



Psicologia Escolar e Educação

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Volume 7 Número 2 Julho/Dezembro 2003

ABRAPEE

Expediente

A revista *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Seu objetivo é constituir um espaço para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas. Trabalhos originais que relatam estudos em áreas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional serão considerados para publicação, incluindo processos básicos, experimentais, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artigos teóricos, análises de políticas e sínteses sistemáticas de pesquisas, entre outros. Também, revisões críticas de livros, instrumentos diagnósticos e softwares. Com vistas a estabelecer um intercâmbio entre seus pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, conta com uma revisão às cegas por pares e é publicada semestralmente. Seu conteúdo não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Os direitos autorais das publicações da revista *Psicologia Escolar e Educacional* são da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, sendo permitida apenas ao autor a reprodução de seu próprio material, previamente autorizada pelo Conselho Editorial da Revista. As transcrições e traduções são permitidas, desde que no limite dos 500 vocábulos e mencionada a fonte. São publicados textos em português, espanhol e inglês.

CONSELHO EDITORIAL

Editora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Primeira Secretária: Geraldina Porto Witter

Segunda Secretária: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Tesoureira: Isabel Cristina Dib Bariani

CORPO EDITORIAL

Arrigo Leonardo Angelini
Eliana M. B. Bhering
Eunice M. L. Soriano de Alencar
Evely Boruchovitch
Fermino Fernandes Sisto
Hermínia Vicentelli de Castillo
Jorge Castellá Sarriera
José Aloyseo Bzuneck
José Fernando B. Lomônaco
Leandro Almeida
Maria Helena Mourão A. Oliveira
Maria Helena Novaes
Marisete F. Lima
Nádia Maria Dourado da Rocha
Raquel Souza Lobo Guzzo
Samuel Pfromm Neto
Sebastián Urquijo
Thomas Oakland

Universidade de São Paulo
Universidade do Vale do Itajaí
Universidade Católica de Brasília
Universidade Estadual de Campinas
Universidade São Francisco
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual de Londrina
Universidade de São Paulo
Universidade do Minho
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Universidade Federal da Paraíba
Faculdade Ruy Barbosa
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Universidad del Mar del Plata
University of Florida

CONSULTORES AD-HOC

Alessandra Capovilla – Universidade São Francisco
Ana Paula Porto Noronha – Universidade São Francisco
Cláudio Capitão – Universidade São Francisco
Cristina Delou – Universidade Federal Fluminense
Elizeu Coutinho de Macedo – Universidade Mackenzie
Simone Capellini – UNESP

ASSISTENTE DO CONSELHO EDITORIAL

Katya Luciane de Oliveira – Mestre em Psicologia

Indexação em:

Index Psi / LILACS

Tiragem:

600 exemplares

Apoio Financeiro:

Programa de Auxílio à Editoração do CNPq

Psicologia Escolar e Educacional./ Associação Brasileira de
Psicologia Escolar e Educacional.- v. 1, n. 1. 1996-
Campinas : ABRAPEE, 1996.

Quadrimestral : 1996-1999.

Semestral : 2000-

ISSN 1413-8557

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar.
3. Educação. 4. Brasil. I. Associação Brasileira de Psico-
logia Escolar e Educacional.

ABRAPEE

Av. John Boyd Dunlop, s/n – Campus II da PUC-Campinas Prédio da Psicologia Clínica – 13059-900 – Campinas/SP
Tel/Fax: (19) 3735 5840 – Home-page: <http://www.abrapee.psc.br> – E-mail: revista@abrapee.psc.br

125

Editorial

Artigos

129

O letramento escolar de jovens do ensino médio

Eliane Porto Di Nucci

135

I Congresso Nacional de 'Psicologia - Ciência e Profissão': O que tem sido feito na psicologia educacional

*Acácia Aparecida Angeli dos Santos**Katya Luciane de Oliveira**Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly**Adriana Cristina Boulhoça Suehiro*

145

Síndrome de *Burnout*: Um estudo com professores da rede pública*Graziela Nascimento da Silva**Mary Sandra Carlotto*

155

O que se espera de uma educação criativa no futuro

Maria Helena Novaes

161

Avaliação da validade do questionário de estilo de atribuição para crianças (CASQ)

*Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**Paulo Müller Prado**Olivia Justen Brandenburg**Ana Paula Viezzer*

171

Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: Intervindo sistemicamente

Edla Grisard Caldeira de Andrada

179

Adaptação da Pavlovian Temperament Survey para a realidade brasileira - Versão 7 a 14 anos

*Raquel Souza Lobo Guzzo**Patrícia do Carmo Pereira Ito**Cristiane Valli*

- 185 Avaliação do desempenho de crianças e intervenção em um jogo de senha
Lino de Macedo
Ana Lúcia Petty
Gisele Escorel de Carvalho
Valquiria Carracedo
- 197 Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: Aspectos neuropsicológicos
Nayara Argollo
-

Resenhas

- 203 Avaliação da alfabetização
Geraldina P. Witter
-

História

- 207 Entrevista com Maria Regina Maluf
Entrevistadora: Alacir Villa Valle Cruces
- 213 Psicologia e educação: 50 anos de atividades
Geraldina P. Witter
-

Sugestões práticas

- 217 Seleção de professores: Uma experiência inovadora
Luciana P. de Avelar
Rosana Lima de Souza Dias Leitão
Albertina Mitjáns Martínez
-

Informativo

- 221 Notícias bibliográficas
- 223 Informe
- 225 Normas de publicação
- 233 Ficha para novos sócios da ABRAPEE

SUMMARY

125

Editorial

Papers

129

The literacy among youth students in higher school

Eliane Porto Di Nucci

135

I Congresso Nacional de 'Psicologia - Ciência e Profissão': What has been done in educational psychology

*Acácia Aparecida Angeli dos Santos**Katya Luciane de Oliveira**Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly**Adriana Cristina Boulhoça Suehiro*

145

Syndrome of burnout: A teachers publics schools study

*Graziela Nascimento da Silva**Mary Sandra Carlotto*

155

What is expected about a creative education in the future

Maria Helena Novaes

161

Validity evaluation of the children's attributional style questionnaire (CASQ)

*Lidia Natalia Dobrianskyj Weber**Paulo Müller Prado**Olivia Justen Brandenburg**Ana Paula Viezzer*

171

Family, school and learning difficulties: A systemically intervention

Edla Grisard Caldeira de Andrada

179

Adaptation the Pavlovian Temperament Survey to Brazilian reality - Version from 7 to 14 years

*Raquel Souza Lobo Guzzo**Patrícia do Carmo Pereira Ito**Cristiane Valli*

185

Children's performance assessment and intervention in a master mind game

*Lino de Macedo**Ana Lúcia Petty**Gisele Escorel de Carvalho**Valquiria Carracedo*

197

Attention deficit and hyperactivity disorder: Neuropsychological aspects

Nayara Argollo

Reviews

- 203 Literacy assessment
Geraldina P. Witter
-

History

- 207 Interviewing Maria Regina Maluf
Alacir Villa Valle Cruces
- 213 Psychology and Education: 50 years of activities
Geraldina P. Witter
-

Practical Sugestions

- 103 Teacher's selection: An innovative experience
Luciana P. de Avelar
Rosana Lima de Souza Dias Leitão
Albertina Mitjáns Martínez
-

Informative

- 221 Bibliographic Notes
- 223 Events
- 225 Instructions to Authors
- 233 ABRAPEE Membership

EDITORIAL

Tempo de mudança...

A partir do ano 2000, quando a *Psicologia Escolar e Educacional* publicava o seu volume IV e logo após ter sido empossada uma nova diretoria da ABRAPEE, houve uma mudança na direção da revista, quando me foi delegada a responsabilidade de ser a editora e, conseqüentemente, redigir os editoriais. Naquela ocasião, como durante os anos subseqüentes, pude contar com a ajuda valiosa da editora que me antecedeu, nossa querida Geraldina Porto Witter, cuja trajetória científica e profissional é relatada neste número, na seção 'História'. É importante que seja enaltecida publicamente a colaboração que ela continuou a prestar como primeira secretária do Conselho Editorial. Em todos os momentos de dúvida e de tomada de decisão seus conselhos sábios foram sempre preciosos!

Contudo, é importante ressaltar que outras formas de cooperação surgiram para possibilitar a realização, em tempo hábil, das diferentes atividades que a produção de cada número exigia. Assim, pude contar com o auxílio próximo da Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly que, como segunda secretária do Conselho Editorial, compartilhou comigo inúmeras tarefas relativas à publicação da revista e que, a partir do próximo volume, assume o cargo de editora. Com sua capacidade empreendedora à frente da revista e contando, mais uma vez, com o auxílio financeiro do Programa de Editoração do CNPq estão garantidas as condições para que a *Psicologia Escolar e Educacional* continue a honrar o compromisso assumido com a comunidade científica brasileira.

Durante esses quatro anos houve uma intensificação das demandas para a qualificação do periódico, bem como percebeu-se a importância do maior envolvimento de pessoas que estão iniciando sua formação na vida acadêmica. Vislumbrando talentos potenciais, que no futuro assumirão tarefas similares, decidiu-se há algum tempo pela formalização da participação voluntária da então mestranda Katya Luciane de Oliveira, como Assistente do Conselho Editorial. É importante ressaltar o quanto sua ajuda espontânea tem sido valiosa. A continuidade de sua atuação, a convite da nova editora, permitirá uma transição tranqüila, sem quebra da continuidade dos trabalhos em andamento.

Somos gratos, ainda, a todos os membros do Corpo Editorial que contribuíram significativamente com a *Psicologia Escolar e Educacional*, favorecendo o cumprimento dos prazos para que a desejada regularidade da publicação fosse sempre mantida. Vale lembrar, entretanto, que a especificidade de alguns trabalhos obrigou-nos com freqüência a solicitar pareceres de outras pessoas, além dos integrantes do Corpo Editorial. Dessa forma, não poderia deixar de mencionar a colaboração inestimável de cada um dos pareceristas *ad-hoc* que aceitaram empregar parte do seu tempo na análise de manuscritos submetidos à revista.

Por fim, agradeço aos autores que nos confiaram a publicação dos seus artigos, compreendendo e colaborando com todo o sistema editorial de avaliação às cegas. É muito importante o entendimento de que não são pessoas, mas sim trabalhos específicos que estão sendo analisados e que pedidos de pequenas ou mesmo de grandes mudanças não implicam no demérito do trabalho, mas no seu aprimoramento. Dificilmente, houve desistência de re-submissão, até mesmo quando as sugestões dos pareceristas implicavam em grandes alterações.

Estamos em tempos de mudança não só na revista, como na nossa entidade como um todo, pois no ano de 2004 assume o cargo de presidente atual da ABRAPEE, a Eulália Henrique Maimoni (focalizada em recente entrevista na nossa seção de História). Para os que ainda não a conhecem é importante ressaltar que sua atuação na área tem sido de grande relevância e que tem trabalhado por nossa entidade desde a sua fundação, da qual participou ativamente. Pela primeira vez este cargo será ocupado por um psicólogo de fora do estado de São Paulo. Com isso, começamos a consolidar a tão sonhada abrangência nacional de nossa associação.

Desejo à nova editora da revista e à nova diretoria da ABRAPEE um período profícuo de realizações, ambas com atuação interdependente. Por um lado, a *Psicologia Escolar e Educacional* é o principal meio de comunicação com os pesquisadores e profissionais da área. No entanto, por outro lado, a associação é a mantenedora da revista e só com o empenho e a seriedade, que tem caracterizado as diretorias anteriores, poderá dar continuidade a sua publicação, buscando sempre a melhoria da sua qualidade.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Editora

Artigos

O LETRAMENTO ESCOLAR DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Eliane Porto Di Nucci¹

Resumo

Esta pesquisa visou conhecer as práticas de leitura e de escrita presentes no contexto escolar de 30 jovens que freqüentavam a 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Campinas, SP. Os dados foram coletados através de entrevista individual. Cada entrevista foi gravada e transcrita para a análise dos dados. As respostas foram organizadas em categorias de acordo com o conteúdo. Os resultados mostraram que as práticas de leitura como anotações no caderno (22,8%; $F=26$) e de escrita como cópias da lousa (33,3%; $F=22$) estão relacionadas às atividades acadêmicas solicitadas em sala de aula, embora a leitura de cartazes (13,7%; $F=27$) e pichações nas paredes da escola (5,7%; $F=11$) também apareceram como práticas presentes no cotidiano. Pode-se concluir que o letramento escolar está vinculado às práticas acadêmicas, isto é, às atividades escolares tradicionais que ainda predominam no Ensino Médio em relação às práticas sociais de letramento.

Palavras-chave: Letramento escolar; Leitura; Escrita; Ensino médio.

THE LITERACY AMONG YOUTH STUDENTS IN HIGLER SCHOOL

Abstract

This research aimed at the knowledge of reading and writing practices present in the educational context from 30 students attending the 3rd Grade of a Middle Public School in Campinas, SP. The data were collected through an individual interview. Each interview was recorded and transcribed to data analysis. The answers were classified according to the context nearness. The results showed that reading practices such as remarks from notebooks (22,8%; $F=26$) and writing practices such as copies from blackboard (33,3%; $F=22$) are related to academic activities requested in the classroom, although placards reading (13,7%; $F=27$) and paintings with pitch on the school walls ("pichações") (5,7%; $F=11$) also showed practices present in their daily life. We could conclude that educational literacy is linked to academic practices, it means, to traditional school activities which still prevail in the Middle School related to literacy social practices.

Key words: Educational literacy; Reading; Writing; Middle school.

INTRODUÇÃO

O *letramento* é um conceito recém-chegado ao discurso de educadores e lingüistas que tem sido compreendido sob diferentes óticas. Embora conceitualmente haja divergências, parece ser comum a idéia de *letramento* a partir das situações cotidianas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, como por exemplo, ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola.

Segundo Soares (1998), ser letrado é informar-se através da leitura, é buscar informações nos jornais, revistas e livros e fazer uso delas. É assistir à televisão e selecionar o que desperta interesse. É seguir instruções, usar a leitura como apoio de memória ou para comunicação. É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é emocionar-se com elas. É usar a escrita

para se orientar no mundo para não ficar perdido. É escrever um bilhete ou uma lista de compras. É descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e com a escrita nas diferentes práticas sociais.

Para explicar mudanças que ocorrem na língua materna, "sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um objeto surgem, são inventados, é necessário ter um nome para aquilo ... Para as coisas existirem, precisamos nomeá-las, por exemplo, denominamos "internauta a pessoa que "navega" pela Internet ..." (Soares, 1998; p. 34).

O termo "letramento" surgiu com uma concepção diferenciada do termo "alfabetização". Tradicionalmente, em nossa sociedade, a escola alfabetiza sem a

¹ Doutora em Psicologia, Desenvolvimento e Educação pela UNICAMP e docente do curso de psicologia da Universidade São Francisco.

preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos. Ela propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que trabalham com a idéia do universo letrado, considerando a escrita por si só, enquanto representação gráfica (Corrêa, 2001).

É fato que a aprendizagem do código escrito é importante para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no cotidiano. No entanto, pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, como propõem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ler e escrever devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, desenvolvidas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Assim, o aprendizado deixa de ser considerado como uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno: ele é mediado através de processos interativos e a ocorrência desse aprendizado depende do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados ao aluno e da qualidade desse contato (Collins & Michaels, 1991).

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento é denominado *letramento acadêmico* (Kleiman, 1995) ou *letramento escolar* (Soares, 1998) caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (Rojo, 2001).

Estudos sobre o letramento realizados por Kleiman (1995), Soares (1998) e Ribeiro (1999) têm discutido a questão das práticas sociais e escolares da leitura e da escrita. Estes estudos mostram que a escolarização contribui para o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento, embora esta não seja considerada como primordial para que o indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada.

É inegável que o espaço escolar pode ser considerado um lugar privilegiado quanto à circulação de diferentes formas discursivas do texto e também à articulação das modalidades oral e escrita. Cabe à escola inserir novas práticas de letramento relacionadas aos conteúdos acadêmicos e orientar o aluno na construção de textos

escritos e orais de forma que ele aprenda a utilizar a linguagem culta e formal (Rojo, 2001). Assim, pode-se dizer que essa instituição visa transformar a oralidade dos alunos através da introdução do código escrito, exigindo as marcas formais da fala e da escrita. A escola não introduz nova maneira de falar sobre o mundo, apenas seleciona novos tópicos para o exercício de formas discursivas já familiares.

A escola, como espaço institucional em que convivem detentores de práticas sociais e discursivas da escrita, tem a função de tornar alfabetizados os membros da sociedade, ou seja, oferecer ao aluno a oportunidade para adquirir o domínio da língua, particularmente do código escrito e das habilidades instrumentais básicas. Essas habilidades devem permitir ao aluno compreender e participar das distintas manifestações da cultura e olhar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica, para que atue seletivamente frente aos meios de comunicação social. É um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a construção do conhecimento ocorre de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento (Oliveira, 1995).

Assim, com a escolarização, o aluno torna-se alfabetizado, ou seja, aprende o domínio do código, tornando-se alfabetizado. Porém, o principal desafio da escola é tornar o aluno um indivíduo alfabetizado e letrado, habilitando-o a usar a escrita em diferentes atividades comunicativas (Tfouni, 1995).

Soares (1998) observa que cabe à escola *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo aprenda, ao mesmo tempo, o domínio do código escrito (alfabetização) e os usos sociais da escrita (letramento). Dessa forma, o processo de alfabetização coloca como pano de fundo o letramento escolar: inserir, em um contexto específico, diferentes práticas cotidianas de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas (Ribeiro, 2001). É importante que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e também no contexto geral do ambiente escolar.

Atualmente, as novas Diretrizes Curriculares consideram o Ensino Médio uma etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, de forma a

preparar o aluno não apenas para o acúmulo de informações, mas para a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e da compreensão do mundo social e cultural (MEC, 1999). Essas novas diretrizes, hoje, propõem o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas ao invés do exercício de memorização e imposição de modelos. Essa proposta sugere a inserção do letramento no ambiente escolar, o que implica em rever o projeto pedagógico das escolas, de forma a promovê-lo na escola.

Refletindo sobre a nova proposta de Educação, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar as práticas de letramento escolar de jovens alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola urbana, da rede pública estadual, da cidade de Campinas.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 30 alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola urbana da rede estadual de ensino, situada em Campinas - SP. Todos os participantes (100%; $F=30$) eram solteiros, sendo 56,7% ($F=17$) do sexo feminino e 43,3% ($F=13$) do sexo masculino. A idade variou entre 16 e 21 anos, sendo em média 17 anos. A maioria dos jovens (90,0%; $F=27$) pertencia ao nível sócio-econômico médio, segundo classificação adotada pela Unicamp (2000), conforme a ocupação profissional dos pais.

Instrumentos

Para a coleta dos dados foi utilizado um roteiro de entrevista com o objetivo de conhecer as práticas de letramento escolar presentes no cotidiano dos jovens da referida escola. Este roteiro foi estruturado com questões abertas relacionadas às práticas de leitura e de escrita presentes no ambiente escolar, tanto em sala de aula como nos demais ambientes da escola. Foram realizadas observações sistemáticas durante as aulas de Língua Portuguesa a fim de complementar as informações obtidas na entrevista. Foram observados os tipos de textos utilizados em aula, como a professora trabalhava os conteúdos acadêmicos através de textos que circulam socialmente, por exemplo, revistas, panfletos, cartazes,

embalagens ... e a participação dos alunos durante as aulas. Essas informações foram utilizadas na discussão dos dados.

Procedimentos

A entrevista foi realizada individualmente com cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para a análise dos dados. As respostas dos sujeitos foram agrupadas em diferentes categorias, definidas pela autora. Essas respostas foram classificadas de acordo com tais categorias e quantificadas através da frequência (F) e porcentagem (%) em cada questão.

RESULTADOS

No ambiente escolar são encontradas diversas práticas de letramento relacionadas à leitura e à escrita que fazem parte do cotidiano, conforme descrição a seguir.

A Tabela 1 apresenta a frequência e a porcentagem de respostas, quanto às práticas de letramento escolar relacionadas à leitura, citadas pelos jovens da amostra.

Tabela 1: Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de leitura presentes no ambiente escolar ($N=30$).

Categoria	F	%
Cartazes nos corredores	27	23,7
Anotações no caderno	26	22,8
Textos de apostilas	15	13,2
Livros	12	10,5
Xerox de textos	12	10,5
Pichações nas paredes	11	9,7
Informações nos murais	7	6,1
Transparências das aulas	2	1,8
Vídeo das aulas	2	1,8
Total	114	100

Entre as 114 respostas apontadas pelos sujeitos, as práticas de letramento escolar mais frequentemente relacionadas à leitura são a leitura de cartazes fixados nos corredores da escola (23,7%; $F=27$) e as anotações no caderno (22,8%; $F=26$) - cópia das matérias na lousa e exposição oral do professor. Outras práticas voltadas para a aprendizagem como a leitura de textos de apostilas

(13,2%; $F=15$), de livros (10,5%; $F=12$) e de xerox de textos (10,5%; $F=12$) também são práticas de letramento escolar presentes no cotidiano dos sujeitos. As práticas de leitura menos frequentes no contexto escolar são a leitura das transparências das aulas (1,8%; $F=2$) e dos vídeos (1,8%; $F=2$) assistidos durante as aulas.

Ressalta-se que os sujeitos apontaram algumas práticas de leitura presentes fora do contexto de aprendizagem acadêmica como a leitura de cartazes fixados nos corredores (23,7%; $F=27$), pichações nas paredes (9,7%; $F=11$) e informações nos murais (6,1%; $F=7$). Porém, vale destacar que as práticas de letramento escolar estão voltadas mais para o contexto da sala de aula do que para o ambiente escolar em geral.

Os jovens percebem como principais práticas de letramento escolar a leitura de cartazes nos corredores e das anotações que fazem no caderno durante as aulas, além da leitura de textos de apostilas, livros e xerox de textos como apontaram na entrevista. Apenas alguns jovens afirmaram que costumam ler as informações contidas no mural da escola, espaço que eles deveriam usar para obter informações sobre a escola e acontecimentos na cidade. Além dessas práticas presentes em sala de aula, a leitura de jornal, revistas e livros ocorrem no contexto escolar por serem leituras voltadas para os trabalhos acadêmicos, mas não necessariamente que sejam práticas presentes no cotidiano extra-escolar desses jovens.

Com relação às práticas de letramento relacionadas à escrita, os sujeitos deram 66 respostas referentes às diferentes práticas presentes no ambiente escolar, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de escrita presentes no ambiente escolar ($N=30$).

Categoria	F	%
Cópia da lousa	22	33,3
Elaboração de redação	10	15,2
Exposição oral dos professores	9	13,6
Elaboração de trabalhos	8	12,1
Resolução de exercícios	6	9,1
Elaboração de bilhetes	3	4,6
Respostas de questões de prova	3	4,6
Elaboração de cartas	2	3,0
Cópia de livro	1	1,6
Anotação em agenda	1	1,6
Elaboração de músicas	1	1,6
Total	66	100

Entre as práticas mais frequentes destacam-se as anotações no caderno que contém cópias da lousa (33,3%; $F=22$), a elaboração de redação (15,2%; $F=10$) por solicitação dos professores, principalmente a professora de língua portuguesa e o registro das falas dos professores (13,6%; $F=9$), relacionadas aos conteúdos das disciplinas envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, eles afirmaram que utilizam a escrita para elaborar atividades e trabalhos escolares (12,1%; $F=8$) e resolver os exercícios das atividades (9,1%; $F=6$). Entre as práticas de escrita menos frequentes no contexto escolar aparecem a elaboração de bilhetes (4,6%; $F=3$) para a comunicação entre alunos e alunos e professores durante as aulas, respostas às questões das provas (4,6%; $F=3$), elaboração de cartas (3,0%; $F=2$), cópia de livros (1,6%; $F=1$), anotações em agenda (1,6%; $F=1$) e composição letra de músicas (1,6%; $F=1$).

Ressalta-se que, com relação à escrita, nenhuma resposta foi apontada como prática presente no ambiente escolar em geral. Assim como na leitura, as práticas escolares de escrita estão voltadas predominantemente para o contexto da sala de aula.

É importante ressaltar que os jovens apresentaram dificuldade em apontar as práticas de letramento presentes no ambiente escolar em geral, pois, para eles, a leitura e a escrita são práticas exigidas principalmente durante as aulas.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

É fato que a escola é compreendida como uma importante agência de letramento voltada, principalmente, para a aquisição do código escrito e não para as funções sociais da escrita (Kleiman, 1995). Essa idéia de que a escola é a instituição onde se aprende a ler e a escrever foi apontada pelos jovens da amostra durante as entrevistas, ao descreverem as práticas de letramento escolar presentes, particularmente, no contexto da sala de aula.

Na sala de aula, o professor pode valorizar os usos da escrita presentes no cotidiano para ensinar os devidos conteúdos acadêmicos, como fazia a professora de Língua Portuguesa da referida escola. O professor, ao propor atividades que envolvem os usos da escrita que ainda não fazem parte do cotidiano, pode introduzir essas

práticas de letramento de forma que os indivíduos compreendam a função da escrita no contexto social e sua relação com o contexto escolar (Terzi, 2001). Assim, ler e escrever através das práticas sociais pode favorecer o acesso ao conhecimento, habilitando o aluno a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e a produzir textos eficazes nas diferentes situações sociais de que participa.

De acordo com o relato dos jovens durante as entrevistas, parece que eles, de um modo geral, não percebem a articulação dos textos lidos e redigidos nas atividades escolares com as práticas sociais. As práticas escolares de leitura e de escrita estão voltadas quase que exclusivamente para as tarefas acadêmicas solicitadas em sala de aula, como mostram as Tabelas 1 e 2.

No entanto, pôde ser constatado por meio das observações realizadas em sala de aula, particularmente durante as aulas de Língua Portuguesa, que as atividades eram realizadas a partir de diferentes textos que circulavam socialmente como jornais, revistas, panfletos, cartas e embalagens. Durante as aulas, os jovens mostravam-se interessados em compreender os conteúdos acadêmicos, mas sem se preocuparem com os usos sociais daqueles materiais. Ressalta-se que a professora buscava articular esses textos, presentes nas práticas sociais, com os conteúdos acadêmicos, o que, no entanto, parecia não ocorrer nas demais disciplinas. Isso reforça a idéia de que os textos utilizados na escola, muitas vezes, não são vinculados aos usos sociais da escrita.

Tal fato pode estar relacionado com a proposta de ensino da escola, que considera a leitura e a escrita estreitamente vinculadas apenas à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. No entanto, a nova proposta para o Ensino Médio visa articular as práticas sociais com esses conteúdos, considerando que a aprendizagem deve partir das experiências cotidianas dos alunos.

Nesta proposta, o professor precisa oferecer condições para o desenvolvimento de competências e de habilidades dos alunos para que, assim, possam compreender os usos da escrita nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, os alunos poderão compreender o impacto da informação em seu cotidiano, incluindo a escola, o trabalho e demais contextos relevantes para sua vida (MEC, 1999).

Aos olhos dos jovens da amostra, parece que a escola ainda é vista como um espaço para a aquisição da educação formal, com conteúdos acadêmicos desvinculados da realidade social, que pouco contribuem

para a formação do cidadão crítico, embora as aulas de Língua Portuguesa estivessem voltadas para os usos sociais da escrita.

De acordo com Ribeiro (2001), ainda que os estudos sobre o letramento e as propostas pedagógicas para o ensino da língua escrita tenham avançado bastante nos últimos anos, há muito que se conhecer a respeito, pois a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e de comportamentos relacionados ao letramento.

Pode-se dizer, então, que os jovens da amostra relacionam o ler e o escrever às práticas escolares mais do que às práticas sociais, provavelmente devido às exigências das disciplinas que parecem não os incentivar por oferecer-lhes poucas oportunidades para praticarem a leitura e a escrita em situações diferentes da sala de aula. Isso fica evidente nas observações e durante as entrevistas. Os murais da escola, considerados como pontos de referência para a comunicação entre os alunos e equipe pedagógica, foi uma prática de letramento escolar extra-classe pouco apontada pelos sujeitos. Estes murais eram utilizados pelos jovens quase que exclusivamente como um espaço para a leitura de cartazes, como apontaram as respostas dos sujeitos.

Embora a escola possuísse vários murais para facilitar a comunicação com os alunos, foi observado pela pesquisadora, através de conversas informais com os jovens e equipe pedagógica, que as informações presentes nos mesmos eram lidas eventualmente pelos alunos. Isso porque os cartazes fixados eram desatualizados e os recados passados oralmente, o que parece justificar o fato de ser uma prática pouco explorada pelos sujeitos.

Se fosse uma prática incentivada pela proposta pedagógica, talvez seria um espaço melhor utilizado para a leitura de diferentes tipos de textos colocados pela equipe pedagógica como cartazes de propaganda, divulgação de passeios e campanhas, jornal do dia, avisos da escola, além de um espaço onde os jovens poderiam trocar bilhetes e cartas, publicar textos elaborados por eles, divulgar churrascos e festas, enfim, fixar textos para a comunicação entre eles.

Essa realidade reforça a idéia de Ribeiro (2001) e Tfouni (2001) acerca da reflexão sobre as práticas pedagógicas, as quais devem almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais. Essa idéia pode ajudar a tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo,

garantir ao aluno o domínio das habilidades de falar e de escrever.

Vale destacar que, durante as entrevistas, os jovens afirmaram que as práticas de letramento escolar, presentes na sala de aula, são vistas como os principais meios de comunicação entre eles e os professores. Essa idéia também é apontada por Kleiman (1998) ao afirmar que as práticas de letramento, presentes no contexto escolar, são construídas no processo de interação entre professor e aluno. Nessa interação, o aluno deve identificar o elo entre os eventos de letramento na aula e as necessidades dos usos da escrita no cotidiano, tornando o letramento, no contexto escolar, um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Porém, os sujeitos desta pesquisa parecem não

perceber esse processo de forma contínua, o que mostra que o Ensino Médio ainda não está preparando os jovens para o exercício da cidadania.

Refletindo sobre as práticas de letramento e a nova proposta para o Ensino Médio, o presente estudo pretende contribuir para uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que visam à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos através das práticas sociais emergentes na sociedade tecnológica.

Nesse sentido, são necessários novos estudos para que a concepção de letramento seja aprimorada e novos caminhos trilhados na busca de compreender melhor as práticas de letramento escolar, a partir das práticas cotidianas de leitura e de escrita e as implicações dessas práticas para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- Collins, J., & Michaels, S. (1991). A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. Em J. Cook-Gumperz (Org.) *A construção social da alfabetização* (pp. 242-258). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correa, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Língua Portuguesa. Em I. Signorini (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 135-166). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em A. B. Kleiman (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. Em R. Rojo (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEC - Ministério da Educação (1999). *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Oliveira, M. K. (1995). Letramento, cultura e modalidades do pensamento. Em A. B. Kleiman (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 147-160). Campinas: Mercado de Letras.
- Ribeiro, V. M. M. (1999). *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papyrus. Ação Educativa.
- Ribeiro, V. M. M. (2001). A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. Em V. M. Ribeiro (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras* (pp.45-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Rojo, R. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? Em I. Signorini (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 51-74). Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Terzi, S. B. (2001). Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. Em V. M. Ribeiro (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras* (pp. 153-176). Campinas: Mercado de Letras.
- Tfouni, L.V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. A. (2001). Dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. Em I. Signorini (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 77-95). Campinas: Mercado de Letras.

Recebido em: 03/06/03

Revisado em: 02/07/03

Aprovado em: 21/08/03

I CONGRESSO NACIONAL DE 'PSICOLOGIA - CIÊNCIA E PROFISSÃO': O QUE TEM SIDO FEITO NA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

*Acácia Aparecida Angeli dos Santos¹
Katya Luciane de Oliveira²
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly³
Adriana Cristina Boulhoça Suehiro⁴*

Resumo

Este trabalho objetivou analisar a produção científica em psicologia educacional apresentada em 304 painéis no I Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão. A análise baseou-se em alguns critérios da metaciência, a saber, temática, autoria, modalidade, discurso e análise de dados, descritos nos resumos apresentados nos anais do congresso. Os resultados indicaram que houve uma diversificação das temáticas, com a maioria dos trabalhos incluídos numa categoria não prevista pela organização do congresso (Outros) para a área de Escola/Educação. A produção foi predominantemente feminina e de múltipla autoria. Quanto ao discurso, verificou-se que os resumos apresentaram um bom nível de elaboração, contendo os tópicos essenciais. Houve predominância de relatos de pesquisa em relação às outras categorias e a análise dos resumos desta modalidade mostrou que a maioria apresentava todos os itens necessários ao discurso científico. A análise qualitativa dos dados foi a forma de tratamento mais utilizada nos resumos avaliados.

Palavras-chave: Cientometria; pesquisa; ciência brasileira; publicação; conhecimento científico

I CONGRESSO NACIONAL DE 'PSICOLOGIA - CIÊNCIA E PROFISSÃO': WHAT HAS BEEN DONE IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Abstract

This research aimed to verify the scientific production in educational psychology showed by 304 posters in the I Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão. The analyse was based in the meta-analyses criteria: theme, authority, type, report and data analyse, described in the congress annals. The results indicated that the themes were very diversified with the most part of works included in another category, not previewed by the congress organization (Others) for the School/Education field. The production was mostly femail and with multiple authority. The abstracts demonstrated a good construction level, containing the essential topics. The practical report was predominant in relation of the others categories and they presented the most important items of the scientific discourse. The qualitative analyse was the treatment form most used in the abstracts evaluated.

Key words: Scientometrics; Research; Publication; Scientific Knowledge.

INTRODUÇÃO

A Produção Científica no Brasil

Foi no século XX que a produção científica teve um grande crescimento nos diversos segmentos da

sociedade brasileira (Witter, 1999). Corroborando com essa afirmação, Carelli (2002) observa que no Brasil, desde o período colonial, há indícios da realização de pesquisas, no entanto, o avanço da área científica era

¹ *Psicóloga. Doutora em Psicologia pela USP, docente do curso de psicologia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, da Universidade São Francisco-Itatiba-SP.*

² *Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, da Universidade São Francisco-Itatiba-SP, docente da Universidade de Alfenas (UNIFENAS).*

³ *Psicóloga. Doutora em Psicologia pela USP, docente dos cursos de psicologia e pedagogia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, da Universidade São Francisco-Itatiba-SP.*

⁴ *Aluna de graduação em Psicologia pela USF-Itatiba-SP. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq. Aluna de graduação em Psicologia pela USF-Itatiba-SP. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq.*

muito reduzido se comparado aos países mais desenvolvidos por falta de apoio das universidades, inexistentes à época. Com a criação dos institutos de pesquisas iniciou-se o desenvolvimento da ciência no século XIX, tornando-se uma área mais sólida nas três primeiras décadas do século XX, com a criação das primeiras universidades no país.

Meneghini (1998) destaca que de 1987 a 1998 a produção nacional cresceu 65% em relação a países como Chile, Argentina, Colômbia e México, o que expressa um notável avanço da produção científica brasileira. Apesar disso, de modo geral, a produção da América Latina não é ainda visível no cenário internacional. Em uma pesquisa sobre a produção científica de autores brasileiros, Iziq (2002) evidenciou que o número de publicações brasileiras em periódicos indexados tem apresentado um progresso considerável, ocupando a nona posição dentre os vinte países que registraram maior crescimento de publicações nesse tipo de periódico. A autora observa que um dos critérios utilizados para a indexação é o da base de dados do *Institute for Scientific Information – ISI*, os quais implicam em uma seleção criteriosa.

Considerando-se que as publicações brasileiras tenham crescido no cenário mundial de 0,83% em 1997, para 1,33% em 2000, a produção científica nacional é maior do que a indexada pelo *ISI*. Esse fato também foi observado por Meneghini (1998) que afirma que 80% da produção nacional não se encontra publicada em periódicos indexados.

Quanto ao crescimento das publicações, Freitas (1998) considera que há algumas explicações para o fato, tais como, pressão institucional, crescente socialização do ensino, quantidade de pesquisadores ativos e a competitividade em relação aos financiamentos. Hoje os pesquisadores podem contar com recursos que são repassados dos governos estaduais e federal por agências de fomento (CNPq, FINEP, CAPES, FAPESP), além do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT). Outros fatores associados são a quantidade de cursos de mestrado (1159) e doutorado (616) que exigem, via de regra, que seus docentes apresentem produção em forma de publicação (resumos em anais de congressos, artigos e livros ou capítulos de livros).

Avaliar a quantidade e qualidade das produções é essencial, pois assegura o desenvolvimento e aprimoramento das áreas e das atividades de pesquisas

(Freitas, 1998; Meneghini, 1998). Porém, observa-se que avaliar se tornou um termo empregado em diversos contextos, com diferentes juízos, objetos e significados (Depresbiteris, 1997). A concepção da palavra avaliação, segundo Almeida (1997) é ampla, pois possui diversos significados como, por exemplo, apreciação, estimação, determinação de valor, diagnóstico, controle, classificação, análise, entre outros. No caso da avaliação da produção científica o termo mais adequado a ser empregado é o de análise. Para Witter (1996, 1999), analisar a produção científica possibilita o conhecimento e orientação da atuação do pesquisador, proporcionando a melhora da qualidade da vida do homem e o crescimento na área. Tal análise traduz a evolução do conhecimento e pesquisa, que são essenciais para a formação e a atualização profissional.

Os primeiros trabalhos de análise da produção científica em psicologia iniciaram-se na década de setenta, com revisões históricas da produção. Nessa época utilizava-se a metodologia da revisão de literatura para realizar a análise. Nos anos oitenta e noventa observa-se o uso de estratégias que se aproximavam da cientometria (Witter C., 1996). Atualmente é realizada baseando-se na metaciência que segundo Witter (1999), permite analisar dimensões abrangentes e pontuais da produção científica. Dentre os possíveis materiais de análise estão o *discurso* que contempla os seguintes itens: título, resumo, palavras-chave, estrutura, referências e características verbais. Ao lado disso, a *metodologia* também é apreciada em aspectos tais como, objetivos, tipologia, sujeitos, materiais, procedimentos e variáveis. Como parte do tópico *temática* são analisados itens como, tema, origem do tema, variáveis, classificações, thesauros e conclusões. Também é possível focalizar-se a *análise de dados* e, dentro dela, verifica-se o procedimento, recursos e a natureza da análise desenvolvida (qualitativa, quantitativa ou mista). A análise dos *enfoques* também pode ser realizada e concerne na verificação das teorias e modelos apresentados. Outros itens passíveis de apreciação são a *autoria* e a *vinculação* do trabalho.

Yamamoto, Souza e Yamamoto (1999) observam que a produção científica é alvo de investigações em diversos países e destacam que no Brasil ela aparece de forma muito mais vigorosa em anais de congressos do que em artigos de periódicos, como seria desejável. A pesquisa sobre a produção científica feita por Prat (1998) descreve as atividades do *Comisión Nacional de Investigación*

Científica y Tecnológica do Chile (CONICYT). Há muitos pesquisadores brasileiros analisando as produções típicas do próprio campo. Esse fato pode ser observado nas pesquisas recentes de Meneghini (1998), Noronha (1998), Coimbra Jr. (1999), Figueira, Leta e De Meis (1999), cujos estudos variam desde a análise de anais de congressos, revistas científicas, dissertações e teses até àquelas que têm como material de estudo base de dados de bibliotecas virtuais. Mas há que se ressaltar que a produção em psicologia ainda é relativamente pequena se comparada a outras áreas do conhecimento (Yamamoto, Souza & Yamamoto, 1999).

A psicologia escolar e educacional e a produção científica

A psicologia escolar e educacional, voltada para a análise e intervenção em contextos educacionais, pode ser entendida como um instrumento de promoção social e cultural de mudanças. Engloba aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, ao processo de desenvolvimento, à estrutura curricular, à orientação e à formação continuada de professores, bem como ao estabelecimento de parcerias com as famílias, desde a educação infantil até o ensino universitário. É uma prática ainda em desenvolvimento, visto que tem pouco mais de cem anos. Atualmente os psicólogos que atuam nessa área utilizam os mais variados métodos e técnicas que refletem as diversas formas de entender a psicologia e a educação. Nesse contexto, o que diferencia o psicólogo escolar de outras especialidades da psicologia é o papel desenvolvido por ele como um profissional socialmente comprometido, cujos valores e padrões éticos norteiam sua prática (Gomes, 1999; Joly, 2000).

A psicologia tem muito a crescer e afirmar-se dentro do sistema educacional, sendo que o psicólogo escolar ainda não tem um espaço de atuação profissional consolidado (Almeida, 1999, Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002) destacam. Nesse sentido, Del Prette (1999) discute que a falta de consideração com a área começa com a própria LDB que em seu artigo 71 '*professa a impossibilidade de se conceber a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola*' (p. 13). Tal afirmação, por óbvio, restringe a profissionalização dos psicólogos que se dedicam à área.

Sobre esse aspecto, Gomes (1999) ressaltava que mesmo com a falta de um reconhecimento maior por parte das autoridades, a psicologia escolar vem se desenvolvendo e se auto afirmando. As necessidades

da área estão relacionadas às questões de formação, ao papel político desempenhado pela prática do psicólogo escolar e às atividades de pesquisa.

No mesmo sentido, Del Prette (1999) expõe que dentro da psicologia escolar configura-se uma divisão entre as práticas profissionais. De um lado, estão os psicólogos graduados em psicologia que exercem atividades em situações escolares e educacionais e poucos são os que estão comprometidos com a pesquisa. Por outro lado, encontram-se os docentes pesquisadores que, de uma forma geral, atuam nas universidades e produzem o conhecimento na área.

Segundo a visão de Gomes (1999), o progresso científico, gerado a partir dos resultados das pesquisas, não chega ao campo onde a prática acontece. Para Almeida (1999) há que haver uma interação entre o conhecimento científico produzido e a atuação prática, o que promoverá o desenvolvimento e aprimoramento do profissional. Reforçando esta posição, Joly (2000) afirma ser imprescindível discutir-se um novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar pautado por ações preventivas em diferentes espaços institucionais.

Cabe destaque à produção científica que é muito importante, pois demonstra a qualidade da área e reafirma sua identidade como campo científico autônomo, como afirmam Azevedo e Aguiar (2001). No caso da psicologia escolar, a produção vem crescendo e ganhando destaque nos últimos anos. A pesquisa realizada por Witter C. (1996) analisou a produção nacional e estrangeira da área, enfocando as questões de formação e atuação profissional. Para tanto, avaliou três periódicos nacionais, seis internacionais e dois anais de congressos (um nacional e outro estrangeiro). Os resultados indicaram que a maior produção encontra-se na área clínica e que a produção na área de escolar concentra-se em aspectos como processos psicológicos, disciplinas acadêmicas, aprendizagem geral e problemas de aprendizagem. Outro dado importante é que a atuação profissional desponta como um dos temas mais estudado pelos pesquisadores.

Mais recentemente, Neves e cols. (2002) analisaram as modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional, estudando 102 trabalhos publicados entre os anos de 1991 e 1998, em quatro anais dos congressos nacionais de psicologia escolar promovidos pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Os

trabalhos foram classificados em três modalidades, a saber, relatos de pesquisa, relatos de experiência e reflexões teóricas. Os resultados mostram que no primeiro e segundo congressos os trabalhos que apresentaram maior incidência foram aqueles classificados na modalidade *reflexão teórica* (75,8%; N=22) no primeiro congresso, e (58,5%; N=07) no segundo. Já nos terceiro e quartos houve uma maior incidência de trabalhos classificados na modalidade *relatos de experiência* (39,3%; N=13) para o terceiro congresso e (50%; N=14) para o quarto. Um dado que chama atenção é o crescimento dos trabalhos classificados na modalidade de *relatos de pesquisa*, sendo que nos primeiros congressos totalizavam 5 e nos dois últimos somavam 20.

Esses dados remetem à consideração de que um movimento de crescimento da pesquisa em psicologia escolar está se instalando. Tal fato não significa um desmerecimento dos demais trabalhos, mas há que se enfatizar que a atuação prática somente é bem fundamentada se tiver o respaldo do conhecimento científico construído a partir das pesquisas realizadas na área.

Para Witter C. (1996) conhecer e socializar o que é conhecido é uma preocupação de todos os segmentos da ciência. Nesse sentido, a autora destaca a importância da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), entidade científica e profissional, que por meio do periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, tem por principal objetivo disseminar os conhecimentos relativos à área. Assim, constitui-se um importante espaço de divulgação, que colabora para que as pesquisas na área se difundam entre os profissionais, diminuindo a distância entre a pesquisa e a prática. Outro aspecto a ser enfatizado é a importância de eventos como os realizados pela própria ABRAPEE, que já organizou seis congressos nacionais ao longo dos treze anos de sua existência.

De forma geral, os congressos criam uma oportunidade privilegiada para a promoção e a socialização do conhecimento, aproximando os profissionais que se dedicam à academia e ao fazer ciência daqueles que se defrontam com os desafios da prática profissional. Este foi o elemento desencadeador para que várias entidades reunidas no Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia (FENP) realizassem um evento de grande monta como o *'I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão'*.

Tendo em vista a importância deste evento para a psicologia brasileira, entendeu-se como relevante que a psicologia escolar/educacional avaliasse como ocorreu sua participação e analisasse os tipos de trabalhos propostos por pesquisadores e profissionais da área. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar a produção científica em psicologia escolar e educacional no *'I Congresso Brasileiro de Psicologia Ciência e Profissão'*, considerando-se os aspectos relacionados à temática, autoria, discurso, metodologia e análise de dados.

MÉTODO

O estudo foi realizado em duas partes, buscando analisar a produção científica veiculada no congresso referido. A primeira focalizou todos os painéis apresentados e a segunda apenas aqueles, cujos resumos os autores puderam ter acesso.

Composição da amostra

A amostra foi composta pelos 304 painéis da área Escola/Educação, divididos nas sub-áreas definidas pela Comissão Científica para a análise dos critérios (a) *Temática* e (b) *Autoria*. Para a análise dos demais itens, utilizou-se 199 painéis, cujos resumos estavam disponíveis no *site* do congresso.

Material

Livro de programação: é composto por 160 páginas. O índice geral traz os horários das atividades diárias divididas pelos dias da semana. Nesse índice também há uma sucinta apresentação do que será tratado nas atividades intituladas *'Conversando sobre'* e de *'Encerramento'*. As páginas subsequentes apresentam a programação geral.

Site do congresso: foi utilizado como fonte de consulta pois nele encontravam-se disponíveis *on line* os anais do congresso com muitos dos resumos dos painéis apresentados.

Procedimento

Os painéis foram analisados com base nos critérios estabelecidos por Witter (1996), sendo considerados os itens: (a) *Temática*, analisou-se a quantidade e a distribuição por áreas; (b) *Autoria*, identificou-se a

natureza da autoria (individual ou múltipla), bem como, o gênero dos autores; (c) *Discurso*, avaliou-se o resumo quanto à presença de: objetivos, fonte documental ou sujeitos, materiais, procedimentos e resultados; (d) *Modalidade*, verificou-se a tipologia: relato de experiência, projeto de pesquisa, relato de pesquisa ou reflexão teórica; (e) *Análise de dados*, realizou-se a classificação do tipo de tratamento (qualitativo, quantitativo ou misto).

Todos os painéis da área *Escola/Educação* foram analisados quanto à temática e à autoria utilizando-se o livro de programação do evento. No entanto, para a análise dos demais itens foram considerados apenas os resumos que estavam disponíveis no site do Conselho Federal de Psicologia, onde estão os Anais do Congresso. O resultado de cada item foi considerado em função da concordância entre pelo menos três das quatro autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à análise da temática, os painéis foram agrupados, considerando as áreas de cada trabalho apresentado. Os resultados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1: Estatísticas descritivas dos painéis, considerando as temáticas previamente definidas nas quais os autores incluíam seus trabalhos ($N=304$).

Área	F	%
Outros	43	14,1
Necessidades Especiais	38	12,5
Formação do Educador	34	11,1
Orientação Profissional	34	11,1
Ensino Superior	32	10,5
Ensino Fundamental	30	9,9
Educação Infantil – Creche	29	9,5
Ensino da Psicologia	12	3,9
Ensino Médio	10	3,2
Fracasso Escolar	9	2,9
Leitura e Escrita	8	2,6
Prevenção	8	2,6
Pré Escola	7	2,3
Tecnologia Educacional	7	2,3
Educação Informal	3	0,9
Total	304	100,00

Destaca-se que os trabalhos relacionados à *Tecnologia Educacional*, *Educação Informal* e *Pré-*

escola apresentaram baixa frequência de apresentação no congresso, comparando-se com as sub-áreas de *Necessidades Especiais*, *Formação do educador* e *Orientação profissional*, entre outras. Talvez esse fato tenha ocorrido por lidarem com temas que estão se desenvolvendo mais recentemente ou por falha do sistema de classificação criado. No caso da Pré-escola, a existência da sub-área *Creche* possivelmente tenha levado a uma divisão dos trabalhos relacionados à educação infantil entre essas duas sub-áreas. Outra possível explicação é o fato de que havia uma outra grande área no congresso, além da *Educação/Escola*, denominada *Desenvolvimento Humano*. Esta área pode ter aglutinado parte significativa dos trabalhos que foram desenvolvidos no ambiente da pré-escola, sendo opção de escolha dos autores, cujo foco era mais voltado ao desenvolvimento infantil do que a aspectos da aprendizagem que poderiam ocorrer nesse contexto.

Face às exigências da educação inclusiva, surgidas com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, muitas temáticas ligadas à sub-área *Necessidades especiais* passaram a ser muito discutidas e pesquisadas, não somente por psicólogos, mas também por pesquisadores da educação (Batista, 1997; Mantoan, 1997; Cordeiro & Aquino, 1998; Góes, 2000; Fanelli, 2003). Talvez este fato possa explicar o crescimento dos trabalhos apresentados neste congresso, cuja sub-área foi uma das com maior número de painéis. Assim, mostra um panorama diferente, muito mais relacionado à nomenclatura, daquele encontrado por Witter C. (1996) que apontava que a produção científica em psicologia escolar estava mais focada em aprendizagem e suas dificuldades.

Vale destacar que a divisão em sub-áreas de cada campo da Psicologia foi proposta pela comissão científica do congresso, com base em sugestões de membros representantes das diversas entidades. No entanto, havia a possibilidade do participante inscrever seu trabalho numa grande área (no presente caso, a de *Escola/Educação*) e, quando julgasse que o seu trabalho não se encaixava adequadamente nas sub-áreas disponíveis, incluí-lo numa sub-área denominada *Outros*. Nos trabalhos analisados verificou-se que esta categoria atingiu o percentual mais alto, o que leva a crer que as sub-áreas propostas não tenham sido suficientemente abrangentes para englobarem toda a diversidade de área educacional. É possível que a classificação proposta, mesmo pautada em áreas temáticas que emergiram de

outras análises da produção no campo da psicologia escolar/educacional (Maluf, 1994; Witter C., 1996, entre outros), não tenha contemplado adequadamente as subdivisões existentes.

Novos trabalhos poderão explorar o conteúdo dos resumos classificados pelos autores no item *Outros*. Dessa forma, será possível identificar subcategorias que deverão estar presentes em eventos futuros e também vislumbrar novas tendências de linhas de pesquisa, bem como de atuação profissional que poderão surgir da referida análise.

A Tabela 2 mostra a análise da autoria do trabalho, considerando os dados referentes à autoria individual ou múltipla e ao gênero dos autores.

maior número total de autores e *Educação Informal* (0,75%; $N=7$) teve o menor número, mantendo a mesma classificação obtida em temática. Observou-se que a área *Formação do educador* foi a que contou com maior número de trabalhos com autoria individual (23,07%; $N=12$).

No que tange à análise dos resumos foram avaliados os itens (a) *modalidade* (relato de experiência, projeto de pesquisa, relato de pesquisa ou reflexão teórica); (b) *discurso* (objetivos, fonte documental ou sujeitos, materiais, procedimentos e resultados) e (c) *análise dos dados* (qualitativa, quantitativa ou mista). Para esta análise só puderam ser considerados os resumos que estavam disponíveis no *site* do congresso. A distribuição,

Tabela 2: Freqüências referentes à autoria do trabalho e ao gênero dos autores ($N=304$).

Área	F Total de autores	F Total de trabalhos com autoria individual	F Total de trabalhos com autoria múltipla	F Total de autores do gênero masculino	F Total de autores do gênero feminino	F Total de autores cujo gênero não foi identificado
Outros	152	6	37	30	108	14
Necessidades Especiais	135	5	33	12	103	16
Ensino Fundamental	107	5	25	16	89	2
Ensino Superior	101	3	29	17	71	13
Orientação Profissional	97	4	30	25	70	3
Formação do Educador	87	12	22	11	73	3
Educação Infantil – Creche	56	5	24	5	45	6
Prevenção	35	1	7	4	31	0
Tecnologia Educacional	34	1	6	17	16	1
Ensino da Psicologia	29	3	9	4	22	3
Ensino Médio	25	2	8	6	15	4
Fracasso Escolar	23	1	8	8	18	0
Pré Escola	18	1	6	2	16	0
Leitura e Escrita	17	3	5	2	10	5
Educação Informal	7	0	3	0	6	1
Total	923	52	252	159	693	71

Observou-se que os trabalhos são realizados predominantemente por mais de um autor (82,89%; $N=252$), sendo que os de autoria individual representavam a minoria (17,11%; $N=52$) entre os constantes no livro de resumos. Não foi possível identificar qual era o gênero de 71 (7,69%) dos autores, pois seus nomes geraram ambigüidade quanto ao gênero, sendo esta a única referência para a análise. Os resultados também indicam que há um número maior de mulheres na autoria dos trabalhos (75,08%; $N=693$).

As áreas *Outros* (16,46%; $N=152$) e *Necessidades Especiais* (14,62%; $N=135$) foram as que apresentaram

por cada sub-área, dos resumos avaliados pode ser observada na Tabela 3.

Observa-se que entre os 199 resumos disponíveis, as sub-áreas de *Ensino superior* e *Outros* foram as que tiveram um número maior de trabalhos (13,1%; $N=26$ cada uma) e os de *Educação informal* e *Ensino médio* as com um número menor (1,5%; $N=3$ e 2,0%; $N=4$ respectivamente). Não há informação no *site* que permita identificar o motivo pelo qual nem todos os trabalhos apresentados no evento tiveram seus resumos acessíveis pela Internet. Assim, só puderam ser analisados, em relação à categoria do discurso uma

parte dos trabalhos, tal como a distribuição apresentada na Tabela 3.

Tabela 3: Freqüência e porcentagem dos resumos disponíveis para serem analisados em cada sub-área, tal como propostas pela comissão científica do congresso ($N=199$).

Sub-áreas	Freqüência	Porcentagem
Ensino superior	26	13,1
Outros	26	13,1
Necessidades especiais	25	12,6
Formação do educador	23	11,6
Ensino fundamental	20	10,1
Orientação profissional	19	9,5
Creche	14	7,0
Ensino da psicologia	9	4,5
Pré-escola	6	3,0
Fracasso escolar	6	3,0
Leitura e escrita	6	3,0
Prevenção	6	3,0
Tecnologia educacional	6	3,0
Ensino médio	4	2,0
Educação informal	3	1,5
Total	199	100,0

As distribuições das análises referentes a cada categoria pesquisada (modalidade, discurso e análise de dados) foram elencadas na Tabela 4.

A modalidade relatos de experiência ainda ficou num número expressivamente menor que a de relatos de pesquisa, embora fosse um dos objetivos do congresso

aproximar os profissionais em atuação dos acadêmicos, usualmente os responsáveis pelos relatos de pesquisa. Por um lado, tais resultados vêm ao encontro do que afirmam alguns estudiosos da área, ressaltado que o psicólogo escolar ainda não tem um espaço suficientemente consolidado no cenário educacional (Almeida, 1999; Del Prette, 1999; Gomes, 1999; Joly, 2000; Neves & cols., 2002). Por outro, mostram que a produção significativa em pesquisa, consolidando sua identidade como campo científico autônomo e produzindo conhecimento na área, tal como ressaltado por Witter C. (1996) e Azevedo e Aguiar (2001).

Verificou-se que, independentemente da modalidade do trabalho apresentado, a grande maioria tinha os elementos do discurso explicitado claramente. Em especial, os *objetivos* estiveram presentes em 185 resumos analisados (93,0%). Tal fato é um avanço na estruturação de resumos, visto que há estudos em metaciência que apontam para falhas evidentes na sua redação (Juliano, 1994, entre outros). Assim, vale destacar a qualidade dos resumos aqui analisados, que trouxeram aspectos informativos importantes, possibilitando a identificação do que realmente foi objeto da preocupação dos autores.

No que se refere aos elementos do discurso, foram considerados apenas os relatos de pesquisa como uma categoria especial, que englobou 132 (66,3%) dos resumos analisados. Para tanto, atribuiu-se um ponto a cada seção prevista na organização de um relato de

Tabela 4: Distribuição das freqüências e porcentagens considerando as categorias de análise (modalidade, discurso e análise de dados) ($N=199$).

Categorias de Análise	F presença	%	F ausência	%
<i>Modalidade</i>				
Relato de experiência	59	29,6	140	70,4
Projeto de pesquisa	3	1,5	196	98,5
Relato de pesquisa	132	66,3	67	33,7
Caráter teórico	4	2,0	195	98,0
Não especificada	1	0,5	198	99,5
Resultados	170	85,4	29	14,6
<i>Discurso</i>				
Objetivos	185	93,0	14	7,0
Sujeitos/Fonte documental	180	90,4	21	9,6
Materiais	173	86,9	26	13,1
Procedimentos	176	88,4	23	11,6
Resultados	170	85,4	29	14,6
<i>Análise de Dados</i>				
Qualitativa	71	35,7	128	64,3
Quantitativa	58	29,1	141	70,9
Mista	6	3,0	193	97,0
Não Especificada	10	5,0	189	95,0

pesquisa bem estruturado, a saber, (a) objetivo, (b) sujeitos ou fonte documental, (c) material, (d) procedimento e (e) resultados. Assim, um relato completo de pesquisa deveria atingir cinco pontos, sendo os resumos categorizados em completos (com pontuação 5) e incompletos (menos que 5 pontos). A Figura 1 mostra a distribuição das respostas obtidas em relação ao agrupamento realizado.

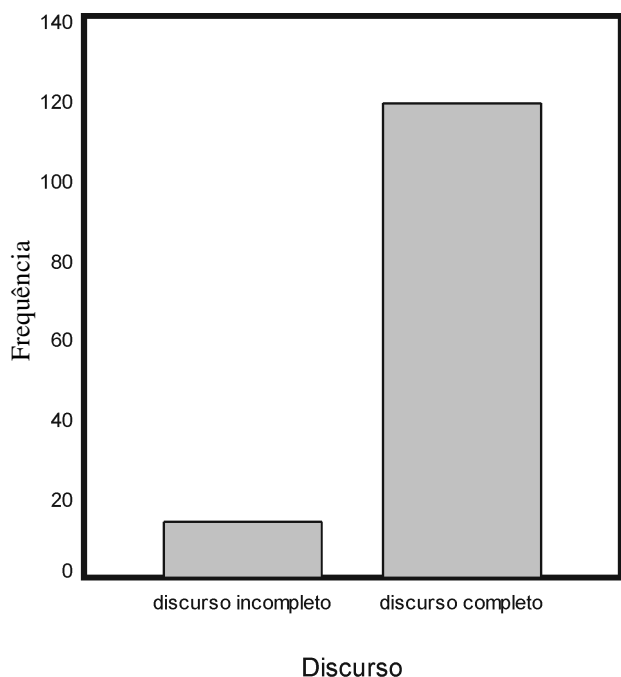


Figura 1: Distribuição dos resumos dos relatos de pesquisa considerando o conteúdo do discurso ($N=132$).

Pela distribuição dos resumos verifica-se que a grande maioria dos resumos apresentou todos os itens requeridos para serem classificados como completos. Tal fato também aponta para um amadurecimento dos autores e uma melhor capacitação para a elaboração do resumo de um relato de pesquisa. Vale destacar que este evento contou com a participação de psicólogos, professores e estudantes de psicologia (FENP, 2002). Assim, pode-se considerar que a qualidade dos relatos de pesquisa apresentados reflete o amadurecimento dos profissionais e estudantes da psicologia, interessados na área de *Escola/Educação*, demonstrando que os trabalhos apresentados possuem características mais adequadas do que os apresentados em outros eventos específicos da área, como demonstra o estudo de Neves e cols. (2002) ao analisarem as modalidades de comunicação nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional.

Também referente aos relatos de pesquisa, analisou-se qual a análise de dados mais utilizada (quantitativa, qualitativa ou mista). Os dados obtidos encontram-se apresentados na Figura 2.

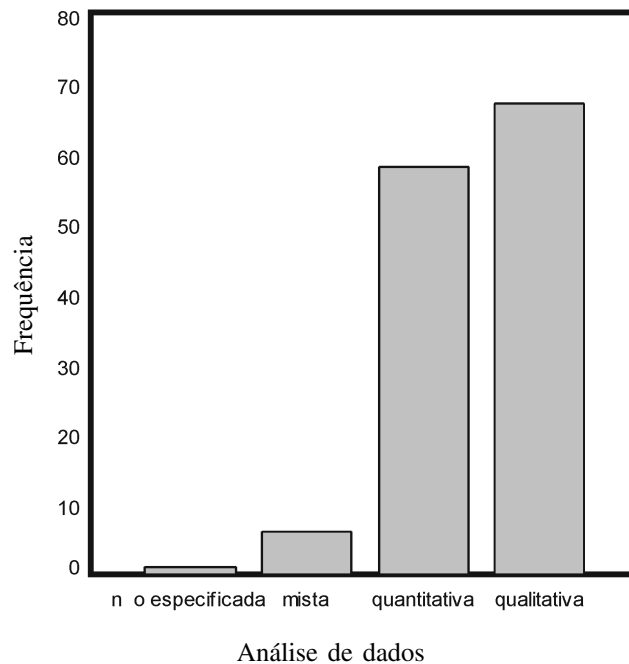


Figura 2: Distribuição dos resumos dos relatos de pesquisa considerando a análise de dados realizada ($N=132$).

Os resultados indicam que a análise qualitativa predominou como forma de análise de dados (50,8%; $N=67$). Apenas um resumo não trazia o tipo de análise especificada. Mais uma vez fica evidenciada a qualidade dos resumos apresentados que, além de fornecerem informações sobre os resultados alcançados (comentado anteriormente), também esclareciam sobre o tipo de tratamento utilizado para a análise dos dados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam algumas tendências da psicologia escolar/educacional no Brasil. Assim, verifica-se que a área, mesmo não tendo ainda o merecido reconhecimento, foi uma das mais representativas no I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão. Pelo número de painéis apresentados foi a segunda área em representatividade, só ficando atrás da que reuniu os trabalhos da psicologia clínica e da saúde. É lamentável que mesmo assim poucos estados e

municípios brasileiros dêem o devido espaço aos profissionais da área no sistema público de ensino.

Confirma-se em termos de autoria a feminilização da área, com a predominância do gênero feminino na autoria dos trabalhos apresentados. Ao lado disso, verificou-se também a tendência de apresentação de trabalhos em grupos em todas as sub-áreas e nas diferentes modalidades apresentadas.

Parece que o objetivo pretendido pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia foi atingido quando se olha para a característica dos painéis apresentados. Em termos de modalidade, o número de painéis de relatos de pesquisa foi bem superior ao de relatos de experiência, trazida possivelmente pelos profissionais em atuação. No entanto, pode-se dizer que o objetivo pretendido de aproximar pesquisadores e profissionais da área foi alcançado, tendo em vista que pode ser considerado que o percentual de experiências relatadas,

embora em número inferior, pode ser considerado bastante expressivo.

Merece destaque especial a qualidade dos resumos que foram apresentados em todas as modalidades. A maior parte dos trabalhos atendeu os requisitos esperados do discurso, característicos de um resumo bem elaborado, especialmente os inscritos na categoria de relato de pesquisa.

Como limitação deste estudo assinala-se o fato de que nem todos os resumos puderam ser analisados pela inacessibilidade aos dados. Além disso, em função da característica deste trabalho não se avaliou os conteúdos dos resumos, para que se pudesse verificar eventuais avanços em termos dos delineamentos de pesquisa utilizados e a diversificação do referencial teórico apresentado. Fica a sugestão de que outros estudos nesse sentido sejam empreendidos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. M. F. P. M. (1997). Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Avaliação*, 2 (2-4), 37-50.
- Almeida, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 77-90). Campinas: Alínea.
- Azevedo, J. M. L., & Aguiar, M. A. (2001). A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. *Educação e Sociedade*, 22 (77), 49-70.
- Batista, C. G. (1997). Prevenção de dificuldades escolares em crianças com dificuldades visuais. *Temas em Psicologia*, 6 (2), 75-86.
- Carelli, A. E. (2002). *Produção científica em leitura: dissertações e teses (1990-1999)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- Coimbra Jr., C. E. A. (1999). Produção científica em saúde pública e as bases bibliográficas internacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 15 (4), 883-888.
- Cordeiro, M. S. B., & Aquino, M. V. F. (1998). Aspectos familiares de um atendimento integrado em uma escola especial. *Temas sobre Desenvolvimento*, 6 (36), 35-39.
- Del Prette, Z. A. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas: Alínea.
- Depresbiteris, L. (1997). Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. Em C. P. Sousa (Org.). *Avaliação do rendimento escolar* (pp. 51-79 6. ed). Campinas: Papirus.
- Fanelli, J. R. S. (2003). *Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas-SP.
- Figueira, I, Leta, J., & De Meis, L. (1999). Avaliação da produção científica dos principais periódicos brasileiros de psiquiatria no período de 1981 a 1995. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21 (4), 201-208.
- Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia Brasileira (FENP) (2002). *Caderno de Programa do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão*.
- Freitas, M. H. A. (1998). Avaliação da produção científica: considerações sobre alguns critérios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (3), 211-228.
- Góes, M. C. R. (2000). A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda. *Temas em Psicologia*, 8 (1), 45-54.
- Gomes, V. L. T. (1999). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 49-73). Campinas: Alínea.
- Izique, C. (2002). Produção crescente. *Pesquisa FAPESP*, (81), 18-22.

- Joly, M. C. R. A. (2000) A formação do Psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 51-55.
- Juliano, A. M. R. (1994) *Análise de resumo das dissertações de mestrado em Biblioteconomia da PUCAMP (1980/1992)*. Dissertação de mestrado. Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia da PUC-Campinas. Campinas-SP.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: Dinâmica de transformação. Em Conselho Federal de Psicologia *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Mennon.
- Meneghini, R. (1998). Avaliação da produção científica e o projeto SciELO. *Ciência da Informação [on line]*, 27 (2), [citado em 28 de setembro de 2002]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 22 (2), 2-11.
- Noronha, D. P. (1998). Análise das citações das dissertações de mestrado e teses de doutorado em saúde pública (1990-1994): estudo exploratório. *Ciência da Informação [on line]*, 27, (1), [citado em 4 de outubro de 2002]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>.
- Prat, A. M. (1998). Avaliação da produção científica como instrumento para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. *Ciência da Informação [on line]*, 27, (2), [citado em 28 de setembro de 2002]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>.
- Witter, C. (1996). *Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 31-37.
- Witter, G. P. (1999). Metaciência e leitura. Em G. P. Witter (Org.) *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea.
- Yamamoto, O. H.; Souza, C. C., & Yamamoto, M. E. (1999). A produção científica na psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros no período de 1990-1997. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 549-565.

Recebido em: 20/05/03

Revisado em: 18/06/03

Aprovado em: 01/07/03

SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Graziela Nascimento da Silva¹
Mary Sandra Carlotto²

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar se o gênero estabelece diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de *Burnout* em professores de escolas da rede pública. Também procurou identificar associações das dimensões de burnout com variáveis demográficas, laborais e comportamentais. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o MBI- *Maslach Burnout Inventory* e um questionário elaborado especificamente para este estudo para as demais variáveis. A amostra, do tipo de conveniência, foi composta de 31 homens e 30 mulheres. Os resultados obtidos indicam não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos nas dimensões e níveis de *Burnout*; no entanto, verifica-se a ocorrência de associação diferenciada nos dois grupos entre as dimensões de *Burnout* e determinadas variáveis demográficas, profissionais e comportamentais.

Palavras-Chave: Professores; Síndrome de *Burnout*; Gênero.

SYNDROME OF BURNOUT: A TEACHERS PUBLICS SCHOOLS STUDY

Abstract

The objective of this study was to analyse if the gender establishes significant differences in the levels and in the process of the Syndrome of *Burnout* in the teachers of the public schools. It also tried to identify associations if the dimensions of *Burnout* with demographic laboural and behavior variables. It was used as instrument of research MBI – *Maslach Burnout Inventory* and a questionnaire elaborated specially for this study for the other variables. The sample, of the convenience kind, was composed by 31 men and 30 women. The results gotten indicate there is no difference statistically significant between the groups in the dimensions and levels of *burnout*. Nevertheless, it is verified the occurrence of distinguishable association in the two groups between dimensions of *burnout* and determined demographic, professional and behavior variables.

Key words: teachers; Syndrome of *Burnout*; Gender.

INTRODUÇÃO

A escola e o professor cumprem papel relevante na socialização do indivíduo. O bom desempenho das atividades docentes depende das suas condições emocionais favoráveis, sendo que o professor, no seu papel de educador, é para seus alunos uma referência, um exemplo nas suas atitudes, no seu caráter, na maneira de tratar o próximo. Lecionar é uma tarefa complexa que exige deste profissional muita dedicação e desprendimento.

As constantes mudanças ocorridas no sistema público de educação não raras vezes geram nesses profissionais sentimentos de mal-estar e impotência. O trabalho geralmente é realizado sob alguns fatores potencialmente

estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar.

Segundo Carlotto (2002b), no trabalho docente alguns estressores são típicos da natureza da função e outros são ocasionados pelo contexto onde o mesmo se realiza. Esses estressores psicossociais, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*. Essa síndrome é considerada por França e Rodrigues (1999) como uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas em situações de trabalho

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil.

² Mestre em Saúde Coletiva e docente do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil.

com outras pessoas. Segundo Maslach e Jackson (1981), se constitui de três dimensões conceitualmente distintas, mas empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional.

Os autores referem ainda que a exaustão emocional pode ser entendida pela situação na qual os trabalhadores sentem que não podem se entregar mais. É uma situação de esgotamento da energia dos recursos emocionais próprios, uma experiência de estar emocionalmente desgastado devido ao contato diário com pessoas com as quais necessitam se relacionar em função de seu trabalho. A despersonalização pode ser definida como o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de distanciamento para as pessoas destinatárias do trabalho. A falta de realização profissional, faz com que os trabalhadores se sintam descontentes consigo mesmos e insatisfeitos com os resultados de seu trabalho.

A Síndrome de *Burnout* em profissionais da educação vem recebendo crescente atenção por parte de pesquisadores. Diversos estudos (Byrne, 1993; Pretorius, 1994; Carvalho, 1995; Moura, 1997; Carlotto, 2002b) têm sido realizados com essa categoria profissional. Conforme pontua Codo (1999), muitos esforços têm sido feitos para traçar um perfil do educador que é mais suscetível ao sentimento de *Burnout*. Esses esforços se justificam, na medida em que a severidade da síndrome em professores já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco de incidência (Iwanicki & Schwab, 1981; Farber, 1991).

Burnout na educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrosociais como políticas educacionais e fatores sócio-históricos (Carlotto, 2002a). Sua ocorrência em professores tem sido considerada um fenômeno psicossocial relevante, pois afeta não somente o professor, mas também o ambiente educacional, interferindo na obtenção dos objetivos pedagógicos, uma vez que os profissionais acometidos pela síndrome desenvolvem um processo de alienação, desumanização e apatia (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Muitas são as variáveis associadas ao *Burnout*, no entanto, a variável sexo tem chamado atenção especial de alguns pesquisadores (Burke & Greenglass, 1989; Farber, 1991; Carvalho, 1995; Burke, Greenglass &

Schwarzer, 1996; Gil-Monte, Peiró & Valcárcel, 1996). Maslach e Jackson (1985) afirmam que esta variável pode não surgir como fator determinante de *Burnout*, porém, quando ocorre, a consistência que emerge da diferença vem de dados analisados principalmente na dimensão de despersonalização, pois homens geralmente apresentam escores mais altos que as mulheres dentro da mesma ocupação e do mesmo contexto organizacional. Estes autores entendem que tal diferença pode estar relacionada a três questões: responsabilidade familiar, tipo de ocupação e papel do sexo na socialização. Destacam que a última questão abordada é a mais importante, pois identifica a concepção de que as mulheres estão mais envolvidas com cuidados, alimentação e preocupação com o bem-estar de outras pessoas, aspectos que se colocam de forma diferenciada com relação ao homem. A elevação da exaustão emocional por parte das mulheres é interpretada pelos autores a partir da questão da emocionalidade vinculada ao papel feminino. Já a grande intensidade de insatisfação no trabalho dos homens pode estar vinculada às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento que são geralmente elementos mais identificados com o papel masculino. Etzion (1987) identificou resultado semelhante, também atribuindo a ele questões tradicionais do processo de socialização e organização social que se colocam diferenciadamente para homens e mulheres.

Apple (1995) e Borsoi (1995) pontuam que os problemas referentes ao trabalho enfrentados pelas mulheres não são os mesmos enfrentados pelo trabalhador do sexo masculino. Os riscos relacionados ao trabalho são diferentes para homens e mulheres (Moreno, 1999). Ao ingressar no mercado de trabalho a mulher passou a desenvolver uma dupla jornada, a profissional e a doméstico. Em nossa sociedade, as mulheres têm uma relação dupla com o trabalho assalariado. Elas são, ao mesmo tempo, trabalhadoras remuneradas e não-remuneradas. Tal situação, no entanto, vem se modificando, pois de maneira crescente o homem está dividindo com as mulheres as responsabilidades e os afazeres do lar. Compartilhar as responsabilidades e as preocupações com a criação dos filhos e as tarefas domésticas já é bastante comum (Apple, 1995; Borsoi, 1995). Brito (1999) complementa, referindo, entretanto, que a alternância trabalho/tempo livre só tem sentido para a população masculina. Quando se trata de mulheres, a alternância significativa é a de trabalho profissional/trabalho doméstico, ou seja, o que é central é uma visão global do emprego do tempo cotidiano.

O magistério, profissão com um número bastante elevado de mulheres, aos poucos vem se abrindo para a entrada dos homens, principalmente nos níveis de ensino médio (Codo & Gazzotti, 1999). Investigação realizada por Moura (1997) com professores revela, no entanto, que as mulheres são grupo majoritário e possuem pior situação quanto à remuneração, titulação e localização hierárquica no sistema escolar, quando comparadas aos seus colegas do sexo masculino.

Na relação entre gênero e *Burnout*, Farber (1991) diz que estudos têm mostrado serem professores do gênero masculino mais vulneráveis ao *Burnout* que os do gênero feminino, levantando a suposição de que as mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Burke e cols. (1996) confirmam este resultado através de estudo realizado, ou seja, professores do sexo masculino possuíam pontuações mais altas em despersonalização, porém não foi encontrado o mesmo resultado para exaustão emocional. Burke e Greenglass (1989) também encontraram altas pontuações em despersonalização em professores homens, identificando nível global de *Burnout* maior em homens do que em mulheres. Ao analisarem este aspecto do ponto de vista do suporte social recebido por um e por outro grupo, concluíram que mulheres possuem maior rede de suporte social afetivo.

Estudo transcultural realizado por Pedrabissi, Rolland e Santinello (1993) identificou a existência de diferenças nos níveis de *Burnout* entre professoras italianas e francesas. No grupo francês existia somente diferença significativa entre homens e mulheres na dimensão de despersonalização. No italiano, a diferença ficou evidente nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização, confirmando a hipótese de que o contexto cultural influencia os resultados de *Burnout*.

Estudo com professores espanhóis desenvolvido por Fernández-Castro, Doval e Edo (1994) encontrou maiores índices de *Burnout* em mulheres. Já outros estudos, também com professores, não encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres (Mohammed, 1995; Aluja, 1997; Isorna, 1998; Carlotto, 2002b). Na relação com alunos, Schwab e Iwanicki (1981) identificaram que professores homens apresentavam maior número de comportamentos negativos que as mulheres.

Tendo em vista o acima exposto, o presente estudo buscou verificar se a variável gênero estabelece diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de

Burnout em professores de escolas da rede pública. Também verificou se variáveis demográficas, profissionais e comportamentais se associavam ao *Burnout* de forma diferenciada em professores do gênero masculino e feminino. Assim, o referencial teórico orientou o trabalho para as seguintes hipóteses: H1 professores do gênero feminino apresentam maior índice de Exaustão Emocional e menor de Despersonalização e Realização Profissional que professores do gênero masculino; H2 Variáveis demográficas, profissionais e comportamentais se associam às dimensões de *Burnout* de forma diferenciada em professores do gênero masculino e feminino. Para tanto, buscou-se desenvolver um estudo epidemiológico observacional analítico de corte transversal.

MÉTODO

Participantes

A amostra, de conveniência, se constituiu de 61 homens e mulheres que exercem atividade docente em escolas públicas da cidade de Canoas, independente de estado civil e nível de ensino. Esta foi subdividida em 31 homens e 30 mulheres. Todos os participantes exerciam a atividade docente há mais de seis meses e não haviam estado em licença ou afastados do trabalho há menos de dois meses da coleta de dados.

Instrumentos

Para levantamento das variáveis demográficas, profissionais e comportamentais foi utilizado um questionário elaborado especificamente para o estudo visando atender seus objetivos, tendo como base o referencial teórico sobre a Síndrome de *Burnout* em professores. Foi realizado um estudo piloto com dez ($N=10$) professores a fim de verificar o adequado entendimento das questões que compõem os instrumentos.

Para avaliar a Síndrome de *Burnout* foi utilizado o MBI – Maslach Burnout Inventory – forma ED - professores, que apresenta tradução para a língua portuguesa validada por Benevides-Pereira (2001). O inventário é auto-aplicado e totaliza 22 itens. Em sua versão americana, a frequência das respostas é avaliada através de uma escala de pontuação que varia de 1 a 7. Utilizamos, neste estudo, a versão MBI-ED para professores com validação para o uso no Brasil por Benevides-Pereira (2001). Utilizou-se ainda o sistema de pontuação de 1 a 5, também usado por

Tamayo (1997) na adaptação brasileira do instrumento, pois foi verificado que os sujeitos apresentavam dificuldade em responder muitos itens dos instrumentos, devido à especificidade dos critérios da escala original. Empregamos, portanto, 1 para “nunca”, 2 para “algumas vezes ao ano”, 3 para “algumas vezes ao mês”, 4 para indicar “algumas vezes na semana” e 5 para “diariamente”.

Altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização pessoal (esta subescala é inversa) indicam alto nível de *Burnout* (Maslach & Jackson, 1981). Na versão original americana, a consistência interna das três dimensões do inventário é satisfatória, pois apresenta um alfa de Cronbach que vai desde 0.71 até 0.90 e os coeficientes de teste e re-teste vão de 60 a 80 em períodos de até um mês (Maslach & Jackson, 1981). Pepe-Nakamura (2002), em estudo com uma amostra brasileira, encontrou 0.82 para Exaustão Emocional, 0.77 para Despersonalização e 0.76 para a Realização Profissional.

Procedimento de coleta de dados

Primeiramente foi realizado um contato com a direção das escolas e com a orientadora pedagógica, no qual foi apresentado o objetivo do estudo a fim de obter a autorização e o apoio para a aplicação dos instrumentos. As escolas cederam um espaço de aproximadamente 20 minutos na hora do intervalo para a aplicação do instrumento. Os questionários foram aplicados em grupo. Quando da ausência de alguns professores, estes eram procurados posteriormente e convidados a responder de forma individual, até que se alcançasse o número desejado para a amostra.

Foram realizados os procedimentos éticos conforme resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito à pesquisa com seres humanos (Hutz & Spink, 1996). Foi esclarecido aos professores e aos diretores das instituições de ensino tratar-se de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais e que as respostas e os dados referentes aos resultados das escolas seriam anônimos e confidenciais. Também foi esclarecido que não haveria, no relatório de pesquisa, resultados individualizados por escolas.

RESULTADOS

O Banco de Dados foi digitado em *EXCEL* e posteriormente analisado no pacote estatístico *SPSS*,

versão 10.0. Foram calculadas medidas descritivas, médias e desvio-padrão, e utilizado o teste *t de Student* e de correlação de *Pearson*.

Ao caracterizarmos o grupo segundo o gênero, verificamos que a maioria das mulheres possui idade média de 36 anos, são casadas (63,3%), possuem um companheiro fixo (73,3%) e tem filhos (66,7%). Quanto aos homens, possuem idade média de 37 anos, são casados (60%), possuem companheiro fixo (77,4%) e têm filhos (58%).

No perfil profissional, identifica-se que 46,6% das mulheres possuem graduação ou especialização e 43,3% encontram-se cursando estes níveis de formação. Quanto aos turnos trabalhados os resultados evidenciam que 63,3% trabalham conjuntamente no turno da manhã e no tarde. Nesse grupo 44,8% dividem sua jornada de trabalho com atividades profissionais em outra escola e o mesmo percentual atuam em uma mesma escola em tempo integral. Atuam em atividades não docentes 10,3%.

Do grupo masculino, 58,1% possuem curso de graduação e especialização, sendo que 38,7% está cursando uma nova titulação. Com relação aos turnos trabalhados, 45,2% exercem suas atividades nos três turnos. Os resultados apresentaram que 58,1% trabalham também em outra escola, 32,3% possuem outra atividade não docente e somente 9,7% trabalham turno integral em uma única escola.

Com relação às variáveis comportamentais, a remuneração para 90% das mulheres é um complemento, para 6,7% é a maior renda da família e somente para 3,3% é a única renda familiar. Quanto a executar trabalho referente à escola em casa, 86,7% referem tal prática. A intenção de mudar de profissão não foi uma preocupação para 56,7% do total. Quanto à interferência da profissão na vida pessoal, 66,7% responderam afirmativamente a esta questão. Assim, 83,3% sentem que sua profissão causa-lhe estresse. Possuir uma atividade específica de lazer foi apontado por 63,3% das profissionais. Quanto a receber auxílio nas atividades domésticas, 80% indicam partilhar tarefas com outra pessoa.

No grupo masculino, 48,4% referem que a remuneração é a maior renda da família, 19,4% indicam ser a única renda familiar e para 32,3% é somente um complemento. Quanto a desenvolver trabalhos referentes à escola em casa, 93,5% dos professores afirmam que o fazem. Com relação à intenção de mudar de atividade profissional, 64,5% não apontou tal pensamento. A profissão interfere na vida pessoal de

61,3% dos professores, sendo considerada como uma atividade estressante para 67,7% dos respondentes A prática de lazer se faz presente para 77,4% dos professores, sendo que 83,9% dividem as atividades domésticas com outra pessoa.

No que diz respeito aos resultados de *Burnout*, verifica-se que as mulheres apresentam índices médios maiores que os homens em Exaustão Emocional e menores em Despersonalização, bem como em Realização Pessoal.

No entanto, resultado obtido através do teste *t de Student* não apontou diferenças significativas nas médias das dimensões por gênero, sendo importante destacar, porém, que os resultados obtidos na dimensão de Despersonalização indicando valor de $p=0,063$, isto é, no limite da significância, revelam uma tendência de aumento dos escores médios no gênero masculino. Na escala de Exaustão Profissional também quase houve uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,081$), o que indica uma leve tendência da Exaustão Emocional apresentar-se mais elevada, conforme indicado na Tabela 1.

Por meio da análise de correlação de *Pearson* realizada no grupo feminino, foi identificada associação positiva significativa entre as variáveis idade e tempo de ensino com a dimensão de Exaustão Emocional, indicando

que quanto mais elevada a idade e o tempo de profissão docente, maior a tendência de elevação do nível de desgaste emocional no trabalho. Também foi identificada neste grupo uma associação estatisticamente negativa e significativa do tempo de ensino e a dimensão de realização profissional, ou seja, quanto maior o exercício profissional, menor é o sentimento de realização no trabalho. Já no grupo masculino, nenhuma das variáveis apresentou associação com as dimensões da síndrome (Tabela 2).

Os valores *r* sobre a diagonal correspondem ao grupo feminino e os valores abaixo da diagonal ao grupo masculino.

Análise realizada através do teste *t de Student* identificou, no grupo feminino, associação entre a variáveis comportamentais *mudar de profissão* e a variável *perceber a profissão como estressante* e a dimensão de Exaustão Emocional. Professoras que pensavam em mudar de profissão e tinham a percepção de que sua profissão era estressante possuíam maiores índices de desgaste emocional no trabalho. Já possuir uma atividade específica de lazer e perceber que a atividade profissional interfere na vida pessoal não apresentaram associação com nenhuma dimensão de *Burnout*, conforme evidenciado na Tabela 3.

Tabela 1: Teste *t de Student* para comparação das médias das dimensões de *Burnout* por gênero.

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio-padrão	t	p
Exaustão Emocional	Feminino	30	3,01	1,24	1,77	0,081
	Masculino	31	2,46	1,17		
Despersonalização	Feminino	30	0,84	0,82	-1,89	0,063
	Masculino	31	1,25	0,85		
Realização Profissional	Feminino	30	4,46	0,94	-0,49	0,626
	Masculino	31	4,58	0,95		

Tabela 2: Matriz de correlação entre variáveis quantitativas e as três dimensões de *Burnout* de acordo com o sexo (EE: Exaustão Emocional, DE: Despersonalização, BRP: Baixa Realização Profissional).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.EE	1,000	,351	-,596**	404*	-,004	,001	-,157	,208	,400*
2.DE	,447*	1,000	-,388*	-,021	-,056	-,044	,121	,102	-,277
3.BRP	-,233	-,288*	1,000	-,160	,094	,219	,064	,099	-,382*
4.Idade	-,314	,001	-,163	1,000	,443*	,134	-,219	,109	,702
5.Nº filhos	-,245	,166	-,001	,610**	1,000	-,162	-,021	-,090	,261
6.Carga Horária	-,122	-,057	-,080	,055	,004	1,000	,318	,328	-,136
7.Alunos / dia	,099	-,133	-,131	,068	-,079	,596**	1,000	,113	-,304
8.Horas trabalho casa	-,166	-,134	,130	-,159	,098	-,085	-,182	1,000	,010
9.Tempo/ensino	-,127	,090	-,140	,743**	,190	,190	,155	-,186	1,000

Tabela 3: Teste *t* de Student para comparação das médias das dimensões de *Burnout* e variáveis comportamentais no grupo feminino.

Dimensões Variáveis	Exaustão Emocional			Despersonalização			Realização Profissional		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Mudar/prof									
Sim	3,54	1,45		1,03	0,91		4,17	0,88	
Não	2,60	0,89	0,036*	0,69	0,73	0,273	4,68	0,93	0,142
Lazer									
Sim	3,10	1,30		0,97	0,92		4,42	1,06	
Não	2,84	1,15	0,594	0,60	0,56	0,229	4,53	0,69	0,756
Prof. estresse									
Sim	3,21	1,17		0,88	0,86		4,45	0,82	
Não	1,97	1,15	0,039*	0,64	0,55	0,560	4,50	1,52	0,924
Prof/vida pess									
Sim	3,30	1,22		1,02	0,90		4,30	0,98	
Não	2,43	1,10	0,071	0,48	0,47	0,900	4,78	0,78	0,184
Trabalho/ casa									
Sim	2,94	1,12	0,435	0,81	0,81	0,683	4,59	0,73	0,053
Não	3,47	2,01		1,00	0,93		3,62	1,71	

No grupo masculino, somente a variável *percepção de que a profissão é estressante* evidenciou associação com a dimensão de exaustão emocional. Homens que não possuíam esta percepção apresentavam maiores índices de desgaste emocional quando comparados aos seus colegas que acreditavam ser a profissão fonte de estresse, conforme demonstrado na Tabela 4.

DISCUSSÃO

O objetivo inicial desta pesquisa foi verificar se a variável gênero estabelecia diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de *Burnout* em um grupo de professores de escolas da rede pública. Os resultados obtidos não confirmam a primeira hipótese do estudo, uma vez que não foi encontrada diferença estatisticamente

Tabela 4: Teste *t* de Student para comparação das médias das dimensões de *Burnout* e variáveis comportamentais no grupo masculino.

Dimensões Variáveis	Exaustão Emocional			Despersonalização			Realização Profissional		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Mudar/prof									
Sim	2,48	1,11	0,939	1,50	1,04	0,205	4,42	0,98	0,495
Não	2,45	1,23		1,10	0,71		4,66	0,94	
Lazer									
Sim	2,52	1,06	0,575	1,25	0,79	0,876	4,45	0,95	0,170
Não	2,23	1,58		1,20	1,09		5,01	0,84	
Prof. estresse									
Sim	2,07	1,10	0,006*	1,19	0,92	0,612	4,60	0,99	0,826
Não	3,26	0,92		1,36	0,69		4,52	0,89	
Prof/vida pess.									
Sim	2,31	1,01	0,391	1,03	0,70	0,078	4,64	0,79	0,644
Não	2,69	1,41		1,58	0,97		4,47	1,18	
Trabalho/ casa									
Sim	2,48	1,13	0,720	1,24	0,87	0,940	4,52	0,94	0,191
Não	2,16	2,27		1,20	0,00		5,43	0,44	

significativa no que diz respeito ao gênero e as dimensões de *Burnout*. Esse resultado confirma os obtidos em alguns estudos brasileiros (Moura, 1997; Carlotto, 2002b; Pepe-Nakamura, 2002), indo, no entanto, de encontro aos encontrados na literatura internacional (Farber, 1991; Fernández-Castro & cols., 1994; Burke & cols., 1996).

Os resultados nos remetem a considerar o que tem sido levantado por Reichel e Neumann (1993). Os autores pontuam que cresce na literatura sobre o tema a idéia de que o estresse e o *Burnout* podem ter diferentes configurações dependendo do contexto cultural, social e político da população em que é estudado. Segundo Moura (1997), certos aspectos da manifestação do *Burnout* estão presentes em qualquer contexto sociocultural, embora juntamente com as semelhanças, as manifestações assumem por vezes contornos específicos determinados pelas particularidades no ambiente de trabalho, na organização, bem como nos aspectos socioculturais mais amplos, presentes nas diferentes sociedades.

Assim, cabe destacar o que refere Codo (1999) quando afirma que mudanças ocorreram desde a tradicional distinção do trabalho homem-mulher, pois, o que era até pouco tempo o lugar da mulher, uma força de trabalho dedicada totalmente à família, é hoje um espaço mais bem distribuído entre homens e mulheres, devido à entrada da mulher no mercado de trabalho. Na percepção de Codo (1999) e Borsoi (1995), já é bastante comum homens compartilharem as responsabilidades e as preocupações com a criação dos filhos e as tarefas domésticas com as mulheres. Essa questão pode ser analisada juntamente com os resultados obtidos na variável comportamental que aborda a responsabilidade pelos cuidados domésticos, ou seja, a grande maioria dos participantes do estudo, independente da variável gênero, afirma dividir tarefas referentes à organização doméstica com outra pessoa, indicando uma maior proximidade entre os papéis desempenhados e o que era tradicionalmente conferido às mulheres.

Outro aspecto importante é que homens e mulheres sentem que o trabalho é fonte de realização e gratificação pessoal no trabalho, não confirmando a primeira hipótese do estudo. Esse resultado contraria Maslach e Jackson (1985), que referem existir uma maior intensidade de insatisfação no trabalho entre os homens, uma vez que esta se vincula às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento, elementos geralmente mais identificados com o papel masculino.

É importante destacar que, mesmo não tendo sido identificadas diferenças significativas entre os grupos, os resultados apontam o limite da significância entre a exaustão emocional e despersonalização no grupo feminino. Há uma leve tendência do grupo feminino apresentar maior desgaste profissional e menor sentimento de distanciamento de sua clientela. Esse resultado pode indicar alguns resquícios históricos da profissão docente e do papel feminino neste contexto. A exaustão emocional nas mulheres pode ser associada com a idéia de que estas são mais emotivas, mais envolvidas com o cuidado, alimentação e preocupação com o bem estar do próximo. A escolha da carreira docente pode estar relacionada com o papel feminino em nossa cultura, em que as mulheres são vistas como mais adequadas para esta função (Maslach & Jackson, 1985; Apple, 1995; Carvalho, 1995). Esses aspectos também se relacionam à dimensão de despersonalização, uma vez que homens teriam mais dificuldade de expressar seus sentimentos, conforme destacam Maslach e Jackson (1985). Os resultados obtidos parecem confirmar estudo realizado por Pedrabissi e cols. (1993) com professores italianos e franceses, que destaca a relevância de fatores culturais e contextuais nos resultados de *Burnout*.

Já a segunda hipótese da investigação, a de que variáveis demográficas, profissionais e comportamentais se associavam de forma diferenciada nos dois grupos, foi confirmada, pois no grupo feminino houve associação entre a idade e o tempo de atuação profissional e a exaustão emocional. Pode-se entender que à medida que a idade e o tempo de atividade profissional aumentam neste grupo, aumenta também o sentimento de desgaste, provavelmente devido ao maior envolvimento e à cobrança social depositada ainda na professora com relação às atribuições e ao papel docente.

Cabe destacar que as mulheres possuem maior tempo integral na escola, contrariamente ao grupo masculino, que atua em outra escola e também em outra atividade, ficando menos expostos aos estressores organizacionais, conforme afirma Carlotto (2002b), ocasionando uma tendência de aumento do sentimento de baixa realização profissional. Assim, identifica-se que somente no grupo feminino o pensamento de mudar de profissão relacionou-se à exaustão emocional, podendo este resultado ser entendido como uma possível consequência de *Burnout*. De acordo com Schwab e Iwanicki (1982), professores apresentam tendência em abandonar seu trabalho e sua profissão como consequência da síndrome.

Já no grupo masculino não houve associação com qualquer variável demográfica e profissional, havendo somente com a variável comportamental, uma vez que homens que não reconheciam sua profissão como estressante apresentavam maior exaustão emocional. Esse resultado pode ser entendido dentro da perspectiva que aborda a despersonalização em homens, pois, na medida em que estes expõem menos seus sentimentos, também poderiam não reconhecer os fatores de estresse na sua profissão, não impedindo, no entanto, maiores sentimentos de desgaste do que seus colegas que acreditam ser esta uma profissão estressante.

Há que se ter cautela com relação aos resultados obtidos, uma vez que estes dizem respeito a um grupo particular, não sendo, portanto, passíveis de generalização. O estudo aponta para a necessidade de aprofundamento dos resultados obtidos, uma vez que a

literatura não tem sido conclusiva sobre a influência do gênero no surgimento de *Burnout*. Assim, sugere-se a realização de novos estudos, com outros delineamentos em contextos diferenciados.

O entendimento desta questão mostra-se relevante, na medida em que políticas de promoção e prevenção em saúde ocupacional possam ser planejadas de acordo com as especificidades dos grupos populacionais, neste caso, professores e professoras. Segundo Rohlfs (1999), os papéis atribuídos e assumidos por homens e mulheres são importantes na explicação de seu estado de saúde. Por esta razão, é importante não só estudar o impacto que o estilo de vida, o uso do tempo e as condições de trabalho tem na saúde das pessoas, mas também deve-se tentar evidenciar quais os pontos em que estes impactos são desiguais segundo o gênero.

REFERÊNCIAS

- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 5, 47-61.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicação científica. XXXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 84-85). Rio de Janeiro.
- Borsoi, I. C. F. (1995). A saúde da mulher trabalhadora. Em W. Codo & J.J.C. Sampaio. (Orgs.) *Sofrimento psíquico nas organizações – Saúde Mental e Trabalho* (pp.115-126). Petrópolis: Vozes.
- Brito, J. (1999). *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 (3), 197-213.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 261-273.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and its consequences. *Anxiety, stress and coping*, 9 (3), 21-275.
- Carlotto, M. S. (2002a). Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29.
- Carlotto, M. S. (2002b). *Síndrome de Burnout em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil.
- Carvalho, H. T. T. K. (1995). A professora primária: amor e dor. Em W. Codo & J. J. C.Sampaio. (Orgs.) *Sofrimento psíquico nas organizações – Saúde Mental e Trabalho* (pp. 127-138). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, M. M. B. (1995). *O professor – Um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Codo, W. (Org.). (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W., & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. Em W. Codo (Org.) *Educação: carinho e trabalho* (pp. 48-59). Petrópolis: Vozes.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5, 147-163.

- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Fernandez-Castro, J., Doval, E., & Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (1999). *Stress e Trabalho- Uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., & Varcárcel, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), 43-42.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68 (1), 68-69.
- Hutz, C. S., & Spink, M. J. (1996). Orientações éticas para psicólogos envolvidos em pesquisas com seres humanos. [citado em 09 de março de 2002]. Disponível na World Wide Web: http://www.psicologia.urgrs.etica_2.htm.
- Isorna, F. M. (1998). *Burnout y clima laboral en profesionales del plan autonómico de drogodependencias*. Santiago de Compostela: USC, Memoria de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidade de Santiago de Compostela.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and psychological measurement*, 41, 1167-1174.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7/8), 837-851.
- Mohammed, A. A. (1995). The effect of some personality traits, sex, and experience on teacher burnout. *Derasat Nafseyah*, 5 (2), 345-376.
- Moreno, N. (1999). Condiciones de trabajo y salud desde una perspectiva de género. *I Jornada de la Red de Médicas y Profesionales de la Salud, Madrid*, 9, 64-70.
- Moura, E. P. G. (1997). *Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas-RS*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127 (5), 529-535.
- Pepe-Nakamura, A. P. (2002). *Síndrome de Burnout: estudo de variáveis sócio-demográficas, psicossociais e patologia*. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.
- Petrorius, T. B. (1994). Using the Maslach Burnout Inventory to assess educator's burnout at a university in South Africa. *Psychological Report*, 75, 771-777.
- Reichel, A., & Neumann, Y. (1993). Work stress, job burnout, and work outcomes in a turbulent environment. *International Studies of Management & Organization*, 23 (3), 75-97.
- Rohlf, D. (1999). La perspectiva de género en el estudio de las diferencias y desigualdades en salud. *I Jornada de la Red de Médicas y Profesionales de la Salud, Madrid*, 2, 12-13.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7 (2), 5-16.
- Tamayo, R. M. (1997). *Relação entre a síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.

Recebido em: 12/03/03

Revisado em: 03/06/03

Aprovado em: 08/10/03

O QUE SE ESPERA DE UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA NO FUTURO

Maria Helena Novaes¹

Resumo

Considerando as inovativas abordagens psicológicas, a criatividade, inteligência e talento propostas por J. Gallagher, uma educação criativa é imprescindível para enfrentar as rápidas mudanças na sociedade futura onde predominam a realidade virtual, a linguagem digital e o pensamento visual. São aqui discutidas as dimensões sociais do processo interativo com o meio abordadas por J. Renzulli, habilidades e competências a serem desenvolvidas, novas técnicas de solução de problemas, diversos tipos de currículos e outras estratégias de identificar performances e talentos, destacando-se os modelos de K. Urban e Z. Güenther.

Palavras-chave: Criatividade; Inteligência; Educação.

WHAT IS EXPECTED ABOUT A CREATIVE EDUCATION IN THE FUTURE

Abstract

Considering the innovative psychological approaches concerning creativity, intelligence and talent, proposed by J. Gallagher, a creative education is inevitable to face the rapid changes in our society of virtual reality, digital language and visual thinking. We discuss important social dimensions in the process of interaction with the environment suggested by J. Renzulli, new abilities to be developed, techniques of problem solving, other types of curricular, new strategies to evaluate performs of giftedness and different models such as the one of K. Urban and the other of Z. Güenther.

Key words: Creativity; Intelligence; Education.

INTRODUÇÃO

Articular o poder criativo da humanidade, através da informação, conhecimento e experiência disponíveis, conectando meios de recursos adequados, considerando a compreensão dos seres humanos no mundo contemporâneo, seria o ponto de partida. Essa foi a mensagem de Todd Siler na sessão plenária da 14ª Conferência do “*World Council for Gifted and Talented Children*”, realizada em Barcelona de 31/07 a 14/08 de 2001, com 700 participantes, representantes de 60 países. Artista, especialista em comunicação visual, assessora os principais museus norte-americanos como o de Guggenheim, Metropolitan Museum of Art e o Museu de Arte Moderna, fez uma criativa exposição, utilizando conexão entre imagens, sons, conceitos, para comprovar sua tese.

A partir de sugestivas ilustrações apresentadas, discutiu a necessidade de o homem moderno organizar

o caos, (computador em francês é *ordinateur*), de integrar os conhecimentos e descobertas na área da tecnologia, das artes, das ciências exatas e sociais, levando em conta a grande capacidade que tem o cérebro humano. Começar pelo impossível é sempre um bom começo que leva a pensar fora do já visto e do esquema formal, pois desenvolve a capacidade de visualização, de ver através dos fatos e das coisas.

Espaços abertos e tempos diversos levariam, assim, a escola a repensar suas metas e a enfatizar a produção divergente dos alunos, respeitando crenças, mitos, motivações e poderes, mas sempre sabendo usar oportunidades oferecidas pelo contexto para o domínio do conhecimento e da informação, sem a devida dispersão. Explorar e descobrir cenários, pois nunca se sabe o quão longe podemos ir; a interdisciplinaridade já é uma realidade que favorece a descoberta de novas

¹ *PhD em Psicologia e docente da PUC-Rio.*

interpretações e múltiplos significados. A questão é como rearrumar os conhecimentos de modo diferente, como comunicar de forma mais autêntica e como experienciar novas emoções e sonhos, distinguindo o que é para mudar, não mudando nada daquilo que muda sem querer até o mudar realmente. Comunicar expressar, interpretar e simbolizar, além de pensar, sentir e conhecer são inevitáveis no mundo atual.

Aliás, durante esse congresso, a grande questão foi o que mudou, o que irá mudar e o que de mais relevante deve ser considerado quando se trata de criatividade, inteligência talento nos diversos países. Nesse sentido, a contribuição de J. Gallagher foi brilhante, além de muito atualizada e concisa, baseando-se na experiência norte-americana, uma vez que é professor da Universidade de *North Carolina at Chapel Hill*. Discutiu quatro dimensões das mudanças: nos conceitos de inteligência e de criatividade da equidade versus excelência nas escolas, no currículo diferenciado para os alunos bem dotados; das novas linhas de acesso ao conhecimento global no processo de aprendizagem ao longo da vida e de uma real possibilidade, modificando os papéis dos professores e dos alunos em relação ao conceito de inteligência desses alunos, embora seja reconhecida a influência do fator genético, além do que é advindo do meio social. O resultado dessa interação constante é que irá facilitar as performances e o desenvolvimento das capacidades e habilidades, tão utilizados nos testes de inteligência, priorizando aqueles desempenhos em situações e tarefas que exijam habilidades e funções, levando em conta o meio sociocultural em que vivem. Afirma que existem teorias rivais: a que enfatiza os aspectos genéticos neuronais e o sistema neurológico que responde pela eficiência, através da maturação neurológica; a teoria experimental que reforça a importância do repertório de experiências e do seu aproveitamento intelectual e a teoria reflexiva que reforça os aspectos intelectuais e desenvolve estratégias para tarefas, podendo utilizar recursos das outras teorias, por constituir-se como um sistema de controle. Quanto aos conceitos de criatividade as mudanças ocorreram no deslocamento da ênfase das características de certas habilidades individuais para mais complexo resultado, proveniente da interação entre a pessoa, os produtos e o meio ambiente.

Novos perfis são produzidos para avaliação e identificação, por exemplo, aumento da performance feminina, as expectativas em lugares não convencionais, busca de soluções científicas, o acoplamento da

criatividade com a inteligência e superdotação em grupos específicos, como os de baixo rendimento escolar, autistas, pessoas com outras deficiências e limitações físicas ou sensoriais, dentre outras. Quanto ao currículo diferenciado e procedimentos metodológicos, a ênfase é na flexibilidade do mesmo e numa concepção mais abrangente de articulação entre as diversas disciplinas, a fim de propiciar uma maior independência respeitada pela coordenação dos professores e do sistema educacional, o que implica numa mudança de organização escolar e na distribuição das séries, considerando a diversidade de aptidões, interesses e motivações.

Quanto ao referencial de equidade e excelência o importante é fornecer recursos e meios para todas a fim de equalizar o acesso às informações e às fontes de conhecimento, admitindo, porém, a diversidade das performances, o que fará surgir vários tipos de propostas de ensino e de sistemas educacionais, além de oportunidades educativas mais globalizantes, articulando tecnologia com código lingüístico, as ciências, o controle da organização – sempre levando em conta os diferentes códigos culturais sociais e históricos, os diferentes modos de aprender e de adquirir conhecimento, as diferentes linguagens verbais especiais visuais. Outras características desses alunos são admitidas – como a possibilidade de cometer erros em situações complexas, usar intuição, curiosidade sempre ativa, focalização, tanto pontual como global, acrescentar idéias no cotidiano, ter metas, criar alternativas.

Sintetizando, o importante é refletir criticamente sobre tais mudanças e pensar sobre modos de abordagem dos novos problemas, remetendo para a busca de novos recursos de comunidade, mudando atitudes, compreendendo que uma coisa é o que a criança deseja e tem necessidade e outra o que a escola exige dela.

Outra contribuição importante foi a de Joseph Renzulli do Centro Nacional de Pesquisas com Superdotados e Talentosos (USA) sobre um novo olhar em relação à questão no novo século: quais as causas que fazem as pessoas usar suas capacidades intelectuais, motivacionais e criativas, seus talentos, enquanto outros com os mesmas, e até mesmo mais facilidades não conseguem altos níveis de desempenho? Sua proposta foi a de um novo modelo que procure resgatar aquilo que ainda não foi exaustivamente estudado nos talentos. Grande número de fatores como coragem, esperança, otimismo, carisma e o sentido do destino são discutidos por ele e levam a novas pesquisas e instrumentos de avaliação.

Uma maior abertura de todos para um cenário global é importante, a fim de serem previstas múltiplas oportunidades e recursos nas áreas, assumindo-se a diversidade nas formas de domínio do saber, das habilidades, dos desempenhos, das experiências de vida e dos referenciais socioculturais. Tal postura levaria à descoberta de inúmeras possibilidades, nichos de conexões entre as teorias e as práticas, considerando-se que são as escolhas que definem a rota das pessoas, mais do que as próprias habilidades.

“Uma boa cabeça”, aliada a um bom coração é combinação ideal que nos leva a valorizar a verdade e beleza, o conhecimento e o poder criativo de todos, nunca duvidando que, mesmo um pequeno grupo pode modificar o mundo. Assim, novas associações, centros, escolas podem ser valorizadas, desde que tenham uma perspectiva global do desenvolvimento de criatividade e do talento e uma visão continuada e dinâmica do processo do ensinar-aprender.

Para ele, o contexto do capital social é importante para tornar as pessoas mais humanas e favorecer novos conhecimentos, pois uma nova liderança é esperada para o Século XXI – nesse novo modelo proposto. Baseado na interação pessoa e meio ambiente propõe as dimensões acima mencionadas como fundamentais – otimismo (sentimentos positivos e esperança no futuro) coragem (independência de ação e de pensamento, convicções morais) sensitiva intuição, capacidade de empatia preocupações e percepção do outro, carisma, capacidade de influenciar e curiosidade, visão do futuro (direção da mudança e das metas de ação) capacidade de fantasia (imaginação e sonho). O que vale é o estilo pessoal a interação com os valores do segmento grupal a harmonia e o equilíbrio reinantes. Renzulli tem escalas para avaliação dos comportamentos criativos – muito divulgadas e devidamente padronizadas. Foram editadas em espanhol pela *Amaru Ediciones* de Salamanca, para avaliação dos estudantes superdotados em 2001.

Klaus Urban, atual presidente da *World Council* e professor da Universidade de *Hannover* na Alemanha tem modelo próprio interpretativo e um teste muito conhecido e aplicado em vários países. Situa a criatividade como um processo de evolução ou devolução, partindo sua análise dos seguintes aspectos: Problema – ponto de partida; Pessoa – singular; Processo – diferenciado; Produto – variado; Pressão – provinda do meio ambiente – micro e macro.

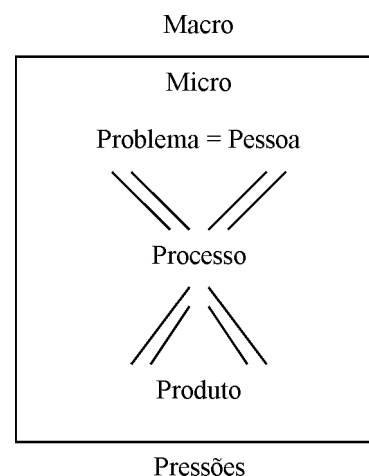


Figura 1: Ilustração dos aspectos pertinentes a criatividade.

Quanto ao problema, parte da questão de quem determina o problema para quem? Quais aqueles que têm que ser solucionados criativamente?

Como reage a criança talentosa na busca das soluções do problema? Quais os desafios dos problemas atuais na educação de talentos?

A discussão da diversidade dos problemas que devem ser bem formulados é importante antes de se partir para a busca desordenada das soluções, considerando a adequação dos problemas para o tipo de situações possíveis. Quanto às pessoas em relação aos problemas, foram considerados os seguintes aspectos: quais são aquelas mais sensíveis aos reais problemas se estão habituadas a formularem bem os problemas, aptas para buscar soluções criativas e se dispõem de habilidades cognitivas para lidar com eles e poder criativo para sair deles.

Em relação ao processo, foram enfatizadas as seguintes dimensões: diferentes maneiras de criar um clima de abertura e tolerância, facilidade, aproveitamento dos eventos e fatos novos e das influências ambientais. Já o produto implica em aceitá-lo em aproveitá-lo, verificando se provoca mudanças ou transformações, quais seus desdobramentos e sua aplicabilidade. No que concerne às pressões do meio, de que modo influi no desenvolvimento das potencialidades, quais os bloqueios e conflitos que ocasionam, como são advindas tanto do meio educacional, social, das condições de vida, familiares da relação aluno-professor?

Interessante a frase de Picasso – “todo ato de criação é um ato de destruição, no início”. Sempre está implícita uma mais nítida percepção da realidade e do existir pessoal em novas combinações de informações e dados

que vão ajudar a integrar os elementos, sintetizado e organizado em diferentes níveis.

A eterna questão é “Quais seriam os comportamentos mais criativos? De modo geral, o elenco pode variar, mas privilegia a abertura de percepção, o questionamento permanente, a necessidade de experimentar e manipular a realidade, a capacidade de ter e desenvolver novas idéias, aproveitar oportunidades de reorganizar o seu *setting* numa atmosfera de cooperação.

O processo criativo contínuo busca novas saídas e pressupõe a capacidade de estabelecer conexões e visualização de perspectiva, de humor, velocidade do pensamento, a originalidade da ação. O importante é a interdependência dos elementos e traços com o pensamento divergente, o conhecimento geral e básico, as habilidades específicas, a abertura para a tolerância, a capacidade de adaptação, tanto em nível individual, grupal ou social, variando de acordo com os patamares evolutivos, o funcionamento das funções metacognitivas, a avaliação, crítica de pensamento e da própria memória.

Perguntas importantes a serem feitas: O que acontece numa escola divergente? É o professor, sensível aos problemas, estimulado a perceber outras soluções? Como é feito o “fócro” aberto, com diferentes cenários? Quais desafios são propostos para acelerar o raciocínio dedutivo e indutivo?

Em relação ao emocional e social, é preciso saber aproveitar situações para a comunicação, desenvolvendo a capacidade de decisão e escolha, de resolução de problemas, nas oportunidades de aprendizagem, utilizando funções cognitivas, relativas à integração dos conhecimentos, com o raciocínio, além de percepção e intuição.

Drawin Klaus, atual presidente do *World Council* tem vários livros e artigos publicados, dentre os quais o Teste de *Creative Thinking Drawing Production* – T.C.T – D.P. – elaborado com Hans Jallen e publicado pela *Swets - Test Services* de Frankfurt e artigos como o “*Different model in describing, explaining and nurturing creativity in our society*”, publicado pelo *Europeu Journal of Highabilitos*, n. 6, pp. 143-159. No seu teste, com base em quatro elementos, tem uma escala de avaliação completa, analisando os produtos obtidos nos desenhos. Os elementos estão separados mas podem ser conectados pelo desenho.

Três indicadores atuais estão relacionados aos desafios da realidade virtual, da linguagem digital e do pensamento visual, surgindo a eterna questão de como equacionar a vida, a aquisição do conhecimento, a

organização cognitiva, a estruturação emocional e o planejamento das ações e decisões nesse contexto. Todos querem mudar, mas como fazê-lo e em qual direção, aproveitando a gigantesca quantidade de informações, conhecimentos e experiências, mas também, reconhecendo possibilidades, limites e necessidades.

Trabalhar no meio educacional, com técnicas de resolução de problemas, tomada de decisões, metacognição e flexibilidade ideativa favoreceria inovar e criar, sobretudo, nos comportamentos cotidianos.

A contribuição dos pesquisadores da Austrália sobre a importância do desenvolvimento da linguagem não-verbal, da inteligência visual e do treinamento do pensamento visual no ensino é fundamental. Questionaram a discriminação então existente entre o hemisfério direito e esquerdo que devem ser entendidos como interativos. A imaginação o imaginal e o imaginário estão sempre presentes na educação, sendo a favor da inteligência visual ativa, enquanto a verbal é mais receptiva, pois faz trabalhar mais rapidamente o cérebro e tem uma visão holística de conjunto importante, sendo assim, desenvolver as habilidades visuais é importante, sobretudo, quando conecta conteúdos e informações, ativando a memória. Por outro lado, representa uma gramática universal que facilita a comunicação entre as pessoas.

Picasso já dizia: pintar é uma maneira de pensar. O Departamento de Educação da Universidade de Adelaide, numa direção da escola do futuro, trabalha com técnicas de visualização para apreciação artística, estimulando o pensamento crítico, visual, criativo tanto no referencial do raciocínio matemático espacial e de resolução de problemas. Como elementos importantes, desenvolve diferentes ângulos e pontos de vista, através das imagens, analogias e metáforas, situações dilemáticas, conceitos percepções, sinergias e pensamentos dialéticos, através de atividades variadas e adequadas aos diversos níveis do ensino.

Parte do princípio que a comunicação verbal única é pouco consistente se não tiver um apoio visual ou sonoro para ajudar a refletir, adequar e acomodar. As mudanças só advirão na medida em que haja direcionamento do que mudar.

A flexibilidade dos conteúdos possíveis podem ajudar. O treinamento da inteligência visual e do pensamento não verbal é importante para o treinamento das professoras, ao desenvolver a capacidade de ver claro, de perceber de uma maneira global de saber usar as

imagens e de dar respostas visuais, sendo o desempenho mais importante que o julgamento.

Desenvolvem vários testes perceptivos de percepção visual, de representação espacial e dos múltiplos significados das figuras.

Tipos de Currículo para crianças criativas e talentosas

O modelo do currículo paralelo tem por objetivos expandir os conhecimentos, aproveitando as mudanças ocorridas no conceito de inteligência e de superdotação, e no perfil dos alunos bem dotados, fazendo distinção entre currículos de alta qualidade para todos e interligando diferentes níveis de experiências, conforme observa-se no Quadro 1:

Quadro 1: Esquema de apresentação dos tipos de currículos.

Currículo das Conexões	Currículo da Prática	Currículo da Identidade
------------------------	----------------------	-------------------------

Está baseado na seguinte indagação “Para que servem as informações?” Para organizar melhor as idéias e podem tais idéias se transformar em habilidades. O currículo deve não só ser baseado em informações, como em idéias, habilidades, fatos, conceitos, princípios, envolvendo capacidades e modos de criar constantemente, envolvendo produção que ajude a resolver problemas.

Currículo de Conexões: Estabelecer e articular conhecimentos particularizando aspectos através da disciplina foco, fazendo a conexão do que já se aprendeu do que falta aprender e como adaptar os contextos ao estabelecer novas direções, sempre indagando quais as perspectivas futuras para visualizar melhor os problemas e quais os pontos positivos e negativos.

Currículo de Prática: Como aproveitar a informação na prática e quais ferramentas e estratégias usar, quais os ganhos, que qualidade alcançar, quais os padrões a serem estabelecidos, através de questões éticas, por exemplo.

Currículo de identidade: Pensar por si mesmo – rever metas do conhecer, o que me instiga e intriga, com quais idéias me identifico, onde encontrei mais dificuldades, que diferenças encontrar. O currículo deve ser, sobretudo, flexível – construtivo, avançando com as dificuldades encontradas – estabelecer a dominância e

a justaposição entre eles é que é importante nos diversos períodos e trajetos, como por exemplo, está ilustrado na Figura 2:

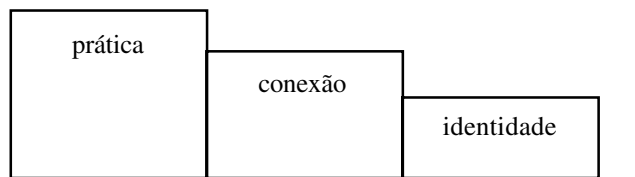


Figura 2: Esquema de apresentação de quais aspectos deveriam compor um currículo.

Currículo básico: O fundamental é individualizar e levar o aluno a certa independência ao se apropriar dos diferentes níveis e de habilidades com grau de liberdade

e de autonomia, providenciando material importante, adotando uma posição de avaliação crítica.

O currículo diferenciado: Trabalho sobre aquilo que puder aprender – o que trás a tona os aspectos pessoais da educação – partindo do pressuposto que uma boa aprendizagem é aquela que propicia avanços no desenvolvimento. Toda experiência de aprendizagem é pessoal e implica em escolha, desafio, complexidade e cuidado. O conteúdo é importante, assim como o processo e o meio ambiente.

Um currículo apropriado pressupõe nível adequado, complexidade gradativa aprofundamento – na transição e ajustamento às etapas. O currículo integrado – com temas especiais pode pressupor habilidades e interesses, identificando situações diversas. Tipo I - enriquecimento – com exploração geral de atividades; Tipo II – performance contínua; Tipo III – Pequenos grupos com pesquisas específicas, respeitando estilo de aprendizagem.

Modelo personalizado para pessoa talentosa de Z. Guehtner pressupõe um planejamento contínuo. É necessário aproveitamento das habilidades cognitivas, estilos de aprender, efeitos positivos de influências ambientais, como a de família, escola e de sociedade. Na relação pensamento e aprendizagem é preciso estar atento para: Estratégias de auto-regulação; Facilidades

para adquirir conhecimento; Melhores atributos para aprender; Diferentes formas de enriquecimento e de aceleração; Performances de alto nível. As influências sofridas pela pessoa podem ser observadas na Figura 3.

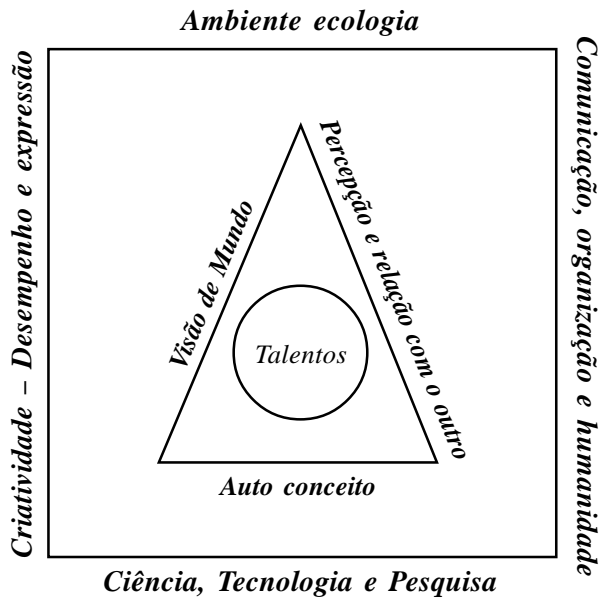


Figura 3: Ilustração das influências relativas a aprendizagem e o talento.

Isso implica em diversas atitudes e procedimentos por parte dos professores, a fim de desenvolver currículos criativos, tais como Usar e disseminar informações; Refinar procedimentos de avaliação; Incentivar técnicas de comunicação; Estimular produção do conhecimento; Assumir lideranças; Reforçar treinamento e aperfeiçoamento profissional.

Ao concluir, diria que uma escola criativa não é nem utopia, nem mero desejo, mas sim uma real possibilidade para a construção de um futuro positivo para a humanidade. As contribuições aqui apontadas tiveram esse objetivo, trazer o que há de mais novo e de promissor que existe, sobretudo quando se trata da educação de pessoas talentosas, criativas e bem dotadas, mas que deve ser estendido a todo processo educativo, pressupondo adaptações necessárias às características do universo educacional de cada país.

A preocupação da sociedade com essa escola deveria ser constante e aguda, ajudando a descobrir novos caminhos, procedimentos e estratégias do ensinar e aprender. Pais, alunos, professores, diretores orientadores, supervisores, enfim todos aqueles que trabalham em educação podem, cada um na sua área, colaborar para que isto aconteça, pensando juntos num país de progresso e de justiça social, conscientes do papel que desempenha tal escola no futuro.

REFERÊNCIAS

Resumos de Comunicações Científicas da 14ª Conferência do World Council for Gifted and Talented Children. (2001). Barcelona.

Recebido em: 25/04/03

Revisado em: 03/06/03

Aprovado em: 11/06/03

AValiação da validade do questionário de estilo de atribuição para crianças (CASQ)

Lidia Natalia Dobrianskyj Weber¹

Paulo Müller Prado²

Olivia Justen Brandenburg³

Ana Paula Viezzer⁴

Resumo

O Questionário de Estilo de Atribuição para Crianças (CASQ) é amplamente usado para medir o otimismo de crianças americanas. Pesquisadores têm mostrado a importância de estudar o otimismo para prevenir doenças mentais e físicas. Este trabalho explorou a validade do CASQ para crianças brasileiras. Após a tradução e adaptações, 410 estudantes (9 a 12 anos) de quatro escolas de Curitiba responderam ao CASQ; 280 delas também completaram duas escalas de responsividade e exigência parental, para a classificação dos estilos parentais – autoritativo, autoritário, indulgente, negligente. As análises revelaram que a versão brasileira apresentou baixa confiabilidade de consistência interna, mas demonstrou validade na comparação com as duas escalas de responsividade e exigência parental, pois pais autoritativos foram associados a maiores escores de otimismo, e pais negligentes o foram com menores escores de otimismo. Mais estudos sobre este questionário são necessários, e ele deve ser usado cautelosamente em outras amostras.

Palavras-chave: Estilo explicativo; Questionário de otimismo; Propriedades psicométricas; Validade.

VALIDITY EVALUATION OF THE CHILDREN'S ATTRIBUTIONAL STYLE QUESTIONNAIRE (CASQ)

Abstract

The Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ) is a widely used measure of optimism in American children. Researches have showed the importance of studying children's optimism to prevent mental and physical illness. This study explored the validity of the CASQ for Brazilian children. After the translation and adaptations, 410 students (9 to 12 years) from four schools in Curitiba answered the CASQ; 280 of them also completed two scales of parental responsiveness and demandingness, for the parenting styles classification – authoritative, authoritarian, indulgent, neglectful). Analyses revealed that the Brazilian version had low internal consistency reliability, but demonstrated validity when compared with the two scales of parental responsiveness and demandingness, since authoritative parents were associated to higher optimism scores and negligent parents were associated to lower optimism. More studies must be done about this questionnaire and it must be used carefully in others samples.

Key words: Explanatory style; Optimism questionnaire; Psychometric properties; Validation.

INTRODUÇÃO

Seligman (1995) professa: Queremos mais para nossas crianças do que corpos saudáveis. (...) Nossa maior esperança é que a qualidade de vida delas seja melhor do que a nossa, o nosso maior desejo é de que elas aprendam todos os nossos pontos fortes e pouco de nossas fraquezas. (p. 6)

Pesquisadores brasileiros têm se voltado para o estudo de aspectos positivos do comportamento humano, como

a resiliência, o bem-estar subjetivo, o *coping*, a empatia e assim por diante. Esta tendência se iniciou há algumas décadas nos Estados Unidos com o nome de “Psicologia Positiva”, tendo Martin E. Seligman como um de seus grandes defensores. A psicologia positiva vem chamar a atenção para uma mudança de foco. Além de a psicologia ter como objeto de estudo a patologia e seu tratamento, buscou-se abrir espaço para o estudo de habilidades

¹ Professora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência da UFPR

² Professor do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas e do Mestrado em Administração da UFPR.

³ Acadêmica do Curso de Psicologia da UFPR, com bolsa de Iniciação Científica do CNPq.

⁴ Acadêmica do Curso de Psicologia da UFPR, com bolsa de Iniciação Científica do CNPq.

positivas do ser humano, levando o enfoque para promoção da qualidade de vida e prevenção de doenças (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Nesta tendência da psicologia positiva se enquadram os estudos de Seligman (1995) sobre otimismo, estudos estes que se desenvolveram a partir de investigações sobre como prevenir a depressão em adultos e crianças. Nas pesquisas a respeito do desamparo aprendido, Seligman descobriu que pessoas pessimistas eram mais propensas ao desamparo e tinham maior risco de entrar em depressão. Já as pessoas otimistas não desistiam diante de problemas sem solução e resistiam ao desamparo (Seligman, 1995).

Qual a definição de otimismo? Na literatura sobre o tema, este conceito encontra-se relacionado à expectativa de eventos que ocorrerão no futuro (Bandeira, Bekou, Lott, Teixeira & Rocha, 2002). A definição de Seligman (1995) é baseada no “estilo explicativo” (*explanatory style*), ou seja, na forma de se explicar a causa de eventos ruins ou bons que aconteceram no passado.

Há três dimensões para explicar o porquê da ocorrência de um evento bom ou ruim: a *permanência* (o quanto os efeitos do evento se prolongam no tempo); a *difusão* (o quanto os efeitos do evento se propagam para outras situações); a *personalização* (o quanto a causa é atribuída a fatores externos ou internos) (Seligman, 1995). Otimistas atribuem explicações permanentes, difundidas e internas para os eventos bons, e explicações temporárias, específicas e externas para eventos ruins. O contrário acontece para os pessimistas. Os eventos bons são vistos como temporários, específicos, e externos (externo porque o indivíduo acredita que o evento bom nunca foi determinado pelo seu próprio esforço). Os eventos ruins são vistos pelo pessimista como permanentes, difundidos e internos (internos porque a pessoa se culpa sempre pelos acontecimentos ruins).

Se a criança acredita que os problemas vão durar para sempre e que vão determinar tudo na sua vida, isso faz com que ela pare de fazer novas tentativas. Assim, a permanência e difusão de eventos ruins deixam a criança sem esperanças (*hopelessness*), ela pára de tentar, desiste de novas oportunidades e fica passiva diante da derrota. Isto representa um passo rumo à depressão; tal relação entre passividade e depressão têm sido provada em pesquisas como de Kamen e Seligman (1987).

O estilo explicativo pessimista tem sido apresentado como um fator de risco para a depressão. Pesquisas

empíricas com diferentes idades e em diferentes culturas têm sempre encontrado a depressão associada ao pessimismo: em crianças americanas (Kaslow, Rehm & Siegel, 1984; Robins & Hinkley, 1989), em crianças chinesas (Yu & Seligman, 2002), em estudantes universitários (Suraskv & Fish, 1985), em adultos (Peterson, Bettes & Seligman, 1985). Outros tipos de metodologia de estudos também comprovam esta associação, como meta-análise (Gladstone & Kaslow, 1995) e estudo longitudinal em período de um ano e de cinco anos (Nolen-Hoeksema, Girgus & Seligman, 1986, 1992).

Portanto, a forma de o indivíduo explicar as causas de eventos bons e ruins (estilo explicativo) está associada com a saúde futura dele (Kamen & Seligman, 1987). Uma pesquisa retroativa, com pessoas com idade média de 72 anos, encontrou que o estilo explicativo para eventos ruins dessas pessoas permaneceu estável por mais de 52 anos. Assim, pôde-se afirmar que o estilo explicativo para eventos ruins pode persistir durante a vida, constituindo um fator de risco para a depressão, baixos desempenhos e doença física (Burns & Seligman, 1989).

As conseqüências do pessimismo podem ser extensas e desastrosas: humor depressivo, resignação, menos sucessos nos empreendimentos, saúde física frágil e depressão (Seligman, 1995). Pesquisas têm relacionado o pessimismo com o aumento do risco de contrair doenças infecciosas e saúde frágil (Kamen & Seligman, 1987); com mortalidade e morbidade, mediado por variáveis como retração social, depressão, dificuldade em resolução de problemas e resposta fisiológica ao estresse (Peterson & Seligman, 1987).

Assim, parece que ensinar um estilo explicativo otimista para as crianças pode ser uma forma de prevenir algumas doenças. Seguindo este raciocínio, surgiu o programa *The Penn Prevention Program* para crianças de idade escolar. A aplicação deste programa apresentou o aumento do otimismo e a redução de sintomas depressivos em crianças com risco de depressão (Seligman, 1995), resultado que se repetiu em amostras de crianças latinas (Cardemil, Reivich & Seligman, 2002) e chinesas (Yu & Seligman, 2002).

Numa tentativa de prevenção em outro nível, este programa foi estendido a pais e educadores, pois são eles os principais responsáveis pelo aprendizado do estilo explicativo das crianças. É importante ressaltar este ponto, pois ninguém nasce otimista ou pessimista. A partir da forma como os pais (e mais tarde outros educadores) explicam os erros e acertos da criança ou

deles próprios, se desenvolve o estilo explicativo dos filhos (Seligman, 1995). Pesquisas, como a de Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy e Abramson (1984), encontraram correlação significativa entre o otimismo ou pessimismo das mães com o de seus filhos.

Até aqui, procurou-se compreender o conceito de otimismo e como ele é importante por afetar a saúde do indivíduo. Agora é preciso mostrar um pouco como se pode medir o otimismo de uma criança. A forma mais utilizada nos Estados Unidos é o Questionário de Estilo de Atribuição para Crianças (*Children's Attributional Style Questionnaire - CASQ*). Tal instrumento foi validado por Seligman e outros colaboradores, com aplicação em mais de 5000 crianças (Seligman, 1995). Diversos estudos realizaram avaliação psicométrica do CASQ (Nolen- Hoeksema & cols., 1986; Panak & Garber, 1992; Seligman e cols., 1984), encontrando índices moderados de consistência interna para eventos positivos e negativos, além de o índice de confiabilidade de teste-reteste após 6 meses ser adequado (0,71 e 0,66 para eventos negativos e positivos). Além disso, diversos estudos têm encontrado convergência do CASQ com outros instrumentos, como o *Children's Depression Inventory - CDI* (Nolen- Hoeksema & cols., 1992), indicando a validade do instrumento.

O objetivo geral deste trabalho foi o de avaliar a validade do CASQ em amostra brasileira. Especificamente, visou-se verificar as propriedades psicométricas do instrumento, sua estrutura, consistência e concorrência com outro instrumento.

MÉTODOS

Participantes: 410 crianças de 4ª série (idades entre nove e doze anos) de três escolas municipais e uma escola particular da região de Curitiba. Para o processo de validação do Questionário de Estilo de Atribuição Comportamental de Crianças (CASQ), participaram as 410 crianças. Uma parte das crianças (130) respondeu apenas ao CASQ, e outra parte (280) respondeu tanto ao CASQ quanto às escalas de Responsividade e Exigência.

Instrumentos: Questionário de Estilo de Atribuição Comportamental de Crianças (*Children's Attributional Style Questionnaire - CASQ*) de Seligman (1995), para

medir o otimismo da criança (ANEXO 1). Este questionário contém 48 questões, cada uma apresentando situações hipotéticas e duas opções (letra "A" e "B") de possíveis explicações para a causa da situação. As 48 questões avaliam seis dimensões (cada uma contendo oito questões): ERPm - eventos ruins permanentes (questões 13, 18, 24, 28, 31, 33, 35 e 36); EBPm - eventos bons permanentes (5, 9, 23, 39, 40, 41, 42 e 43); ERD - eventos ruins difundidos (12, 15, 20, 21, 27, 46, 47 e 48); EBD - eventos bons difundidos (1, 3, 17, 25, 30, 32, 34 e 37); ERPs - eventos ruins pessoais (6, 7, 10, 11, 14, 26, 29, e 38); EBPs - eventos bons pessoais (2, 4, 8, 16, 19, 22, 44 e 45).

A pontuação deste instrumento consiste em atribuir valor 0 ou 1 para as respostas (A ou B) escolhidas pelo participante. Nas questões 1, 4, 6, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 26, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 48, a letra A recebe 1 ponto e a letra B recebe 0 ponto. Nas questões 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 41, 42, 45, a letra B recebe 1 ponto, e a letra A recebe 0. Cada grupo de dimensões (ERPm, EBPm, ERD, EBD, ERPs, EBPs) deve ter sua soma individual para obter-se o total de pontos para os eventos ruins (Total R) e o total de pontos para os eventos bons (Total B). O escore final advém de $B - R$, ou seja, da subtração dos eventos ruins dos bons, portanto, quanto maior esse escore mais otimista é a criança. A soma dos eventos ruins permanentes (ERPm) e dos eventos ruins difundidos (ERD) fornece o escore de passividade (*hopelessness*).

Outro instrumento utilizado foram as escalas de Exigência e Responsividade, validadas no Brasil para adolescentes por Costa, Teixeira e Gomes (2000) e para crianças por Weber, Viezzer e Brandenburg (2002). São 16 questões divididas em duas escalas (a de exigência com 6 questões, e a de responsividade com 10), avaliadas por meio de um sistema *Likert* de 3 pontos. Estas duas escalas classificam estilos parentais da seguinte forma: escore alto (acima da mediana) em ambas as dimensões correspondem ao estilo autoritativo; escore baixo em ambas as dimensões, ao estilo negligente; escore baixo em responsividade e alto em exigência, ao estilo autoritário; escore alto em responsividade e baixo em exigência, ao estilo indulgente.

Procedimento: Após autorização de tradução e utilização do CASQ, fornecida por Seligman, a tradução do CASQ para a língua portuguesa foi feita através do

procedimento de *back-translation*, realizado por pessoas com proficiência em língua inglesa. Além desse processo de tradução, houve certas adaptações ao contexto brasileiro. Após a realização de um pré-teste individual com 20 crianças, os instrumentos foram

aplicados em grupos contendo no máximo sete crianças.

Análise dos dados: O processo de verificação da validade do CASQ no Brasil foi feito em diversas etapas. Após a tradução para a língua portuguesa, o CASQ foi

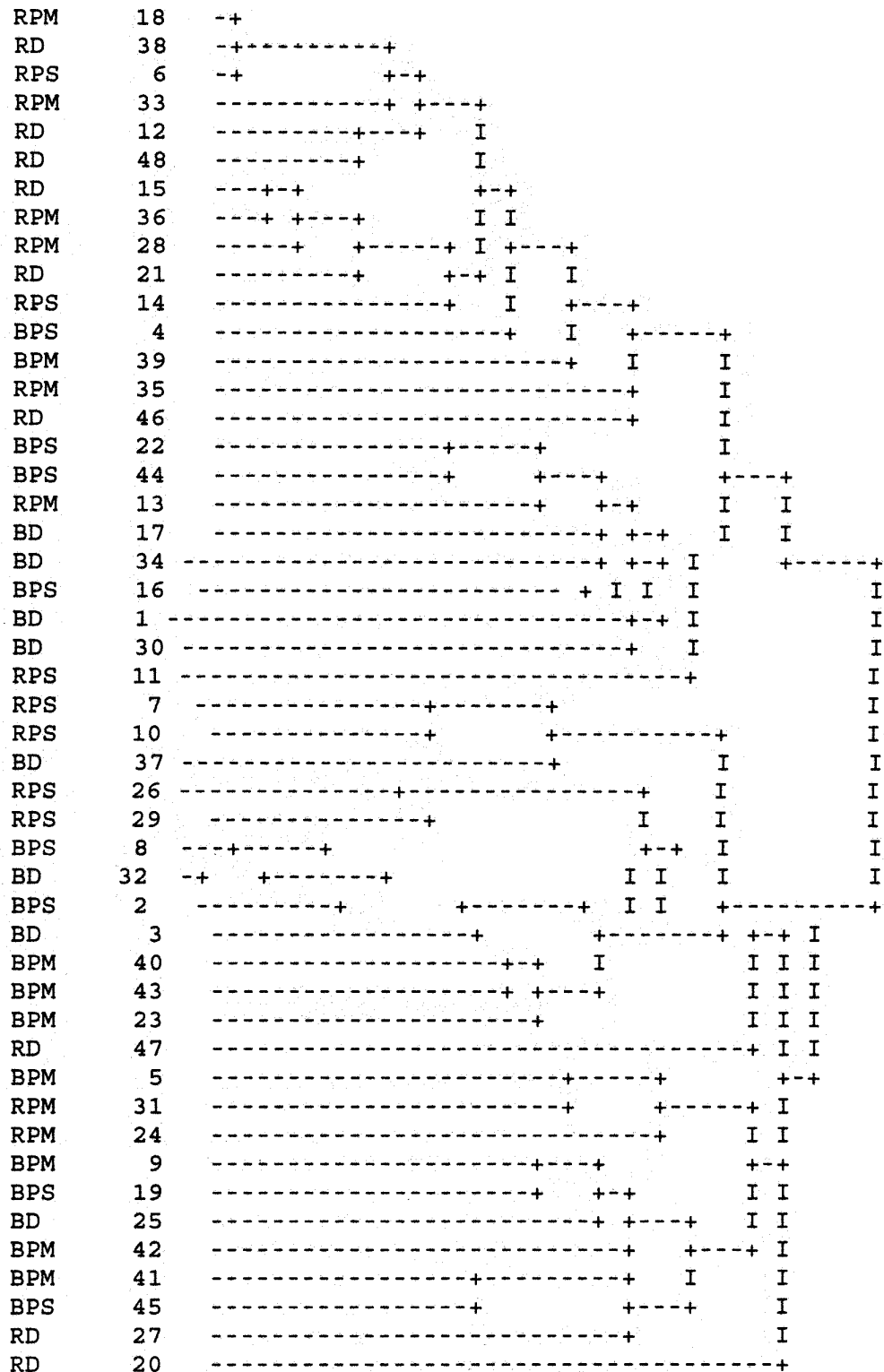


Figura1: Dendrograma – Hierarquical Cluster Analysis

submetido a testes estatísticos para análise da coerência estrutural do instrumento (*Hierarchical Cluster*) e da consistência interna das dimensões (Alfa de *Cronbach*). A opção por aplicar a Análise de *Cluster* sobre as variáveis foi feita por ser a escala essencialmente qualitativa. Foi aplicado o Método de Agrupamento de *Ward* com base em distâncias binárias euclidianas (Hair, Anerson, Tathan & Black, 1998). Por esta técnica, espera-se que os indicadores de uma dimensão fiquem agrupados num mesmo *cluster* (menores distâncias), e indicadores de dimensões diferentes estejam em grupos diferentes (maiores distâncias). Ainda como complementação de verificação da estrutura interna de cada dimensão, foi aplicado o Coeficiente Alfa de *Cronbach*, como em Costa e cols. (2000).

Por último, como mais uma forma de testar a validade do CASQ, foi testada a validade concorrente, ao se estabelecer uma comparação entre o instrumento CASQ e as escalas de Responsividade e Exigência. Este procedimento permitiu a avaliação da validade preditiva, havendo um resultado esperado: o de que escores mais altos de otimismo estivessem associados ao estilo parental autoritativo, pois a literatura demonstra que filhos de pais com este estilo se saem melhor em diversos aspectos (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994; Steinberg, Darling & Fletcher, 1995; Aunola, Sattin & Nurmi, 2000).

RESULTADOS

Análise da coerência estrutural. Visando buscar a confirmação da coerência estrutural das seis dimensões que compõem o Questionário de Estilo de Atribuição Comportamental de Crianças, todos os itens foram submetidos ao teste *Hierarchical Cluster*. Este teste calcula a distância euclidiana entre os grupos de itens. Desta forma, no dendograma, itens pertencentes a uma mesma dimensão deveriam estar nos mesmos ramos. A Figura 1 fornece a apresentação de como as 48 questões agruparam-se.

Através do dendograma, Figura 1, pôde-se analisar como as seis dimensões estão dispersas. Apenas os eventos ruins e os eventos bons se agruparam, mas não

de forma homogênea. O que pôde demonstrar a diferença entre os eventos bons e os ruins foi a correlação entre os escores totais (Total B e Total R) que se apresentou negativa e significativa ($r = -0,218; p < 0,001$), além de muito baixa.

Análise da consistência interna. Foi calculado o Alfa de *Cronbach* de cada dimensão: 0,2905 para os eventos ruins permanentes e 0,1405 para os bons permanentes; 0,1006 para os eventos ruins difusos e 0,1438 para os bons difusos; 0,3687 para os eventos ruins pessoais e 0,2114 para os bons pessoais. O total de eventos bons apresentou um alfa de valor 0,3310, e o total de eventos ruins, 0,2581. Todos os valores encontrados são de baixa confiabilidade, pois o alfa é bom quando maior que 0,80; entre 0,70 e 0,80 é considerado razoável; entre 0,60 e 0,70 é razoável para pesquisas básicas; abaixo de 0,60 é um valor ruim.

Análise concorrente. Testes adicionais foram realizados para aprofundar a análise das propriedades metrológicas do CASQ, conforme será mais bem explicado adiante. Os dados do CASQ foram relacionados com dados das escalas de Exigência e Responsividade, as quais já foram validadas no Brasil para crianças (alfa 0,65 para escala de exigência e alfa 0,76 para a escala de responsividade) (Weber & cols, 2002).

Por meio da análise de variância (*Anova*), pôde-se investigar se os estilos parentais relacionam-se com o grau de otimismo. A Tabela 1 apresenta os resultados deste teste, ou seja, as médias do escore de otimismo referentes a cada estilo parental.

Tabela 1: Valores médios de otimismo para cada estilo parental comparados pelo ANOVA e pelo teste de Múltiplas Comparações de *Tuckey*.

	Ambos	Pais	Mães
Negligentes	1,66^a	1,77^a	1,43^a
Autoritários	2,44	2,72	1,75
Permissivos	2,86	3,32	2,74
Autoritativos	4,35^a	4,50^a	4,59^a
<i>F</i>	6,736	6,068	8,681
<i>p</i>	<0,001	<0,050	<0,001

a = grupos que possuem diferença significativa

A Tabela 1 demonstra como houve diferença significativa ($p < 0,05$) na distribuição dos escores entre os estilos autoritativo e negligente, o que não ocorreu para os estilos autoritário e permissivo ($p > 0,05$). O

estilo parental autoritativo apresentou as maiores médias de otimismo (4,35; 4,50; 4,59); o estilo negligente, as menores (1,66; 1,77; 1,43).

Foi aplicado o mesmo teste para investigar a relação entre os estilos parentais e os escores totais dos eventos bons e dos eventos ruins. O escore total de eventos bons se apresentou estatisticamente relacionado com os estilos parentais ($F=4,296$; $p<0,050$): a maior média de eventos bons se associou ao estilo parental autoritativo; e a menor média, ao estilo negligente. O escore total de eventos ruins também se relacionou de forma significativa com os estilos parentais ($F=3,596$; $p<0,050$), sendo que o estilo autoritativo apresentou a menor média de eventos ruins e o estilo negligente a maior.

Para explorar mais a relação entre os dois instrumentos, foi investigado se o otimismo da criança possui relação com a responsividade e a exigência de seus pais. Para tanto, foi realizada a correlação entre os escores totais de otimismo, de eventos bons e de eventos ruins com os escores totais da escala de responsividade e da escala de exigência. Os resultados encontrados se apresentam na Tabela 2.

Tabela 2: Valores da correlação entre escore de otimismo e escores de responsividade e de exigência.

		Otimismo	Eventos Bons	Eventos Ruins
PAI	Exigência	0,246*	0,202**	- 0,169**
	Responsividade	0,209*	0,219*	- 0,092****
MÃE	Exigência	0,236*	0,145***	- 0,215*
	Responsividade	0,208*	0,189**	- 0,123***
AMBOS	Exigência	0,279*	0,198 **	- 0,218*
	Responsividade	0,236*	0,232 *	- 0,121***

**** $p > 0,05$; *** $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,001$.

O escore total de otimismo esteve correlacionado de forma significativa e positiva com as duas dimensões (responsividade e exigência) tanto dos pais e das mães separados como combinados. O escore total de eventos bons também se correlacionou positivamente com a responsividade e exigência de pais, mães e de ambos combinados. Já o escore total de eventos ruins apresentou correlação significativa e negativa com as duas dimensões dos estilos parentais, com exceção da responsividade do pai. Apesar de significativas e na direção correta, estas correlações não apresentaram valores elevados pois existem outros fatores que poderiam estar intervindo nesta relação como nível socioeconômico, desempenho acadêmico, relacionamento com pares, entre outros.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Com a análise estrutural, percebeu-se que as dimensões (permanência, difusão e personalização para eventos bons e ruins) não estão demonstrando uma coerência quanto à estrutura das dimensões inicialmente propostas, o que se confirmou com os valores muito baixos dos alfas de cada dimensão. Um dos fatores que pode ter levado à baixa consistência foi o número de pontos da escala, já que o Alfa de Cronbach é bastante sensível ao número de itens da escala e ao número de pontos que esta possui (Nunnally & Berstein, 1997).

Nolen-Hoeksema e cols. (1992) também encontraram valores de consistência interna muito baixos para cada uma das seis dimensões do Questionário de Estilo de Atribuição para Crianças, mesmo afirmando que estas dimensões sejam distintas teoricamente. No entanto, esses autores encontraram valores razoavelmente adequados para o total de eventos bons e total de eventos ruins (alfa do Total B=0,58; alfa do Total R=0,56), o que se repetiu em outras pesquisas (Seligman e cols., 1984;

Panak & Garber, 1992). Em razão disso, os escores totais de eventos bons e ruins têm sido utilizados por esses autores para realizarem a análise de dados.

Tanto os resultados da presente pesquisa quanto os de Nolen-Hoeksema e cols. (1992) demonstram que o instrumento não está condizente com a teoria. O CASQ não demonstra medir o otimismo através das seis dimensões, as quais são a base para a definição de otimismo de Seligman (1995).

Na presente pesquisa os valores do alfa para o total de eventos bons e total de eventos ruins foram baixos, e o valor da correlação também, apesar de ser significativa e negativa. O valor muito baixo da correlação pode ser interpretado como comprovação de que as dimensões eventos ruins e eventos bons não são opostas, e sim,

independentes (quase ortogonais). Isso significa que os sujeitos que responderam ao questionário não possuem pontuação apenas para eventos bons ou apenas para ruins, mas sim, para os dois eventos. Tanto isso acontece que, para cálculo do escore total, deve-se subtrair o valor de eventos ruins do valor dos eventos bons. Assim, a correlação indica conformidade com o esperado. Por estas razões e pela sustentação das outras pesquisas já mencionadas anteriormente, os escores totais para os dois tipos de eventos foram utilizados na análise concorrente, guardadas as limitações da escala aplicada.

O Questionário de Estilo de Atribuição para Crianças original passou por processo de avaliação psicométrica (Nolen-Hoeksema & cols., 1986; Panak & Garber, 1992; Seligman e cols., 1984), encontrando índices moderados de consistência interna para eventos positivos e negativos, além de o índice de confiabilidade de teste-reteste após 6 meses ser adequado (0,71 e 0,66 para eventos negativos e positivos, respectivamente). Além disso, diversos estudos têm encontrado convergência do CASQ com outros instrumentos, como o *Children's Depression Inventory* – CDI (Nolen-Hoeksema & cols., 1992), provando a validade do instrumento.

Mesmo que a análise de Cluster e os alfas tenham sido dois elementos muito consistentes e fortes para interpretar que o questionário necessita de revisões profundas, optou-se por dar continuidade às análises do instrumento através da análise concorrente. Pôde-se verificar que os resultados obtidos na amostra desta pesquisa responderam às expectativas: os filhos de pais autoritativos são mais otimistas, e os filhos de pais negligentes são menos otimistas, enquanto os filhos de pais autoritários possuem os mesmos escores de otimismo que os filhos de pais permissivos. Esse resultado possui o mesmo padrão de outras pesquisas realizadas dentro do estudo de estilos parentais, como a pesquisa de Lamborn e cols. (1991): adolescentes que perceberam seus pais como autoritativos foram associados a aspectos positivos, enquanto os que perceberam seus pais negligentes o foram a aspectos negativos; adolescentes que vêem seus pais como autoritários ou como permissivos estão associados a traços tanto positivos quanto negativos, ou seja, estão numa faixa intermediária.

O fato de os filhos de pais autoritativos terem apresentado melhores resultados quanto ao otimismo e os filhos de pais negligentes, os piores, condiz com o esperado. Em todas as pesquisas na área de estilos

parentais, o estilo autoritativo é aquele que aparece como sendo o que produz melhores efeitos em seus filhos (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Lamborn e cols., 1991; Steinberg & cols., 1994; Steinberg & cols., 1995; Cohen & Rice, 1997; Kerka, 2000).

Essa associação entre crianças otimistas e pais autoritativos foi confirmada pela relação entre pais autoritativos com maiores escores de eventos bons e menores escores de eventos ruins. E também pelas correlações significativas e positivas entre o escore total de otimismo com as dimensões de responsividade e de exigência, e também pelas correlações significativas entre eventos bons e ruins e as duas dimensões de estilos parentais.

O resultado positivo, referente à análise preditiva, indica que o instrumento possui alguma propriedade metrológica, o que é de extrema importância para os estudos sobre otimismo. Isso justifica e permite a continuidade dos estudos sobre este instrumento para revisão profunda dos itens e melhoramento de sua estrutura e consistência internas.

Nesta continuidade de estudos, seria muito importante rever com maiores detalhes o sentido das frases do questionário para as crianças brasileiras. A presente pesquisa preocupou-se não apenas com a tradução, mas também com a adaptação das frases. Esta adaptação, porém, pode não ter sido suficiente. Na pesquisa de Weber, Brandenburg e Viezzer (2003), encontrou-se valores muito mais baixos de otimismo para as crianças brasileiras, quando comparados com os valores do otimismo das crianças americanas. Isso comprova como deve-se enfatizar a diferença cultural e socioeconômica entre as amostras original e a utilizada na presente pesquisa pode ter se apresentado como uma variável interveniente importante para dificultar a validade do instrumento aqui demonstrada.

Apesar de os resultados não terem sido muito satisfatórios, a presente pesquisa teve sua importância por dois grandes motivos. Em primeiro lugar, chama a atenção para os cuidados que devem ser tomados e para as dificuldades que acarretam a tradução e adaptação de instrumentos estrangeiros. Deve-se incentivar e ressaltar a importância de os pesquisadores elaborarem instrumentos a partir da realidade cultural e socioeconômica brasileira.

Em segundo lugar, ressalta a importância de se pesquisar e estudar sobre o otimismo das crianças, tendo em vista a possibilidade de promoção de um

desenvolvimento mais saudável e de uma melhor qualidade de vida. A tentativa de validação do Questionário de Estilo de Atribuição para Crianças da presente pesquisa representou um interesse por um assunto

que se insere dentro da perspectiva da psicologia positiva, pois promover otimismo em crianças significa prevenir doenças (como a depressão) e favorecer a saúde delas.

REFERÊNCIAS

- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 205-220.
- Bandeira, M., Bekou, V., Lott, K. S., Teixeira, M. A., & Rocha S. S. (2002). Validação transcultural do teste de orientação da vida (TOV-R). *Estudos de psicologia (Natal)*, 7 (2), 251-258.
- Burns, M. O., & Seligman, M. E. P. (1989). Explanatory Style across the life span, evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 417-477.
- Cardemil, E. V., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. (2002). The prevention of depressive symptoms in low-income minority middle-school students. *Prevention and Treatment*, 5.
- Cohen, D. A., & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education*, 27 (2), 199-211.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e Exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Gladstone, T. R. G., & Kaslow, N. J. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (5), 597-606.
- Hair, J. F., Anerson, R. E., Tathan, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Nova York: Prentice Hall.
- Kamen, L. P., & Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and health. *Current Psychology: Research and Reviews*, 6 (3), 207-218.
- Kaslow, N. J., Rehm, L. P., & Siegel, A. W. (1984). Social-cognitive and cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12 (4), 605-620.
- Kerka, S. (2000). *Parenting and Career Development* (ERIC Digest No. 214). ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington, DC.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (2), 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1992). Predictors and Consequences of Childhood Depressive Symptoms a 5-Year Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101 (3), 405-422.
- Nunnally, J. P., & Bernstein, C. F. (1997). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, 4, 145-165.
- Peterson, C., Bettes, B. A., & Seligman, M. E. (1985). Depressive symptoms and unprompted causal attributions: Content analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 23 (4), 379-382.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55 (2), 237-265.
- Robins, C. J., & Hinkley, K. (1989). Social-cognitive processing and depressive symptoms in children: a comparison of measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (1), 29-36.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Explanatory style and depressive symptoms among school children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235 - 238.
- Seligman, M. E. P. (1995). *The optimistic child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Harper Perennial.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. Em P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: APA Books.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Surasky, J., & Fish, J. M. (1985). Cognitive distortion in depression: a comparative experimental analog test of the beck and reformulated seligman models. *Estudos de Psicologia, 2* (2-3), 51-80.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003) A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF, 8* (1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2002). Adaptação e validação de duas escalas (exigência e responsividade) para avaliar estilos parentais [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (Org.), *Anais, XI Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (p. 208). Londrina: ABPMC.
- Yu, D. L., & Seligman, M. E. P. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention and Treatment, 5*.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE ESTILO DE ATRIBUIÇÃO PARA CRIANÇAS

1. Você tira nota 10 em uma prova. A) Eu sou inteligente. B) Eu sou bom na matéria que caiu na prova.
2. Você joga um jogo com alguns(mas) amigos(as) e você ganha. A) As pessoas com quem eu joguei não jogavam bem o jogo. B) Eu jogo este jogo muito bem.
3. Você passa a noite na casa de um(a) amigo(a) e se diverte muito. A) Meu amigo estava de bom humor nesta noite. B) Todo mundo na família do meu amigo estava de bom humor nesta noite.
4. Você sai de férias com um grupo de pessoas e se diverte muito. A) Eu estava de bom humor. B) As pessoas com quem eu fiquei de férias estavam de bom humor.
5. Todos os seus(suas) amigos(as) pegaram uma gripe, menos você. A) Ultimamente eu ando saudável. B) Eu sou uma pessoa saudável.
6. Seu bichinho de estimação é atropelado por um carro. A) Eu não cuido bem dos meus bichos de estimação. B) Os motoristas não são muito cuidadosos.
7. Alguns de seus(suas) colegas dizem que não gostam de você. A) De vez em quando as pessoas são ruins comigo. B) De vez em quando eu sou ruim para outras pessoas.
8. Você tira notas muito boas. A) Os trabalhos da escola são fáceis. B) Eu sou muito esforçado.
9. Você encontra um(a) amigo(a) e ele diz que você está bonito(a). A) Neste dia meu amigo quis elogiar a aparência de muitas pessoas. B) Muitas vezes meu amigo elogia a aparência das pessoas.
10. Um(a) bom(a) amigo(a) diz que odeia você. A) Meu amigo estava de mau humor naquele dia. B) Eu não fui legal com meu amigo naquele dia.
11. Você conta uma piada e ninguém ri. A) Eu não conto piadas muito bem. B) A piada é tão conhecida que não tem mais graça.
12. Seu(sua) professor(a) passa uma lição e você não entende. A) Eu não prestei atenção em nada naquele dia. B) Eu não prestei atenção quando meu professor estava falando.
13. Você vai mal em uma prova. A) Meu professor faz provas muito difíceis. B) Nas últimas semanas, meu professor tem feito provas difíceis.
14. Você ganha muito peso e começa a engordar. A) A comida que eu tive que comer engorda muito. B) Eu gosto de comida que engorda.
15. Uma pessoa rouba dinheiro de você. A) Esta pessoa é desonesta. B) As pessoas são desonestas.
16. Seus pais elogiam alguma coisa que você fez. A) Eu sou bom em certas coisas. B) Meus pais gostam de algumas coisas que eu faço.
17. Você joga um jogo e ganha algum dinheiro. A) Eu sou uma pessoa de sorte. B) Eu tenho sorte quando eu jogo.
18. Você quase se afoga ao nadar em um rio. A) Eu não sou uma pessoa cuidadosa. B) Algumas vezes eu não sou cuidadoso.
19. Você é convidado para muitas festas. A) Muitas pessoas têm sido legais comigo ultimamente. B) Eu tenho sido legal com muitas pessoas ultimamente.
20. Um adulto grita com você. A) Aquele adulto gritou com a primeira pessoa que ele viu. B) Aquele adulto gritou com muitas pessoas naquele dia.

21. Você faz um trabalho com um grupo de colegas e o trabalho não fica bom. A) Eu não trabalho bem com as pessoas deste grupo. B) Eu nunca trabalho bem em grupo.

22. Você faz um(a) amigo(a) novo. A) Eu sou uma pessoa legal. B) A pessoa com quem fiz amizade é legal.

23. Você se dá bem com a sua família. A) É fácil eu me dar bem com a minha família. B) De vez em quando é fácil eu me dar bem com a minha família.

24. Você tenta vender doces, mas ninguém compra. A) Muitas crianças estão vendendo coisas e por isso as pessoas não compram mais nada de crianças. B) As pessoas não gostam de comprar coisas de crianças.

25. Você joga um jogo e você ganha. A) Às vezes eu faço o melhor que posso em jogos. B) Às vezes eu faço o melhor que posso.

26. Você tira uma nota baixa na escola. A) Eu faço muitos erros. B) Os professores dão notas injustas.

27. Você bate a cara na porta e seu nariz sangra. A) Eu não estava olhando para onde eu estava indo. B) Eu tenho andado distraído ultimamente.

28. Você erra uma bola e seu time perde o jogo. A) Eu não me esforcei muito ao jogar bola neste dia. B) Eu normalmente não me esforço muito quando jogo bola.

29. Você torce o tornozelo na aula de educação física. A) Nas últimas semanas, o esporte que praticamos nas aulas de educação física tem sido perigoso. B) Nas últimas semanas, eu tenho andado desastrado nas aulas de educação física.

30. Seus pais levam você para a praia e você se diverte muito. A) Tudo na praia estava legal neste dia. B) O clima na praia estava bom neste dia.

31. Você pega um ônibus que chegou atrasado e perde o filme no cinema. A) Nos últimos dias ocorreram alguns problemas com o horário da chegada do ônibus. B) Os ônibus quase nunca chegam na hora certa.

32. Sua mãe faz sua comida preferida no jantar. A) Existem poucas coisas que minha mãe faz para me agradar. B) Minha mãe gosta de me agradar.

33. O time em que você joga perde um jogo. A) Os jogadores do time não jogam bem juntos. B) Naquele dia, os jogadores do time não jogaram bem juntos.

34. Você termina a sua lição de casa rapidamente. A) Ultimamente, eu tenho feito tudo rápido. B) Ultimamente, eu tenho feito a lição de casa rápido.

35. Sua professora faz uma pergunta a você e você responde errado. A) Eu fico nervoso quando tenho que responder perguntas. B) Naquele dia eu fiquei nervoso quando tive que responder a pergunta.

36. Você pega o ônibus errado e você se perde. A) Naquele dia eu não estava prestando atenção no que estava acontecendo. B) Eu normalmente não presto atenção no que está acontecendo.

37. Você vai ao parque de diversão e diverte-se. A) Eu normalmente me divirto em parques de diversão. B) Eu normalmente me divirto.

38. Um(a) colega mais velho(a) deu um tapa em seu rosto. A) Eu provoquei seu irmão mais novo. B) Seu irmão mais novo disse que eu tinha provocado ele.

39. Você ganha todos os brinquedos que você queria em seu aniversário. A) As pessoas sempre acertam os brinquedos que eu quero ganhar. B) Nesse aniversário as pessoas acertaram os brinquedos que eu queria.

40. Você passa as férias no campo (chácara, sítio, fazenda) e se diverte. A) O campo é um lugar ótimo para passear. B) A época do ano em que fomos para o campo era ótima.

41. Seus vizinhos convidam você para jantar. A) Às vezes as pessoas fazem gentilezas. B) As pessoas são gentis.

42. Você tem uma professora substituta e ela gosta de você. A) Eu estava bem comportado durante a aula neste dia. B) Eu estou quase sempre bem comportado durante a aula.

43. Você faz seus(suas) amigos(as) felizes. A) Eu sou uma pessoa divertida. B) Às vezes eu sou uma pessoa divertida.

44. Você ganhou um sorvete de casquinha. A) Eu fui gentil com o sorveteiro neste dia. B) O sorveteiro foi gentil neste dia.

45. Na festa de seu(sua) amigo(a) o mágico pede para você ajudá-lo. A) Foi apenas sorte minha eu ter sido escolhido. B) Eu estava realmente interessado nas mágicas.

46. Você tenta convencer um(a) amigo(a) a ir ao cinema com você, mas ele(a) não vai. A) Naquele dia ele não queria fazer nada. B) Naquele dia ele não queria ir ao cinema.

47. Seus pais se separam. A) É difícil para as pessoas se darem bem quando estão casadas. B) É difícil para os meus pais se darem bem quando estão casados.

48. Você tenta entrar num grupo (panelinha) e não consegue. A) Eu não me dou bem com outras pessoas. B) Eu não consigo me dar bem com as pessoas deste grupo (panelinha).

Recebido em: 20/05/03

Revisado em: 17/09/03

Aprovado em: 04/11/03

FAMÍLIA, ESCOLA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: INTERVINDO SISTEMICAMENTE

Edla Grisard Caldeira de Andrada¹

Resumo

Refletindo acerca do papel do psicólogo escolar, este artigo apresenta uma intervenção sistêmica em uma das escolas do município de São José, Santa Catarina. Partindo da teoria sistêmica e da psicologia histórico-cultural, considerou-se a necessidade de ampliar a visão de “indivíduo dotado de problemas” para o entendimento dos sistemas diretos no qual o aluno vive: família e escola. Assim, famílias, professores e alunos participaram de alguns encontros com a psicóloga a fim de criar outros significados para a dificuldade apresentada na escola. O objetivo das intervenções foi circular a responsabilidade do “problema” entre os membros que participaram dos encontros. O artigo possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno.

Palavras-chave: Intervenção sistêmica; Dificuldade de aprendizagem; Relação famílias-escola.

FAMILY, SCHOOL AND LEARNING DIFFICULTIES: SYSTEMICALLY INTERVENTION

Abstract

Thinking about the role of the school psychologist, this article presents a systemic intervention in one of the schools of São José, Santa Catarina. Based on the systemic theory and the historical-cultural psychology, it was considered the necessity of amplifying the view of “problem child” to the understanding of the systems where the child directly lives: family and school. Therefore, families, teachers and students took part in some meetings with the psychologist in order to create other meanings to the difficulty presented at school. The objective of the interventions was to circulate the responsibility of the “problem” among the members who took part in the meeting. The article makes it possible to the specialists in education to think of new ways of intervention without stigmatize the student.

Key words: Systemic interventions; Learning difficulties; Family-school relations.

INTRODUÇÃO

O esse município no qual atuei, em Santa Catarina, diferencia-se da maioria dos municípios brasileiros por apresentar em seu quadro de funcionários o cargo de Psicólogo na Educação. Em 2001, prestei concurso para a Secretaria da Educação e Cultura sendo lotada em uma das Escolas da Rede como Psicóloga, compartilhando meu trabalho na Secretaria com quatro psicólogos contratados em caráter temporário. Como a demanda é grande, muitas escolas, e o número de psicólogos pequeno, em 2002 acabei dividindo minha carga horária em três escolas diferentes e aqui relato parte do trabalho feito em uma delas junto às famílias e professores de alunos apontados pela equipe pedagógica e pelos próprios professores como “alunos problema”

ou “com dificuldade de aprendizagem”.

A escola em questão foi inaugurada em março de 2002 e tem uma estrutura privilegiada, em se tratando de escolas públicas. Conta com laboratório de informática, duas salas de laboratório de ciências totalmente equipadas, incluindo mini laboratórios móveis para o professor utilizar em outros lugares da escola. Além disso, a escola tem sala de dança e anfiteatro, este ainda em construção.

Importante ressaltar que não é só o espaço físico que ainda está em construção, mas também o Projeto Político Pedagógico. A própria equipe escolar também está em formação, visto que em 2002 os professores e funcionários eram em sua maioria contratados, somente

¹ *Psicóloga e docente da Universidade Federal de Santa Catarina.*

alguns poucos já estavam efetivados na Rede Municipal de ensino. É, portanto, uma escola de história recente, ainda sem uma visão clara do perfil de seus alunos e professores.

Foi neste cenário em construção que propus um trabalho junto às famílias e professores dos alunos apontados com dificuldade, procurando refletir com a equipe pedagógica (direção e orientação pedagógica), assim como junto com os professores e as famílias as funções que tais dificuldades poderiam estar exercendo na escola e/ou nas famílias, possibilitando ao aluno novas maneiras de estar nos determinados sistemas.

Entendendo a família e a escola como sistemas em desenvolvimento, que contém o sujeito também em desenvolvimento, relaciono neste artigo conceitos de dinâmica familiar com as dificuldades de aprendizagem relatadas pela equipe pedagógica e professores. O objetivo foi de resignificar o comportamento “desviante” do aluno na escola, ressaltando suas potencialidades e possibilidades, assim como de ampliar a visão de “indivíduo dotado de problemas”, criando junto com professores, alunos e famílias um novo significado ao termo “dificuldade de aprendizagem”.

Para a compreensão dos casos aqui relacionados me fundamento na psicologia histórico-cultural, referenciada no pensamento de Vygotsky (1983) e no paradigma sistêmico. Tal escolha epistemológica deve-se ao fato de ambas teorias considerarem o sujeito no seu meio social, contextualizando-o no tempo e no lugar, partindo do fundamental princípio acerca da formação social do ser humano.

Escolho Vygotsky (1983), mais especificamente, por estudar a formação dos processos psíquico-superiores (como memória voluntária, atenção voluntária, etc) relacionando-os com a atividade social, necessariamente mediada pelos muitos outros com os quais convivemos. Vygotsky (1998) em sua teoria da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano apresenta o processo de significação como essencial ao desenvolvimento humano, sendo este definido como “um processo dialético, marcado por etapas qualitativamente diferentes, determinadas pela atividade mediada, que é justamente a chave desse processo” (Andrada, 2001, p.20).

Trabalho com o paradigma sistêmico por compreender o funcionamento e a dinâmica dos sistemas humanos, seja ele uma família, uma empresa, uma sala de aula, enfim, uma escola. Focalizando a comunicação, as fronteiras entre as partes do sistema, a formação de um sintoma e sua

função no sistema, o ciclo de vida familiar, entre outros conceitos importantes, a teoria sistêmica possibilita uma nova visão acerca dos problemas, inclusive acerca das dificuldades de aprendizagem.

Reconhecendo que o paradigma sistêmico ultrapassa o paradigma linear de causa e efeito onde “um aluno não aprende porque é deficiente”, o significado e o entendimento que o sistema escolar dá à dificuldade de aprendizagem podem ser transformados quando professores e pedagogos se colocam como sujeitos que também constroem e mantêm o problema. Consideram-se, portanto, o contexto e as relações estabelecidas com esse educando, assim como a significação acerca do que se mostra ser o “problema de aprendizagem”.

Teorias de apoio

Entendendo desenvolvimento humano como um processo Bronfrenbrenner (1994) sugere o modelo PPCT, ou seja, pessoa, processo, contexto e tempo. Segundo este autor, a pessoa se desenvolve através de processos proximais, que são interações que acontecem nos contextos ou sistemas diretos onde o sujeito faz parte, chamados de microssistemas, assim como nos outros sistemas que indiretamente influenciam a vida do sujeito. As interações configuram-se então como o motor do desenvolvimento (Tugde, Gray & Hogan, 1997).

De maneira semelhante, Vygotsky (1981) defende a idéia de que os outros têm fundamental papel no desenvolvimento de qualquer pessoa, uma vez que nós só nos desenvolvemos através das interações estabelecidas com os outros, sendo que estas interações estão carregadas de significados socialmente construídos. Assim, “O processo de significação é destacado por Vygotski (1998) em sua teoria da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano, posto que, via atividade em contextos sociais específicos, o que é apropriado pelo sujeito vem a ser não a realidade em si, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação quanto para cada um em particular” (Andrada & Zanella, 2002, p.128).

Pode-se inferir, portanto, que aquilo que professora significa como problema de aprendizagem ou de comportamento é fruto das suas experiências prévias e apropriações geradas na suas interações nos sistemas em que vive e viveu ao longo de sua história. Dessa forma, sendo sempre uma significação construída, pode ser reestruturada ou reenquadrada.

Assim como os significados construídos podem ser transformados, o modelo de Bronfrenbrenner demonstra

que os sistemas movem-se através do tempo e também se modificam. Isso acontece não em uma perspectiva linear, cronológica, mas em uma perspectiva de ciclos. Sendo assim, o conceito de ciclos está associado ao conceito de desenvolvimento, movimento, crescimento, ordenação, etapas. Exemplificando esse movimento no sistema familiar, Duque (1996) afirma que “desde que se constituem, por meio da união de um casal, as famílias passam por um certo número de fases evolutivas naturais que se sucedem ao longo de um contínuo, o qual denominamos ciclo vital”. (p.78)

Carter e McGoldrick (1995) classificam 6 fases evolutivas na vida da família: o jovem solteiro; o casamento; famílias com filhos pequenos; famílias com adolescentes; famílias no meio da vida e famílias no estágio tardio da vida. Em cada estágio existem processos emocionais implícitos que exigem mudanças no *status* da família para que esta prossiga se desenvolvendo.

A formação de um sintoma² acontece normalmente nas passagens de estágios, pois o nível de estresse familiar, segundo Carter e McGoldrick (1995) “é geralmente maior nos pontos de transição de um estágio para o outro no processo de desenvolvimento familiar” (p.8). O estresse, porém, pode também ser externo (uma mudança social, política). Para Papp (1992) o aparecimento de um sintoma pode ser ocasionado de diversas formas, na concepção de Papp (1992) “Por uma mudança em um dos sistemas mais amplos nos quais a família existe, tais como o sistema social, político, cultural e educacional (...) ou o evento precipitador pode vir de dentro da família como uma reação a alguma ocorrência do ciclo de vida (morte, nascimento, etc)”. (p.24)

De qualquer forma, sintoma e sistema estão conectados, servindo um ao outro. Se a origem está fora da família, sua permanência indica que está exercendo alguma função dentro da família, para que alguma transação permaneça ou para que a família evolua no seu ciclo vital. Ao considerarmos o ciclo da família podemos perceber que processos de transição são geralmente acompanhados de muita ansiedade, podendo aparecer sintomas como forma de dominar a crise. Para Duque (1996) “a crise é resultado do sofrimento acarretado pela necessidade de mudar e se define (...) por seu caráter transitório. Na maioria das vezes, os sintomas desaparecem com o tempo sem que seja necessária intervenção terapêutica. Outras vezes, a intervenção terapêutica se faz necessária para que a

família adquira uma nova compreensão e significação do problema apresentado por seus componentes”. (p.84)

Pensando no sistema escola, se a crise é resultado da necessidade de mudar, é possível entender um problema na escola como uma necessidade de mudança nas interações do sistema. Assim, a criação de novos significados para o problema apresentado é o que objetiva um trabalho na escola cujo ponto de partida é o pensamento sistêmico.

Tal pensamento requer uma reflexão contextual, pois apresenta os seguintes princípios: totalidade (o todo é maior que a soma das partes, ou seja, o funcionamento do sistema não pode ser entendido a partir do funcionamento de um só indivíduo); integridade de subsistemas (os sistemas possuem subsistemas que são integrados, relacionados uns aos outros); circularidade (todos os componentes influenciam-se mutuamente) (Schaffer, 1996).

Nesse sentido, Tilmans-Ostyns (s/d) observa que “o pensamento sistêmico funciona segundo um modelo circular. Isto significa que o lugar, o momento no qual situamos o início de um processo interacional, para daí deduzir uma compreensão, é totalmente arbitrário. Para iniciar a compreensão de tal processo, podemos ver outras coisas. A questão de saber quem começou, quem é a causa, não tem, portanto sentido neste modo de pensamento”. (p.3)

Dessa forma, para compreendermos o processo interacional é preciso considerar diversas causas, assim como as possíveis funções que determinado problema pode estar exercendo neste processo. O aluno, portanto, não pode mais ser visto como o sujeito dotado de problemas, separado do sistema sala de aula, mas como um sujeito relacional cujo problema exerce uma função no sistema. Conforme Curonici e McCulloch (1999), “é ainda preciso levar em conta que o problema manifestado por uma criança (por um grupo de crianças) é um conjunto importante da manutenção do equilíbrio (homeostasia) do sistema inteiro. É o que explica a persistência no tempo de algumas dificuldades e a pouca eficácia das medidas que tendem a fazer desaparecer o problema ao focar-se no indivíduo que o manifesta”. (p.37)

A teoria sistêmica, em sua riqueza epistemológica, considera o sintoma de diversos ângulos. Para Satir (1980) o sintoma é problema na comunicação, ou seja, uma comunicação disfuncional (generalista, incompleta, desconexa) poderá gerar sintomas no indivíduo. Assim, o psicólogo deve trabalhar focalizando a comunicação do sistema.

Haley (1979), por sua vez, descreve o sintoma como fruto das dificuldades quotidianas não resolvidas e, segundo ele, só persistem se os comportamentos dos outros membros do sistema foram mantidos. Para solucioná-lo, portanto, é preciso criar novos padrões de comportamento, modificando seqüências rígidas e repetitivas.

Já Minuchin (1982), numa visão mais estrutural do sistema família, fala em fronteiras, coalisões e alianças entre membros, além de relações de poder, sendo o sintoma resultado de problemas na estrutura do sistema. Assim, o psicólogo visa a alteração nos padrões de interação durante os encontros, delimitando fronteiras parentais, etc.

Anderson e Goolishian (1998), compartilhando uma visão construcionista, ditam que a própria descrição do problema constitui o problema, sendo que o sintoma deriva de interpretações partilhadas por uma comunidade. O psicólogo parte de uma posição de “não-saber” sobre o sujeito e numa orientação colaborativa com este resignifica as formas pelas quais a linguagem constrói o *self* e o mundo.

Aliando o conhecimento acima descrito com o trabalho de psicóloga na escola, os atendimentos que agora descrevo visaram criar na escola a visão de complexidade e instabilidade de qualquer tipo de problema, salientando também a intersubjetividade³, ou seja, o papel que a própria escola e as famílias exercem na manutenção e quiçá criação da dificuldade do sujeito-aluno. Nesse processo as famílias acrescentam uma importante contribuição quando participam ativamente das discussões sobre o “problema” na escola e, assim, se beneficiam quando conseguem também criar novos significados aos problemas apresentados.

Os atendimentos: processo inicial

Para facilitar o procedimento de encaminhamento na escola a direção, as orientadoras e professoras escreviam sobre os alunos, ressaltando seus dados sobre aprendizagem e comportamento em sala, incluindo o histórico escolar e outros dados que considerassem relevantes.

Após a leitura dos encaminhamentos, eu conversava com equipe pedagógica e professores e muitas vezes surgiam dessa conversa idéias de encaminhamento na própria sala de aula, sendo o professor o mediador da mudança, algumas vezes obtendo muito sucesso. Entretanto, se a equipe considerasse importante, era

marcado o primeiro contato com a criança, sempre junto com a família ou com a professora, dependendo da situação. Em seguida eu costumava observar as interações na sala de aula.

Às vezes, eu mantinha contato com as famílias por mais tempo, em alguns encontros acordados com os membros. Outras vezes um único encontro com a família era o suficiente para entender que a dificuldade apontada estava exercendo alguma função no sistema escolar. Vamos aos exemplos:

A agitação de V.

V., 6 anos, está na primeira série e entrou na escola no mês de Abril, em virtude da mudança de cidade dos pais. Segundo relato da professora, “*ele fica mexendo com todos os colegas da seguinte forma: chutando, dando rasteira, empurrando, puxando o cabelo, rasga as atividades feitas em sala e não faz as atividades. Quando solicitado justifica que só escreve com letra de forma. Além disso, é desinteressado, desmotivado e adora uma brincadeira em sala. Não sabe ler. Precisa de ajuda urgente, é hiperativo*”. Ao falar sobre os deveres, a professora acrescenta que “*das poucas atividades feitas em casa vem com letra corrida, a mãe pega em sua mão para escrever*”.

Sua fala evidencia sua insatisfação e insucesso perante o menino e acaba por responsabilizar o aluno por todo o fracasso que ambos vivem na sala. O pedido implícito é “retirem o menino, pois ele é o problema”.

No contato com a mãe, a criança e o padrasto, notou-se que há um envolvimento emocional bastante saudável, explicitado no cuidado dos pais com os deveres, com higiene, na proteção sem exageros, nas negociações e na possibilidade de autonomia e diferenciação (por exemplo, V. tem quarto só para ele, tempo e brincadeiras escolhidas pelo menino, etc).

V. mostrou-se atento à conversa, respondendo prontamente quando solicitado, com vocabulário adequado e rico. Calmo, o menino desenhou o tempo todo, sem mostrar qualquer indício de hiperatividade. Quando questionado a respeito da escola, V. foi incisivo: “*a professora não gosta de mim e a sala é chata*”.

Segundo relato da mãe, V. em casa é organizado, faz suas tarefas diariamente com ajuda do padrasto, com quem tem uma boa relação afetiva, fato observado nos encontros com a família. Dessa forma, a mãe não entende porque V. está “indo mal” na escola e acha que a professora está “resistindo” ao menino. Ela estranha

o fato de o menino estar agitado, até agressivo com colegas, e que ainda não lê ou escreve, pois em casa ele se mostra uma criança tranqüila.

V. veio de uma escola que priorizava o lúdico através de atividades que eram mediadas com brincadeiras. A escrita da professora era em caixa alta, não sendo necessário nem exigido escrever com letra corrida, sendo que o processo de passagem para letra corrida acontecia naturalmente. A professora e a escola negligenciaram o histórico escolar de V. e não compreendiam sua resistência à escrita corrida e sua vontade de brincar.

Foram feitos dois encontros com a família e em seguida um encontro com V. e sua professora. Nesse encontro, o menino contou para a professora como era sua escola anterior e a questão da letra corrida, assim como das brincadeiras que muito sente falta. Negociamos com a professora o uso de letra em caixa alta assim como momentos mais lúdicos na sala de aula. Foi levantada a hipótese de que V. ainda não se sentia incluído na turma, visto que a professora não fez qualquer movimento para possibilitar sua inclusão quando ele chegou. Nesse encontro contratei com a professora algumas observações na sala de aula.

A observação da sala de aula trouxe outros dados muito relevantes: a professora mostrava-se insegura e atrapalhada. Sem um plano de aula adequado não conseguia negociar com as crianças e tentava coagi-las com gritos e até pequenos beliscões. V. demonstrava sua insatisfação com a maneira de dar aulas da professora “atrapalhando” diariamente a ponto de ser retirado da sala. Sua agitação fez a escola voltar seu olhar para a sala de aula como um todo, e somente assim foi possível reorganizar a percepção do sistema e da função que V. estava exercendo na sala. O “problema” da criança pôde finalmente ser visto como positivo, levantando a necessidade de mudança no sistema.

Dessa forma, junto com a orientação pedagógica decidimos intervir diretamente no trabalho da professora, mediando o processo de elaboração dos planos de aula, avaliando com ela cada aula e o progresso da turma semanalmente. A orientação entrou em sala com mais frequência e, junto com esta psicóloga, estabelecemos momentos de encontro com a professora para que esta pudesse resignificar seu papel de gestor da turma junto às crianças. A família foi informada das mudanças em encontro com a professora e a psicóloga, quando algumas dificuldades na comunicação professora-família foram sanadas.

Infelizmente, a professora por problemas particulares acabou faltando muitas vezes e assim não pôde seguir com o plano estabelecido em conjunto. Sua aula e seu papel na sala não foram modificados e a professora acabou sendo convidada a deixar a turma, visto a impossibilidade de ela ser ela própria uma mediadora na transformação das interações no sistema sala de aula.

V. foi conquistado pela professora substituta, que sabendo de toda a história desde que o menino entrou na escola, possibilitou um ambiente bastante lúdico e afetivo, garantindo assim a integração de V. com seus colegas de turma e com a escola como um todo. Segundo esta nova professora, V. mostra-se inteligente e tem toda a capacidade de acompanhar a turma, sendo que sua agitação pôde ser canalizada em atividades escolares mais lúdicas.

A agitação de C.

C., adolescente de 13 anos, filha única, sexta série. Mora com o pai, 31 anos, bancário e com a mãe, 30 anos, que trabalha no restaurante dos seus pais. A aluna foi encaminhada pela direção pelos seguintes motivos: “C. é muito agitada, vive cantando e custa a concentrar-se”. Segundo a direção a aluna diz que lhe “falta cérebro na testa”. Segundo relato dos professores, “C. na matemática freqüentemente esquece compromissos e materiais, porém consegue acompanhar o conteúdo. Em história realiza todas as tarefas e tem rendimento regular, bem como em português. Parece querer chamar sempre a atenção, pois fica cantando o tempo todo”.

Visto que esquece tarefas com frequência, seu rendimento baixou muito. Suas notas em matemática baixaram visto que muitas vezes C. esquece que havia estudado para determinada prova, ou simplesmente não faz provas alegando ter “dado um branco”. Nessas situações fica tão nervosa que acaba falando muito, ficando muito agitada e torna-se alvo fácil de gozações e brincadeiras dos colegas de turma.

Na primeira entrevista com a família C. estava bastante agitada, não conseguia terminar um assunto por inteiro, logo falava de outra coisa e a mãe comentava “*tá vendo como é?*”. C. admitiu não gostar de esquecer as coisas e segundo a mãe C. já foi ao neurologista que a diagnosticou com déficit de atenção, recomendando psicoterapia. No fim da conversa ficou claro que a mãe de C. não consegue mais lidar com o esquecimento de C., pois “*precisa ficar o tempo todo lembrando de tudo, até mesmo do banho*”. C. confirmou e acrescentou que não agüenta mais a mãe “*pegando no pé*”.

O foco de trabalho com essa família foi a superproteção da mãe e a necessidade de C. ter sempre alguém cuidando de sua vida nos mínimos detalhes, características complementares. Assim, foi tema dos encontros acordados com a família a dificuldade de diferenciação de C., visto que a família está passando para outro estágio no ciclo: o de pais com filhos adolescentes.

A pouca diferenciação acaba sendo reforçada pela dificuldade de C. de lembrar de coisas importantes para sua vida, como sua higiene e seus estudos. Assim, a mãe se coloca em um papel de se antecipar aos movimentos de C. para que nada seja esquecido, porém não consegue atingir a escola, ou melhor, dentro da escola a mãe não pode se antecipar aos movimentos de C. A comunicação foi também foco da nossa atenção nos encontros, pois muitas vezes mãe antecipava-se e respondia perguntas por C., que se irritava e comentava “*tá vendo com ela é?*”.

Na medida em que os encontros aconteciam houve um aumento no rendimento de C. na escola, assim como a diminuição de seu comportamento agitado e nervoso, fato percebido por todos os professores. Um salto significativo foi quando C. começou a anotar em seu diário os fatos importantes da escola, como tarefas a cumprir, provas para estudar, etc. Da mesma forma, C. em casa anotava o que havia feito, estudado ou cumprido e assim ela sempre conseguia executar e cumprir as tarefas escolares, aumentando seu rendimento escolar.

Quando nossa adolescente passou a executar suas tarefas por conta própria, sua mãe mostrou outros comportamentos em relação à C., perdendo sua função de eterna protetora. A comunicação entre ambas melhorou, C. passou a se cuidar mais e ambas começaram a se diferenciar.

Nesse momento, alcançado o objetivo de aumentar o rendimento escolar de C., de comum acordo com os pais e com a própria C., finalizamos o atendimento da família na escola. Depois disso acompanhei o desenvolvimento de C. em conversas informais, em visitas a sala de aula e através dos professores. A família foi devidamente encaminhada para terapia familiar fora da escola.

CONCLUSÕES

Diante das reflexões deste artigo e analisando a descrição de dois exemplos de atendimentos com queixas

semelhantes, resta uma pergunta: qual o significado dos termos “aluno com problema” ou “dificuldade de aprendizagem?”. São várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significado acerca dos termos, sem que uma seja a mais verdadeira que outra. Assim, não podemos previamente acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. Precisamos ver um “quebra-cabeças”, as partes e o todo!

No caso de V., seu comportamento agitado foi significado pela professora como “hiperatividade”, e a professora ficou impossibilitada de questionar a função que tal agitação estava exercendo na sala de aula. Para a equipe escolar, na qual me incluo, ficou claro que V. nos prestou um grande serviço sendo o menino “problema” da turma, pois assim pudemos observar quão inadequadas estavam sendo as aulas da professora, assim como alguns de seus comportamentos. Usando as palavras da mãe do menino, na verdade ele é quem “estava resistindo” à professora. A necessidade de mudar o sistema sala de aula era urgente e V. nos apontou isso com um comportamento “agitado”.

Trabalhando os dois microssistemas de V. foi possível obter uma idéia clara de como o problema estava sendo significado e qual função exercia na escola. Como afirmam Cironici e McCulloch (1999), “*quando o professor descreve um problema, não se trata da realidade, uma entidade que existe fora de sua percepção. Estamos tratando da construção da realidade efetuada por uma pessoa singular em determinado momento*”. (p.63).

Assim, foi necessário reenquadrar o problema, dando um novo significado à agitação de V.: uma estratégia muito inteligente de chamar a atenção da escola, atraindo para si a ajuda dos adultos para sanar as dificuldades da sua sala de aula. “É o que Malarewicz (*apud* Cironici & McCulloch, 1999) chama de *competência interativa da criança*”. (p. 69)

Já no atendimento de C., no primeiro encontro com a família evidenciou-se a necessidade de estabelecer com esse microssistema uma ação colaborativa, priorizando a criação de um novo significado à dificuldade de C., visto que já era uma dificuldade existente no sistema familiar. Foram trabalhadas as fronteiras parentais, assim como as seqüências de comportamentos padronizados entre mãe e filha. A família passou a entender o problema como algo que não pertence à C., que não faz parte dela, mas da interação entre os mem-

bros da família, e sendo assim poderia perfeitamente ser modificado.

A agitação e esquecimento estavam exercendo um papel fundamental no sistema familiar, pois o comportamento de C. tanto mantinha a família no mesmo estágio do ciclo de vida familiar (pais com criança dependente) como desequilibrava o sistema para que este evoluísse (pais com adolescente). Quando a família criou outros significados para a dificuldade, diluindo entre os membros familiares a “culpa”, logo se perceberam evoluções de C. na escola.

Quero finalizar deixando registrado como o trabalho do psicólogo na escola é de fundamental importância, desde que este abra espaço para discussões, para orientações colaborativas, sem fazer uso de somente uma teoria para explicar todo e qualquer fenômeno, enquadrando nela as dificuldades que possam surgir nas relações escolares.

Cabe aqui uma metáfora sobre como perceber um fenômeno: o vale! Se cada um de nós se coloca em

determinado ponto no alto de um vale teremos uma perspectiva limitada pela nossa própria posição. Uns poderão ver um rio, outros apenas árvores, etc. Podemos nos locomover e até trocar de perspectiva, mas é necessário um exercício de reflexão para entendermos aquela outra perspectiva a partir das suas próprias bases filosóficas e epistemológicas e fazer uso desta quando necessário. Quanto mais lentes diferentes nós tivermos para o olhar, a leitura e o entendimento de um mesmo fenômeno, mais rica será nossa compreensão do mundo.

Dessa forma, ao iniciar qualquer atendimento, seja este qual for, o psicólogo deve valer-se de uma posição de “não-saber”, pois este sempre precisa da informação do outro, do ser humano a sua frente, e “a interpretação é sempre um diálogo entre terapeuta e o cliente e não o resultado de narrativas teóricas pré-determinadas, essenciais para a significação, competência ou modelo teórico que o terapeuta defende” (Gergen e Warhuus, 2001, p.38).

REFERÊNCIAS

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1998). O cliente é o especialista: a abordagem terapêutica do não saber. Em S. Macnamee & K. Gergen (Orgs.) *A terapia como construção social* (pp. 35-49). São Paulo: Artes Médicas.
- Andrada, E. G. C. (2001). *Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Andrada, E. G. C., & Zanella, A. V. (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 127-133.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education* (pp.37-43, v. 3, n. 2). England: Elsevier Sciences.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças do ciclo de vida familiar*. POA: Artes Médicas.
- Curioni, C., & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e Professores: uma visão sistêmica acerca dos problemas escolares*. SP: EDUSC.
- Duque, D. F. (1996). Crises normais do ciclo de vida familiar. *Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo*, 5, 78-86.
- Gergen, K., & Warhuus, L. (2001). Terapia como construção social: características, reflexões, evoluções. Em M. Gonçalves, & O. F. Gonçalves (Orgs.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança*. (pp.27-64). Coimbra: Quarteto Editor.
- Haley, J. (1979). *Psicoterapia familiar*. Belo horizonte: Interlivros.
- Minuchin, S. (1982). *Famílias, funcionamento e tratamento*. POA: Artes médicas.
- Papp, P. (1992). *O processo de mudança*. POA: Artes Médicas.
- Satir, V. (1980). *Terapia do grupo familiar*. Rio de Janeiro: Alves.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. UK: Blackwell Publishers Ltda.
- Tilmans-Ostyn, E. (s/d). *Algunos aportes de la Terapia Familiar a la Práctica Médica Cotidiana*. Artigo apresentado ao Departamento de Psiquiatria Familiar, Hospital “Hermilio Valdizan”, 1-14.
- Tudge, J., Gray, J., & Hogan, D. (1997). Ecological Perspectives in Human Development: a comparison of Gibson and Bronfenbrenner. Em J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Org.) *Comparisons in Human Development: understanding time and context* (pp.72-108). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental function. Em Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 114-188). New York: Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras Escojidas III*. Moscú: Aprendizaje Visor.

Vygotsky, L. S. (1998). *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 01/07/03

Revisado em: 23/10/03

Aprovado em: 12/12/03

ADAPTAÇÃO DA PAVLOVIAN TEMPERAMENT SURVEY PARA A REALIDADE BRASILEIRA - VERSÃO 7 A 14 ANOS

*Raquel Souza Lobo Guzzo¹
Patrícia do Carmo Pereira Ito²
Cristiane Valli³*

Resumo

Este estudo faz parte de um processo que objetiva adaptar à realidade brasileira uma escala para avaliação do temperamento de crianças e adolescentes. Optou-se pela *Pavlovian Temperament Survey* - PTS - versão 7 a 14 anos, construída na Alemanha e destinada a avaliar a expressão comportamental das propriedades do Sistema Nervoso Central, conforme entendido por Pavlov. A PTS é composta por 252 itens e avalia três dimensões de temperamento: Força de Excitação, Força de Inibição e Mobilidade. Sua adaptação envolveu o processo de tradução, retrotradução e comparação entre a versão original e a que foi traduzida para o português e retrotraduzida para o alemão. Foram realizadas sucessivas análises e revisões até que os itens do instrumento estivessem adequados e apresentassem uma linguagem clara, assegurando sua compreensão pelos pais ou responsáveis. Em estudos preliminares, a PTS 7 a 14 anos obteve índices satisfatórios de consistência interna e indicadores favoráveis de validade.

Palavras-chave: Temperamento do temperamento; Pavlovian Temperament Survey – PTS versão 7 a 14 anos; Adaptação de testes psicológicos.

ADAPTATION THE PAVLOVIAN TEMPERAMENT SURVEY TO BRAZILIAN REALITY - VERSION FROM 7 TO 14 YEARS

Abstract

This study is part of a process that aims at to adapt to the Brazilian reality a scale for assessment of the children's temperament and adolescents. It was used the Pavlovian Temperament Survey - PTS - version 7 to 14 years, built in Germany and destined to evaluate the behavioral expression Central Nervous System's properties, as understood by Pavlov. The PTS is composed by 252 items and it evaluates three temperament dimensions: Strength of Excitation, Strength of Inhibition and Mobility. It's adaptation involved the translation process, backtranslation and comparison between the original version to the Portuguese and backtranslation for German. Successive analyses and revisions were accomplished until the items of the instrument were adapted and presented in a clear language, assuring the understanding for the parents or caregivers. In preliminary studies, the PTS version 7 to 14 years obtained satisfactory consistence interns and favorable indicators of validity.

Keywords: Temperament assessment; Pavlovian Temperament Survey - PTS version 7 to 14 years; Psychological tests adaptation.

INTRODUÇÃO

Os pais são freqüentemente chamados a descrever características pessoais de seus filhos para diferentes propósitos, seja em situação de análise clínica ou de qualquer evento em contextos acadêmicos ou de outra ordem em que as crianças devem ser melhor conhecidas por aqueles em contacto direto com elas. As descrições de características, quase sempre, estão relacionadas a características comportamentais, de personalidade,

sentimentos e temperamento. O estudo do temperamento infantil tem sua importância, principalmente pelo caráter preventivo da intervenção possível, quando a avaliação é feita. Na orientação de pais, professores ou mesmo no planejamento de estratégias de facilitação das relações interpessoais até a adolescência, o trabalho de psicólogos e educadores torna-se mais efetivo quando existe a possibilidade de uma avaliação de características

¹ Doutora em Psicologia e docente da PUC-Campinas.

² Doutoranda em Psicologia e bolsista FAPESP.

³ Bolsista de IC/CNPQ.

temperamentais. Com esses propósitos, vários instrumentos foram desenvolvidos para a avaliação do temperamento de crianças através do relato de seus pais, respondendo a um questionário (Carey & McDevitt, 1989; Rothbart, 1989) e análises dos mesmos vêm sendo conduzidas para o estudo de suas características psicométricas (Angleitner & Wiggins, 1986).

A avaliação do comportamento de crianças feita por meio do relato de pais ou responsáveis, é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada em pesquisas de temperamento infantil (Mangelsdorf, Schoppe & Buur, 2000). Pais ou responsáveis tem a possibilidade de observar o comportamento da criança em uma variedade de contextos e situações, eles proporcionam informações sobre o comportamento infantil que de outra maneira seriam inacessíveis (Bosa & Piccinini, 1994; DiLalla & Jones, 2000).

O interesse pela compreensão e avaliação do temperamento infantil tem como principais precursores Chess e Thomas (1987), que numa abordagem interacionista de temperamento iniciaram em 1956 importante estudo longitudinal conhecido na literatura como “*New York Longitudinal Study – NYLS*”. Nesse estudo Chess e Thomas (1987), por meio de uma análise de conteúdo do relato de mães sobre o comportamento de seus bebês durante os seis primeiros meses de vida, identificaram nove dimensões de temperamento, que submetidas a análises qualitativas da significância funcional, apoiadas pela análise fatorial, agruparam-se em três constelações temperamentais: crianças de temperamento fácil, de temperamento difícil e de aquecimento lento (Chess & Thomas, 1987, 1991). Influenciada por Chess e Thomas (1987), Rothbart (1986) também tem seu interesse predominante no estudo do temperamento infantil, particularmente na compreensão do desenvolvimento do temperamento e seus componentes e a influência exercida por eles no processo de socialização e interações sociais da criança (Rothbart, 1986).

Numa perspectiva mais biológica e fisiológica, Strelau (1989) desenvolveu a Teoria Regulativa do Temperamento, a qual teve suas concepções básicas formuladas no final da década de 1960 e início da década de 1970, tomando como ponto de partida as concepções de funcionamento do sistema nervoso de Pavlov e pesquisas e teorias desenvolvidas nos períodos de 1950 e 1960 (Strelau, 1989). Nesta perspectiva teórica, um dos instrumentos utilizado para avaliação das

características temperamentais é a escala *Pavlovian Temperament Survey – PTS* (Strelau, Angleitner & Newberry, 1999).

A PTS foi construída objetivando avaliar a expressão comportamental das propriedades do sistema nervoso central, conforme entendido por Pavlov. Estas propriedades foram caracterizadas do ponto de vista funcional, reforçando o papel desempenhado por elas no processo de adaptação do indivíduo ao ambiente e referem-se a traços gerais, revelados em todos os tipos de comportamento, incluindo características, atividades verbais e reações emocionais motoras (Strelau & cols., 1999).

Inicialmente construída para avaliar o temperamento de adolescentes e adultos acima de 14 anos, foi adaptada por Hoogendorp (1992) para avaliar o temperamento de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Nesta nova versão, os itens da PTS foram reformulados para que se tornassem representativos de comportamentos de crianças e adolescentes, sendo mantida a mesma fundamentação teórica, dimensões avaliadas, número de itens e forma de pontuação da versão original destinada a avaliar pessoas maiores de 14 anos. Pais ou responsáveis são solicitados a responder aos itens da escala pensando nos comportamentos e características de sua criança.

A PTS versão 7 a 14 anos desenvolvida por Hoogendorp (1992) é composta por 252 itens que avaliam três dimensões de temperamento, baseadas nas propriedades pavlovianas do Sistema Nervoso Central: 1) Força de Excitação (FE) - caracteriza como o indivíduo reage frente a estimulação, está presente em 90 itens da escala; 2) Força de Inibição (FI) – avalia a capacidade do indivíduo refrear dado comportamento quando necessário, 84 itens compõem esta dimensão; 3) Mobilidade (MO) – avalia a habilidade do indivíduo responder adequadamente a contínuas mudanças no ambiente, presente em 78 itens. Os 252 itens são avaliados no formato *Likert*, com quatro possibilidades de resposta: concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente.

No Brasil, os primeiros estudos sobre temperamento realizados com a PTS envolveram a versão destinada a avaliação de características temperamentais de adolescentes e adultos (Guzzo, Riello & Primi, 1996; Guzzo, Riello, Serrano & Primi, 1997; Riello, 1999; Guzzo, Primi, Ito & Valli, 2000).

Dando continuidade aos estudos sobre avaliação do temperamento utilizando a escala PTS, esse estudo

buscou adaptar a PTS versão 7 a 14 anos desenvolvida por Hoogendorp (1992) para a realidade brasileira com o propósito de selecionar os itens mais representativos para a descrição de crianças através do relato de seus pais e, considerando a importância da adequação semântica e psicométrica de instrumentos para a avaliação psicológica no Brasil, possibilitar estudos futuros do temperamento nesta faixa etária.

Durante esta primeira etapa do estudo, foram realizadas as atividades de tradução da escala do original alemão (Hoogendorp, 1992) para o português, e sua retrotradução, de tal sorte que as duas escalas pudessem ser comparadas com a escala em sua versão original.

O processo de adaptação de instrumentos para avaliação psicológica deve assegurar a sua equivalência com versões de outras línguas e culturas, de tal forma que possibilite o desenvolvimento de pesquisas transculturais e comparações internacionais. Hambleton (1994) destaca que a busca de padrões para a prática

equivalência dos itens com base na igualdade de seu significado. Depois que os itens são considerados adequados, a escala passa para uma fase experimental de aplicação em pais, os quais são solicitados a emitirem julgamento sobre a pertinência dos itens na avaliação do temperamento de seus filhos. Por sucessivas aplicações, foram considerados como itens da escala, aqueles que obtiveram avaliação 70% de comentários positivos quanto à sua intelegibilidade e pertinência para descrição do temperamento infantil.

A escala em sua versão final, tal como em sua versão original, está composta por 252 itens distribuídos entre as três dimensões Força de Excitação (90 itens), Força de Inibição (84 itens) e Mobilidade (78 itens) avaliadas pela PTS. Exemplos dos itens constituintes de cada uma das dimensões podem ser observados na Tabela 1.

Como continuidade dos trabalhos para busca de padrões psicométricos para a versão brasileira, foram realizados novos estudos com o instrumento em

Tabela 1: Exemplos de itens que compõem as dimensões Força de Excitação (FE), Força de Inibição (FI) e Mobilidade (MO) da escala Pavlovian Temperament Survey – PTS versão infantil.

Dimensão	Item
FE	043) Prefere estudar com o rádio ligado.
	154) Tem facilidade em manter-se calmo (a) e tranquilo (a) mesmo num clima agitado.
	172) Mantém-se atento em suas atividades, mesmo com gente conversando alto por perto.
FI	53) Consegue esperar para abrir um presente que acabou de ganhar.
	134) Continua uma atividade já planejada até o fim, mesmo que sinta vontade de fazer outra coisa.
	185) Consegue guardar segredos quando solicitado.
MO	12) Acostuma-se rapidamente com uma visita que chega de surpresa
	117) Aceita, facilmente, mudanças em sua rotina
	177) É fácil adaptar-se a mudanças repentinas em seu horário escolar.

de avaliação e desenvolvimento de instrumentos diagnósticos, tais como validade, fidedignidade e normatização, tem recebido muita atenção de estudiosos e pesquisadores em diversos países. Entretanto, percebe-se que procedimentos para adaptação são objeto de menor controle, quando deveriam estar também sendo desenvolvidos com igual ou superior interesse, uma vez que fazem parte do processo de pesquisa transcultural de grande importância internacional.

O presente estudo utilizou-se do processo de versões sucessivas (Brislin, 1970) em que duas versões de uma mesma escala são comparadas e avaliadas por juizes tanto da língua original como daquela que é alvo da adaptação. Este procedimento favorece a avaliação da

diferentes populações. Catini (1999) desenvolveu um estudo preliminar sobre as qualidades psicométricas da escala PTS versão 7 a 14 anos, no qual 72 crianças de ambos os sexos, com idades entre 7 e 13 anos tiveram suas características de temperamento avaliadas a partir das respostas de suas mães aos itens da escala. Neste estudo foram obtidos índices de consistência interna, calculada pelo Alpha de Cronbach, satisfatórios nas três dimensões avaliadas pela escala (FE=0,90; FI=0,92; MO=0,89). Além de aplicar a PTS versão 7 a 14 anos, Catini (1999) também utilizou em parte das mães, para avaliação das crianças, a PTS versão 14 a 18 anos – em fase de normatização (Guzzo & cols., 2000) – e correlacionou os resultados obtidos. Na comparação dos

dados obtidos na PTS versão 7 a 14 anos e na PTS 14 a 18 anos, foram constatadas correlações significativas e elevadas nas dimensões FE (0,584, $p < 0,001$) e FI (0,509, $p < 0,05$) e moderadas porém não significativa em MO (0,358), tais resultados são indicadores favoráveis de validade da PTS versão 7 a 14 anos, uma vez que indicam que as mães tendem a avaliar seus filhos de forma similar quando utilizando os dois instrumentos. Outro resultado favorável a validade da escala está relacionado a sua estrutura fatorial verificada por meio das correlações obtidas entre as dimensões avaliadas pela PTS versão 7 a 14 anos, a qual foi altamente significativa e elevada quando considerada a correlação entre FE x MO (0,597 $p < 0,0001$), e significativa e pequena entre FE x FI (0,298; $p < 0,05$) e FI x MO (0,291 $p < 0,05$). No manual da PTS (Strelau & cols., 1999) são encontradas informações de que é esperado que as dimensões FE, FI e MO estejam correlacionadas, principalmente Fe e MO, resultado constatado neste estudo.

Em outro estudo desenvolvido por Ito e Guzzo (2002), objetivando investigar a influência exercida pela genética na determinação das características de temperamento, resultados obtidos na análise da consistência interna, calculada pelo Alpha de Cronbach, novamente evidenciaram índices satisfatórios (FE=0,86; FI=0,81; MO=0,85). Este estudo envolveu a participação de 26

pares de gêmeos, monozigóticos e dizigóticos, com idades entre 7 e 14 anos.

Concluindo, o procedimento de tradução e retrotradução foi difícil, particularmente no que diz respeito a expressão de conteúdos lingüísticos que pudessem significar a realidade cultural de crianças brasileiras. A primeira versão português/alemão adaptada apresentou uma discordância em 39% dos itens, o que demandou um novo estudo de tradução e versão para o alemão. Novamente os itens foram modificados para se adequar a tradução ao português e então submetidos a seis juizes com a responsabilidade de incluir os 252 itens dentro das três dimensões avaliadas pela escala e comentar sobre a adequação dos mesmos para o português. Os resultados desta análise demonstraram a necessidade de uma nova revisão dos mesmos, feita em conjunto com a presença de todos os avaliadores. Após a última revisão, a versão final foi concluída para continuidade dos estudos.

É importante destacar que os itens foram reformulados para uma linguagem direta, evitando o uso da palavra “não”, pois as formulações deste tipo geravam dúvidas nas mães sobre o significado do item, ocasionando dificuldades até no momento de assinalar a resposta que melhor descrevia sua criança. As reformulações também visavam assegurar o entendimento de mães de diferentes níveis culturais.

REFERÊNCIAS

- Angleitner, A., & Wiggins, J.S. (1986). *Personality Assessment via Questionnaires*. Berlim: Springer-Verlag.
- Bosa, C. A., & Piccinni, C.A. (1994). Temperamento e apego: a questão da ortogonalidade em foco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 46 (3 e 4), 95-118.
- Brislin, R. W. (1970). Backtranslation for Cross Cultural Research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1989) Revision of the Infant Temperament Questionnaire. *Pediatrics*, 61, 735-739.
- Catini, N. (1999). *Temperamento: Estudo Inicial da Escala PTS Infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.
- Chess, S., & Thomas, A. (Orgs.). (1987). *Annual progress in child psychiatry and child development*. New York: Brunner/ Mazel.
- Chess, S., & Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. Em J. Strelau, & A. Angleitner (Orgs), *Explorations in Temperament* (pp. 15-28). New York: Plenum Press.
- DiLalla, L. F., & Jones, S. (2000). Genetic and enviromental influences on temperament in preschoolers. Em V. J. Molfese & D. L.Molfese (Orgs), *Temperament and personality development across the life span* (pp. 33-55). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guzzo, R. S. L., Primi, R., Ito, P. C. P., & Valli, C. M. M. (2000). *Pavlovian Temperament Survey - PTS - versão adolescente/ adulto: consistência interna e normatização para realidade brasileira*. Manuscrito submetido à publicação.
- Guzzo, R. S. L., Riello, I. C., & Primi, R. (1996). Pavlovian Temperament Survey - PTS: análise de itens e teste de realidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 53-59.
- Guzzo, R. S. L., Riello, I. C., Serrano, M. R., & Primi, R. (1997). Avaliação do temperamento de adultos: estudo de

- diferentes profissões. [Resumo]. Em Cursos de Pós Graduação e Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia da UFRGS (Orgs.). *Resumos de comunicações científicas. VII Encontro Nacional sobre Testes Psicológicos e I Congresso Ibero Americano de Avaliação Psicológica* (p. 325). Porto Alegre.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests: A Progress Report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 229- 244.
- Hoogendorp, N. (1992). *Temperament bei kindern: die entwicklung und überprüfung einer kinderform des PTS (Temperamento de crianças: o desenvolvimento e avaliação de uma versão infantil da PTS)*. Diplomarbeit im Fakultät für psychologie und Sportwissenschaft na Der Universität Bielefeld.
- Ito, P. C. P., & Guzzo, R. S. L. (2002). Temperamento: características e determinação genética. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 425-436.
- Mangelsdorf, S.C., Schoppe, S. J., & Buur, H. (2000). The mening of parental reports: a contextual approach to the study of temperament and behavior problems in childhood. Em V. J. Molfese & D. L.Molfese (Orgs) *Temperament and personality development across the life span* (pp. 121-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riello, I. C. (1999). *Temperamento: perfil de adolescentes com diferentes competências em natação*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.
- Rothbart, M. K. (1986). A psychobiological approach to the study of temperament. Em G. A. Kohnstamm (Org.) *Temperament discussed – temperament and development in infancy and childhood* (pp. 63-72). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in Childhood: A Framework. Em G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart. (Orgs.) *Temperament in Childhood* (pp.59 - 73). Chichester: Wiley.
- Strelau, J. (1989). The regulative theory of temperament as a result of East – West influences. Em G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M.K. Rothbart (Orgs), *Temperament in Childhood* (pp. 35-48). Chichester: Wiley.
- Strelau, J., Angleitner, A., & Newberry, B. H. (1999). *Pavlovian Temperament Survey (PTS) An International Handbook*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Recebido em: 20/05/03

Revisado em: 29/08/03

Aprovado em: 19/09/03

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS E INTERVENÇÃO EM UM JOGO DE SENHA

*Lino de Macedo¹
Ana Lúcia Petty²
Gisele Escorel de Carvalho³
Valquiria Carracedo⁴*

Resumo

Os objetivos foram analisar, na perspectiva construtivista de Piaget, como crianças resolviam e compreendiam problemas relativos a um jogo de Senha e apresentar formas de intervenção face às respostas dos sujeitos e aos critérios propostos para a análise das respostas. O procedimento consistiu em solicitar que 60 crianças, entre 7 e 12 anos de idade, preenchessem formulários, sobre suas decisões em relação aos problemas propostos. As respostas foram classificadas em três níveis: 55% dos sujeitos ($N=33$) apresentaram um desempenho correspondente ao nível I, 20% ($N=12$) ao nível II e 25% ($N=15$), ao nível III. Classificar as formas de resolução por níveis indicou que recursos foram utilizados pelas crianças para resolverem o desafio do Senha. Estas análises possibilitaram a sugestão de intervenções a serem feitas por profissionais interessados na aprendizagem escolar de crianças por meio de jogos.

Palavras-chave: Construtivismo; Jogos; Aprendizagem escolar.

CHILDREN'S PERFORMANCE ASSESSMENT AND INTERVENTION IN A MASTERMIND GAME

Abstract

The research had a two-fold objective. Firstly to analyse how children solved and comprehended problems related to a Master Mind game, in a constructivist perspective (Piaget). Secondly, to present different forms of intervention as a consequence of collected observations within the context of the research and the criteria proposed to analyse the answers. In order to put data together, 60 children between 7 and 12 years of age filled in forms, challenging them to register their decisions about the proposed problems. Based upon their answers, it was possible to submit three performance levels. Results show that 55% ($N=33$) were classified at level 1, 20% ($N=12$) at level 2 and 25% ($N=25$) at level 3. The resources used by the children to solve the game's challenge propitiated the proposition of intervention suggestions to be made by professionals who deal with children and are interested in using games in the school context.

Key words: Constructivism; Games; School learning.

INTRODUÇÃO

Os jogos de Senha (Macedo, Petty & Passos, 1997) caracterizam-se pelo desafio de se descobrir algo, apoiando-se em informações parciais e indiretas. No caso do presente estudo, fundamentado em Piaget (1983) trata-se de ordenar as letras A, B e C de algum modo, propondo à criança que encontre essa ordem, dispondo para isso da informação sobre o número de

letras colocadas no lugar certo, mas sem que se diga onde. Esse tipo de jogos é particularmente interessante, pois pode promover o desenvolvimento de raciocínios dedutivos, na medida em que a combinação particular é inferida pelas antecipações possibilitadas pelo número de "acertos" ou "erros" cometidos. Assim, se uma pessoa diante da proposta "BCA" recebe a informação

¹ Professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, coordenador do Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da USP.

² Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, técnica do LaPp/ IPUSP.

³ Especialista em atendimento a alunos com dificuldade escolar, integrante do LaPp/ IPUSP.

⁴ Mestre em Pedagogia do Movimento Humano pela Escola de Educação Física e Desporto da USP, integrante do LaPp/ IPUSP.

“0” (significando isso que nenhuma das letras está na posição correspondente à combinação escondida), pode antecipar, ou seja, eliminar como possibilidades, nas jogadas futuras, as combinações BAC, ACB, CBA. Esse foi justamente o objetivo deste estudo: verificar como crianças, depois de alguma prática com o jogo, antecipavam, de forma procedimental e explicativa, uma resposta ou regra.

Um dos usos experimentais do jogo de Senha por Piaget (1983), está em seu livro sobre a “Evolução dos necessários nas crianças”. A questão estudada refere-se à conduta da criança em uma situação em que “as informações condicionam-se mutuamente”. Nessa situação, a jogada seguinte é favorecida se as informações já disponíveis nas jogadas anteriores forem consideradas (combinações propostas para as letras e número de posições corretas ou não). Outra importância teórica em termos do jogo de Senha refere-se à interdependência, para ser bem sucedido, entre o realizar as jogadas e o compreender (interpretar) as informações disponíveis (jogadas anteriores e informação sobre o número de posições certas). Ou seja, trata-se de uma situação em que realizar e compreender são complementares, irreduzíveis (já que um não se confunde com o outro) e indissociáveis.

No presente estudo, as duas considerações teóricas, acima mencionadas, foram investigadas por meio de problemas a serem resolvidos por crianças entre sete e doze anos. É importante destacar que esta pesquisa realizou-se em um contexto de oficinas de jogos e intervenções e que, ao contrário de Piaget, as crianças não foram entrevistadas, e sim, responderam por escrito os problemas propostos, os quais foram analisados posteriormente, considerando os objetivos da pesquisa.

Tendo como referência os estudos de Piaget (1983) usando o jogo de Senha, muitas pesquisas foram realizadas. Em sua tese de doutorado, Rossetti (2001) fez uma revisão das pesquisas sobre jogos desenvolvidas nas duas últimas décadas. Com base nestas informações, é possível constatar que pesquisas recentes em que jogos são usados como recurso experimental, na perspectiva de Piaget, utilizam o Senha como instrumento para analisar o pensamento de crianças e adolescentes. Dentre elas, destacam-se as análises microgenéticas realizadas por Abreu (1993) e Queirós (1995, 2000), cujos resultados contribuem para compreender as formas de resolução dos desafios e identificar tipos de erros produzidos pelos sujeitos estudados, visando

caracterizar certas dificuldades e discutir as implicações pedagógicas no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Outra pesquisa, realizada por Brenelli (1996), apresenta interessantes informações sobre a contribuição do uso de jogos, como o Senha, para investigar como raciocinam as crianças ao resolverem problemas, afirmando que a ação de jogar interfere favoravelmente na construção do pensamento operatório. Em sua pesquisa sobre a construção de possíveis, Piantivani (1999) também escolheu este jogo, relacionando duas situações de intervenção psicopedagógica: uma relativa ao contexto do jogo e outra, propondo problemas a serem resolvidos. Ainda merecem destaque as pesquisas desenvolvidas por Ortega & cols. (1993, 1994, 1995). Nestas, mais uma vez os jogos de Senha foram utilizados para analisar o raciocínio infantil. Os resultados indicaram que a intervenção psicopedagógica favorece a produção de respostas de qualidade superior, se comparados aos inicialmente observados, e que alunos de escolas de abordagem construtivista jogam Senha melhor que alunos de escolas “não-construtivistas”. Ainda tendo o Senha como referência, outros estudos foram realizados, tendo os jogos como instrumento e o construtivismo de Piaget como fundamentação teórica.

De modo geral, pode-se afirmar que os autores já citados e Macedo (1992, 1994), Souza (1994), Petty (1995), Rabioglio (1995), Petty e Passos (1996), Macedo, Petty e Passos (1997), Carracedo (1998), Magalhães (1999) e Torres (2001) valorizam a contribuição da ação de jogar, tanto para fornecer informações aos pesquisadores ou professores, como para desenvolver atitudes e competências nas crianças.

O valor dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental também é um dos temas que norteiam o trabalho desenvolvido no Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O contexto das atividades supõe propostas de jogos e intervenções, por meio de questionamentos e realização de situações-problema. Os objetivos são: (a) oferecer uma alternativa de acompanhamento e intervenção para alunos com dificuldade de aprendizagem ou em recuperação, visando a diminuição do fracasso escolar e (b) promover a construção de habilidades cognitivas e sociais próprias ao pensamento operatório, oportunizando o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao jogo e, por extensão, à aprendizagem. No contexto das atividades

são valorizados aspectos como: atenção, organização e autonomia, bem como, conhecimentos matemáticos e lingüísticos.

OBJETIVOS

Os objetivos da presente pesquisa foram, primeiro, analisar como crianças resolviam e compreendiam problemas relativos a um jogo de Senha. Segundo, apresentar formas de intervenção como consequência das observações realizadas no contexto da pesquisa e dos critérios propostos para a análise das respostas.

MÉTODO

Sujeitos e local

Para realizar esta pesquisa, foram analisados protocolos de 60 crianças entre 7 e 12 anos de idade, estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas ou particulares. Estes alunos fazem parte do projeto de apoio psicopedagógico para a aprendizagem escolar, realizado em forma de oficinas de jogos, no Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Estas oficinas têm duração de uma hora e meia, sendo que em cada uma delas 12 alunos realizam práticas de jogos e desafios sob a direção de dois docentes e um estagiário (cursando a graduação do curso de Psicologia).

Material

Foram elaborados três formulários diferentes. Um deles serviu para as crianças realizarem o registro das partidas disputadas. Nesse registro em uma coluna a criança fazia sua proposta e em outra indicava o número (0, 1 ou 3) de acertos com referência à combinação escondida pelo outro jogador.

Os outros dois formulários continham questões para a resolução de problemas, sendo que nos dois casos as crianças deveriam responder por escrito. No primeiro deles foram propostos três problemas do tipo RJS (“resolver jogada seguinte”), com o objetivo de avaliar o saber procedimental dos sujeitos. Para isso, foi solicitado que completassem o quadro abaixo:

Quadro 1: Apresentação do quadro que deveria ser completado.

1)	A B C	0
		X
2)	B C A	1
		X
3)	C B A	0
	B A C	0
		3

O outro formulário tinha o objetivo de avaliar o saber operatório dos sujeitos, isto é, verificar se compreendiam as relações entre proposta, score obtido e próxima proposta. Para isso, foram formulados dois problemas do tipo CJS (“compreender jogada seguinte”): 1) Se você joga e tira 0, o que faz na próxima tentativa? 2) Se você joga e tira 1, o que faz na próxima tentativa?

Os problemas eram de diferentes naturezas e graus de desafio. No formulário sobre os problemas RJS, a proposta era completar três jogadas, como se fossem partes do contexto de uma partida: nos itens 1 e 2, o jogador deveria indicar qual seria sua próxima tentativa, a partir do resultado de uma jogada já realizada. Já o item 3, apresentava um desafio maior, uma vez que o jogador deveria considerar, simultaneamente, duas jogadas já realizadas. Nas três propostas, a informação numérica (resultado da jogada) foi indicada. Estes problemas foram denominados “resolver jogada seguinte” (RJS), pois a exigência era *fazer* um registro, que implicava uma tomada de decisão na prática, ou seja, particular a um conteúdo. No formulário sobre os problemas CJS, o jogador deveria explicar, por escrito, qual o procedimento que adotava para realizar duas jogadas propostas. Neste caso, o jogador deveria registrar seu procedimento para realizar qualquer situação em que obtivesse score=0 e score=1. Estes problemas foram denominados “compreender jogada seguinte” (CJS), propondo *explicar* como fez, ou seja, tratava-se de formular uma regra que expressasse um jogar bem, de ordem geral.

Procedimentos para coleta e análise dos dados

Um docente explicou as regras do jogo, realizando três partidas na lousa como ilustração. Em duas delas, deveria descobrir uma combinação escondida pelo grupo de alunos e na outra, propôs que o grupo a descobrisse. As dúvidas relativas às regras foram respondidas e, em seguida, foi explicado como deveriam proceder para anotar as partidas. Cada criança jogou quatro vezes como quem descobre e outras quatro como quem esconde.

Pode-se questionar o sentido desta etapa, já que os protocolos das partidas serviram somente para as crianças aprenderem as regras, tendo sido desconsiderados para a análise de desempenho. Sua justificativa deve-se ao fato de fazer com que as crianças jogassem várias partidas para que aprendessem as regras do jogo. Sem isto, seria impossível exigir que elas pudessem responder aos problemas, já que estes pressupõem saber jogar (mas não necessariamente saber jogar “bem”).

Há ainda uma outra observação sobre esta etapa de aprendizagem do jogo: caso um jogador acertasse a combinação escondida na primeira tentativa, deveria iniciar uma outra partida e esta era desconsiderada para a contagem. Esta conduta justificou-se, pois não seria possível exercitar a ação de jogar propriamente dita, em uma partida bem sucedida por acaso. Neste jogo, é fundamental jogar várias partidas para assimilar as regras e construir procedimentos favoráveis. Com isso, valorizou-se a lógica em detrimento da sorte, ainda que esta última fosse sempre parte do contexto, pois acertar “sem pensar” é uma possibilidade (desde que o jogador combine as três letras, sem repetição).

Ao final desta proposta (jogar oito partidas de Senha), foram entregues os formulários que continham os problemas, para serem resolvidos individualmente. Para preencher o formulário que continha os problemas do tipo RJS (“resolver jogada seguinte”), houve pouca conversa no ambiente da pesquisa, tanto das crianças entre si como das crianças com os adultos. As instruções foram fornecidas individualmente e consistiram em apontar os quadros e pedir que cada espaço fosse preenchido com uma resposta, fazendo com que se observasse que era a continuação de uma partida já iniciada. Quando uma criança terminava e ia entregar o protocolo, solicitava-se que conferisse suas respostas. Em alguns momentos, se ela não conseguia conferir e pedia ajuda, um dos pesquisadores lia junto e ela própria conferia se queria manter ou mudar o que tinha produzido.

Com relação ao formulário sobre os problemas CJS (“compreender jogada seguinte”), houve mais conversa entre adultos e crianças, pois era exigido um registro por escrito e nem todas as crianças conseguiam expressar sua forma de jogar com clareza. Isto fez com que houvesse algumas colaborações, que foram consideradas na análise dos resultados, no item relativo à autonomia para realizar a tarefa, ou seja, o tipo de ajuda concedida e/ ou solicitada.

No preenchimento do formulário sobre problemas CJS, portanto, quando alguma criança solicitou a presença do adulto para responder às questões, esta informação foi anotada nos protocolos para ser levada em consideração nos resultados. Diferentes tipos de auxílio foram concedidos às crianças, variando desde a leitura do enunciado e “ditado” do que queriam escrever (ajuda na produção escrita), até uma releitura de uma resposta já produzida pela própria criança, que só queria um interlocutor. Cumpre ressaltar que, em nenhum caso, a resposta “certa” foi fornecida e nem tão pouco foram dadas informações quanto aos “acertos” e “erros” produzidos.

Para a coleta de dados, coube aos adultos presentes o papel de: (a) organizar a distribuição e recolha dos formulários; (b) tirar dúvidas restantes quanto às regras; (c) acompanhar as partidas, sem interferir nas tentativas dos jogadores, visando garantir a não produção de erros por parte dos “informantes” (quem escondia a combinação), e (d) apresentar e/ ou explicar as propostas dos problemas.

Como procedimento de análise dos dados, é importante ressaltar que a classificação dos protocolos foi realizada por três docentes das oficinas separadamente, ou seja, num primeiro momento, cada um analisou o conjunto de protocolos sem trocar informações e só num segundo momento, compararam as avaliações, chegando a um consenso nos poucos casos em que houve dúvidas com relação à interpretação dos resultados apresentados nos protocolos.

RESULTADOS

Para realizar a análise dos resultados foram consideradas exclusivamente as respostas aos formulários, visando interpretar (observar e compreender) o que cada criança produziu para continuar uma partida (respostas

aos problemas RJS, “resolver jogada seguinte”) e para explicar uma jogada (respostas aos problemas CJS, “compreender jogada seguinte”).

As Tabelas 1, 2 e 3 sintetizam os resultados obtidos.

Ao analisar esta tabela, é possível identificar alguns aspectos interessantes. Dentre eles, pode-se destacar: (a) nas situações “RJS” (“resolver jogada seguinte”) 1 e 2, há mais acertos do que erros e na situação “RJS” 3, há mais erros; (b) nas situações “CJS” (“compreender jogada seguinte”) 1 e 2, há mais erros do que acertos; (c) comparando as situações “RJS” e “CJS”, há mais erros nesta última; (d) a quantidade de erros produzidos em cada situação do tipo RJS é diferente, sendo que o menor número refere-se à RJS2 e o maior à RJS3. Isto pode ser explicado da seguinte maneira: na RJS2, a criança tem três chances de acerto (dentre 6 combinações possíveis, poderia produzir como respostas BAC, ACB ou CBA), isto é, deveria “afirmar” o lugar de uma das letras, fixando-a. Na RJS3, tinha somente uma chance de acerto, ou seja, teria que produzir ACB. Neste caso, deveria considerar simultaneamente as duas

combinações apresentadas, “negando” todos os lugares já “utilizados”. Por sua vez, a situação RJS1 permitia duas possibilidades de respostas: CAB ou BCA, sendo que a criança também teria que “negar” os lugares da combinação já realizada.

Ao analisar a Tabela 2, também é possível identificar alguns aspectos interessantes: (a) 2 crianças repetem jogadas já realizadas, sendo que não há repetição de jogada quando o $\text{score}=0$; (b) 4 crianças repetem o lugar da 1ª letra de uma jogada anterior e, portanto, a maioria muda de lugar pelo menos esta letra; (c) se há repetição do lugar de uma letra, é mais freqüente quando esta não é a 1ª letra da combinação proposta pela criança; (d) na RJS2, houve o maior número de acertos, sendo que, das 44 crianças que acertaram, 18 fixaram a 1ª letra; (e) na RJS3, ocorreu o maior número de erros, ou seja, das 60 crianças, só 26 acertaram a resposta.

Existe uma diferença dos resultados do problema CJS1 da Tabela 1 (em que há 18 acertos e 42 erros) em relação à Tabela 3 (que apresenta 34 acertos e 26 erros, como dados referentes à mesma situação).

Tabela 1: Síntese da avaliação das respostas aos problemas propostos.

RJS 1: A B C = 0		RJS 2: B C A = 1		RJS 3: C B A = 0 / B A C = 0 = 3		CJS 1: O que fazer com escore = 0?		CJS 2: O que fazer com escore = 1?	
acerto	erro	acerto	erro	acerto	erro	acerto	erro	acerto	erro
31	29	44	16	26	34	18	42	20	40

Tabela 2: Síntese das avaliações das respostas aos problemas RJS (“resolver jogada seguinte”).

O QUE DEVERIA FAZER	O QUE FEZ				
RJS1= Trocar todas as letras NTOTAL= 60	Repetiu a jogada N= 0	Repetiu a 1ª. letra N=4	Repetiu outra letra N=25		Trocou todas as letras N= 31
RJS2= Fixar uma letra NTOTAL= 60	Repetiu a jogada N=1	Mudou todas as letras N=15			Fixou uma letra, sendo que N=18 fixaram a 1ª letra N= 44
RJS3= Trocar todas as letras em relação às duas proposições NTOTAL= 60	Repetiu a jogada anterior N=1	Repetiu a primeira jogada N=2	Repetiu a 1ª. letra da jogada anterior N=3	Repetiu a 1ª. letra da 1ª. jogada N=15	Repetiu outra letra (não a primeira) N=13 Trocou todas as letras em relação às duas proposições N= 26

Tabela 3: Síntese das avaliações das respostas aos problemas CJS (“compreender jogada seguinte”).

O QUE DEVERIA FAZER	O QUE FEZ	
CJS1= Escrever que trocava todas as letras de lugar	Escreveu que tentava de novo	Escreveu que mudava tudo de lugar
NTOTAL= 60	N= 26	N= 34
CJS2= Escrever que fixava uma letra e mudava as outras de lugar	Escreveu que tentava de novo	Escreveu que mantinha uma letra no lugar e mudava as outras
NTOTAL= 60	N= 40	N= 20

Isto se deve ao fato de que, a Tabela 1 implicou uma interpretação das respostas produzidas, para definir “acerto” ou “erro”, havendo uma relação de interdependência entre as respostas das situações CJS1 e CJS2. Na presente tabela, o interesse era descrever as respostas, independentes umas das outras.

Esta tabela pode ser mais bem compreendida a partir da análise dos conteúdos de cada resposta, apresentados abaixo e também por meio de algumas observações. **Problemas CJS 1 (O que fazer com escore 0?). Respostas consideradas certas:** *Eu faço BAC depois de tentar ACB. Mudo tudo de lugar. Tiro todas do lugar. Ex: ABC-BCA. Se CBA=0, eu faço BAC para ver se acerto. Se é 0, faço ACB-BAC -CBA. Mudo a senha e não repito a letra naquele lugar. Tento fazer uma nova senha sem usar a mesma ordem anterior. Troco todas as letras de lugar. Inverto tudo. Tento outra maneira, mudo as três. Respostas consideradas erradas:* *Eu troco as letras: a primeira na última e a última na primeira, e a do meio, no meio. Eu tento de novo. Coloco diferente. Mudo todas. Tento não repetir. Embaralho as letras. Chuto para ver se acerto. Penso mais. Tento tirar um número maior. Eu acerto. Jogo de novo até conseguir as três respostas. Problemas CJS2 (O que fazer com escore 1?). Respostas consideradas certas:* *Eu faço CBA depois de tentar CAB. Deixo uma e mudo duas. Tiro duas do lugar. Ex.: ABC - CBA. Eu coloco esta letra na mesma posição. Repito uma letra e as outras duas mudo de lugar. Eu vejo se é o primeiro, segundo ou terceiro nas jogadas. Aposto em um que esteja lá. Jogo uma letra repetida e as outras diferentes do último jogo. Penso numa das três e coloco uma igual. Respostas consideradas erradas:* *Tento colocar outra seqüência. Mudo todas. Faço diferente. Eu penso bastante no um.*

Escrevo o que escolho. Mudo o que não acertei. Eu tento descobrir o que errei. Eu penso na que eu não joguei. Eu acerto todas. Eu tento imaginar a letra. Eu tento tirar 10 ou um número maior. Jogo de novo até conseguir as três respostas.

Como já mencionado anteriormente, há respostas aos problemas CJS1 que, se consideradas independentes da CJS2, poderiam estar corretas. No entanto, ao compararmos ambas (interdependência), fica claro que o jogador não tinha uma hipótese sustentável e/ ou generalizável no contexto como um todo. Por exemplo: respostas como “mudo tudo de novo”, “coloco diferente” ou “não ponho a mesma letra” seriam corretas, se, na outra situação, não apresentassem estas, respectivamente: “mudo tudo de novo”, “coloco diferente” e “troco de letra”.

Uma outra análise possível das respostas produzidas pelas crianças é agrupá-las de acordo com seus acertos e erros. Assim, com base nas informações contidas nas sínteses das tabelas e quadros apresentados acima, foi possível caracterizar três níveis de desempenho.

Apresentamos a seguir os critérios utilizados para a classificação das respostas das crianças, correspondentes ao nível I. Combinações possíveis: a1-b1-c; a1-b2-c; a2-b1-c ou a2-b2-c:

Formulário com três jogadas para completar (situação “próxima jogada”): (1) Errou 1 jogada, sendo a situação 3; (2) Errou 2 ou 3 jogadas.

Formulário com duas questões (situação “escrita”): (1) Errou as 2 explicações; (2) Só acertou porque teve ajuda do adulto.

Autonomia em relação ao adulto: nenhuma, ou seja, não conseguiu escrever sozinha (a criança recorre ao adulto para ajudá-la a elaborar a resposta, pois não consegue traduzir em palavras a explicação das suas jogadas).

Exemplos de Nível 1:

(a) VIN (=a1-b1-c)

A B C = 0 B C A √	B C A = 1 C B A √	C B A = 0 / B A C = 0 C A B X	Escore=0 ⇒ “mudo todas”. x Escore=1 ⇒ “para tentar tirar 3, mudo todas”. x
----------------------	----------------------	----------------------------------	---

(b) PAT (= a2-b1-c)

A B C = 0 B A C x	B C A = 1 A C B √	C B A = 0 / B A C = 0 C A B X	Escore=0 ⇒ “mudava tudo”. x Escore=1 ⇒ “mudava tudo de novo”. x
----------------------	----------------------	----------------------------------	--

(c) THI (= a2-b2-c)

A B C = 0 B A C x	B C A = 1 C A B X	C B A = 0 / B A C = 0 B C A x	Escore=0 ⇒ “mudo tudo de lugar”. √ Escore=1 ⇒ “deixo 1 e mudo 2”. (c/ adulto) √
----------------------	----------------------	----------------------------------	--

Para serem classificadas como nível II, as respostas da criança deveriam ser as apresentadas a seguir, *excluindo* as seguintes combinações: a1-b1-c; a1-b2-c; a2-b1-c e a4-b3-c.

(a) Formulário com três jogadas para completar (situação “próxima jogada”): (1) Errou tudo; (2) Errou até duas jogadas; (3) Errou uma jogada, mas não a situação 3; (4) Acertou tudo.

(b) Formulário com duas questões (situação “escrita”): (1) Errou as duas explicações; (2) Acertou uma das explicações; (3) Acertou as duas explicações, ainda que nem sempre muito claras (com exemplo, ao invés de escrever uma resposta completa).

(c) Autonomia em relação ao adulto: Relativa, ou seja, recorreu ao adulto em vários momentos.

Exemplos de Nível 2:

(a) FEL (= a3-b1-c)

A B C = 0 C A B √	B C A = 1 A B C X	C B A = 0 / B A C = 0 A C B √	Escore=0 ⇒ “eu tentava tirar 3”. x Escore=1 ⇒ “eu tentava tirar 3”. x
----------------------	----------------------	----------------------------------	--

(b) HEN (= a2-b2-c)

A B C = 0 C B A X	B C A = 1 B A C √	C B A = 0 / B A C = 0 C A B x	Escore=0 ⇒ “eu troco as letras: a 1ª na última, a última na 1ª e a do meio, no meio (BAC-CAB)”. x Escore=1 ⇒ “eu mudo só duas letras”. √
----------------------	----------------------	----------------------------------	---

(c) MAR (= a1-b3-c)

A B C = 0 B A C X	B C A = 1 C A B x	C B A = 0 / B A C = 0 C A B x	Escore=0 ⇒ “eu inverteo tudo”. √ Escore=1 ⇒ “deixo uma letra no lugar e coloco as outras duas em outro lugar”. √
----------------------	----------------------	----------------------------------	---

(d) BRU (= a4-b1-c)

A B C = 0 B C A √	B C A = 1 B A C √	C B A = 0 / B A C = 0 A C B √	Escore=0 ⇒ “eu mudaria todas”. x Escore=1 ⇒ “eu modificaria também”. x
----------------------	----------------------	----------------------------------	---

Para a classificação das respostas como nível III, foram considerados os seguintes critérios:

(a) Formulário com três jogadas para completar (situação “próxima jogada”): (1) Errou uma jogada, mas não a situação 3; (2) Acertou tudo.

(b) Formulário com duas questões (situação “escrita”): Acertou as 2 explicações, sendo o texto

escrito compreensível e comunicável.

(c) Autonomia em relação ao adulto: Total, ou seja, conseguiu escrever sozinha (a criança recorre ao adulto para contar o que fez, comentando sua estratégia, e não para ajudá-la a elaborar a resposta).

Exemplos de Nível 3:

(a) DAN (= a2-b-c)

A B C = 0 C A B ✓	B C A = 1 B A C ✓	C B A = 0 / B A C = 0 A C B ✓	Escore=0 ⇒ “tento outro tipo de jogada, mudando a ordem das letras”. ✓ Escore=1 ⇒ “mudo duas letras de lugar e deixo uma só no mesmo lugar”. ✓
----------------------	----------------------	----------------------------------	---

(b) MAC (= a1-b-c)

A B C = 0 C B A X	B C A = 1 A C B ✓	C B A = 0 / B A C = 0 A C B ✓	Escore=0 ⇒ “tento outra maneira, muda três”. ✓ Escore=1 ⇒ “penso numa das três e coloco uma igual”. ✓
----------------------	----------------------	----------------------------------	--

Os resultados indicam que, dos 60 formulários analisados 55% (N=33) são de nível 1; 20% (N=12) de nível 2 e 25% (N=15) de nível 3. Como se pode observar, há uma predominância de protocolos de nível 1.

Níveis “intermediários”

Algumas respostas do tipo CJS, dependendo da exigência do avaliador, poderiam ser re-classificadas

e, portanto, merecem um destaque. Em outras palavras, não estão suficientemente claras, mas apresentam indícios que sugerem uma forma “melhor” ou “superior” em relação à maioria das produções do nível em que foi “classificada”. Vejamos alguns exemplos:

(a) LUI – (Nível 1)

Escore=0 P “jogo mudando a letra”. (Comentário: não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras).

Escore=1 P “repito o mesmo número da minha escolha”. (Comentário: parece que fixaria uma letra, mas de novo, não é possível afirmar que é isto que faria).

(b) NAL – (Nível 1)

Escore=0 P “tento fazer uma nova senha, sem usar a mesma ordem anterior”. (Comentário: não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras).

Escore=1 P “tento adivinhar qual a letra que estava certa”. (Comentário: a idéia do jogo não é adivinhar, mas deduzir. No entanto, a nomenclatura não seria problema, se a criança tivesse mencionado que mudaria o lugar das outras letras “não certas”).

(c) GUS – (Nível 1)

Escore=0 P “embaralho as letras”. (Comentário: não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras).

Escore=1 P “escrevo o que escolho”. (Comentário: não dá para saber o que pretendia com esta frase).

(d) MIL – (Nível 1)

Escore=0 P “eu penso uma outra ordem das letras”. (Comentário: não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras).

Escore=1 P “*tento descobrir a letra que acertei*”. (Comentário: *faltou mencionar que critério utilizaria para descobri-la*).

(e) NAT – (Nível 1)

Escore=0 P “*faço outra maneira, mudando a letra*”. (Comentário: *não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras*).

Escore=1 P “*tento imaginar a letra*”. (Comentário: *esta resposta sugere que a criança fixaria uma letra, mas não dá para ter certeza*).

(f) DAN – (Nível 2)

Escore=0 P “*faz uma outra senha, não com as mesmas letras, mas com diferente*”. (Comentário: *não dá para ter certeza de que mudaria TODAS as letras*).

Escore=1 P “*vejo se é primeiro, segundo ou terceiro nas jogadas*”. (Comentário: *esta resposta também sugere que a criança fixaria uma letra, mas não dá para ter certeza*).

DISCUSSÃO

As duas possibilidades de analisar protocolos (identificar qualitativamente o que foi produzido e classificar por níveis), fornecem importantes informações sobre as formas de respostas apresentadas pelas crianças para resolverem problemas. Assim, na perspectiva do profissional, estas constatações contribuem para estruturar o projeto de trabalho desenvolvido nas oficinas no que se refere às intervenções, visando a melhoria na qualidade das produções e, como conseqüência, uma mudança de nível das respostas das crianças. Além disso, dependendo do tipo de erro, há uma forma de intervenção diferente, adequada para a necessidade do sujeito e adaptada à sua compreensão da situação. Em outras palavras, se a criança produz uma resposta considerada insuficiente para resolver o problema proposto e também apresenta uma quantidade de erros que a classificam no nível I, é necessário um trabalho de intervenção que possa ajudá-la a perceber a incompletude ou insuficiência do que está produzindo (realizando), mesmo que ainda não possa superar seus erros. Seria inadequado propor ou esperar que já pudesse corrigi-los ou, pior ainda, antecipá-los (compreendê-los). No caso específico do Senha ABC, uma intervenção importante com crianças cujas respostas são de “nível I” seria jogar junto várias partidas, pedindo explicações em ação, explicitando suas contradições. Por exemplo: “*Você tirou 1, disse que tinha que fixar uma letra e mudou todas. E agora?*”. Neste nível, os melhores resultados de intervenção referem-se à possibilidade de colocar a criança em contato com os erros produzidos, uma vez que, em geral, nem notam sua existência.

No caso de produções de nível II, há uma oscilação nas respostas apresentadas. As crianças começam a errar menos, têm dúvidas, sabem realizar, mas ainda não conseguem compreender. Em outras palavras, o momento é de desequilíbrio em relação ao sistema, ou seja, a criança já começa a perceber erros, embora não seja capaz de superá-los sozinha. Mais uma vez, intervir adequadamente poderá contribuir para uma mudança de nível. Retomar uma partida e analisar as decisões tomadas pode ser um bom recurso de intervenção para crianças que estão com dúvidas em relação aos procedimentos adotados, revezando “boas” jogadas com jogadas puramente “no chute”. Ao se confrontar com seus erros, pode compreendê-los e evitá-los em outras partidas.

É só no nível III que as respostas das crianças expressam uma síntese entre o realizar e o compreender. No entanto, esta síntese não garante acertar sempre, daí o valor que atribuímos às intervenções e ao diálogo com as crianças após jogar e resolver situações-problema (Macedo, 2002).

Todo este processo de intervenções durante ou após o jogar tem como objetivo uma conscientização das ações executadas para melhorar o desempenho no jogo. No entanto, as mudanças que ocorrem não são restritas a este contexto. Como foi apresentado na introdução, o trabalho desenvolvido nas oficinas visa à melhoria do desempenho escolar e este é o principal enfoque ou meta: ir melhor no jogo para ir melhor na escola. Nosso olhar é sobre “o que aprendo sobre a criança quando joga” e isto significa dizer que se busca avaliar continuamente para intervir melhor. Avaliar, neste caso pode ser definido como observar, regular, interpretar e localizar. Intervir, por sua vez, é definido como adequar

o desafio às necessidades de cada criança, visando a regulação da produção em função das informações obtidas. Assim sendo, o processo de avaliação formativa (Hadji, 1993; Perrenoud, 1998) implica a consideração simultânea de duas ações: observação e regulação. A regulação implica uma análise da situação para confirmar o que está “certo” e corrigir o que está “errado”. Daí a importância das intervenções, tanto no que se refere ao realizar (no nosso caso, jogar mais) e ao compreender (discutir o que foi produzido, questionar jogadas, explicar estratégias, compartilhar idéias).

É possível fazer uma analogia entre o realizar e o compreender na perspectiva de nossas pesquisas com jogos. Se no livro “4Cores, Senha e Dominó” (Macedo, Petty & Passos, 1997) os jogos são apresentados sob a ótica de “o que fazer” e “como jogar” (destacando os procedimentos ou a realização), na presente pesquisa pretendemos dar “pistas” sobre “o que observar”, sobre “como analisar” as respostas das crianças ao jogarem

Senha (destacando as análises possíveis ou o compreender). A idéia, portanto, foi focar o olhar do pesquisador sobre os resultados e, mais que isto, sobre as implicações destes resultados, bem como sobre os indícios do pensamento infantil, expressos nos protocolos, visando contribuir para o trabalho pedagógico ou clínico, no que se refere à avaliação e intervenção por meio de jogos. Com isto, valorizamos a importância do trabalho com jogos como promotor de generalizações. Em síntese, do ponto de vista do adulto, elaborar situações-problema e analisar estratégias são recursos didáticos que podem (e devem!) servir como base para o desenvolvimento de muitas atividades que não são necessariamente relativas a contextos de jogos. E, do ponto de vista da criança, enfrentar situações-problema e discutir estratégias para sua resolução, também são recursos preciosos para poderem lidar com os desafios escolares tendo melhores condições de superarem dificuldades.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. R. (1993). *O jogo de regras no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus.
- Carracedo, V. A. (1998). *Jogo do carimbador: esquemas de resolução e importância educacional*. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física e Esporte, USP. São Paulo.
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo- das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto.
- Macedo, L. (1992). Para uma psicopedagogia construtivista. Em E. S Alencar. (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. (pp. 119-140). São Paulo: Cortez.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1997). *4Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1997). *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L. (2002). Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. Em P. Perrenoud & cols. (Orgs.) *As competências para ensinar no século XXI*. (pp. 113-135). Porto Alegre: Artmed.
- Magalhães, L. A. M. (1999). *O jogo Cara-a-cara em crianças de 7 a 13 anos: uma análise construtivista*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo.
- Ortega, A. C., & cols. (1993). O raciocínio da criança no jogo de regras: avaliação e intervenção psicopedagógica. *Psicopedagogia*, 12 (27), 27-30.
- Ortega, A. C., & cols. (1994). O possível e o necessário no jogo da Senha de escolares da pré-escola à 4ª. série do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, (3), 48-54.
- Ortega, A. C., & cols. (1995). Raciocínio lógico e jogo de regras: contextos construtivista e não-construtivista. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47 (3), 105-112.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Petty, A. L. S. (1995). *Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1996). *Algumas reflexões sobre jogos de regras*. Em F. F. Sisto (Org.) *Atuação*

- psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1983). *O possível e o necessário: a evolução dos necessários nas crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piantivani, F. N. (1999). *O Jogos de regras e construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas.
- Queiroz, S. S. (1995). *Tipificação de erros em jogos de regras: uma abordagem construtivista*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFES. Vitória.
- Queiroz, S. S. (2000). *Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da Senha*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Rabioglio, M. B. (1995). *Jogar: um jeito de aprender – análise do Pega-varetas e da relação jogo-escola*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Rossetti, C. B. (2001). *Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Souza, M. T. C. C. (1994) O jogo de regras e sua utilização pelo professor. *Revista de Educação AEC*, 23 (90), 28-34.
- Torres, M. Z. (2001). *Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.

Recebido em: 01/07/03

Revisado em: 06/08/03

Aprovado em: 05/12/03

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS

Nayara Argollo¹

Resumo

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, caracterizado por pobre atenção sustentada, diminuição do controle dos impulsos e excessiva atividade física, é encontrada em muitas culturas e em muitos países. O objetivo do presente artigo é revisar a literatura publicada sob o assunto, com ênfase nos aspectos neuropsicológicos. As conclusões encontradas são que a farmacoterapia em conjunção com terapia individual ou familiar são, geralmente, aceitos como os mais efetivos tratamentos, sendo os psicoestimulantes as drogas de escolha. A indicação de psicoterapia é discutida. A necessidade de cuidadoso diagnóstico e condução médica e psicológica é enfatizada.

Palavras-Chave: Desatenção; Hiperatividade; Impulsividade; Psicoestimulantes.

ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER: NEUROPSYCHOLOGICAL ASPECTS

Abstract

Attention-deficit hyperactivity disorder, characterized by poor sustained attention, diminished impulse control and excessive physical activity, is found in most cultures and most countries. The goal of this paper is to make a review about the literature. The conclusions were that pharmacotherapy in conjunction with individual and family therapy is generally accepted as the most effective treatment, while psychostimulants are the drugs of choice. Indication of psychotherapy is discussed. The need for careful diagnosis and patient management is emphasized.

KeyWords: Inattentive; Hyperactivity; Impulsive; Pharmacotherapy.

INTRODUÇÃO

Segundo a *American Psychiatric Association* (1994) o TDAH é um dos transtornos mais bem estudados na medicina e os dados gerais sobre sua validade são muito mais convincentes que a maioria dos transtornos mentais e até mesmo que muitas condições médicas.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome comum, mas controversa. Essa doença, que pode continuar por toda a vida (Barkley, Fischer, Edelbrock & Smallish, 1990), usualmente se inicia na infância e se caracteriza por atividade excessiva, muito superior a esperada para a faixa etária, associada a dificuldade de seguir ordens e atender aos limites impostos pelos pais e professores. A

criança gravemente afetada, na qual não existe controle do comportamento, é exaustiva para os seus cuidadores.

TDAH é controversa apesar da aceitação dos critérios diagnósticos específicos. É uma forma extrema de tipos de comportamentos comuns mais que uma doença. Contudo, quando esse comportamento se encontra no extremo irá interferir com a funcionalidade acadêmica, social e/ou familiar (Manzza, Klein, Bessler, Malloy & LaPadula, 1993). O TDAH se associa a outras morbidades, como o distúrbio de conduta, o comportamento desafiante-opositor e distúrbios de aprendizado, além de problemas emocionais em etapas subseqüentes na vida (Organização Mundial de Saúde, 1993).

¹ Neuropediatra, Professora do curso de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, Mestre em Assistência Materno Infantil pela Universidade Federal da Bahia e doutoranda do Curso de Pós-graduação em Medicina e Saúde da Universidade Federal da Bahia.

Prevalência

Os estudos nacionais e internacionais situam a prevalência do TDAH em uma variação tão grande quanto 1,7% a 17,8%. Essa ampla variação pode ser explicada pelas diferenças em informantes (pais ou professores), cultura e critérios para o diagnóstico. Os critérios atuais, com a inclusão de subtipos em que pode existir a predominância de desatenção ou de hiperatividade-impulsividade, têm resultado em um previsível aumento da taxa de diagnóstico (Rohde, Barbosa, Tramontina & Polanczyk, 2000).

A prevalência por sexo varia. Entre as crianças que são encaminhadas para psiquiatras ou psicólogos, a taxa masculina/feminina é de 3:1 a 9:1, enquanto estudos realizados diretamente na comunidade com crianças em idade escolar esta taxa é de 2:1. Em contraste, entre adolescentes a taxa é de 1:1. E, entre adultos jovens, há predominância em mulheres, com taxa de 2:1. A diferença entre as taxas realizadas em estudos clínicos e comunitários, pode estar associada à predominância de hiperatividade em meninos, o que conduz a uma maior queixa comportamental e encaminhamento ao atendimento (Biederman, Faraone, Spencer, Wilens, Mick & Lapy, 1996). Estudos nacionais situam a prevalência entre 3% e 6% (Rohde, Barbosa, Tramontina & Polanczyk, 2000). É difícil comparar prevalência entre os estudos nacionais e internacionais por causa dos diferentes critérios diagnósticos utilizados, métodos de avaliação e diferença cultural de interpretar comportamento. Contudo, nenhuma grande diferença cultural tem sido relatada (Rohde & cols., 2000).

Genética

O TDAH tem um forte componente genético, com taxa de hereditariedade de 0,75 a 0,91. Estudos genéticos têm sido dirigidos para genes que são envolvidos na transmissão dopaminérgica, uma vez que os circuitos dopaminérgicos fronto-estriatal estão envolvidos na fisiopatologia do transtorno (Gill, Daly, Heros, Hawi & Fitzgerald, 1997).

Evolução

A persistência do TDAH e o seu diagnóstico no adulto tem sido outra fonte de controvérsias. A maioria dos estudos prospectivos de crianças em idade escolar tem mostrado persistência dos sintomas na adolescência e vida adulta. O número dos sintomas diminui no final da adolescência e na vida adulta. A persistência de

sintomas de TDAH na adolescência é associada com comprometimento importante do comportamento, do ajustamento social e rendimento acadêmico. Adultos com sintomas persistentes apresentam uma taxa mais elevada de abandono escolar, subempregos e transtornos de personalidade. A frequência de abuso de drogas (excetuando-se o álcool) é maior entre adolescentes e adultos jovens com TDAH, predominando entre aqueles no qual está associado o distúrbio de conduta e anti-social na infância (Shaffer, 1994). Entre aquelas crianças cujos sintomas desapareceram na adolescência ou foram corretamente tratadas, elas ficam comparáveis aos seus pares normais no que diz respeito à ocupação, função social e abuso de drogas, mas não em relação ao desempenho acadêmico, pois anos de desatenção prejudicam de forma importante a apreensão dos conhecimentos (Manzza & cols., 1993). O prognóstico com relação a habilidades sociais e auto-estima é melhor nas crianças que utilizaram tratamento medicamentoso.

Quadro Clínico

O quadro clínico da TDAH pode ser facilmente identificado por professores e pais. Desatenção, hiperatividade e impulsividade são a tríade clássica. A desatenção leva a criança a ter dificuldade de prestar atenção a detalhes e errar por descuido em atividades escolares e de trabalho (“errou na prova o assunto que sabia”); a ter dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (“fica no mundo da lua”); a parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra (“quando está assistindo à TV ou jogando vídeo-game, eu morro de chamar e ele não responde”); a não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais (“é desobediente”); a ter dificuldade em organizar tarefas e atividades (“é muito desorganizado, o quarto fica uma bagunça e na mochila da escola mistura as apostilas, os cadernos são riscados...”); evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental contínuo (“quando o dever é grande, grita logo que não vai fazer aquilo tudo”); a perder coisas necessárias para tarefas e atividades (“tenho que viver comprando lápis e borracha”); e a ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa que está executando (“até uma mosca voando desvia a atenção dele”) e a ser esquecido em suas atividades diárias (“de manhã quando vai para a escola, vai entrando no elevador sem a lancheira que tem que levar todo dia”). A hiperatividade leva a criança a agitar as mãos ou os pés ou se remexer na

cadeira; a abandonar sua cadeira em sala de aula ou em outras situações na qual se espera que permaneça sentado (“na sala de aula toda hora pede para ir ao banheiro”); a correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (“enquanto esperava para ser atendido, estava correndo pelos corredores”); a ter dificuldade em brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer (“é muito barulhento, quando chega da escola parece que entrou em casa 10 meninos”); a estar freqüentemente “a mil” ou “a todo vapor; e a falar demais (“me cansa de tanto falar”). Os sintomas de impulsividade fazem com que a criança dê respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completadas; a ter dificuldade de aguardar a sua vez em jogos (“se a fila está grande para ir em um brinquedo no parque, ele não consegue aguardar e fica impaciente, quer passar na frente ou ir embora”); e freqüentemente interrompe ou se mete nos assuntos dos outros (“os colegas não querem brincar com ele porque não aceita as regras dos jogos, quer sempre ganhar e interfere nas brincadeira dos outros quando não foi chamado”). Os pré-escolares têm mais sintomas relacionados com a hiperatividade-impulsividade, que vão diminuindo progressivamente até a adolescência, predominando, então a desatenção (Rohde & cols., 2000).

Para o diagnóstico é preciso que os sintomas listados acima estejam presentes antes dos 7 anos de idade e com uma duração mínima de 6 meses; que pelo menos 6 dos sintomas de desatenção e/ou 6 dos hiperatividade-impulsividade sejam encontrados e persistência dos sintomas em pelo menos dois contextos (social, familiar e/ou escolar). Suspeitar que os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade sejam secundários a problemas na vida de relação da criança (com os pais e/ou com colegas e/ou amigos), a sistemas educacionais inadequados ou a outros transtornos quando permanece por um curto período (dois a três meses), ocorrem apenas em um contexto, em casa ou na escola, e apresentam flutuações de sintomatologia com períodos assintomáticos. Sintomas de hiperatividade ou de impulsividade sem prejuízo clinicamente significativo na vida da criança pode traduzir estilo de funcionamento ou de temperamento mais do que um transtorno neuropsiquiátrico (American Psychiatric Association, 1994).

As dificuldades de aprendizado são freqüentes nas crianças com TDAH, não somente pela desatenção durante as aulas e durante o estudo, mas porque está mais freqüentemente associado a Transtorno de Leitura (dislexia), de Matemática (discalculia), de Expressão

Escrita e da Linguagem (disfasia). Outras comorbidades encontradas são: depressão, ansiedade, Transtorno Bipolar, Transtorno Opositor-Desafiante, transtorno de Conduta, Transtorno Obsessivo-compulsivo, e Transtorno de Tourette (tiques vocais e motores) (August, Realmuto, MacDonald, Nugent & Crosby, 1996).

Diagnóstico

Os procedimentos necessários para o diagnóstico de TDAH envolvem a coleta de informações dos pais, dos professores e da própria criança. Os pais são, geralmente, bons informantes, enquanto os professores tendem a superestimar os sintomas. Além de coletar as queixas dos pais, estes devem responder ao protocolo padronizado do *DSM-IV*, aos professores devem ser encaminhados questionários específicos para serem respondidos (Barbosa, Dias & Gaião, 1997). Deverá ser realizada testagem psicológica, com o teste do *WISC*, cujos subtestes de números e aritmética, que compõe o fator de resistência a distraibilidade importante para reforço do diagnóstico, ou outros testes, como o *Wisconsin Cart-Sortint test* ou o *STROOP test*. Para o diagnóstico, os exames de neuro-imagem e *EEG* não são indicados (Zametkin & Ernst, 1999).

Tratamento

A intervenção terapêutica é realizada com psicoterapia e fármacos. A intervenção psicossocial se inicia com a educação dos pais sobre o transtorno e treinamento de estratégias comportamentais para lidarem com os seus filhos; também os professores devem receber orientações sobre como organizar uma sala de aula para crianças com TDAH, com poucos alunos, rotinas diárias e previsíveis irão ajudar no controle emocional da criança. Tarefas curtas, com explicações divididas para cada parte da atividade, intercaladas com atividades físicas, estar sempre na primeira fila, longe da janela e da porta. Outras estratégias podem ser aplicadas como “ser o ajudante” da professora para distribuir deveres ou pegar algo fora da sala. Em casa, cada dever deverá ser seguido de um pequeno intervalo negociado previamente com a mãe. Acompanhamento com psicopedagoga para os casos com dificuldades específicas de aprendizagem. Muitas vezes existe necessidade de intervenção psicoterapêutica para a família e/ou para a criança, sendo a terapia cognitivista-comportamental a indicada. A psicoterapia é indicada quando existem comorbidade associada (como depressão, ansiedade, comportamento

disruptivos) e baixa auto-estima, dificuldade de controle de impulsos e desabilidades sociais (Bird, Gould & Staghezza, 1993). Terapia comportamental combinada com tratamento farmacológico é muito mais efetiva que a terapia isolada (The MTA Cooperative Group, 1999). Contudo, terapia comportamental implementada em um ambiente bem estruturado pode permitir o uso de doses mais baixas da medicação (Abikoff & Gittelman, 1985).

As drogas psicoestimulantes têm sido as de escolha para o tratamento do TDAH (Gillberg, Melarder & von Knorring, 1997). Diversos estudos randomizados e bem controlados têm demonstrado a eficácia do metilfenidato tanto para crianças, como adolescentes e adultos (Gillberg & cols., 1997). Pacientes com retardo mental, por outro lado, respondem mal à medicação. O uso de drogas psicoestimulantes resulta em uma imediata e freqüentemente dramática melhora do comportamento. Ocorre melhora da atenção, e da interação interpessoal, assim como do rendimento escolar. Estudos neuropsicológicos demonstram que as medidas de atenção, impulsividade, aprendizado, processamento de informação, memória de curto prazo e vigilância são grandemente melhoradas (Greenhill, Halperin & Abikoff, 1998). A principal desvantagem do metilfenidato é ter curto efeito de ação, sendo necessário de três a quatro doses no dia. Os principais efeitos colaterais são a diminuição do apetite, insônia, irritabilidade, cefaléia e tontura (Elia, Ambrosini & Rapoport, 1999).

Estudos demonstram a prevalência significativamente maior de uso/abuso de drogas em adolescentes com TDAH

que não foram tratados com psicoestimulantes quando comparados com os que foram tratados, maior risco de delinqüência na adolescência (Fischer, Barkley, Fletcher & Smallish, 1993; Biederman, Wilens, Mick & Spencer, 1999). A medicação poderá ser suspensa após um ano assintomático, de preferência nas férias escolares e a criança ou o adolescente será observado para a necessidade de reintrodução da medicação (Spencer, Biederman, Wilens, Harding, O'Donnel & Griffin, 1996; Greenhill & cols., 1998).

CONCLUSÃO

O TDAH é uma doença crônica cujo diagnóstico é clínico. Existe heterogeneidade do quadro clínico com variação dos déficits sociais, comportamentais e cognitivos. Apesar da forte evidência de hereditariedade, o modo de herança ainda não está claro. É associada com outras comorbidades neuropsiquiátricas como as dificuldades de aprendizado, distúrbios disruptivos (de conduta, transtorno desafiante-opositor), depressão e ansiedade. O metilfenidato é a droga de escolha sendo segura para o uso em crianças. Em algumas dessas crianças, o tratamento farmacológico não é suficiente porque os sintomas persistem ou existe comorbidade. Nestes casos intervenção integrada com psicofármaco e intervenção psicossocial são necessárias. O tratamento é imprescindível para prevenção de distúrbios de conduta e delinqüência na criança e no adolescente com TDAH.

REFERÊNCIAS

- Abikoff H., & Gittelman, R. (1985). Hyperactive children treated with stimulants: is cognitive training a useful adjunct? *Archives of General Psychiatry*, 42, 953-61.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4. ed). Washington (DC): Autor.
- August, G. J., Realmuto, G. M., MacDonald, A. W., Nugent, S. M., & Crosby, R. (1996). Prevalence of ADHD and comorbid disorders among elementary school children screened for disruptive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 571-95.
- Barbosa, G. A., Dias, M. R., & Gaião, A. A. (1997). Validación factorial de los índices de hiperactividad del cuestionário de Conners em escolares de João Pessoa – Brasil. *Infanto*, 5, 118-25.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, I. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria. I. An 8-year prospective follow-up study. *The Journal of American Academia of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-57.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T., Wilens, T., Mick, E., & Lapy, K. A. (1996). Gender differences in a sample of adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatry Research*, 53, 13-29.
- Biederman, J., Wilens, T., Mick, E., & Spencer, T. J. (1999). Pharmacotherapy of attention-deficit/hyperactivity disorder reduces risk for substance use disorder. *Pediatrics*, 104 (2), 20.

- Bird, H. R., Gould, M. S., & Staghezza, B. M. (1993). Patterns of diagnostic comorbidity in a community sample of children aged 9 through 16 years. *The Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 32,361-8.
- Elia, J., Ambrosini, P. J., & Rapoport, J. L. (1999): Treatment of Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder. *The New England Journal of Medicine*, 340, (10), 780-88.
- Fischer, M., Barkley, R. A., Fletcher, K. E., & Smallish, I. (1993). The adolescent outcome of hyperactivity children: predictors of psychiatric, academic, social, and emotional adjustment. *The Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 32,324-32.
- Gill, M., Daly, G., Heros, S., Hawi, Z., & Fitzgerald, M. (1997). Confirmation of association between attention deficit hyperactivity disorder and a dopamine transporter polymorphism. *Molecular Psychiatry*, 2, 311-3.
- Gillberg, C., Melander, H., & von Knorring, A. L. (1997). Long-term stimulant treatment of children with attention deficit hyperactivity disorder symptoms: a randomized, double-blind, placebo-controlled trial. *Archives of General Psychiatry*, 54,57-64.
- Greenhill, L. L., Halperin, J. M., & Abikoff, H. (1998). Stimulant medications. *The Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (5), 503-12.
- Manzza, S., Klein, R. G., Bessler, A., Malloy, P., & LaPadula, M. (1993). Adult outcome of hyperactive boys: educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry*, 50, 565-76.
- Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rohde, L. A., Barbosa, G., Tramontina, S., & Polanczyk, G. (2000). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (Supl II), 7-11.
- Shaffer, D. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder in adults. *American Journal of Psychiatry*, 151, 633-8.
- Spencer, T., Biederman, J., Wilens, T., Harding, M., O'Donnell, D., & Griffin, S. (1996). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder across the life cycle. *The Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 409-32.
- The MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 56, 1073-86.
- Zametkin, A. J., & Ernst, M. (1999). Problems in the management of attention-deficit-hyperactivity disorder. *The New England Journal of Medicine*, 340, 40-6.

Recebido em: 01/07/03

Revisado em: 29/08/03

Aprovado em: 07/11/03

Resenhas

AValiação da Alfabetização

Fehring, H. (Org.), (2003), Literacy Assessment. Newark: ALEA & IRA, vi + 199 p.

O livro é resultado de um esforço conjunto da Australian Literacy Educators' Association e da International Reading Association. Reúne uma coleção de artigos, publicados entre 1992 e 2002 pela primeira Associação aqui referida.

Heather Fehring foi a pessoa encarregada de organizar o livro, sendo docente de Avaliação da Alfabetização no Royal Melbourne Institute of Technology University, em Victória (Austrália). Escolheu 19 textos de vários autores, com enfoques diversos para representarem o que significa alfabetização hoje, como avaliar os vários tipos de alfabetização e como isto pode enriquecer as pessoas.

Na Introdução apresenta as preocupações que nortearam as escolhas feitas. Cabe aos educadores considerar as necessidades dos estudantes, os direitos dos pares, a responsabilidade profissional com os colegas, os pressupostos e demandas do sistema governamental e a agenda macropolítica.

A coleção de artigos foi composta com textos previamente incluídos nos periódicos *The Australian Journal of Language and Literacy*, *Literacy Learning: the Middle Years e Practically Primary*, além de trabalhos apresentados na ALEA National Conference.

Os critérios adotados, além dos parâmetros temporais foram contar com alguns artigos que explicassem princípios diferentes do prisma teórico sobre a avaliação da alfabetização; relatassem pesquisas de avaliação; que estabelecessem padrões e especificidades; que demonstrassem aplicações em sala de aula e técnicas de relatório, que incluíssem da escola primária ou elementar até a secundária ou ensino médio e que todos os artigos destacassem a importância da avaliação feita pelo professor para relatar a alfabetização dos seus alunos.

O primeiro texto (o livro não está organizado em capítulos, partes ou algo similar, apenas se sucedem) é de autoria de Fehring, apresentado na conferência a que

se fez menção. Enfoca as influências que os professores recebem quando avaliam e relatam a alfabetização dos alunos em sala de aula. Além do contexto da macropolítica destaca: o conhecimento reflexivo internalizado, as expectativas que servem de padrão, a avaliação das estratégias de seleção; a disseminação, as considerações externas e o poder dos pares. Naturalmente, subjazem a estas questões o conceito de alfabetização e os modelos teóricos de aprendizagem da linguagem.

O artigo seguinte é de Kate Mount e trata de como acessar a informação de alfabetização, mais especificamente de como a criança aprende a avaliar sua própria aprendizagem. Isto implica em dominar as habilidades de: articular e registrar os fatos conhecidos, formular questões, localizar a informação, escrever e ilustrar respostas claras, organizar um livreto de registros, apresentar eficientemente a informação, avaliar sua própria apresentação e monitorar o próprio progresso. É um texto prático.

O trabalho de Robyn Perkins trata de como a criança faz sua própria avaliação apresentando apenas sucessivos exemplos de falas de crianças. Não há novidade ou qualquer elaboração pessoal por parte de quem produziu o texto.

Christina E. van Kraayenoord enfoca a auto-avaliação da aprendizagem da alfabetização. A autora considera que a auto-avaliação envolve auto-reflexão e auto-mensuração, ou seja, habilidades metacognitivas, implicando também que o aluno avalie seus conhecimentos e habilidades em relação ao seu desempenho e sentimentos anteriores, ou os padrões e critérios de realização. Esta é uma atividade que envolve a sala de aula e que é preciso saber *quem, o que, e o como* avaliar. As atividades de sala de aula devem desenvolver estas habilidades. Todavia, há várias questões a serem resolvidas.

Lynne Badger e Lyn Wilkinson enfocam a questão quando os participantes são pobres ou de comunidades

diversificadas. Embora sem usar a estrutura do discurso científico para relato de pesquisa, o trabalho está alicerçado em dados de um projeto de pesquisa envolvendo este tipo de participantes, em salas de aula do sétimo grau. Concluem que é possível mudar os resultados da aprendizagem da alfabetização, o que implica menos em encontrar procedimentos de avaliação mais eficientes do que mudar os programas de sala de aula. Mas destacam que ensinar e avaliar estão inseparavelmente unidos.

É de Jenni Connor o artigo que aparece em seguida e enfoca o mesmo problema tendo por base de dados pesquisa realizada com crianças indígenas, de forma muito sucinta e com base em sua leitura pessoal acrítica da situação.

O uso de registros contínuos em sala de aula é focado por Lorraine Wilson e Melissa Dash que registraram a frequência de erros em leitura de um menino de oito anos. Limitam-se a reproduzir exemplos de registros sem maiores comentários ou análises. Concluem que a análise de erros é produtiva, mas não há dados para alicerçar tal afirmação além do constante nas poucas referências de apoio.

Anne Nelson teve reimpresso um breve registro que fez de avaliação de leitura de forma autêntica incluindo atitudes, envolvimento e satisfação com a tarefa. São registros qualitativos. Também lembra a importância de registros feitos pelos pais e auto-avaliações feitas pela criança. Aponta a importância dos registros atenderem aos quesitos governamentais.

A necessidade de moderação ao se tratar da avaliação autêntica na escola como um todo é a preocupação de John Davidson em sua breve comunicação. Lembra que o Registro Cumulativo é uma estratégia em uso por muitos anos que vem sendo completada por sínteses (*Profiles*) para leitura e matemática, com um progressivo caráter cumulativo. Os registros feitos pelos alunos devem ser considerados com muita moderação uma vez que não se tem segurança quanto a autenticidade, segurança, fidedignidade e validade dos mesmos.

Nas últimas décadas o uso de “portfolios” para acompanhar a aprendizagem feita pelas crianças tornou-se uma prática bastante difundida especialmente na área da leitura e escrita. Jeff Wilson tece algumas considerações sobre a matéria de forma clara e sintética. Lembra que se está falando de coleção de trabalhos produzidos pelas crianças ao longo do período escolar,

usados para fornecer evidências de seu desenvolvimento ao longo do ano, fornecer informações aos pais, elementos sobre o desenvolvimento curricular e manter um arquivo sobre o desenvolvimento da criança ao longo da escolarização primária, portanto, é mais do que um instrumento de avaliação. É um ótimo texto didático.

Greer Johson em seu artigo trata das tarefas de avaliação da linguagem e o que está subjacente às mesmas. Lembra que medir a fala em sala de aula é ainda uma questão problemática e que tem implícito o conceito de leitura quando se enfoca também a alfabetização crítica e a posição da leitura no próprio ensino. Relata a mudança de posição registrada em um estudo de caso indo de um controle da classe, para uma resposta pessoal até alcançar um padrão de análise tanto do texto como do autor.

Michal McNamara descreve as opções de avaliação da leitura disponíveis para os professores do ensino médio cujos propósitos devem estar muito claros para os professores que também devem estar seguros para escolher os meios de avaliar os estudantes que satisfaçam suas necessidades específicas. Como instrumentos sugere: observação, escrutínio do processo de leitura, colaboração, avaliação do currículo por testes padronizados, avaliação da comunicação, comparação dos objetivos previstos e efetivamente alcançados, uma ampla mensuração. Os critérios incluem os definidos pelo especialista em leitura, o comportamento de leitura anterior do estudante (nível operante ou inicial) e o critério acadêmico pré-definido.

Hoje a auto-avaliação é considerada como aspecto importante do processo. É deste tópico que Kaye Lowe trata no seu artigo, mas voltada para a educação secundária e tendo por base pesquisa realizada com 1200 alunos que se auto-avaliaram, demonstrando estarem cientes de que a alfabetização mudou suas vidas. Destaca que os princípios básicos do ensinar-aprender devem estar presentes. Os alunos precisam realmente estar querendo aprender, o respeito e a verdade devem ser preservados, o ambiente de aprendizagem precisa ser cuidado, bem como aprendizagem e avaliação devem estar interligadas. O processo de avaliação de aprendizado precisa ser explícito para que funcione bem. Também não se pode esquecer que todos precisam monitorar a qualidade do que fazem.

Alguns autores trataram dos testes como instrumento de avaliação. O primeiro deles incluído no livro foi o

texto de Brian Cambourne que lembra a receptividade das comunidades na avaliação sistemática da leitura recorrendo a testes, realizada pelo governo. Os testes aplicados têm por características: aplicação coletiva, padronização (de nível, de aplicação e de interpretação), são comparativos (têm normas) e orientam o produto. Os pressupostos estabelecidos são: avaliação é sinônimo de medida; deve ser objetivo; os resultados de testes padronizados podem ser amplamente generalizados para o mundo real; o processo ocupa uma parte mínima no desempenho efetivo em alfabetização (leitura) e em comportamentos correlatos e os resultados dos testes são úteis e utilizáveis por professores e alunos.

O mesmo autor é responsável pelo breve texto que se segue, sendo que, desta feita, aponta cinco itens que esclarecem os pontos obtidos quando se recorre a testes no sistema educacional. São repetição do dito anteriormente, sobre as características fundamentais deste recurso. É mera redundância de parte do capítulo anterior e não precisaria ser incluído na presente seleção já que não há qualquer acréscimo apreciável.

Claire M. Wyatt Smith em seu texto explora as relações entre os amplos programas de escalas de avaliação da alfabetização e a sala de aula baseada na avaliação, enfocando prioritariamente o professor. Apresenta dados de pesquisa realizada com professores da 1ª até a 7ª série que foram entrevistados sobre como viam o ensino de leitura com base na avaliação em sala de aula e o programa de avaliação governamental. Apontam vários pontos convergentes e concluem que há necessidade de aproveitar melhor as relações entre as avaliações. A autora destaca a necessidade de levar em consideração as observações feitas pelos docentes.

Nola Alloway e Pam Gilbert analisam os dados da avaliação geral da leitura nas escolas da Austrália, conduzida por meio de teste sob a responsabilidade do governo e que constaram do *Literacy Standards in Austrália*. Fazem uma análise qualitativa tendo por base os resultados quantitativos obtidos. Concluem que os resultados descritivos embora úteis não permitem

esclarecer muitos dos porquês que emergem de sua leitura. O acompanhamento de séries de testes mostram a necessidade dos responsáveis pesquisarem as causas do baixo desempenho sistemático em algumas regiões. Há necessidade de investimento nos docentes para mudar a realidade. Os professores devem cuidar tanto dos indicadores individuais como estarem atentos aos padrões esperados.

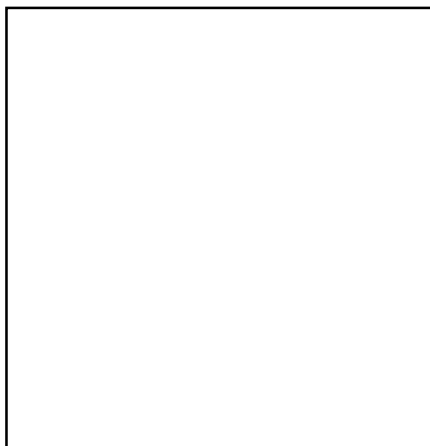
O último trabalho é assinado por Marion Meiers e foi primeiramente apresentado em um evento sobre alfabetização sob a forma de conferência. A autora tenta traçar um mapa geral, com alguns poucos detalhes da educação australiana nos anos 90 do século XX. Lembra que o público passou a se interessar e a acompanhar a avaliação e os relatórios das avaliações feitas em termos nacionais e a tomar ciência das suas vantagens e limites. Inicialmente despontaram os professores como os principais personagens para em seguida serem destacados também o Estado, a mídia, os pais e os empregadores. O Estado como maior provedor de fundos para a escolarização deve estar profundamente envolvido com os objetivos e a natureza da alfabetização e do ensino da língua, fornecer os padrões (ou resultados esperados) a serem alcançados pelos alunos. Há necessidade de mudanças no setor público, na participação dos pais, nos resultados esperados e nas avaliações a serem feitas periodicamente.

Embora o cenário educacional e cultural tratado no livro seja australiano, pode-se dizer que há muita informação que poderia ser útil quer aos pais, professores e administradores quer para romper a resistência à avaliação, especialmente as realizadas por pesquisadores e pelo governo no âmbito nacional de qualquer país. A despeito das limitações apresentadas o livro é uma leitura enriquecedora para quantos se preocupem com leitura, escrita e avaliação educacional.

Geraldina Porto Witter
UMC/PUC-Campinas

História

Entrevista com Maria Regina Maluf



Entrevistadora: Alacir Villa Valle Cruces

MARIA REGINA MALUF é doutora em Psicologia pela Universidade de Louvain (Bélgica) e Livre Docente em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo. Vem trabalhando ativamente na área da educação desde que voltou ao Brasil, após sua formação, seja como professora, seja como pesquisadora e orientadora em cursos de pós-graduação. Atualmente é professora de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e de Psicologia do Desenvolvimento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Junto aos cursos de pós-graduação vem realizando pesquisas e orientando teses e dissertações em duas áreas principais: desenvolvimento infantil, com ênfase na aquisição inicial da escrita na pré-escola e ensino fundamental; formação do psicólogo, com ênfase no trabalho com educação. Seus orientandos, grupo no qual me incluo com enorme prazer, sabem de seu dinamismo, de sua solicitude, de sua grande experiência e dedicação que contagia a todos que estão a seu lado. Sempre envolvida em inúmeros projetos ela incentiva a participação e promove o desenvolvimento de seu grupo,

com experiências sempre gratificantes em termos de aprendizagem e do crescimento que representam. Um exemplo deles, é o Grupo de Pesquisa “Escarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico” no qual diversos membros trabalham sob sua coordenação. Outro é a participação como membro da equipe constituída pela SIP desde 1997 para desenvolver estudos sobre Psicologia e Formação do Psicólogo nas Américas para o qual escreveu capítulos referentes ao Brasil nos livros já publicados: “Psicología en las Américas” e “Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas” dos quais eu tive a oportunidade de participar sob sua orientação e coordenação. Possui, além dessas, numerosas publicações em periódicos científicos e capítulos de livros, sobre temas de Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e é membro de Sociedades Científicas Brasileiras e Internacionais nas quais tem prestado serviços de imensa relevância para o progresso da Psicologia como ciência e como profissão, sendo representante nacional em Sociedades Internacionais e Presidente da Comissão Organizadora do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia que

se realizou em São Paulo em 1997. Por tudo isso e pela grande contribuição que traz ao discutir conosco questões relativas ao preparo de profissionais para trabalharem na área da educação, às mudanças com as quais nos deparamos em nossa realidade e em nossa profissão que nos esclarecem e nos fazem refletir sobre nossas posições pessoais e profissionais, nosso reconhecimento.

Cruces: Você poderia se apresentar para nós e falar um pouco sobre sua formação e sua trajetória profissional? Sei que você tem uma formação diferente da nossa por ter sido feita em Louvain, na Bélgica, e acredito que ela caracteriza muito de suas concepções, de sua maneira de atuar e de fazer Psicologia, não é?

Maluf: O meu interesse pela educação é “quase genético”, nascido do cotidiano com uma mãe apaixonada pelo ensino de crianças, nos anos longínquos em que ser professora era não só uma missão de vida e cidadania como também um reconhecimento de mérito pela sociedade e pelos órgãos públicos responsáveis pela educação nacional. As circunstâncias e um certo nível de escolha pessoal levaram-me ao curso de Psicologia depois de cursar Pedagogia.

Minha formação em psicologia, que se estendeu até o doutorado, numa universidade estrangeira, de “primeiro mundo”, a Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, proporcionou-me um modo de entender a ciência psicológica que em alguns aspectos diferenciou-se do que mais tarde verifiquei que era mais comum no Brasil, nos cursos de psicologia nascentes: estamos no final dos anos 60. É verdade que, de volta ao meu país, que se debatia aprisionado por um governo de exceção, foi necessário um período de re-adaptação para dar-me conta das peculiaridades de se fazer psicologia da educação nas contingências políticas, socioculturais e econômicas vigentes em um país integrante da América Latina conturbada daqueles anos difíceis, chamados no Brasil de anos de chumbo.

Penso que recebi uma formação que me permitiu uma preocupação constante com a demarcação do conhecimento científico, com a ética e com as necessidades concretas da sociedade brasileira, na complexidade das interações que nos colocam problemas e contradições nunca completamente resolvidas. Por outro lado, minha convivência, às vezes muito intensa, com outras culturas – quero dizer, em diferentes países e continentes, com pessoas diversas quanto à etnia,

religião, visão de mundo, escolarização- bem como as numerosas oportunidades de intercâmbio com pesquisadores psicólogos através de reuniões científicas, congressos, sociedades científicas internacionais, fizeram com que se consolidasse em mim uma visão de ciência muito processual, em construção, distante de toda e qualquer perspectiva dogmática e cristalizada. Não me refiro à adoção de uma epistemologia relativista e tampouco ao ecletismo. Refiro-me ao reconhecimento efetivo e ao respeito pelas diferenças, ao reconhecimento da dignidade inerente do outro, à provisoriedade de muitas de nossas convicções. Por muito convictos que estejamos de nossas certezas, tudo pode mudar. Sem levar ao pé da letra, esta postura tem a ver com a tese de Heráclito para quem a água do rio nunca é a mesma. Resta responder: e o rio é o mesmo? Caberá a cada um decidir, segundo o seu conceito de rio. E haveremos de convir que diferentes respostas poderão ser igualmente verdadeiras!

Para nosso pensamento ocidental analítico e linear, é as vezes muito difícil entender que para uma mesma questão possa existir mais de uma resposta verdadeira. Mas pode! Se as potencialidades humanas são universais, como admito, é porém a cultura que decide quais delas se expressam e a forma de que se revestem. Somos semelhantes a todos os indivíduos humanos em alguns aspectos, semelhantes a alguns em outros aspectos e em alguns aspectos somos únicos. A formação que recebi, os intercâmbios nacionais e internacionais que experienciei, as reflexões sobre anos de prática docente deram-me uma mente muito aberta e me ensinaram a conviver com a dúvida sem me sentir desconfortável.

Tive uma formação muito generalista. E isto foi bom porque tive também muitas oportunidades de especialização. Mas, a formação generalista, segundo observo, pode ser danosa se não for seguida por alguma forma de especialização. As vias que percorri me ensinaram a conviver bem com a dúvida científica, isto é, admito que a ciência psicológica me ensina muitas coisas mas a experiência pessoal também ensina e a assimetria entre essas duas fontes de conhecimento não é constante. Aprendi a fazer escolhas provisórias. Por isso não sou eclética, no sentido de não comprometer-se com coisa alguma, no sentido do vale tudo. Mas tomo decisões diversas em circunstâncias diversas. Não adoto princípios universais fora do tempo e do espaço. A história dos grandes sofrimentos da humanidade nos ensina muita coisa. As duas grandes guerras do início

do século 20 fizeram ruir grandes esperanças e confianças apressadas no poder humanizador do progresso das ciências. Ciência e técnica produziram terríveis armamentos e procedimentos que transformaram sonhos em pesadelos. Conseqüentemente, convivo bem com a psicologia científica atual na qual coexistem paradigmas diversos. Nenhum deles me fornece todas as respostas de que preciso para explicar a complexidade do comportamento humano. Particularmente quando se trata de Psicologia e Educação: em circunstâncias diferentes precisamos de respostas diferentes, embora as coordenadas sejam aparentemente as mesmas. Estas respostas podem vir da psicanálise, do comportamentismo, das neurociências do comportamento, da fenomenologia, do cognitivismo, do culturalismo... Meu ponto de partida é o problema, ou seja, a questão concreta para a qual estou procurando uma explicação. Costumo alertar meus estudantes para a necessidade de se fazer escolhas, mesmo que sejam escolhas muito provisórias, para que se possa conduzir pesquisas dentro dos paradigmas aceitos na atual sociedade do conhecimento em que estamos inseridos. Na contemporaneidade o saber epistemológico é um convite à reflexão constante, não no abstrato que gera falsa erudição, mas sim na exposição ao real com o qual nos deparamos e que deve conduzir-nos ao movimento constante prática-teoria-prática. É deste movimento que, segundo acredito, nasce o conhecimento útil com potencial transformador dos indivíduos e sociedades, cujo bem-estar deve ser objetivo do pesquisador e do profissional da Psicologia e da Educação.

Cruces: Em que medida você considera que seja importante o treino em pesquisa na formação do psicólogo e em especial para preparar o psicólogo para trabalhar na área da educação? Como conciliar essa necessidade com as demais da formação em um curso noturno, por exemplo?

Maluf: Pesquisar é produzir conhecimento: conhecimento útil. A utilidade do conhecimento não é sempre evidente, mas assumo que ele sempre serve a interesses. É portanto indispensável ao pesquisador buscar entender na medida de suas possibilidades a que interesses ele serve quando produz conhecimento.

Afirmamos com facilidade que a formação do psicólogo precisa incorporar a pesquisa. Penso que ninguém atualmente afirmaria o contrário. Mas, formar para a pesquisa parece estar tomando a forma de um

fetichismo. Há que responder: o que significa, no concreto, formar para a pesquisa? Diferentes significações são facilmente atribuíveis a um mesmo enunciado. Os teóricos da representação social provavelmente concordariam comigo e verificariam essa hipótese através de pesquisa sistemática. Para mim, formar-se em pesquisa significa aprender a não se contentar com respostas prontas, sobretudo com aquelas envoltas em falsas erudições e em certezas apoiadas em pressupostos distantes da verificação e da controvérsia. A pesquisa é uma especialidade. É falso afirmar, por exemplo, que todo educador, ou professor, é ou tem que ser pesquisador! É possível ser um excelente educador ou professor sem ser pesquisador! Assim como um excelente pesquisador pode ser um péssimo professor! Pesquisar exige um saber específico, que envolve várias habilidades a serem sistematicamente aprendidas. Formar-se em pesquisa significa também aprender a fazer perguntas para o real e distinguir entre aquelas perguntas que podem ser respondidas através de procedimentos metodológicos apropriados e aquelas que não são respondíveis no contexto da ciência psicológica atual.

A certeza é inimiga da ciência. Também o é o ceticismo. Os paradigmas da pós-modernidade nos convidam a refletir sobre a complexidade, sobre a organização do caos, sobre a diversidade e colocam no centro das preocupações o papel da cultura na constituição de nossas funções psicológicas superiores, no sentido em que Vygotski as entendeu. Alguns psicólogos contemporâneos enxergam a psicologia como psicologia cultural. Não penso que esse deva ser o ponto de partida para a formação na pesquisa, mas é um horizonte a ser apontado para os jovens pesquisadores. É preciso que eles o tenham como horizonte mas dêem pequenos passos. Dar pequenos passos significa estudar métodos, aprender diferentes delineamentos lógicos, refletir e experimentar formas possíveis de coletar dados, capacitar-se para entender o valor e os limites dos diferentes tipos de análise, confrontar o real com os conceitos verbais utilizados para expressá-lo.

Preparar o psicólogo para trabalhar na área da educação significa introduzi-lo no conhecimento do fenômeno educação e instrumentalizá-lo para trabalhar em instituições, particularmente na escola, instrumentaliza-lo para entender o papel determinante das interações: adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto, pais, funcionários, professores. Para trabalhar bem na área da educação o psicólogo deve ter adquirido

competências e habilidades para compreender e agir sobre as condições em que os comportamentos se constituem e se modificam. Assim será capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa é uma postura diametralmente oposta à produção de diagnósticos que cristalizam e estigmatizam os indivíduos e acabam por dificultar senão mesmo impedir sua evolução e crescimento psicológico. O psicólogo educacional, ou escolar, ao qual nos referimos, toma como ponto de partida o reconhecimento das capacidades dos educandos: o que eles já são, já sabem ou já podem fazer e ajuda-os a ir além. Jamais se apóia no que o educando ainda não sabe ou ainda não é.

Você mencionou cursos noturnos. Penso que eles ainda são o patinho feio de nosso sistema educacional. A demanda reprimida de jovens brasileiros que querem aceder ao ensino superior é enorme e crescente. Fazer um curso superior ainda é imenso privilégio. Um grande número de jovens de comunidades pobres que trabalham para sustentar-se, quando acedem às instituições de ensino superior só têm como opção dirigir-se a cursos noturnos. Em muitos desses cursos também se formam psicólogos para o trabalho em educação. Ali se encontram jovens com grandes potencialidades, precocemente amadurecidos para a vida adulta, com ricas experiências de vida. Não podemos simplesmente transpor para eles um conjunto de práticas pensadas para outra realidade. Conhecemos mal essa categoria de estudantes. Temos que exercitar nessa realidade o que sabemos sobre produzir conhecimento para poder agir melhor, descrever e explorar o real, o que significa sobretudo ouvir os atores desta cena. Temos que desenvolver formas de ensino adequadas a essa realidade, explorar as possibilidades e contornar os limites: horas de estudo, bibliotecas, aquisição de livros, condições de estágio.

Cruces: Que mudanças significativas você vê na atuação dos psicólogos que trabalham com educação desde a sua volta para o Brasil até os dias de hoje?

Maluf: A atuação de psicólogos na educação sofre de vícios já abundantemente explorados na literatura crítica da área: atuam como técnicos sem conhecimento teórico; abusam da psicometria que conhecem mal; patologizam dificuldades dos escolares; psicologizam questões que são de caráter social, econômico ou cultural; não lidam adequadamente com o contexto escolar ou familiar, etc.

É essa uma visão crítica, consolidada nos anos 80, que desempenhou importante papel histórico, mas que hoje só reflete parcialmente a realidade. Falta-lhe dinamismo transformador na medida em que é externa e conduz à culpabilização das vítimas. Sim, porque muitos dos teóricos-críticos que integram a categoria dos formadores de psicólogos contentam-se com análises externas e cristalizam o problema eximindo-se de estudar soluções.

A atuação que está sendo, com razão, criticada, nasceu dos cursos de formação, foi ensinada e foi aprendida. Não penso que o problema esteja na Psicologia como ciência, à qual alguns atribuem caráter ideológico de natureza simplista e reducionista. Já concordei, no passado, com esta análise, porém hoje a considero equivocada. Ela transfere nossa responsabilidade para uma espécie de forças ocultas que atuam mais além de nós mesmos, como se fôssemos joguetes de forças sociais, sem nenhuma possibilidade de escolha, de decisão e conseqüentemente despidos de responsabilidade.

Considero esta postura como gravemente equivocada, sobretudo na contemporaneidade em que a preocupação com a ética renasce face à necessidade de se resgatar a construção de um mundo mais humano. Se, como reconhecemos, profissionais de psicologia aprenderam e utilizaram o aprendido para reforçar privilégios e manter desigualdades numa sociedade enormemente desigual, é tempo de resgatar nossos erros e produzir mudanças na formação. Antes de ser esse um problema científico é um problema de formação de consciência social, de opção por valores humanizadores.

Há que se distinguir o conhecimento em si e o uso do conhecimento. O conhecimento em si supõe, na Psicologia e na Psicologia Educacional, a exigência de atualizar-se no saber científico, basicamente em suas duas grandes vertentes: por um lado os processos básicos e sua influência no comportamento e por outro a influência da cultura, ou seja, os determinantes socio-culturais do comportamento. Entendo que o uso do conhecimento deve supor a ética e defendo uma visão de mundo humanizadora, o reconhecimento da diversidade, a luta contra as diferentes formas de discriminação social e de exclusão. Nas escolas isto deve significar que o conhecimento psicológico pode ajudar os professores a enfrentar, no micro e face ao macro, o cotidiano da produção de sentido de sua ação.

Para alguns, cabe ao psicólogo escolar atuar também no âmbito do sociólogo, do economista, do político, do antropólogo, do filósofo. Meu ponto de vista é mais

modesto. Penso que o psicólogo escolar pode ajudar o professor a lidar de modo mais eficaz com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, levando seus alunos a aprender mais e melhor; pode conduzir o corpo escolar a conquistar para si uma vida mental mais saudável; pode agir para abrir eficazmente as portas da escola para as famílias e até mesmo para a comunidade local de modo que sejam desenvolvidas ações conjuntas em benefício de todos; pode usar seu conhecimento para levar os alunos a aprender melhor, mais além do individualismo, usando técnicas de desenvolvimento grupal; pode identificar problemas e fazer os encaminhamentos necessários para que a atuação de outros profissionais possa completar a sua; pode trabalhar com a comunidade escolar técnicas apropriadas para prevenir ou enfrentar mazelas contemporâneas como são as diversas formas de violência que atingem a escola, hábitos em consolidação de porte de armas, comércio e consumo de drogas. Cabe ao psicólogo sobretudo explicitar comportamentos pro-sociais como a solidariedade, a cordialidade, a proteção ambiental, o respeito pela coisa pública. Quem melhor do que o psicólogo, particularmente o psicólogo na escola, para ensinar as pessoas a lidar melhor com o comportamento próprio e alheio para viver melhor?

Acredito que esse psicólogo já existe e atua em vários lugares em nosso país. É hora de torna-lo mais visível e de apostar na formação desse novo psicólogo escolar.

Cruces: E, pensando em mudanças, como você analisa esse movimento de discussão e preparo de novas diretrizes curriculares em Psicologia? O que você poderia nos dizer sobre as diretrizes que estão sendo analisadas para serem votadas pelo MEC? Que implicações você acredita que possam ter sobre a formação e a atuação dos futuros profissionais?

Maluf: De fato, como todos sabemos, os Cursos de Graduação em Psicologia ainda não conseguiram ter aprovadas e homologadas suas diretrizes curriculares. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, que atendendo à nova LDB já alcançaram o consenso que lhes permitiu delinear o perfil de profissional que querem formar em seus cursos de graduação e as bases para formá-lo através de diretrizes, a Psicologia, decorridos 8 anos, ainda sustenta acalorados debates em torno da questão. Seguindo os mesmos procedimentos utilizados com outras áreas do conhecimento, o MEC atribuiu a

uma comissão de especialistas em psicologia a tarefa de elaborar as diretrizes curriculares que, seguindo a nova legislação, deverão substituir as exigências do antigo currículo mínimo, já ultrapassado face às características dos tempos atuais. Apesar das muitas consultas e debates já realizados, não se chegou ainda a um consenso razoável expresso pelas associações e sociedades que reúnem os psicólogos brasileiros, que têm se manifestado junto ao CNE e junto ao MEC. Conseqüentemente, estamos ainda em compasso de espera ou em fase de debates, conforme se prefira entender o momento atual.

De meu ponto de vista considero que é tempo de que a área se organize e se consolide em torno das posições que se revelarem mais representativas da maioria. Não se deve esperar um consenso total quando se adota procedimentos democráticos. Espera-se isto sim a manifestação das várias posições e uma tomada de decisão que seja representativa da área.

Trata-se de formar o profissional no nível da graduação e por essa razão considero fundamental a manifestação dos cursos de psicologia existentes. De meu ponto de vista, a proposta apresentada ao CNE pela comissão de especialistas e revisada em alguns pontos polêmicos após parecer da relatora, preenche satisfatoriamente os requisitos que se espera de diretrizes curriculares. A proposta em meu entender é flexível, é atual, adere ao princípio de uma formação generalista na graduação em psicologia, questão essa já exaustivamente discutida e sobre a qual existe enorme consenso na área. Ao recomendar que os cursos ofereçam aprofundamento em algum domínio do conhecimento e da atuação profissional, a proposta visa criar condições para que o aluno saia da graduação melhor preparado para atuar em algum domínio dentre os muitos que a psicologia possui. Penso que isto é importante e desejável, uma vez que os estudantes enfrentam um período longo de formação –cerca de 5 anos- , com custos altos e diretos para eles mesmos na maioria dos casos, posto que freqüentam instituições privadas. É de se esperar que em muitos casos e possivelmente na maioria deles, a formação especializada só ocorra muito mais tarde, ou mesmo não ocorra. Assim, ao salvaguardar a formação generalista mas garantir ao mesmo tempo algum aprofundamento em campo de conhecimento e atuação a ser definido pelo próprio curso segundo suas possibilidades, estaremos mais próximos de garantir que o egresso possua competência e habilidade para atuar imediatamente após um curso de formação que já se estendeu por 5 anos.

Eu gostaria de acrescentar que a formação para atuar na área clínica merece considerações aparte, pela complexidade dos riscos que comporta e levando em consideração que os procedimentos atualmente em vigor em nosso país permitem que um jovem recém-formado num curso generalista obtenha licença imediata junto aos Conselhos profissionais e atue por si só em um consultório particular. Esta me parece ser

uma questão grave que ainda não foi objeto de análises condizentes com sua importância e conseqüências que implica. Porém prefiro não discuti-la no âmbito desta conversa, pois creio que me alongaria mais do que o previsto nesta entrevista. Limito-me então a agradecer pelo convite e oportunidade preciosa de me comunicar com colegas e estudantes de psicologia através da Revista. Muito obrigada.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: 50 ANOS DE ATIVIDADES¹

Geraldina Porto Witter²

O ciclo de vida profissional inclui etapas interligadas que influem umas nas outras: escolha da profissão, formação, atuação, preparo para aposentadoria e aposentadoria. Variáveis que influem numa etapa podem permanecer presentes em todas as demais, como é, por exemplo o prazer de poder ajudar o outro a se desenvolver ou da leitura. Outras são mais circunscritas a uma dada etapa como é o caso da influência do conteúdo específico de uma dada disciplina. As etapas são artifícios didáticos, de utilidade para a exposição, a análise ou o ensino, mas com variação de intensidade as variáveis estão tão relacionadas entre si que é difícil, quase impossível dizer que não estejam presentes do momento que surgem no ciclo até o final do mesmo, para não dizer o final dos dias vividos. Além disso a vida pessoal não é um viver distinto da vida profissional, não são linhas paralelas, são linhas entrelaçadas como fios de uma meada de linha. Estas influências estão presentes na vida de qualquer profissional, formam o pano de fundo de um evoluir que só se divide em etapas para facilitar a apresentação do complexo vivenciado de modo mais lógico, sequencial e sem múltiplos complicadores.

Na apresentação que se segue está subjacente o complexo destas variáveis para as quais não se estará aqui chamando a atenção com a frequência que merecem. Entre elas podem ser lembradas pessoas como avós, pais, amigos, colegas, professores de todos os níveis de escolaridade, esposo, filhos, diretores e outros como chefes, alunos, o próprio trabalho (especialmente de ensino e pesquisa) e as leituras.

Quando se completa 50 anos de exercício profissional, trabalhando na Psicologia e na Educação parece ser um marco temporal adequado para se fazer um balanço do que foi realizado. Todavia, face ao espaço disponível será feita aqui uma apresentação de cunho mais quantitativo sem maiores avanços no significado

emocional que tiveram e sem adentrar nos prazeres, angústias e tristezas que povoam a vida profissional.

A escolha da Educação como área de atuação foi quase uma imposição materna, que temia ver a filha casar e parar de estudar. Isto nunca ocorreria já que desde os três ou quatro anos já havia aceito como natural a necessidade de aprender algo novo todos os dias (discurso e ação das avós). Mas a mãe (Custódia N. Porto) ao casar, com pouco mais de 15 anos largara os estudos e isto sempre foi uma nuvem em sua alegria de viver. Nuvem que ela afastava com muita leitura. Assim, por sua insistência e para sua tranquilidade a filha foi ser normalista. Foi aí que encontrou a Psicologia, conduzida pelas mãos de uma professora (Maria Aparecida Arouca) que sabia transmitir o conteúdo e o prazer que este conhecimento trazia, além disso, usava o saber psicológico muito bem em sala de aula. Não era uma produtora de conhecimento mas com criticidade ao transferir conhecimentos indicava a necessidade de pesquisar. Assim a insistência da mãe, assegurou a dupla oportunidade: o prazer do ensinar e o encontro da Psicologia, como área do conhecimento tão rica e útil para o ser humano.

Formada professora normalista a Autora assumiu o trabalho, em agosto de 1953, tomando posse de uma cadeira (assim eram chamadas as vagas) na 3ª Escola Mista de Mogi das Cruzes. A experiência mostrou a necessidade de dar continuidade aos estudos. Havia problemas, falta de recursos financeiros, universidade só em São Paulo, filha com três anos, trabalho etc. Mas não são realmente barreiras quando se quer ir além e se encontra apoio na família e estímulo entre os amigos.

Na USP a ênfase em quase todas as disciplinas era o fazer ciência; ser auxiliar nas pesquisas dos professores; fazer pesquisas e ir às fontes originais eram atividades comuns. Aprendia-se muito conteúdo,

¹ Síntese da apresentação feita no VI Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, realizado em Salvador, Bahia, em abril de 2003

² Docente da UMC/PUC-Campinas

mas criticamente também se discutia como o mesmo fora gerado e suas limitações. Acabava-se sempre com a eterna e inevitável constatação que o universo desconhecido era imenso e só uma nesga era conhecida, que após a pesquisa mais questões pairavam sem respostas do que se tinha conseguido descobrir. Aos poucos isto perde o caráter de frustração para assumir o de propulsor na busca de se conhecer um pouco mais. A pós-graduação tornou isto mais marcante e mais premente a necessidade diária de busca de informação. Doutorou-se em Ciências em 1969 e obteve o título de livre docente em Psicologia Escolar em 1977 na mesma Universidade (IPUSP).

Paralelamente à formação, continuou a vida como docente no primário (hoje Fundamental), uma rápida vivência no ginásial e colegial (ensino médio) e, em seguida, ensino superior, primeiro em uma instituição estadual isolada (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro) depois na Universidade de São Paulo, na qual se aposentaria em 1983. Por um período de dois anos (1970-1972) também atuou em Ribeirão no Curso de Psicologia que lá funciona, para estabelecer uma base para a Psicologia Escolar. Em 1977 começou a atuar na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba e, aos poucos, também colaborou em outros cursos. A preocupação básica era formar recursos humanos, docentes pesquisadores para as regiões menos favorecidas.

Após a aposentadoria começou a trabalhar na Especialização em Psicologia Escolar, recém criada na PUC-Campinas, como professor visitante e em 1985, após concurso, como docente da pós-graduação. Em 1990 fez concurso para docente titular em Psicologia e ao mesmo tempo em Biblioteconomia e Ciência da Informação já que também vinha atuando nesta área na referida Universidade.

Ao longo dos 50 anos, a Autora aprendeu muito, com muitos, professores, alunos, funcionários e familiares. É devedora de todos que colaboraram para que continuasse a seguir a solicitação da avó de estar ciente de ter aprendido algo novo a cada dia. Também tem por certo que ajudou a muitos caminhando com eles em parte de suas trajetórias ou apenas cruzando com eles por breves momentos. O balanço é de que estes contatos foram sempre enriquecedores, mesmo quando doloridos, pois sempre foi possível encontrar o

lado positivo, receber o que se necessitava e dar ao outro o apoio que esperava.

Antes de apresentar alguns dados quantitativos relacionados a esta trajetória cabe lembrar alguns pontos: (1) resultam de uma formação da qual muitos participaram; (2) a inspiração e o estímulo veio também do contato com muitos; (3) a inserção em tópicos diversos decorreu muitas vezes da necessidade de respeitar e de acompanhar a motivação de orientandos, tanto quanto da necessidade de pesquisa na área; (4) a preocupação subjacente predominante sempre foi produzir para as necessidades nacionais e de informação para o profissional-pesquisador, ou mesmo o profissional consumidor brasileiro como forma de melhorar a realidade nacional; (5) os dados dizem respeito ao período de início da profissão até março de 2003, incluindo o período de ensino fundamental e médio, quando só em agosto se completaria o ciclo de 50 anos e (6) de muitas atividades (como palestras e mesmo mais recentemente apresentações de trabalhos em eventos, sem anais impressos) não tendo comprovantes ou registros não foram computadas.

Para facilitar a contextualização da produção ao longo da carreira segue a apresentação de um rol geral da experiência de ensino da autora.

Experiência de Ensino (níveis)

1. Ensino Primário (1953-1962)

3ª Escola Mista

G.E. Braz Cubas

2. Ensino Secundário

Concurso Público – 1961

Dr. Washington Luiz (1965-1966)

3. Ensino Superior

Assistente – Cadeira de Psicologia e Psicologia Educacional da FFCL de Rio Claro (1963-1965).

Assistente – Cadeira de Psicologia e Psicologia Educacional da FFCL da USP (1965-1969).

Assistente Doutor – Departamento de Psicologia da Aprendizagem da USP (1969-1970).

Assistente Doutor – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IP USP (1970-1977).

Profª Regente da Disciplina Psicologia Escolar e

Problemas de Aprendizagem da FFCCH da USP Ribeirão Preto (1969-1972).

Profª Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística da FFLCH da USP (1971-2002).

Profª Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do IP USP (1970-2001).

Profª Titular do Centro de Educação da UFPb (1977-1980).

Profª Orientadora do Mestrado de Educação da UFPb (1978-1983).

Profª Orientadora do Mestrado de Biblioteconomia da UFPb (1980-1985).

Profª Orientadora do Mestrado de Psicologia da UFPb (1981-1985).

Profª Orientadora do Mestrado de Biblioteconomia da PUC-Campinas (1988-1998).

Profª Orientadora do Mestrado e Doutorado de Psicologia da PUC-Campinas (1985 até o presente).

Gestora do Curso de Psicologia da UMC (2000 até o presente).

As tabelas a seguir apresentam uma síntese quantitativa da trajetória aqui considerada.

Tabela 1: Orientações de trabalhos acadêmicos.

Tipo de trabalho	F
Doutorado	78
Mestrado	147
Especialização	64
Iniciação Científica	8
Total	297

Orientação de trabalhos acadêmicos é uma atividade muito reforçadora pela oportunidade que enseja de poder contribuir para o crescimento do outro e ao mesmo tempo é uma situação em que se aprende muito com o orientando, se vê a própria curiosidade científica estimulada. Orientação implica em trocas muito ricas que vão, em muitos casos, além do conhecimento técnico-científico, ocupa uma posição impar nas relações afetivas tanto interpessoais como do trabalho em si mesmo.

Associada às orientações estão a participação em bancas e comissões examinadoras acadêmicas, em cujos bastidores e em sua ocorrência pública também se pode contar com trocas preciosas de experiência de vida que vão além da aprendizagem acadêmica. Esta atividade aparece condensada na Tabela 2.

Tabela 2: Participação em Bancas/Comissões Acadêmicas.

Tipo de trabalho	F
Qualificação para Mestrado	326
Mestrado	290
Doutorado	142
Qualificação para Doutorado	116
TCC/IC	76
Outras comissões de concursos acadêmicos	44
Livre-docência	21
Outras comissões acadêmicas	21
Titular	12
Adjunto/Associado	8
Total	1.056

Entre as várias formas de levar o conhecimento científico aos outros, integrantes ou não da comunidade universitária está o discurso oral, que se concretiza em vários tipos e níveis distintos conforme a audiência. É neste âmbito que muitas vezes são estabelecidas novas relações entre as pessoas, se tem a oportunidade de sentir as preocupações e as necessidades dos profissionais que estão atuando. A Tabela 3 apresenta parte desta atuação da Autora como responsável pela apresentação de discurso técnico-científico em locais e para públicos diversos. É aqui, especialmente no ensino hoje chamado de fundamental e médio (1º e 2º graus) que menos comprovantes do realizado se tem acumulado, mas também ocorre no ensino superior e em associações. Este dado tem importância para as agências avaliadoras de cursos e para a avaliação do profissional. O que importa mesmo é ter levado adiante a informação.

Tabela 3: Palestras, Conferências, Comunicações, Painéis.

Audiências	F
Nacionais	272
Cursos de Graduação	54
Professores de 1º e 2º graus	36
Cursos de Pós-Graduação	27
Internacionais	26
Docentes Universitários	12
Total	427

A publicação é outra forma de levar aos pares e à sociedade em geral o resultado do trabalho gerado pelo

profissional. Ao longo dos 50 anos aqui enfocados esta preocupação não se fez presente nos primeiros anos de formação e de atuação. Em parte isto decorre das contingências educacionais, de trabalho e mesmo de veículos de divulgação científica então vigentes. Hoje há muito mais oportunidades e estímulo para a publicação do que havia nos anos 60 e 70. O panorama mudou para melhor, embora não seja inteiramente satisfatório e haja muitos aspectos a merecer discussão mais ampla. Neste último tópico vale lembrar que embora a publicação e o impacto de uma publicação em termos de citação no exterior seja hipervalorizado hoje, a probabilidade de sua influência no profissional que atua no Brasil e de mudança na realidade nacional acaba sendo muito limitado. Há que se cuidar primeiro dos que aqui podem fazer a diferença, junto a todos que anseiam por aprender e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros. Eles é que poderão fazer a diferença.

A Tabela 4 apresenta a contribuição da Autora em termos de vários tipos de publicações.

Tabela 4: Distribuição das Publicações.

Tipo	F
Resenhas	262
Artigos	137
Resumos	123
Livros – Capítulo de Livro	102
Divulgação Científica	75
Editoriais	58
Prefácios	14
Traduções	7
Textos para 1º grau	4
Total	782

Os dados são indicativos de que à trajetória vivida gerou uma produção aceitável, poderia ser maior se outras fossem as contingências de vida e outras decisões tivessem sido tomadas ao longo da mesma. Não foram aproveitadas todas as oportunidades surgidas nem foram criadas chances, vivenciou-se o ocorrido. Mas ao lado das relações pessoais, do atender ao chamado de orientandos, colegas e amigos tudo foi sempre feito com muito cuidado, amor e disposição para doar-se e ajudar o outro ir além. Assim, pode-se dizer que há um sentimento de dever cumprido, mas há também a sensação da tarefa incompleta, de não ter cumprido a totalidade do que podia ter realizado. Mas valeu ter feito o percurso e encontrado tantas pessoas.

Sugestões Práticas

SELEÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

*Luciana P. de Avelar¹
Rosana Lima de Souza Dias Leitão¹
Albertina Mitjans Martínez²*

A realização de concurso público é comumente utilizada como forma de selecionar os professores que ingressam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do governo. Já as escolas particulares optam por estar selecionando seus professores por meio de indicação, entrevistas e às vezes pelo acompanhamento do candidato, pelo professor regente, em sala de aula durante um período determinado.

Robbins (1998) observa que a meta do processo de seleção é identificar e indivíduos que tenham o conhecimento, as habilidades e capacidades de desempenhar com êxito sua função dentro da organização. Entretanto, para uma seleção eficaz deve-se não só avaliar se esses aspectos são consonantes com o cargo, mas também levar em conta o quanto os valores individuais dos candidatos se aproximam dos valores da instituição. Uma outra combinação necessária é a confluência entre os princípios teóricos que norteiam o trabalho da instituição e aqueles valorizados pelo profissional. Quando não há tal consonância há duas possibilidades de ocorrência: o próprio candidato decidir não mais participar do processo de seleção ou chegar a ser selecionado mas não cumprir as exigências da escola relacionadas à proposta educativa.

Acreditando que o indivíduo deve ser avaliado de forma integral temos desenvolvido um processo de seleção que contempla todos os aspectos supracitados. Desde o momento de sua implantação, janeiro de 2000, tal processo contemplou várias etapas, cada uma voltada para um aspecto diferente: conhecimentos, habilidades, características pessoais, crenças e valores pessoais.

Apresentamos a seguir o relato da experiência com processo de seleção de professores realizado por psicólogas que trabalham em uma instituição particular de ensino de Brasília. Essa atividade visa selecionar

professores com características consonantes com o projeto pedagógica da instituição e também fornecer subsídios para a formação continuada dos professores.

É importante ressaltar que o caráter inovador desse processo seletivo está exatamente na relação que ele estabelece com o projeto pedagógico, ou seja, todas as etapas estão relacionadas às teses e princípios norteadores do projeto, assim como, no aproveitamento das diversas informações obtidas sobre os professores selecionados, as quais fornecem dados importantes para a formação continuada dos mesmos.

Características da Instituição de Ensino

A instituição onde esse trabalho é realizado é uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental que funciona há quatro anos e possui atualmente 42 professores e 400 alunos. Seu projeto pedagógico tem como eixo teórico principal a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e, dentro dela, a linha teórica que tem desenvolvido a concepção da subjetividade. As teses que embasam o projeto fazem referência à constituição social e única do sujeito, ao caráter ativo do sujeito, ao papel do outro no desenvolvimento e à unidade de cognição e afeto como determinantes no desenvolvimento do indivíduo. Os princípios essenciais desse projeto são: a formação integral do indivíduo, o compromisso social, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, o ensino individualizado e a comunicação entre os indivíduos como processo intersubjetivo, dialógico.

Apresentação das Etapas do Processo Seletivo

O processo seletivo consta, ao todo, de cinco etapas, das quais a primeira é a análise curricular. Após realizado o recrutamento para buscar no mercado candidatos

¹ Psicólogas.

² Psicóloga e docente da Universidade de Brasília.

potenciais, todos os currículos são analisados de forma a selecionar dentre os candidatos aqueles que possuem as exigências mínimas necessárias ao cargo e melhor atendam às necessidades da escola.

Na etapa seguinte busca-se avaliar os conhecimentos gerais dos candidatos na área da educação e suas concepções sobre o processo educativo. O objetivo é conhecer a visão do candidato em relação à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, verificar a capacidade de expressão de suas idéias, a atualização de seus conhecimentos sobre as políticas educacionais vigentes e a sua possibilidade de formação. Ao avaliar a concepção dos candidatos sobre os aspectos supracitados, verificamos o quanto ela se assemelha aos princípios norteadores do projeto pedagógico, o que nos permite conhecer as reais possibilidades de formação do professor dentro da concepção teórica da escola. O critério para avaliar o candidato é, então, a percepção que se pode ter da distância entre as suas próprias concepções e aquelas expressadas no projeto pedagógico da instituição. O instrumento utilizado com este objetivo é uma variante de questionário contendo questões relativas à concepção do candidato sobre a educação ideal, sua função como educador, o aluno como sujeito aprendiz, o papel da família na educação do aluno, dentre outras. O instrumento, mesmo que individual, é aplicado coletivamente em uma sessão de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

A próxima etapa desse processo seletivo é a realização de uma dinâmica de grupo. Esta atividade tem como objetivo conhecer, ao menos de forma geral, algumas características pessoais dos candidatos que possam ter relação com o ideal de professor almejado. É realizada sempre uma atividade que implique na resolução de uma situação-problema. A duração média dessa etapa é de duas horas. O candidato é observado dentro de um grupo e seus comportamentos são analisados qualitativamente e anotados em ficha individual, com base em critérios previamente definidos. Dentre os atributos observados estão: o nível de raciocínio, a forma de integração no grupo, as relações interpessoais, a comunicabilidade, a qualidade da argumentação, a natureza da liderança exercida, a flexibilidade para aceitar o novo, a iniciativa, a criticidade, etc.

Na etapa seguinte, chamada de “Avaliação Didática”, avaliamos aspectos da competência didática de cada um dos candidatos. No intuito de simular uma situação

próxima à realidade do trabalho pedagógico, são utilizadas duas formas alternativas de avaliação: um planejamento escrito de uma aula seguido de sua exposição ou um planejamento escrito de uma semana de aula. A primeira é realizada com candidatos do segmento de Ensino Fundamental e tem duração de quarenta minutos para o planejamento e cerca de trinta minutos para a exposição da aula. A segunda é realizada com candidatos da Educação Infantil e tem duração de duas horas. No primeiro caso, é dado um tema aos candidatos para que eles preparem uma aula por escrito e a exponham aos avaliadores. São colocados à disposição dos candidatos materiais para uso na aula e eles são livres para utilizá-los conforme sua preferência (papéis de diferentes tipos, revistas, livros didáticos, mapas, canetas hidrocor etc). No segundo caso, os candidatos desenvolvem por escrito um planejamento para uma semana de aula, o qual é entregue às avaliadoras para posterior análise. São fornecidas informações que contextualizam a realidade da escola ao candidato, além, é claro, do tema das aulas a serem planejadas. Nessa etapa são avaliadas essencialmente: a capacidade de elaboração de um planejamento de aula, a coerência entre os objetivos propostos e os conteúdos tratados, a estratégia didática utilizada, a organização, os recursos didáticos e a qualidade e a lógica da exposição ou da argumentação, no caso do planejamento da semana de aula.

A última e decisiva etapa realizada é uma entrevista semi-estruturada. Ela tem como objetivos: conhecer melhor o candidato e seu contexto de vida, esclarecer dúvidas surgidas durante as várias etapas da seleção, obter respostas para as hipóteses levantadas acerca do candidato durante o processo, explorar a sua disposição para a aprendizagem, pensando na formação continuada de professores, e fornecer *feedback* sobre seu desempenho ao longo do processo seletivo. São ainda contextualizadas algumas situações de trabalho para que o candidato relate como agiria frente a elas, visando explorar seu posicionamento perante um conjunto de questões éticas no ambiente de trabalho.

É importante ressaltar que para avaliar os conhecimentos, habilidades e características pessoais dos candidatos é formada uma equipe multidisciplinar cujos membros participam como avaliadores nas etapas da seleção cujos conhecimentos e habilidades são específicos de sua área de atuação.

Fechamento do Processo Seletivo

Após a escolha dos professores que comporão o quadro da escola é fornecido o parecer final do processo seletivo aos demais candidatos. Neste momento as psicólogas colocam-se à disposição para comentar os aspectos que foram relevantes para a tomada de decisão. Isso é feito pessoalmente e a pedido do candidato.

Terminado o processo seletivo, o dossiê de cada candidato é cuidadosamente analisado de forma que possamos identificar em quais aspectos a escola precisa formar o professor para que ele atenda às exigências do projeto pedagógico. Portanto, como já mencionado, o processo seletivo constitui um importante ponto de

partida para o delineamento da formação continuada dos professores que ingressam na instituição.

Ao longo dos processos seletivos realizados pode-se dizer que obtivemos bons resultados, pois dentre os vinte e três professores selecionados, vinte mostraram ser boas escolhas. Ainda assim alguns deles têm dificuldade para realizar o trabalho pedagógico de acordo com o projeto da escola. Isso nos mostra que há uma grande dificuldade em encontrar profissionais no mercado que trabalhem com a abordagem teórica e as concepções educativas da escola e a necessidade de se investir em novos e melhores mecanismos de formação continuada.

REFERÊNCIA

Robbins, S. T (1998). Políticas e práticas de recursos humanos. *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro: LTC.

Informativo

NOTÍCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 184 p. Participaram do livro vários autores com longa vivência na área. Trata de temas diversos como história, formação e atuação.
- Barreto, M. F. M. (Org.). (2003). **Dinâmica de Grupo: história, prática e vivências**. Campinas: Alínea, 135 p. O livro foi escrito pela organizadora e Lilian A. de Lima e Isabel C. D. Bariani. Como o título bem indica trata da história, do ensino-aprendizagem da dinâmica de grupo, da relação desta última como o psicodrama, das relações interpessoais, além disso apresenta vários jogos grupais muito úteis quer como lazer, quer como técnica de atuação profissional ou ainda para atividade de lazer.
- Bragotto, D. (2003). **Escola de Poetas - em busca do cidadão criativo**. Campinas: Komedi, 168 p. Enfoca o desenvolvimento do ser criativo, com ênfase na criatividade verbal, mais especificamente da poesia. Discute o conceito de criatividade, o ambiente criativo, o processo de criação.
- Dias, R. 2003. **Cultura Organizacional**. Campinas: Alínea, 151 p. É uma obra didática sobre cultura organizacional, em nível introdutório, bibliografia pobre, mas útil para quem se inicia no momento e para psicólogos e diretores.
- Gusmão, N. M. M. 2003. **Infância e velhice: pesquisa de idéias**. Campinas: Alínea, 157 p. Trata-se de mais um livro da coleção Velhice e Sociedade, no qual a organizadora reuniu textos de vários autores enfocando na primeira parte as relações infância, velhice e educação. Na parte seguinte trata das imagens envolvendo infância e velhice e finaliza com um trabalho específico dos velhos como contadores de histórias em Angola.
- Peterson, S. (ed.) (2003). **Untangling some knots in K-8 writing instruction**. Newark: IRA, viii + 139 p. Um grupo de estudiosos do processo envolvido na escrita trata do ensino desta competência, do trabalho em grupo, da concepção da escrita, da escrita na segunda língua, da avaliação, das atividades extra-classe, do prazer encontrado na poesia e em outras alegrias. As análises e sugestões são úteis a todos os que trabalham na área.
- Rosas, P. (2003). **Papéis avulsos sobre Paulo Freire, 1**. Recife. UFPE, 164 p. Profundo admirador de Paulo Freire, o Autor aglutina reunir no livro textos publicados em outros lugares, notadamente em periódicos e jornais, muito úteis para educadores e psicólogos educacionais. Enfoca a trajetória de vida, o alfabetizador e o educador o Centro de estudos e pesquisa a ele dedicado.

INFORMES

Abril/2004 - dias 1 a 4**7th EUROPEAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT**

Location: Malaga, SPAIN

Contato: Antonio Godoy, Facultad de Psicologia, Universidad de Malaga, 29071 Malaga. (SPAIN); F: (34) 952 13 25 32; Fax (34) 95213 11 00

E-mail: godoy@uma.es; URL: <http://www.uma.es/petra/eapa2004/index2.html>

Mai/2004 – dias 5 a 8**XIV BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFANT STUDIES**

Local: Chicago, Illinois, USA

URL: <http://sheu-hp.psy.depaul.edu/~gmichel/isis/home.html>

Mai/2004 – dias 27 a 30**16th ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY**

Local: Chicago, Illinois, USA

Contato: mweiner@aps.washington.dc.us; URL: convention@aps.washington.dc.us

Junho/2004 – dias 3 a 5**MEETINGS OF THE JEAN PIAGET SOCIETY**

Local: Toronto, Ontario, CANADA

URL: www.piaget.org

Junho/2004 – dias 10 a 13**III CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE NEUROLOGIA E APRENDIZAGEM**

Local: Poços de Caldas-MG

Organização: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia

Data para envio de trabalhos: 5 de maio de 2004

Informações nos sites: www.ribeirodovalle.com.br e www.sbnp.com.br

Julho/2004 - dias 27 a 31**27th ANNUAL COLLOQUIUM OF THE INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION (ISPA)**

Local: Exeter, England

URL: www.ispaweb.org

Julho/2004 – dias 28 a 1 de agosto**112th ANNUAL CONVENTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA)**

Local: Honolulu, Hawaii, USA

Contato: Convention Office, APA, 750 First Street NE, Washington DC 20002-4242 USA

Tel: +1-202-336-5500; URL: www.apa.org/convention

Agosto/2004 – dias 8 a 13

XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY

Local: Beijing, CHINA

Contato: XiaoLan FU, Deputy Director, Committee for International Cooperation, Chinese Psychological Society, Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, P.O. Box 1603, Beijing 100101, China

Tel: +86-10-6202-2071; Fax: +86-10-6202-2070; URL: www.icp2004.psych.ac.cn

Setembro/2004 – dias 15 a 18

X CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS

Universidade do Minho - Campus de Gualtar

Organização: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho

Inscrições e informações:

X Conferência de Avaliação Psicológica, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 4710 – Braga/Portugal.

Datas para envio de trabalhos: 31 de março de 2004

E-mail: leandro@iep.uminho.pt ou mgoncalves@iep.uminho.pt

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Psicologia Escolar e Educacional adota as normas da APA (4ª edição, 1994), exceto em situações específicas em que há conflito com a necessidade de se assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de infra-estrutura operacional. A omissão de informação no detalhamento que se segue implica em que prevaleça a orientação da APA. Os manuscritos devem ser redigidos em português, espanhol, inglês e francês nas seguintes categorias:

1. *Artigos* – trabalhos originais teóricos, de revisão de literatura e de relatos de pesquisa (até 25 laudas);
2. *Comunicação de Pesquisa* – relatos originais sucintos de pesquisas realizadas (até 7 laudas);
3. *Resenhas* – apresentação e análise de livros publicados na área nos últimos dois anos (até 5 laudas)
4. *História* – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar; entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história;
5. *Sugestões Práticas* – apresentação de procedimentos, tecnologias, propostas de trabalhos úteis para a solução de problemas psicoeducacionais ou para a atuação do psicólogo escolar, de vivência do autor de novos instrumentos e de outras sugestões relevantes para a área (até 5 laudas);
6. *Registro Informativo* – dados sobre eventos, publicações na área, assuntos diversos de interesse de psicólogos escolares e educacionais (até 2 laudas);
7. *Cartas dos leitores* – inclui cópias de cartas, ou parte de cartas de leitores à direção da revista e aos seus autores, bem como respostas a eles.

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em quatro vias impressas em papel e uma em disquete, digitadas em espaço duplo, em fonte tipo *Times New Roman*, tamanho 12, não excedendo o número de laudas da categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto personalizada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm).

Em caso de reformulação, a nova versão deve ser encaminhada em três vias em papel e uma via no formato de disquete, sendo que a formatação de texto e de página deve obedecer às mesmas características indicadas para a primeira versão. Todo e qualquer encaminhamento à revista deve ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual deve estar explicitada a intenção de submissão ou re-submissão do trabalho à publicação. A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto despersonalizada contendo apenas:

- 1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.

1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 4 palavras.

1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.

2. Folha de rosto personalizada contendo:

2.1. Título pleno em português.

2.2. Sugestão de título abreviado.

2.3. Título pleno em inglês.

2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional por ocasião da submissão do trabalho.

2.5. Indicação do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio.

2.6. Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.

2.7. Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

2.8. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4), e outros fatos de divulgação eticamente necessária.

3. Folha contendo Resumo, em português.

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras para trabalhos na categoria de *Artigos*. Ao resumo devem-se seguir de 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado com trabalhos semelhantes, e que possivelmente seriam evocadas por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.

No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição sumária do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, resultados e conclusões, suas implicações ou aplicações.

O resumo de uma revisão crítica ou de um estudo teórico deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo.

O *Abstract* deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de *key words*, compatíveis com as palavras-chave.

5. Texto propriamente dito.

Em todas as categorias de trabalho original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, **obrigatoriamente**, apresentar: introdução, metodologia, resultados e discussão. As notas não

bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e colocadas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas ao fim deste texto. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor seguida do número da página citada. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 5 espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto. Todas as citações em itálico deverão vir sublinhadas e não em itálico.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenadas por ano de publicação, a mais antiga primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração – além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (p. ex., *sublinha*). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos, apenas quando contiverem informação original importante, ou destacamento indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras, incluindo legenda, uma por página em papel, ao término do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa, a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos anômalos, o manual da APA deve ser consultado.

Tipos Comuns de Citação no Texto

Citação de artigo de autoria múltipla

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando *e* ou *&* conforme abaixo:

“A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)” mas “a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas” (Guzzo & Witter, 1987)”

2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “e cols.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “e cols.”, exceto se esse formato gerar ambigüidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Primi e cols. (2001).

Na seção de referências, todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura... ou Taylor (*apud* Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Tipos Comuns de Referência

1. Trabalho apresentado em congresso, mas não-publicado

Serpa, M.N.F., & Santos, A.A.A. (1997, outubro). *Implantação e primeiro ano de funcionamento do*

Serviço de Orientação ao Estudante. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A., & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. *Ciência e Cultura*, 40, (7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G., & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 66). Ribeirão Preto: SBP.

Witter, G.P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (org.), *XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos* (p. 261). Ribeirão Preto: SBP.

4. Teses ou dissertações não-publicadas

Polydoro, S.A.J. (2001). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

6. Capítulo de livro.

Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research* (vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item - IRT: uma introdução Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento* (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido, em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. (E. O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original.

No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning *American Psychologist*, 49, (4), 294-303.

9. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

10. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). *DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (3ª ed. revisada). Washington, DC: Autor.

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve enviada para a Revista **Psicologia Escolar e Educacional**, conforme endereço abaixo:

ABRAPEE

Av. John Boyd Dunlop, s/n

Campus II da PUC-Campinas

Prédio da Psicologia Clínica.

13059-900 – Campinas/SP

e-mail: revista@abrapee.psc.br

Procedimentos de submissão e avaliação dos manuscritos

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho especificadas acima passarão pelo seguinte procedimento:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a membros do Corpo Editorial da revista e/ou consultores *ad hoc*.

2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão notificados com a maior brevidade possível das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores, exceto quando houver restrição expressa por parte do consultor).

3. No caso de aceitação para publicação, o Conselho Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização conforme os parâmetros editoriais da Revista.

4.O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.

5.A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre do Conselho Editorial.

Direitos autorais

Os direitos autorais das matérias publicadas são da Revista **Psicologia Escolar e Educacional**. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requererá autorização por escrito do Editor.

O autor principal da matéria receberá três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos.

FORMULÁRIO PARA PAGAMENTO DA ANUIDADE 2003

Nome: _____

Forma de pagamento:

() Cheque nº _____ Banco nº _____ Data ____/____/____

VALOR: R\$ _____

() Depósito em conta bancária: **Banco Itaú - ag. 1025 CC: 04716-6** - VALOR: R\$ _____

(enviar cópia do recibo do depósito com esta ficha).

Valor da anuidade 2003 (incluindo revistas)

(valor para pagamento **até** 30/4/2003)

R\$ 70,00 (profissionais)

R\$ 35,00 (estudantes de graduação e pós-graduação – enviar xerox de documento de comprovação)

(valor para para pagamento **após** 30/4/2003)

R\$ 100,00 (profissionais)

R\$ 50,00 (estudantes de graduação e pós-graduação)

Data ____/____/____ assinatura sócio _____

Por favor, atualize os dados abaixo:

Endereço: _____ Bairro: _____

Cep: _____ Cidade: _____ UF: _____

Tel.: (____) _____ Fax: (____) _____

CRP nº: _____ **(para atualização do cadastro)**

E-mail: _____ **(incluir ou atualizar)**

(PARA USO DA ABRAPEE)

(Devolveremos o recibo após carimbo e assinatura da Secretaria da ABRAPEE)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CNPJ 66 068 818 / 0001- 54

RECIBO DA ANUIDADE DE 2003

Recebemos de _____ CODAB _____

o valor de R\$ _____

referente à anuidade de **2003**.

Campinas, _____ de _____ de 2003.

Tesouraria da ABRAPEE

ENDEREÇO DA ABRAPEE: Rua Marechal Deodoro, 1019 Campinas/SP Fone: (19) 9127 9566 Site: <http://www.abrapee.psc.br>

Fale conosco: abrapee@abrapee.psc.br

ALGUNS TÍTULOS DA CASA DO PSICÓLOGO

Título

Autor/Organizador

Educação, Pedagogia

<i>Cinco Estudos de Educação Moral</i>	Macedo, Lino de (Org.)
<i>Computador no Ensino e a Limitação da Consciência</i>	Crochik, Jose Leon
<i>Crianças de Classe Especial</i>	Machado, Adriana
<i>Crianças Querem Saber, e Agora?, As</i>	Costa, Moacir
<i>Difusão Das Idéias de Piaget No Brasil, A</i>	Vasconcelos, Mario Sérgio
<i>Encontros com Sara Paín</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Ensaio Construtivistas</i>	Macedo, Lino de
<i>Era Assim ... Agora Não</i>	Scarpa, Regina
<i>Ética e Valores: Métodos para um Ensino Transversal</i>	Puig, Josep Maria
<i>Formas Elementares da Dialética, As</i>	Piaget, Jean
<i>Guia de Orientação Sexual</i>	Gtpos – Abia – Ecos
<i>Histórias de Indisciplina Escolar</i>	Cíntia Copit Freller
<i>Introdução à Psicologia Escolar</i>	Patto, Maria Helena S.
<i>Jean Piaget Sobre a Pedagogia</i>	Parrat, Sílvia
<i>Oficina Criativa e Psicopedagogia</i>	Allessandrini, Cristina
<i>Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento</i>	Parente, Sonia Maria
<i>Professores e Alunos – Problema: um círculo vicioso</i>	Mantovanini, Maria Cristina
<i>Produção do Fracasso Escolar, A</i>	Maria Helena S. Patto
<i>Programa de Leitura Silenciosa</i>	Condemarin, Mabel
<i>Psicanálise e Educação – Laços Refeitos</i>	Bacha, Márcia Neder
<i>Psicologia e Educação</i>	Marilene Proença
<i>Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos</i>	Machado, Adriana M. (Org.)
<i>Psicopedagogia: Uma Prática, Diferentes Estilos</i>	Rubinstein, Edith
<i>Saúde e Educação. Muito prazer!</i>	Maria Salum e Morais; Beatriz Souza (Orgs.)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó</i>	Macedo, Lino (Org.)
<i>Quatro Cores, Senha e Dominó – Caderno para Atividades</i>	Macedo, Lino (Org.)
<i>Reunião de Pais: Sofrimento Ou Prazer?</i>	Althuon, Beate G.