

# Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico.

Perez, Mirna y Urquijo, Sebastián.

Cita:

Perez, Mirna y Urquijo, Sebastián (2001). *Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico.* PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 5 (1), 49-58.

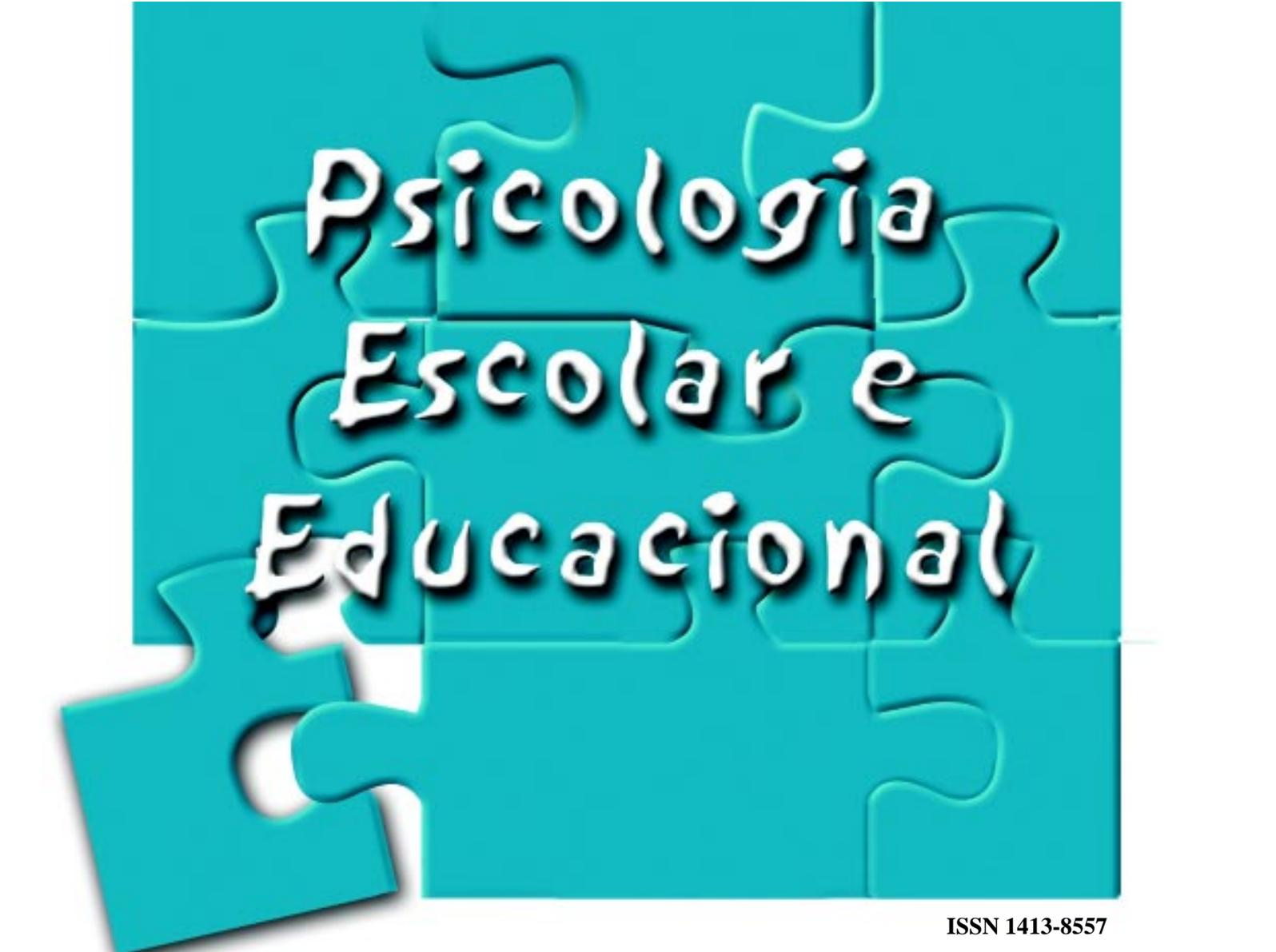
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/95>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/AGY>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



# Psicologia Escolar e Educativa

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Volume 5 Número 1 Janeiro/Junho 2001

***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

*Diretora:* 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

Fermino Fernandes Sisto

Evely Boruchovitch

Hermínia Vicentelli de Castillo

Jorge Castellá Sarriera

José Aloyseo Bzuneck

José Fernando B. Lomônaco

Leandro Almeida

Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Maria Helena Novaes

Marisete F. Lima

Nádia Maria Dourado da Rocha

Raquel Souza Lobo Guzzo

Samuel Pfromm Neto

Sebastián Urquijo

Thomas Oakland

CONSULTORES AD-HOC

Carla Witter

Solange M. Wechsler

Universidade de São Paulo

Universidade do Vale do Itajaí

Universidade de Brasília

Universidade Estadual de Campinas

Universidade Estadual de Campinas

Universidade Pedagógica Experimental Libertador

Pontifícia Univ. 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

Universidade Ruy Barbosa

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Universidad del Mar del Plata

University of Florida

Universidade São Judas Tadeu

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

---

## ABRAPEE

Rua Marechal Deodoro, 1099 – 13020-904 Campinas – SP – Tel/Fax: (19) 3735-5840

Home-page: <http://www.abrapee.psc.br> – E-mail: [abrapee@abrapee.psc.br](mailto:abrapee@abrapee.psc.br)

**7 Editorial**

---

**Artigos**

- 11 Formação de psicólogos: análise curricular  
*Sandra Leal Calais*  
*Elisabeth M. de Camargo Pacheco*
- 19 Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental  
*Evely Boruchovitch*
- 27 Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar  
*Maria Nasaré Fonseca Serpa*  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*
- 37 Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais  
*Eulália H. Maimoni*  
*Márcia Bortone*
- 49 Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico  
*Mirna Viviana Pérez*  
*Sebastián Urquijo*
- 59 Relações entre atitude, conceito e utilidade da estatística  
*Claudette Maria Medeiros Vendramini*  
*Márcia Regina Ferreira Brito*

---

**Resenhas**

- 75 Questões teóricas e metodológicas da avaliação psicológica  
*Ana Paula Porto Noronha*
- 77 Psicologia para a (trans)formação docente  
*Mariana Wisnivesky*
- 79 Estudos de caso em psicologia clínica comportamental  
*Katya Luciane de Oliveira*

---

## **História**

- 81 Análise de Produção Científica  
*Geraldina Porto Witter*
- 83 Análise de Conteúdo da Psicologia Educacional  
*Arrigo Leonardo Angelini*  
*Samuel Pfromm Netto*  
*Nelson Rosamilha*
- 91 Entrevista com Geraldina Porto Witter  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*

---

## **Sugestões práticas**

- 95 Identidade profissional e opção universitária  
*Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini*

---

## **Informativo**

- 99 Notícias Bibliográficas
- 101 I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão
- 103 Normas de Publicação
- 109 Ficha para novos sócios da ABRAPEE

**SUMMARY****7 Editorial**

---

**Papers**

- 11 Psychologist's graduation: an analysis of the curriculum.  
*Sandra Leal Calais*  
*Elisabeth M. de Camargo Pacheco*
- 19 Reading comprehension strategies of elementary school students  
*Evely Boruchovitch*
- 27 Higher education: a new field for the school psychologist  
*Maria Nasaré Fonseca Serpa*  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*
- 37 Family-school collaboration in a reading procedure for initial grades  
*Eulália H. Maimoni*  
*Márcia E. Bortone*
- 49 Depression in adolescents. Relationships with academic achievement  
*Mirna Viviana Pérez*  
*Sebastián Urquijo*
- 59 Relationships among the attitude, concept and usefulness of the statistics  
*Claudette Maria Medeiros Vendramini*  
*Márcia Regina Ferreira Brito*
- 

**Reviews**

- 75 Theoretical and methodological questions about psychological assessment  
*Ana Paula Porto Noronha*
- 77 Psychology for the teacher's (trans)formation  
*Mariana Wisnivesky*
- 79 Case-studies of children in a clinical behavior psychology  
*Katya Luciane de Oliveira*

---

**History**

- 81      Analysis of Scientific Production  
*Geraldina Porto Witter*
- 83      Content Analysis in Educational Psychology  
*Arrigo Leonardo Angelini*  
*Samuel Pfromm Netto*  
*Nelson Rosamilha*
- 91      Interviewing Geraldina Porto Witter  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*

---

**Practical Sugestions**

- 95      Professional identity and choice of areas of study among undergraduates.  
*Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini*

---

**Informative**

- 99      Bibliographic Notes
- 101     Events
- 103     Instructions to Authors
- 107     ABRAPEE Membership

# Editorial

## *A importância da parceria para a divulgação da produção científica em Psicologia*

Temos enormes carências de produção em todas as áreas do conhecimento quando nos comparamos a países chamados de primeiro mundo... No VIII Encontro de Editores Científicos, promovido pela Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) em Atibaia-SP, foram apresentados dados referentes à produção científica nacional e estrangeira, o que tornou bastante visível as diferenças entre nós e os 'outros'. Tendo sido criada em 1985, esta associação tem contribuído, especialmente, para aprimorar o padrão da forma e conteúdo das publicações técnico-científicas no país e favorecer a capacitação das pessoas responsáveis por elas.

Mesmo tendo muito a caminhar, alguns avanços importantes, recentemente ocorridos, são muito significativos e apontam para possibilidades inimagináveis há poucos anos. O programa SciELO – Scientific Electronic Library Online, da BIREME, é um exemplo de ações concretas que são bastante animadoras. Com a colaboração da FAPESP, este programa conseguiu incluir mais de 40 periódicos brasileiros de diversas áreas e tem como meta selecionar um total de 100 revistas. Há exigências rigorosas que devem ser seguidas para que uma revista científica possa ser incluída nesta base de dados, o que sem dúvida contribuirá para que as publicações brasileiras melhorem acentuadamente, procurando alcançar os padrões estabelecidos para poderem ganhar a visibilidade que a inclusão no SciELO possibilita.

Durante o Encontro de Editores Científicos ficou claro que a busca de parceria, bem como a troca de experiências, é extremamente rica e favorecedora de condições que propiciam a melhoria na qualidade das publicações nacionais. As reuniões realizadas por área possibilitaram a partilha entre quem já caminhou muito com quem está apenas começando. Assim, tivemos a presença de editores de revistas, das mais tradicionais às mais recentes, até os de algumas que ainda não foram lançadas. Com referência específica à área de Psicologia, houve ganhos bastante expressivos. Algumas idéias já se transformaram em iniciativas concretas, tal como a Lista de Discussão dos Editores da Área, que já está em funcionamento, consistindo num canal importante de comunicação. Além disso, discutiu-se o encaminhamento de uma proposta de atividades variadas (workshops; mini-cursos e painéis permanentes das revistas) a serem inseridas no programa do I Congresso de Psicologia: Ciência e Profissão. É importante usufruirmos plenamente da oportunidade de aprofundar o diálogo iniciado entre as muitas publicações existentes na área, pois com isso nos tornamos mais visíveis aos profissionais e aos estudantes, que são os pesquisadores e profissionais do futuro, consumidores e produtores da ciência.

A ABRAPEE, como sociedade científica e profissional, está a cada dia mais consciente de sua responsabilidade no que se refere à divulgação do conhecimento científico. Para tanto, vale enfatizar os critérios rigorosos pelos quais procura pautar a sua principal publicação – a *Psicologia Escolar e Educacional*, que tem como objetivo ser uma revista acessível e dar visibilidade aos resultados de pesquisas produzidas na área. Com o esforço conjunto e a colaboração de pesquisadores de excelência na área, associado à utilização do sistema de avaliação (às cegas) conseguiremos nossa indexação em novos Bancos de Dados nacionais e internacionais e garantiremos que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*  
*Presidente atual*

---

---

*Artigos*

---

---



## FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: ANÁLISE CURRICULAR<sup>(1)</sup>

*Sandra Leal Calais<sup>1</sup>  
Elisabeth M. de Camargo Pacheco<sup>2</sup>*

### Resumo

Objetivou-se caracterizar um curso de Psicologia de IES pública, São Paulo, analisando planos oficiais de ensino (1999) de suas disciplinas e estágios. Análises curriculares revelaram que, de 4140 horas, 15,2% são de disciplinas de domínio conexo, 32,5% básicas, 25,4% específicas, 7,2% pedagógicas e 19,6% de estágios supervisionados. Houve predominância do enfoque uniteórico. Nas disciplinas básicas uniteóricas 44% tinham abordagem behaviorista, 19% psicossocial, 12,5% etológica, 12,5% biológica, 6% piagetiana e 6% teoria do ciclo vital; o ideal seria o enfoque multiteórico ou o equilíbrio. A maioria das disciplinas de domínio conexo tinha conteúdo relacionado à Psicologia, sugerindo preocupação do curso com a inter-relação. Nos estágios supervisionados, o predomínio do enfoque uniteórico mostra coerência na organização dos conteúdos de final de curso.

**Palavras-chave:** formação do psicólogo, análise curricular, psicologia.

## PSYCHOLOGIST'S GRADUATION: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM

### Abstract

This research characterized a Psychology study course within a public university, by analyzing official course plans (1999), applicable to discipline and probation programs. The analysis revealed that in 4140 hours, 15.2% are connected domain disciplines, 32.5% basic disciplines, 25.4% specific disciplines, 7.2% pedagogical disciplines and 19.6% supervised probation programs. Within basic single-theory disciplines, over multi-theory disciplines, 44% adopted a behaviorist approach, 19% adopted a psychosocial approach, 12.5% adopted an ethnological approach, 12.5% adopted a biological approach, 6% adopted a Piagetian approach and 6% adopted the vital cycle theory; therefore the multi-theoretical approach would be the wiser choice. Almost all disciplines of the connected domain type had psychology-related contents, which suggests the studies concern with the interrelation of the various disciplines. As far as the probation programs are concerned, the predominance of uni-theoretical approach suggests coherence in the advanced years of the studies.

**Key-words:** psychologist formation, curriculum analysis, psychology.

## INTRODUÇÃO

A Psicologia, como área de ensino e pesquisa, bem como profissão, é relativamente nova no Brasil. As Escolas Normais e o surgimento dos laboratórios experimentais e centros de desenvolvimento de testes e medidas psicológicas, são referências para o conhecimento histórico da Psicologia no Brasil, no final do século XIX e início deste século.

Segundo Buettner (1990, p. 24) “na década de 1930, com a criação da USP e de outras Universidades, inicia-se o período universitário da Psicologia brasileira”.

Na década de 1940, acompanhando o crescimento universitário da Psicologia, surge um movimento de organização de profissionais, com a criação de instituições, associações de pesquisa e núcleos de estudo que, segundo van Kolck (1988), funcionaram como centros catalisadores da Psicologia.

Com a promulgação da Lei 4119, em 1962, inicia-se o período profissional da Psicologia pois, por esse instrumento legal, foi regulamentada a profissão de Psicólogo ao mesmo tempo em que se definiram as

<sup>(1)</sup> As autoras agradecem a gentil contribuição da Profa. Dra. Geraldina Porto Witter.

<sup>1</sup> Docente da UNESP-Bauru - Bolsista CAPES-PICDT. Doutoranda em Psicologia como Profissão e Ciência – PUC-Campinas. E-mail: [scalais@fc.unesp.br](mailto:scalais@fc.unesp.br). Endereço: UNESP- Depto. de Psicologia – Faculdade de Ciências: Av. Engo. Luiz Edmundo Carrijo Coube, s/nº. – CEP 17033-360 – Bauru – SP Fone/Fax: 14 – 234 2888.

<sup>2</sup> Docente do Curso de Psicologia e Bolsista da PUC-Campinas. Doutoranda em Psicologia como Profissão e Ciência.

disposições legais sobre a formação em Psicologia.

Nos últimos anos a proliferação de cursos superiores de Psicologia vem aumentando sem o correspondente aumento na qualidade.

Há um descompasso entre o profissional que temos e o que queremos formar. Branco (1998) chama a atenção para a condição do recém-formado: dispersão do saber, escassez de recursos materiais em trabalhos sociais, fantasia quanto à profissão liberal, grande competição entre os colegas e uma demanda que lhe exige ter clareza de seu papel.

Em que medida a Universidade brasileira tem contribuído para esclarecer esses aspectos é uma questão sobre a qual é necessário refletir.

A formação do Psicólogo tem sido alvo de inúmeros estudos e tema de discussão nacional e internacional, segundo Yukimitsu (1999).

Para Witter (1999), o ensino da Psicologia tem merecido o interesse de pesquisadores nacionais e estrangeiros, preocupados com questões relativas à formação e à atuação do Psicólogo. Tais estudos vêm consolidar uma discussão, que deve ser constante, referente à melhoria da qualidade de ensino nos cursos de formação de psicólogos, resultando em práticas profissionais críticas, atualizadas e atentas às demandas sociais

Yukimitsu (1999) salientou que a formação do psicólogo deve conter bases para pesquisas e práticas na área biológica, social e cognitiva-afetiva do comportamento: só se pode conceber a Psicologia em um corpo de conhecimentos científicos.

São inúmeros, segundo Duran (1994), os trabalhos que exemplificam a preocupação com a profissão de uma maneira geral, com as áreas de aplicação da Psicologia e com a necessidade de revisão da formação do profissional. Além dos trabalhos de autores como Witter et al (1992), Bastos (1993), Rocha (1993), Borges (1988), Buettner (1990) e outros, Duran ressalta que, também no âmbito das próprias instituições de ensino, podem ser verificados os movimentos de discussão curricular. Nos dias atuais, estes movimentos tornam-se quase que obrigatórios em todas as instituições de ensino de Psicologia, considerando-se a proposta do MEC quanto à implantação das novas diretrizes curriculares para o ensino superior. Ainda, para o mesmo autor, as mudanças curriculares, resultantes de um amplo processo reflexivo, são o caminho para viabilizarem-se transformações rápidas e de natureza tão variada.

Os cursos de Psicologia têm oferecido uma visão fragmentada porque grande parte dos seus currículos é construída segundo o interesse dos docentes, sem ter uma integração com um projeto maior de ensino institucional que os ampare.

Em que pesem os inúmeros e relevantes estudos sobre o tema, Barreto (1999, p. 15) considera que “... o Brasil está longe de contar com uma base de dados suficientemente ampla de resultados que possibilitem uma avaliação tão objetiva quanto possível do estado atual da Psicologia entre nós...”. A mesma autora aponta a falta de trabalhos que considerem cada uma das múltiplas disciplinas ou domínios da Psicologia, além da tradicional divisão das áreas – clínica, escolar e organizacional – como, também, que considere a grande variedade de problemas referentes à formação acadêmica e ao exercício profissional.

Quanto ao tema específico deste trabalho, ao se proceder à análise de planos de ensino de um curso de Psicologia, não se deve perder de vista que, ao se analisarem conteúdos escritos sobre a atividade docente, não se quer dizer que não sejam transformados, em um processo dinâmico, dentro da sala de aula, pela atuação do professor e do aluno.

Muitas vezes as estruturas curriculares se revelam inadequadas e é preciso revê-las. Outras vezes a insatisfação com o “produto educacional” não deveria resultar na mera revisão curricular mas, também, no conhecimento amplo das condições contextuais que são oferecidas (ou não são) para a sua implementação.

Hoje é necessário que a formação do psicólogo seja geradora de um perfil que lhe possibilite ver o fenômeno psicológico na sua interdependência com o contexto sócio-cultural, atuar em equipes multidisciplinares, estar engajado nos movimentos de transformação social, gerando conhecimento e tecnologias apropriadas à realidade em que atua (Duran, 1994).

Resta saber se os cursos de formação de psicólogos refletem, em seu corpo curricular e em sua implementação, tais preocupações.

Para Gargantini (1996) a existência de um currículo é uma questão acadêmica e não somente legal e burocrática. Ensinar um conteúdo não é gerar cópias dele mas, sim, ensinar a fazer ciência, é recriá-lo.

Com o objetivo de estudar as variáveis relevantes na formação do psicólogo, o presente estudo foi reali-

## Formação de Psicólogos: Análise Curricular

zado, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de oferecer uma pequena contribuição para as discussões, em especial no âmbito das Universidades, a respeito do profissional que está sendo formado.

Seu objetivo geral foi analisar os planos de ensino de um curso de Psicologia, de uma Instituição de Ensino Superior, com vistas a identificar suas variáveis relevantes, tal como se apresentavam no ano de 1999.

Os objetivos específicos foram:

- a) identificar as categorias de disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Psicologia da IES;
- b) verificar o número de horas e de disciplinas, por semestre, de cada categoria identificada, comparando entre si os resultados obtidos;
- c) conhecer o enfoque e a visão teórica das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Psicologia em estudo e
- d) verificar a existência (ou não) de diferenças significativas entre os enfoques teóricos (uni e multiteórico) existentes dentro de cada categoria de disciplinas.

## MÉTODO

No presente estudo foi analisado o curso de Psicologia da Faculdade de Ciências, de uma Instituição de Ensino Superior, de caráter público, localizada no interior do Estado de São Paulo.

Este curso, iniciado em 1969 como uma fundação e encampado pela IES em 1988, faz parte de um Câmpus que reúne três faculdades, com um total de 17 cursos e 3600 alunos.

A cada ano ingressam no curso de Psicologia 60 novos alunos, divididos em duas turmas: integral, com duração de cinco anos e o noturno, de seis anos. A estrutura curricular do curso permite a licenciatura ao final de quatro anos e a formação de psicólogo ao final de cinco/seis anos, dependendo do turno.

## Material

Foram utilizados para esta análise dois tipos de documentos, cedidos pela seção técnica da IES: os planos de ensino oficiais das disciplinas do curso de licenciatura e os dos estágios supervisionados do curso de formação de psicólogos.

Estes planos se referiam a todas as disciplinas obrigatórias, optativas e estágios curriculares e estavam

em vigor em 1999, com exceção das disciplinas pedagógicas alteradas na sua distribuição.

Dos planos de ensino constavam: identificação da disciplina, objetivos, conteúdo programático, metodologia básica, bibliografia básica, critérios de avaliação da aprendizagem, ementa e nome do professor responsável

## Procedimento

A coleta de dados foi feita por meio da análise documental. O conjunto de disciplinas analisado foi dividido em quatro categorias de acordo com o seu conteúdo específico e sua denominação, sendo que os estágios supervisionados foram tratados em separado como é especificado nos itens seguintes:

- *Disciplinas de Domínio Conexos*: são as que oferecem informação e suporte à formação profissional em relação a outras áreas do saber e promovem enriquecimento curricular. Fazem a interface com a Psicologia. Segundo Oliveira (1992), alguns autores as denominam “disciplinas de formação básica” ou, como em Gonçalves (1994), “disciplinas de outras áreas de conhecimento”. Exemplos desta categoria são: Estatística, Sociologia, Antropologia, entre outras.
- *Disciplinas Básicas*: são as que provêm o repertório de conteúdo da Psicologia e do preparo científico e servem de apoio à psicologia como um todo, podendo ser, também, denominadas “disciplinas de formação fundamental” (Oliveira, 1992). Exemplos são: Psicologia Geral e Psicologia do Desenvolvimento.
- *Disciplinas Específicas*: são aquelas dirigidas à formação de competências específicas em Psicologia. Segundo Oliveira (1992), são as responsáveis pela formação profissional, podendo ser uniteóricas ou multiteóricas. Exemplos: Terapia Comportamental e Teorias e Técnicas Psicoterápicas.
- *Disciplinas Pedagógicas*: são as que complementam a formação para a licenciatura. Exemplos: Didática e Prática de Ensino.
- *Estágios Supervisionados*: são os que se caracterizam por práticas de intervenção, com supervisão docente, continuada e direcionada às diferentes áreas de atuação do psicólogo. Exemplos: Estágio em Psicologia Organizacional e Estágio em Psicologia Escolar.

A partir dessa divisão, foram realizados três tipos de análise dos planos de ensino:

- número de horas e de disciplinas de cada categoria em cada um dos semestres do curso;
- verificação da existência ou não de relação de conteúdo das disciplinas de domínio conexo com a Psicologia e
- enfoque teórico das disciplinas básicas, específicas e o dos estágios supervisionados: uniteórico ou multiteórico; as de enfoque uniteórico foram avaliadas quanto a visão teórica empregada.

Após a análise, procedeu-se à entrevista com os professores responsáveis pelas disciplinas, com o intuito de verificar a adequação da avaliação dos planos de curso feita pelas pesquisadoras.

Foi excluída deste estudo a análise das disciplinas optativas, por razões de diferentes ordens: não identificação do professor responsável pela disciplina, não oferecimento regular da disciplina e aposentadoria do professor responsável.

A disciplina Educação Física, de natureza obrigatória (02 créditos), foi retirada da ordenação do conjunto de disciplinas mas constou no número de créditos.

## RESULTADOS

A partir dos dados coletados, evidenciaram-se os resultados que são descritos a seguir.

O curso-alvo deste estudo é desenvolvido em dez semestres, sendo os dois últimos de estágio supervisionado. O total de disciplinas é de 62 (61 disciplinas mais os estágios, considerados como uma disciplina).

Foi feito o levantamento, por semestre, do número de horas e de disciplinas e do total, referente a cada categoria de disciplinas estabelecida para este estudo, conforme pode ser visto na Tabela 1.

A Tabela 1 mostra que, do total de horas (4140), 15,2% são de disciplinas de domínio conexo, 32,5% de disciplinas básicas, 25,4% de disciplinas específicas, 7,2% de disciplinas pedagógicas e 19,6% de estágios supervisionados. As disciplinas de domínio conexo somam 10 em todo o curso. As básicas são 26, as específicas são 20 e as pedagógicas quatro.

Nos três semestres iniciais há um maior número de horas de disciplinas de domínio conexo (600 horas), em relação às básicas (470 horas). A partir do 4º semestre, um número maior de disciplinas e, por consequência, de

**Sandra Leal Calais – Elisabeth M. de Camargo Pacheco**

horas, refere-se às disciplinas específicas, seguidas pelas básicas e não mais são oferecidas as de domínio conexo. Somente no 6º semestre têm início as disciplinas pedagógicas, que se estendem até o 8º semestre.

Nos últimos dois semestres, que correspondem ao curso de Formação de Psicólogos, apenas duas disciplinas são oferecidas, além dos estágios supervisionados: uma disciplina básica e outra específica, com 30 horas cada uma.

O número de disciplinas por semestre varia de seis (4º semestre) a oito (do 6º ao 8º semestres). As diferenças encontradas na distribuição das disciplinas em relação às quatro categorias estabelecidas foi significativa ( $\chi^2_0 = 32,5$ ,  $\chi^2_c = 7,81$ ,  $gl = 3$  para  $\mu = 0,05$ ). Da mesma forma, foi significativa a diferença de distribuição da carga horária dentre as categorias e estágios supervisionados ( $\chi^2_0 = 18,61$ ,  $\chi^2_c = 9,49$ ,  $gl = 4$  para  $\mu = 0,05$ )

As disciplinas de domínio conexo são em número de onze: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Biologia aplicada à Psicologia, Fisiologia Neuro-endócrina I e II, Metodologia Científica, Estatística Aplicada à Psicologia I e II, Saúde Pública e Saúde Mental, Ética Profissional.

A análise dos planos de ensino revelou que 90% dessas disciplinas têm relação de conteúdo com a Psicologia. Apenas uma disciplina (Biologia Aplicada à Psicologia), ainda que traga em sua denominação a referência de aplicabilidade à Psicologia, não está diretamente relacionada à ciência em questão, pelo menos pelo que consta no documento analisado.

O rol das disciplinas básicas e específicas foi avaliado quanto ao enfoque (uniteórico ou multiteórico) e quanto à visão teórica adotada.

As disciplinas básicas, em número de 25, bem como seus respectivos enfoques e visões teóricas predominantemente adotadas encontram-se no Quadro 1.

Os dados sintetizados no Quadro 1 revelam que 64,0% das disciplinas básicas têm um enfoque uniteórico e 36,0% multiteórico e a diferença encontrada foi significativa ( $\chi^2_0 = 7,84$ ,  $\chi^2_c = 3,84$ ,  $gl = 1$  para  $\mu = 0,05$ ).

Ainda, quanto à visão teórica que fundamenta as disciplinas de enfoque uniteórico, 44,0 % adotam uma linha behaviorista, 19,0% psicossocial, 12,5% etológica, 12,5% biológica, enquanto os enfoques piagetiano e o referente à teoria do ciclo vital, surgem com 6,0% cada.

O conjunto de disciplinas específicas totaliza 20. Seus enfoques e visões teóricas adotadas encontram-se no Quadro 2.

Tabela 1 - Distribuição do número de horas e de disciplinas por semestre e total

| Semestre            | Disciplinas       |                  |                   |                  |                   |                 |                   |                  |
|---------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------|
|                     | Conexas           |                  | Básicas           |                  | Específicas       |                 | Pedagógicas       |                  |
|                     | Número de discip. | Horas / Semestre | Número de discip. | Horas / Semestre | Número de discip. | Horas/ Semestre | Número de discip. | Horas / Semestre |
| 1º                  | 3                 | 180              | 4                 | 210              |                   |                 |                   |                  |
| 2º                  | 3                 | 210              | 4                 | 180              |                   |                 |                   |                  |
| 3º                  | 3                 | 210              | 4                 | 180              |                   |                 |                   |                  |
| 4º                  |                   |                  | 4                 | 240              | 2                 | 120             |                   |                  |
| 5º                  |                   |                  | 3                 | 180              | 4                 | 240             |                   |                  |
| 6º                  | 1                 | 30               | 3                 | 180              | 2                 | 120             | 2                 | 120              |
| 7º                  |                   |                  | 2                 | 90               | 5                 | 240             | 1                 | 60               |
| 8º                  |                   |                  | 1                 | 60               | 6                 | 300             | 1                 | 120              |
| Sub-total           | 10                | 630              | 25                | 1320             | 19                | 1020            | 4                 | 300              |
| Formação de Psicol. |                   |                  | 1                 | 30               | 1                 | 30              |                   |                  |
| Total *             | 10                | 630              | 26                | 1350             | 20                | 1050            | 4                 | 300              |

\*Ao total geral de horas (3330) devem ser somadas horas de Estágio (810) e de Educação Física (30), perfazendo 4140 horas/curso total.

Os resultados apresentados no Quadro 2 mostram que 55,0% das disciplinas específicas, do primeiro ao oitavo semestres têm enfoque uniteórico e 45,0% multiteórico. Esta diferença de enfoques não se caracterizou como significativa ( $\chi^2_0 = 1.0$ ,  $\chi^2_c = 3,84$ ,  $gl = 1$  para  $\mu = 0,05$ ). Das uniteóricas, 27,3% têm abordagem psicodinâmica e, com igual percentual aparecem as psicossociais e as sistêmicas. Com 9,0% cada, aparecem as abordagens behaviorista e fenomenológica.

Em relação às disciplinas do estágio supervisionado (todas específicas), 75,9% têm um enfoque uniteórico e 24,1% multiteórico. A diferença observada entre os enfoques teóricos foi significativa ( $\chi^2_0 = 26,8$ ,  $\chi^2_c = 3,84$ ,  $gl = 1$  para  $\mu = 0,05$ ). Entre as de enfoque uniteórico 38,1% têm abordagem psicodinâmica, 19% behaviorista, 28,5% psicossocial e 4,8% terapia centrada na pessoa, enquanto 9,6% abordagem sistêmica.

Das 60 disciplinas do curso, foram entrevistados docentes de 52 delas. Das restantes, os docentes estavam afastados por licença prêmio (2 disciplinas), aposentadoria (3), afastamento para chefia (1) ou sendo ministradas por um grupo de professores (2).

Dessas 52 disciplinas, somente houve discordância quanto à análise de enfoque e visão teórica em três delas: Psicopatologia I e II e Laboratório de Psicologia da Motivação, o que indica que foi viável detectar o enfoque das disciplinas pelos planos de ensino das mesmas.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise documental pode ser valiosa quando se pretende complementar informações obtidas através de outros estudos e para revelar aspectos novos dos problemas. Outro aspecto importante, favorecedor desse tipo de análise, é a existência de algum vínculo entre o pesquisador e a instituição em que a pesquisa se desenvolveu (Buettner, 1990).

Os dados coletados no presente estudo revelaram aspectos interessantes de um curso de formação de psicólogos de uma Universidade pública de qualidade reconhecida.

Um dos aspectos verificados se refere às disciplinas pedagógicas que compõem o corpo curricular: elas

Quadro 1 – Disciplinas básicas: enfoque e visão teórica

| DISCIPLINAS                     | ENFOQUE      |            | VISÃO TEÓRICA         |
|---------------------------------|--------------|------------|-----------------------|
|                                 | Multiteórico | Uniteórico |                       |
| História dos Sistemas           | X            |            | —                     |
| Psicologia Geral                | X            |            | —                     |
| Psicologia Experimental I       |              | X          | Behaviorismo          |
| Etologia                        |              | X          | Etologia              |
| Psicologia do Desenvolv. I      |              | X          | Piaget                |
| Laboratório Psico. Exper. II    |              | X          | Behaviorismo          |
| Psicologia do Desenvolv. II     | X            |            | —                     |
| Psicologia Experimental II      |              | X          | Behaviorismo          |
| Laboratório Psico. Exper. II    |              | X          | Behaviorismo          |
| Psicologia do Desenvolv. III    |              | X          | Teoria do Ciclo Vital |
| Psicologia da Motivação         |              | X          | Behaviorismo          |
| Laboratório Psico. da Motiv.    | X            |            | —                     |
| Técnicas de Observação          |              | X          | Behaviorismo          |
| Psico. da Percepção e Memória   |              | X          | Behaviorismo          |
| Labor. de Psico. Percep. e Mem. | X            |            | —                     |
| Psicologia da Personalidade I   | X            |            | —                     |
| Psicologia Social I             | X            |            | —                     |
| Psicologia da Personalidade II  |              | X          | Sócio-histórica       |
| Psicologia Social II            |              | X          | Sócio-histórica       |
| Psicopatologia I                |              | X          | Biologia              |
| Psicopatologia II               |              | X          | Biologia              |
| Psicologia e Comunidade         |              | X          | Sócio-histórica       |
| Desenvol. e Educação Sexual     |              | X          | Etologia              |
| Questões da Sexualidade Hum.    | X            |            | —                     |
| Dinâmica de Grupo               | X            |            | —                     |

são oferecidas estritamente de acordo com o que a legislação determina, tanto no que se refere ao número de disciplinas presentes na grade curricular, quanto à carga horária de cada uma dessas disciplinas. Isso denota a importância apenas formal dada à licenciatura nesse curso.

O conjunto de disciplinas e carga horária estão direcionados à formação do profissional. Revelam, na sua organização, a preocupação de manter conteúdos que, de fato, auxiliem nessa formação. Isto pode ser verificado na relação de conteúdo existente entre as disciplinas de domínio conexo e a Psicologia como,

também, na divisão equilibrada dos enfoques teóricos entre as disciplinas específicas.

Ressalte-se que o conjunto das disciplinas básicas tem como característica significativa a uniteoricidade. Este aspecto mostra-se contraditório em relação à característica que deve ter o conjunto de disciplinas: ele deve oferecer ao aluno uma visão ampla de grandes temas e teorias em Psicologia e não uma visão baseada em uma ou outra teoria. Isto poderá conduzir o aluno, prematuramente, à adoção de preferências por um ou outro modelo teórico, sem conhecer as alternativas existentes. Evidentemente que só em casos específi-

Quadro 2– Disciplinas específicas: enfoque e visão linha

| DISCIPLINAS                      | ENFOQUE      |            | LINHA           |
|----------------------------------|--------------|------------|-----------------|
|                                  | Multiteórico | Uniteórico |                 |
| Téc. de Exame Psicológico II     | X            |            |                 |
| Psicomotricidade I               | X            |            |                 |
| Psicomotricidade II              | X            |            |                 |
| Psicologia do Excepcional I      | X            |            |                 |
| Psicologia do Excepcional II     |              | X          | Behaviorismo    |
| Psicologia Escolar I             | X            |            |                 |
| Psicologia Escolar II            |              | X          | Sócio-histórica |
| Psicologia das Rel. Humanas      |              | X          | Sistêmica       |
| Orientação Vocacional I          | X            |            |                 |
| Orientação Vocacional II         |              | X          | Sócio-histórica |
| Teorias e Técn. Psicoterápicas I |              | X          | Psicodinâmica   |
| TTP II                           |              | X          | Psicodinâmica   |
| TTP III- Terapia Comportam.      |              | X          | Behaviorismo    |
| TTP IV- Terapia Comportam.       |              | X          | Behaviorismo    |
| TTP V- Fenomenologia             |              | X          | Fenomenologia   |
| TTP VI- Psicoterapia             | X            |            |                 |
| TTP VII- Psicanálise             | X            |            | Psicodinâmica   |
| TTP VIII- Terapia Familiar       |              | X          | Sistêmica       |
| Psicologia Organizacional        |              | X          | Sistêmica       |

cos é de se esperar a unicidade. Ex. Terapia Comportamental – behaviorismo.

A ocorrência equilibrada de enfoques uniteóricos e multiteóricos no conjunto de disciplinas específicas, denota uma importante correção de rumos na formação do aluno em relação ao que ocorre com as disciplinas básicas. Aquelas disciplinas são oferecidas a partir do 4º semestre do curso, num momento em que, em tese, esperam-se alunos com mais maturidade para os estudos, com maior domínio da nova realidade educacional e dos elementos formais e informais do próprio curso.

O predomínio das disciplinas básicas sobre as demais permite inferir que há uma valorização das temáticas que visam a formação geral do psicólogo, como premissa da organização do corpo curricular. Embora isto seja desejável, sugere-se a revisão do enfoque teórico predominante - de uniteórico para multiteórico – pois grandes temas e teorias em Psico-

logia, igualmente importantes, podem ser encontrados, na literatura, com diferentes abordagens.

Ao se verificar o conjunto referente aos estágios supervisionados, ele se mostra coerente quanto ao enfoque teórico utilizado: predominantemente uniteórico. Neste momento do curso, a formação do aluno já está dirigida a áreas específicas, com diferenciação de linha teórica havendo, simultaneamente, a prática de intervenção, mesmo que supervisionada.

Tal como aponta Barreto (1999) em sua pesquisa sobre formação e exercício profissional dos psicólogos (CRP – 6ª região), os sujeitos por ela pesquisados sugeriram que os estágios supervisionados deveriam ter “...maior carga horária, possibilitando uma maior atuação, além de uma diversificação maior das áreas propostas” (p. 50).

No curso ora estudado, os estágios supervisionados aparecem em terceiro lugar, do ponto de vista do total de horas a eles destinado. Justifica-se tal carga horária pelo fato dos estágios serem

oferecidos, como nos demais cursos, apenas nos dois últimos semestres.

Com a possibilidade presente de revisão curricular, em função das novas diretrizes a serem definidas, pergunta-se se não seria plausível pensar na iniciação do aluno (em diferenciados níveis de prática) em situações que se assemelhassem aos estágios da fase terminal do curso. Obviamente deveriam ser consideradas as competências pessoais e acadêmicas dos alunos, em cada semestre do curso.

Ao ser analisado o referencial teórico de cada disciplina, não se tem acesso ao modo como foi trabalhado, na relação com o aluno, o conteúdo especificado nos planos de ensino.

Outro ponto a ser considerado é que nem tudo o que está previsto no plano de ensino, se operacionaliza em sala de aula devido às dificuldades institucionais,

às peculiaridades do corpo discente e ao efetivo envolvimento do professor com a disciplina e com os alunos. Não foi objeto deste estudo identificar tais dificuldades, o que não impede a realização de novas pesquisas que abordem essas questões.

Entende-se que a colaboração oferecida por esta pesquisa poderá ser um referencial para o início das discussões, dentro do próprio curso, com a participação de todos os envolvidos no processo de formação do futuro profissional de Psicologia.

No momento atual, com as novas diretrizes curriculares que deverão ser implantadas em breve, conhecer a estrutura do curso que se oferece e utilizar tal conhecimento para prepará-lo para os cenários futuros, é tarefa de grande importância e, principalmente, caracteriza-se como uma atitude de compromisso institucional com a formação do psicólogo.

## REFERÊNCIAS

- Barreto, M. F. M. (1999). *A Formação, o Exercício Profissional do Psicólogo e a Prática da Dinâmica de Grupo* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Branco, M.T.C.,(1998). Que Profissional Queremos Formar? – *Psicologia Ciência e Profissão*,18(3), 28-35
- Buettner, G. E. B. P. von (1990). *Análise da Estrutura Curricular de um Curso de Psicologia: Subsídios para Reestruturação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.
- Duran, A. P. (1994). Alguns Dilemas na Formação do Psicólogo: Buscando Sugestões. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gargantini, M. B. M. (1996). *Formação do Fonoaudiólogo: Análise Curricular* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Gonçalves, C. L. C. (1999). Formação Geral e Estágio Acadêmico em Psicologia Escolar. In: C. Witter (Org.) *Ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea.
- Gonçalves, C. L. C. (1994). *Formação e Estágio Acadêmi-*
- co em Psicologia Escolar no Brasil: Análise curricular* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Oliveira, F. A. F. (1992). *Formação do Psicólogo Escolar em duas Instituições de Ensino Superior: Análise através dos planos de disciplinas* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Silva, C. M. (1994). *Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais*. Portugal: Mc Graw-Hill
- Van Kolck, O. L. (1988). Contribuição à História da Psicologia em São Paulo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 1(1), 7-11.
- Witter, C. (Org.) (1999). *Ensino de Psicologia* Campinas, SP: Alínea.
- Yukimitsu, M. T. C. P. (1999). A Formação do Psicólogo: Considerações Gerais. In: C.Witter (Org.) *Ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Alínea.

Recebido em: 31/10/2000

Revisado em: 29/11/2001

Aprovado em: 14/03/2001

## ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO EM LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Evely Boruchovitch<sup>1</sup>*

### Resumo

Como parte de uma pesquisa mais ampla que visa conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas e os fatores associados ao seu emprego, o presente estudo teve como objetivo específico investigar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão do conteúdo durante a leitura, bem como analisar a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados revelaram uma gama pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes. Relações significativas entre as estratégias de leituras mencionadas e a repetência foram também encontradas. Concluiu-se pela necessidade de que professores e educadores atentem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

**Palavras-chave:** estratégias de aprendizagem, estratégias de compreensão da leitura, ensino fundamental.

## READING COMPREHENSION STRATEGIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

As a part of a broader research aimed at investigating the learning strategies among Brazilian students of a Public school in an inner city of São Paulo, the objective of the present study was both to explore the spontaneous reading comprehension strategies mentioned by elementary school students while reading, and analyse the reading strategies reported by subjects in relation to age, gender, school grade level and repetition of a school grade level. Results evinced participants' lack of a variety of reading strategies. Significant relationships emerged between reading strategies mentioned and repetition of a school grade level. The study points out the need that teachers and educators engage in a preventive work towards the development of an independent, reflexive and critical reader.

**Keywords:** learning strategies, reading comprehension strategies, elementary school.

## INTRODUÇÃO

Téoricos contemporâneos têm apontado a importância, não só de ensinar aos alunos o conteúdo, mas, também, de promover nos estudantes a consciência dos processos pelos quais se aprende (Pfromm Netto, 1987; Pozo, 1996). O desenvolvimento de alunos auto-regulados vem se constituindo numa importante meta educacional (Zimmerman, 1986; Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; Brown, 1997). De acordo com Zimmerman (1986), um estudante é auto-regulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio

processo de aprendizagem. A auto-regulação envolve metacognição (a capacidade do aluno refletir sobre os seus processos cognitivos), motivação e, sobretudo, iniciativa e comportamento autônomo por parte do estudante. As estratégias de aprendizagem vêm sendo consideradas pela literatura como importantes instrumentos de auto-regulação do aluno, na medida em que contribuem para ajudá-lo a aprender a aprender e exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Pozo, 1996; Da Silva & Sá, 1997).

---

<sup>1</sup> Psicóloga pela UERJ, PhD em Educação pela University of Southern Califórnia. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: [evely@obelix.unicamp.br](mailto:evely@obelix.unicamp.br)

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação (Dembo, 2000). As estratégias de aprendizagem podem estar mais voltadas para ajudar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar a informação (estratégias cognitivas ou primárias) ou ser mais orientadas para o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório que facilite a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio).

Good e Brophy (1986) organizaram cinco tipos de estratégias identificadas por Weinstein e Mayer (1985), a saber: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas (Boruchovitch, 1993; 1999b). Enquanto as estratégias de ensaio envolvem repetir ativamente, tanto pela fala como pela escrita, o material a ser aprendido, as estratégias de elaboração implicam a realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (e.g., reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido). Já as estratégias de organização referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou superordinadas (e.g., elaborar tópicos, criar uma hierarquia ou rede de conceitos).

O monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico. Os estudantes bem-sucedidos apresentam a capacidade de monitoramento bem desenvolvida, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão, por exemplo, implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (e.g., tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégia utilizadas, se necessário).

Como a utilização eficiente de estratégias de aprendizagem depende, em parte, das condições internas do aprendiz, as estratégias afetivas são voltadas à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem (e.g., estabelecimento e

manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade).

É sabido que o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas. A competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação (Brandão & Spinillo, 1998; Solé, 1998; Vicentelli, 2000).

Dembo (2000) enfatiza que a leitura para compreensão, aquisição e retenção da informação requer um engajamento ativo por parte do leitor. Pesquisas vêm demonstrando que bons leitores compreendem melhor, se lembram mais do que lêem e exibem um repertório mais vasto de estratégias de leitura do que o dos alunos que apresentam dificuldades nessa área (Dembo 2000; Vicentelli, 2000).

Mais precisamente, como cita Dembo (2000), bons leitores conseguem identificar mais facilmente as informações essenciais e separá-las dos exemplos e das informações de apoio, ao passo que os maus leitores sublinham o texto indiscriminadamente. Enquanto maus leitores raramente fazem resumos do texto, leitores competentes investem esforços no sentido de elaborar uma síntese do texto baseada na seleção de idéias que melhor o representa. Bons leitores tentam manter-se ativamente engajados na leitura gerando questões sobre o conteúdo lido e almejam respondê-las enquanto lêem. Maus leitores apresentam uma certa passividade e dificuldade em gerar perguntas sobre o material, enquanto lêem. Existe, ainda, uma grande diferença entre bons e maus leitores no que diz respeito ao monitoramento da compreensão. Na realidade, bons leitores são conscientes do grau e da qualidade de sua compreensão e sabem o que fazer e como fazer quando não compreendem o material. Por não conseguirem monitorar adequadamente a compreensão da leitura, maus leitores acabam por depender de terceiros para identificação de suas dificuldades.

Estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. É possível

ensinar a todos os alunos a expandir notas de aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, entre outras estratégias (Weinstein & Mayer, 1985). Entretanto, de acordo com Pozo (1996), conhecer as estratégias não é suficiente. Os alunos precisam adquirir um metac conhecimento, compreendendo como e quando usá-las.

No que concerne especificamente ao desenvolvimento do leitor competente, há estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas e usadas para apoiar cada momento relativo ao processo de ler: o antes, o durante e o após (Dembo, 2000). Na realidade, ao aluno pode ser ensinado analisar o título do texto, transformá-lo em perguntas e fazer inferências sobre o seu conteúdo, antes mesmo de começar a leitura. Já, durante a leitura, o estudante deve ser encorajado a elaborar um diálogo com o texto, gerar questões que facilitem a identificação das idéias principais e que possibilitem o monitoramento da compreensão. Resumir, fazer um roteiro do texto e elaborar uma representação gráfica do conteúdo lido constituem, sem dúvida, atividades importantes a serem realizadas após a leitura (Solé, 1998; Dembo, 2000).

Embora a importância da habilidade de leitura seja amplamente reconhecida por educadores e estudos tenham se voltado para melhorar a capacidade de leitura de alunos nas séries iniciais, ainda pouco se sabe sobre os processos subjacentes à compreensão da leitura, durante a leitura normal. A dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema freqüente também entre universitários (Santos, 1997; Vicentelli, 2000). Além disso, estudos que identificam o repertório de estratégias espontâneas utilizadas pelos alunos brasileiros em situações de leitura também são escassos, apesar de se constituírem em fonte de informações imprescindíveis para a elaboração de programas de treinamento mais efetivos no que diz respeito a melhorar a capacidade de leitura de alunos.

Em consonância, como parte de uma pesquisa mais ampla que visa conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental e os fatores associados ao seu emprego (Boruchovitch, 1995; 1999b, 2000), o presente estudo teve como objetivo específico investigar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos brasileiros do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão du-

rante a leitura, bem como analisar a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência de série escolar dos participantes.

## MÉTODO

### Sujeitos

Inicialmente, foi realizado um contato com a Prefeitura de Campinas com o propósito de se obter informações sobre as escolas públicas que mais enfrentam problemas sérios como repetência e evasão escolar. Uma escola apresentando os problemas anteriormente mencionados foi selecionada de uma lista contendo o nome de todas as escolas públicas da região. Sugestões provenientes da chefe da divisão de pesquisa e planejamento da Prefeitura foram também levadas em conta na seleção da escola.

A escola escolhida atendia a uma população de baixa renda. A diretora dessa escola foi contactada e os objetivos da pesquisa foram explicitados, bem como o interesse da escola em participar do estudo foi confirmado. A diretora foi informada do caráter confidencial da pesquisa e assegurada de que a coleta de dados transcorreria de acordo com os horários de maior conveniência da escola, de modo a interferir minimamente com a rotina da mesma. Depois que a escola concordou em participar da pesquisa a lista de todos os alunos de 3ª, 5ª, e 7ª série foi obtida.

A amostra foi composta de 110 alunos de 3ª (N=36), 5ª (N=38) e 7ª (N=36) séries do ensino fundamental de uma escola municipal de Campinas. Os sujeitos eram de ambos os sexos e provenientes de famílias de nível socioeconômico desfavorecido. A faixa etária dos participantes variou de 8 a 16 anos. Mais precisamente, 25,5% da amostra encontrava-se entre 8 e 10 anos (grupo 1), 45,5% entre 11 e 13 anos (grupo 2) e 29,1% possuía 14 ou mais anos de idade (grupo 3). Como os dados do presente estudo foram coletados num momento anterior à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece a promoção continuada, pode se dizer que, em relação à história escolar, 68,1% dos participantes já haviam sido retidos em pelo menos uma série escolar.

### Material

As questões utilizadas no presente estudo foram

traduzidas e adaptadas por Boruchovitch (1995) da Self-Regulated Learning Structured Interview de Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Esse instrumento tem como objetivo investigar o uso de estratégias de aprendizagem, por parte dos alunos em situações de: a) aprendizagem em sala de aula, b) estudo em casa, c) realização de tarefas escolares em casa, e d) preparação para provas. As questões dessa entrevista eram baseadas em situações concretas. Como exemplo pode-se citar a seguinte questão: *A maioria dos professores costuma dar testes no final do semestre. Esses testes determinam a nota dos alunos. Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a se preparar para uma prova de português?* Se o sujeito desse uma resposta clara, perguntava-se a ele, se ele costuma fazer mais alguma coisa. O entrevistador pedia para o sujeito ser mais preciso sempre que a resposta dada fosse ambígua ou vaga.

Como o Self-Regulated Learning Structured Interview foi originalmente escrito em inglês, Boruchovitch (1995), num primeiro momento, traduziu e adaptou o mesmo do inglês para o português e, num segundo momento, solicitou que um outro pesquisador brasileiro que morou num país de língua inglesa, fizesse a versão dos instrumentos para o inglês (“back translation”). Acredita-se que as traduções e adaptações realizadas possibilitaram a mensuração das variáveis estudadas de forma válida e confiável.

### Procedimento

A autora estabeleceu um bom *rappor*t com os participantes. Os sujeitos foram informados que eles foram sorteados para participar de uma pesquisa voltada para compreender melhor o que eles pensam a respeito de questões relacionadas à própria aprendizagem. Aos sujeitos foi assegurado o caráter confidencial do estudo e que as respostas fornecidas não iriam influenciar suas notas, já que os dados coletados só seriam utilizados para a pesquisa. Os alunos eram livres para participar ou não. O desinteresse por fazer parte do estudo foi raro. Nesse caso, sorteava-se um outro estudante.

Os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, por sorteio, de 19 classes de 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries da escola. Uma divisão balanceada por gênero foi também obtida. Dados sobre a história escolar dos alunos (promoções e retenções) foram conseguidos através dos arquivos da escola e no contato com os alunos.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente

pela autora e suas estratégias de compreensão de leitura foram avaliadas por questões abertas e fechadas, como as que se seguem: *“Alguns alunos às vezes percebem que não conseguem entender nada ou quase nada do que lêem. Isso acontece com você? Sim ( ) Não ( ). Em caso de resposta afirmativa, continuava-se com a pergunta seguinte: Você costuma perceber quando isso lhe acontece? Sim ( ) Não ( ). O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que está lendo?”*. As repostas dos alunos foram transcritas na íntegra.

O procedimento de coleta de dados e as questões usadas no presente estudo foram revisados e refinados, levando-se em conta as informações provenientes de um estudo piloto previamente realizado com 12 sujeitos (quatro de cada série) da mesma escola que não fizeram parte da amostra.

## RESULTADOS

As repostas às questões abertas foram estudadas por análise de conteúdo (Berelson, 1952). No que concerne às questões abertas, cada aluno pode dar mais de uma resposta. Sistemas de categorização das repostas foram desenvolvidos, levando-se em conta os existentes na literatura da área. Uma amostra das repostas de cada uma das questões abertas foi categorizada também por um juiz independente. A consistência entre a pesquisadora e o juiz variou de 80 a 100%. Primeiramente, a frequência e a porcentagem de repostas em cada categoria foram calculadas. Num segundo momento, procedimentos da estatística inferencial foram utilizados para analisar as relações entre as repostas fornecidas pelos estudantes às questões abertas e fechadas e a idade, a série escolar, o gênero e a repetência escolar do grupo pesquisado. Dada a natureza categórica das variáveis investigadas, a prova do Qui-Quadrado foi realizada.

Dos alunos entrevistados (N=110), 80% mencionaram que acontece de estarem lendo algum material e não conseguirem compreender o conteúdo que estão lendo. Quando indagados se percebem quando isso acontece, 92% afirmou que sim. No que diz respeito à questão aberta relativa ao que os alunos fazem para melhorar a própria compreensão da leitura, as repostas dos participantes foram estudadas por análise de conteúdo.

Os dados da Tabela 1 revelaram que a maioria dos participantes buscam Apoio Social (44,3%). Reler foi mencionado por 31,8%. Uma minoria (11,4%) reportou que, primeiramente, tentam resolver a dificuldade sozinho por meio do Reler e quando não conseguem partem para a busca do Apoio Social. Tanto Buscar Acessórios, como por exemplo, o dicionário, quanto Não Fazer Nada foram categorias de respostas pouco frequentes (1,1% e 4,5%, respectivamente).

Tabela 1: Porcentagem das respostas da amostra total na questão “O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que você está lendo?”

| <b>Categorias</b>  | <b>%</b> |
|--------------------|----------|
| Apoio Social       | 44,3     |
| Reler              | 31,8     |
| Controle Atenção   | 6,8      |
| Busca de Acessório | 1,1      |
| Reler/Apoio        | 11,4     |
| Nada               | 4,5      |
| Total              | 100,0    |

N = 88 – número de respostas dos sujeitos.

Como pode ser visto na Tabela 2, a prova do Qui-Quadrado revelou a existência de relações significantes entre as estratégias de leitura mencionadas e o aluno ser ou não repetente ( $\chi^2(5) = 12,7$ ;  $p = .026$ ). Mais precisamente, verificou-se que a categoria Reler/Apoio Social, que engloba as respostas nas quais os sujeitos relataram primeiramente tentar resolver o problema sozinho, buscando ajuda externa somente se necessário, foi mais frequente entre os alunos não repetentes (30%) do que os repetentes (70%). Encontrou-se também que alunos repetentes apresentaram um maior número de respostas na categoria Não Fazer Nada para resolver o problema do que alunos não repetentes (100% e 0%, respectivamente). Alunos não repetentes citaram menos a busca de apoio social (35,9%) do

que alunos repetentes (64,1%). Já respostas na categoria Buscar Acessórios foram características apenas dos não repetentes (100%).

Cabe ainda mencionar que a não percepção da falta de compreensão durante a leitura foi maior na séries menos avançadas sendo 16,1% na 3ª série, 0% na 5ª série e 7,7% na 7ª série. Todavia, esses resultados somente se aproximaram da significância estatística ( $\chi^2(2) = 5,5$ ;  $p = .064$ ). Relações significantes entre as estratégias de compreensão durante a leitura e variáveis como idade, gênero, série escolar dos participantes não foram encontradas.

## DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo conhecer as estratégias de compreensão do conteúdo durante a leitura de alunos do ensino fundamental, examinar se estes têm consciência das suas próprias dificuldades durante a leitura, bem como avaliar as estratégias mencionadas em relação a características dos participantes tais como gênero, idade, série escolar e repetência.

Foi interessante notar que a maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada. Esses dados não só confirmam os achados da literatura no que se refere a capacidade de crianças monitorarem as suas ações (Kopp, 1982; Martin & Marchesi, 1996; Brown, 1997), mas também apontam para a importância da escola ir, desde cedo, fomentando no aluno a capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio comportamento.

Embora os alunos tenham, de modo geral, mencionado estratégias de aprendizagem relevantes para a compreensão da leitura, cabe destacar que, não só a frequência das respostas nas categorias de estratégias foi baixa, mas também o repertório de estratégias

Tabela 2: Porcentagem das respostas da amostra total para a questão “O que você costuma fazer para lhe ajudar a entender melhor o que você está lendo?” em relação à repetência.

|                       | <b>Apoio Social</b> | <b>Reler</b> | <b>Controle da Atenção</b> | <b>Acessório</b> | <b>Reler/ Apoio</b> | <b>Nada</b> |
|-----------------------|---------------------|--------------|----------------------------|------------------|---------------------|-------------|
| <b>Não repetentes</b> | 35.9                | 32.1         | 0.0                        | 100.0            | 70.0                | 0.0         |
| <b>Repetentes</b>     | 64.1                | 67.9         | 100.0                      | 0.0              | 30.0                | 100.0       |

$p < .05$

identificadas pelos participantes não contemplou uma gama mais diversificada de estratégias. Dados semelhantes foram encontrados por Costa (2000), tanto no que diz respeito às estratégias mencionadas, como no que se refere ao relato dos participantes sobre a frequência de utilização das mesmas.

Diferentemente dos resultados de Costa (2000), mas como era de se esperar, alunos repetentes do presente estudo revelaram um conjunto de estratégias de compreensão de conteúdo durante a leitura mais simples, quando comparado aos não repetentes. Por um lado, a leitura competente é essencial para um bom rendimento escolar. Pode-se aventar aqui a hipótese de que muitas das dificuldades escolares desses alunos podem estar associadas a deficiências na compreensão dos conteúdos lidos e não há dúvidas de que esses mesmos estudantes poderiam se beneficiar de um ensino sistemático de estratégias de aprendizagem, sobretudo de estratégias relativas ao processo da leitura (Molina, 1984; Solé, 1998). Por outro lado, pesquisas orientadas no sentido de revelar mais claramente o papel das variáveis demográficas e psicológicas no emprego das estratégias de aprendizagem, bem como investigações mais voltadas para a observação e o acompanhamento do comportamento da criança em

atividades reais de leitura precisam ser conduzidas mais sistematicamente.

Solé (1998) chama atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Mathes e Torgesen (2000) acrescentam que muitas crianças que são rotuladas como apresentando dificuldades de aprendizagem teriam condições de atingir níveis adequados de leitura, se fossem ensinadas a ler de forma apropriada. Defendem esses autores a idéia de que é essencial que professores sejam mais bem preparados a ensinar a ler e que práticas instrucionais efetivas na área da leitura sejam identificadas e mais amplamente utilizadas.

Faz-se necessário, pois, que professores e educadores atentem para a relevância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo (Lopes, 1997; Vicentelli, 2000). Ressalta-se aqui a necessidade de uma atuação conjunta entre a escola e a família, uma vez que a competência em leitura é influenciada por fatores motivacionais, cognitivos e contextuais como os familiares e escolares (Wigfield & Guthrie, 1997).

## REFERÊNCIAS

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), Jan./Abr., 22-28.
- Boruchovitch, E., (1995). A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro. Projeto de pesquisa (CNPq -processo Nº 300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.
- Boruchovitch, E. (1999a). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (1999b). Developmental differences in the use of learning among Brazilian students. *Anais do VI European Congress of Psychology*, Roma, 76.
- Boruchovitch, E. (2000). Diferenças de desenvolvimento nas estratégias de preparação para a prova de português de alunos de ensino fundamental. *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, 150.
- Brandão, A. C. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.
- Costa, E. R. (2000). *As estratégias de aprendizagem e a*

- ansiedade de alunos do ensino Fundamental: implicações para a prática educacional* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp.
- Da Silva A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). *Educational Psychology: a realistic approach* (3rd ed.). White Plains, New York: Longman.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- L. D. B. 9394/96-Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.
- Lopes, M.C.C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- Martin, E. & Marchesi, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação, necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (Vol. 3), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mathes, P.G. & Torgesen, J. K. (2000). A call for equity in reading instruction for all students: A response to Allington and Woodside-Jiron. *Educational Researcher*, 29, (3), 4-14.
- Molina, O. (1984). Diferenças no desempenho em leitura como resultado de treinamento em habilidades de estudo. *Educação e Seleção*, 10, 35-42, Fundação Carlos Chagas.
- Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. SP: EPU.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pressley, M., Borkowski, J. Schneider, W. (1989). Good information processing: what it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 3 (8), 857-867.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Revista Pro-posições*, 8 (1), 27-37.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Vicentelli, H. (2000). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, (3), 195-202.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.
- Zimmerman, B. J. (1986a). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986b). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Enviado em: 16/8/2001

Revisado em: 22/10/2001

Aceito em: 10/12/2001



## ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM NOVO CAMPO PARA O PSICÓLOGO ESCOLAR

*Maria Nasaré Fonseca Serpa<sup>1</sup>  
Acácia Aparecida Angeli dos Santos<sup>2</sup>*

### Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário; caracterizar os serviços e programas oferecidos; verificar a composição da equipe profissional; a existência e atuação do psicólogo escolar na equipe e avaliação dos serviços e programas. Um questionário foi utilizado para coleta de dados, sendo que dos 121 distribuídos, 61 foram respondidos. 80% das IES que responderam, declaram possuir serviços específicos de orientação, que aparecem com frequência significativamente maior nas IES comunitárias, seguidas das públicas e das privadas. O psicólogo escolar está presente em 75% dos serviços, e oferece diversos programas ao universitário. Tanto as IES que não possuem psicólogo na equipe, como as que não possuem serviços de orientação recorrem a encaminhamentos externos. A maioria das instituições entendem como necessária a criação de uma estrutura de apoio à clientela universitária.

**Palavras-chave:** Universitários; Ensino Superior; Atendimento ao Universitário; Psicólogo Escolar.

## HIGHER EDUCATION: A NEW FIELD FOR THE SCHOOL PSYCHOLOGIST

### Abstract

This study was performed with the following objectives: to identify the existence of Students Counselling and Orientation Services; to characterize the Services and programs offered; to verify the professional composition of the Service staff. Forms were distributed to the universities, asking questions about the presence and characteristics of the Counselling Services. Of the 121 forms distributed to the universities, 61 were returned. Eighty percent of these declare to have such services, being more frequent in the Community-type Institutions. In 75% of the Services, a School Psychologist is available, and they offer several types of programs to the students. The alternative treatments to the problems of the students in this institutions where there is no Counselling Services or where the School Psychologist is not available were also discussed. The importance of a Counselling Service is recognized by the institutions that do not have one.

**Key-words:** undergraduates; Higher Education; Counseling Services; School Psychologist  
Key words: concept formation; conceptual development; theory view.

## INTRODUÇÃO

A Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar, embora sejam consideradas áreas de intensa produtividade e que de longe suplantam todas as demais áreas da Psicologia no que se refere à elaboração de trabalhos e experimentos, ainda têm muito a evoluir, para atender à necessidade de uma ampla compreensão dos diversos fatores que interferem no processo de ensino e de aquisição do conhecimento, como aliás no desenvolvimento psico-social dos mais jovens. A formação do Psicólogo Escolar, devido à sua relevância, tem sido objeto de vários estudos e pesquisas de âmbito nacio-

nal e internacional e a partir deles foram evidenciados os requisitos mínimos necessários à desejada capacitação profissional. (Tomanik, 1992; Granja, 1995). No Brasil, vários estudiosos têm sido unânimes em demonstrar que tal a formação não tem sido adequada e conseqüentemente não têm consonância com a realidade educacional do país (Witter, 1987; Guzzo e Witter, 1987; Yaslle, 1990).

Oliveira (1991), ao descrever e analisar a formação do Psicólogo Escolar em Belém do Pará, verificou que a tendência curricular é privilegiar a for-

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação e Docente da Universidade São Francisco. E-mail: lezaserpa@uol.com.br

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar pela USP e Docente da Universidade São Francisco. E-mail: acaciasantos@terra.com.br

mação do psicólogo clínico, com poucas disciplinas voltadas para a área de Psicologia Escolar. Benchaya (1992), em pesquisa realizada no mesmo local, demonstrou que a atuação de estagiários da área é basicamente remediativa, desvinculada da teoria e descontextualizada do processo educacional, servindo apenas para o cumprimento das exigências legais. Detectou, também, a concentração de conteúdo voltados para atuação apenas nos anos iniciais de escolarização.

Dados similares foram obtidos por Witter (1996), em seu estudo sobre o tema Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação, em periódicos nacionais e estrangeiros quando constatou que, mesmo fora do Brasil, a preocupação com a formação do psicólogo escolar visa predominantemente à atuação na pré-escola e no ensino fundamental, constatando sua falta de preparação para trabalhar com alunos que estejam em outros níveis de escolaridade, de modo especial no meio universitário.

Gonçalves (1994), tendo como objeto de estudo a formação e os estágios em Psicologia Escolar, verificou que a formação nessa área tem sido inadequada e que há uma estagnação curricular, demonstrada pelas poucas mudanças que têm ocorrido nos últimos anos. Outros estudos confirmam que o enfoque predominante dos cursos na área clínica limita a compreensão da problemática educacional numa perspectiva mais ampla, gerando dificuldades à prática profissional do Psicólogo Escolar, não permitindo que os modelos tradicionais de atuação sejam superados e fazendo que cresça a distância existente entre a demanda social e os serviços prestados à população (Jobim e Souza, 1996; Alves, 1997).

Estudiosos da área consideram que o Psicólogo Escolar deve ter uma formação que o instrumentalize para usar os recursos científicos da psicologia para o desenvolvimento dos indivíduos. Ressaltam que seus instrumentos, constituídos de conhecimento científico e técnicas específicas, devam contribuir, de modo cooperativo, na prevenção e solução de problemas no cotidiano escolar. Além disso, deve ter também um sólido embasamento teórico, pesquisa e prática em Psicologia e áreas afins (Masini, 1981; Khouri e cols., 1984; Pfromm Netto, 1985).

Objetivando conhecer os tipos de atuação do psicólogo na educação, Maluf (1994) realizou uma pesquisa com alguns profissionais da área, reconhecidos por seus

pares como de atuação inovadora, e concluiu que o curso de graduação não é suficiente para promover uma visão multidisciplinar da área educacional

Não resta dúvida que o Psicólogo Escolar tem sido pressionado a apresentar uma contribuição mais eficaz de atuação dentro da variedade de problemas escolares que se apresentam, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem. A prática mais abrangente e indireta, voltada para a estruturação de programas para alunos com dificuldade e a preparação e treinamento de professores, marca este momento como um grande salto da psicologia na visão de Almeida e Guzzo (1992). O foco de atenção centrada no aluno desloca-se e, embora conservando a intervenção basicamente remediativa, surge também um enfoque na instituição educacional, aliada à atuação de outros profissionais (Novaes, 1996).

Gradativamente, com o rompimento da visão reducionista da escola, oriundo dos movimentos educacionais, são reconhecidas as necessidades e vantagens de atitudes preventivas para o desenvolvimento psicológico dos educandos, o que tem levado a novos padrões na prestação de serviços na área (Conselho Federal de Psicologia, 1994). O Psicólogo Escolar deve então trabalhar aliado ao educador, integrando aprendizado e ensino aos conhecimentos pedagógicos e de desenvolvimento, valorizando as diferenças culturais, e, por fim, divulgando estes conhecimentos, para que ocorra o progresso da própria Psicologia Escolar (Jobim e Souza, 1996).

Von Buettner (1997) sugere entre outras metas, o desenvolvimento de práticas de atuação mais ousadas, ocupando temas e espaços pouco estudados como, por exemplo, o do ensino superior, expandindo-se os campos de atuação da disciplina, fazendo-se ao mesmo tempo, avaliação crítica dos resultados dos métodos dessa atuação.

Outros desafios ainda se agregam a esses, tendo em vista a extrema rapidez no avanço do conhecimento e o crescimento vertiginoso das inovações tecnológicas numa era de globalização da economia e da informação. Há uma exigência premente para que todos os profissionais reflitam sobre o alcance dessa metamorfose no campo educacional, produzindo propostas adaptadas a essa nova realidade.

Estudos sobre universitários têm apontado para existência de fenômenos, tais como a evasão e a reprovação, entre outros, que requerem atenção espe-

cial dos estudiosos da psicologia e áreas afins. Fica evidente que uma instituição de ensino superior não pode contentar-se apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos seus estudantes, tendo em vista que é de sua responsabilidade a formação integral do ser humano (Cabrera e cols., 1992; Polydoro, 1995 e 2001; Sbardelini, 1997, Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Muitos estudos têm indicado que o ensino superior constitui-se num campo de trabalho privilegiado para o Psicólogo Escolar, porque a ausência de um programa de apoio ao estudante contribui para a perpetuação de uma série de problemas de várias ordens, como uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões, entre outros (Almeida, 1990; Witter, 1985; Santos, 1998). O psicólogo escolar deve ocupar esse espaço criado nas universidades, a partir da compreensão da importância do atendimento à sua clientela. Para que o psicólogo consiga ocupá-lo com eficiência é necessário repensar e reestruturar sua formação profissional, com a adoção de medidas curriculares que privilegiem a formação ampla e generalista, com atenção ao atendimento ao universitário e ao adulto, quesitos estes por vezes negligenciados atualmente, como demonstram as pesquisas realizadas por Benchaya (1992), Gonçalves (1994) e Witter (1996).

Como pode ser visto, a preocupação com o estudante universitário tem sido ampliada para além dos aspectos cognitivos, ressaltando-se a importância da busca de soluções para questões de adaptação à vida acadêmica e universitária do estudante, Tendo em vista a importância do componente emocional na vida humana, o que não pode ser desprezado pela universidade (Ellior e Witt, 1986; Felner e Adan, 1990; Luckes, 1992).

A partir da identificação dos fatores de risco ao sucesso acadêmico na opinião de 512 estudantes numa universidade católica do interior de São Paulo, Pacheco (1996) alerta para a necessidade de atenção aos alunos ingressantes em uma instituição de ensino superior, levando em conta aspectos pessoais, acadêmicos, familiares e institucionais e considera fundamental que as IES definam e implementem programas institucionais, que se caracterizarão num importante campo de atuação para o psicólogo escolar.

Confirmando tal importância, Serpa, Andraus e Joly (1997) realizaram um estudo de caracterização do usuário de um Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) numa universidade comunitária e verificaram que os principais motivos apontados pelos alunos para a procura do serviço incluem problemas emocionais (angústia, ansiedade, depressão, indecisão, conflitos, insegurança, medo, solidão e timidez) e também a necessidade de ser ouvido e orientado.

A identificação da necessidade do preenchimento desse espaço de intervenção reforça alguns dos questionamentos que vêm há algum tempo merecendo a preocupação de vários estudiosos quanto à formação do psicólogo escolar, levando-os a constatar que é imprescindível que se desenvolvam estratégias preventivas frente às constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais que estão a exigir da ciência, e especialmente da Psicologia, respostas para a solução dos problemas gerados por estas transformações.

Acredita-se que, a partir de estudos de levantamento e caracterização desses serviços e das formas de atuação dos psicólogos, seja possível obter-se subsídios que forneçam às instituições de ensino formas alternativas para a implantação e desenvolvimento de programas preventivos para seus estudantes, que favoreçam o processo de desenvolvimento pessoal e profissional integrado e harmonizado.

Considerando-se a escassez de dados sobre a estrutura e o funcionamento dos programas/serviços de orientação existentes nas IES brasileiras, bem como informações sobre a presença e a atuação de psicólogo escolar nesses serviços, este estudo foi proposto com os seguintes objetivos:

- 1- Verificar a composição da equipe técnica nos serviços existentes, a existência do Psicólogo Escolar como integrante da equipe; e os programas/serviços oferecidos por esse profissional;
- 2- Identificar os programas ou atividades desenvolvidas, formas de divulgação e demanda;
- 3- Verificar os procedimentos utilizados pelas IES que possuem Serviços de Atendimento ao Universitário, mas que não contam com um Psicólogo Escolar na equipe, para o encaminhamento dos problemas que seriam atendidos por esse profissional;
- 4- Verificar os procedimentos utilizados pelas IES que não possuem Serviços de Atendimento ao Universitário, para o encaminhamento dos problemas enfrentados pelo corpo discente e a posição destas sobre as perspectivas de implantação desse tipo de serviço.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, pelo qual procurou-se obter informações sobre prestação de serviços de atendimento ao universitário em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, a presença e formas de atuação de Psicólogos Escolares nesses serviços; bem como os tipos de programas por eles desenvolvidos.

### Amostra

A pesquisa foi realizada em 61 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, que responderam ao questionário enviado, correspondendo a 50,5% das 121 instituições contatadas. As IES que compõem o grupo de informantes, foram classificadas em dois grupos 1) com Serviço de Atendimento ao Universitário e 2) sem Serviço de Atendimento ao Universitário e caracterizadas segundo a sua natureza: pública, privada e comunitária.

Definiu-se como escolas *públicas* as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; *privadas*, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e *comunitárias*, as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, p. 25).

emergentes e sua opinião a respeito da necessidade de implantação de serviços de atendimento e uma questão relacionada à identificação do informante.

### Procedimento:

A maioria dos questionários informativos foram entregues, em mãos, a representantes das IES e 28 questionários foram enviados por correio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como parte de um estudo mais amplo, apresenta-se aqui os resultados, bem como a análise e discussão das questões direta ou indiretamente relacionadas com a atuação do Psicólogo Escolar nos Serviços de Atendimento ao Universitário (SAU). A comparação de proporções das amostras foi realizada através do teste do qui-quadrado, com 1 ou 2 graus de liberdade de acordo com o tipo de tabela (2 X 2 ou 2 X 3).

A Tabela 1 mostra a distribuição da presença ou não de serviços de atendimento ao universitário (SAU), segundo o tipo de IES, seguindo a classificação entre Públicas, Privadas ou Comunitárias.

Considerando a existência ou não do SAU, constata-se que a maioria (80,3%) das IES que respondem

Tabela 1: Divisão das IES segundo a presença do Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU)

| Tipos de IES | com SAU | %     | Sem SAU | %     | TOTAL | %    |
|--------------|---------|-------|---------|-------|-------|------|
| Pública      | 32      | 84,2% | 6       | 15,8% | 38    | 100% |
| Privada      | 5       | 50,0% | 5       | 50,0% | 10    | 100% |
| Comunitária  | 12      | 92,3% | 1       | 7,7%  | 13    | 100% |
| Total        | 49      | 80,3% | 12      | 19,7% | 61    | 100% |

$$\chi^2_{(2)}=7,363; p<0,05$$

### Instrumento

Questionário informativo, constituído de 21 questões abertas, fechadas ou mistas, com 6 questões visando a identificação e caracterização das universidades estudadas; 8 questões abrangendo informações sobre a existência, o funcionamento e a estratégia usada para a divulgação dos serviços de atendimento ao universitário; 3 questões destinadas apenas aos psicólogos que atuam nos serviços, referentes aos tipos de programas/serviços por eles desenvolvidos e 3 questões referindo-se à postura do informante frente às necessidades

ao questionário (N=61), possui algum tipo de serviço destinado a este fim. Entre as IES do tipo pública (N = 38), verifica-se que 84,2% possuem algum tipo de serviço; nas do tipo comunitária (N = 13), o SAU está presente em 92,3% e nas do tipo Privada (n = 10), há 50% que possuem SAU. Assim verifica-se a existência de diferença significativa entre o tipo de IES e a presença do SAU ( $\chi^2_{(2)}=7.363$ ;  $P<0,05$ ), apontando para o que pode ser considerado como uma maior preocupação com a atendimento das necessidades do alunado nas IES comunitárias.

As análises e discussões apresentadas a seguir referem-se apenas às IES que possuem SAU (N=49). Com relação à questão de que tipo de população é atendida pelo serviço, constatou-se que, além dos alunos de graduação obviamente atendidos por todas, 50,0% das Instituições atendem aos alunos da pós-graduação, 54,3% prestam serviços à família e 41,3% à comunidade, sendo computados nesta última categoria atendimentos aos professores, funcionários e à comunidade externa. Os dados sugerem que o aluno de pós-graduação ainda não foi compreendido como integrante da comunidade universitária, o que pode ter raízes na visão da graduação como estágio terminal da vida universitária, situação ainda freqüente no Brasil (Witter, 1985).

Ao se observar a abrangência de atendimento dos Serviços de Atendimento ao Universitário, verifica-se que sua extensão de apoio à comunidade é de grande importância, pois a Universidade deve ter em mente que sua clientela não se limita aos alunos, mas engloba também a família e a comunidade em que se insere e que a mantém (Mezomo, 1994, Pacheco, 1996). O próprio enfrentamento da crise da Universidade pressupõe, segundo Dreze e Debele (1983), a participação comunitária e a permeabilidade entre o meio universitário e o não-universitário.

As Tabelas 2 e 3, que se seguem, mostram as áreas de atenção do atendimento prestado e a constituição da

equipe de profissionais envolvidos no atendimento.

Verifica-se que o atendimento é oferecido com a mesma freqüência nas áreas “Psicológica” e “Social” com 73,9%, seguidas das áreas “Educativa” com 47,8%, “Saúde” com 41,3% e “Outras” com 10,9%. Na categoria “Saúde” foram reunidas as respostas referentes aos seguintes serviços: médico, psiquiátrico, terapia ocupacional, odontológico, enfermagem, nutrição, clínica geral, clínica do trabalho e primeiros socorros, enquanto na categoria “Outras” foram citados: bem-estar espiritual, assistência jurídica, computação, estrutura acadêmica, esporte e lazer. A compreensão do aluno como inserido em diversos contextos que não se limitam ao meio universitário exige que também o atendimento prestado a este seja feito de forma pluralista. Como nenhuma área consegue isoladamente suprir a todas as demandas, vale lembrar a importância de ser desenvolvida uma atitude de interdisciplinaridade, conforme defendido por Von Buettner (1997).

Os dados apresentados na Tabela 3 permitem verificar a presença do psicólogo na composição da equipe profissional dos Serviços de Atendimento ao Universitário. Observa-se que das 49 instituições que relatam possuir o serviço, 09 (18,3%) não responderam à esta questão, e para o espaço amostral serão consideradas as 40 IES que forneceram tais dados. Destas, 34 (85%) referem-se ao oferecimento de “Atendimento

Tabela 2 – Distribuição das áreas de atendimento existentes no SAU

| Área        | N  | %     |
|-------------|----|-------|
| Psicológica | 34 | 73,9% |
| Social      | 34 | 73,9% |
| Educativa   | 22 | 47,8% |
| Saúde       | 19 | 41,3% |
| Outras      | 5  | 10,9% |

Nota: 3 IES, que correspondem a 6,1% da amostra não responderam à esta questão.

Tabela 3 - Composição profissional do SAU

| Categoria profissional | N  | %    |
|------------------------|----|------|
| Psicólogo              | 31 | 77,5 |
| Assistente Social      | 28 | 70,0 |
| Pedagogo               | 14 | 35,0 |
| Psiquiatra             | 7  | 17,5 |
| Outros                 | 9  | 22,5 |

Nota: 9 IES, que correspondem a 18,03% da amostra não responderam à esta questão.

Psicológico”, muito embora 03 IES não relatem a presença de psicólogo, deixando dúvida que tipo de atendimento seria este. Em 31 IES (77,5%) o psicólogo está presente como parte integrante da equipe. Outra categoria profissional que merece destaque na análise é a dos assistentes sociais, já que estes figuram do quadro de atendimento em 70% (n=28) da amostra. Em menor frequência aparecem pedagogos e psiquiatras. Também foram citados esporadicamente: professores, sacerdotes, terapeutas ocupacionais, dentistas, nutricionistas, médicos, advogados, sociólogos, operadores de computador e técnicos administrativos.

Quatro serviços relatam ainda a existência de “estagiários de psicologia”. Nota-se pela descrição acima, que o psicólogo é figura frequente na composição do quadro de efetivos dos Serviços de Atendimento ao Universitário, confirmando a real necessidade de sua presença, coerente com a afirmação de Luckesi (1992) sobre a importância do componente emocional na adaptação à vida acadêmica e com dados de estudo anterior destas autoras, que constataram que as questões de fundo emocional estão entre os principais motivos de procura de serviços de apoio pelos universitários (Serpa e Santos, 1997).

Outro resultado interessante foi obtido, ao se investigar como o psicólogo trabalha junto com os outros profissionais alocados nos serviços. Em 60,6% dos casos o trabalho do psicólogo é desenvolvido tanto de forma individual como em equipe; 21,2% desenvolvem trabalhos só em equipe e 18,2% relatam trabalhos apenas individualmente. Nota-se que apesar da já frisada importância da cooperação interdisciplinar, em alguns serviços o psicólogo atua de maneira desvinculada ou independente da equipe; ainda em alguns casos o psicólogo é membro solitário e único no atendimento. Os dados obtidos evidenciam um dos atuais desafios à atuação do psicólogo, que exige uma visão transdisciplinar lúcida para evitar o isolamento profissional (Maluf, 1994; Novaes, 1996).

Na Tabela 4 aborda-se os serviços e programas em que há participação do psicólogo. Foi permitido assinalar mais de uma alternativa, portanto a soma das porcentagens ultrapassa 100%.

O psicólogo pode desenvolver vários programas e serviços dentro do SAU. Devido à esta variedade de possibilidades de atuação, a formação generalista deste profissional é desejável e deve ser encorajada para que este importante campo de trabalho não fique desassistido

ou tenha atendimento incompleto. Esta formação, defendida por Witter (1985), permitiria ao profissional atuar em todas as áreas onde fosse requerido. A formação generalista deve ser complementada pela especialização, e não ser substituída por esta. Novaes (1996) ao abordar os desafios da psicologia escolar para o terceiro milênio, ressalta a importância da visão transdisciplinar na formação psicológica. Pela análise dos dados aqui obtidos, constata-se que a grande maioria (96,8%), oferece programa de orientação individual; a seguir surgem encaminhamentos internos e externos com a mesma frequência de 87,1%; também são frequentes o acompanhamento individual (77,4%), a orientação de grupos (58,1%), atendimento à família (58,1%) e programas especiais (58,1%). Além destes, vários outros tipos de serviços foram citados, denotando a variedade da atuação psicológica neste campo.

Uma vez discutida a importância do Serviço de Atendimento ao Universitário no encaminhamento das dificuldades inerentes ao aluno, bem como a necessidade do psicólogo na estruturação e funcionamento do mesmo, obteve-se dados sobre as IES que não dispõem de psicólogos nos serviços oferecidos à clientela universitária (n = 15), e sobre aquelas que não possuem Serviços de Atendimento ao Universitário (n = 12).

Em ambos os casos verifica-se que as instituições desprovidas de serviços específicos para este fim buscam rotas e métodos alternativos no encaminhamento das dificuldades. O coordenador do curso é predominantemente o profissional mais procurado para lidar com esses alunos; a diretoria, professores com horas para atendimento, as pró-reitorias e o encaminhamento externo são outras soluções encontradas pelas IES. Luckesi (1992) atenta para o despreparo com que muitas vezes a Universidade enfrenta os fatores ligados às dificuldades pessoais ou sociais de seus alunos.

Procurou-se também investigar junto às IES qual a postura que tinham frente à criação de um Serviço de Atendimento ao Universitário e o resultado obtido demonstrou que a maioria o considera importante e pretende criá-lo em curto prazo (41,7%); em segundo lugar aparecem as que o consideram importante e têm planos de implantação em médio prazo (33,3%); outras atribuem-lhe importância mas não têm planos para sua implantação (16,7%) e poucas o consideram desnecessário (8,3%). Nota-se que, exceção feita à pos-

Tabela 4 – Programas Desenvolvidos pelo Psicólogo

| Tipos de programas                                    | nº de IES | %     |
|---|-----------|-------|
| Orientação individual                                 | 30        | 96,8% |
| Psicoterapia breve individual                         | 16        | 51,6% |
| Acompanhamento individual                             | 24        | 77,4% |
| Orientação em grupo                                   | 18        | 58,1% |
| Terapia em grupo                                      | 6         | 19,4% |
| Acompanhamento em grupo                               | 6         | 19,4% |
| Atendimento à família                                 | 18        | 58,1% |
| Encaminhamento fora da universidade                   | 27        | 87,1% |
| Encaminhamento dentro da universidade                 | 27        | 87,1% |
| Cursos  | 10        | 32,3% |
| Palestras   | 15        | 48,4% |
| Programas especiais (coord. Prof. E Chefias de depto) | 18        | 58,1% |
| Atendimento à comunidade                              | 7         | 22,6% |
| Orientação vocacional                                 | 5         | 16,1% |
| Outros  | 3         | 9,7%  |

Nota: 3 IES, que correspondem a 6,5% da amostra não responderam à questão.

tura isolada de uma instituição, há consenso quanto à compreensão do Serviço de Atendimento ao Universitário como importante, inclusive com a maioria delas (75,0%) planejando sua instalação em médio ou curto prazo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da Psicologia Educacional é de relevante importância como uma das alternativas de soluções para os problemas a que estão submetidas as IES. Sendo a área de maior produção científica da psicologia aplicada, poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias preventivas frente aos problemas até há pouco impensáveis.

A resposta às novas exigências citadas tem como fator aliado, senão obrigatório, a criação de programas e serviços de orientação destinados à população universitária. O Serviço de Atendimento ao Universitário representa um modelo muito adequado na organização e otimização deste atendimento, permitindo abordagem de diferentes problemas com tratamento interdisciplinar.

Existe no ambiente universitário uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada, mas deve ser suprida a contento, por ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do apro-

veitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade. Além disso, a mobilização interna provocada pelo conteúdo de alguns cursos, em especial em cursos como o de Medicina e Psicologia, deve ser contemplada na elaboração de serviços/programas de atendimento ao universitário.

O psicólogo escolar deve ocupar esse espaço criado nas Universidades, a partir da compreensão da importância do atendimento à sua clientela. Para que o psicólogo consiga ocupá-lo com eficiência é necessário repensar e reestruturar a formação deste profissional, com a adoção de medidas curriculares que privilegiem a formação ampla e generalista, com atenção ao atendimento ao universitário e ao adulto, quesitos estes por vezes negligenciados.

Já que os problemas inerentes ao ser humano geram reflexos no processo de ensino e aprendizado, e tendo conhecimento da diversidade desses, não se pode pensar na abordagem da orientação ao aluno sendo praticada por um profissional ou uma área do conhecimento de maneira isolada. A equipe de atendimento deve ter como requisito obrigatório a constituição multi e interdisciplinar.

Os programas/serviços implementados nas IES devem ser avaliados pela população usuária a fim de adequar-se à sua realidade e às suas necessidades. É extremamente importante que esses serviços considerem as habilidades básicas trazidas pelos ingressantes,

que muitas vezes estão comprometidas pelas carências do ensino médio e pelos problemas socioeconômicos que obrigam o universitário ao desempenho da pesada carga de estudar e trabalhar em tempo integral, tal como têm sido retratados em vários estudos (Castanho, 1989; Cardoso, 1994; Carelli e Santos, 1998).

Para assegurar melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas pelo SAU, é necessário garantir uma boa comunicação entre o serviço e a população a que está destinado, utilizando de todos os recursos disponíveis para a sua divulgação, fazendo-se

necessário também avaliar a eficácia das estratégias que estão sendo utilizadas para esse fim. Sugere-se como proposta final que novos estudos sejam conduzidos para constante avaliação e aprimoramento desta área que reúne importante campo de inserção do psicólogo com uma estrutura de atendimento adequado à comunidade universitária. A compreensão e reconhecimento desta importância contribuirão de maneira positiva na melhoria da formação acadêmica, no desenvolvimento da instituição universitária e mesmo para a necessária transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 117-131.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. E. & Ferreira, J.A. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes de ensino superior. Construção/Validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Relatório Técnico da Investigação*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga-PT.
- Almeida, S. F. C. de (1990). Programa de apoio psicopedagógico a estudantes universitários (PAPEU/UFC). *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 9 (18), 97-106.
- Alves, C. F. (1997). *A formação do psicólogo para o trabalho em educação: uma análise do curso de psicologia da PUC/SP*. Dissertação de Mestrado. PUC - São Paulo.
- Benchaya, R. (1992). *Percepção do estágio supervisionado em psicologia escolar: relato de estagiários e supervisores*. Dissertação de mestrado, IPUSP. SP.
- Cabrera, A. F.; Castañeda, M. B.; Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2)143-164.
- Cardoso, S. M. V. (1994). *A prática docente no ensino superior particular noturno – um estudo de caso* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- Carelli, M. J. G. & Santos (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em Universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (3), 265-278.
- Castanho, M. E. (1989). *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papirus, 128p.
- Conselho Federal de Psicologia-CFP (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dreze, J. E DeBelle, J. (1983). *Concepções de Universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- Elliot, S. E Witt, J. (1986). *The delivery of psychological service in schools: concepts processes and issues*. London: Hillsdale.
- Felner, R. D. E Adan, A. M. (1990). The school transitional environment project: an ecological intervention and evaluation, In: R. H. Price; E. Cowen; R. P. Lorion & M. Ramos. *Fourteen ounces of primary prevention*. Washington: American Psychology Association, 111-112.
- Gonçalves, C. L. C. (1994) *Informação e estágio acadêmico em psicologia escolar no Brasil: análise curricular* (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas.
- Granja, E. C. (1995). *Produção científica: dissertações e teses do IPUSP (1989-1980)* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da USP.

- Guzzo, R. S. L. E Witter, G. P. (1987). A relação psicólogo-escola pública na região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores, *Estudos de Psicologia*, 5(1), 17-34.
- Jobim E Souza, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e transformação. *Coletâneas da ANPEPP*, 7, 37-45.
- Khouri, Y. G. e cols. (1984). *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU.
- Luckesi, C. C. (1992). Educação universitária e a formação do ser humano. *Revista da FAEEBA*, 1(1), 31-35.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do Psicólogo na Educação: dinâmica de transformação. In: R. Archar (Coord.). *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Masini, E. F. S. (1981). *A ação da psicologia na escola*. São Paulo: Moraes.
- Mezomo, J. C. (1994). A qualidade na escola: falando a mesma linguagem. *Universidade: a busca da qualidade*, IBRAQS, 1(5), 256-263.
- Novaes, M. H. (1996). *Perspectivas da psicologia escolar no Brasil face às perplexidades no novo século. Conferência proferida no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Rio de Janeiro, 18-22 de novembro, 1996.
- Oliveira, F. de A. F. (1991). *Área de atenção na formação do Psicólogo Escolar* (mimeorg.).
- Pacheco, E. M. C (1996). *Indicadores de Risco de sucesso acadêmico segundo universitários*. (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas.
- Pfromm Netto, S. (1985). *Psicologia: introdução e guia de estudo*. São Paulo: Edusa.
- Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafio para a Psicologia Escolar* (Dissertação de Mestrado). PUC- Campinas.
- 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). FE- UNICAMP.
- Santos, A. A. A. (1998). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Proposições*, 8, 1 (22), 27-37.
- Sbardelini, E.T.B (1997). *A Reopção de Curso na Universidade Federal do Paraná* (Tese de Doutorado). Ribeirão Preto, SP: FMRP- USP.
- Serpa, M. N. F.; Andraus, S. Jr. & Joly, M. C. A. (1997) Student's guidance service: study of usuary's profile. *Memorias In Congreso Regional de Psicología para Profesionales en América*, Ciudad de México, p. 356.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (1997). Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante-SOE, trabalho apresentado no *XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras (SENUBRAS)*, out./97 Guarulhos.
- Tomanik, E. A. (1992). *Ser ou não ser: a pesquisa em psicologia no Brasil e a questão da cientificidade* (Tese de Doutorado). PUC-São Paulo.
- Von Buettner, G. E. B. P. (1997). Para melhorar a Psicologia Escolar... algumas sugestões... *Informativo ABRAPEE*, 6(3),5.
- Witter, C. (1996). *Psicologia Escolar: Produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. (Tese de Doutorado). IP-USP.
- Witter, G.P. (1985). O psicopedagogo no ensino superior: Um campo a ser conquistado. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, 4 (8), 5-10.
- Witter, G. P. (1987). Quem é o Psicólogo Escolar? sua atuação prática. *Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia*. USP-RP. Ribeirão Preto.
- Yaslle, E. G. (1990). *A formação do Psicólogo Escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária* (Tese de Doutorado). PUC-São Paulo.

Recebido em: 05/06/2001

Revisado em: 11/09/2001

Aprovado em: 11/12/2001



## COLABORAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM UM PROCEDIMENTO DE LEITURA PARA ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS

*Eulália H. Maimoni<sup>1</sup>  
Márcia E. Bortone<sup>2</sup>*

### Resumo

O presente estudo teve por objetivo utilizar o procedimento de “leitura conjunta”, envolvendo a colaboração dos pais. Estes deveriam ouvir a leitura de textos, duas vezes por semana, feita pelo filho, aluno de segunda série do ensino fundamental, que escolhia um tema do seu interesse. Cada sessão durava cinco minutos, havendo um teste de compreensão da leitura, aplicado antes e depois das seis semanas de uso do procedimento. Os pais responderam a um questionário sobre a sua percepção acerca da leitura do filho. Houve melhora no desempenho em leitura e, embora o grupo de controle também tenha melhorado, os dados mostraram a possibilidade da participação dos pais no processo de construção da leitura do filho.

**Palavras-chave:** envolvimento de pais na vida escolar do aluno; relação família-escola; proficiência em leitura; percepção de pais sobre leitura.

## FAMILY-SCHOOL COLLABORATION IN A READING PROCEDURE FOR INICIAL GRADES

### Abstract

The present study had for objective to use the procedure of “paired reading”, involving the parents’ collaboration. The parents (mother or father) should hear the reading of texts, twice a week, done by the son, student of second grade of the fundamental teaching, that chose a theme of its interest. Each session lasted five minutes, having a test of understanding of the reading, applied before and after the six weeks of use of the procedure. The parents answered to a questionnaire, about its perception concerning the son’s reading. There was improvement in the acting in reading and, although the control group has also improved, the data showed the possibility of the parents’ participation in the process of construction of the son’s reading.

**Key-words:** educational involvement of parents; relation family-school; proficiency in reading; parents’ perception on reading.

## INTRODUÇÃO

A colaboração família-escola tem sido bastante enfatizada, como uma das metas para a educação no milênio que se inicia, como pode ser observado no relatório elaborado para a UNESCO (Delors, 2000). Estudos recentes têm sido desenvolvidos nessa direção, mostrando as vantagens dessa parceria para a escola e para os alunos (DiNucci, 1997; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; McBride, 1999). Porém, antes da entrada da criança para a escola, a família se coloca como a principal mediadora das aprendizagens infantis e uma das variáveis, que têm sido estudadas diz respeito a como se dá essa mediação e no que ela pode

ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho futuro de professores (Klein, 1992).

A experiência da aprendizagem mediada consiste em uma situação de interação entre um adulto ou colega mais capaz e um aprendiz. Baseando-se em conclusões de pesquisadores a respeito, Linhares (1995:24) diz:

Na experiência de aprendizagem mediada, os eventos são selecionados, ordenados, filtrados e dotados de significado específico por agentes mediadores (pais, professores ou qualquer pessoa mais habilita-

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Escolar pela USP-SP e docente da Universidade de Uberaba. Endereço: Av. Dr. Misael Rodrigues de Castro, 569. Cep 38408-184 – Uberlândia – MG. Fone: (34) 3219-9841. E-mail: eulalia@triang.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UFRJ e docente do Centro Universitário do Triângulo (UNIT).

Agradecemos a participação do aluno de Iniciação Científica, Thiago O. Paiva, pela participação na pesquisa.

da), a fim de modificar o repertório das crianças e estimular a manifestação de níveis mais complexos de funcionamento, revelando o seu potencial para mudança ou para a aprendizagem.

Em seu estudo, a referida autora mostra como ocorre a mediação em uma situação de estimulação cognitiva de crianças com dificuldade de aprendizagem.

O interesse do presente estudo refere-se mais a atividades de leitura, em que pais podem aprender a exercer a mediação de aprendizagens importantes, para que seu filho se torne um leitor proficiente.

## O ENVOLVIMENTO DE PAIS NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

O envolvimento de pais na vida escolar do filho foi bastante pesquisado na década de noventa, tentando mostrar o quanto pode ser produtiva a parceria escola-família. Esses estudos tentaram, de início, definir o que é esse envolvimento de pais. Alguns pesquisadores o definiram como o grau em que pais participam das atividades associadas à vida escolar do filho, tais como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se o filho fez as tarefas, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras (Freitas, Maimoni & Siqueira, 1994 e de Maimoni & Miranda, 1999). Outros pesquisadores o definiram como as interações do filho direcionadas ao seu próprio desenvolvimento, encorajamento deste desenvolvimento, através do reforço aos esforços da criança e arranjo de experiências de enriquecimento cultural (Bradley, Caldwell & Rock, 1998); outros consideram que um pai envolvido seja aquele que auxilia nas tarefas de casa, quando é solicitado, participa da programação da escola, assiste às atividades esportivas e extracurriculares do filho, auxilia o filho adolescente a selecionar cursos e toma conhecimento de como o filho está indo na escola (Steinberg, Dornbush e Darling, 1992). Há ainda alguns estudos que propuseram um modelo tridimensional, esclarecendo que o envolvimento dos pais pode ser demonstrado pelo seu comportamento em relação à escola, pela sua disponibilidade afetiva e pessoal, relacionada à vida escolar do filho e pela oportunidade de experiência intelectual/cognitiva, que estes pais proporcionam aos seus filhos (Grolnick & Slowiaczeck, 1994).

A pesquisa de Grolnick e Slowiaczeck (1994) descobriu que, se professores percebem que os pais são envolvidos, atendem melhor ao aluno na escola; se o filho percebe pais como envolvidos, podem ser influenciados pelo comportamento dos pais, no que se refere à importância que dão à escola. Por outro lado, filhos que tiram boas notas podem levar mães a serem mais envolvidas e mãe envolvida influencia o envolvimento do pai.

Já a pesquisa brasileira de Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) revelou um dado inesperado, pois, das nove variáveis analisadas nesse estudo, como possíveis determinantes do envolvimento de pais na vida escolar do aluno, apenas duas mostraram forte relação com envolvimento: série cursada pelo filho e horário de trabalho do pai, quando se esperava que fosse o horário de trabalho da mãe a mostrar tal resultado. Isso indica que o grau de envolvimento dos pais com os estudos dos filhos parece ser influenciado por duas grandes dimensões: o nível de necessidade do filho e a disponibilidade do pai, e não da mãe. Como a esta vem cabendo, na medida do possível, o acompanhamento escolar do filho, talvez seja preciso reavaliar o papel do pai, quando presente na família, em relação ao aspecto educacional da criança e do jovem.

Um outro dado importante, que surgiu, tanto das pesquisas nacionais, como das estrangeiras, diz respeito à relação entre nível sócio-econômico cultural e envolvimento, mostrando que pais podem se tornar envolvidos com a vida escolar dos seus filhos, independente de seu nível socioeconômico.

A principal preocupação de pesquisadores na área da Educação talvez seja responder à pergunta: por que existem bons e maus alunos? As pesquisas sempre estão tentando chegar a uma resposta por diversos caminhos. O caminho ora escolhido é o de pesquisar sobre a família, já que há muitos indícios de que algumas causas das dificuldades escolares estejam situadas na família, mas que também o auxílio dos pais ao aluno em casa pode ser um importante determinante do sucesso escolar. É o que as pesquisas vêm mostrando, muito embora se reconheça que a família não seja a única responsável nesse particular.

Autores de diferentes orientações teóricas parecem concordar com que nenhum efeito adverso seja irreversível, quando se fala em aprendizagem e em escola. Portanto, um aluno com dificuldades escolares pode ter esse quadro revertido, em qualquer época de sua vida escolar. Bettelheim e Zelan (1992), em

um quadro de referência psicanalítico, insistem no fato de que uma criança que entre para a escola com uma baixa auto-estima, pode ter essa auto-estima reconstruída, em um ambiente escolar que fortaleça o seu ego, através de experiências de sucesso.

Essa capacidade de reverter efeitos adversos tem sido descrita na literatura a respeito, como resiliência. Marturano (1997: 132) refere-se à resiliência como “capacidade de resistência ao stress em crianças que crescem em condições desfavoráveis, desenvolvendo-se como adultos que funcionam em um alto nível de bem estar”. A mesma autora, com base em outros estudos, faz referência a variáveis que operam como fatores protetivos, aumentando a resiliência. A primeira delas refere-se a características de personalidade (autonomia, auto-estima, orientação social positiva), a segunda, à coesão e ao afeto familiar, sem discórdia e a terceira, à supervisão comportamental ou firmeza e democracia nas relações com o filho.

Um dado que deve ser lembrado aqui é o resultado da pesquisa longitudinal, realizada por Bradley, Caldwell e Rock (1988), que acompanharam 42 alunos, durante dez anos, com avaliações aos dois e dez anos de idade. Os autores encontraram uma relação entre a estabilidade do envolvimento de pais e a competência escolar dos alunos.

Muitos estudiosos, preocupados com essa problemática, e no intuito de restituir aos pais a sua capacidade de criar filhos em condição de serem bem-sucedidos em sua vida escolar futura, projetaram formas e torná-los mais envolvidos desde muito cedo, com as aprendizagens importantes para o desenvolvimento da criança. Uma dessas formas foi idealizada por Feuerstein (1980) e recebeu o nome de Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que visa a uma ampliação do potencial de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, mesmo daqueles mais comprometidos cognitivamente. O mesmo objetivo tem o programa MISC (Mediational Intervention Sensitizing) de Pnina Klein (1992), que se preocupa com a preparação de mães ou outras pessoas que cuidem de crianças, para serem boas mediadoras de aprendizagens importantes para o desenvolvimento das mesmas.

A proposta, que servirá de base para a presente pesquisa, é a de Keith Topping (1989). Esse autor, nas suas primeiras pesquisas em escola, tinha como principal preocupação, obter uma maior participação da família no processo de aprendizagem do aluno. Considerando que existem resistências por parte do pes-

soal da escola, que teme a interferência dos pais, por um lado, e que os pais não sabem muito bem como e no que colaborar, Topping (1990, 1994) elaborou alguns procedimentos, entre os quais o que denominou “leitura conjunta”, em que ações bem definidas são passadas aos pais, a fim de que escola e família saibam claramente o que fazer. Assim, a escola não se sente ameaçada pela interferência dos pais e estes podem realizar suas aspirações de acompanhar mais de perto seus filhos na escola, colaborando efetivamente para que melhorem no seu desempenho em leitura. Além disso, o tempo gasto pelos pais é mínimo, facilitando a tarefa que lhes é proposta, qual seja a de ouvir o filho ler para o pai ou para a mãe, por pelo menos cinco minutos diariamente. A partir dos dados de seus estudos, o pesquisador recomenda que isso seja feito prioritariamente pelo pai, ao invés de pela mãe, se este estiver presente na família.

Um último aspecto e que é tratado por Santos e Joly (1996) refere-se aos benefícios para os próprios pais, que, participando de atividades de leitura conjunta com o filho, podem melhorar a sua leiturização. Assim, acredita-se ser possível que pais possam ser mediados em suas atividades de leitura, tornando-se mais proficientes na mesma e utilizando depois os recursos aprendidos, na mediação das aprendizagens dos filhos em casa, conforme pesquisas anteriores de Bortone, Maimoni e Paiva (2000).

Espera-se, portanto, que um estudo baseado em propostas como essas possa oferecer suporte para um trabalho mais integrado entre família e escola.

## A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Uma das grandes preocupações atuais de pais e professores é a de tornar a criança e o adolescente um leitor maduro. Por outro lado, são inúmeras as dificuldades em levar essa criança ou esse jovem a se interessar pela leitura. Esta pesquisa teve, como uma de suas metas, melhorar a leitura do aluno, estimulando o relacionamento desse aluno com a leitura do texto.

Partiu-se do pressuposto de que, para que haja prazer em se ler um texto, é necessário que a criança entenda o que está escrito, e não somente decodifique o texto; que a criança sinta que o texto traz informações novas, as quais irá compartilhar com seu novo ouvinte (o pai). É necessário que a criança perceba que o texto sempre tem algo diferente a ensinar ou, simples-

mente informar; e, ainda, que o texto tem uma função social, que é a de levar às pessoas informações, conhecimentos, diversão e fruição.

Ao instituir um ouvinte para a leitura, está-se oportunizando uma facilitação dos aspectos acima referidos.

Nesta experiência, o pai age como um mediador, reformulando ou monitorando o processo de compreensão da criança. Esta não lerá o texto de qualquer maneira, pois terá de entendê-lo para que seu ouvinte também entenda. Nesse processo, ela ativará os recursos de entonação e pontuação, o que, por sua vez, auxiliam na compreensão do texto. Como a criança faz previamente a escolha do texto a ser lido e, nessa escolha, ela considera as preferências do seu pai, espera-se que a criança escolha aquilo que para ela faça sentido, ou seja, aquilo que lhe é compreensível. Assim, a tarefa de leitura, que era solitária e nem sempre pressupunha compreensão, passa, dessa forma, a ter caráter de uma “contação de história”, o que faz dela uma partilha.

Portanto, o fato de se dar um objetivo para a leitura, parece reforçar o estímulo para a leitura e a compreensão dos textos lidos. Aliado a isso, a escolha dos textos por parte das crianças, a receptividade e a participação do pai podem se constituir em fortes elementos para quebrar com a sistemática escolar de leitura obrigatória, aparentemente sem sentido e, muitas vezes, só de decodificação, para se chegar a uma leitura compartilhada, significativa e prazerosa.

Segundo Kleiman (1997: 30), “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente, quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Em uma experiência com seus alunos, a lingüista solicitou à turma para fazer um resumo de um texto lido em sala de aula, e escolheu alguns alunos aleatoriamente, cujos resumos seriam publicados no jornal da escola. Esses alunos, que tinham um objetivo específico, não só escreveram os melhores resumos, como também demonstraram terem percebido melhor o tema do texto original.

Um outro aspecto que foi considerado neste estudo, ao se proceder à aplicação dos textos para a avaliação da leitura, é a existência dos três níveis de leitura, ressaltados por Dell’Isola, em seu livro ‘Leitura: Inferências e Contexto Sócio-Cultural’ (1991).

Em primeiro lugar, a leitura objetiva, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se le-

vantamento léxico contextualizado. Em segundo lugar, a leitura inferencial, na qual o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois aqui o aluno faz as suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia; enfim, em seu contexto sociocultural. É o momento da interação leitor/texto. O leitor, durante a leitura, age sobre o texto e constrói significados de acordo com as suas perspectivas e sua visão de mundo. Sendo assim, é lógico que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos. Também Dell’Isola (1991: 31) esclarece que “leitura é um processo onde o leitor participa não decodificando sinais, mas sobretudo dando sentido aos sinais”. O terceiro nível de leitura é a leitura avaliativa, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica, baseando-se nas suas ideologias, seus julgamentos pessoais e suas reações diante das idéias expressas pelo autor. A leitura avaliativa é considerada a “ponte” para produção do texto. Assim, se o professor conseguir passar da leitura objetiva para a avaliativa estará dando “voz” ao aluno e permitindo que ele seja sujeito do seu discurso.

Com base nessas considerações sobre leitura e o envolvimento de pais em atividades de leitura do filho, foram definidos os objetivos deste estudo: primeiro, verificar se a participação de pais, através do procedimento de leitura conjunta, pode melhorar o desempenho de alunos em compreensão de leitura e, segundo, conhecer as percepções desses pais, a respeito da leitura do filho e das formas de mediação dessa aprendizagem.

## MÉTODOS

### Sujeitos

Participaram deste estudo 28 alunos de segunda série do ensino fundamental, de uma escola mantida pela Universidade de Uberaba, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Participaram também a bibliotecária, as duas professoras, já que os alunos pertenciam a duas salas de aula, e os pais desses alunos.

A classe do período vespertino foi destinada, aleatoriamente, a passar pelo procedimento de leitura conjunta, sendo, portanto, o grupo experimental, composto de 12 (doze) meninas e 3 (três) meninos. A outra classe

de segunda série da escola, do período matutino, foi o grupo de controle, composto de 6 (seis) meninas e 7 (sete) meninos.

Todas as famílias dos alunos eram de baixa renda, de acordo com a triagem socioeconômica feita pela escola, para o ingresso na mesma. Apenas em duas famílias o pai estava ausente.

### Procedimento

#### a) Procedimento de coleta de dados:

Inicialmente, foi feita a avaliação da proficiência em leitura e escrita, através de um texto aplicado a todos os alunos das duas classes, durante o horário de aula, pelas professoras, com a presença do bolsista. Cada uma leu o texto impresso para seus alunos da forma habitual, sendo que depois eles responderam às questões propostas para a verificação da compreensão do mesmo.

Foi organizada também uma reunião de pais pela direção da escola, para que fossem informados dos objetivos do estudo e dessem sua aquiescência. Nessa reunião, foram apresentados os pesquisadores e foi exposto, através de um fluxograma, conforme Anexo I, o procedimento de leitura conjunta, adaptado de Topping (1989). Foi feita também uma simulação de como proceder, com a participação de um aluno e do bolsista no papel de pai.

Após serem resolvidas as dúvidas, os pais presentes assinaram uma lista, concordando em participar do estudo. A sua participação consistia em ler junto com o filho e depois ouvi-lo ler, por cerca de cinco minutos, um texto escolhido pela criança na escola, duas vezes por semana, durante 6 semanas.

Os alunos levavam textos para casa a cada semana, cuja escolha era feita entre textos previamente selecionados (montou-se uma pasta com textos de jornais e revistas) em dias marcados, na biblioteca da escola, junto com a bibliotecária ou o bolsista que aproveitava o momento para uma conversa com as crianças, a fim de verificar como o procedimento estava sendo seguido em casa. Verificou-se, nessas oportunidades, que os alunos estavam muito motivados para ler e que não apenas um dos pais ou responsável ouvia a sua leitura, pois o texto era lido várias vezes para outras pessoas da casa.

Após as seis semanas, os alunos foram reavaliados,

por meio de outro texto equivalente ao primeiro, com questões para verificação da proficiência em leitura e escrita. A percepção dos pais sobre a leitura dos filhos, com a utilização desse programa de leitura conjunta, foi avaliada por meio de um questionário enviado aos mesmos pelas professoras.

#### b) Procedimento de avaliação da compreensão em leitura:

A compreensão em leitura foi avaliada, mediante dois critérios, um quantitativo e outro qualitativo. O procedimento quantitativo considerou o número de respostas corretas, em relação ao texto dado. O procedimento qualitativo considerou o tipo de resposta dada, recebendo pesos diferentes as questões que exigiam respostas inferenciais (1,0) ou literais (0,5), ou que eram avaliativas (1,0) ou verificavam a seqüência temporal dos acontecimentos relatados nos textos (1,0).

A interpretação dos textos aplicados aos alunos no início da pesquisa e após o procedimento de leitura conjunta, seguiu a proposta de Dell'Isola (1991) de leitura em três níveis de compreensão:

*Nível informativo ou objetivo* – é acessado pelas informações superficiais do texto e aborda o que está explícito, tais como personagens, local, tema.

*Nível de pressuposição ou inferencial* – nesse nível, o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto, a partir da construção de significados, de acordo com suas perspectivas e sua visão de mundo. É o momento da interação autor-leitor. A percepção das inferências é essencial para que haja uma leitura significativa, pois muito da coerência interna de um texto está implícita e só é ativada por meio das estratégias inferenciais.

*Nível crítico ou avaliativo* - nesse nível, o aluno extrapola o texto, manifestando seu ponto de vista e suas reações diante das idéias expressas pelo autor. O nível avaliativo é considerado a “fonte” para a futura produção de texto do educando, pois permite que ele aprenda a fazer uma avaliação crítica e se posicionar a respeito do que lê.

A elaboração das questões de interpretação dos textos aplicados aos alunos deste estudo, antes e após o procedimento de leitura conjunta, e que serviram de parâmetros para a avaliação do desempenho dos mesmos, seguiram, portanto, a proposta de leitura nos três níveis: objetiva, inferencial e avaliativa.

## RESULTADOS

Os dados quantitativos e qualitativos, bem como as porcentagens de respostas dadas pelos pais ao questionário, encontram-se nas Tabelas 1, 2 e 3. Os dados das duas primeiras tabelas passaram por tratamento

estatístico, para ser verificada a significância das diferenças apresentadas entre o grupo experimental e o de controle, bem como para se poder concluir sobre os efeitos do procedimento utilizado.

Com interesse em verificar a existência ou não de diferenças significantes entre os resultados encontra-

Tabela 1. Freqüência de acertos em compreensão de leitura, antes e após o procedimento de leitura conjunta, do grupo de controle.

| Sexo  | Análise qualitativa |       | Análise quantitativa |      |
|-------|---------------------|-------|----------------------|------|
|       | Antes               | Após  | Antes                | Após |
| F     | 8.0                 | 10.0  | 7.0                  | 8.0  |
| M     | 7.0                 | 9.0   | 7.0                  | 7.0  |
| F     | 6.5                 | 9.0   | 6.0                  | 7.0  |
| M     | 1.5                 | 9.0   | 1.0                  | 7.5  |
| F     | 4.0                 | 6.5   | 3.0                  | 5.5  |
| F     | 7.0                 | 10.0  | 6.0                  | 8.0  |
| M     | 1.0                 | 6.5   | 1.0                  | 5.0  |
| F     | 6.5                 | 8.5   | 5.0                  | 6.5  |
| M     | 9.0                 | 8.0   | 8.0                  | 6.0  |
| F     | 1.5                 | 6.5   | 1.0                  | 6.5  |
| M     | 6.5                 | 10.0  | 5.0                  | 8.0  |
| M     | 2.0                 | 8.5   | 2.0                  | 7.0  |
| M     | 6.0                 | 7.5   | 6.0                  | 5.0  |
| TOTAL | 66.5                | 109.0 | 58.0                 | 87.0 |

Tabela 2. Freqüência de acertos antes e após o procedimento de leitura conjunta, do grupo experimental.

| Sexo  | Análise qualitativa |       | Análise quantitativa |       |
|-------|---------------------|-------|----------------------|-------|
|       | Antes               | Após  | Antes                | Após  |
| F     | 8.5                 | 9.5   | 8.0                  | 8.0   |
| F     | 6.5                 | 9.0   | 7.0                  | 8.0   |
| M     | 8.5                 | 8.5   | 7.0                  | 6.5   |
| M     | 7.5                 | 4.0   | 5.0                  | 3.0   |
| F     | 6.5                 | 7.5   | 6.0                  | 6.0   |
| F     | 7.5                 | 10.0  | 6.0                  | 8.0   |
| F     | 8.0                 | 9.0   | 7.0                  | 7.0   |
| F     | 8.0                 | 8.0   | 7.0                  | 6.0   |
| F     | 7.0                 | 9.0   | 6.0                  | 7.0   |
| F     | 7.0                 | 9.5   | 5.0                  | 8.0   |
| F     | 9.0                 | 10.0  | 8.0                  | 8.0   |
| F     | 7.0                 | 9.5   | 6.0                  | 8.0   |
| F     | 8.0                 | 10.0  | 7.0                  | 8.0   |
| F     | 8.0                 | 9.0   | 7.0                  | 6.5   |
| M     | 8.5                 | 10.0  | 7.0                  | 8.0   |
| TOTAL | 15.5                | 132.5 | 99.0                 | 106.0 |

Tabela 3. Porcentagem de respostas dadas pelos pais ao questionário.

|   |     |
|---|-----|
| <b>Questão 1. Dificuldade em ler</b>                                  |     |
| 1. Apresenta muita dificuldade  | 5%  |
| 2. Apresenta pouca dificuldade  | 57% |
| 3. Lê com facilidade  | 38% |
| <b>Questão 2. Frequência com que lê</b>                               |     |
| 1. Com frequência   | 43% |
| 2. Às vezes   | 52% |
| 3. Raramente  | 5%  |
| <b>Questão 3. O que mais gosta de ler</b>                             |     |
| 1. Livro de história  | 67% |
| 2. Revista em quadrinho   | 25% |
| 3. Outros   | 8%  |
| <b>Questão 4. O que acontece quando lê</b>                            |     |
| 1. Lê e conta o que leu   | 70% |
| 2. Gagueja ao ler   | 30% |
| <b>Questão 5. Interesse em leitura depois que aprendeu a ler</b>      |     |
| 1. Mais interesse   | 85% |
| 2. Menos interesse  | 5%  |
| 3. Ficou indiferente  | 10% |
| <b>Questão 6. Como os pais acham que podem ajudar os filhos a ler</b> |     |
| 1. Incentivando-os a ler em casa                                      | 15% |
| 2. Esclarecendo dúvidas   | 5%  |
| 3. Comprando livros e revistas e quadrinhos                           | 15% |
| 4. Ensinando a frequentar bibliotecas                                 | 5%  |
| 5. Mostrando a importância da leitura                                 | 5%  |
| 6. Pedindo para lerem para eles (pais)                                | 5%  |
| 7. Trazendo livros para casa  | 5%  |
| 8. Participando com ele na leitura                                    | 10% |
| 9. Observando se procura ler por si                                   | 15% |
| 10. "Ler é um hábito familiar" (dando exemplo)                        | 5%  |
| 11. Querendo que o filho adquira o hábito de ler                      | 5%  |
| 12. Mostrando o valor da leitura                                      | 10% |

Tabela 4. Comparação entre os pontos obtidos pelos sujeitos dos dois grupos, em duas situações

| <i>Grupo experimental x Grupo de controle</i> | <i>Probabilidades</i> |
|---|-----------------------|
| Análise qualitativa – situação “antes”        | 0,0034*               |
| Análise qualitativa – situação “depois”       | 0,1670                |
| Análise quantitativa – situação “antes”       | 0,0213*               |
| Análise quantitativa – situação “depois”      | 0,2310                |

dos com o Grupo Experimental e com o Grupo de Controle, tanto na análise qualitativa, quanto na quantitativa, foi aplicada a prova U de Mann-Whitney (Siegel, 1975: 131-144) aos pontos obtidos pelos sujeitos nas duas fases: “antes e depois” do treinamento.

O nível de significância foi estabelecido em 0,10, em uma prova bilateral, estando os resultados demonstrados na Tabela 4.

De acordo com os valores demonstrados na Tabela 4, foram encontradas diferenças significantes

entre os resultados obtidos pelos dois grupos apenas na situação anterior ao procedimento, sendo que o Grupo Experimental obteve pontos mais elevados do que o Grupo de Controle, nos dois tipos de análise efetuadas.

Com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças significantes entre os resultados dos dois grupos, nas duas fases do estudo, foi aplicada a prova de Wilcoxon (Siegel, 1975: 84-93) aos valores obtidos pelos sujeitos, nas duas análises efetuadas.

O nível de significância foi estabelecido em 0,10, em uma prova bilateral.

Os resultados estão demonstrados na Tabela 5.

Tabela 5. Comparação entre os pontos obtidos pelos dois grupos de sujeitos, nas duas fases do treinamento.

| <i>Comparação entre as fases do treinamento</i> | <i>Probabilidades</i> |
|---|-----------------------|
| Análise qualitativa – grupo experimental        | 0,0157*               |
| Análise quantitativa – grupo experimental       | 0,1549                |
| Análise qualitativa – grupo de controle         | 0,0019*               |
| Análise quantitativa – grupo de controle        | 0,0135*               |

De acordo com os valores demonstrados na Tabela 5, foram encontradas diferenças significantes entre os resultados obtidos pelos sujeitos nas duas fases do estudo, no aspecto qualitativo, tanto para o Grupo Experimental, quanto para o Grupo de Controle, sendo que nos dois casos os valores obtidos na situação posterior ao treinamento foram os mais elevados.

Com relação ao aspecto quantitativo, foram encontradas diferenças significantes apenas entre os resultados obtidos pelos sujeitos do Grupo de Controle, sendo que os valores obtidos na situação posterior ao treinamento foram os mais elevados.

Quanto à percepção dos pais, foi possível verificar, de acordo com a Tabela 3, que:

“ Eles preocupam-se com o desempenho de leitura do filho; observe a porcentagem maior nos itens 01,03, 08,09 e 12, da questão de número 6.

“ Percebem que os filhos ainda apresentam dificuldades de leitura, observe o resultado da questão 01: 57% ainda apresenta dificuldades.

“ Estão conscientes que os filhos ainda não lêem com frequência: 52% lêem às vezes.

“ Prestam atenção ao tipo de leitura preferida pelo filho: 67% livro de história e 25% revista em quadros.

“ Admitem que o interesse pela leitura está-se acentuando com a aprendizagem: 85% demonstra maior interesse.

A análise dos resultados do questionário demonstra dois fatos muito importantes: primeiro, é o fato de os pais estarem participando com mais interesse da vida escolar dos filhos, principalmente, porque são pais de baixa renda, os quais não costumam ter a leitura como prática cotidiana. Segundo, porque eles começam a compreender o valor da leitura, como fator essencial ao crescimento intelectual das crianças.

## DISCUSSÃO

Obter a colaboração dos pais não é tarefa fácil para a escola, como aponta Topping (1989), ao apresentar o seu procedimento de leitura conjunta. No presente estudo, embora tenha havido todo o empenho do pessoal da escola e o auxílio dos pesquisadores, a colaboração que se pôde obter parece ter sido fruto muito mais da participação dos alunos, do que dos referidos esforços. O interesse dos alunos, observado de forma assistemática, durante os encontros na escola, e relatado também pela professora, parece ter movido os pais para colaborarem de forma mais efetiva. Isso vem reforçar os dados obtidos por Grolnick e Slowiaczek (1994), segundo os quais o desempenho do filho na escola pode influenciar o envolvimento da mãe. Portanto, esses dados sugerem que o procedimento de leitura, utilizado neste estudo, obteve indiretamente, ou seja, através dos filhos, a participação dos pais.

A partir do momento em que os pais começaram a se envolver, então o procedimento utilizado de leitura conjunta pode ter possibilitado as condições para uma boa mediação dos mesmos, ou de outro ouvinte (avó,

tia), de acordo com os critérios propostos por Feuerstein (1980) e Klein (1992), quais sejam: *focalização*, quando propicia que o aluno preste atenção ao texto escolhido; *expansão*, quando o conduz a dar respostas inferenciais e avaliativas; *afetividade*, quando o ouvinte transmite significados e emoções ligadas ao texto; *recompensa*, quando são mediados sentimentos de competência, através do elogio, promovendo a auto-estima positiva, e *regulação*, quando utiliza os procedimentos corretivos.

Assim, parece que o procedimento de leitura conjunta pode fornecer a pais e mães pistas para auxiliá-los a serem bons mediadores de aprendizagens escolares, contribuindo em particular para aumentar o potencial de aprendizagem da leitura, formando leitores proficientes.

Um outro dado que merece ser discutido, refere-se à maior participação da mãe no presente estudo. Esta, não só compareceu, em maior número, às reuniões da escola, mas também ouviu o filho ler mais vezes, que o pai, e foi a mãe que respondeu o questionário proposto. Isso retrata o que comumente ocorre, nacional e internacionalmente (Bhering et al., 1999), indicando que a cultura escolar ainda não incluiu o pai como colaborador. Talvez a mãe tenha mostrado maior disponibilidade afetiva e pessoal, como ressaltam Steinberg, Dornbush e Darling (1992), mesmo não dispondo de muito tempo livre, como é necessário ao pai para se envolver com a vida escolar do filho, conforme pesquisa já referida de Freitas, Maimoni e Siqueira (1994).

Ainda um outro questionamento a ser feito, com base nos estudos de Marturano (1997), refere-se ao apoio dado ao aluno pela família e pela escola às suas atividades de leitura, o que pode tê-lo fortalecido em relação a isso, aumentando suas condições de resiliência e favorecendo a aprendizagem escolar do mesmo, já que o desempenho verbal é muito valorizado pela escola.

Além disso, as informações transmitidas, através dos textos que os alunos liam para membros da família, talvez tenham contribuído para melhorar o nível de leiturização destes, da mesma forma como Santos e Joly (1996) observaram em seus estudos. Contudo, o único dado sugestivo nesse sentido, que obtivemos, foi o referente ao interesse dos pais por leitura, através de suas respostas ao questionário, pois não era objetivo deste estudo verificar os efeitos do procedimento de leitura conjunta no desempenho dos pais. Se

realmente esse efeito ocorreu, a família passou a contar com mais recursos educacionais, para promover o desenvolvimento cognitivo da criança, recursos que, como mostra Marturano (1997), associados a maior acesso a passeios e brinquedos, podem conduzir a um melhor desempenho em leitura e escrita.

Embora a pesquisa tenha produzido um resultado quantitativo, foram os resultados qualitativos que mais se destacam para uma discussão.

A maior concentração de respostas erradas ocorreu com as questões de caráter inferencial, o que demonstra que esse tipo de leitura, crucial durante o processo de aprendizagem, não tem sido devidamente trabalhado nas escolas. As de caráter avaliativo também tiveram alta incidência de erros, o que permite inferir que nas escolas é pouco solicitado ao aluno-leitor que se posicione criticamente diante do que lê, não atendendo ao que recomenda Dell'Isolla (1991). Assim, observa-se que apenas o Grupo de Controle melhorou no aspecto quantitativo, no segundo texto para avaliar a proficiência em compreensão de leitura, evidenciando que a escola desenvolve um trabalho mais nesse sentido, do que investindo nos aspectos qualitativos, tal como foram definidos no presente estudo.

De qualquer forma, o segundo texto aplicado ao grupo, embora com um número menor de erros, apresentou também maior incidência nos dois níveis de leitura aludidos acima.

## CONCLUSÃO

A partir dos dados apresentados, pode-se verificar que os ganhos obtidos pelos alunos, em proficiência em leitura, foram aqueles relacionados aos aspectos qualitativos, conforme os critérios adotados na presente pesquisa. Assim, o critério quantitativo de número de acertos indicou a ação da escola nesse sentido, já que o Grupo de Controle mostrou ganhos nesse aspecto, enquanto o procedimento de leitura conjunta parece ter privilegiado o aspecto qualitativo. Como o grupo de controle também apresentou ganhos nesse aspecto, não se pode afirmar que apenas o procedimento utilizado tenha sido responsável pelo desempenho melhor dos alunos em compreensão de leitura.

Entretanto, é possível observar que o grupo, que passou por esse procedimento, obteve um maior nú-

mero de pontos, indicando a possibilidade de, pela ação mediadora dos pais, haver um aumento no potencial de aprendizagem dos alunos desse grupo em leitura, além do que a escola pode conseguir.

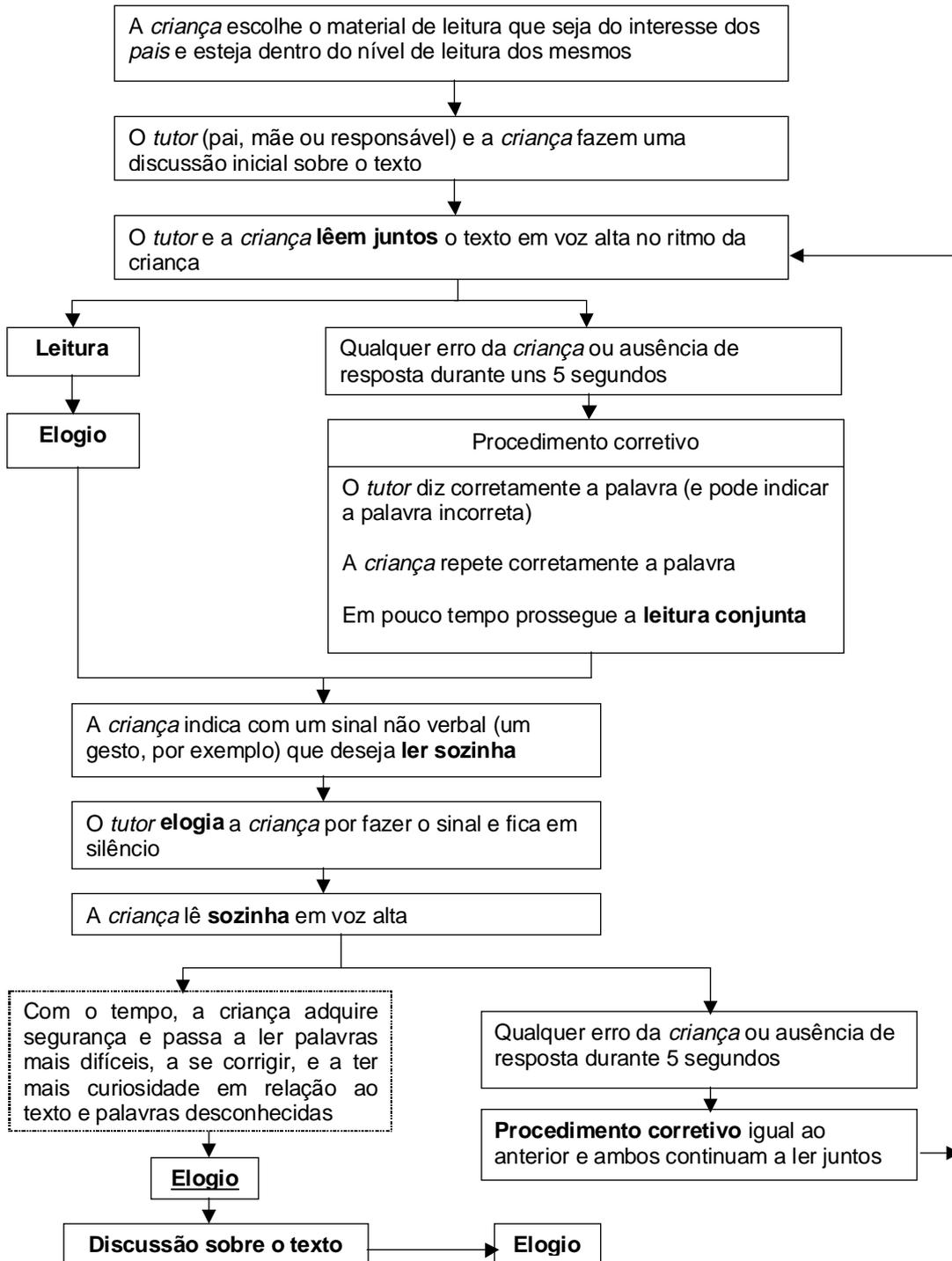
Talvez um tempo maior de exposição ao procedimento proposto, com maior quantidade de sessões de leitura em casa possa conduzir a diferenças mais acentuadas, como ocorreu nos estudos de Topping (1994), cujos alunos beneficiários do estudo, faziam leituras diárias para seus pais.

## REFERÊNCIAS

- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1992). *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Braggio, S.L.B. (1992). *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bortone, M. E. (1999). *Linguagens e Educação*. Uberaba: UNIUBE/Cone Sul.
- Bortone, M. E. (1996). O significado do letramento na aprendizagem da língua materna. *Solta a Voz*, 8, 55-67.
- Bortone, M. E., MAIMONI E. H. & PAIVA, T. O. (2000). Estudo preliminar sobre o envolvimento de pais no processo de construção da leitura da criança na escola. *Anais do V CONPE*, Itajaí (SC), 270.
- Bradley, R. H.; Caldwell, B.M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Citelli, A. O. (1990). *Conceitos de leitura*. São Paulo: Ática.
- Dell'isola, R. L. P. (1991). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Universitária.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dinucci, E. P. (1997). Interesses e dificuldades dos pais na alfabetização dos filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2, 3), 23-28.
- Feuerstein, R. (1980). *An Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Freitas, G. B., Maimoni, E. H. & Siqueira, M. M. M. (1994). Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). *XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 437.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Kleiman, A. (1997). *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo, Pontes.
- Kleiman, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- Klein, P. (1992). More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2 (2), 105-115.
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: fundamen-

- tos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 23-31.
- Maimoni, E. H. (1998). Envolvimento de pais na vida escolar do aluno – problemas de definição e medida. *Revista da SPTM*, 1 (1), 15-18.
- Maimoni, E. H & Miranda, A. A. B.(1999). Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. *Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room)*, Viçosa (MG).
- Marturano. E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: Comissão de pós-graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 132-149.
- McBride, S. L. (1999). Family-centered practices. *Young Children*, 62-68.
- Santos, A. A. A. & Joly, M. R. C. (1996). Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 39-44.
- Steinberg, L.; Lamborn, S. D.; Dornbush, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Topping, K. (1989). Lectura conjunta : una poderosa técnica al servicio delos padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 143-151.
- Topping, K. (1994). *Paired reading, spelling and writting: the handbook for parent and peer tutoring in literacy*. Londres: Cassell.
- Topping, K. & Whiteley, M.( 1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32 (1), 14-32.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Recebido em: 19/06/2001  
Revisado em: 22/07/2001  
Aprovado em: 06/11/2001

## ANEXO 1

Procedimento de Leitura Conjunta  
(adaptado de Keith Topping, 1989)

## DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES. RELACIONES CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

*Mirna Viviana Pérez<sup>1</sup>*  
*Sebastián Urquijo<sup>1</sup>*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue, por un lado, explorar los indicadores de depresión en escolares adolescentes, de acuerdo al sexo, la edad y el tipo de escuela a la que concurren y, por otro lado, determinar su relación con el desempeño académico en las áreas de lengua y matemática. Los instrumentos empleados para el relevamiento de datos fueron un Cuestionario de Depresión para niños y pruebas de logro utilizadas en operativos provinciales de evaluación de calidad educativa. Se trabajó con una muestra de 888 alumnos del 7° y 9° año de EGB., de ambos sexos, asistentes a escuelas públicas y privadas. Los resultados globales indicaron débiles correlaciones negativas estadísticamente significativas entre los indicadores de depresión y el rendimiento escolar en ambas áreas. Sin embargo, un análisis pormenorizado de acuerdo al sexo, la edad y el tipo de escuela, indicó que esa asociación depende de estas variables y que los efectos se observan en las mujeres y en los alumnos de las escuelas públicas.

**Palabras claves:** Depresión; Desempeño académico; Adolescentes; Tercer ciclo de E.G.B.

## DEPRESSION IN ADOLESCENTS. RELATIONSHIPS WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT

### Abstract

The aim of this work was, to explore the depression index in young students, according sex, age and school type, and, to determine relationships between academic achievement in Math and Spanish. Instruments used to collect data were the Children's Depression Scale (CDS) and achievement tests used in the Argentine operative for educational quality evaluation. Sample was 888 students, 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade of private and public elementary schools. General results indicate low and negative correlations between depression indicators and academic achievement in Math and Spanish. However, a detailed analysis in function of sex, age and school type, indicate that this association depend of these variables and the effects appear only in women and public schools students.

**Key words:** Depression; Academic achievement; Adolescence; Third high school level.

## INTRODUCCIÓN

Según Lang y Tisher (1997), y de acuerdo a la literatura científica, los síndromes depresivos en niños y adolescentes muchas veces no llegan a ser diagnosticados. Este hecho puede atribuirse a diferentes motivos: 1) las manifestaciones clínicas son distintas a las de los adultos, 2) los niños e incluso los adolescentes no son capaces de identificar lo que les ocurre como depresión, y 3) los adultos relevantes en la vida del niño y el adolescente no pueden creer que a esa edad se sufra de depresión, y además el hecho de admitirlo puede significar para ellos un fracaso como padres o

educadores. Cuando se identifica un cuadro depresivo en un niño o joven debe resolverse el problema de si puede considerarse un fenómeno normal propio de su estadio de desarrollo, o representa un fenómeno patológico. Al respecto, Lang y Tisher (1997) opinan que la literatura científica muestra una considerable confusión sobre el concepto y la presencia de la depresión en la infancia y la adolescencia y, que esto, genera la necesidad de explorar esta entidad utilizando métodos sistemáticos y estructurados.

Por otra parte, los informes sobre la frecuencia de

<sup>1</sup> *Docentes e Investigadores del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educativa. Endereço: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Funes 3280, cuerpo 5, nivel 3. 7600 - Mar del Plata - Argentina. - TE/FAX: +54 (223) 475-2526 - 475-2266 - e-mail: [urquijo@mdb.edu.ar](mailto:urquijo@mdb.edu.ar)*

la depresión en adolescentes varían mucho. En la revisión de la literatura que realizan Lefkowitz y Tesiny (1980) se observa que un 20% de la población infantil parece presentar los síntomas de problemas depresivos observados normalmente en muestras clínicas. Más preocupantes resultan los resultados reportados por Meierhofer (1971) sobre un estudio longitudinal con más de 50 niños, donde observó que en un 25% de los casos surgieron estados depresivos. Contrasta con este dato un informe de Nissen (1971), quien encontró estados depresivos graves y moderadamente graves solo en un 1,80% de los casos de una muestra de 6.000 sujetos. Se supone que las principales razones de la amplia variedad de frecuencias observadas serían las divergencias en el significado del concepto de depresión, la diversidad de las muestras y los instrumentos utilizados para evaluarla.

De acuerdo al DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995), el trastorno depresivo mayor, tanto en adolescentes como en adultos, es dos veces más frecuente en mujeres que en varones. En la edad prepuberal los niños y las niñas están afectados en la misma proporción. El riesgo para el trastorno depresivo mayor a lo largo de la vida en las muestras de población general ha variado entre el 10 y el 25% para las mujeres y entre el 5 y el 12% para los varones. La prevalencia puntual del trastorno depresivo mayor en adultos en muestras de población general ha variado entre el 5 y el 9% para las mujeres y entre el 2 y el 3% para los varones. En relación a la Distimia, el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995) indica que en los niños el trastorno distímico parece presentarse por igual en ambos sexos y provoca frecuentemente un deterioro del rendimiento escolar y de la interacción social. En general, los niños y adolescentes con un trastorno distímico están irritables e inestables, además de tristes. Tienen una baja autoestima y escasas habilidades sociales, y son pesimistas. La prevalencia-vida del trastorno distímico es aproximadamente del 6%. La prevalencia puntual del trastorno distímico es aproximadamente del 3%. Las tasas de prevalencia para los trastornos depresivos parecen no estar relacionadas con la raza, el nivel de estudios o de ingresos económicos, ni con el estado civil. Aportando alguna información adicional, Lang y Tisher (1997) sostienen que la prevalencia de la depresión, entre los 8 a los 16 años, no presenta diferencias entre sexos y que conforme al aumento gradual de la edad los niños mayores tienden a ser menos depresivos. Sin embargo, un estudio sobre la depresión

infantil dirigido por Cabaco (1995), analizando la influencia del medio de residencia y del sexo, reporta la existencia de diferencias significativas a favor de un perfil mejor en el medio urbano y entre los varones.

La revisión de la literatura, tal como fue expuesta al inicio de este trabajo, revela que la depresión infantil y adolescente se asocia, con mucha frecuencia, con el deterioro del rendimiento escolar. Por ejemplo, encontramos que Rosemberg, Schooler y Schoembach (1989) comprobaron la existencia de una relación causal bidireccional entre autoestima y depresión asociada a la delincuencia juvenil y a un desempeño académico pobre. En 1995, Rosemberg, Schooler, Schoenbach y Rosemberg encontraron que la autoestima académica es un buen predictor del rendimiento escolar. Según Luthar y Blatt (1995) los sujetos con alto grado de autocrítica muestran mayor depresión que se asocia con dificultades en el desempeño académico y el funcionamiento interpersonal. En general, según Reinherz, Frost y Pakiz (1991), los adolescentes con altos valores de depresión reportan mayor número de problemas emocionales y de conducta, logro académico inferior y mayor abuso de drogas. French, Conrad y Turner (1995) encontraron que los adolescentes caracterizados como antisociales y rechazados por sus pares tenían dificultades de ajuste, depresión y bajos logros académicos. En 1990, Kordacova analizó la relación entre el éxito en la resolución de problemas y los rasgos de personalidad pero, a diferencia de los resultados de otras investigaciones, la hipótesis de la relación entre el fracaso en la resolución de problemas y los rasgos de personalidad negativa tales como nerviosismo, agresión espontánea y depresión no fue confirmada. Por su parte, Hamilton, Asarnow y Tompson (1997) trabajaron con una muestra clínica y encontraron que el desempeño académico de los niños depresivos fue similar a los sujetos normales y mejor que el de los esquizofrénicos.

Si evaluamos la existencia de diferencias según el sexo, un estudio realizado por Au (1995) sobre el efecto del fracaso académico y las atribuciones causales sobre la desesperanza aprendida de quienes tienen bajo desempeño académico, indicaría que los varones tenían más experiencias de fracaso académico y desesperanza aprendida que las mujeres. Por el contrario, los resultados de Rothenberg (1995) sugieren que para las niñas, los grados medios pueden ser ocasión de una significativa disminución de su autoestima y desempeño académico. Las razones de ello no están claras, pero

involucran a varios factores. Uno de ellos, sería el trato preferencial que los varones reciben en la clase. Comparadas con los varones, las adolescentes padecen mayores niveles de estrés, y tienen mayor probabilidad de ser depresivas, y de cometer suicidio. La depresión en las jóvenes se halla asociada a sentimientos negativos acerca de su cuerpo y apariencia. Desde el punto de vista preventivo, los padres pueden colaborar educando a las chicas libres de expectativas estereotipadas de roles, preguntando regularmente sobre la participación de sus hijas en el colegio, escuchando sus preguntas y quejas sobre pares y adultos, y teniendo cuidado de que no reciban mensajes contradictorios. Los docentes pueden apoyar la participación de las niñas en los cursos académicos, tratar directamente cuestiones de género, y desarrollar programas escolares que ofrezcan igualdad de oportunidades a niñas y niños.

En relación a la prevención, Jaycox, Reivich, Gillham y Seligman (1994) evaluaron la eficacia de un programa para prevenir el desarrollo de síntomas depresivos en escolares con técnicas de terapia cognitiva con el objeto de reducir los síntomas depresivos y dificultades relacionadas a problemas de conducta, bajo desempeño académico y baja competencia social. Los síntomas depresivos fueron significativamente reducidos y la conducta en la clase mejoró significativamente con el tratamiento del grupo. Por otro lado, Zhang (1994) halló que la mejora a partir de la intervención con el modelo de resolución de conflictos constructivos incrementa el apoyo social y disminuye la victimización para los estudiantes. Los cambios en las relaciones interpersonales de los estudiantes permiten aumentar la autoestima y tener actitudes positivas hacia la vida. A su vez, disminuir la depresión y la ansiedad favorece el locus de control interno lo que contribuye a aumentar el logro académico.

De lo expuesto previamente, se desprende la conclusión lógica de que el estudio de la frecuencia de los estados depresivos en los adolescentes y su asociación con la edad, el sexo y el nivel socio-económico, es significativa por sí misma, pues aporta gran información y posibilita estudiar su relación con otras variables. Asimismo, dado que las etapas sucesivas del desarrollo individual abren posibilidades de intervenciones psico-sociales para promover la salud, es precisamente la adolescencia un período crucial donde se consolidan muchas actitudes y pautas para la propia vida que merecen ser estudiadas para favorecer el afrontamiento de los jóvenes. La transición a

la adolescencia es una etapa compleja en la cual muchos valores pueden ser replanteados. Las disfunciones familiares (pobre habilidad comunicativa, interacciones abusivas, etc.) y las presiones ambientales (exigencias académicas, constante movilidad y disponibilidad de drogas), podrían llevar a la depresión y a la falta de habilidad para afrontar el estrés aumentando el riesgo de suicidio (Capuzzi, 1994). Y no debemos olvidar la actual situación que atraviesa la sociedad argentina, caracterizada por una fuerte crisis socio-económica que supone importantes repercusiones en la familia y en la escuela.

### **Objetivos**

1. explorar las características de los estados depresivos en adolescentes y su asociación con la edad, el sexo y el nivel socio-económico.
2. explorar las relaciones entre la depresión y el rendimiento escolar en adolescentes.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Se trabajó con 888 alumnos de 7° y 9° año de escuelas públicas (tres marginales, de bajos recursos/alto riesgo y tres céntricas, de recursos medios/mediano riesgo) y privadas (tres escuelas céntricas, de altos recursos/bajo riesgo) de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. 447 del sexo femenino -253 de 7° año de EGB y 194 de 9° año de EGB, y 441 de sexo masculino, 247 de 7° año de EGB y 194 de 9° año de EGB-. La media de edad del total de la muestra fue de 13,47 años. La media de edad de los alumnos de 7° año fue de 12,83 años y la de los alumnos de 9° fue de 14,36 años. El criterio de selección fue la asistencia a clase el día de administración de los instrumentos de evaluación. Finalmente, se obtuvieron datos completos de 706 sujetos

### **Instrumentos**

Para evaluar la depresión se utilizó la adaptación española del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) de Lang y Tisher (1997) compuesto por 66 elementos, 48 de tipo depresivo y 18 de tipo positivo. El Total Depresivo (TD) agrupa 6 subescalas: RA- Respuesta afectiva, que indica el estado de humor de los sentimientos del sujeto; PS- Problemas sociales, indica dificultades en la interacción social, aislamiento

y soledad del niño; AE- Autoestima, se relaciona con sentimientos, conceptos y actitudes del niño en relación con su propia estima y valor; PM- Preocupación por la muerte/salud, alude a sueños y fantasías en relación con su enfermedad y muerte; SC- Sentimiento de culpabilidad, se refiere a la auto-punición del niño; y DV- Depresivos varios, incluye cuestiones de tipo depresivo que no pudieron agruparse para formar una entidad. El Total Positivo (TP) agrupa 2 subescalas: AA- Ánimo-alegría, que alude a la alegría, diversión y felicidad en la vida del niño, o a su incapacidad para experimentarlas; y PV- Positivos varios, incluye aquellas cuestiones positivas que no pudieron agruparse para formar una entidad.

Para evaluar el desempeño académico se utilizaron las pruebas de logro en las áreas de Lengua y Matemática utilizadas en los operativos de la provincia de Buenos Aires para la evaluación de la calidad educativa. La prueba de matemática consto de 30 ítems, en tanto la evaluación de lengua constó de 35 ítems para el nivel de 7° grado y 39 ítems para 9° grado diferenciados en tres partes que permitieron conocer el progreso en la escucha, la lectura y la escritura de textos.

## RESULTADOS

Inicialmente, en la tabla 1, pueden compararse los estadísticos obtenidos en este estudio para todas las escalas, con la primera muestra de control original y los resultados de la adaptación española del instrumento realizada por TEA.

Se puede observar que los resultados obtenidos en este estudio son similares a los resultados recogidos en otras poblaciones, para todas las escalas. Esto supone una nueva evidencia a favor de la fiabilidad y validez del instrumento y alienta los supuestos de que las diferencias socio-culturales no interferirían con los resultados.

Acorde a los objetivos del trabajo y con el fin de explorar las características de los estados depresivos en adolescentes, relacionadas al desempeño académico, presentamos los resultados y analizamos sus diferencias de acuerdo con la edad, en función del curso al que asisten (tabla 2), el sexo (tabla 3) y el tipo de escuela (tabla 4).

Se observa que las puntuaciones medias para el Total Depresivo son superiores en los alumnos con menor edad (7° año). Con relación al desempeño académico, observamos que tanto en matemática, cuanto en lengua, las medias de los resultados obtenidos por los alumnos mayores (9° año) son superiores a las medias de los alumnos menores (7° año). El análisis estadístico, utilizando la prueba t para comparación de medias, indica que las diferencias entre séptimo y noveno año son significativas para el Total Depresivo ( $t=3,900$  con  $p=,000$ ), para el desempeño en matemáticas ( $t=-2,621$  con  $p=,009$ ) y para el desempeño en Lengua ( $t=-8,888$  con  $p=,000$ ).

En este caso, se observa que las puntuaciones medias para las variables abalizadas son superiores en las mujeres, sustentando la idea de que presentan niveles más elevados de depresión pero, sin embargo, tienen un mejor desempeño académico. El análisis estadístico, utilizando la prueba t para comparación

Tabla 1 - Estadísticas de diferentes muestras (puntajes brutos) del CDS

| Escala              | Estudio | Este estudio |       | CDS Original |      | TEA     |       |
|---------------------|---------|--------------|-------|--------------|------|---------|-------|
|                     |         | 706 V+M      |       | 37 V+M       |      | 843 V+M |       |
|                     |         | Media        | DS    | Media        | DS   | Media   | DS    |
| Total Positivo      |         | 42,48        | 12,59 | 41,5         | 8,9  | 40,01   | 8,28  |
| Total Depresivo     |         | 125,27       | 37,0  | 116,9        | 35,3 | 138,51  | 27,79 |
| Animo-Alegría       |         | 18,86        | 6,06  | 16,0         | 4,8  | 17,48   | 4,37  |
| Respuesta Afectiva  |         | 18,39        | 7,30  | 17,4         | 6,0  | 19,05   | 6,11  |
| Problemas Sociales  |         | 19,68        | 7,39  | 17,4         | 6,9  | 21,00   | 6,24  |
| Auto-Estima         |         | 19,92        | 7,51  | 21,2         | 7,2  | 22,45   | 6,21  |
| Preocupación Muerte |         | 18,98        | 5,77  | 16,1         | 4,9  | 19,21   | 5,24  |
| Sentimiento Culpa   |         | 21,13        | 6,82  | 20,4         | 7,0  | 25,97   | 5,98  |
| Depresivos Varios   |         | 27,16        | 7,05  | -            | -    | 30,99   | 5,60  |
| Positivos Varios    |         | 23,61        | 7,29  | -            | -    | 22,51   | 5,26  |

Tabla 2 – Estadísticas de resultados del CDS, lengua y matemática, agrupados por curso

|                     | Curso | Media  | Desvío Standard | Media Error Standard |
|---------------------|-------|--------|-----------------|----------------------|
| CDS-Total Depresivo | 7º    | 130,31 | 37,20           | 1,90                 |
|                     | 9º    | 119,30 | 35,92           | 1,99                 |
| Matemáticas         | 7º    | 11,38  | 4,78            | ,26                  |
|                     | 9º    | 12,54  | 5,92            | ,36                  |
| Lengua              | 7º    | 14,12  | 6,33            | ,37                  |
|                     | 9º    | 19,22  | 6,92            | ,43                  |

Tabla 3 – Estadísticas de resultados del CDS, lengua y matemática, agrupados por sexo

|                     | Sexo  | Media  | Desvío Standard | Media Error Standard |
|---------------------|-------|--------|-----------------|----------------------|
| CDS-Total Depresivo | Fem.  | 132,87 | 38,17           | 2,03                 |
|                     | Masc. | 117,75 | 34,23           | 1,81                 |
| Matemáticas         | Fem.  | 11,93  | 5,16            | ,30                  |
|                     | Masc. | 11,85  | 5,51            | ,32                  |
| Lengua              | Fem.  | 17,17  | 7,03            | ,41                  |
|                     | Masc. | 15,70  | 7,06            | ,44                  |

de medias, indica que las diferencias entre varones y mujeres no son estadísticamente significativas para el desempeño en matemáticas ( $t=,181$  con  $sig=,857$ ) pero si son significativas para el Total Depresivo ( $t=5,543$  con  $sig=,000$ ) y para el desempeño en Lengua ( $t=2,391$  con  $sig=,017$ ).

el Total Depresivo ( $t=5,358$  con  $sig=,000$ ), para el desempeño en matemáticas ( $t=-17,121$  con  $sig=,000$ ) y para el desempeño en Lengua ( $t=14,810$  con  $sig=,000$ ).

Siguiendo los objetivos del trabajo y con el fin de explorar la asociación entre las características de los

Tabla 4 – Estadísticas de resultados del CDS, lengua y matemática, agrupados por tipo de escuela

|                     | Tipo escuela | Media  | Desvío Standard | Media Error Standard |
|---------------------|--------------|--------|-----------------|----------------------|
| CDS-Total Depresivo | Pública      | 130,03 | 37,42           | 1,6806               |
|                     | Privada      | 114,02 | 33,46           | 2,3094               |
| Matemáticas         | Pública      | 9,99   | 4,05            | ,1962                |
|                     | Privada      | 16,87  | 5,08            | ,3985                |
| Lengua              | Pública      | 13,86  | 5,81            | ,3034                |
|                     | Privada      | 22,05  | 6,29            | ,4809                |

Cuando analizamos los resultados en función de la asistencia a escuelas privadas o a escuelas públicas las diferencias se hacen más evidentes, en el sentido de que los alumnos de escuela públicas, presentan niveles más altos de depresión y desempeños académicos marcadamente inferiores a los obtenidos por los alumnos de escuelas privadas. Los resultados de los análisis estadísticos utilizando la prueba t para evaluar diferencia de medias, indican que las diferencias entre escuela pública y escuela privada son estadísticamente significativas para todas las variables analizadas: para

estados depresivos en adolescentes y su desempeño académico, realizamos un análisis de correlación lineal que indicaron asociaciones negativas estadísticamente significativas entre el Total Depresivo y el desempeño en Matemáticas ( $r=-,299$ , con  $sig<,01$ ), y el desempeño en Lengua ( $r=-,257$  con  $sig<,01$ ). Estos resultados indican que existe una asociación estadísticamente significativa entre los indicadores de depresión y los resultados de las pruebas de desempeño académico. Esa asociación es débil e indicaría la existencia de una leve tendencia que sugiere que, a medida que aumentan los

niveles de depresión disminuyen las puntuaciones en el desempeño académico. Sin embargo, como los análisis realizados permitieron verificar la existencia de diferencias en función del sexo, el curso y el tipo de escuela, creemos que resulta importante discriminar el análisis de esta tendencia global, separando estas variables. En la tabla 5 se presentan los resultados.

En estos resultados encontramos muchos datos llamativos. Inicialmente, y contradiciendo el efecto general observado anteriormente, observamos que las correlaciones entre indicadores de depresión y desempeño no resultan significativas, en ningún caso, para los alumnos de las escuelas privadas, independientemente de su sexo o del curso al que asistan.

Tabla 5 – Correlaciones entre CDS y desempeño según sexo, curso y tipo de escuela

| CDS – Total Depresivo | Sexo | Curso | Escuela |         | Matematicas | Lengua |
|-----------------------|------|-------|---------|---------|-------------|--------|
|                       | Fem  | 7º    | Pública | Pearson | -,170       | -,367  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,089        | ,001*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,130       | -,086  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,423        | ,579   |
|                       |      | 9º    | Pública | Pearson | -,306       | -,114  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,008*       | ,321   |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,209       | ,095   |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,213        | ,554   |
|                       | Masc | 7º    | Pública | Pearson | -,378       | -,335  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,000*       | ,002*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,264       | -,202  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,114        | ,224   |
|                       |      | 9º    | Pública | Pearson | -,319       | -,338  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,004*       | ,005*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,084       | ,038   |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,602        | ,818   |

Tabla 5 – Correlaciones entre CDS y desempeño según sexo, curso y tipo de escuela

| CDS – Total Depresivo | Sexo | Curso | Escuela |         | Matematicas | Lengua |
|-----------------------|------|-------|---------|---------|-------------|--------|
|                       | Fem  | 7º    | Pública | Pearson | -,170       | -,367  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,089        | ,001*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,130       | -,086  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,423        | ,579   |
|                       |      | 9º    | Pública | Pearson | -,306       | -,114  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,008*       | ,321   |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,209       | ,095   |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,213        | ,554   |
|                       | Masc | 7º    | Pública | Pearson | -,378       | -,335  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,000*       | ,002*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,264       | -,202  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,114        | ,224   |
|                       |      | 9º    | Pública | Pearson | -,319       | -,338  |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,004*       | ,005*  |
|                       |      |       | Privada | Pearson | -,084       | ,038   |
|                       |      |       |         | Sig.    | ,602        | ,818   |

Al centrar la atención en los alumnos de las escuelas públicas, observamos un efecto consistente para los hombres, tanto de 7° cuanto de 9°, en ambas pruebas y para las mujeres de 7° en lengua y de 9° en matemáticas, que representa una asociación media-baja, negativa y estadísticamente significativa entre el Total Depresivo del CDS y los resultados del desempeño académico. Esta tendencia indicaría que, a medida que aumentan los niveles de depresión disminuyen las puntuaciones en las pruebas de logro, confirmando los supuestos iniciales de este trabajo.

Finalmente, para completar el análisis de las características de la depresión en nuestra población, determinamos el porcentaje de sujetos, discriminados por sexo, curso y escuela, que presentaron puntuaciones superiores al percentil 75 y al percentil 90. Debemos recordar que, de acuerdo a Lang y Tisher (1997), puntuaciones superiores al percentil 75 indican un gran desvío de la media, representando indicadores

puntuaciones superiores e indicadores más fuertes de depresión en las mujeres que en los hombres, en los sujetos de 7° año que en los de 9° año y en las escuelas públicas que en las privadas. Consecuentemente, el grupo con mayor cantidad de puntuaciones extremas está compuesto por las mujeres de 7° año de las escuelas públicas y el grupo con menor porcentaje de puntuaciones extremas, está formado por los varones de 9° año de las escuelas privadas.

### CONCLUSIONES

Al respecto de las diferencias que pueden existir en los niveles de depresión de acuerdo a la edad de los sujetos, nuestros resultados permitieron confirmar que las puntuaciones que indican niveles superiores de depresión, son superiores en los alumnos con menor edad (7° año), confirmando la opinión de Lang y Tisher

Tabla 6 – Porcentajes de sujetos con percentiles >75 y 90 en CDS, según sexo, curso y escuela

| Sexo      | Curso  | Escuela | % sujetos > perc. 75 | % sujetos > perc. 90 |
|-----------|--------|---------|----------------------|----------------------|
| Femenino  | 7° año | Pública | 42,8%                | 22,1%                |
|           |        | Privada | 32,6%                | 19,6%                |
|           | 9° año | Pública | 40,8%                | 18,4%                |
|           |        | Privada | 17,5%                | 5,3%                 |
| Masculino | 7° año | Pública | 31,1%                | 9,5%                 |
|           |        | Privada | 18,2%                | 6,8%                 |
|           | 9° año | Pública | 18,0%                | 5,0%                 |
|           |        | Privada | 4,8%                 | 3,2%                 |

de depresión infantil; y puntuaciones superiores al percentil 90 indican valores extremos que suponen la marcada presencia de indicadores patológicos de depresión. A continuación, en la tabla 6, presentamos los porcentajes de sujetos que obtienen puntuaciones superiores a los percentiles 75 y 90, discriminados por sexo, curso y tipo de escuela.

En estos resultados, se observan claramente las tendencias destacadas anteriormente. Se observan

(1997) en cuanto sostienen que conforme al aumento gradual de la edad los niños mayores tienden a ser menos depresivos.

Con relación a las diferencias entre sexos, nuestros resultados indican, de forma significativa, que las puntuaciones medias de depresión son claramente superiores en las mujeres contradiciendo, por un lado, a Lang y Tisher (1997), quienes sostienen que la prevalencia de la depresión, entre los 8 a los 16 años,

no presenta diferencias entre sexos y, por otro lado, a los resultados presentados por Au (1995) que indicarían que los varones tenían más desesperanza aprendida que las mujeres. Sin embargo, los datos extraídos de nuestra muestra confirman los resultados obtenidos por Cabaco (1995), quién también reporta la existencia de diferencias significativas a favor de un perfil mejor en los varones, o de Rothenberg (1995) que sugiere que, comparadas con los varones, las adolescentes mujeres tienen mayor probabilidad de ser depresivas, y de cometer suicidio. En este caso, supone que la depresión en las jóvenes se halla asociada a sentimientos negativos acerca de su cuerpo y apariencia.

Cuando analizamos los resultados en función de la asistencia a escuelas privadas o a escuelas públicas, es decir, a escuelas con alumnos que tienen un nivel socio-económico alto o a escuelas con un nivel socio-económico bajo, las diferencias entre las puntuaciones de depresión se hacen más evidentes, en el sentido de que los alumnos de escuela públicas, presentan niveles más altos de depresión que los obtenidos por los alumnos de escuelas privadas. El estudio realizado por Cabaco (1995), analizando la influencia del medio de residencia y del sexo, reporta la existencia de diferencias significativas a favor de un perfil mejor en el medio urbano.

De acuerdo a varios trabajos presentados en la introducción, la depresión infantil y adolescente se asocia, con mucha frecuencia, con el deterioro del rendimiento escolar. Así lo demuestran los resultados obtenidos por Rosemberg, Schooler y Schoenbach (1989), Rosemberg, Schooler, Schoenbach y Rosemberg (1995), Luthar y Blatt (1995), Reinherz, Frost y Pakiz (1991), French, Conrad y Turner (1995). Sin embargo, existen estudios como el de Kordacova (1990) o el de Hamilton, Asarnow y Tompson (1997) quienes no encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico de niños depresivos o niños normales. En nuestro estudio, cuando exploramos la asociación entre las características de los estados depresivos en adolescentes y su desempeño académico, encontramos asociaciones negativas estadísticamente significativas entre el Total Depresivo y el desempeño en Matemáticas y en Lengua. Y estos resultados indican que existe una asociación estadísticamente significativa entre los indicadores de depresión y los resultados de las pruebas de logro. Esa asociación es

débil, pero significativa, e indicaría la existencia de una leve tendencia que sugiere que, a medida que aumentan los niveles de depresión disminuyen las puntuaciones en el desempeño académico, confirmando los resultados citados con mayor frecuencia en la literatura. Sin embargo, como en los resultados anteriores realizados en función del sexo, el curso y el tipo de escuela, encontramos muchos datos llamativos debemos destacar que las correlaciones entre indicadores de depresión y desempeño no resultan significativas, en ningún caso, para los alumnos de las escuelas privadas, independientemente de su sexo o del curso al que asistan. Al centrar la atención en los alumnos de las escuelas públicas, observamos un efecto consistente para los hombres, tanto de 7° cuanto de 9°, en ambas pruebas y para las mujeres de 7° en lengua y de 9° en matemáticas, que representa una asociación media-baja, negativa y estadísticamente significativa entre el Total Depresivo del CDS y los resultados del desempeño académico.

Como anticipamos, los alumnos de escuelas públicas, caracterizados por su pertenencia a sectores socio-económicos y culturales más desfavorecidos presentan puntuaciones superiores en los niveles de depresión. Evidentemente, los resultados indican que estas características depresivas más acentuadas en este segmento de población, se asocian de forma significativa al rendimiento académico, incidiendo negativamente a medida que aumentan los indicadores de depresión. Y este efecto es más marcado en los sujetos de sexo masculino. Se podría pensar que las condiciones socio-económicas desfavorables del medio además de las necesidades básicas insatisfechas generan sentimientos de indefensión, caracterizados por la desesperanza, el sufrimiento y la marginación con tal intensidad que no pueden ser compensados a través de mecanismos psicológicos naturales. Y esta presión, no podría dejar de influir el desempeño académico. La ausencia de motivación, la creencia de que la realidad no podrá ser modificada o la sensación de que la asistencia a establecimientos educativos no generará cambios en las condiciones de vida, comprometerían los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos.

Finalmente, al analizar las puntuaciones superiores al percentil 75, que indican un gran desvío de la media, representando indicadores de depresión infantil; y puntuaciones superiores al percentil 90 indican valores extremos que suponen la marcada presencia

de indicadores patológicos de depresión, encontramos que las frecuencias encontradas en nuestra población muestran una tendencia marcada que indica puntuaciones superiores e indicadores más fuertes de depresión en las mujeres que en los hombres, en los sujetos de 7º año que en los de 9º año y en las escuelas públicas que en las privadas. Consecuentemente, el grupo con mayor cantidad de puntuaciones extremas está compuesto por las mujeres de 7º año de las escuelas públicas y el grupo con menor porcentaje de puntuaciones extremas, está formado por los varones de 9º año de las escuelas privadas.

Y esto resulta interesante pues es sintónico con el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995), ya

que el trastorno depresivo mayor, tanto en adolescentes como en adultos, es dos veces más frecuente en mujeres que en varones, a pesar de que nuestros resultados contradicen la idea de que en la edad prepuberal los niños y las niñas están afectados en la misma proporción. En relación a la Distimia, el DSM-IV indica que en los niños el trastorno distímico parece presentarse por igual en ambos sexos y provoca frecuentemente un deterioro del rendimiento escolar y de la interacción social. En general, los niños y adolescentes con un trastorno distímico están irritables e inestables, además de tristes. Tienen una baja autoestima y escasas habilidades sociales, y son pesimistas.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association* (1995). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. *Barcelona: Masson.*
- Au, R. C. P. (1995). Academic failure and learned hopelessness in Hong Kong academically low achievers. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 34 (35), 83-100.
- Cabaco, A. S. (1995). *Indicadores de riesgo y estrategias de prevención en la adolescencia.* (Tesis Doctoral). Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Capuzzi, D. (1994). *Preventing Adolescent Suicide.* Paper presented at the "Safe Schools, Safe Students: A Collaborative Approach to Achieving Safe, Disciplined and Drug-Free Schools Conducive to Learning" Conference Washington, DC, October, 28-29.
- French, D. C.; Conrad, J.; Turner, T. M. (1995). Adjustment of antisocial and non antisocial rejected adolescents. Special Issue: Developmental processes in peer relations and psychopathology. *Development and Psychopathology*; 7 (4), 857-874.
- Hamilton, E. B.; Asarnow, J. R.; Tompson, M. C. (1997). Social, academic, and behavioral competence of depressed children: Relationship to diagnostic status and family interaction style. *Journal of Youth and Adolescence*; 26 (1), 77-87.
- Jaycox, L. H.; Reivich, K. J.; Gillham, J.; Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behavior Research and Therapy*; 32.(8), 801-816.
- Kordacova, J. (1990). Personality correlates of successfulness in problem solving. *Studia Psychologica*; 32 (1-2), 107-114.
- Lang, M. & Tisher, M. (1997). CDS - *Cuestionario de depresión para niños.* Madrid: TEA.
- Lefkowitz, M. M.; Tesiny, E. P. (1980) Assessment of Childhood Depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (1),43-50.
- Luthar, S.; Blatt, S. J. (1995). Differential vulnerability of dependency and self-criticism among disadvantaged teenagers. *Journal of Research on Adolescence*; 5 (4), 431-449.
- Meierhofer, M. (1971). Frustration in early childhood. *Schweiz Arch Neurol Neurochir Psychiatr.* 109 (1),141-6.
- Nissen, G. (1971). Development of child and juvenile psychiatry in West Berlin. *Ther Ggw*; 110 (9),1353-61.
- Reinherz, H. Z.; Frost, A. K.; Pakiz, B. (1991). Changing faces: Correlates of depressive symptoms in late adolescence. *Family and Community Health*; 14(3): 52-63.

Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C.; Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*; 60 (1), 141-156.

Rosenberg, M.; Schooler, C.; Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*; 54 (6), 1004-1018.

Rothenberg, D. (1995). Supporting Girls in Early Adolescence. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana, Ill.

Zhang, Q. (1994). An intervention model of constructive conflict resolution and cooperative learning. Special Issue: Constructive conflict management: An answer to critical social problems? *Journal of Social Issues*; 50 (1), 99-116.

Recebido em: 17/08/2001

Revisado em: 23/10/2001

Aprovado em: 20/11/2001

## RELAÇÕES ENTRE ATITUDE, CONCEITO E UTILIDADE DA ESTATÍSTICA<sup>1</sup>

*Claudette Maria Medeiros Vendramini<sup>2</sup>*

*Márcia Regina Ferreira de Brito<sup>3</sup>*

### Resumo

Pesquisas têm indicado atitudes negativas dos estudantes em relação à Estatística e dificuldades na aprendizagem dessa disciplina. Assim, avaliou-se a relação entre essas atitudes, o conceito e a utilidade da Estatística para 319 universitários que responderam a um questionário informativo e a uma escala de atitudes em relação à Estatística. Essa escala apresentou uma alta consistência interna. Poucos conseguiram definir Estatística e não apresentaram diferença de atitudes em relação àqueles que não conseguiram defini-la. A maioria considerou-a uma ferramenta útil, revelando ter atitudes mais positivas do que aqueles que não a consideraram útil. Esses resultados sugerem que sejam adotadas estratégias de ensino que revelem a utilidade da Estatística para que os estudantes desenvolvam atitudes mais positivas, melhorando o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

**Palavras-chave:** Atitudes em relação à Estatística; Ensino de Estatística; Ensino Superior.

## RELATIONSHIPS AMONG THE ATTITUDE, CONCEPT AND USEFULNESS OF THE STATISTICS

### Abstract

Researches have indicated students' negative attitudes towards Statistics and difficulties to learn it. Thus, this paper analyzes the relationships between the attitudes towards Statistics, its concept and its usefulness for 319 university students who answered an informative questionnaire and a scale of attitudes towards Statistics. This scale shows a high internal consistence. The few subjects who were able to define Statistics did not present any differences in attitudes as compared to those who were not able to define it. The majority of the students who considered Statistics a useful tool revealed more positive attitudes than those ones who did not consider it useful. These results suggest that teaching strategies that reveal the usefulness of Statistics should be adopted to allow students to develop more positive attitudes, and, thus, improve its teaching-learning process.

**Key words:** Attitude towards Statistics; Teaching-learning Statistics; Higher education.

## INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de probabilidade e estatística cada vez mais ocupa um lugar importante nas Instituições de Ensino Superior devido à necessidade atual de profissionais capacitados em lidar com grande quantidade de informações, processadas em tempo mínimo, e com domínio de técnicas de análise de dados que fundamentem a tomada de decisões baseada na inferência de dados amostrais.

A educação estatística, principalmente para usuários de outras áreas de conhecimento, enfrenta sérios problemas por lidar com conceitos abstratos, usar notações e terminologias complexas e muitas vezes am-

bíguas e confusas, ter a matemática como linguagem e lidar com problemas do mundo real que envolvem tomadas de decisões em condições de incerteza (Watts, 1991), implicando em inseguranças, medos, ansiedade, atitudes negativas em relação a esta disciplina.

Muitos estudantes ficam apreensivos quando enfrentam a expectativa de ter que cursar uma disciplina obrigatória de Estatística e freqüentemente já entram no curso com atitudes negativas em relação a essa disciplina ou desenvolvem estas atitudes durante as aulas (McCall, Mahidi e Belli, 1991; Wise, 1985).

Em pesquisas realizadas por vários professores,

<sup>1</sup> Parte da Tese de Doutorado da primeira autora, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da segunda autora.

<sup>2</sup> Bacharel em Estatística, Doutora em Educação pela FE-UNICAMP e docente da Universidade São Francisco. E-mail: [cvendramini@uol.com.br](mailto:cvendramini@uol.com.br)

<sup>3</sup> Bacharel em Psicologia, Livre-Docente pela UNICAMP. E-mail: [mbrito@unicamp.br](mailto:mbrito@unicamp.br)

Brito (1996) constatou que as afirmações dos alunos a respeito dos sentimentos negativos gerados pelas disciplinas “matemáticas” eram constantes, e que algumas dessas disciplinas eram difíceis e aversivas. Segundo a autora, este fato parece mostrar que as pessoas, de um modo geral, e os alunos de segundo grau, em particular, não gostam da Matemática e das atividades que envolvem a Matemática, sentimento que, aparentemente, se cristalizaria na universidade.

Em experiência relatada por Vendramini (2000) com alunos ingressantes no curso de Psicologia, foi possível constatar que esses alunos tinham uma barreira inicial quanto à disciplina Estatística, ou mesmo atitudes negativas em relação a ela. Com o trabalho desenvolvido durante o período letivo, os alunos passavam a compreender melhor o significado e a importância da Estatística para o desempenho de suas futuras profissões, mas continuavam apresentando dificuldades para atingir um bom desempenho acadêmico na disciplina.

Esse desempenho acadêmico, em Estatística, pode estar relacionado a experiências anteriores de aprendizagem. Nesse sentido, professores universitários freqüentemente têm declarado que seus alunos não estão preparados para enfrentar as exigências do curso superior, e possivelmente isto pode ser atribuído ao mau aproveitamento escolar nos cursos de ensino fundamental e médio. O bom desempenho acadêmico dos alunos pressupõe o domínio de certas habilidades, como estabelecer relações entre variáveis, distinguir observações de inferências, raciocinar hipoteticamente, capacidade de argumentação, dentre outras. Quando insuficientes, impedem-nos de pensar criticamente e inviabilizam, principalmente, a construção de novos conhecimentos (Pugh e Pawan, 1991).

Segundo Gal e Ginsburg (1994), as atitudes negativas em relação à Estatística são um cenário familiar a outros pesquisadores como Perney e Ravid (1991), segundo os quais a Estatística é vista como um obstáculo para a obtenção de diplomas de muitos universitários, que retardam o máximo possível a matrícula nesta disciplina. Segundo esses autores, os professores universitários de disciplinas referentes à pesquisa e estatística já estão familiarizados com o alto nível de ansiedade apresentado pelos estudantes.

No entanto, vários pesquisadores mostraram que as atitudes de universitários podem ser modificadas mediante algumas estratégias utilizadas para o ensino da

Estatística. Garfield (1994b) explorou esse aspecto em uma pesquisa realizada sobre as atitudes de 917 alunos de professores treinados nos cursos intensivos de um projeto denominado *Quantitative Literacy Project (QLP)*. Os resultados mostraram que esses alunos tiveram atitudes mais positivas em relação à aprendizagem de Estatística. Um aumento dessas atitudes positivas em vários níveis sugeriu que os tópicos podem ser aceitos mais facilmente e podem, portanto, ser utilizados mais apropriadamente no ensino superior.

Entre as pesquisas que discutiram a importância da Estatística, suas aplicações e as habilidades necessárias para compreendê-la, Huberty, Dresden e Bak (1993) sugeriram que os estudantes sejam testados em três domínios da disciplina: os cálculos, o conhecimento proposicional e a compreensão conceitual. Os resultados de seus estudos mostraram que os estudantes têm uma fraca compreensão conceitual de Estatística e que, por conseguinte, é necessário que os professores os encorajem a realizar conexões entre idéias e habilidades que os levem a desenvolver maior habilidade para utilizar métodos estatísticos no futuro.

Com o fácil acesso a pacotes estatísticos computacionais, torna-se possível que usuários leigos usem técnicas estatísticas indiscriminadamente, sem o domínio dos conceitos básicos e sem uma análise cuidadosa da adequação dessas técnicas aos dados disponíveis, ou, ainda, que consumam informações estatísticas sem uma análise crítica das mesmas (Dallal, 1990, conforme citado por Cazorla, Silva, Vendramini e Brito, 1999).

Considerando a compreensão conceitual um domínio necessário e fundamental para a utilização adequada de técnicas estatísticas e a atitude positiva um elemento importante para facilitar a aprendizagem de conceitos estatísticos, o presente trabalho objetivou avaliar as atitudes em relação à Estatística e suas relações com a aprendizagem de conceitos estatísticos e, assim, poder entender melhor esse processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas várias definições de atitudes, apresentadas por diferentes autores (Stagner, 1937; Guilford, 1954; Shrigley, Koballa e Simpson, 1988; Brito, 1996) considerou-se atitude como sendo: uma disposição mental, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo, e que apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor.

Essa autora considera a atitude em relação à Matemática adaptada à definição de Stagner (1937), que caracterizaria essa atitude em particular por um objeto (a Matemática), uma direção (positiva ou negativa) e uma intensidade (gostar da ou ter aversão à Matemática).

Nesse trabalho, portanto, a atitude foi caracterizada, assim como pelos autores citados, por um objeto (a Estatística), uma direção (positiva ou negativa) e uma intensidade (gostar da ou ter aversão à Estatística).

Os conceitos básicos considerados referiram-se ao conceito e utilidade da Estatística, por serem essenciais para a aprendizagem de outros conceitos relacionados à Estatística.

Assim, espera-se que os resultados desse trabalho possam orientar professores de Estatística, ou de outras áreas, na busca de novas metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem dessa disciplina, muito solicitada pela sociedade atual.

## MÉTODO

### Sujeitos

De um total de 29 cursos de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, foram selecionados, intencionalmente, dois da área de Ciências Humanas (Psicologia, Administração), dois da área de Ciências Exatas (Ciência da Computação e Engenharia Mecânica-Automação e Sistemas – Mecatrônica) e dois da área de Ciências da Saúde (Farmácia e Medicina), totalizando 319 sujeitos, sendo 43,3% do gênero masculino e 56,7% do feminino, com idades variando de 18 a 35 anos, média igual a 21,7 anos e desvio padrão igual a 3,7 anos. Os sujeitos eram alunos ingressantes na universidade no período de 1996 a 1998, regularmente matriculados, cursando a disciplina Estatística em 1998.

### Instrumentos

Os dados foram obtidos a partir de dois instrumentos: um Questionário do aluno (Anexo 1) composto por 20 questões (ano de ingresso, série, curso, idade, gênero, faculdade, período, escolaridade e profissão dos pais, reprovações em Estatística, conceito e utilidade da Estatística, disciplina já reprovada, disciplina de que menos gosta e de que mais gosta) e uma Escala de Atitudes em relação à Estatística (EAE) composta por 20 proposições do tipo *Likert* (Anexo 2), elaborada

por Aiken (1970) para medir atitudes em relação à Matemática, traduzida, testada e validada por Brito em 1996, alterada e validada por Cazorla, Silva, Vendramini e Brito (1999), mudando a palavra *Matemática* para *Estatística*, acrescida de uma proposição complementar.

As dez proposições positivas e as dez negativas, referiram-se à Estatística “em si” e não a situações de ensino-aprendizagem ou outros fatores. A proposição complementar de número 21 teve a finalidade de verificar a auto-percepção do universitário em relação ao próprio desempenho em Estatística e foi analisada separadamente.

A escala EAE contou com quatro alternativas: *Concordo Totalmente*, *Concordo*, *Discordo*, *Discordo Totalmente*, pontuadas com 4, 3, 2, 1 quando as proposições eram positivas e 1, 2, 3, 4 quando negativas. O máximo de pontos que podia ser obtido na escala de atitudes era de 80 e o mínimo de 20, indicando, respectivamente, atitudes mais positivas e mais negativas.

Para sua validação, a escala foi aplicada a 1.154 sujeitos de 15 cursos de graduação de duas universidades do estado de São Paulo, que cursavam a disciplina Estatística em 1998. Os resultados mostraram que a escala EAE tem confiabilidade e validade satisfatórias. O coeficiente *alfa* de *Cronbach* foi 0,95 sugerindo uma alta consistência interna da escala. A análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax* indicou dois fatores ortogonais com autovalores maiores que um e explicando a 61,2% da variância total, sendo o primeiro fator explicando 51,5%, mostrando a sua dominância.

### Procedimento

Os instrumentos foram aplicados, por professores colaboradores que não estavam lecionando Estatística em 1998 para as turmas selecionadas. As aplicações foram feitas em novembro de 1998, durante o horário de aula, na presença do professor colaborador. Cada instrumento foi precedido de um texto que expôs os objetivos e motivos principais da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados a partir da utilização do programa *STATISTICA* (1997), versão 5.1 da *StatSoft*, adotando o nível de significância de 0,05 para

a tomada de decisões baseada nas análises estatísticas realizadas.

Para a categorização dos sujeitos quanto ao conceito de Estatística os dados foram agrupados segundo alguns dos atributos definidores de Estatística, a saber: coleta, organização e interpretação dos dados; representação dos dados de forma descritiva, tabular ou gráfica; cálculo de medidas que expressam de forma resumida as características de uma amostra; comparação de dados amostrais; cálculo de estimativas; probabilidade e inferência de dados amostrais para a população.

Considerando esses atributos, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: (1) Identifica características do conceito de Estatística; (2) Identifica características relacionadas às operações matemáticas; (3) Descreve uma utilidade para a Estatística (4) Descreve um motivo para o estudo de Estatística; (5) Outras características ou comentários que não refletem o conceito de Estatística.

Para a categorização dos resultados foi respeitada a predominância das respostas dos sujeitos em cada categoria segundo o seguinte critério: categoria 1, quando o sujeito indicava pelo menos um dos atributos definidores do conceito de Estatística; categoria 2, quando o sujeito se referia às operações matemáticas, predominantemente; categoria 3, quando o sujeito citava pelo menos uma utilidade; categoria 4, quando o sujeito citava pelo menos um motivo; categoria 5 em outro caso.

Desta maneira foi possível verificar como os sujeitos referiram-se ao termo “Estatística”.

Quanto às atitudes as variáveis observadas foram as vinte proposições da escala de atitudes em relação à Estatística. Considerou-se como válidas as escalas com no mínimo dezoito proposições respondidas, para que fosse possível o preenchimento das duas ou menos respostas em branco com a média das proposições respondidas pelo próprio sujeito nessa escala.

### Caracterização da amostra

Os sujeitos diferiram significativamente entre as três áreas de conhecimento em relação ao gênero ( $\chi^2(2)=86,208$  e  $p<0,0001$ ). A área de Exatas foi predominantemente do gênero masculino enquanto a de Humanas e da Saúde predominantemente do gênero feminino.

Quanto às idades a prova de Kruskal-Wallis não acusou diferença significativa entre os três grupos ( $H(2,317) = 0,8945$ ;  $p = 0,6394$ ), embora a área de Humanas tenha apresentado maior idade média (22,1 anos) e maior variabilidade (desvio padrão = 4,4 anos).

A área da Saúde apresentou maior porcentagem de pais (31,8%) e de mães (27,1%) com nível superior, por agregar alunos do curso de Medicina, que é o curso mais caro da universidade, além de ser o de maior concorrência no processo seletivo de ingresso no curso superior (vestibular). As diferenças entre as áreas foram estatisticamente significativas, para os pais ( $\chi^2(4)=15,693$ ;  $p=0,0035$ ) e para as mães ( $\chi^2(4)=10,723$ ;  $p=0,0299$ ).

Aproximadamente 50,0% dos sujeitos responderam ser filhos de pais e de mães que cursaram até o primeiro grau, 30,0% até o segundo grau e 20,0% o curso superior.

Quanto aos estudos, a maioria dos sujeitos não respondeu quanto à reprovação em Estatística (95,9%). Entre os respondentes a área da Saúde foi a de maior porcentagem de sujeitos que haviam sido reprovados nesta disciplina (11,0%).

Entre as disciplinas citadas pelos sujeitos como aquelas de que menos gostam, a Estatística foi citada em maior proporção na área de Humanas (17,6%), seguida pela área de Exatas (8,6%) e em menor proporção na área de Saúde (1,9%), sendo significativas as diferenças entre três áreas de conhecimento ( $p<0,0001$ ).

Entre as disciplinas citadas pelos sujeitos como aquelas preferidas, a Estatística foi citada em proporção inferior a 2,5% em todas as áreas de conhecimento (2,3% para Humanas, 0% para Exatas e 1,9% para Saúde). Também a Matemática foi citada em pequena proporção com valores inferiores a 11,0% (10,7% para Humanas, 8,6% para Exatas e 0,9% para Saúde).

### Conceito e utilidade da estatística

Em geral, as pessoas referem-se ao termo Estatística apenas no sentido da organização e descrição dos dados, sem considerar o aspecto essencial que é o de proporcionar inferências que permitam conclusões que transcendam os dados obtidos inicialmente.

As questões 15 (Que idéia você tem da Estatística), 16 (Por que motivo estudar Estatística) e 17

### Relações entre atitude, conceito e utilidade da estatística

(Cite alguns exemplos de situações do cotidiano em que a Estatística pode ser aplicada), constantes do Questionário do Aluno (Anexo 1), permitiram identificar o nível de formação conceitual de Estatística e assim atingir o objetivo de verificar se aqueles que sabiam o significado e a importância da Estatística teriam atitudes mais positivas em relação a essa disciplina.

Os resultados revelaram que 24,5% dos sujeitos identificaram características do conceito de Estatística no nível descritivo ou no inferencial e 10,0% revelaram não ter identificado características desse conceito.

Ao responder à questão quinze, 29,2% dos sujeitos escreveram sobre os motivos que os levaram a estudar Estatística sem fazer referência ao conceito.

Da mesma maneira, 16,3% escreveram sobre a utilidade da Estatística. Nestes casos, não foi possível verificar se os sujeitos identificavam ou não características do conceito de Estatística.

Embora poucos tenham expressado não entender corretamente o significado da palavra Estatística, 80,3% declararam ter algum motivo, diferente da obrigatoriedade de cursar a disciplina, para estudá-la. Este fato pode ter refletido positivamente nas atitudes dos sujeitos com relação a esta disciplina.

A maioria desses sujeitos descreveu exemplos do cotidiano para a utilidade da Estatística, revelando que a maioria considerou a Estatística como uma ferramenta útil.

Com relação à concepção que possuem, 24,7% vêem na Estatística uma ferramenta útil para sua carreira profissional, citando exemplos relacionados à atual área de estudo e ao futuro campo de trabalho, tais como: análise de produção, qualidade, vendas, estudo de processos industriais, para a Engenharia; estatísticas de lucro, prejuízo, gastos, balancetes bancários, para Administração; estatísticas populacionais ou de saúde, para Farmácia e Medicina e o exemplo testes psicológicos para a Psicologia.

As proporções de sujeitos que identificam e aquelas que não identificam características do conceito de Estatística diferem entre as áreas de conhecimento ( $\chi^2(2)=17,787$ ;  $p=0,0001$ ), sendo a área de Humanas aquela que apresentou maior porcentagem de sujeitos que descreve alguma característica do conceito de Estatística. Diferem, também, quanto ao

motivo expresso para estudar Estatística ( $\chi^2(2) = 7,409$ ;  $p = 0,0246$ ), sendo a área de Exatas aquela que apresentou maior porcentagem de sujeitos com motivo para estudar Estatística. Já a proporção de sujeitos que expressam utilidades para a Estatística não difere entre as áreas de conhecimento ( $\chi^2(2) = 1,170$ ;  $p = 0,5572$ ).

Quanto às diferenças entre os gêneros concluiu-se que as proporções de sujeitos que expressam e que não expressam atributos do conceito de Estatística são estatisticamente significativas ( $\chi^2(1) = 8,997$ ;  $p = 0,0027$ ), sendo o gênero masculino aquele que apresentou a maior porcentagem de sujeitos que expressa tais atributos. A utilidade expressa pelos sujeitos do gênero masculino também foi significativamente superior ao do feminino ( $\chi^2(1) = 5,413$ ;  $p = 0,0200$ ). Não houve diferença significativa entre os gêneros quanto ao motivo expresso pelos sujeitos para estudar Estatística ( $\chi^2(1) = 0,136$ ;  $p = 0,7123$ ).

É importante lembrar que os sujeitos que participaram do presente estudo responderam aos instrumentos no final do ano letivo em que estavam cursando a disciplina Estatística. Esta podia ser cursada na primeira, segunda ou terceira série, dependendo do curso. Como revelado no teste Qui-quadrado, quando os sujeitos foram agrupados de acordo com a série não houve diferença de proporções de sujeitos que expressaram motivos ( $\chi^2(2) = 0,321$ ;  $p = 0,8517$ ) e utilidade ( $\chi^2(2) = 3,830$ ;  $p = 0,1474$ ) para a Estatística. Mas houve diferença significativa entre as séries quando a variável formação conceitual de Estatística foi considerada ( $\chi^2(2) = 9,865$ ;  $p = 0,0072$ ), sendo a primeira série aquela com maior porcentagem de sujeitos que expressou atributos dos conceitos de Estatística.

Os coeficientes de contingência calculados revelaram que não existia relação entre as variáveis “conceito” e “utilidade” da Estatística ( $C = 0,065$ ;  $p = 0,2443$ ), e que a maioria dos sujeitos encontraram no mínimo uma utilidade para a Estatística, tanto no grupo dos sujeitos que souberam definir o que é “Estatística” (92,3%) quanto no grupo dos que não souberam defini-la (87,5%). Pelo resultado da prova não paramétrica de Fisher foi possível afirmar que não existiam diferenças significativas entre aqueles que acreditavam na utilidade da Estatística e os sujeitos que conseguiram definir “o que é Estatística” e aqueles que não conseguiram ( $p = 0,3062$ ).

## ATITUDE E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO E A UTILIDADE DA ESTATÍSTICA

A soma total de pontos na escala de atitudes, adotada nesse trabalho, podia variar de 20 (atitudes mais negativas) a 80 (atitudes mais positivas). Outros autores aplicaram escalas de atitudes semelhantes à essa, com diferentes números de itens, como os autores Roberts e Bilderback (1980), Roberts e Reese (1987), Glencross e Cherian (1992, 1995).

Os escores dos sujeitos na escala de atitudes em relação à Estatística apresentaram média de 52,2 pontos e mediana igual a 52 e um desvio padrão de 8,7 pontos, representando a variabilidade destes escores em torno dessa média, revelando que as atitudes dos sujeitos foram mais positivas que negativas.

As atitudes dos sujeitos dessa pesquisa são mais

positivas do que o grupo de 1.154 estudantes da pesquisa de Cazorla et al. (1999) e com menor variabilidade de resultados (média=50,5 e desvio padrão=10,2).

A escala de atitudes apresentou uma alta consistência interna geral, *alfa* de Cronbach igual a 0,9282, variando de 0,8956 a 0,9514 nos diversos grupos estudados (área de conhecimento, gênero, série, faixa etária, escolaridade dos pais e das mães, autopercepção de desempenho em Estatística).

Pela análise de variância (ANOVA) foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das variáveis pesquisadas, nos vários grupos de estudo.

As atitudes não diferiram significativamente quando os sujeitos foram agrupados de acordo com a área de conhecimento ( $F(2,316)=2,718; p=0,0675$ ). Nas três áreas de conhecimento os sujeitos apresentaram atitudes mais positivas que negativas em relação à Estatística.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas e confiabilidade da escala de atitudes em relação à Estatística de acordo com os grupos de variáveis

| Variável                                   | Grupo       | Casos válidos | Média | Desvio Padrão | Alfa de Cronbach |
|--|-------------|---------------|-------|---------------|------------------|
| Área de conhecimento                       | Humanas     | 131           | 51,53 | 9,15          | 0,9335           |
|  | Exatas      | 81            | 51,15 | 7,34          | 0,8978           |
|  | Saúde       | 107           | 53,75 | 8,87          | 0,9351           |
| Gênero                                     | Masculino   | 138           | 52,17 | 8,95          | 0,9157           |
|  | Feminino    | 181           | 52,18 | 9,22          | 0,9358           |
| Série                                      | Primeira    | 194           | 51,21 | 8,32          | 0,9184           |
|  | Segunda     | 87            | 55,06 | 9,22          | 0,9412           |
|  | Terceira    | 38            | 50,50 | 7,82          | 0,9181           |
| Idade (anos)                               | Até 20      | 143           | 51,92 | 7,62          | 0,9020           |
|  | De 21 a 25  | 132           | 52,08 | 9,44          | 0,9416           |
|  | De 26 a 29  | 22            | 54,05 | 9,50          | 0,9389           |
|  | Mais de 29  | 19            | 52,74 | 9,69          | 0,9514           |
|  | Em branco   | 3             | -     | -             | -                |
| Escolaridade do pai                        | Até 1º grau | 150           | 52,11 | 8,55          | 0,9233           |
|  | 2º grau     | 102           | 51,46 | 8,68          | 0,9276           |
|  | Superior    | 59            | 53,66 | 8,92          | 0,9393           |
|  | Em branco   | 8             | -     | -             | -                |
| Escolaridade da mãe                        | Até 1º grau | 166           | 51,95 | 8,64          | 0,9299           |
|  | 2º grau     | 93            | 50,02 | 7,94          | 0,9059           |
|  | Superior    | 57            | 56,44 | 8,69          | 0,9374           |
|  | Em branco   | 3             | -     | -             | -                |
| Autopercepção do desempenho em Estatística | Ruim        | 122           | 48,55 | 7,67          | 0,8956           |
|  | Bom         | 197           | 54,42 | 8,52          | 0,9337           |
| Total geral                                |             | 319           | 52,18 | 8,68          | 0,9282           |

Quando agrupados de acordo com a série, as atitudes dos sujeitos diferiram significativamente ( $F(2,316)=6,954$ ;  $p=0,0011$ ). Nas três séries, as atitudes em relação à Estatística foram mais positivas que negativas. O teste de Tukey (DHS) mostrou que as atitudes dos sujeitos da primeira série foram significativamente menos positivas que aquelas apresentadas pelos da segunda série, e estas significativamente mais positivas que as apresentadas pelos sujeitos da terceira série ( $p=0,0063$ ). Não houve diferença entre as atitudes da primeira e da terceira séries ( $p=0,6382$ ).

positivas que negativas quando comparados aos sujeitos do gênero feminino.

A análise de variância apontou que os sujeitos dos vários grupos de idade não apresentaram diferenças de atitudes estatisticamente significativas ( $F(3, 312)=0,413$ ,  $p=0,7440$ ), embora possa ser verificada uma tendência às atitudes mais positivas no grupo de sujeitos com idades mais elevadas.

O agrupamento dos sujeitos de acordo com a escolaridade dos pais e das mães permitiu concluir que as atitudes dos sujeitos não diferiram significativamente nos di-

Tabela 2 - Análise de variância das atitudes em relação à Estatística de acordo com os grupos de variáveis

| Variável                                    | Homogeneidade de variância |        | ANOVA  |        | Grupos com diferenças significativas                |
|---|----------------------------|--------|--|--------|---|
|   | F <sup>1</sup>             | p      | F(gl <sub>entre</sub> , gl <sub>dentro</sub> ) | p      |   |
| Áreas de conhecimento                       | 2,615                      | 0,0747 | $F(2,316)=2,718$                               | 0,0675 | -   |
| Série                                       | 1,273                      | 0,2815 | $F(2,316)=6,954$                               | 0,0011 | 1ª e 2ª séries ***<br>2ª e 3ª séries *              |
| Gênero                                      | 1,829                      | 0,1772 | $F(2,317)=0,000$                               | 0,9977 | -   |
| Faixa etária                                | 2,097                      | 0,1006 | $F(2,312)=0,413$                               | 0,7440 | -   |
| Escolaridade dos pais                       | 0,624                      | 0,5362 | $F(2,308)=1,220$                               | 0,2968 | -   |
| Escolaridade das mães                       | 0,550                      | 0,5773 | $F(2,313)=10,340$                              | 0,0000 | 1º grau e Superior **<br>2º grau e Superior ***     |
| Matéria de que menos gosta                  | 3,687                      | 0,0267 | $F(2,208)=27,093$                              | 0,0000 | Matemática e outras ***<br>Estatística e outras *** |
| Matéria de que mais gosta                   | 2,469                      | 0,0869 | $F(2,231)=8,110$                               | 0,0004 | Matemática e outras **<br>Estatística e outras *    |
| Auto-percepção do desempenho em Estatística | 0,543                      | 0,4619 | $F(1,317)=38,570$                              | 0,0000 | Ruim e Bom***                                       |

<sup>1</sup> F do teste de Levene para homogeneidade de variâncias

\* Diferenças significativas ( $p<0,05$ ); \*\* Diferenças muito significativas ( $p<0,01$ )

\*\*\* Diferenças altamente significativas ( $p<0,001$ )

O agrupamento dos sujeitos de acordo com o gênero revelou que não houve diferença significativa entre as atitudes dos sujeitos do gênero masculino e do feminino ( $F(1,317)=0,000$ ;  $p=0,9977$ ). Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Waters, Martelli, Zakrajset e Popovic (1989), Cazorla et al. (1999), embora outras pesquisas apontem diferenças de atitudes quanto ao gênero, tanto em relação à Estatística (Roberts e Saxe, 1982; Silva et al., 1999) quanto em relação à Matemática (Brito, 1996) e indiquem que os sujeitos do gênero masculino têm atitudes mais

ferentes grupos de escolaridade dos pais ( $F(2,308)=1,220$ ;  $p=0,2968$ ). As atitudes em relação à Estatística foram mais positivas que negativas nesses grupos, mas diferiram significativamente entre os grupos de escolaridade das mães, ( $F(2,313)=10,340$ ;  $p<0,0001$ ). O teste de Tukey (DHS) revelou que as atitudes dos sujeitos com mães que possuem o nível superior foram mais positivas que o grupo de sujeitos com mães que cursaram até o segundo grau, e mais positivas que o do grupo de sujeitos com mães que cursaram até o primeiro grau, conforme dados apresentados na Tabela 2.

As diferenças entre as médias das atitudes em relação à Estatística de acordo com a preferência de disciplinas foram significativas, tanto entre os grupos disciplinas de que menos gostavam ( $F(2,208)=27,093$ ;  $p<0,0001$ ) quanto entre os grupos de disciplinas de que mais gostavam ( $F(2,231)=8,110$ ;  $p=0,0004$ ).

Os resultados apontaram que a média das atitudes dos sujeitos que menos gostavam de Matemática foi inferior à apresentada pelo grupo que afirmou gostar menos de outras disciplinas. Esse resultado foi verificado também para a média das atitudes dos sujeitos que menos gostavam de Estatística.

Quanto aos sujeitos que declararam que a matéria de que mais gostavam era a Estatística, estes tiveram atitudes significativamente superiores às dos outros grupos ( $F(2,231)=8,110$ ;  $p=0,0004$ ). Foram encontradas diferenças significativas também entre a média de atitudes dos sujeitos que declararam preferir a Estatística e a dos sujeitos que declararam preferir outras disciplinas. As atitudes destes sujeitos foram bem mais positivas que as encontradas nos outros dois grupos.

Para avaliar a relação entre as atitudes e a autopercepção do desempenho em Estatística, foi formulada a seguinte proposição: *Eu não tenho um bom desempenho em Estatística*, sendo que o aluno tinha quatro alternativas de resposta: *concordo totalmente*, que seria indicador de uma autopercepção de desempenho  *muito ruim*; *concordo*, indicador de *ruim*; *discordo*, de *bom* e *discordo totalmente*, de *muito bom*. Estas alternativas foram agrupadas em duas categorias: sujeitos com uma autopercepção de *bom* desempenho em Estatística e sujeitos com autopercepção de desempenho *ruim*.

A análise de variância dos valores da escala de atitudes pela autopercepção foi significativa ( $F(1,317)=38,570$ ;  $p<0,0001$ ), demonstrando que a média das atitudes dos sujeitos que perceberam ter um bom desempenho em Estatística foi superior à dos que perceberam ter um desempenho ruim.

Os resultados das variáveis quantitativas foram agrupados em categorias para que fosse possível compará-las com as variáveis categóricas conceito e utilidade da Estatística. Assim, foram considerados os sujeitos com atitudes positivas, aqueles que obtiveram um total de pontos na escala de atitudes maior ou igual a 52, e os sujeitos com atitudes negativas, aqueles que obtiveram pontuação inferior a 52.

A análise mostrou que não existia relação entre o “conceito” e a “atitude” em relação à Estatística

( $C=0,074$ ;  $p=0,1886$ ). Não foram observadas diferenças significativas de atitudes entre os sujeitos que conseguiram definir “o que é Estatística” e aqueles que não conseguiram defini-la ( $p=0,1950$ ). No entanto, os resultados mostraram uma correlação positiva entre a “utilidade” e a “atitude” em relação à Estatística ( $C=0,159$ ;  $p=0,0041$ ), sendo que 95% dos sujeitos com atitudes positivas citaram pelo menos uma utilidade para a Estatística, enquanto no grupo de sujeitos com atitudes negativas essa porcentagem (83,8%) foi significativamente inferior ( $p=0,0044$ ).

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar as relações entre as atitudes em relação à Estatística e o conceito e a utilidade da Estatística de universitários de diferentes áreas de conhecimento, gênero, idade e escolaridade dos pais.

Os resultados revelaram que poucos sujeitos (24,5%) demonstraram conhecer o conceito de “Estatística”, a maioria não conseguiu identificar características do conceito; no entanto, 80,3% declararam ter motivo para estudá-la e 90,0% consideraram a Estatística uma ferramenta útil.

Quando foram verificadas as relações entre as variáveis estudadas, não se encontraram diferenças significativas das atitudes em relação à Estatística entre os sujeitos que conseguiram identificar características do conceito de Estatística e aqueles que não conseguiram identificar nenhuma característica de sua definição. No entanto, a porcentagem de sujeitos com atitudes positivas, que citaram pelo menos uma utilidade para a Estatística, foi significativamente superior à porcentagem de sujeitos com atitudes negativas.

Outros pesquisadores encontraram resultados semelhantes (Silva, Cazorla e Brito, 1999), em estudos realizados com alunos de graduação de várias áreas de conhecimento, e constataram que os estudantes que consideravam a Estatística uma ferramenta importante e confiável, também apresentavam atitudes positivas. Em uma outra pesquisa, Feijoo (1991) verificou que os sujeitos da área de Humanas que reconheciam a importância e a utilidade da Estatística e que apontavam a utilidade da Estatística, também tendiam a ter atitudes mais positivas em relação a esta disciplina.

Na presente pesquisa, a média dos escores dos sujeitos na escala de atitudes em relação à Estatística foi

## Relações entre atitude, conceito e utilidade da estatística

de 52,2 pontos, sendo considerados sujeitos com atitudes positivas aqueles que obtiveram pontuação acima dessa média, e sujeitos com atitudes negativas aqueles que obtiveram pontuação abaixo dessa média. Os resultados revelaram que os sujeitos apresentaram atitudes positivas, na maioria dos grupos estudados, sendo que as atitudes mais positivas foram observadas: (1) no grupo de sujeitos cujas mães estudaram até o nível superior (média=56,44), (2) no grupo de sujeitos que estavam cursando a segunda série (média=55,06) e (3) no daqueles com autopercepção de um bom desempenho em Estatística (média=54,42).

Vale ressaltar que as atitudes em relação à Estatística estão relacionadas às atitudes em relação à Matemática, como revelaram as pesquisadoras Silva, Cazorla, Vendramini e Brito (2000) em uma pesquisa realizada com trezentos e trinta universitários. Assim, a média das atitudes dos sujeitos que declararam gostar menos de Matemática e, também, daqueles que declararam gostar menos de Estatística, foram significativamente inferiores à apresentada pelo grupo que afirmou gostar menos de outras disciplinas, revelando uma possível associação entre essas atitudes.

Há alguns anos, o ensino da Estatística vem sendo objeto de estudo de vários pesquisadores (Cazorla et al., 1999; Gal e Ginsburg, 1994; McCall, Madjidi e Belli e, 1991; Rosenthal, 1992; Wise, 1985) preocupados com a percepção dos alunos em relação à essa disciplina e à ansiedade desses alunos ao enfrentar a expectativa de ter que cursar a disciplina Estatística, obrigatória na maioria dos cursos de graduação. Geralmente os alunos iniciam as aulas com atitudes negativas em relação a essa disciplina ou as desenvolvem no decorrer do período letivo.

Esses problemas de ordem afetiva na aprendizagem da Estatística, se negativos, podem dificultar a aprendizagem dos conceitos dessa disciplina (Gal e Ginsburg, 1994) ou retardar o desenvolvimento do pensamento estatístico necessário para o desenvolvimento de muitas atividades profissionais.

Assim, resultados de pesquisas que estudam as relações entre o sentimento de gostar ou não da Estatística e a aprendizagem de seus conceitos podem contribuir para a melhoria do ensino da Estatística.

A análise da literatura mostra que vários autores (Gal e Ginsburg, 1994; Perney e Ravid, 1991; Peterson, 1991; Roberts e Reese, 1987; Roberts e Saxe, 1982; Wise, 1985; entre outros) obtiveram resultados que apontaram nessa direção e alguns, inclusive, apresen-

taram propostas visando a melhoria das atitudes em relação à Estatística (Garfield, 1994a; Garfield, 1994b). Garfield (1994b) mostrou que os alunos de professores treinados em um projeto denominado *Quantitative Literacy Project (QLP)* obtiveram atitudes mais positivas em relação à aprendizagem de Estatística que alunos de professores não treinados. Sugeriu que os professores deveriam melhorar as atitudes dos alunos e que, como consequência, esses alunos aprenderiam mais facilmente os tópicos de Estatística.

Como as atitudes em relação à Estatística parecem ser decorrentes das atitudes em relação à Matemática (Silva et al., 2000) os professores de Estatística deveriam estar atentos à possibilidade de minimizar o “medo”, a ansiedade que essa disciplina pode gerar. Assim, os professores de Estatística deveriam propor como um dos objetivos da disciplina a mudança de atitudes. Isso poderia ser feito por meio de técnicas de ensino que relacionassem a disciplina Estatística com os dados estatísticos utilizados no cotidiano e veiculados pelos jornais e a mídia em geral, constituindo-se numa “alavanca” geradora de motivação para a aprendizagem do conteúdo estatístico.

Uma outra fonte de consulta seriam os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa em Psicologia da Educação Matemática da Faculdade de Educação da UNICAMP, particularmente os referentes à Educação Estatística, tanto os concluídos (Cazorla et al., 1999; Cazorla et al., 2000; Silva, Cazorla e Brito, 1999; Silva et al., 2000; Vendramini et al., 2000) como os vários projetos em andamento.

Além desses, os trabalhos relacionados às atitudes e às habilidades matemáticas, desenvolvidos por esse grupo (Brito, 1996; Brito, Fini e Neumann García, 1994; González, 1995; Brito, González, e Vendramini, 1998; González e Brito, 1996; Moron, 1998; Pirola, Silva e Vendramini, 1998; Spaletta, 1998; entre outros), poderiam estar subsidiando esta prática, tendo em vista a estreita relação existente entre a Estatística e a Matemática.

Concluindo, é importante alertar os professores de Estatística sobre a necessidade de elaborar programas visando o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Estatística e o desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias para a aprendizagem dessa disciplina, como, por exemplo, a leitura acurada e atenta da proposição do problema visando a obtenção da informação matemática (Vendramini, 2000).

A formação de profissionais competentes que saibam usar cuidadosa e adequadamente as técnicas es-

tatísticas, com atitudes positivas em relação à essa disciplina, ao seu uso e à sua aplicação prática, deve nortear o ensino da Estatística em todas as áreas de conhecimento onde ela está inserida.

Os professores deveriam ser capazes de formular objetivos para a formação de atitudes, fornecer modelos exemplares na área, possibilitar que os alunos tenham experiências agradáveis em sala de aula, usar métodos de ensino criativos e variados e incentivar o aprimoramento individual do estudante, segundo a proposta de Klausmeier e Goodwin (1977).

O grande desafio é formar usuários de Estatística encorajados a utilizar as ferramentas estatísticas, capazes de reconhecer as ferramentas adequadas para solucionar seus problemas e que, mesmo não conseguindo operacionalizar sua solução, sejam capazes de buscar

auxílio com profissionais da área, que poderão orientá-los na busca de soluções para esses problemas.

Uma sugestão para melhorar o ensino da Estatística é revelar ao estudante, logo no início das aulas, a aplicação das técnicas estatísticas na área de interesse, discutindo pesquisas já concluídas, e só então introduzir os conceitos teóricos necessários, visando atitudes mais positivas e o desenvolvimento de certas habilidades matemáticas. Os estudantes precisam ser desafiados e levados a elaborar uma pesquisa ligada ao seu campo de atuação atual, em que seja necessário utilizar as técnicas estatísticas de análise de dados. Pode-se contar, hoje, com a utilização de programas computacionais específicos como valioso auxílio para incentivar esses estudantes a pensar em termos probabilísticos.

## REFERÊNCIAS

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes toward Mathematics. *Review of Educational Research*, 40 (4), 551-596.
- Brito, M. R. F. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus*. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Brito, M. R. F. (1998). Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática. *Zetetiké*, 6(9), 109-162.
- Brito, M. R. F., Fini, L. D. T. & Neumann García, V. J. N. (1994). Um estudo exploratório sobre as relações entre o raciocínio verbal e o raciocínio matemático. *Prosições*, 5 (1 [13]), 37-44.
- Brito, M. R. F., Gonzalez, M. H. & Vendramini, C. (1998). An exploratory study about verbal and mathematical abilities related to problem solving and attitudes. *Abstracts of 24<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology*, San Francisco, Ca, USA, 116 – 117.
- Cazorla, I. M., Silva, C. B., Vendramini, C. M. M. & Brito, M. R. F. (1999). Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Estatística. *Anais da Conferência Internacional: Experiências e perspectivas do ensino da Estatística, desafios para o século XXI*. ABE, Florianópolis, Santa Catarina, versão preliminar, 45-57.
- Cazorla, I. M., Silva, C. B., Vendramini, C. M. M. & Brito, M. R. F. (2000). Análise da relação entre os aspectos afetivos e cognitivos com o desempenho em Estatística. *Anais do 14º Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística*. Caxambu, Minas Gerais, 162.
- Dallal, G. E. (1990). Statistical computing package: dare we abandon their teaching to others? *The American Statistician*, 44(4), 265-266.
- Feijoo, N. R. (1991). Estudio de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Matemática y la Estadística. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4(2), 69-83.
- Gal, I. & Ginsburg, L. (1994). The role of beliefs and attitudes in learning statistics: towards and assessment framework. *Journal of Statistics Education [on line]*, 2(2). Available E-mail: [archive@jse.ncsu.edu](mailto:archive@jse.ncsu.edu) Message: send.
- Garfield, J. (1994a). Beyond testing and grading: using assessment to improve student learning. *Journal of*

- Statistics Education [on line]*, 2(1). Available E-mail: [archive@jse.ncsu.edu](mailto:archive@jse.ncsu.edu) Message: send.
- Garfield, J. (1994b). Student reactions to learning about probability and statistics: evaluating the quantitative literacy project. *School Science and Mathematics*, 94(2), 89-95.
- Glencross, M. J. & Cherian, V. I. (1992). Attitudes toward applied statistics of postgraduate students in education in Transkei. *Psychological Reports*, 70, 67-75.
- Glencross, M. J. & Cherian, V. I. (1995). Attitudes toward applied statistics of postgraduate students in education in the Lebowa region of South Africa. *Psychological Reports*, 77, 315-322.
- Gonçalves, M. H. C. C. (1995). *Atitudes (Des)Favoráveis com Relação à Matemática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Gonçalves, M. H. & Brito, M. R. F. (1996). *Atitudes (des) favoráveis em relação à matemática*. *Zetetiké*, 4(6), 45-63.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods* (2nd ed.). New York: McGraw Hill Book Company.
- Huberty, C. J., Dresden, J. & Bak, B. (1993). Relations among dimensions of statistical knowledge. *Educational and Psychological Measurement*, 53(2), 523-532.
- Klausmeier, H. J. & Goodwin, W. (1977). *Manual de Psicologia Educacional – Aprendizagem e Capacidades Humanas*. Tradução de Maria Célia Teixeira. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- McCall, C. H., Madjidi, F. & Belli, G. (1991). The complexities of the teaching graduate students in educational administration introductory statistical concepts. *PICTeachSt3*, 2, 495-497.
- Moron, C. F. (1998). *Um estudo exploratório sobre as concepções e as atitudes dos professores de educação infantil em relação à Matemática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Perney, J. & Ravid, R. (1991). *The relationship between attitudes towards Statistics, math self-concept, test anxiety and graduate students' achievement in an introductory statistics course*. Manuscrito não publicado, National College of Education, Evanston, IL. In Gal, I., & Ginsburg, L. The role of beliefs and attitudes in learning statistics: towards and assessment framework. *Journal of Statistics Education [on line]*, 2(2). Available E-mail: [archive@jse.ncsu.edu](mailto:archive@jse.ncsu.edu) Message: send.
- Peterson, I. (1991). Pick a sample. *Science News*, 140, 56-58.
- Pirola, A. N., Silva, M. V. & Vendramini, C. M. M. (1998). Um estudo sobre a resolução de problemas em alunos universitários. *III Congresso Iberoamericano de Educación Matemática*, Caracas, Venezuela.
- Pugh, S. L. & Pawan, F. (1991). Reading, writing, and academic literacy. In: R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.). *College Reading and Strategy Programs*. Newark: IRA.
- Roberts, D. M. & Bilderback, E. W. (1980). Reliability and validity of a statistics attitudes survey. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 235-238.
- Roberts, D. M. & Reese, C. M. (1987). A comparison of two scales measurement attitudes towards statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 759-764.
- Roberts, D. M. & Saxe, J. E. (1982). Validity of a statistics attitudes survey: a follow-up study. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 907-912.
- Rosenthal, B. (1992). No More Sadistics, no More Sadits, no more vitims. *The UMAP Journal*, 13(4), 281-289.
- Shrigley, R. L., Koballa, Jr., T. R. & Simpson, R. D. (1988, November). Defining attitude for Science educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 659-677.
- Silva, C. B., Cazorla, I. M. & Brito, M. R. F. (1999). Concepções e atitudes em relação à Estatística. *Anais da Conferência Internacional: Experiências e perspectivas do ensino de Estatística. Desafios para o século XXI*. Florianópolis, versão preliminar, 18-29.

- Silva, C. B., Cazorla, I. M., Vendramini, C. M. M. & Brito, M. R. F. (2000). Análise da relação entre os aspectos afetivos e cognitivos com o desempenho em Estatística. *Anais do 14º Simpósio Nacional de probabilidade e Estatística*. Caxambu, Minas Gerais, 460.
- Spalletta, A. G. (1998). *Desenvolvimento das habilidades matemáticas: Um estudo sobre as relações entre o desempenho e a reversibilidade de pensamento durante a solução de problemas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Stagner, R. (1937). *Psychology of Personality*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Statistica (1997). *Statistica for Windows*, release 5.1. Tulsa, OK: StatSoft Inc.
- Vendramini, C. M. M., Silva, C. B., Cazorla, I. M. & Brito, M. R. F. (2000). Análise da relação entre os aspectos afetivos e cognitivos com o desempenho em Estatística. *Anais do 14º Simpósio Nacional de probabilidade e Estatística*. Caxambu, Minas Gerais, 536.
- Vendramini, C. M. M. (2000). *Implicações das atitudes e das habilidades matemáticas na aprendizagem dos conceitos de Estatística*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Waters, I. K., Martelli, T. A., Zakrajset, T. & Popovic, P. M. (1989). Measuring Attitudes Towards Statistics in a Introductory Course on Statistic. *Psychological Reports*, 64, 113-114.
- Watts, D. G. (1991). Why is Introductory Statistics Difficult to learn? What Can We Do to Make it Easier? *The American Statistician*, 45(4), 290-291.
- Wise, S. L. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 401-405.

Recebido em: 04/09/2001

Revisado em: 16/10/2001

Aprovado em: 13/12/2001

## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO

NOME: \_\_\_\_\_ R.A.: \_\_\_\_\_

1. Ano de Ingresso: 19\_\_\_\_\_
2. Série que está cursando: \_\_\_\_\_
3. Curso: \_\_\_\_\_
4. Faculdade: \_\_\_\_\_
5. Período: 1.( ) Manhã 2.( ) Tarde 3.( ) Dia todo 4.( ) Noite
6. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
7. Sexo: 1.( ) Masculino 2.( ) Feminino
8. Escolaridade do Pai:
  - 1.( ) Nunca estudou
  - 2.( ) 1° Grau incompleto
  - 3.( ) 1° Grau completo
  - 4.( ) 2° Grau incompleto
  - 5.( ) 2° Grau completo
  - 6.( ) Superior
  - 7.( ) Não sei responder
9. Profissão do Pai : \_\_\_\_\_
10. Escolaridade da Mãe:
  - 1.( ) Nunca estudou
  - 2.( ) 1° Grau incompleto
  - 3.( ) 1° Grau completo
  - 4.( ) 2° Grau incompleto
  - 5.( ) 2° Grau completo
  - 6.( ) Superior
  - 7.( ) Não sei responder
11. Profissão da Mãe : \_\_\_\_\_
12. Você já fez ou está fazendo algum curso de Estatística? 1.( )Sim 2.( )Não  
Se Sim responda as questões **13.** e **14.**, se Não pule para a questão **15.**
13. Onde: 1.( ) Colégio 2.( ) Faculdade 3.( ) Empresa 4.( ) Outro local
14. Você já teve reprovações em Estatística?
  - 1.( ) Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_
  - 2.( ) Não
15. Que idéia você tem hoje da Estatística? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. Por que motivo estudar Estatística? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Cite alguns exemplos de situações do cotidiano em que a Estatística pode ser utilizada.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
18. Qual(ais) matéria(s) você já foi reprovado(a), na faculdade ou anteriormente?
  - 1.( ) Nenhuma matéria
  - 2.( ) 1 ou mais matérias (anote todas): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - 3.( ) Todas as matérias
19. Qual matéria que você menos gosta?
  - 1.( ) Nenhuma matéria
  - 2.( ) Anote apenas uma matéria: \_\_\_\_\_
  - 3.( ) Todas as matérias
20. Qual matéria que você mais gosta?
  - 1.( ) Nenhuma matéria
  - 2.( ) Anote apenas uma matéria: \_\_\_\_\_
  - 3.( ) Todas as matérias

## ANEXO 2

**ESCALA DE ATITUDES EM RELAÇÃO À ESTATÍSTICA**  
(Aiken e Dreger, 1963); (traduzida e revista por Brito, 1996, 1998)

NOME: \_\_\_\_\_ R.A.: \_\_\_\_\_

**Instruções:** Cada uma das frases a seguir expressa o sentimento que cada pessoa apresenta com relação à Estatística. Você deve comparar o seu sentimento pessoal com aquele expresso em cada frase, assinalando um dentre os quatro pontos colocados abaixo de cada uma delas, de modo a indicar com a maior exatidão possível, o sentimento que você experimenta com relação à Estatística. **Não deixe nenhuma resposta em branco.**

01. Eu fico sempre sob uma terrível tensão na aula de Estatística.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
02. Eu não gosto de Estatística e me assusta ter que fazer essa matéria.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
03. Eu acho a Estatística muito interessante e gosto das aulas de Estatística.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
04. A Estatística é fascinante e divertida.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
05. A Estatística me faz sentir seguro(a) e é, ao mesmo tempo, estimulante.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
06. “Dá um branco” na minha cabeça e não consigo pensar claramente quando estudo Estatística.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
07. Eu tenho sensação de insegurança quando me esforço em Estatística.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
08. A Estatística me deixa inquieto(a), descontente, irritado(a) e impaciente.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
09. O sentimento que tenho com relação à Estatística é bom.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
10. A Estatística me faz sentir como se estivesse perdido(a) em uma selva de números e sem encontrar a saída.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente
11. A Estatística é algo que eu aprecio grandemente.  
( )Discordo Totalmente ( )Discordo ( )Concordo ( )Concordo Totalmente

**12.** Quando eu ouço a palavra Estatística, eu tenho um sentimento de aversão.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**13.** Eu encaro a Estatística com um sentimento de indecisão, que é resultado do medo de não ser capaz em Estatística.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**14.** Eu gosto realmente da Estatística.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**15.** A Estatística é uma das matérias que eu realmente gosto de estudar na faculdade.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**16.** Pensar sobre a obrigação de resolver um problema estatístico me deixa nervoso(a).

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**17.** Eu nunca gostei de Estatística e é a matéria que me dá mais medo.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**18.** Eu fico mais feliz na aula de Estatística que na aula de qualquer outra matéria.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**19.** Eu me sinto tranqüilo(a) em Estatística e gosto muito dessa matéria.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**20.** Eu tenho uma reação definitivamente positiva com relação à Estatística. Eu gosto e aprecio essa matéria.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

**21.** Não tenho um bom desempenho em Estatística.

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente



---

# Resenhas

---

## QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

*Sisto, F. F.; Sbardelini, E. T. C. & Primi, R. – Orgs. (2001)*

**Contextos e Questões de Avaliação Psicológica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 235 págs.**

---

A avaliação psicológica é uma importante prática do psicólogo e, por sua vez, vem sendo aplicada em diferentes contextos de atuação profissional. A avaliação não é recente na psicologia, datando do século XIX os primeiros trabalhos significativos que deram início ao desenvolvimento da área. É certo que muitas foram as evoluções percebidas desde a criação do primeiro instrumento até os dias atuais, em contrapartida, muito ainda se tem a desenvolver e a aprimorar. Em relação à realização da prática da avaliação psicológica, sabe-se que diferentes posições teóricas coexistem e é imprescindível que pesquisas e estudos dêem o suporte necessário para o avanço.

O livro aqui resenhado é uma contribuição significativa para a área, tendo sido organizado por Sisto, Sbardelini e Primi, mas contando com a participação de vários autores, na sua maioria membros de um programa de pós-graduação em avaliação psicológica. Os autores procuraram abordar diferentes experiências em relação à avaliação.

A obra é constituída por uma apresentação e por 14 capítulos. A apresentação é escrita pelos três organizadores e, além de versar sobre a área da avaliação psicológica, discutindo a situação atual de pesquisas, e de observar o movimento dos Conselhos Regionais e do Federal de Psicologia na busca de resoluções específicas relacionadas à avaliação, ainda é possível encontrar na apresentação, a descrição dos temas abordados em cada capítulo. Os organizadores alertam que esta tem sido uma das áreas de destaque nas discussões sobre políticas de pesquisa em psicologia. Os capítulos que compõem o livro retratam contextos e questões diversas e não possuem um eixo teórico ou metodológico norteador, referindo-se a experiências clínicas e psicoeducacionais.

Embora não haja um eixo teórico, é possível encontrar uma organização coerente na seqüência dos

capítulos. Uma primeira parte de textos destina-se à avaliação psicológica realizada no contexto clínico (capítulos 1, 2, 3, 4 e 5); os capítulos seguintes destinam-se à avaliação realizada no contexto psicoeducacional (capítulos 6, 7 e 8); em seguida, vêm os artigos referentes à construção de instrumentos (9, 10, 11 e 12). Os dois últimos trabalhos apesar de diferenciaram-se dos demais por tratarem de temas específicos, tais como o 13º capítulo que discute a avaliação funcional do comportamento e, o 14º que problematiza a avaliação das dificuldades de atenção, são muito relevantes para o contexto da avaliação. As referências bibliográficas são apresentadas ao final de cada capítulo.

O primeiro texto intitulado *A questão do diagnóstico em psicoterapia breve* é de autoria de Rita A. Romaro e tem como objetivo avaliar a eficácia da psicoterapia breve dinâmica, através da utilização da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO); a autora utiliza-se de um caso clínico para relacionar o diagnóstico, a modalidade terapêutica e a avaliação dos resultados.

O capítulo seguinte trabalha os *Modelos circunplexos da personalidade – O MCMI – II como instrumento para avaliação clínica* (capítulo 2) e tem como autor, Sebastián Urquijo. O texto versa sobre a avaliação da personalidade através do Inventário Clínico Multiaxial de Milon – II (MCMI-II), composto por 175 itens distribuídos em 26 escalas, cuja base é a teoria dos padrões de personalidade e a concepção de um contínuo normal-anormal.

Os desafios e as implicações da avaliação dos transtornos de personalidade são discutidos por Sônia Regina Loureiro no capítulo 3 – *Transtorno de personalidade e a avaliação psicodiagnóstica*. A autora defende que o diagnóstico psicológico torna-se cada vez

mais necessário e considera imprescindível a utilização de procedimentos sistemáticos de diagnóstico, a fim de se conhecer o indivíduo para que se possa propor uma abordagem terapêutica adequada.

Cláudio Garcia Capitão reflete sobre a violência sexual realizada por pais, no quarto capítulo, nomeado *Uma breve avaliação da violência sexual: a vingança do Édipo*. Sua apresentação enfoca a relação entre o agressor e o agredido, mais especificamente, a violência sexual de pais em relação aos seus filhos, procurando avaliar as determinações psíquicas do agressor e as seqüelas no psiquismo do agredido.

O quinto capítulo, de autoria de Anna Elisa de Villemor Amaral Güntert (*Técnicas Projetivas: o Geral e o Singular em Avaliação Psicológica*), compreende as técnicas projetivas como instrumentos que possibilitam atender os indivíduos nas suas particularidades ao mesmo tempo em que, ao processar as informações obtidas, as incorpora num todo teórico passível de generalização.

O capítulo seguinte, de Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini, trata de questões relacionadas à orientação profissional. A autora no capítulo *Avaliação Psicológica e Orientação Profissional: Contribuições de Teste de Fotos de Profissões – BBT* alerta que os contextos do indivíduo (histórico, político, econômico, social) devem ser compreendidos quando da realização do processo de avaliação, para que desta maneira se possa compreender melhor o dinamismo do sujeito.

Em seguida, encontra-se o sétimo capítulo, cuja autora é Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly (*Leitura no Contexto Educacional: avaliando estratégias para aquisição de habilidades criativas*) que aborda a importância da leitura, como instrumento de desenvolvimento pessoal e social. Para a autora, o hábito de leitura deve ser incorporado desde cedo na escolarização de crianças.

O capítulo 8, intitulado *Rendimento Acadêmico e Processos Cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação*, analisa as contribuições e alerta para a necessidade da criação de novos instrumentos que objetivem a avaliação psicoeducacional; o autor destaca ainda, que novas formas de avaliações acadêmicas devem ser encontradas.

A inteligência emocional foi abordada no texto proposto por José Maurício Haas Bueno e Ricardo

Primi, chamado *Inteligência Emocional: definição do construto e instrumento de medida*. Os autores procuraram discutir a perspectiva histórica das teorias da inteligência, a definição do construto inteligência emocional e os principais instrumentos desenvolvidos para avaliar a inteligência emocional.

Tereza Cristina Siqueira Cerqueira e Acácia Aparecida Angeli dos Santos, no capítulo *As Possibilidades de Avaliação dos Estilos de Aprendizagem*, analisaram alguns instrumentos de avaliação de estilos de aprendizagem: o de Schmeck, o de Grasha-Riechmann e o de Kolb.

Dando continuidade à discussão anterior, Isabel Cristina Dib Bariani, Fermino Fernandes Sisto e Acácia Aparecida Angeli dos Santos, descrevem dois estudos que objetivam avaliar estilos cognitivos, no texto intitulado *Construção de um Instrumento de Avaliação de Estilos Cognitivos*.

O 12º capítulo é de autoria de Fermino F. Sisto e colaboradores e trata da construção de uma escala sobre satisfação escolar (ASE).

A *Análise Funcional do Comportamento* é o tema desenvolvido por Érica Maria Machado Santarém; a autora apresenta algumas tendências da análise funcional e chama a atenção para a importância do desenvolvimento de novas tecnologias.

O último capítulo da obra ficou sob a responsabilidade de Josiane de Freitas Tonelotto, que trabalha com *A Problemática da Avaliação das Dificuldades de Atenção*. O texto tem como objetivo revisar conceitualmente o termo atenção, destacando a avaliação das dificuldades, o contexto e a faixa etária mais adequados para a identificação precoce de quaisquer dificuldades.

A leitura deste livro é recomendada aos interessados no processo de avaliação psicológica, uma vez que oferece uma ampla discussão a respeito de contextos, métodos e referenciais teóricos, sendo sustentado por uma boa revisão da literatura. Sua linguagem é de fácil compreensão e a organização dos capítulos, bastante coerente. Cabe ressaltar que manuscritos desta qualidade são necessários para a área de avaliação psicológica.

**Ana Paula Porto Noronha**  
**Universidade São Francisco – Itatiba/SP**

## PSICOLOGIA PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

---

*Sisto, F.F.; Oliveira, G. De C.; Fini, L.D.T. (Orgs.)  
Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis:  
Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.*

---

Como a Psicologia pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem? Quais os aspectos presentes no cotidiano escolar que não são contemplados pelos currículos formais? A que aspectos o professor deve estar atento na relação com seus alunos?

O cotidiano escolar é constantemente permeado por situações que levam o professor a deparar-se com estas questões. Tendo isto em vista, os autores da obra aqui resenhada tiveram como preocupação fundamental apresentar conteúdos relativos ao campo da Psicologia pertinentes e interessantes, de modo a contribuir com a formação docente. Com isso não se pretende solucionar tais problemas, mas abrir horizontes como ponto de partida ou de complementação para outras leituras e discussões.

A leitura do livro vai desvelando aspectos da atual realidade educacional, abrindo um panorama das questões já detectadas e das soluções construídas historicamente, desafiando o leitor a buscar novos caminhos, inspirados nas alternativas e contribuições traçadas pelos autores.

Além da apresentação, a cargo dos organizadores do livro, fazem parte de sua composição outros 15 capítulos, escritos por diferentes autores que, de forma geral, vêm investindo na carreira acadêmica, atuando em diversas Universidades.

Na apresentação consta a proposta do livro, que consiste em oferecer leituras que contribuam para a análise e compreensão da realidade escolar e dos diversos fatores envolvidos, sem pretender esgotar o assunto que deve ser compreendido em toda sua amplitude. A breve exposição dos capítulos, também presente nesta apresentação, permite ao leitor ter uma visão geral da obra que, por não se tratar de um conjunto que exija uma continuidade de leitura, pode ser lida de acordo com a necessidade e interesse do leitor.

Sebastián Urquijo e Fermino F. Sisto respondem pelo primeiro capítulo, que busca relacionar a problemática da afetividade com a aprendizagem, baseando-se na abordagem psicanalítica para fundamentar

sua análise. Para isso, são revistos conceitos básicos desta teoria, descrevendo o desenvolvimento da personalidade e seus mecanismos de defesa. Em seguida, buscam traçar um paralelo entre estes aspectos e o desempenho escolar, com base em uma série de estudos já realizados.

No segundo capítulo, Maria Tereza C. C. Souza descreve, segundo diferentes autores, mas com base em uma abordagem psicanalítica comum, as características da adolescência e o contexto no qual ocorrem as transformações típicas desta etapa. Aponta para o fato de que não deve-se encarar este processo como algo homogêneo e universal, mas como algo individual, atentando para o contexto sociocultural em que o adolescente está inserido.

Em seguida, Acácia Aparecida A. Santos, Isabel Cristina D. Bariani e Tereza Cristina S. Cerqueira percorrem a literatura atualizada a respeito dos conceitos de Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem, definindo-os e diferenciando-os. As autoras acenam para a importância destes dois aspectos, trazendo importantes contribuições que o estudo do tema pode trazer no sentido de viabilizar práticas educacionais mais eficazes.

Diferentes constructos que caracterizam aspectos do desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo se percebe e se relaciona, são descritos no quarto capítulo por Gisele C. Oliveira. A influência da família e da escola também é destacada como parte deste processo de formação e desenvolvimento, servindo como um alerta para os professores da importância de seu papel e da consequência de suas ações.

O capítulo 5, escrito por Fermino F. Sisto, caracteriza o desenvolvimento mental da criança, segundo a teoria J. Piaget, explicando os principais conceitos e etapas propostas por esta teoria. Apresenta os três primeiros estágios do desenvolvimento, fornecendo subsídios para que o professor reconheça aquele em que seus alunos se encontram, podendo então contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O mesmo autor prossegue, no capítulo seguinte,

atendo-se ao quarto estágio do desenvolvimento descrito por Piaget. Caracteriza este período de forma detalhada e justifica sua importância ao apontar que as operações formais são a estrutura mais elaborada atingida pelo homem e permite explicar as formas de raciocínio abstrato.

A teoria piagetiana continua a ser discutida por Rosely P. Brenelli, que analisa a afetividade dentro desse sistema teórico. Enfatiza que o desenvolvimento humano é resultante das contínuas interações do indivíduo com o meio e traz à tona a importância da dimensão afetiva, explicando seu desenvolvimento e traçando um paralelo com o aspecto intelectual, esclarecendo que ambos são indissociados, irredutíveis e complementares, resultantes de uma construção ativa.

José A. Bzuneck, no capítulo seguinte, descreve as crenças de auto-eficácia dos professores, baseando-se na teoria de Bandura. Preocupa-se em destacar os fatores que influenciam a elaboração dessas crenças, com base em diversos estudos a respeito do tema e ressalta a importância de trabalhos conjuntos entre universidade e escola, para que essas concepções possam ser discutidas, de modo a viabilizar a tomada de consciência por parte dos professores para que suas ações possam ser revistas.

Roberta G. Azzi e Sylvia Helena S. Silva, por sua vez, propõem um novo olhar sobre o professor, enfocando a prática pedagógica a partir da relação professor-aluno. Atentam para a necessidade de formar professores pesquisadores que se reconheçam como sujeitos ativos e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

A seguir, o leitor é convidado por Luzia Maria S. Lima a pensar exemplos práticos da realidade da sala de aula tendo como pano de fundo a temática da motivação, considerada pela autora a mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, três diferentes teorias são consultadas, analisando-se assim as possíveis variáveis que interferem na motivação, como forma de auxiliar o professor a incentivar seus alunos.

Partindo de uma indagação central - Que fatores contribuem para que a adolescência seja vivenciada de forma mais tranquila ou mais conturbada? - Lucila D. T. Fini enumera uma série de aspectos envolvidos, destacando as relações interpessoais estabelecidas, as expectativas sociais e as experiências de vida. As relações entre pais e filhos e a estrutura familiar são analisadas a partir de estudos já realizados, por serem estes aspectos de grande importância nesta fase e por

trazerem indiscutíveis conseqüências para o desempenho escolar.

Evely Burochovich, no 12º capítulo, faz algumas considerações acerca do desenvolvimento e aceitação da sexualidade em diferentes estruturas sociais e enfoca as atitudes de auto-risco relacionadas à sexualidade, muito comuns na adolescência. A autora chama a atenção do leitor para o papel e responsabilidade da escola, que deve trabalhar estas questões de modo a ajudar seus alunos a aceitar e compreender esta nova fase da vida, desenvolvendo o sentimento de responsabilidade.

A mesma autora faz, no capítulo seguinte, uma revisão da literatura para oferecer ao leitor uma compreensão maior dos fatores associados ao uso de drogas na adolescência, destacando o papel da escola na prevenção desses problemas. Neste contexto, busca identificar as questões sociais e os padrões motivacionais que levam o adolescente à drogadicção. Descreve também os diferentes tipos de drogas e seus efeitos como um meio de instrumentalizar o professor para lidar com esta realidade.

O 14º capítulo trata do abuso psicológico de crianças e adolescentes e para isso, Maria Aparecida B. Marques inicialmente descreve e conceitua este termo de acordo com diversos pesquisadores. A autora caracteriza as ações típicas de uma situação de abuso e suas conseqüências no desenvolvimento psicológico destas crianças e adolescentes, oferecendo um material rico para que se conheça e se analise melhor esta situação.

Por fim, no último capítulo do livro, Sérgio Goldenberg apresenta a Análise Funcional do Comportamento, técnica baseada na teoria comportamental, indicando suas particularidades e fundamentos como uma forma de trabalho pedagógico para lidar com os chamados “distúrbios de aprendizagem”.

A obra propõem, portanto, um diálogo entre Psicologia e Educação, destinado a professores e estudiosos e todos aqueles cujas preocupações estiverem voltadas para a realidade escolar. Fala de forma acessível de questões atuais, contribuindo consideravelmente para que se repense os caminhos que a formação docente em geral vem percorrendo.

Os diferentes olhares debruçam-se sobre um objeto comum – as contribuições da psicologia na formação docente – auxiliando de forma significativa a construção e desenvolvimento das competências para ensinar.

*Mariana Wisnivesky*  
*PUC-Campinas*

## ESTUDOS DE CASO EM PSICOLOGIA CLÍNICA COMPORTAMENTAL

*Silvares, E.F.M. (Org.) – Estudos de caso em psicologia clínica comportamental. Infantil vol. II, Ed. Papyrus, Campinas/SP. 2000.*

O atendimento a crianças é um assunto que provoca muito interesse em diversas áreas da psicologia. O estudo do comportamento infantil é expressivamente rico, devido às características peculiares que esta faixa etária apresenta. Deste modo evidencia-se a importância do livro resenhado, que focaliza diversos estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil, de uma forma clara e bastante abrangente.

A partir de diversos temas pesquisados por diferentes profissionais, dos quais reconhecidos no meio acadêmico e evidente domínio acerca de sua linha de pesquisa, foi elaborada a obra em epígrafe, possibilitando aos estudantes e profissionais da área de psicologia um maior aprofundamento, acerca dos assuntos apresentados.

Organizado por Edwíges Ferreira de Mattos Silvares, professora e orientadora no programa de pós-graduação em psicologia clínica da Universidade de São Paulo-USP e também professora titular do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP, contando com a participação dos demais colaboradores. Estruturado em nove capítulos, além da apresentação, o livro é composto por dois volumes, podendo ser lidos separadamente, devido ao seu caráter independente. Será apenas focado o segundo volume, por se tratar do volume mais recente.

Os temas são enumerados de acordo com as linhas de pesquisas específicas de cada um dos autores, visando à relação entre a teoria e a prática vivenciada neste tipo de atuação.

No primeiro capítulo, Maria Inês Monjas Casares e Vicente E. Caballo discutem o tema timidez infantil. Havendo uma introdução inicial, seguindo-se um estudo de caso, onde descrevem a utilização de estratégias de treinamento em habilidades sociais, além de outras intervenções de caráter cognitivo-comportamental, que remetem a um resultado bastante significativo, tendo em vista a efetivação do autocontrole e autonomia, apresentados ao final da intervenção.

Maria Cristina O. S. Miyazaki é a segunda colaboradora, abordando a depressão infantil, que atualmente é uma queixa bastante comum na infância. No estudo de caso é apresentado o atendimento de uma criança de nove anos, que sofre de depressão. Observa-se que o modelo cognitivo comportamental, associado à participação e empenho familiar, for bastante eficaz neste tipo de intervenção.

Enfocando a técnica de modificação de comportamento, Neide A. Micelli Domingos e Kelly Renata Risso, discutem no terceiro capítulo o transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade infantil. Caracterizado por crianças impulsivas, desatentas, distraídas e impacientes. A introdução é bem detalhada, abordando os aspectos das possíveis causas, características, avaliação e formas de intervenções. As autoras dão um enfoque maior ao aspecto da elaboração criteriosa de um diagnóstico para uma intervenção adequada, considerando-se a dificuldade de identificação deste tipo de transtorno.

As considerações sobre encoprese infantil, tema do quarto capítulo, são realizadas por Yara Kuperstein Ingberman, e no capítulo subsequente Diva Silva de Oliveira, Gabriel Tarragô Santos e Edwíges Ferreira Mattos Silvares, discorrem sobre a enurese infantil e o uso de alarme para seu controle. Ambos os capítulos são expressivamente detalhados, as introduções foram elaboradas de forma cuidadosa, visando a um entendimento preciso acerca do tema. As intervenções apresentadas remetem a resultados bem significativos, tendo em vista que com os estudos de casos ilustrados, evidencia-se a efetivação do controle sob o próprio corpo.

O tema agressividade infantil é abordado por Jaíde A. Gomes Regra, no sexto capítulo, que expõe o assunto de uma forma bastante objetiva, enfocando os diversos fatores que favorecem o aparecimento e manutenção do comportamento agressivo. O capítulo é enriquecido com estudos de casos, que abrangem as intervenções e o sucesso alcançado nos resultados.

O Transtorno obsessivo compulsivo infantil é um tipo de transtorno pouco conhecido, o que dificulta o diagnóstico e tratamento adequado. Assim inicia-se o sétimo capítulo, escrito por Regina Christina Wielenska, que descreve como identificar e intervir, ressaltando que o êxito quanto à utilização de procedimentos comportamentais, pode ser alcançado, havendo a participação do paciente e sua família.

Dentro de uma perspectiva onde defende que, o processo de mudança do comportamento envolve ensino e aprendizagem, evidenciando que todo psicólogo é um educador. O oitavo capítulo escrito por Margarida H. Windholz e Sonia B. Meyer, discorre sobre crianças com problemas de desenvolvimento e o nono capítulo escrito por Maria Martha Hübner e Miriam Marinotti, aborda as dificuldades escolares em crianças. Estes capítulos finais completam a obra, focalizando que a intervenção direcionada a crianças, tem um caráter especial, pois a cada objetivo alcançado,

novos objetivos surgem, tornando-se um trabalho demasiadamente rico.

Cada capítulo é acompanhado pelas referências bibliográficas utilizadas, tratando-se de referências atuais, proporcionando ao leitor um maior aprimoramento acerca dos temas. A obra é bem organizada, com uma linguagem, de uma forma geral, objetiva e de fácil compreensão, oferecendo uma grande riqueza de informações, permitindo o contínuo interesse do leitor. Direcionada a estudantes, profissionais e estudiosos do comportamento infantil, a obra contribui para o desenvolvimento científico e prático do atendimento psicológico infantil.

*Katya Luciane de Oliveira*  
*Aluna do Programa de Estudos*  
*Pós-Graduados em Psicologia*  
*da Universidade São Francisco – Itatiba*

---

# *História*

---

## ANÁLISE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*Geraldina Porto Witter*  
*UMC / PUC-Campinas*

As expressões análise da produção científica, metaciência, meta-análise hoje são de uso corrente e contam com muitos trabalhos publicados nas diversas ciências, inclusive na Psicologia, no exterior e no Brasil. Sua história é longa mas esparsa e com grandes interrupções. Nos anos sessenta apenas se esboçava mais sistematicamente esse esforço de análise do conhecimento científico no exterior. No Brasil também começou a surgir preocupação neste sentido.

Em 1965, um grupo de pioneiros na área apresenta na 17ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Belo Horizonte, uma análise de produção com o título Análise do Conteúdo da Psicologia Educacional. Assinam o trabalho Arrigo Leonardo Angelini, Samuel Pfromm Netto e Nelson Rosamilha. É um trabalho pioneiro não só no Brasil como internacionalmente. Os autores são personagens centrais da história da Psicologia no Brasil, o último deles faleceu muito cedo e nos seus poucos anos produziu trabalhos de mérito. Angelini teve papel de destaque na criação da profissão, sua legalização e na constituição do 1º Conselho Federal e dos primeiros Regionais, sem falar em sua vasta produção científica. Pfromm Netto está entre os primeiros a se destacarem por sua produção, pela formação de novas

gerações e pelo profundo conhecimento de história da Psicologia especialmente da nacional.

Nos anos sessenta mais do que hoje, muitos trabalhos eram apresentados em Congressos e eventos similares mas não chegavam à publicação. Este foi o destino da meta-análise produzida por Angelini, Pfromm Netto e Rosamilha.

O texto ainda tem muito a dizer além de ser um marco histórico. Uma réplica do estudo seria de grande utilidade e permitiria uma análise comparativa muito útil. Certamente, hoje o trabalho seria muito menos árduo já que o computador oferece uma ajuda que acelera o processo de coleta e de análise de dados.

Neste presente número de Psicologia Escolar e Educacional está sendo publicado, na íntegra, tal qual foi apresentado na reunião da SBPC o texto aqui mencionado.

É uma honra para o periódico poder dar maior difusão e assegurar um melhor registro histórico da pesquisa citada. Manteve-se o formato original do documento, conforme foi divulgado na ocasião. Desta forma o mesmo pode ser útil para os que se interessam por história, discurso científico, produção científica e Psicologia Escolar.



ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL<sup>1</sup>

*Arrigo Leonardo Angelini  
Samuel Pfromm Netto  
Nelson Rosamilha*

A Psicologia Educacional ocupa tradicionalmente uma posição de relevo na preparação de professores - e isto reflete o reconhecimento generalizado de que é grande a contribuição que ela pode oferecer à educação em geral e à formação dos educadores em particular. Paradoxalmente, entretanto, pouco tem sido feito em nosso meio no sentido de analisar e definir o campo, os desenvolvimentos recentes, o conteúdo, os problemas e o ensino da Psicologia Educacional. A bibliografia brasileira a respeito parece limitar-se aos trabalhos de Noemy da Silveira Rudolfer (1935) sobre a história da Psicologia Educacional, posteriormente refundido e aumentado (1938, 1961), Lourenço Filho (1951 a, 1951 b, 1953) e Angelini (1962).

Com o objetivo de proceder a um estudo extensivo da situação atual da Psicologia Educacional - o que é, o que tem sido, como é ensinada, seus problemas e limitações e as transformações por que vem passando - os autores da presente comunicação iniciaram em fins de 1962 uma série de pesquisas, que envolvem o levantamento e exame da literatura existente a respeito, a análise do conteúdo de livros de texto e de revistas especializadas, de programas e planos de ensino, assim como a determinação de novas tendências na Psicologia Educacional, entendida esta no seu sentido mais amplo, tal como a define Andreson (1949): "A Psicologia Educacional é uma disciplina a ser estudada, uma área do conhecimento, um conjunto de aplicações de leis e princípios de uma área do conhecimento a um processo social, um conjunto de técnicas e um campo de pesquisas".

Na presente comunicação, serão expostos alguns resultados da primeira etapa do referido estudo, que consistiu na análise do conteúdo de livros e revistas

de Psicologia Educacional publicados durante a década de 1950 a 1959<sup>2</sup>.

### **Aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo à Psicologia Educacional**

Segundo a conhecida definição de Berelson, a análise de conteúdo é "uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Berelson, 1952, p.18). Para que seja objetiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

Empregada originalmente em pesquisas sobre o conteúdo de jornais, a técnica de análise de conteúdo tem sido largamente utilizada em investigações sobre opinião pública e propaganda e para determinar características do conteúdo de obras literárias, didáticas e científicas, em campos como a sociologia, a psicologia e a biologia.

Os primeiros estudos da natureza da Psicologia Educacional e das características, por meio da análise de conteúdo, parecem datar da década de 1920. Em 1922, Remmers e Knight examinaram cinco compêndios de uso corrente na época chegando à conclusão de que havia entre os livros "uma decidida divergência de pontos de vista, organização e conteúdo: tão grande, na

<sup>1</sup> Comunicação apresentada à 17ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Belo Horizonte, MG (1965).

<sup>2</sup> Este estudo contou com o financiamento do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho e a colaboração da Profa. Célia Augusta Teixeira Marques Toledo Malta, Assistente de Pesquisa do referido Centro.

verdade, que uma projetada comparação entre os mesmos teve que ser abandonada” (p. 406). Outras investigações foram realizadas por Goodwin Watson (1926), Worcester (1927), McPhail (1938), Jones (1949), Wolfe (1947), Blair (1948, 1949), Ryans (1955), Symonds e Jensen (1955), Goodwin Watson (1956), Tyler (1956), Robert I. Watson (1959) e Angelini (1962). Entre os critérios adotados em tais pesquisas, predominaram os seguintes: porcentagem de espaço devotado a diferentes tópicos em livros de texto, autores mais citados e porcentagem de artigos relativos a pesquisas de interesse para a Psicologia Educacional.

### **Análise de Compêndios e de Revistas de Psicologia Educacional**

A Literatura básica de Psicologia Educacional publicada em português é limitada, precária e antiquada, de modo geral. Contamos apenas com meia dúzia de compêndios redigidos por autores nacionais, preparados para alunos de escolas normais e que não cuidaram de incluir resultados de pesquisas representativas. Há, além disso, algumas traduções de livros anteriores à década de 1940 e só há pouco dois textos norte-americanos mais recentes (Ellis, 1964: Sawrey e Telford, 1964) foram vertidos para o nosso idioma.

Em virtude disso, concluiu-se que conviria concentrar a análise de livros e de revistas em publicações editadas no exterior. Mas a impossibilidade de obter compêndios e revistas exclusivamente consagrados à Psicologia Educacional e em número significativo, editados em outros países que não os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, levou-nos a restringir mais ainda o material para análise. Esta terminou por concentrar-se em: (a) compêndios de Psicologia Educacional editados nos Estados Unidos da América do Norte, durante a década de 1950 a 1959; (b) coleções completas, igualmente relativas à década de 1950 a 1959, de duas revistas exclusivamente destinadas à Psicologia Educacional: **Journal of Educational Psychology**, de procedência Norte-Americana, e o **British Journal of Educational Psychology**, editada em Londres. Convém notar que tais livros e revistas figuram entre os que o Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo indica para leitura aos alunos, tal como fazem outras Faculdades.

De acordo com os registros na revista **Psychological Abstracts**, durante a década de 1950-1959 foram publicados nos Estados Unidos cerca de 26 compêndios de Psicologia Educacional. Desses compêndios, treze, isto é, a metade do total indicado, puderam ser localizados ou adquiridos para o presente estudo. Sua análise exaustiva permitiu a verificação da distribuição de assuntos e a frequência com que diferentes autores são citados. Para o estabelecimento das categorias de análise, várias classificações foram previamente testadas, funcionando de maneira satisfatória aquela que Blair (1948 e 1949) derivou de suas análises e que foram empregadas posteriormente por outros autores.

Tal como constataram as pesquisas relativas a livros publicados em épocas anteriores, verificou-se que, de modo geral, cada texto concede importância maior a quatro áreas: **Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Personalidade, Ajustamento e Orientação e Testes e Medidas**. Outras áreas aparecem, em média, com porcentagem igual ou menor do que cinco por cento.

Embora varie de livro para livro o número de páginas dedicado a cada uma das quatro grandes áreas, a ordem de classificação das mesmas se mantém relativamente constante. Assim, em primeiro lugar aparece a Psicologia da Aprendizagem, ocupando maior número de páginas do que as outras áreas em doze das treze obras analisadas; a Psicologia do Desenvolvimento ocupa o segundo lugar, em sete livros; em terceiro lugar figura a Psicologia da Personalidade, Ajustamento e Orientação, em nove das obras analisadas, e em quarto lugar, correspondendo a sete livros, os Testes e Medidas.

Os resultados gerais da análise do conteúdo dos compêndios figuram na tabela 1, juntamente com as porcentagens correspondentes ao conteúdo das revistas.

Convém esclarecer que diferentes critérios foram empregados na análise de livros e na de revistas; no primeiro caso, fez-se a contagem do número de páginas, e no segundo, foi contado o número de artigos. Não se deve esquecer, também, a natureza diversa dos dois tipos de publicação. Os compêndios destinam-se ao uso de estudantes e procuram oferecer uma visão geral do campo da Psicologia Educacional; as revistas refletem a atividade de pesquisa em curso, por parte daqueles que, Psicólogos Educacionais ou não, se interessam pela investigação de problemas de aprendi-

zagem, ensino e desenvolvimento psicológico do indivíduo. Deve-se considerar ainda, na interpretação das porcentagens relativas ao conteúdo das revistas, que existem publicações especializadas sobre Psicologia do desenvolvimento, Personalidade, Medidas Educacionais etc., para as quais são encaminhados os resultados de numerosas pesquisas. Daí, talvez, ser mínima a porcentagem de artigos sobre psicologia do desenvolvimento, por exemplo.

Além da porcentagem de espaço devotada a diferentes tópicos, outra forma de análise do conteúdo de livros é a verificação da frequência com que os nomes de diferentes autores são citados. Trezentos e noventa e oito autores foram citados mais de três vezes, no total dos livros examinados; destes, 33 autores (8,2%) figuram com vinte ou mais citações. Seus nomes, postos e frequência com que são citados acham-se na tabela 2.

A simples contagem do número de vezes em que

Tabela 1. Conteúdo de livros e revistas de Psicologia Educacional (1950 - 1959).

| Conteúdo        | Livros | Revistas |
|-----------------|--------|----------|
| Aprendizagem    | 38%    | 10%      |
| Desenvolvimento | 19     | 4        |
| Personalidade   | 14     | 18       |
| Testes, medidas | 11     | 33       |
| Outros          | 18     | 35       |

Tratamos, então, de organizar uma outra tabela, na qual a representatividade dos autores em diferentes compêndios é comparada (v. tabela 3)

Verifica-se por esta tabela que os seis primeiros colocados na tabela anterior são também os que encontram citados em maior número de compêndios: Thorndike, Terman, Lewin, Allisson Davis, Robert J. Havighurst e Gates.

Tabela 2. Autores com vinte ou mais citações em livros de Psicologia Educacional

| Autor                | Frequência | Autor                   | Frequência |
|----------------------|------------|-------------------------|------------|
| 1º Thorndike, E. L.  | 172        | 13º Gesell, A.          | 27         |
| 2º Terman, L. M.     | 84         | 13º Goodnough, F. L.    | 27         |
| 3º Havighurst, R. J. | 64         | 13º Jersild, A. T.      | 27         |
| 4º Gates, A. I.      | 55         | 13º Olson, W. C.        | 27         |
| 4º Davis, A.         | 55         | 14º Merrill, M. A.      | 25         |
| 5º Lewin, K.         | 52         | 15º Woodworth, R. S.    | 24         |
| 6º Tinker, M. A.     | 45         | 16º Allport, G. W.      | 21         |
| 7º Pressey, S. L.    | 43         | 16º Washburne, C. W.    | 21         |
| 8º James, W.         | 33         | 16º Witty, P.           | 21         |
| 9º Binet, A.         | 30         | 17º Bayley, N.          | 20         |
| 9º Dewey, J.         | 30         | 17º Brownell, W.        | 20         |
| 9º Freud, S.         | 30         | 17º Hollingshead, A. B. | 20         |
| 9º Warner, W. L.     | 30         | 17º Kearney, N. C.      | 20         |
| 10º Hilgard, E. R.   | 29         | 17º McGesch, J. A.      | 20         |
| 11º Anastasi, A.     | 28         | 17º Snygg, D.           | 20         |
| 11º Hildreth, G. H.  | 28         | 17º Taba, H.            | 20         |
| 12º Barker, R. G.    | 27         |                         |            |

um determinado autor é citado no total de obras analisadas pode levar à impressão de que tal autor está igualmente representado em todas as obras, o que nem sempre ocorre. Thinkor, por exemplo, que figura em sexto lugar na ordem de autores mais citados, deve tal posição ao fato de que um dos compêndios dedica grande parte do seu espaço ao exame das contribuições desse estudioso de problemas relacionados com a psicologia da leitura.

É interessante verificar como os compêndios examinados diferem quanto à variedade de autores citados. A tabela 4 apresenta os doze compêndios analisados e o número de citações que incluem em seus livros. Enquanto alguns fazem largo uso de citações de pesquisas, conceitos, teorias e pontos de vista, como é o caso de Pressey, Robinson e Herrocks, outros são relativamente reservados em suas citações, reduzindo-as a três ou quatro centenas, como Trow ou Cole e Bruco.

Tabela 3 - Autores mais citados em livros de Psicologia Educacional, em função do número de livros nos quais são citados

| <b>Autor</b>               | <b>Nº de livros</b> |
|----------------------------|---------------------|
| Terman, L. M.              | 11                  |
| Thorndike, E. L.           | 11                  |
| Lewin, K.                  | 10                  |
| Davis, A.                  | 8                   |
| Havighurst, R. J.          | 8                   |
| Gates, A. I.               | 7                   |
| Olson, W. C.               | 7                   |
| Allport, G. W.             | 5                   |
| Barker, R. G.              | 5                   |
| Gesell, A.                 | 5                   |
| James, W.                  | 5                   |
| Jersild, A. T.             | 5                   |
| Jones, H. E.               | 5                   |
| Merril, M. A.              | 5                   |
| Taba, H.                   | 5                   |
| Total de Livros Examinados | 12                  |

Tabela 4 - Porcentagem do total de autores citados em cada livro de Psicologia Educacional

| <b>Livro e data de publicação</b>      | <b>Nº de autores citados</b> | <b>Porcentagem do total dos autores citados nos 12 livros</b> |
|--|------------------------------|---|
| Pressey, Robinson e Horrocks           | 1112                         | 46,1  |
| Blair, Jones e Simpson (1954)          | 777                          | 38,2  |
| Stephens (1951)                        | 566                          | 23,5  |
| McDonald (1959)                        | 548                          | 22,7  |
| Frandsen (1957)                        | 539                          | 22,3  |
| Garrison e Gray (1955)                 | 485                          | 20,1  |
| Commins e Fagin (1954)                 | 463                          | 19,2  |
| Cronbach (1954)                        | 455                          | 18,9  |
| Lindgren (1956)                        | 437                          | 18,1  |
| Bernard (1954)                         | 386                          | 16,0  |
| Cole e Bruce (1950)                    | 360                          | 14,9  |
| Trow (1950)                            | 340                          | 14,1  |
| Total de autores citados nos 12 livros | 2413                         | 100,0   |

Tendo em vista os principais desenvolvimentos sistemáticos na história recente da psicologia, cabe perguntar em que proporção estão os grandes sistemas representados nos compêndios de Psicologia Educacional. A fim de proceder a tal verificação, fez-se primeiramente uma análise dos quadros de sistemas da psicologia que constam de várias obras sobre história da Psicologia, teorias e sistemas psicológicos. De tais quadros, pareceu-nos mais

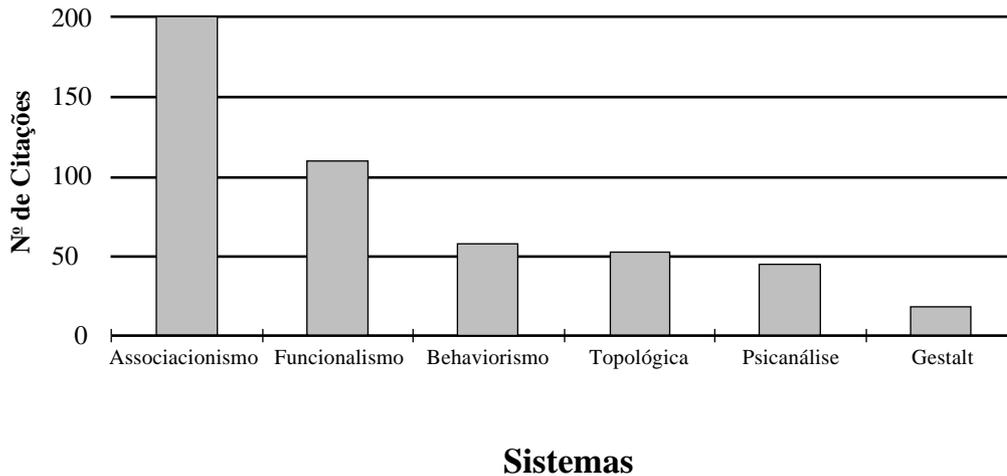
satisfatório o que Marx e Hillix propõem em “Systems and theories in Psychology” (1963), ao qual foi apresentada a Psicologia Topológica de Kurt Lewin. Partindo de tal quadro, tratou-se de verificar a frequência com que os nomes das principais figuras na formação e desenvolvimento dos grandes sistemas psicológicos são citados nos compêndios de Psicologia Educacional. A tabela 5 e a figura 1 resumem os resultados dessa verificação.

Tabela 5 - Frequência de citação das principais figuras na formação e desenvolvimento de sistemas psicológicos<sup>3</sup>

| Sistemas e autores     | Nº de citação por autor | Citações por sistema | % por sistema |
|------------------------|-------------------------|----------------------|---------------|
| <b>ASSOCIACIONISMO</b> |                         | 199                  | 41,4          |
| Ebbinghaus             | 7                       |                      |               |
| Pavlov                 | 12                      |                      |               |
| Bechterev              | -                       |                      |               |
| Thorndike              | 172                     |                      |               |
| Guthrie                | 8                       |                      |               |
| Estes                  | -                       |                      |               |
| <b>FUNCIONALISMO</b>   |                         | 110                  | 22,9          |
| James                  | 33                      |                      |               |
| Dewey                  | 20                      |                      |               |
| Angell                 | -                       |                      |               |
| Carr                   | -                       |                      |               |
| Woodworth              | 24                      |                      |               |
| McGeoch                | 20                      |                      |               |
| Melton                 | -                       |                      |               |
| Underwood              | 3                       |                      |               |
| <b>BEHAVIORISMO</b>    |                         | 58                   | 12,1          |
| Meyer                  | -                       |                      |               |
| Watson                 | 15                      |                      |               |
| Weiss                  | -                       |                      |               |
| Hunter                 | -                       |                      |               |
| Tolman                 | 15                      |                      |               |
| Skinner                | -                       |                      |               |
| Hull                   | 18                      |                      |               |
| Miller                 | 10                      |                      |               |
| Spence                 | -                       |                      |               |
| <b>TOPOLÓGICA</b>      |                         | 52                   | 10,8          |
| Lewin                  | 52                      |                      |               |
| <b>PSICANÁLISE</b>     |                         | 44                   | 9,1           |
| Breuer                 | -                       |                      |               |
| Freud                  | 30                      |                      |               |
| Adler                  | -                       |                      |               |
| Jung                   | 4                       |                      |               |
| Rank                   | -                       |                      |               |
| Ferenczi               | -                       |                      |               |
| Jones                  | -                       |                      |               |
| Horney                 | 6                       |                      |               |
| Sullivan               | -                       |                      |               |
| Fromm                  | 4                       |                      |               |
| <b>GESTALT</b>         |                         | 18                   | 3,7           |
| Wetheimer              | 8                       |                      |               |
| Koffka                 | 10                      |                      |               |
| Kohler                 | -                       |                      |               |
| <b>TOTAL</b>           |                         |                      | 100           |

<sup>3</sup> Autores aparecem com um mínimo de três citações

Figura 1 - Número de citações de autores ligados aos principais sistemas psicológicos, em compêndios de Psicologia Educacional



### Tipos de Estudos e Sujeitos

Dois outros aspectos foram considerados, na parte relativa às revistas de Psicologia Educacional publicadas durante a década de 1950 a 1959: a natureza dos trabalhos publicados (tabela 6) e os tipos de sujeitos utilizados nas pesquisas relatadas (tabela 7).

logo manipula deliberadamente uma variável independente; na de tipo diferencial, o psicólogo simplesmente seleciona os sujeitos de acordo com um certo critério e as variáveis (ou variável) da investigação são as medidas de tais sujeitos (Andrews, 1948, pág. 17).

Quanto aos sujeitos das pesquisas publicadas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, nas revistas anali-

Tabela 6 - Natureza dos trabalhos publicados em revistas de Psicologia Educacional

| Tipo de Trabalho  | % de Artigos     |                 |
|---|------------------|-----------------|
|   | Estados Unidos * | Grã-Bretanha ** |
| Diferencial   | 55,3             | 48,5            |
| Experimental  | 22,3             | 13,1            |
| Teórico   | 15,4             | 26,8            |
| Outros ("survey", relatos, construção e validação de testes etc.) | 7,0              | 11,6            |

\* Journal of Educational Psychology, 1950-1959

\*\* British Journal of Educational Psychology, 1950-1959

Para a determinação da natureza dos trabalhos observou-se a classificação proposta por Andrews (1948), que se refere a três tipos principais de estudos psicológicos: a experimentação, o estudo de tipo diferencial e o estudo de tipo clínico. A essa classificação acrescentou-se uma quarta categoria para permitir a inclusão de contribuições de natureza teórica. Os critérios para a definição dos diferentes tipos de estudos são os mesmos que figuram na obra de Andrews. Segundo este, na pesquisa de tipo experimental o psicó-

sadas nesta investigação verificou-se que enquanto nos Estados Unidos predominam os estudantes universitários, Na Grã-Bretanha são os alunos das escolas primárias e secundárias os sujeitos mais freqüentes usados pelos pesquisadores.

### Resumo

O conteúdo de treze compêndios de Psicologia Educacional, de procedência norte-americana, e de coleções das revistas "Journal of Educational Psychology"

e “British Journal of Educational Psychology”, publicados durante a década de 1950 a 1959, foi analisado sistematicamente dentro de um programa de pesquisas iniciado em 1962 e destinado à caracterização da Psicologia Educacional como área do conhecimento humano, campo de investigação científica e discipli-

na escolar. As seguintes características principais foram consideradas na análise: (a) distribuição do conteúdo dos livros e revistas por assunto; (b) frequência de citação de autores nos livros; (c) métodos empregados em pesquisas de Psicologia Educacional; (d) sujeitos utilizados nas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- Anderson, G. L. (1949). Educational psychology and teacher education. *Journal of Educational Psychology*, 40, 275-284.
- Andrews, T. G. (Ed.) (1948). *Methods of psychology*. New York: Wiley.
- Angelini, A. L. (1962). O sentido atual da psicologia educacional. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, 1-4, 3-20.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glence: Free Press.
- Blair, G. M. (1948). *Educational psychology, its development and present status*. Urbana: Bureau of Research and Service, College of Education, University of Illinois.
- Blair, G. M. (1949). The content of educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 40, 267-274.
- Ellis, R. S. (1949). *Psicologia educacional*. Trad. Haydée C. Campos. São Paulo: Nacional.
- Jones, H. E. (1946). The educational psychology of persons. *Journal of Educational Psychology*, 37, 513-526.
- Lourenço Filho, M. B. (1951). Objeto e conteúdo da Psicologia Educacional. *Anuário do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil*, ano 1, 39-42. (a)
- Lourenço Filho, M. B. (1951). A psicologia educacional e seus cursos. *Anuário do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil*, ano 1, 43-46. (b)
- Lourenço Filho, M. B. (1953). Psicologia educacional. Em Klineberg, O (ed.), *A psicologia moderna*. Rio de Janeiro: Agir, p. 299-324.
- Mac Phail, A. H. (1938). Textbooks of introductory courses in education: an analysis of their content. *Educational Administration and Supervision*, 24, 50-54.
- Remmers, H. H. e Knight, F.B. (1922). The teaching of educational psychology in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 13, 399-407.
- Rudolfer, N. S. (1935). *A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna*. São Paulo: Nacional.
- Rudolfer, N. S. (1938). *Introdução à psicologia educacional*. São Paulo: Nacional, 1ª. ed.
- Rudolfer, N. S. (1961). *Introdução à psicologia educacional*. São Paulo: Nacional, 2ª. ed., revista e aumentada.
- Ryans, D. C. (1955). Educational psychology. *Annual Review of Psychology*, 6, 431-454.
- Sawrey, J. M. e Telford, C. W. (1964). *Psicologia educacional*. Trad. De Iva W. Bonow e outros. Rio de Janeiro: Ao Livros Técnico.
- Symonds, P. M. e Jensen, A. R. (1955). Book reviews. *Journal of Educational Psychology*, 46, 56-64.
- Tyler, F.T. (1956). Educational psychology. *Annual Review of Psychology*, 7, 283-304.
- Watson, G. (1926). What shall be taught in educational psychology? *Journal of Educational Psychology*, 17, 577-599.
- Watson, G. (1956). Educational psychology. *Review of Educational Research*, 26, 241-267.

Watson, R. I. (1959). *The present status of educational psychology and of educational psychologists*. Evanston: Northwestern University, (mimeografado).

Wolfe, D. (1947). The sensible organization of courses in psychology. *The American Psychologist*, 2, 437-445.

Worcester, D. A. (1927). The wide diversions of practice in first courses in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 18, 11-17.

## ENTREVISTA COM GERALDINA PORTO WITTER



Entrevistadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Geraldina Porto Witter é doutora em Ciências pela USP, Livre Docente em Psicologia Escolar pela USP, atuou ativamente na área educacional desde os anos 60, participou da fundação da ABRAPEE e das primeiras diretorias, tendo sido presidente da mesma. Foi membro do CRP – 06 e do CFP e participou da Diretoria de outras sociedades científicas (SPSP, SBP). Tem pesquisado e publicado na área da leitura – escrita e da produção científica. Orientou centenas de dissertações, teses e outros trabalhos.

Além de tudo que se poderia dizer da Professora Doutora Geraldina Porto Witter, que é conhecida nacional e internacionalmente pelos estudos que desenvolveu e pela sua vasta produção científica, é importante também lembrar que Geraldina é uma pessoa humana muito especial – todos os que com ela conviveram, especialmente seus orientandos, entre os quais eu me incluo, foram e são tratados como filhos muito especiais, pelos quais ela tem uma dedicação que vai muito além do previsto para esse tipo de relação. Todos usufruíram das maravilhas de sua Biblioteca (um dos maiores acervos particulares de Psicologia no Brasil). Alguns orientandos do exterior já residiram em sua casa enquanto elaboravam suas dissertações/teses e, muitos dos que moravam fora de São Paulo, compartilharam com ela e com seus familiares fins de se-

manas, almoços e jantares em função das exigências das orientações. Sem dúvida, tudo isso propiciou a oportunidade para que cada um desse o melhor de si nos trabalhos realizados. Tenho certeza que, em nome de todos, eu posso expressar, por nós, e pela contribuição ímpar à Psicologia Escolar, o nosso mais profundo agradecimento.

### **Santos: Como se deu a sua opção profissional pela Psicologia Escolar?**

**Witter:** Para falar sobre isso é preciso voltar muito na minha vida passada. Quando adolescente hesitava entre medicina e geografia. Era por influência do contexto social e dos professores. O caminho seria o antigo colegial. Mas o que eu sabia é que gostaria de estar aprendendo algo que me ajudasse a aprender mais para poder ser útil aos outros. Mamãe temia que casando eu não continuasse os estudos, insistiu e lá fui eu para a antiga, sólida e eficiente Escola Normal, hoje Instituto de Educação Washington Luiz. Lá encontrei um outro mundo e especialmente a Prof<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Arouca e ela mostrou-me quanto a Psicologia, em sua amplitude e diversidade, podia oferecer o conhecimento necessário para alcançar meus objetivos. Também na Escola Normal aprendi que ensinar é um meio de ajudar a outro a crescer e de crescer com ele, porque é

muito reforçador ver o desenvolvimento de um aluno que se apoiou. Ganhei na ocasião uma Cadeira Prêmio (concedida ao primeiro aluno de cada turma que tivesse média geral em todos os anos superior a nove). Ingressei na carreira, casei, tive minha primeira filha (Telma) mas queria, precisava continuar a estudar. Achava fácil ensinar matemática (todos meus alunos aprendiam bem) mas era difícil fazer com que o domínio da leitura e escrita alcançasse o ponto desejado. Cerca de 15% de meus alunos não obtinham êxito. Fui à Universidade em busca de conhecimento para resolver isto. Não está a origem primeira do meu interesse pela área de Escolar. Na Universidade a Psicologia foi sempre sedutora para mim, todavia, nada tão forte como a certeza de que na escola se pode ajudar o outro a crescer, a fazer prevenção de problemas, preparar para que os obstáculos sejam superáveis. As raízes estavam firmes, continuam firmes, estou convicta de que se pudéssemos dar melhor educação, melhor escola teríamos muito menos problemas biopsicossociais. Certamente, psicólogos escolares competentes poderiam fazer esta diferença. Recebi muita informação na Universidade, tanto na graduação como na pós-graduação. Mas informação logo fica obsoleta, o que mais aprendi foi como buscá-la e como gerá-la e este é um saber para sempre. Era o que precisava para atuar na área que escolhi.

**Santos: Conte-nos sobre o surgimento da ABRAPEE e qual o papel que ela deve ocupar no cenário científico e profissional da Psicologia Escolar no Brasil.**

**Witter:** O nascimento da ABRAPEE surgiu como o da grande maioria das sociedades científicas e profissionais que tem alguma ciência ou ramo da ciência como suporte. Primeiramente é necessário que a área conte com uma institucionalização nas agências formadoras, uma tradição de gerar e usar (saber e fazer) conhecimento. A Psicologia Educacional era pioneira neste aspecto no Brasil bem antes de surgirem os cursos de Psicologia no Brasil, a pesquisa de produção científica mostra que é em Educacional e Escolar que se concentrava a maior parte da produção, e ainda que ocupa papel de destaque hoje. A atuação junto a escolas, delegacias e secretarias da Educação ainda que raro já acontecia mesmo antes da lei que criou a profissão. A participação em eventos era notável. Palestras, conferências, mesas-redondas, assessorias na área

eram atividades frequentes. O caldo cultural vinha sendo composto ao longo de mais de quarenta anos. Em um encontro da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto da qual participei juntamente com Solange M. Wechsler e Raquel S. L. Guzzo mais um grupo pequeno e entusiasmado de jovens, vários dos quais meus ex-orientandos, ficou estabelecido que se faria um esforço de reunir empenho em sociedades locais que posteriormente se aglutinariam em uma entidade nacional. Isto foi feito. Surgiu em Campinas a Associação de Psicologia Escolar e Educacional de São Paulo que organizou o primeiro encontro nacional (em Valinhos) durante o qual foi criada a ABRAPEE. Considero que a ABRAPEE tem cumprido satisfatoriamente o seu papel no que concerne o cenário científico organizando eventos e publicando Psicologia Escolar e Educacional, se fazendo presente em outros eventos e colaborando com outras entidades (SBP, CFP, CRP, US. Judas). Mas precisa se articular melhor com outras IES e promover eventos menores, encontros de pesquisadores de áreas específicas, talvez mesmo criar algum prêmio. No que concerne à profissão apesar de termos feito algumas campanhas, há muito por fazer, seria necessário sensibilizar aos prefeitos, face à municipalização do ensino, que podem melhorar a qualidade da educação contando com psicólogos escolares atuando nas escolas. Considerando a insuficiência de formação e a necessidade de educação permanente do psicólogo que já está atuando se deveria pensar em algo mais duradouro e consistente que os minicursos de congresso. É preciso também fazer chegar a eles conhecimentos mais atuais em fluxo contínuo. A nossa Associação tem que dar maior visibilidade ao psicólogo escolar e se empenhar para que sejam realmente psicólogos escolares e não outros atuando nas escolas, ou corre-se o risco dele ser mais um personagem inócuo ou pior na escola. Não é o que se quer. A escola precisa de psicólogos escolares competentes, dignos desta área.

**Santos: Como você vê a contribuição da pós-graduação na formação dos pesquisadores brasileiros na área de Psicologia Escolar/Educacional.**

**Witter:** A pós-graduação é imprescindível na formação do pesquisador e mesmo do profissional de alto nível. A pessoa interessada na área educacional encontra no Brasil vários cursos de pós-graduação na área específica ou em áreas conexas nas quais linhas

## História

de pesquisa podem também levá-la a ser uma produtora em Psicologia Escolar e Educacional. Todavia, os cursos ainda não atendem a demanda, há preconceitos, resistências à interdisciplinaridade e outras coisas que o tempo há de corrigir.

**Santos: Trace-nos um paralelo entre a produção científica na área de Psicologia Escolar/Educacional no Brasil e no mundo.**

*Witter:* Quem poderia responder melhor a questão é minha filha Carla, a qual estudou o tema em seu doutorado no IPUSP, sob a orientação do Dr. Samuel Pfromm Netto. Mas com base no trabalho dela, de alguns outros pesquisadores e meus pode-se dizer que a diferença é favorável a países do primeiro mundo, por razões óbvias, em visibilidade, quantidade, variabilidade de temas, interdisciplinaridade e predomínio de análises de dados de cunho quantitativo. A nossa produção tem sido mais veiculada internamente e de certa forma, isto atende melhor às necessidades do País, dos nossos psicólogos escolares, embora lhe dê menos visibilidade. Considerando os nossos meios de publicação e o número de envolvidos, para o quadro nacional o volume da produção é bom, todavia há muitos temas em que nada é produzido. A interdisciplinaridade é alardeada mas não se concretiza e metodologicamente há muito para melhorar na produção nacional.

**Santos: Tendo em vista a nova LDB e as Diretrizes Curriculares, como analisa a perspectiva de formação e de atuação dos Psicólogos Esco-**

## lares em nosso país?

*Witter:* Escrevi um capítulo no livro coordenado por Raquel S. L.; Guzzo – Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje enfocando o psicólogo escolar face a LDB. Explicitamente este profissional foi, pode-se dizer, ignorado em sua grande possibilidade de contribuir para melhorar a situação educacional do Brasil. Todavia, nada impede que estados, municípios e instituições progressistas, que se preocupam em sanar e evitar problemas, abram espaço para incluir este profissional nos seus quadros. Cabe a nós conscientizá-los disto, mostrar competência, conquistar um espaço que, por justiça, cabe ao psicólogo escolar e assim poder contribuir significativamente para melhorar o quadro que aí está. As novas Diretrizes Curriculares oferecem uma oportunidade nunca desfrutada para corrigir os “melhores currículos”, distorcidos quanto a enfoques e áreas profissionais. Viabiliza alcançar padrões modernos de gestão curricular, flexibilidade, interdisciplinaridade, atualização freqüente e a oportunidade de que todas as áreas, em que a IES tenha possibilidade, sejam adequadamente cuidadas, tendo base sólida científica. Vai depender da criatividade, competência e disponibilidade para mudança dos gestores e de corpo docente. Espero que as necessidades da educação brasileira sejam lembradas e que cuidem também de formar psicólogos escolares competentes. Neste aspecto acho que a ABRAPEE também pode contribuir com sugestões, cursos e orientações. Há muito por ser feito para superar as muitas décadas de defasagem.



---

# Sugestões Práticas

---

## IDENTIDADE PROFISSIONAL E OPÇÃO UNIVERSITÁRIA

Elizabeth Teresa Brunini Sbardelini<sup>1</sup>

Observa-se que a organização do ensino universitário brasileiro está distanciada das reais necessidades do país. Atualmente as Instituições de Ensino sujeitam-se a oferecer aquilo que já têm, no lugar daquilo que deveriam ofertar, não considerando o profissional que está sendo formado com responsabilidades frente ao crescimento e desenvolvimento do país. Ensina-se aquilo que foi aprendido, num outro contexto, já passado (ou melhor ultrapassado), e, neste sentido, a educação fica reduzida a ensino do tipo reprodutivo, copiado, domesticado, ingênuo, ou como tão bem coloca Paulo Freire (1983): *não se constrói o saber, não se questiona o saber, não se aprende a aprender*.

Em termos da estruturação da Universidade e das últimas reformas instituídas, existe hoje uma *fragmentação do saber*, que se entende como articulada às questões ideológicas de saber e poder. Parece que a divisão da Universidade facilita também a divisão do poder, fomentando a formação de especialistas que perdem a noção de conjunto e, conseqüentemente, ficam sem a visão do todo – concreta e objetiva – necessária para que haja reais transformações sociais. Esta especificidade só reforça o academicismo teórico, que pouco contribui, sob esta abordagem, para um exercício compromissado com os problemas da nossa

O próprio concurso Vestibular para o ingresso na Universidade, é um dos exemplos mais ilustrativos da *irrealidade* que o processo educativo vivencia. Os pelo menos onze anos de escolaridade que precedem a entrada no ensino superior, pouco ou nada preparam o indivíduo para a realidade que o cerca. O jovem, ao terminar o ensino médio praticamente nada adquiriu de *útil* em sua vida escolar, para o seu cotidiano. Obteve até então uma acumulação de conhecimentos que só serviram para deixá-lo melhor (ou pior) preparado

para a concorrência a enfrentar no Vestibular. Em outros termos, como afirma Bohoslavsky (1983), há o divórcio entre o saber e o fazer, entre o conhecimento e a ação, entre a Universidade e a realidade.

Esse distanciamento reflete-se também na estruturação dos currículos que, tal como está, não atende à flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho; as profissões de nível superior, numericamente, aproximam-se de 100, enquanto que as ocupações no mercado de trabalho estão em torno dos milhares. Existe ainda um *movimento intenso* entre as ocupações; algumas desaparecem e outras surgem, numa velocidade tal que seria impossível acompanhar com um sistema educacional estanque, compartimentalizado em especialidades, como o atualmente praticado.

### Evasão e Escolha Profissional

O processo educacional vigente provoca reações que têm merecido a atenção não só de pesquisadores da área, como dos representantes governamentais, pois entre outros problemas, surge como extremamente preocupante o fenômeno da evasão, que hoje, nas Universidades brasileiras atinge um índice próximo a 50%. Daí se salienta a importância da questão Escolha Profissional, ou mais especificamente contextualizada, a escolha do curso na Universidade e o problema da Evasão.

Roberto Macedo (1998), em seu livro **Seu Diploma, sua Prancha**, traz uma imagem bastante forte – porém, muito realista – para ilustrar a atual estrutura educacional universitária e o processo de escolha. Para eles *os estudantes são levados à Universidade quase à força, como se fossem bois em boiadas, para este ou*

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Doutora pela USP-Ribeirão; professora aposentada do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, e docente da Universidade de Tuiuti do Paraná - Curitiba-PR. E-mail: [elizabeth.brunini@utp.br](mailto:elizabeth.brunini@utp.br)

*aquele curral, que pode ter o nome de faculdade disto ou daquilo, mas freqüentemente significará apenas um matadouro para suas potencialidades.*

O estudante escolhe o curso para o qual terá que prestar Vestibular, em plena adolescência, comumente na faixa etária entre 15 e 19 anos. Nesse período, caracterizado por transformações necessárias para formar-se homem, cidadão, o aluno tem que tomar uma decisão de quem já está formado, decisão esta do mundo adulto. O jovem tem que saber, definir *o que quer ser* com mais ou menos 10 anos de antecedência. Tal poder de prognóstico, previsibilidade, nem a ciência como todos os seus recursos metodológicos, tem condições de fazê-lo sem margem de erro.

Força-se com essa escolha precoce uma união prematura, sustentada por incertezas, indefinições, e o desenlace muitas vezes é catastrófico: são transformados em estudantes e profissionais infelizes, frustrados. A carência de subsídios os conduz a uma escolha pouco acertada e impede uma mudança de percurso.

Essa conjuntura frustrante pode levar o aluno ao abandono de curso e/ou profissão, e à troca de curso e/ou profissão. Na situação de carência de informação, pode-se avaliar a evasão, a troca, como um problema típico de estrutura universitária inadequada e de escolha de curso também inadequada. Nesse sentido, a questão da evasão passa a ser compreendida nesta reflexão sob dois primas: o institucional, representado pela Universidade e sua estrutura e o individual, representado pelo aluno que escolhe.

### **Evasão e Psicologia**

Sabendo que as mudanças na direção desejada são lentas, o que se pode fazer?

O que pode fazer o psicólogo, cujo arcabouço teórico deve estar voltado para as questões da compreensão do comportamento humano, em prol de uma melhor qualidade de vida desses alunos?

Acredita-se que a Psicologia muito possa colaborar se entender a prática profissional do psicólogo no âmbito da promoção da saúde, isto é, trabalhando com o objetivo de que as pessoas possam desenvolver uma compreensão adequada de sua constituição histórico-social, inserida nas relações sociais. Como coloca Bock (1995), o psicólogo deve ter seu trabalho voltado para as condições gerais de vida de uma sociedade, embo-

ra atue enfocando a subjetividade dos indivíduos e/ou suas manifestações comportamentais.

Pensar a saúde dos indivíduos significa pensar as condições objetivas e subjetivas de vida, de modo indissociável. Em decorrência e valendo-se dessas considerações, a questão da Evasão da Universidade passa a ser um fenômeno de perspectiva psicológica a ser estudado. Subjetivo, individual, enquanto problemática do aluno que escolhe; objetivo, social, enquanto desencadeado por questões políticas e ideológicas da estrutura do sistema universitário.

Para Bohoslavsky (1977), toda escola implica mudanças, sejam elas de nível, de curso ou papéis; da forma como as pessoas elaboram estas mudanças, depende seu desenvolvimento posterior, situando-se num ponto do contínuo que vai da saúde até a doença, quaisquer que sejam as concepções ligadas a estes dois aspectos. Essa abordagem permite considerar a Escolha Profissional como um fator preponderante para a formação da personalidade, promovendo ou impedindo o seu desenvolvimento influenciando-a de modo peculiar.

Cabe então, à psicologia escolar presente no ensino superior também a tarefa de facilitar a interação e adequação do aluno em seu curso, de modo a minimizar a ocorrência de desajustamentos provocados por escolhas inadequadas geradoras de sofrimento. O psicólogo escolar, atuando no contexto da universidade deve estar favorecendo escolhas mais saudáveis (plano mais subjetivo) e muito provavelmente, reduzindo o índice de evasão (questão mais objetiva, afeta à sua estrutura).

Ao lado disso, essa população, por sua especificidade pode oferecer informações bastantes esclarecedoras e relevantes para a compreensão da questão da evasão, uma vez que, por estar ainda vinculada à Universidade, tem condições de apontar as dificuldades vivenciadas que desencadearam o processo de Reopção.

### **Evasão e reopção**

Segundo alguns pesquisadores do fenômeno evasão, a perspectiva de alcançar a formação superior se mantém presente na maioria dos evadidos (Polydoro, 1995, 2000; Azzi, Mercuri e Moran, 1996). Se isso ocorre, seria interessante e bastante produtivo o investimento da universidade em programas de apoio a

## Sugestões Práticas

esses estudantes, objetivando a permanência do aluno no curso que originalmente ingressou.

Caso isso não seja possível de se concretizar, sugere-se, com base em dados de pesquisa realizada na Universidade Federal do Paraná (Sbardelini, 1997) a possibilidade de Reopção de Curso dentro da própria instituição onde o aluno se encontra. Observou-se na citada pesquisa que a busca de novos cursos evidencia a insatisfação desses alunos com os cursos nos quais estão matriculados, por motivos variados tanto intrínsecos quanto extrínsecos a eles.

O desejo de Reopção, de mudança de curso pelo estudante, reflete talvez a última tentativa de adaptação ao sistema acadêmico, antes de abandoná-lo definitivamente.

Se a obtenção de um diploma universitário permanece como objetivo de vida da maioria dos alunos evadidos, entende-se que tais alunos, na época oportuna, tivessem se deparado com a possibilidade de reopção, acompanhada de um apoio mais efetivo da instituição para identificar suas dificuldades e, conseqüentemente, procurar resolvê-las mas adequadamente, talvez não a tivessem abandonado.

*Atender* no momento certo o aluno que ainda se encontra na universidade, a fim de orientá-lo quanto a uma decisão mais acertada, definitiva e coerente com a realidade, consubstancia a essência de uma psicologia promotora da saúde.

Assim, embora a Reopção não seja ainda a solução ideal, pois envolveria uma total reestruturação do sistema universitário, é a que no momento permite alguma flexibilidade que pode vir a contemplar os interesses do estudante, mostrando-se mais condizente com as transformações aceleradas da sociedade atual, envolvendo dinamicamente os aspectos econômicos, sócias e educacionais.

## REFERÊNCIAS

Azzi, R. G.; Mercuri, E.; Moran, R. C. (1996). *Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação*. Campinas (Mimeogr.)

Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: A. M. B. BOCK (Org.). *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 9-23.

## CONCLUSÃO

Enquanto não se institucionaliza mudanças mais radicais no sistema, propõe-se que se facilite a mudança de cursos na Universidade.

A mudança de curso, ora viável, deveria estar respaldada por um serviço de psicologia que tenha por objetivo um programa de esclarecimentos, atendimento e orientação dos alunos com dúvidas quanto à decisão, a fim de tornar-lhe oportuno os meios de clarificar e compreender as implicações de suas escolhas. Tal serviço psicológico teria por princípio resgatar a identidade vocacional e profissional do aluno em crise de decisão. Esta identidade se estabeleceria a partir da tomada de consciência do sujeito sobre sua crise, que envolve contradições e ideologias, pelo confronto estabelecido pelas condições individuais institucionais/sociais.

Ao reconhecer a importância da determinação de suas escolhas, o sujeito estaria mais habilitado para organizar seus projetos de vida de forma mais coerente com a construção de sua identidade.

Atuando nessa realidade psicológica, a psicologia estaria em condições de intervir na universidade e no processo de evasão por meio do aluno, estimulando-o à reflexão sobre a questão da escolha de curso, propiciando condições para que ele se perceba como sujeito concreto, com capacidade de se autoconhecer e de se saber construído e determinado pelas suas relações. Dessa forma, a universidade estaria cumprindo com seu papel social de agência formadora, e, em parceria com a psicologia, buscando a promoção de saúde.

Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

Bohoslavsky, R; (Org). (1983). *Orientação Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Macedo, R. (1998). *Seu diploma, sua prancha*. São Paulo: Saraiva.

Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafio para a psicologia escolar* (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: PUCAMP.

Polydoro, S. A. J. (2000). *O Trancamento de matrícula na*

*trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Tese de Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP

Sbardelini, E. T. B. (1997). *A Reopção de Curso na Universidade Federal do Paraná* (Tese de Doutorado). Ribeirão Preto, SP: FMRP -USP.

---

# Informativo

---

## NOTÍCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Oliveira, L. C. de; 1997. *Por que voltei às drogas?* Bauru: EDUSC – 157 páginas. A obra é prefaciada por Vera L. A. R. do Amaral. Enfoca um problema clássico mas que deve ser de interesse da equipe multidisciplinar das escolas onde muitas vezes o problemático emerge. Enfoca aspectos diversos da fãrmaco dependência sendo da curiosidade à dependência, a busca do tratamento e as reincidências.
- Cornu, D. 1998. *Ética da informação*. Tradução de L. Peleguir com revisão de M. Mazzilli. Bauru: EDUSC. A comunicação penetra a vida de todos nós e deve ser conduzida com ética, aspectos da mesma são discutidos no presente livro, útil a qualquer educador mesmo os não relacionados com o jornalismo e/ou ciência da informação.
- D'Angelo, C. 1998. *Crianças especiais. Superando a diferença*. Tradução de A. Angonese com revisão técnica de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC – 184 páginas. Enfoca caracterização, atuação dos pais, limites e possibilidades. Texto muito útil a psicólogos escolares, que atendem a crianças especiais e orientam pais.
- Cuche, D. 1999. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de D. Cuche. Bauru: EDUSC – 255 páginas. A partir da gênese social da palavra e da idéia de cultura, analisa a proposição científica do conceito de cultura, seu desenvolvimento, conteúdos e usos.
- Lepot – Froment, C. (org.) 1999. *Educação especializada. Pesquisas e indicações para a ação*. Tradução de C. Murachno. Bauru: EDUSC – 236 páginas. Texto particularmente útil aos que trabalham com pessoas com características especiais. Enfoca a estimulação, leitura, a avaliação ou linguagem, a agressividade, a individualização, a generalização, a inserção nas redes sociais, a promoção da saúde e as questões éticas.
- Esteve – Zaragoza, J. M. 1999. *O mal – estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de D. de C. Cavicchia, revisão técnica de O. Fonseca. Bauru: EDUSC, 175 páginas. Livro de interesse para psicólogos escolares e professores. Apresenta uma ampla análise do mal-estar de docentes, conceituação, conseqüências, variedade e estratégias para a prevenção.
- Ramal, A. C. 1999. *Histórias de gente que ensina e aprende*. Bauru: EDUSC – 101 páginas. Impressões pessoais da autora sobre sua experiência e convivência com o processo ensino – aprendizagem. Inclui contos, poesia, crônicas. É de leitura leve e divertida, mas crítica que leva à meditação.
- Curonici, C. & McCulloch, P. 1999. *Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. Tradução C. Murachco. Bauru: EDUSC – 186 páginas. Livro muito importante para Psicólogos Escolares e Educacionais. De grande utilidade para a atuação prática. Enfoca demanda da ação, ressonância das funções do psicólogo, trata de vários aspectos da intervenção.
- Deldime, R. & Vermeulen, S. 1999. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: EDUSC. Texto de interesse para professores e psicólogos envolvidos com crianças de 0 a 12 anos, enfocando aspectos motores, afetivos, intelectuais, sociais além da avaliação.
- Bertrand, C. J. 1999. *A deontologia das mídias*. Tradução de M. L. Loureiro. Bauru: EDUSC – 209 páginas. A comunicação especialmente de massa afeta todos nós inclusive o ambiente educacional. Este livro discute a problemática conceitual, princípios e valores, deontologia, as omissões e as práticas de comunicação, que alcançam todos nós. Textos bons para seminários interdisciplinares.
- Mattelart, A. 1999. *A globalização da comunicação*. Tra-

dução de L. Pelegrin. Bauru: EDUSC –191 páginas. A globalização da comunicação afeta a todos e estabelece uma estrutura de controle preocupante. É preciso que os profissionais que atuem na educação estejam atentos. O livro fornece informações e base para discussão de problemas pertinentes a todos os cidadãos.

Villa Sánchez, A. & Auzmendi Eseribano, E. 1999. *Medição do autoconceito*. Tradução C. Murachco. Bauru: EDUSC – 134 páginas. mais anexos. A obra é de gran-

de interesse para professores, psicólogos escolares e pais. Focaliza o autoconceito como síntese da personalidade, trata da sua avaliação em crianças, apresenta instrumentos úteis à prática e à pesquisa.

Reyzábal, M. V. 1999. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução de W. Mermelstein. Bauru: EDUSC – 355 páginas. É obra didática que traz informações úteis aos que trabalham no âmbito educacional, especialmente pelos responsáveis pela comunicação oral.

## NOTÍCIA BIBLIOGRÁFICA – PERIÓDICOS

*Psico – USF*, 2001, 6 (1) – artigos sobre adaptação escolar, comunicação, habilidades sociais e personalidade, valores organizacionais, satisfação no trabalho, desenvolvimento, andarilhos.

*Revista Terra e Cultura*, 2000, 16 (31). Textos sobre direito, história, arte, geografia, psicologia do trabalho e aleitamento.

*Argumento*, 2001, 3 (5) – trabalhos sobre biologia, literatura, ética, educação infantil.

*Paidéia. Cadernos de Psicologia da Educação*, 2000, 10 (18) – a produção veiculada trata de ensino superior, família, prematuridade, êxito escolar, história, sociologia e sexualidade.

*Caderno de Estudos e Pesquisa*, 2000, Universidade Salgado De Oliveira. Volumes Especiais 1 e 2. Apresenta trabalhos incluídos na II Jornada Científica da UNIVERSO e I Encontro Anual de Iniciação Científica, são trabalhados temas diversos sobre educação, ideologia, literatura, metodologia, fisioterapia, análise de sistemas, poesia, mulher, didática, etc.

*PSI Jornal de Psicologia* 2001- CRP – 06, nº 129, julho – agosto. Tem matéria de interesse para todos os psicólogos.

*Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2001, 14(1). Enfoca: desenvolvimento, avaliação assistida, interação pais-bebês, adoção, creche, princípios de justiça, moral, status socioeconômico, comportamento privado, efeito de programa, percepção visual, prevenção, construtivismo, subjetividade, etc.

## INFORMATIVO

# I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão De 1 a 5 de setembro de 2002 – USP – São Paulo

### Dados gerais

#### O que é o I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão?

É uma iniciativa pioneira do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira com o objetivo de discutir as principais questões relacionadas à psicologia, como ciência e como profissão. Através da realização de simpósios, mesas e painéis, pretende-se aproximar os trabalhos dos pesquisadores e dos profissionais que atuam na área da psicologia.

#### Quem pode participar?

Todas as pessoas interessadas em psicologia. Esperamos uma grande participação de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, de psicólogos de todas as áreas e de profissionais e estudantes de áreas afins.

### Datas e taxas

O prazo final para apresentação de propostas mesas, simpósios e painéis pelos participantes do Congresso é 5 de abril de 2002.

### Taxa de inscrição

| CATEGORIA  | Até 5/4/2002 | Após 5/4/2002 |
|--|--------------|---------------|
| Profissional   | R\$ 80,00    | R\$ 120,00    |
| Profissional filiado a alguma entidade científica ou FENAPSI ou ABEP | R\$ 60,00    | R\$ 100,00    |
| Estudante  | R\$ 35,00    | R\$ 45,00     |
| Estudante filiado a alguma entidade científica ou FENAPSI ou ABEP    | R\$ 20,00    | R\$ 30,00     |

### Inscrições

As inscrições serão feitas pela Internet. A ficha de inscrição está no site da ABRAPEE <http://www.abrapee.psc.br>

### Comissão organizadora

**ABEP** - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

**ABPJ** - Associação Brasileira de Psicologia Jurídica

**ABRAPEE** - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

**ABRAPSO** - Associação Brasileira de Psicologia Social

**ANPEPP** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

**SBPP** - Sociedade Brasileira de Psicologia Política

**CFP** - Conselho Federal de Psicologia

**CONEP** - Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia

**CRP- SP** - Conselho Regional de Psicologia SP

**FENAPSI** - Federação Nacional dos Psicólogos

**IBAP** - Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica

**SBP** - Sociedade Brasileira de Psicologia

**SBPD** - Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento

**SBRo** - Sociedade Brasileira de Rorschach



## ***Forma de Apresentação dos Manuscritos***

***Psicologia Escolar e Educacional*** adota as normas da APA (4ª edição, 1994), exceto em situações específicas onde 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 prevalece 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);

*Comunicação de Pesquisa* – relatos originais sucintos de pesquisas realizadas;

Resenhas – apresentação e análise de livros publicados na área nos últimos dois anos (até 5 laudas)

2. *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;

3. *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);

4. *Registro Informativo* – dados sobre eventos, publicações na área, assuntos diversos de interesse de psicólogos escolares e educacionais (até 2 laudas);

5. *Cartas dos leitores* – inclui cópias de cartas, ou parte de cartas de leitores à direção da revista e aos seus autores, bem como respostas aos mesmos.

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 carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 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 a 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 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 junto 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 discus-

são. 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 final 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.

**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 final 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 este 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...

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 Mdicas.

## **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

Rua Marechal Deodoro, 1019

13020-904 Campinas/SP

## **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 2002

Nome: \_\_\_\_\_ codab \_\_\_\_\_

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 junto com esta ficha).

Valor da anuidade 2002 (incluindo revistas)

Valor para pagamento **após** 30/04/2002

R\$ 90,00 (profissionais)

R\$ 45,00 (estudantes de graduação e pós-graduação – enviar xerox de documento de comprovação)

DESCONTO PARA PAGAMENTO ATÉ 30 DE ABRIL DE 2002

R\$ 60,00 (profissionais)

R\$ 30,00 (estudantes de graduação e pós-graduação)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ assinatura sócio \_\_\_\_\_

Por favor, atualize os dados abaixo :

Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Cep: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Tel.: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

**CRP: \_\_\_\_\_ (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**  
**CGC 66 068 818 / 0001- 54**

**RECIBO DA ANUIDADE DE 2002**

Recebemos de \_\_\_\_\_ CODAB \_\_\_\_\_  
o valor de R\$ \_\_\_\_\_

referente à anuidade de **2002**.

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2002.



## ALGUNS TÍTULOS DA CASA DO PSICÓLOGO:

| Título  | Autor/Organizador                          |
|---|--|
| <b>Educação, Pedagogia</b>                                    |  |
| <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.                          |