

Sociedade Brasileira de Psicologia



**CADERNOS
DE PSICOLOGIA**

1997

nº 1

EXPEDIENTE

COMISSÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna
Prof^ª Dr^ª Maria Amélia Matos
Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Rafael de Góes
Prof^ª Dr^ª Maria Stella C. Alcântara Gil
Prof^ª Dr^ª Tereza Maria A. Pires Sérió

COMISSÃO EDITORIAL EM ATUAÇÃO A PARTIR DE NOVEMBRO DE 1997

Prof^ª Dr^ª Anita Liberalesso Neri
Prof. Dr. Jair Lopes Junior
Prof^ª Dr^ª Maria Amália P. Abib Andery
Prof^ª Dr^ª Maria Beatriz Martins Linhares
Prof^ª Dr^ª Maria Cecília Rafael de Góes
Prof^ª Dr^ª Maria Stella C. de Alcântara Gil

CADERNOS DE PSICOLOGIA é uma publicação da Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e as opiniões e julgamentos neles contidos não expressam necessariamente as posições da Sociedade Brasileira de Psicologia.

A seleção de trabalhos para a publicação será feita pelo Comissão Editorial ou por especialistas por ela indicados que poderão sugerir alterações nos textos. Um dos critérios de seleção de trabalhos é a estrita observância das normas constantes ao final deste número.

A reprodução parcial ou total dos artigos desta publicação poderá ser autorizada mediante pedido por escrito à Sociedade Brasileira de Psicologia.

Cadernos de Psicologia / Sociedade Brasileira de Psicologia
n. 1 (1997)

Ribeirão Preto: A Sociedade, 1995 - 1997

Irregular.

Cada número é dedicado a um tema especial.

1995 (1)

1996 (1)

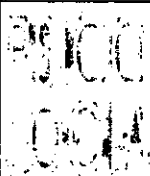

ISSN 1414-3925

1. Psicologia - periódicos. I. Sociedade Brasileira de Psicologia.

CDD 150.5

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

CADERNOS DE PSICOLOGIA

	Esta publicação tem a participação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, através do emprego de recursos da Revista Psicologia, Ciência e Profissão.
	

Cadernos de Psicologia nº 1, p.1 - 156 1997

Impresso nas oficinas da **Editora Átomo & Alinea**
Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP
CEP 13023-191 - PABX: (019) 232.9340 e 232.0047

SUMÁRIO

Os arquivos Helena Antipoff e a história da psicologia no Brasil.....	3
Regina Helena de Freitas Campos	
Qualidade e quantidade em pesquisa psicológica.....	13
Sergio L. de C. Fernandes	
A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica.....	47
Maria Auxiliadora Dessen e Sheila Giardini Murta	
O qualitativo e o quantitativo na construção de teoria psicológica sobre educação infantil	61
Maria Vittoria Pardal Civiletti	
Acidentes na infância: a questão da prevenção.....	77
Francisco de Paula Nunes Sobrinho	
Avaliação de desempenho: uma revisão da literatura	89
Maria das Graças Torres Paz	
Psicoterapia psicodinâmica breve: estado da arte.....	103
Elisa Medici Pizão Yoshida	
Os valores do brasileiro: uma década de pesquisa	113
Alvaro Tamayo	
Estudos sobre o locus de controle: uma amostra da pesquisa brasileira no período 1979 - 1995	133
Marília Ferreira Dela Coleta e José Augusto Dela Coleta	
Fatores facilitadores e inibidores à produção criativa do pesquisador	143
Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, Mônica Souza Neves-Pereira, Rebecca Ribeiro e Shyrlene Nunes Brandão	
Normas para a preparação de originais	153

Cadernos de Psicologia é uma publicação da Sociedade Brasileira de Psicologia e destina-se à divulgação de material apresentado durante reuniões anuais organizadas pela Sociedade, mas a Diretoria reserva-se o direito de avaliar a oportunidade de publicar material não proveniente das reuniões.

A seleção do material a ser publicado será feita pela Comissão Editorial e/ou por especialistas por ele indicados, dentre os textos encaminhados pelos expositores durante a reunião anual. Um primeiro critério para a seleção é a conformidade do texto às normas para preparação de originais, divulgadas ao final de cada edição desta publicação.

Todos os autores serão informados dos resultados da seleção feita, mas trabalhos não aproveitados para publicação não serão devolvidos aos autores.

Cadernos de Psicologia será distribuída gratuitamente aos sócios quites com a anuidade. Sócios não-quites e não-sócios podem adquiri-la escrevendo para

Sociedade Brasileira de Psicologia

Rua Florêncio de Abreu, 681 - sala 1105

CEP 14015-060 - Ribeirão Preto, SP.

Tels.: (016) 625-9366 e 635-4530

Fax: (016) 636-8206

Email: SBP@netsite.com.br

enviando cheque nominal à Sociedade Brasileira de Psicologia no valor de R\$15,00

EDITORIAL

A publicação de periódicos e a realização de eventos científicos são reconhecidas como recursos importantes à comunicação entre os membros de uma comunidade científica. Por seu intermédio, eles não apenas trocam informações e expõem produções teóricas e empíricas, como também se reconhecem e se afirmam. A realização dessas possibilidades permite fazer da ciência um empreendimento público e acumulativo, desenvolvido por indivíduos e grupos que atuam segundo normas compartilhadas. Mesmo considerando que na atualidade as distâncias geográficas e os lapsos temporais podem ser praticamente anulados pelas possibilidades abertas pela comunicação por intermédio da rede mundial de computadores, há que se reconhecer que ainda há espaço para a divulgação da palavra impressa e para os contatos face a face propiciados por congressos. Graças a séculos de tradição cultural, publicações periódicas impressas funcionam como veículo privilegiado do pensamento e da crítica. Eventos científicos, congregando pesquisadores que se encontram em diferentes níveis de especialização, contribuem para o fortalecimento de uma comunidade de pensamento, dão oportunidades para ampliação do contato social entre iguais, abrem chances para aprender por observação, aumentam as possibilidades de auto-avaliação e auxiliam a construção coletiva do conhecimento.

Atenta a essas realidades a Sociedade Brasileira de Psicologia está às vésperas da realização da sua XXIX Reunião Anual, evento que indica o alcance de um apreciável patamar de maturidade. Desde 1992 a Sociedade tem patrocinado a publicação das revistas *Temas em Psicologia* e *Cadernos de Psicologia*, até agora destinadas principalmente à veiculação de materiais originais apresentados nas Reuniões Anuais. Espera-se que, a partir do ano 2000, seja veiculada maior quantidade de material que não foi objeto de apresentação nas Reuniões. A participação das diferentes correntes de pensamento, instituições e perspectivas profissionais será de grande valia para a construção de periódicos representativos da pluralidade e da diversidade de interesses representados na Psicologia nacional.

Ainda nesta XXIX Reunião Anual, marcada para outubro de 1999, será apresentado aos sócios um novo conjunto de normas para publicação, visando aumentar o alcance dos periódicos: resumos e palavras-chave em português e em inglês e atenção às normas de indexação em bases de dados de publicações científicas nacionais e internacionais.

A publicação dos três volumes de *Temas em Psicologia* e de um *Cadernos de Psicologia* referentes à XXVI Reunião Anual colhe-nos em meio ao cumprimento de tarefas anteriormente assumidas e ao planejamento de mudanças no perfil dos periódicos, tentando torná-los coerentes com os objetivos de uma sociedade nacional e representativos dos interesses da comunidade científica. O atraso com que estes números vêm à lume são indicativos de dificuldades operacionais e financeiras só superadas com o auxílio e a tolerância de todos – autores, assessores, editores e pessoal administrativo – e graças ao apoio da Diretoria da Sociedade. Forçoso é admitir a importância do reconhecimento oferecido pelo Conselho Federal de Psicologia, traduzido no custeio das publicações da Reunião Anual de 1996.

A todos que participaram dos esforços que resultaram nestas edições apresentamos nossos sinceros agradecimentos. Devemos mencionar e agradecer, de modo especial, aos assessores *ad hoc* que atuaram como avaliadores do textos originais: Ana Maria Almeida Carvalho, Ângela Maria Brasil Biaggio, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco, Bader Buriham Sawaia, César Augusto Piccinini, Edna Maria Marturano, Fernando de Almeida, Fúlvia Maria B. Rosemberg, Heloisa Dantas, Iray Carone, Jairo Eduardo Borges Andrade, José Aparecido da Silva, José Carlos Zanelli, Júlio César de Rose, Júlio Romero, Lígia Assumpção Amaral, Luiz Cláudio Figueiredo, Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Miriam Marinott, Marta Hübner D'Oliveira, Melânia Moroz, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Nilza Micheleto, Sérgio Antônio da Silva Leite, Sílvia Tatiana Maurer Lane, Sílvia Leser de Mello e Zilma Ramos de Moraes Oliveira.

Os arquivos Helena Antipoff e a história da psicologia no Brasil

Regina Helena de Freitas Campos⁽¹⁾
Universidade Federal de Minas Gerais

O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) mantém na Fundação Helena Antipoff (FHA) em Ibirité, Minas Gerais, o acervo dos documentos inéditos que pertenceram à psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974). O acervo constitui uma riquíssima fonte de documentação historiográfica, em especial sobre a história da Psicologia e da Educação no período entre 1910 e 1974, constituída de material inédito: correspondência com importantes instituições de produção do conhecimento em Psicologia e em Educação, diários, comunicações pessoais, planos de cursos e de conferências elaborados por Antipoff e pelos diversos pesquisadores do Brasil e do exterior que mantiveram intercâmbio com o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (atual FHA). Os documentos contidos no acervo são também de grande interesse para outras áreas das Ciências Humanas e Sociais e para a reconstrução de aspectos importantes da História da Ciência, no Brasil e no exterior.

Lourenço Filho (1971) assim se referiu ao início do trabalho de Antipoff no Brasil:

“Em Belo Horizonte, logo após, surgia uma organização a que muito deve a psicologia educacional no país e que, desde

o início, contou com a colaboração de especialistas estrangeiros. Tratava-se do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, cujos trabalhos iniciais datam de março de 1929, sob a orientação de Th. Simon (1873), companheiro de Binet em suas investigações pioneiras, e Léon Walter (1889), assistente de Claparède. Logo ao fim desse ano, a direção dos trabalhos passava a Helena Antipoff (1892), também antiga assistente de Claparède, e que se devia radicar no Brasil, para aqui prosseguir fecunda obra de caráter científico e social” (p. 125).

Com efeito, a obra de Antipoff no Brasil engloba tanto aspectos teóricos quanto práticos. Em sua atividade como pesquisadora, à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, desenvolveu estudos que ainda hoje podem ser considerados relevantes na demonstração do impacto do meio sociocultural sobre o desenvolvimento cognitivo. As iniciativas de estabelecimento de instituições dedicadas ao tratamento clínico e reeducação de crianças excepcionais, por outro lado, vieram a exercer extensa influência nessa área, através da proposição de modelos de atuação que, a partir da criação da Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, em 1932, se disseminaram no país.

Os documentos guardados nos arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena

⁽¹⁾ Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos 6627 - Campus da Pampulha, CEP 31270-901, Belo Horizonte - MG, Fone-Fax: (031) 499-5042.

Endereço residencial: Rua Prof. Saul Macedo 111 - Belvedere, CEP 30320-490, Belo Horizonte - MG, Fone: (031)286-1753.

Antipoff, instituído com a finalidade de preservar e divulgar a obra de Antipoff, testemunham um período importante na história da Psicologia e da Educação tanto no Brasil quanto na Europa. O acervo é constituído de fontes primárias como manuscritos, cartas, diários e fotografias, e de numerosos panfletos e publicações de circulação restrita produzidos nas instituições organizadas sob a liderança de Antipoff ou recebidos do exterior.

Nesta exposição, vamos abordar a utilidade das fontes inéditas contidas em arquivos pessoais de pesquisadores para a reconstrução da história da ciência, e da psicologia em particular. A seguir, exploramos exemplos de uso de fontes primárias na pesquisa histórica, e divulgamos as iniciativas que temos empreendido no sentido de preservar o acervo de Helena Antipoff.

Os arquivos privados como fonte para a pesquisa historiográfica

A ABNT, em 1986, deu a seguinte definição para arquivos privados:

"São conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por instituições não-governamentais, famílias, pessoas físicas, em decorrência de suas atividades específicas, e que possuem uma relação orgânica perceptível, através do processo de acumulação". (Bellotto, 1991, p. 168)

A concepção de arquivos pessoais está implícita na definição geral de arquivos privados. Cientistas e intelectuais, ao longo de sua vida pública e privada, formam bibliotecas particulares, que refletem seus pensamentos e preferências e acumulam documentos diversos, gerados e recebidos por eles, que são testemunhos de fatos significativos ocorridos e que mereceram sua atenção especial, sendo assim preservados.

Os arquivos pessoais cujos titulares se destacaram em suas atividades, como é o caso da Profa. Helena Antipoff, são, muitas vezes, fontes de inestimável relevância para a pesquisa histórica e para o estudo do desenvolvimento científico de determinadas áreas do conhecimento. Devem, por isso, ser organizados e abertos à consulta dos usuários potenciais.

O fundo de arquivo Helena Antipoff se encaixa nesta categoria, tornando-se assim objeto de estudo para organização da massa documental constituída principalmente dos documentos inéditos, que se encontra guardada no CDPHA.

A propósito do uso de fontes inéditas na pesquisa historiográfica, Bringmann e Ungerer (1980) observam que:

"embora a pesquisa em arquivos seja apenas uma das formas de elaboração do conhecimento histórico, ela pode dar ao historiador da psicologia uma imagem mais rica do passado que as fontes impressas podem fornecer" (Bringmann & Ungerer, 1980, p. 202).

O enriquecimento da pesquisa através do uso de fontes inéditas ocorre na medida em que o acesso aos documentos pessoais dos pesquisadores pode revelar aspectos e conexões insuspeitados na origem e desenvolvimento de teorias e conceitos. Assim, por exemplo, se o historiador pode conhecer em maior profundidade a biografia do pesquisador, suas relações no meio acadêmico, seu estilo de vida e seus valores, provavelmente ele poderá interpretar com maior acuidade as posições teóricas assumidas pelo autor estudado, e compreender melhor a sua inserção nos debates intelectuais de sua época.

Além disso, este tipo de fonte é, usualmente, a única documentação disponível sobre as políticas acadêmicas que afetam o destino de

determinadas teorias e práticas científicas. Muitas vezes as vicissitudes da carreira de um cientista, as oportunidades de trabalho e as conexões que ele estabelece com outros colegas são dados imprescindíveis para o exame mais preciso das relações entre a atividade científica e a prática social, que tanto interesse têm despertado na atualidade.

A abordagem biográfica em História da Psicologia

Brozek (1980) distingue cinco abordagens principais à historiografia da Psicologia: biográfica, descritiva e analítica, quantitativa, social e psico-social. Cada uma delas focaliza um aspecto específico, e busca fazer a leitura da história a partir de um conjunto de evidências. No caso da abordagem biográfica, a evidência a ser buscada é a própria biografia do autor, e suas conexões com o desenvolvimento científico e com a cultura de sua época.

Boring (1950), um dos primeiros historiadores da Psicologia Científica, sustentava que o avanço do conhecimento era possível pela genialidade de cientistas criativos, cujo trabalho somente podia ser limitado pela ignorância ou pelos "...hábitos de pensamento que vigoram na cultura da região ou do período histórico (...), isto é, o *Zeitgeist*". Murphy, por outro lado, outro dos historiadores pioneiros, comentava que o desenvolvimento da Psicologia podia ser descrito como o resultado da ação de "múltiplas forças sociais, combinadas com irrupções de genialidade individual" (Murphy, 1932).

Descrever e interpretar essa associação entre obras individuais e contexto sociocultural tem sido o objeto privilegiado dos historiadores da Psicologia. Com efeito, não se pode explicar o indivíduo sem compreender o seu tempo, assim como são os próprios indivíduos que fazem o seu tempo, conforme a sintética e ele-

gante formulação de Marx, na conhecida Terceira Tese sobre Feuerbach.

A elaboração de biografias contextualizadas é uma forma de apreender as relações entre o cientista e o contexto sociocultural. Na verdade, a abordagem biográfica contribui para concretizar o contexto. A fluidez dos movimentos sociais torna-se objetiva na figura de um autor que viu, sentiu e interpretou o seu tempo com os instrumentos que lhe foram oferecidos pela ciência. Muitas vezes, no processo, ocorre a elaboração de novos instrumentos de análise, que expressam de forma ainda mais clara de que contexto se trata.

Assim, o que interessa conhecer, na verdade, é o contexto, ou seja, o jogo dos movimentos dos diferentes atores sociais construindo e reconstruindo a sociedade. Neste sentido, a história da psicologia é parte de um todo mais amplo, a história da cultura. Os cientistas, nesse caso, podem ser vistos como intelectuais orgânicos, no sentido que Gramsci atribui a essa expressão: são indivíduos que expressaram o espírito de seu tempo, os desejos, valores e expectativas dos grupos sociais aos quais estavam ligados.

Assim, a história da psicologia não pode ser descrita apenas em termos evolutivos, como queriam os historiadores pioneiros. Não se trata de verificar em que medida houve avanço na acumulação de conhecimentos, ou progresso no uso desta ou daquela metodologia. Trata-se, muito mais, de verificar em que medida os conceitos elaborados expressaram a dinâmica da formação social da época. O conhecimento sobre a subjetividade é sempre aplicado a interesses específicos. Conforme observa Massimi (1995), os conceitos de natureza humana utilizados em projetos de colonização portuguesa no Brasil, entre os séculos XVII e XIX, estavam funcionalmente ligados ao projeto de transformação dos índios em cidadãos do estado nacio-

nal. Também Figueiredo (1992) observa que o nascimento da psicologia científica está associada à experiência da subjetividade privatizada que emergiu a partir de transformações na família, e da separação entre o público e o privado que decorreram da revolução política burguesa e da revolução industrial. As contradições entre interesses individuais e sociais, fruto do processo de autonomização do indivíduo no sistema mercantil e do enfraquecimento dos laços sociais tradicionais, teriam contribuído para instaurar o espaço do individualismo moderno, informado tanto por um projeto iluminista, próprio do espaço público, quanto por um projeto romântico, afeto ao espaço da privacidade. Assim, o uso do conhecimento psicológico disponível na época ganhou um novo sentido no interior desses projetos, sendo transformado conforme os interesses em jogo. Da mesma forma podemos afirmar que psicólogos como Helena Antipoff, no decorrer do século XX, se apropriaram e transformaram o conhecimento disponível na época sobre a natureza humana com o objetivo de intervir na sociedade, promovendo o desenvolvimento de novas concepções de subjetividade, e conseqüentemente de novas ações sociais.

Uma aventura nos Arquivos Helena Antipoff

A vida de Helena Antipoff se confunde com etapas importantes da história da Psicologia e da Educação no século XX. Antes de fixar-se em Belo Horizonte, a psicóloga russa, nascida em 1892, conheceu em profundidade as experiências escolanovistas européias, e participou do nascimento da área científica da Psicologia Educacional. Fez seus estudos superiores de Psicologia em Paris, entre 1909 e 1912, tendo estagiado no Laboratório Binet-Simon, onde se fizeram algumas das primeiras experiências com testes de medida da capacidade intelectual

das crianças. Posteriormente transferiu-se para Genebra, onde estudou, entre 1912 e 1916, no recém-criado Instituto de Ciências da Educação, sob a orientação de Edouard Claparède. Entre 1916 e 1924, trabalhou em centros de reeducação de crianças delinquentes e abandonadas na Rússia, durante os anos difíceis da revolução, e lá parece ter tido contato com a reflexologia da escola de Pavlov e com os estudos psicológicos de orientação sociocultural desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores. Ao deixar a Rússia, em 1924, passou uma temporada em Berlim, e regressou a Genebra, onde atuou já como assistente de Claparède no Institut Jean-Jacques Rousseau. De Genebra se transferiu para Belo Horizonte, a convite do governo mineiro, para dirigir o Laboratório de Psicologia e lecionar esta disciplina para as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Em Minas Gerais, por um período de quase 50 anos, Antipoff dedicou-se à construção de uma obra importante e duradoura nas áreas de educação de excepcionais, educação rural e na aplicação dos conhecimentos da Psicologia à educação (Antipoff, D., 1975; Freitas-Campos, 1989).

Atualizada e atuante em relação à produção acadêmica européia sobre Psicologia e Educação, Antipoff seguia os princípios da psicologia funcionalista de Claparède, mas a eles acrescentava a preocupação sociocultural da escola russa e a perspectiva psicanalítica de Adler sobre o desenvolvimento da personalidade. Durante sua permanência no Brasil, manteve intercâmbio com importantes centros de pesquisa em Psicologia Educacional, especialmente na União Soviética, na França e na Suíça. Destaca-se, no caso, o intercâmbio mantido com o Institut Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, onde foram elaborados os fundamentos da teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo, e com os teóricos da escola sócio-histórica

rusa. No Brasil, Antipoff manteve intercâmbio com os principais teóricos e pesquisadores em Psicologia Educacional da época — Lourenço Filho e Arthur Ramos, entre outros.

A análise do sentido da obra de Antipoff no contexto das perspectivas dominantes na teoria e na prática da Psicologia e da Educação na primeira metade do século XX no Brasil, e especialmente em Minas Gerais, foi objeto de minha tese de Doutorado Para a Universidade de Stanford (Freitas-Campos, 1989).

Para a realização da tese, a consulta aos documentos contidos nos arquivos do CDPHA foi fundamental. Ao mesmo tempo, aquela consulta permitiu verificar a qualidade e importância do acervo para a memória da Psicologia e da Educação no Brasil, bem como para a reconstituição da história das práticas e das ideologias dos grupos sociais ali representados (professoras primárias, pesquisadores, artistas, educadores e crianças abandonadas oriundas de famílias de baixa renda do meio urbano e rural).

Na obra de Antipoff, chama a atenção especialmente a perspectiva sócio-histórica, pouco comum entre os pesquisadores de sua época. Para Binet, a questão da hereditariedade ou do impacto da cultura na formação da inteligência não era clara (Kamin, 1974). Outros adeptos da medida da inteligência, como Lewis Terman, que providenciou a primeira adaptação dos testes Binet-Simon nos Estados Unidos, alinhavam-se com o chamado “darwinismo social”, isto é, a idéia de que na sociedade, assim como na natureza, prevalece a seleção dos mais aptos, e que esta seleção se baseia na hereditariedade (Chapman, 1979; Gould, 1981). Claparède, um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, elaborou as bases da hipótese interacionista, conforme ressaltou Piaget, em seu conhecido trabalho sobre a gênese da hipótese na criança (Claparède, 1933; Piaget, 1948). Contudo, o que inte-

ressava sobretudo a Claparède não eram as diferenças no desenvolvimento que poderiam ser atribuídas a influências culturais, mas a trajetória universal do desenvolvimento cognitivo.

Antipoff, no entanto, abordava com especial interesse as interações entre ambiente cultural e maturação. Ao chegar a Belo Horizonte, em 1929, seu primeiro projeto de pesquisa no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento visava estudar os ideais e interesses das crianças mineiras, exatamente para compará-las com crianças de outros países, e verificar a influência do meio cultural no desenvolvimento. A originalidade de seu trabalho foi reconhecida por Claparède, que comentou:

“conforme demonstrou com muita precisão Mme. H. Antipoff, ao comparar os interesses dos pequenos brasileiros aos dos europeus, esses interesses dependem em parte do meio, e é muito difícil saber quais são aqueles que são verdadeiramente ‘naturais’, isto é, que correspondem a uma necessidade de crescimento psicológico em uma dada idade” (Claparède, 1931, p.253).

Logo em seguida, Antipoff iniciou, também na Escola de Aperfeiçoamento, programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte, demonstrando também, por diversas vezes, a influência do meio ambiente sociocultural no desenvolvimento da inteligência. Na época, a autora comentava:

“a inteligência geral está longe de representar uma entidade sui generis, independente do meio em que a criança se forma, independente da educação e da instrução (muito pelo contrário).” (Antipoff, 1992(1931), p. 98)

Interessa compreender, no caso, como Antipoff chegou a desenvolver essas hipóteses, ou seja, como sua formação anterior a levou a propor uma visão do desenvolvimento com características próprias, sensível a essa questão do ambiente sociocultural. Sua biografia evidencia a exposição a influências diferenciadas: a ênfase nas medidas da capacidade intelectual do Laboratório Binet-Simon, a perspectiva interacionista da Escola de Genebra, e a preocupação com a dimensão sócio-histórica da Psicologia russa. A exposição a essas diferentes perspectivas, unidas contudo na idéia de que a ciência poderia contribuir decisivamente para a solução dos problemas humanos, parece ter engendrado, em Antipoff, uma atitude ao mesmo tempo inquisitiva e prática.

A atitude científica se expressava na preocupação em basear na pesquisa as intervenções realizadas seja no sistema escolar, seja nas instituições de reeducação, ou na ênfase na avaliação dos resultados do trabalho realizado. Da experiência com a Psicologia em Paris ou em Genebra, temos o próprio depoimento da autora, que cita extensamente, em sua obra publicada, os mestres Binet, Simon e Claparède. Em relação à Psicologia russa, contudo, temos poucas evidências. Talvez para evitar a associação entre seu sobrenome russo e o regime comunista, a autora raramente se referia, em sua obra publicada no Brasil, aos autores da psicologia soviética, embora a influência deles em sua obra seja perceptível. Nos manuscritos do acervo, já foi possível encontrar referências a Luria, e até mesmo à famosa observação de Marx sobre a diferença entre os seres humanos e as abelhas, na qual Vygotsky baseou suas hipóteses sobre o desenvolvimento sociocognitivo.

Sabemos que Antipoff nasceu na Rússia, em 1892, tendo deixado seu país em 1908, portanto aos 16 anos. Em Paris permaneceu entre 1908 e 1912, em Genebra estudou entre 1912 e

1916. Tendo-se diplomado pelo Instituto de Ciências da Educação em 1916, voltou à Rússia, a pedido da família, para localizar o pai, que havia sido ferido na guerra. Durante sua estada em São Petersburgo, ocorreu a Revolução de Outubro. As fronteiras foram fechadas, ninguém podia deixar o país sem autorização do novo governo. Foi assim que Antipoff viveu os anos difíceis da Revolução, a penúria, a fome, as lutas entre facções favoráveis ou contrárias à Revolução. Conheceu o marido Victor Iretsky, escritor e jornalista em São Petersburgo, nessa ocasião. Ele mesmo seria vítima de perseguições políticas, em função de suas idéias em relação à arte na sociedade socialista. Iretsky defendia o direito dos artistas de dedicarem-se à arte como um fim em si mesmo. Ficou preso durante algum tempo em Moscou, e, por volta de 1922, exilou-se em Berlim. Em 1924, Antipoff seguiu também para Berlim, a pretexto de visitar instituições para excepcionais, e nunca mais voltou à Rússia. De Berlim transferiu-se para Genebra novamente, onde trabalhou já como assistente de Claparède, e, em 1929, aceitou o convite do governo mineiro para lecionar por dois anos a Psicologia Educacional em Belo Horizonte.

A experiência com as dificuldades da Europa entre as guerras parece ter influenciado o curso posterior de sua vida. Foi precisamente através do acesso aos documentos inéditos do arquivo do CDPHA que pude compreender melhor não só a direção que sua obra assumiu no Brasil - a atitude pacifista, a preocupação com os direitos das crianças, o enfoque sociocultural - como também a própria decisão de fixar-se definitivamente no Brasil.

Em 1931, por exemplo, em resposta a uma correspondência de suas colegas Audermars e Lafendel, dirigentes da Maison des Petits, em Genebra, Antipoff comentava que havia renovado o contrato com o governo mineiro por mais dois anos, e explicava seus motivos. Em

primeiro lugar, um comentário sobre a situação da Europa:

"oui, mes chères amies, j'ai refait mon contrat avec le Brésil encore pour deux autres années. En lisant votre lettre, où vous décrivez les misères matérielles que subit actuellement la vieille Europe, j'eus ma première satisfaction de la résolution prise, à savoir que mon départ de l'Europe allégera d'une unité le nombre de concurrents de travail" (Antipoff, 22.2.31)¹

A situação no Brasil, porém, não lhe parecia muito melhor, a não ser em função do clima, que impedia a ocorrência de mortes por fome ou frio:

"Ici, c'est la même histoire, mais avec cette différence que le climat étant moins cruel et la terre plus généreuse préservent les gens de l'issue tragique de mourir de froid ou de faim." (Antipoff, 22.2.31)²

Na mesma carta, Antipoff continua descrevendo sua observação da situação dos trabalhadores no Brasil:

"Les choses tristes cependant arrivent ici tous les jours: le Gouvernement faisant des économies met des centaines et

des milliers des gens à la rue. Dans le désespoir d'une situation imprévue les faibles abandonnent la lutte et se font suter la cervelle: le nombre de suicides que les journaux publient tous les jours est vraiment navrant." (Antipoff, 22.2.31)³

Os problemas econômicos e sociais afetavam também as crianças em idade escolar:

"Nos enquêtes scolaires ont fréquemment enregistré des cas pitoyables, comme ceux des enfants affamés qui viennent à l'école à midi (par manque de bâtiments les enfants travaillent à l'école en deux équipes, la seconde de midi à 4 heures) sans rien avoir mangé depuis le matin" (Antipoff, 22.2.31)⁴

Nessa época, Antipoff atribuía a carência econômica dos pais ao êxodo rural. Na sua opinião:

"Ce mal provient d'une certaine paresse des parents et du désir à tout prix de vivre en ville, bien que misérablement, au lieu d'habiter la campagne où le travail garantit la vie". (Antipoff, 22.2.31)⁵

Mais tarde, quando, na Fazenda do Rosário, entrou em contato mais estreito com as difi-

milhares de pessoas na rua. No desespero de uma situação imprevista, os fracos abandonam a luta e se fazem cortar a cabeça: o número de suicídios que os jornais publicam todos os dias é realmente aflitivo." (Antipoff, 22.2.31).

(2) "Sim, minhas caras amigas, refiz meu contrato com o Brasil ainda por mais dois anos. Lendo sua carta, onde vocês descrevem as misérias materiais por que passa a velha Europa, tive minha primeira satisfação com a resolução tomada, a saber que minha partida da Europa subtraiu de uma unidade o número de concorrentes ao trabalho" (Antipoff, Carta a Audemars e Lafendel datada de 22.2.31).

(3) "Aqui, é a mesma história, mas com esta diferença que o clima sendo menos cruel e a terra mais generosa preservam as pessoas do destino trágico de morrer de frio ou de fome." (Antipoff, 22.2.31)

(4) "Coisas tristes entretanto acontecem aqui todos os dias: o governo, fazendo economia, coloca centenas e

(5) "Nossas pesquisas escolares frequentemente registraram frequentemente lamentáveis, como os das crianças famintas que vem para a escola ao meio-dia (por falta de prédios as crianças trabalham na escola em dois grupos, sendo o segundo de meio-dia às 4 horas) sem ter comido nada desde a manhã." (Antipoff, 22.2.31)

(6) "Este mal provem de uma certa preguiça dos pais e do desejo de viver a todo custo na cidade, ainda que miseravelmente, ao invés de morar no campo, onde o trabalho garante a vida." (Antipoff, 22.2.31).

culdades do trabalhador rural no Brasil, de possuir terra para trabalhar, Antipoff chegou a reconhecer a necessidade de uma reforma agrária no país, em um manuscrito não publicado que encontramos nos arquivos, provavelmente da década de 1950.

São documentos como estes, não publicados, de grande valor para a historiografia, que se encontram nos arquivos. Esses documentos merecem ser preservados por sua importância para a história não só da ciência psicológica, como da própria sociedade brasileira.

O projeto Memorial Helena Antipoff

A família Antipoff cuidou de manter em estado razoável de conservação o acervo da educadora, consciente de seu inestimável valor histórico. Os documentos ali contidos, cerca de 20.000 inéditos, necessitam ser inventariados, catalogados e organizados historicamente, para que se possa, através deles, realizar novos estudos sobre a evolução da Psicologia e da Educação, no Brasil e no exterior, e sobre outros temas para cujo conhecimento venham a se revelar relevantes.

A Professora Teresinha Rey-Pinto, a pedido dos Archives Jean- Jacques Rousseau, visitou o CDPHA em 1992, e novamente em 1993, com a finalidade de localizar aqui documentos de interesse para os Archives. De sua primeira visita resultou a abertura de um Fundo Helena Antipoff em Genebra, no qual estão repertoriados os documentos que evidenciam a relação entre o Institut Jean-Jacques Rousseau e a experiência de Antipoff no Brasil, acrescidos dos estudos históricos já realizados sobre a obra de Antipoff.

O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) já organizou e editou a *Coletânea das Obras Escritas* de Helena Antipoff, em 1992. Trata-se agora de organizar o arquivo dos documentos inéditos que pertenceram à pesquisadora.

Este é o trabalho que estamos desenvolvendo atualmente. Com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), todos os documentos do acervo estão sendo inventariados e catalogados, para compor uma Base de Dados informatizada. A estrutura da Base já foi definida, através do programa Micro-Isis, fornecido pela UNESCO, através do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). A cada documento é atribuído um número de registro, que indica sua localização física, e uma ficha, na qual são anotados o autor, o título, o local, a data de elaboração, um resumo do conteúdo, notas gerais sobre a forma do documento, assunto e autores citados. Trata-se de trabalho que requer muito cuidado, uma vez que há muitos documentos aos quais faltam informações como data, local, autor ou título. O pesquisador deve então procurar aproximar da melhor maneira possível essas informações, com base em indícios contidos no próprio documento, como tipo de letra, estado do papel, conteúdo, língua em que está escrito etc.

Após o inventário e catalogação, os documentos são encaminhados ao Centro de Conservação e Restauração de Bens Culturais (CECOR-UFMG), onde, sob a orientação da Profa. Betânea Reis Veloso, um grupo de bolsistas de Iniciação Científica realiza o trabalho de limpeza, conservação ou restauração, quando necessário, e acondicionamento em caixas apropriadas, confeccionadas em papel sem ácido. A colaboração do CECOR-UFMG é imprescindível para garantir a correta conservação do acervo, em padrões internacionais.

Após cumpridas todas essas etapas, os documentos mais importantes para compor a historiografia da Psicologia Educacional, foco

principal do trabalho de Antipoff, serão selecionados, organizados em ordem cronológica, e comentados em termos de sua importância para a compreensão da evolução dessa área de estudos.

Além disso, a catalogação das fontes poderá ser útil para historiadores e pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento articuladas no trabalho da Fazenda do Rosário, e ficará à disposição na sede do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Poderão ter acesso ao arquivo estudantes de graduação e de pós-graduação, bem como pesquisadores em Psicologia, Educação ou áreas afins.

Deste trabalho resultará ainda a organização do Memorial Helena Antipoff, a ser localizado na Fundação Helena Antipoff. Através do Memorial, pretende-se levar ao conhecimento das novas gerações de educadores e de estudiosos da Psicologia e de ciências afins a importância, a originalidade e a relevância social do trabalho de Antipoff, cujo exemplo de atitude científica e espírito prático encanta e inspira todos aqueles que têm contato com sua obra.

Referências Bibliográficas

- Antipoff, D. (1975). *Helena Antipoff sua vida, sua obra*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial (2ª ed. Itatiaia, 1996).
- Antipoff, H. *Manuscritos inéditos*. Acervo do CDPHA, Ibirité MG.
- Antipoff, H. "O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte" (1931). In: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.
- Bellotto, H. L. (1991). "Da administração à história: ciclo vital dos documentos e a função arquivística". In: *Arquivos Permanentes: Tratamento documental*. São Paulo, TA Queiroz.
- Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- Bringman, W. e Ungerer, Gustav A. (1980). "Wilhelm Wundt". In: Brozek, J. e Pongratz (Eds.) *Historiography of Modern Psychology*. Toronto: C. J. Hogrefe.
- Brozek, J. e Pongratz, L. (1980). *Historiography of Modern Psychology*. Toronto: C. J. Hogrefe.
- Chapman, P. D. (1979). *Schools as sorters: Lewis M. Terman and the intelligence testing movement*. Stanford, CA: Stanford Univ. (PhD dissertation).
- Claparède, E. (1933). "Génèse de l'hypothèse". *Archives de Psychologie* 24:1-155.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Figueiredo, L. C. M. (1992). *A invenção do Psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: Escrita/Educ.
- Freitas-Campos, R. H. (1989). *Conflicting interpretations of intellectual abilities among Brazilian psychologists and their impact on primary schooling (1930-1960)*. Stanford, CA: Stanford University, (PhD dissertation).
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York: W.W. Norton.
- Kamin, L. (1974). *The Science and Politics of IQ*. New York: John Wiley and Sons.
- Lourenço Fº, Manuel B. (1971). "A Psicologia no Brasil". *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada* 23(3), 113-142.
- Massimi, M. (1995). "Knowledge and Practice of Psychology in "Civilization Projects" directed at Brazilian Indians in the 17th, 18th and 19th centuries". *Cuadernos Argentinos de História de la Psicología*, 1(1/2): 101-131.
- Murphy, G. (1932). *An Historical Introduction to Modern Psychology*. New York: Hartcourt, Brace & Co.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 2nd. ed.

Qualidade e quantidade em pesquisa psicológica

Sergio L. de C. Fernandes⁽¹⁾
Universidade Gama Filho

Introdução

"Metodologia da Ciência" é a investigação de como o cientista *deveria* proceder para obter os resultados que ele deseja obter. A "Metodologia da Ciência", portanto, *pressupõe* – não investiga – o objetivo da Ciência, ou os objetivos que os cientistas visam atingir. A investigação crítico-normativa deste último tópico é assunto da "Filosofia da Ciência". Esta última disciplina é "Filosofia Aplicada" (p. anal. com "ciência aplicada"): trata-se de uma "visada" ontológica, epistemológica, ética, e até estética, sobre a Ciência como um todo, ou seja, tanto sobre seus conteúdos (seu "*corpus*"), quanto sobre a atividade humana que ela é.

Já "Metodologia da Ciência" só seria "Filosofia Aplicada" num sentido muito restrito, qual seja, o de aplicar resultados filosóficos da Epistemologia Geral, ou Teoria Geral do Conhecimento, ao *conhecimento* científico. E seu sentido é ainda mais restringido pelo fato de que seu objeto é a estrutura lógica do *procedimento* científico, e não, pelo menos precipua-mente, do *conteúdo* da Ciência.

O estatuto da "Metodologia da Ciência" é filosófico (Fernandes 1996d), pois seria um círculo vicioso investigar tal metodologia – *exhypo-tese* para saber qual ela deveria ser – usando-se a própria metodologia que os cientistas de fato usam. E se a metodologia da própria "Metodologia da Ciência" não é a metodologia *da ciên-*

cia, então ela é a da Filosofia, seja o que for que entendamos por isso, já que seria por demais extravagante conceber que ela fosse, p. ex., a metodologia da ... Religião ou da Arte! Lembre-se o leitor de que até mesmo a Teologia pretende ser uma Ciência, e de que a Arte, muito provavelmente, não tem uma "metodologia": tem técnica, a serviço da criatividade, e não se pode "aprender", sem contra-senso, a ser "criativo".

Se o leitor aceitar, como premissa, que a Metodologia da Ciência não pode ser investigada, sem petição de princípio, pela metodologia da própria Ciência, mas tiver algum pré-conceito contrário à Filosofia, então proponho-lhe que considere a "Metodologia da Ciência" uma investigação "extracientífica", "metacientífica" etc. E o leitor pode, na verdade, aceitar aquela premissa, sem comprometer-se com a premissa muito mais forte de que seria circular fazer "ciência da ciência", ou estudar cientificamente a Ciência. É claro que este último tipo de investigação tem sido empreendido, e com sucesso: *há* uma Sociologia da Ciência, uma Psicologia da Ciência, uma Economia da Ciência, uma Política da Ciência etc. Afinal, a Ciência é uma atividade humana e, como tal, também objeto das chamadas Ciências Humanas e Sociais. Ora, se não levantarmos a "questão metodológica", que é *normativa*, mas estivermos interessados apenas nos fatos, então estaremos pressupondo o tempo todo a Metodologia da Ciência em geral. E não há circularidade alguma em pressupor isso. A tese com a qual o leitor se compromete,

⁽¹⁾ Professor Titular, Universidade Gama Filho.
E Mail: fernande @ rdc.puc-rio.br+

ao acompanhar-me aqui, é apenas a tese de que tais investigações científicas da Ciência *pressupõem* alguma Metodologia da Ciência e, portanto, não podem fazer desta última seu objeto de estudo. O que é pressuposto é justamente o que torna possível a objetivação, logo não pode ser o objeto como tal, enquanto estiver no papel de tornar possível a objetivação. Já a investigação chamada de "Metodologia da Ciência", a partir de pressupostos lógicos, epistemológicos e ontológicos (estes dois últimos, "filosóficos"), "objetiva", ou "toma como objeto" a metodologia que o cientista em geral *deveria* usar para melhor atingir seus objetivos.

Por sua vez, a Metodologia da Ciência não toma como objeto de investigação seus pressupostos filosóficos, mas, ao contrário, *usa-os* para investigar a estrutura lógica do conhecimento científico. Os pressupostos filosóficos da Metodologia da Ciência podem também — e devem — ser questionados (investigados). Mas isso é tarefa para a Filosofia, e tal tarefa só será exequível a partir de outros pressupostos (talvez mais amplos, ou profundos), por sua vez não questionados, enquanto estiverem servindo de pressupostos. Tais "recuos reflexivos" são "avanços críticos", e esse processo como que não tem começo nem fim. A menos que o leitor resolva "fechar o círculo", e pensar que o questionamento dos pressupostos da Metodologia da Ciência é tarefa da ... Ciência! Mas o *custo* deste "benefício" cientificista é muito alto: é o mesmo custo de todas as operações circulares do pensamento, qual seja, o custo de o leitor perder de vista, ou não poder mais fazer, a distinção entre Aparência e Realidade. Para compreender como tal distinção é imprescindível para se conhecer o que quer que seja, acerca do que quer que seja, remeto o leitor para Fernandes (1995). Mas adianto-lhe que não poder distinguir entre Aparência e Realidade é, simplesmente, "não poder errar"; não poder estar

errado é perder o contato com a Realidade; perder o contato com a Realidade é, além de "insano", algo que tornaria a própria evolução da Vida e da Inteligência impossíveis. Pois sem *feed back* negativo a Vida é impossível, já que esta evolui em sistemas nequentrópicos *abertos*; e sem ensaio-e-erro-e-novo-ensaio ... a Inteligência é impossível, já que esta evolui em sistemas capazes de "aprender com a experiência".

Proponho ao leitor, portanto, que respeite a Lógica e não feche o círculo. Não use conclusões para demonstrar as mesmas premissas que as estabeleceram, pois isto tornaria impossível a ideia de "teste", por tornar impossível a ideia de "erro". Em vez disso, conceba o leitor uma série *aberta*, tanto no sentido lógico, quanto no sentido temporal, de premissas ou pressupostos e conclusões, que, por sua vez, podem vir a ser premissas de novas conclusões, e assim por diante, e *para trás*. Resista, portanto, o leitor, ao desejo infantil de começos e fins últimos ou absolutos: "Papai, como *começaram* as coisas?"; "Mamãe, como as coisas *terminam*?". Deixar de ser criança, *neste sentido*, é poder tornar-se cientista ... ou filósofo! Permanecer criança, *neste sentido*, é poder tornar-se um teólogo dogmático.

O que é "Qualidade"?, Onde estão as "Diferenças" e O que é "Quantidade"?

Como colecionamos as coisas? Tente o leitor imaginar alguém que tentasse colecionar as coisas de modo "puramente quantitativo". Haveria um saco em que ele poria as coisas "unitárias", outro em que ele poria as coisas "duais", ou as díadas, outro em que seriam postas as coisas "trinas", ou as "triádes" etc. Como poderia essa pessoa saber que uma determinada coisa teria a "marca" (critério) de ser "unitária", "dual", "trina" etc.? Talvez essa pessoa concebesse a marca "trina", ou "triádica" de uma coisa como aquela mesma marca que lhe

permitiria identificar a coleção composta de todas as coleções ... de "três" coisas. Mas isto é circular, pois a idéia de "três" não pode ser usada para entendermos a idéia de coisa "trina" ou "triádica". Quando círculos como este se fecham, não se sai do lugar! Até aqui, fracassaríamos na nossa tentativa de colecionar as coisas de maneira "puramente quantitativa".

Mas talvez o x da questão esteja na noção de unidade, ou de coisas "marcadas" com "um"? Mas confiar na percepção para identificá-las é fazer uma confusão. Não podemos perceber a unidade de uma coisa, *de maneira puramente quantitativa*. Isto é "uma" caneta, "um" cinzeiro Onde está o "um"? Aqui, nesta marca: $\odot 1^a$? Ou nesta: $\odot um^a$? Ou nesta: $\odot Um^a$? Ou ainda, nesta: $\odot One^a$? Ou ...?! Seria possível dizer: "Isto é um "um"", assim como podemos dizer: "Isto é um cinzeiro"? Será que sabemos *mesmo* o que queremos dizer com a expressão "puramente quantitativo"? O x da questão tampouco parece ser a noção de "unidade".

Vamos pular, por enquanto, sobre a distinção entre "qualidade" e "propriedade", e pedir auxílio à base, ao fundamento de toda a Matemática, que é a Teoria dos Conjuntos, que, unida a uma Teoria da Identidade, torna possível a Aritmética, a Álgebra, a Teoria dos Grupos etc. Os matemáticos decidem muitas coisas, e com muitas razões. Decidiram, por exemplo, que se considerarmos a coleção de todos os meus pares de meia, *haverá* uma coleção composta de uma meia de cada par (o "Axioma da Escolha", ou um dos sete axiomas da Teoria padrão dos Conjuntos). Mas só podemos formar um conjunto a partir de uma qualidade: o conjunto dos x , tal que x tem a "propriedade" P . O que queremos dizer com isso? Certamente que se trata, aqui, da coleção de todas as "coisas" que "são" P : o conjunto dos x , tal que x é um triângulo. (Note o leitor que não dizemos "tal que x é o triângulo", mas poderíamos dizer "tal

que x é dois triângulos", se nossa coleção fosse uma coleção de pares. Mas o que torna uma coisa um "par", ordenado ou não-ordenado, senão a propriedade de ser um *par*? O que torna uma coisa uma "unidade", senão a propriedade de ser ... *um*? E aqui o círculo ameaça fechar-se de novo ...)

A propriedade de ser triângulo não pode ser "a triangularidade", considerada como um indivíduo. Se *pudesse*, poderíamos contar triangularidades e colocá-las numa coleção. Mas isso tiraria da triangularidade toda "triangularidade". Pois precisaríamos saber qual é a propriedade que usamos para colecionar as nossas "triangularidades": é a propriedade de serem ... "triangulares"? Outra vez não saímos do lugar. Tampouco adianta pensar que é a propriedade de ser uma coisa de três ângulos, três lados etc. Pois *esta* propriedade é a propriedade de ser triangular. Não importa, aqui, de quantas "subpropriedades" uma propriedade é composta, pois basta que lhe falte *uma* delas e a propriedade "composta" deixa de ser "aquela" propriedade. No entanto, isto não significa que haja "necessidade" — e só há necessidade *lógica* — na composição de uma propriedade, *além* do que convencionamos, ou estipulamos. Na verdade, o que entra na composição de "uma" propriedade é o que é *suficiente* para que ela seja *aquela* propriedade, e não outra. Mas quando afirmamos coisas conjugadas por "e", "... e ... e ... e ... etc.", a coleção do que é afirmado é também uma afirmação que só é útil para colecionarmos coisas se *todos* os seus componentes forem afirmados. Se apenas um não o for, teremos *outra* propriedade e *outra* coleção.

Se a propriedade de ser triângulo não pode ser a "triangularidade" do triângulo — a não ser como maneira de falar ... —, melhor concebê-la como "o ser triângulo de alguma coisa", ou seja, como uma função (espécie de *relação*, por sua vez, espécie de *produto cartesiano*...) da propriedade, ou critério de classificação, *para* a

coisa: Triângulo \rightarrow coisa. Simbolizando a propriedade por 'T', e deixando vago o lugar da coisa, marcando-o com a "variável" 'x', diríamos: $T(x)$. As coisas que "satisfazem" esta função estão no "domínio" composto de triângulos, ou seja, são triângulos. As que não a satisfazem não são triângulos. Simbolizando o conjunto dos triângulos por T, dizemos que ele pode ser definido "qualitativamente" pela identidade $T \equiv \{x \mid T(x)\}$.

A Matemática (ciência da quantidade?) começa, portanto, *pressupondo* (sem saber o que é, realmente!) a *qualidade*. E se *desenvolve pressupondo* (sem saber o que é, realmente!) a *repetição* da qualidade. Pois o mesmo conjunto T pode ser definido assim: $\{\dots, \dots, \dots, \dots\}$ ou $\{t_1, t_2, \dots, t_n\}$. Cada coisa $T_{(i)}$ que "pertence" ao conjunto tem a propriedade de ser triângulo. E como, enquanto membros da extensão do conjunto, só têm esta qualidade, esses triângulos não se distinguem entre si qualitativamente (Leibniz diria que é como se eles fossem um só). Mas a "idéia" de quantidade surge, como que por um *fiat*, na Matemática, quando fazemos com que essa qualidade, que não é, ela mesma, uma "coisa contável" (por ser justamente o que nos permite contar), *se repita*. De modo que dizemos que os membros da extensão do conjunto dos triângulos "distinguem-se" *in numero*, ou numericamente. A Teoria dos Conjuntos parece, assim, pressupor (sem saber o que é, realmente!) a noção de número. E não podemos dizer que por aí apreendemos a noção de "quantidade", porque, por aí, "número" seria o que *distingue* uma coisa da outra. Mas o que é "distinguir", senão atribuir uma qualidade? E certamente "distinguir" não é atribuir a qualidade de "ser distinto", pois sabemos que, enquanto membros dos conjuntos dos triângulos, os triângulos não se distinguem entre si.

Mas se não compreendemos, assim, o que é a quantidade, tampouco compreendemos o que é a qualidade. As qualidades não são "con-

táveis", pois, como já vimos, elas são o que quer que seja que nos permite "contar", e não o contrário: se o que me permite contar fosse contável, eu jamais poderia compreender o que me permite contar. Não são contáveis ... mas estranhamente (paradoxalmente?) se repetem! Sim, a "qualidade" é o que se repete: é o que quer que seja que se repete nos membros da extensão de um conjunto, e no mundo tal como o percebemos e conhecemos. E se perguntarmos: *Quantas* vezes uma qualidade se repete?, ou seja, se nos lembrarmos de que, neste sentido, elas *parecem* ser "contáveis"? Somos logo remetidos ao fato de que o que se repete são *as coisas* que têm "aquela" qualidade, ou seja, que não é a qualidade "ela mesma" que é contável (quantas "brancuras" há nesta coleção de coisas brancas?). E, por outro lado, só *identificamos* as coisas pelas qualidades que elas têm. É claro que há várias qualidades diferentes, mas isto não significa que cada uma delas é uma "coisa". Se fossem coisas, como poderiam se repetir? (Há duas garrafas de Coca-Cola *iguais*? Duas marcas, p.ex., ©^2 , *iguais*? Dois perceptos *iguais*?) Se as qualidades fossem coisas, do mesmo *tipo* que as coisas que elas permitem classificar, ou contar, não seriam diferentes uma da outra? Mas se uma qualidade, enquanto o que me permite classificar e, *a fortiori*, contar, fosse uma qualidade diferente, cada vez que aparecesse, então ela não se repetiria, e não serviria para contar. Só posso contar coisas ... brancas, ou com essa ou aquela qualidade. Se o branco de cada uma delas fosse uma qualidade diferente, eu não poderia contá-las, a menos que tentasse outra vez classificar essas últimas qualidades; mas como classificá-las sem algo que se repita? O *pensamento*, já vê o leitor, seria impossível, tanto no caso de qualidades *não* se repetirem, quanto no caso de as qualidades elas mesmas serem entidades "contáveis". Há, então, *numerosas* qualidades: branco, triângulo etc. Mas só *neste*

sentido elas são "contáveis" (e são "inúmeras"), ou seja, só enquanto são exemplos de "Qualidade". Mas esta última, estranhamente, não só não é ela mesma contável, mas se repete, assim como a brancura, a triangularidade etc.

Ainda que digamos que uma "medida" quantitativa se repete, dizêmo-lo no sentido de que uma qualidade se repete: não só a qualidade do que é medido, mas a qualidade que nos permite contar a realidade mesma, a "quantidade" que eu digo que se repete. E já vimos que de nada adianta, para compreender o que é a quantidade, dizer que a qualidade de uma quantidade que se repete é a de "ser 0,78" e tampouco a de "ser repetível".

Não é, portanto, a quantidade — seja lá o que isto for — que se repete, mas a qualidade, seja lá o que isto, em última análise, é. A noção de quantidade pressupõe (sem sabermos o que é, realmente!) a noção de qualidade: quantidade é, em última análise, a repetição de uma qualidade. A noção "clássica" de "salto qualitativo" é vácuca, se pressupuser que a qualidade pode "emergir" de algo "puramente quantitativo", e pelo simples fato de que este último pressupõe uma qualidade. Como poderia o que não tem qualidade e, portanto, não pode ser identificado, percebido, pensado etc., *repetir-se*? A qualidade é, de fato, a idéia com que elaboramos a idéia de "conceito" e, em Lógica, ou em Matemática, a idéia de "propriedade".

Quando falamos de "conceitos", falamos de critérios (marcas?) de classificação. Quando falamos de "propriedades", falamos das constantes que aparecem em funções do tipo $P(x)$. As coisas que "caem sob" um conceito, ou "tem uma propriedade", compõem extensões, coleções, classes, conjuntos. Cada uma delas, tomada "individualmente", ou "particularmente", é um exemplo, ou instância, do conceito, ou valor da variável x^a em $P(x)$, ou membro da classe ou do conjunto. Gostamos de pensar que "cada

uma delas", *realmente*, tem muito mais propriedades (cai sob muitos outros conceitos), ou pertence a muito mais extensões que as que estivemos considerando em um dado momento. Afinal, todo triângulo, real, *além* de ser triângulo, é também isóceles, ou escaleno, ou grande, ou de madeira, ou verde, ou meu, ou teu ... Por isso temos a impressão de que um triângulo real (o que você tem desarmado na mala do carro, por exemplo) é *diferente* dos outros, embora seja *semelhante* a eles sob certos aspectos. Essa maneira de falar é *ilusória*. Pois, enquanto exemplos de conceitos determinados, esses triângulos não são apenas "semelhantes", mas, estritamente falando, são "iguais" uns aos outros; enquanto exemplos da interseção das extensões de dois ou mais conceitos são também iguais, pois essas interseções são também extensões de conceitos, ainda que nos falte, ocasionalmente, nomes para eles (o que é, o que é, ao mesmo tempo, algo "que voa", "que tem seis pernas", e "que é da minha tia"?). "Semelhança" deve ser uma noção "psicológica", algo como um estado instável, que mais cedo ou mais tarde "colapsa" para identificações ou *negações de identificações*.

Mas ... e os membros de extensões complementares? E as coisas que são vermelhas, mas não são minhas, ou são de minha tia, mas não voam? Elas são idênticas, enquanto vermelhas, ou de minha tia, e não são coisa alguma enquanto *não-são* minhas, ou *não-voam*, até que eu as classifique de alguma outra maneira — p.ex., "são suas", ou "rastejam".

Assim como é *ilusório* pensar que qualidade é o que é *apenas* "semelhante", também é *ilusório* pensar que qualidade é o que é "diferente". Onde está a diferença? Já que temos que começar de algum ponto, suponhamos que o "universo" (termo técnico para "a totalidade numérica das coisas") seja composto de ... melhor evitar "coisas", por ser ainda muito vago?;

suponhamos que seja composto de "qualquer coisa", p. ex., "árvores". Onde está a diferença? Em nenhuma parte. Pois se temos o universo, não há nada além dele, sequer um conjunto complementar, o das "não-qualquer coisas". Tentemos fazer surgir a diferença, classificando de algum modo algumas árvores, p.ex., amendoeiras, de modo a dividir as árvores em árvores-amendoeiras e árvores-não-amendoeiras. Onde está a diferença? Nas árvores? Claro que não. Dentre as amendoeiras? Claro que não! Poderia a diferença estar entre duas coisas que não se diferenciam, cada uma, entre si? Em que consiste a diferença entre uma coisa e o que *não* é essa coisa? Afinal, o "não-ser-uma-coisa-determinada" não qualifica nada, e equivale a um "ser-qualquer-outra-coisa". Não encontramos a diferença, portanto, até aqui, nos seguintes casos: (a) dentre as árvores do "universo"; (b) dentre as amendoeiras; e (c) por incrível que pareça, tampouco dentre as árvores divididas em amendoeiras e não-amendoeiras. Resta apenas uma possibilidade: estaria a diferença entre dois conjuntos disjuntos, ou seja, entre amendoeiras ... e mangueiras? Recapitulemos. Não há diferença entre as duas coisas, árvore e amendoeira. Uma amendoeira não é diferente de uma árvore. Seria uma árvore diferente de uma amendoeira?

Sem dúvida, um *não*-triângulo é diferente de um triângulo. Afinal, quadrados ou círculos são diferentes de triângulos. Mas ... em que *consiste* esta diferença? Seria a qualidade aquilo em que essa diferença consiste? Mas então teríamos que pensar em qualidades em termos *exclusivos*, ou "intrínsecos", ou "em-si-mesmos", ou seja, não poderíamos mais tratar as qualidades como qualidades *de* alguma coisa. Mas isto equivaleria a considerar as qualidades como indivíduos, únicos e irrepetíveis. Se é *nisto* que consiste a Diferença Pura, então tal "diferença" é inútil em ciência. Ela representa apenas a idéia

de que não há duas coisas iguais ... e ponto! Não haveria como dar *conteúdo* a essa idéia vazia. Pode ser que a diferença esteja entre dois conjuntos disjuntos, o das amendoeiras e o das mangueiras? Não *entre* eles, pois esta relação ("entre") supõe sua comparação e uma comparação insere a ambos os conjuntos num terceiro, abrangente, pela *identificação* da característica comum entre eles. Se considerarmos qualidades "incomparáveis", jamais poderíamos "contar", p.ex., círculos, quadrados ... e *triângulos*, como membros da extensão do conjunto, p.ex., de figuras geométricas. Mas qualidades incomparáveis, como já vimos, seriam inúteis, pois não se repetiriam. Podemos "esbarrar" fisicamente na qualidade "em-si" de "ser mangueira", ou na de "ser amendoeira", mas não poderíamos *conhecê-las*. Na verdade, qual seria a diferença entre "esbarrar" na "Qualidade em si mesma de ser mangueira" e ... esbarrar numa mangueira? Obviamente nenhuma! Certo: *dentro* do conjunto das árvores, amendoeiras se distinguem de não-amendoeiras. Mas ... *em que* se distinguem? Um quadrado não é um triângulo. Mas ... em *quê* consiste a diferença? Em que um é *uma figura* de três *lados* e outro *uma figura* de quatro *lados*? Estaria a diferença na diferença entre três e quatro? Mas em que consiste *esta* diferença? Em serem dois *números* distintos? Mas ... Penso que podemos parar por aqui, se o leitor me acompanhou. Uma coisa é usar informalmente a linguagem e fazê-la funcionar. Outra é saber realmente o que se está dizendo ... A quarta possibilidade (d), de que a diferença estivesse entre dois conjuntos disjuntos é inconcebível, ou, se concebível, inútil para a ciência.

O que seria "medir"?, O que é "Constante" e O que é "Variável"?

Pragmaticamente, e nos dois sentidos seguintes de "pragmático": (1) o "utilitário", ou "funcional", ou "fenomenológico"; e, por outro

lado, (2) o da relação entre linguagem e usuário da linguagem, podemos "abstrair" o seguinte critério: "indivíduo" (o "um", ou a "unidade") seria o que "não tem exemplos"; "qualidade" (aquilo, seja lá o que for, que se repete) é o que "tem exemplos". *Isto parece funcionar*: esta caneta não tem exemplos; o conceito de caneta tem exemplos, um dos quais, aliás, é esta caneta. *Isto parece ajudar*, pois evita a confusão de falarmos de conceitos como se fossem indivíduos, de qualidades como se fossem contáveis ("outra" brancura? "outra" humanidade? Quantas "feminilidades" haveria aqui?), de *types* como se fossem *tokens* etc. Mas ... funciona mesmo? Quando medimos alguma coisa, com o auxílio de uma determinada (?) "unidade", não julgamos nossa medida "válida" se ela mede a quantidade, *não só da unidade de medida, mas também da ... qualidade (?) medida? (sic)* Esta última frase pode parecer absurda, mas não é isso a "validade" de um "conceito", ou "construto"? O *aspecto* (qualidade) sob o qual dizemos que há uma *relação* entre quantidades é chamado, por sua vez, de "quantidade", e é isso que medimos. Isto pode ser medido, obviamente, porque a relação é geradora de ordem. É essa *ordem*, e não as relações de ordem que identificamos como quantidades (não é o antigo metro-padrão, de Paris, que tinha um metro, mas, ao contrário, eram as extensões de um metro que continham uma vez o metro-padrão). A medida em si — abstraídos os procedimentos, que podem ser "fundamentais", ou "diretos", em que escolhemos escalas, operações e padrões; "associativos", em que relacionamos o que é diretamente medido como medindo *outra* quantidade; ou "derivados", em que medimos por meio das constantes de leis numéricas —, a medida em si, eu dizia, é aplicação da aritmética a relações quantitativas, ou seja, atribuição de numerais a coisas, de acordo com regras.

Tomem um construto da Psicologia Social: o que é medir, validamente, "grau de internalidade"? Pressupomos (sem entender realmente) a Matemática e pressupomos (sem entender realmente) a "qualidade distintiva", "traço", ou "característica", que chamamos de "internalidade", e a tratamos como "variável", ou seja, *repetível*, mas em quantidades (?) diferentes. "Medir" só é comparar grandezas num plano básico, necessário, mas não suficiente: é preciso medir ... alguma "coisa". O que se chama de "qualitativo" é inseparável, tanto do aspecto "puramente" matemático (quantitativo?) da medida, quanto do aspecto "puramente" empírico (qualitativo?) do que é medido.

O que é que queremos dizer quando dizemos que "inteligência" *não* é o que os testes de inteligência medem? Se ela for *sempre outra coisa*, então nenhum teste de inteligência é válido, e inteligência seria uma propriedade (qualidade) ... metafísica? Se ela for *também*, ou *sob algum aspecto*, o que os testes de inteligência medem, então o que quer que seja que se registre (protocole) nos testes é indicador (sintoma etc.) de inteligência; os testes (medidas) são válidos e, portanto, confiáveis (validade implica confiabilidade; mas confiabilidade não implica validade, como fica claro pelo exemplo do termômetro consistentemente regulado de maneira errada. Mas não adianta grande coisa saber disso, pois "validade" perfeita é impossível). O que estamos fazendo, portanto, quando dizemos que inteligência é, não "o que" os testes de inteligência medem, mas sim composta parcialmente de algo que os testes medem, é tratar *qualidades* matemáticas repetidas (a comparação entre "grandezas") como indicadoras de *qualidades* comportamentais repetidas (e protocoladas nos testes), e estas, por sua vez, como indicadoras de uma *qualidade* repetível (inteligência). É *neste* sentido, em que a "repetição" aparece, aqui, três vezes, que toda ciência é, ba-

sicamente, "qualitativa". É justamente num sentido em que comumente tenderíamos a julgá-la "quantitativa", que ela é, estritamente falando, *qualitativa*. O "quantitativo" não é o que se repete. O que se repete é o "qualitativo". É o "ser inteligente" de algum organismo que se repete, como o "ser sólido", nos animais superiores e nas coisas sólidas. O "quantitativo" só poderia ser compreendido, se é que pode, como ... a repetição "em si", abstraída *daquilo que se repete*. Em si mesmo, o "quantitativo" só seria importante se soubéssemos o bastante acerca de "qualidades" a ponto de poder eliminar a repetibilidade de sua própria concepção. Mas — *helús!* — sabemos tão pouco acerca do que são qualidades, que somos obrigados a conceber qualidade como ... o que se repete, de modo que não sobra nada a fazer com a nossa costumeira insistência no "quantitativo".

Podemos medir, tanto constantes, quanto variáveis, desde que as descrevamos ou as definamos. Mas ao descrever ou definir alguma coisa tornamos essa coisa "fixa", "invariável", ou "constante", para que possamos considerar o que, nela, "muda" ou "varia". Em cálculo proposicional, temos o exemplo de uma "definição" por meio de uma matriz funcional: a constante lógica "e", por exemplo, é "definida" pela tábua de verdade

p	q	p e q
V	V	V
V	F	F
F	V	F
F	F	F

em que \textcircled{p}^a e \textcircled{q}^a são variáveis para proposições (algum conteúdo a que possamos atribuir um valor de verdade, V ou F). Neste caso, só teria sentido "medir" esta constante em um de dois casos: o primeiro, trivial, seria contar quantas vezes ela ocorre numa série determinada, fazendo corresponder bi-univocamente

cada ocorrência da constante a um número; o segundo seria o caso de fazer V corresponder a 1 e F a 0, considerando que entre 0 e 1 há um contínuo ("contínuo"? Aleph 1, talvez!) de valores. Isto faria pouco sentido em relação ao "e", mas, para alguns lógicos, faria sentido em relação a outra constante, o "se ..., então ...", ou "implica materialmente", representado, por exemplo, por \rightarrow . Os infinitos valores entre 0 e 1 (respectivamente, F e V) repercutiriam, de algum modo, sobre a constante \rightarrow , como se a estivéssemos fazendo "variar".

A constante física H_0 , ou constante de Hubble, ou ainda, "constante cosmológica" (não a de Einstein, é claro), foi também definida por uma lei, que afirma que a distância de uma galáxia é proporcional à sua velocidade de desvio para o vermelho. Isto levou os cosmólogos a procurar "medir" o valor da constante H_0 , ou seja, medir a proporção entre a velocidade de desvio para o vermelho e a distância. Esta medida nos daria a velocidade de expansão do Universo. O valor da "constante" cosmológica é controverso, mas os diferentes valores não a fazem "variar": nós é que ainda não descobrimos seu valor exato. As "constantes físicas" não são dedutíveis das próprias leis que as "definem" de maneira "implícita", pois são as constantes mesmas que dão às leis suas estruturas, como se fossem seus parâmetros. "Medir uma constante" só pode ter, então, o sentido de "encontrar", ou "descobrir" qual é o seu valor. Em todos os casos, no entanto, atribuir um valor a uma constante é relacionar quantidades *de algo* (qualidade) com quantidades *de outra coisa* (qualidade outra vez). Ora, aqui, como em geral, só há, portanto, quantidade de algo qualitativamente identificável (repetível), e não quantidade "em si mesma", ou "pura", o que não teria sentido. (O mesmo vale para a expressão "fator", quando este é "constante".)

"Medir uma variável" não pode significar, *literalmente*, "medir uma qualidade que varia", pois qualidades são ou não são o que são: uma coisa não é "mais ou menos triangular", a não ser como maneira de falar; tampouco pode uma mulher estar "mais ou menos grávida". As qualidades só nos são úteis se forem uma questão de tudo ou nada, pois, do contrário, não teriam poder discriminativo, nada recortariam e, conseqüentemente, não se repetiriam e não nos tornariam capazes de contar. Mas, se "medir uma variável" não pode ser "medir a variação de uma qualidade", então *o que fazemos quando "medimos uma variável"?*

Em primeiro lugar, não há "variáveis" em si mesmas, fora de contexto, ou seja, fora de uma lei ou fórmula; ou ainda, se não forem como que "argumentos" (valores) *de* constantes. Digamos que "Inteligência" seja considerada uma "variável". Neste caso, teremos uma fórmula, ou parâmetros, do tipo 'C1, C2, ..., ..., Cn', em que 'C' representa uma ou mais constantes (p.ex., "idade", "sexo" etc.). Se "idade" e "sexo" forem mantidas "constantes", a inteligência "variará". Isto *não* pode significar, como vimos, que a "Inteligência" ela mesma, muda qualitativamente, deixando de ser uma coisa para ser outra, pois a qualidade "Inteligência" só nos é útil se pode se repetir, e o que pode se repetir tem que ser o que é, e não ser e deixar de ser o que é, dependendo das circunstâncias. Fazer a qualidade "Inteligência" se repetir é, por exemplo, contar quantas vezes ela se repete, ou seja, fazer corresponder bi-univocamente cada uma das vezes que ela ocorre com, digamos, uma seqüência ordenada de números (cada um, por sua vez, como já vimos, uma "qualidade"). Se "Inteligência" não fosse tratada como repetível, não poderia ser contada, e não poderíamos dizer que ela varia: teríamos que dizer que, em pessoas do sexo feminino, ou de 15 anos de idade, há Inteligência ... e ponto! Fazer com que

a Inteligência se repita, no entanto, não é pensar que há, digamos, 3 Inteligências aos 7 anos (parâmetro, constante), 7 Inteligências aos 15; ou 15 Inteligências em homens e 7,5 em mulheres ... Pensar assim, na verdade, é pensar que "Inteligência" é o que nossas medidas ... medem! (o famoso "é o que os testes de Inteligência medem", só que tomado literalmente). Desse modo, jamais haveria problema de "validação", pois jamais saberíamos *o quê* estamos contando (medindo): poderíamos estar contando ... quantas vezes se repete a qualidade "respondem questões de acordo com um determinado padrão", por exemplo, sem que houvesse qualquer razão para considerarmos tal padrão como "inteligente".

Para fazer com que uma qualidade se repita de maneira útil, *para além da matemática*, ou seja, em ciência empírica ou experimental, ou, dito de outro modo, para fazer com que uma qualidade *não-matemática* se repita (não é o número 7 que se repete, mas ... a Inteligência), será preciso construir uma teoria da Inteligência, ou seja, será preciso fazer com "Inteligência" o que fazemos com "Triângulo": assim como os triângulos são membros de um conjunto-interseção de vários conjuntos (os de "figura", "plano" etc.), também as inteligências (cada ocorrência de inteligência) seriam membros de um conjunto-interseção de vários conjuntos (p.ex., de "comportamentos x com proporção y a z", em que "com proporção y a z" é o número de ocorrências de identidades entre uma resposta a um teste de inteligência e uma tabela de respostas "certas", ou entre uma seqüência estruturada de movimentos físicos (atletismo) e uma descrição-padrão de movimentos "ideais").

Assim como só haverá a ocorrência de um "triângulo" se *todas* as qualidades que definem os conjuntos cuja interseção é o dos triângulos estiverem presentes, só haverá "inteligência" se *todas* as qualidades que definem os conjuntos

cuja interseção é o das inteligências estiverem presentes. Se este for o caso, haverá, digamos, Inteligência *tout court*, Inteligência ... e ponto! Neste sentido, nada pode ser mais ou menos inteligente, ou mais ou menos triângulo, ou mais ou menos grávida. Insisto: para *medir* alguma coisa, *alguma* coisa tem que permanecer estável, tudo ou nada, ou não temos o que medir.

Mas se a Inteligência *tem que ser* uma qualidade, então *o que é que, nela, varia?* O que é que medimos? Não "contamos" inteligências, a não ser no sentido trivial de que há tantas ocorrências *dela, por inteiro*, neste ou naquele comportamento, neste ou naquele sujeito. É claro que nada impede que tratemos a inteligência como se ela fosse uma quantidade, uma grandeza a ser medida. Mas, se o fizermos, teremos ido além da idéia de "inteligência", pois teremos que considerar que essa "quantidade", a "inteligência", é a quantidade *de alguma coisa*, e seria circular dizer que a "quantidade" chamada de "inteligência" é a "quantidade de inteligência"! Não "contamos" triângulos, a não ser no sentido trivial de que há tantas ocorrências *dela, por inteiro*, aqui ou ali. Quando dizemos que o "conceito de ser humano" mudou ao longo da História, não podemos estar querendo dizer que o conceito *ele mesmo* mudou: o que queremos dizer é que temos *um conceito* de "conceitos de ser humano" (temos uma "teoria") que nos permite fazer com que "conceitos de ser humano" se repitam, e que estes últimos tem qualidades diferentes, tanto quanto as árvores-amendoiras tem qualidades distintas das árvores-mangueiras, ainda que, como vimos, não possamos compreender completamente, ou exatamente, em que consiste tal diferença. Isto significa que tanto *o conceito* (e a qualidade) de conceitos de ser humano, quanto *o conceito* (e a qualidade) de ser humano do século XVIII, quanto *o conceito* (e a qualidade) de ser humano do século XX permanecem está-

veis, para que estes dois últimos possam ser *comparados*.

Pois bem: se tivermos um conceito de Inteligência, poderemos comparar inteligências, *nem mais, nem menos* que, se tivermos um conceito de Triângulo, poderemos comparar triângulos. Há inteligências diversas, assim como há triângulos isósceles, escalenos, retângulos, de metal, de madeira etc. Mas *não há graus de "ser triângulo"* e *não há graus de "ser inteligente"*. O que há são inteligências (e triângulos) distintos. Agora podemos começar a entender o que fazemos quando "medimos inteligência", ou "medimos uma variável". Desde que tenhamos construído a idéia de "quantidade", a partir da idéia de "repetição de qualidades" (cada uma *por inteiro*), podemos *aplicar* a matemática, por sua vez, às qualidades. Das qualidades (nossos modos de classificar as coisas) emergem as quantidades (nossos modos de perceber o que é classificado como repetindo-se), e estas tornam possível "medir" as primeiras. Assim como as qualidades *imitam* as quantidades, estas podem, por sua vez, *imitar* aquelas. Assim como uma quantidade é uma "qualidade repetida", uma qualidade pode ser considerada como uma "quantidade repetida". Não há graus de "ser triângulo" porque, ou uma coisa é ou não é triângulo, a menos que o princípio de classificação chamado de "triângulo" seja inútil, por não ter poder discriminativo. Mas há vários tipos (gêneros, espécies) de triângulo, assim como deve haver vários tipos de inteligência.

Tudo dependerá, portanto, do que resolvermos manter fixo. Se diminuimos a intenção do conceito de triângulo, considerando um triângulo tudo que for apenas de três lados e três ângulos, aumentamos a variedade dos triângulos, e vice-versa. E nada impede que façamos corresponder *cada variedade* (ou, se quisermos, *cada exemplar*, mas isso não seria muito útil...) a ... digamos, outra coisa, como, p.ex., um

número. Um número, como já vimos, é, em última análise, uma qualidade — a qualidade de ser 77, a qualidade de ser 1 etc. O que fazemos, então, é, em última análise, fazer corresponder (funções) qualidades a qualidades.

Voltemos à Inteligência. Haverá tantas variedades de inteligência quantas quisermos, dependendo de mantermos restrita a intenção do conceito — o que “basta”, ou é *suficiente*, para que haja inteligência. Sendo cada membro desta última coleção uma ocorrência de “inteligência”, podemos agora tomar a coleção de inteligências e considerá-la como sub-conjunto dos conjuntos que quisermos, p.ex., do conjunto das florestas, caso em que passaríamos a considerar algumas — mas não todas — florestas como inteligentes. Se o que basta para ser triângulo for o ter três lados e três ângulos, pelo menos alguns planos, algumas espécies curvas, e até alguns sólidos poderiam ser triangulares. Mas podemos também restringir a extensão, aumentando a intenção. Se só for triângulo o que tiver três lados, três ângulos, for plano e fechado, algumas figuras de lados ondulantes (não retos) ainda serão triangulares. Mas se a soma dos ângulos internos tiver que ser 180° , talvez estas últimas tenham que ser excluídas.

Ora, podemos hierarquizar os triângulos com a ajuda dos números. Podemos fazer corresponder o equilátero ao 6, o retângulo ao 5, o isósceles ao 4, o escaleno ao 3, o de lados ondulantes ao 2, os curvos ao 1 etc. Nesse caso, damos sentido à idéia de “ser um triângulo” de tipo 6, não porque esta seja a idéia de “ser 6 triângulos curvos”, ou “3 escalenos”, o que seria absurdo. Mas poderíamos convencionar que a unidade corresponde ao mínimo dos mínimos para que algo seja triângulo. Neste caso, o triângulo 6 teria *mais* qualidades que o triângulo 1. Mas o triângulo 1 já seria triangular, *por inteiro*: nada lhe faltaria para ser triângulo. Os outros, de 2 a 6, não poderiam, portanto, ser considera-

dos “mais triangulares” que o primeiro, sob pena de alterarmos nosso conceito de triângulo. Mas nesse caso poderíamos acrescentar à nossa série os triângulos de madeira (número 7), os pintados de verde (número 8) etc. Esta “hierarquia” seria hierarquia *de quê?* Se não é hierarquia de “triangularidade”, de que tipo de “*graus*” estamos tratando aqui? (Prossiga o leitor com a analogia: de que tipo de “*graus de inteligência*” estaríamos tratando, se a ela adaptássemos o nosso exemplo?) É claro que a hierarquia o é *apenas* no sentido da *ordem* numérica, ou das qualidades distintas que cada número tem, e *não* uma hierarquia de “triangularidade” (ou “*graus de inteligência*”). Se o leitor não se lembra, um par (a, b) é ordenado se, e somente se, $(a, b) \neq (b, a)$, o que, veja bem, nada tem a ver, em si mesmo, com a (aqui) espúria idéia de “irreversibilidade temporal”. Todas as equações matemáticas que nos permitem lidar com o “mundo” acabam sendo tratadas como “máquinas” de prever ou retrover, mas isto significa *apenas* que o que quer que seja que pretendamos tratar com elas depende, não delas em si mesmas, mas das “condições iniciais”. São estas, na verdade, análogas a “medidas”, que comprimem informações de baixíssima probabilidade, a serem “alimentadas” naquelas “máquinas”. Quando esta “ordem” entra nas equações, temos duas coisas de uma só vez: (1) a irresistível impressão de irreversibilidade na ordem; e (2) o crescimento da desordem em sistemas fechados (não-vivos), já que a sua energia tem que ser conservada apesar da descompressão informacional das condições iniciais, e há de fato — não necessariamente — uma altíssima probabilidade de ocorrerem “descompressões” geradoras de desordem. O que chamamos de “tempo” vem a sê-lo na medida mesma da improbabilidade das condições iniciais (extrínsecas, como tais, às leis) e da altíssima probabilidade de seus

desdobramentos serem do tipo entrópico. Em outras palavras: há tempo se há informação a perder; e há informação a perder se há energia a conservar. Em sistemas abertos, como os que nos constituem, no entanto, a Segunda Lei da Termodinâmica é praticamente irrelevante, de tal modo que o que chamamos de "memória" teve, afinal, que se desenvolver ao longo da evolução.

Sob a forma "compacta" dos números, então, ou de "padrões de repetição", podemos dizer da qualidade de ser 10, que ela é "idêntica" às qualidades de ser 5+5 ou de ser 1+1+1+1+1+1+1+1+1+1, ou de ser 1979-1969 etc. Cada uma dessas qualidades é uma maneira que usamos para nos referirmos ao que chamamos de qualidade de ser 10. Esta última, se a consideramos "real", existente no mundo, ainda que "ideal", não pode ser *identificada*, por sua vez, a nenhuma das nossas maneiras de descrevê-la: ela será sempre o assunto, ou o referente, das descrições identificadoras, $10 = 5+5 = \dots$ etc., mas não das descrições elas mesmas. O leitor não pode fazer o número dez aparecer literalmente como se fosse uma descrição dele, tampouco percebê-lo como tal, independentemente de uma de suas formas determinadas. Cada uma destas jamais "é" o número dez, assim como não são o número dez a coleção completa (?) de *todas* as suas possíveis descrições.

Medimos uma extensão quando constatamos que ela tem 10 metros? Medimos uma temperatura quando constatamos que ela é de 10°C? Medimos uma inteligência quando constatamos (?) que seu quociente é 100? Existe alguma diferença entre as coisas que classificamos como "mensuráveis", como extensão, temperatura e inteligência, e as que classificamos como "não-mensuráveis", como "triangularidade"? Quando medimos uma extensão de 10m, constatamos que ela contém (corresponde a) dez extensões ... de uma determinada exten-

são; quando medimos uma temperatura de 10°C, constatamos que ela contém (corresponde a) dez temperaturas ... de uma determinada temperatura; quando medimos uma inteligência de Q100, constatamos que ela contém (corresponde a) cem inteligências ... de uma determinada inteligência ... (*sic*). *Medir é fazer com que uma qualidade inteira, indivisível, se repita, de modo que cada repetição ou COLEÇÃO de repetições, corresponda funcionalmente, por inteiro, a uma qualidade numérica (quantidade).*

Considere o leitor I_1, I_2, \dots, I_n como observações (ou protocolos de testes) do que aparece como inteligência (ou evidência de comportamento inteligente). Faça I_1 ou a coleção $\{I_1, I_2, I_3\}$ corresponder a 100, por exemplo. Tome agora dois sujeitos e observe a inteligência deles, submetendo-os aos mesmos testes. A idéia de "os mesmos testes" tem implicações, tanto qualitativas, quanto quantitativas (os mesmos testes, o mesmo "número" de vezes, nas "mesmas" condições etc.). O leitor só poderá obter resultados distintos se I aparecer em algumas observações e não aparecer em outras, em cada coleção de observações, de cada sujeito. O que está sendo dito aqui vale para a decomposição fatorial de I , que pode ser feita, tanto quanto pode ser o ser-triângulo dos triângulos decomposto nos "fatores" ser-plano, ter-três-lados etc. Um "fator" de inteligência é tão tudo-ou-nada quanto qualquer qualidade. Algo não pode ter três lados ... mas só um pouquinho ... ou muitíssimo, ou "em alto grau". Um sujeito não pode ser capaz de raciocínio verbal ... mas só um pouquinho ... ou muitíssimo, ou "em alto grau". Raciocínio verbal é raciocínio verbal, ou não é raciocínio verbal, ou então *não sabemos do que se trata*. Nunca é demais insistir: se o leitor resolver tratar "raciocínio verbal" como uma "Quantidade" a ser medida, *então* ele terá que medir raciocínio verbal como uma quantidade de *outra coisa*, digamos, de inteligência. E, ainda assim, terá que

fazer o "raciocínio verbal" se repetir, para medí-lo. A impressão que temos de que alguém possa ter raciocínio verbal — ou qualquer outra *qualidade* — em maior ou menor "grau" deve-se, portanto, à sua correspondência funcional a qualidades numéricas *ordenadas* (quantidades). No entanto, ou escolhemos um ponto na série ordenada, antes do qual não há raciocínio verbal, e depois do qual (incluindo o próprio ponto), há, ou fazemos "o" raciocínio verbal, *por inteiro*, como toda qualidade, corresponder a cada elemento da série ordenada. Em ambos os casos, *não é a qualidade em si que varia. Tampouco é a série ordenada que varia*, pois ela é o que é, e fica como está: a série de 1 a 100 não varia, pois ela é o que é, senão não nos seria de utilidade alguma. Mas se *nada disso varia*, o que é "medir uma variável"?

Talvez o leitor já esteja compreendendo, afinal, que "medir" é estabelecer coleções de relações funcionais (correspondências que, em si mesmas, *não variam*) entre coisas que, em última análise, não variam. E como as coleções assim estabelecidas *também* não variam, "medir" só pode ser "comparar" tais coleções entre si, o que só é, por sua vez, possível, incluindo-as em outras coleções formadas pelas qualidades, p.ex., QI 80, QI 85, QI 115 etc., no caso da inteligência.

Pode lhe parecer incrível, mas lembre-se o leitor de que fazer ciência é, dentre outras coisas, não se subordinar aos hábitos mentais do senso comum, que nem sempre é o "bom" senso, mas, ao contrário, romper com eles se preciso for, para, afinal, não usar a linguagem (inclusive a matemática) sem saber do que se está falando. Ora, o que "devém", "muda", ou "varia" tem que permanecer o que é, sem devir, mudar ou variar, sob pena de não poder ser medido. E se "medir" é observar o que varia no que é invariável, então *cada variação é em si mesma invariável, para ser a "variação" que ela é, ou seria outra*. De modo que "medir uma variável" não

é, de fato, medir variação alguma, no sentido comum, mas, sim, estabelecer relações invariáveis entre coisas invariáveis. São as *diferenças* invariáveis entre qualidades (invariáveis), que chamamos de "variação"; e as coleções (diferentes, mas invariáveis) de tais "variações" são o que chamamos de "medidas". "Medir" é, então, relacionar funcionalmente dois "aspectos" sem duração (instantâneos) do que é medido e tem "duração". Um desses "aspectos" — digamos, o que fica do lado esquerdo da relação (em certos casos, do sinal de igualdade) — é uma qualidade do que é medido, mas jamais a qualidade distintiva do que é medido. O outro desses "aspectos" — o que fica do lado direito — *pode* ser uma qualidade numérica, ou "grandeza". O que é medido é sempre uma "terceira coisa", distinta, tanto da qualidade que aparece à esquerda, quanto da grandeza que a ela corresponde. Se chamarmos essas coisas relacionáveis (em certos casos, identificáveis) de x e y , então o que é medido é $R_a(x, y)$, em que a é um aspecto qualitativo de uma relação quantitativa. Se mantivermos x fixo e colecionarmos grandezas do tipo y , teremos uma escala para um fator ou aspecto, ou indicador do que é medido.

A resposta à pergunta, "Como sabemos que estamos medindo a Inteligência?", depende, portanto, de três coisas: de nossa descrição de Inteligência; do fato de que o que é relacionado à grandeza é um aspecto da Inteligência, assim como ser plano pode ser um aspecto de ser triângulo; e, finalmente, da qualidade numérica (grandeza) que relacionaremos (ou identificaremos) ao aspecto.

A questão das "metodologias" "quantitativa" e "qualitativa"

Se medir é uma atividade essencialmente qualitativa, o que distinguiria, em Ciência, o qualitativo do quantitativo? O "método" cientí-

fico, em si mesmo, é o hipotético-dedutivo-experimental, seja em pesquisa "artificial" ("laboratórios"), seja em pesquisa de campo (*surveys* etc.), seja em "pesquisa-ação". A Física, ciência "paradigmática" desde a Revolução Científica, não dispensa a observação de partículas (campos quânticos) "em seu próprio território", a "interação" com elas (aparato clássico-campo quântico), na própria "linguagem delas", como se elas pudessem "falar" (sob interferência, partículas "reagem" como se "soubessem" que estão sendo "observadas"), nos "próprios termos delas" (inequações de Bell). Nada mais "participatório" e "interativo" que a pesquisa física hoje. Observar se uma qualidade está presente ou ausente (tudo ou nada) em algo, ou medir o grau em que ela está presente (estatística) não distingue, como já vimos, pesquisa "qualitativa" de pesquisa "quantitativa". A "natureza" de uma coisa (qualidade) não se opõe, tampouco, à "quantidade" dessa coisa, pois essa quantidade é aquela qualidade mesma que se repete.

É simplesmente inepto pensar que se pode fazer pesquisa científica, seja exclusivamente de "qualidades irrepetíveis", seja exclusivamente de "repetições abstratas" ou "repetições puras", não se sabe do quê. Seríamos tão mentalmente preguiçosos a ponto de distinguir "pesquisa qualitativa" como aquela em que "não precisamos fazer contas"? Inversamente, não pode uma pesquisa "artificial" (laboratorial) envolver análises de conteúdo, interpretação de linguagem, entrevistas, estudos de caso etc.? Face à Física Quântica contemporânea, não me venham falar de "livre-arbitrio" ou "escolha existencial" para caracterizar o que há de "qualitativo" na pesquisa, p.ex., em Psicologia Social! A Física de hoje dispõe de uma Teoria do Caos para estudar sistemas que evoluem em "espaços de fase" de n dimensões, sendo esta evolução tão depen-

dente quanto se queira das "condições iniciais". E não me venham dizer que a pesquisa é "qualitativa" porque não é "causal", pois a Física, então, seria estritamente "qualitativa", já que substituiu a linearidade do tempo e do espaço pela noção de "campo", que, por ter partes temporais e espaciais, não "está" num tempo e num espaço previamente existentes. Querem algo mais contrário ao paradigma antigo da causalidade do que o campo espaço-temporal, ou o campo quântico? É claro que a Física é tão "qualitativa" e "interativa" quanto qualquer ciência social, mas isso vira a mesa sobre o que se pretendia dizer quando se afirmou que uma pesquisa em ciências sociais é "qualitativa", quando não é "causal".

Tratar-se-ia da distinção entre "previsibilidade" e "imprevisibilidade"? Mas toda ciência, hoje, é probabilística. As "leis probabilísticas" se referem a coletivos, a extensões de "casos do mesmo tipo" (qualidade repetida), e jamais a um caso particular. Há previsões, portanto, para coleções de comportamentos, não para um caso particular de comportamento. O fato de que reagimos em casos particulares "com base" (?) em leis que não se referem a eles, ou seja, que nada *afirmam* a respeito deles, é um fato biológico, ou "ecológico", se o leitor preferir, que só se transforma em "problema" para quem não compreendeu a noção de "verdade" e, por isso mesmo, procura "razões" ou "justificações" para crer ou não crer em determinada lei. Mas não há "razões" para crer. "Crenças" são *atos* bio-psico-sociais, e "atos" não carecem de "razões". "Razões" ou "justificativas" deveriam restringir-se ao domínio "jurídico" da vida social, jamais se constituindo em problema para o *usuário* da ciência. Tudo o que precisamos para testar uma hipótese é considerá-la verdadeira, e não há "pesquisa qualitativa" sem hipótese. Considerar uma hipótese como verdadeira é algo que o pesquisa-

dor "qualitativo" faz o tempo todo. Suas "interações", até mesmo sua "coleta de dados", são testes de hipóteses. Sem alguma coisa pré-concebida não há sequer "percepção", que diria "observação"! A menos que "pesquisa-ação" ou "participativa" seja outro nome para "viver a nossa vida", não é pelo caráter "previsível" ou "imprevisível" que haveremos de caracterizá-la. Pois "previsão" é algo inerente a "tomar uma hipótese como verdadeira". Sendo as hipóteses probabilísticas, temos que *decidir* qual o número de casos negativos que convencionaremos chamar de "suficiente" para retirarmos dela nossa "adesão" pragmática, pois sabemos que a hipótese, ela mesma, não diz nada sobre um caso particular. Manter a adesão a uma hipótese porque a consideramos verdadeira, quando ela de fato *não* é verdadeira, é o "erro do tipo 1", ou seja, rejeitar erroneamente a "hipótese nula"; aceitá-la erroneamente é o "erro do tipo 2"; mas o erro mais importante é *fazer a pergunta errada* (Kirk & Miller, 1986, pp. 29-30).

Há erros do tipo 1 ou 2 porque "o mundo" (nosso nicho ecológico) não "tolera" que o entendamos "de qualquer maneira". Algumas maneiras de entendê-lo podem levar-nos à morte, por exemplo. O que pode fazer uma diferença de vida ou morte, note bem o leitor, é, além do mundo, *a maneira de entendermos o mundo*. Entenda-o, por exemplo, como demasiadamente "previsível", e você estará se arriscando gravemente. Entenda-o como demasiadamente imprevisível, e você não poderá reagir a nada. É claro que estou falando daqueles aspectos da Ciência dos quais *parecem* realmente depender nossa vida ou nossa morte, e não daqueles aspectos "triviais" dos quais nossa sobrevivência *não parece* depender, como, por exemplo, certos resultados da Psicologia Social. Mas quem poderia prever *do que* nossa sobrevivência dependerá no futuro? Bem pode acontecer que um dia resultados que hoje podemos considerar

triviais, ou muito remotamente relacionados à sobrevivência da espécie, tornem-se *decisivos*: é este, precisamente, o sentido de *seleção biológica*. Mudanças imprevisíveis do nicho ecológico—social só podem ser enfrentadas com sucesso por uma espécie que apresente abundante *variação* entre seus membros. E, no nosso caso particular, pode ser interessante *conhecer, como espécie*, nossas próprias estruturas biopsico-sociais.

O que é "descrever" ou "identificar"? As noções de "confiabilidade" e "validade"

Encarar "fatos" como "problemáticos", ou seja, fazer *perguntas* a respeito deles, depende absolutamente da maneira pela qual eles são descritos. Tome uma pessoa qualquer: ela pode ser descrita, por um físico, como uma "nuvem de partículas"; como um objeto de certa massa e tamanho, por um engenheiro; como um "neurótico", por um clínico; como uma "farmácia ambulante", por um bioquímico; como "minha mãe", por um filho; como uma "conta bancária com desejos", por um economista. Uma partícula sub-atômica pode ser descrita como tal, ou como "onda"; água pode ser o que eu bebi e matou a minha sede, ou "apenas" H₂O etc.

Quando *descrevemos* alguma coisa, fazêmo-la cair sob conceitos que se intersectam, ou, também podemos dizer, fazêmo-la cair sob *um* conceito, que é o da interseção, se o batizamos com um nome: "este" triângulo cai sob o conceito de "triângulo", mas este conceito, por sua vez, é produto da interseção dos conceitos de "figura", "plano" etc. Tudo isto, como o leitor pode perceber, é eminentemente *qualitativo*.

Fazer cair uma coisa sob um conceito, ou descrevê-la, é identificá-la. Não pense o leitor que há uma "coisa" abstrata aí no mundo, que pode ser objeto de várias descrições, pois "coisa abstrata aí no mundo", ou "coisa-em-si-mesma", *também* são descrições, e também são conceitos (Kant até chamou estes conceitos por

nomes, como "objeto transcendental" e "número"). E tampouco pense o leitor que não estou sendo realista. Afinal, que haja um número imensamente grande de descrições variadas do Pão de Açúcar é um sintoma de que ele "existe", e não, ao contrário, de que ele é "uma produção de nossas mentes", ou "das nossas descrições". Mas é isso mesmo, "existir": ser indefinidamente re-identificável. Se achamos que uma coisa que vimos de relance e desapareceu pela parede não existe, não vamos procurá-la no quarto ao lado.

Assim como não há duas garrafas de Coca-Cola iguais, tampouco há dois perceptos iguais. Assim como não há dois "a" iguais, tampouco há dois "perceptos de um a" iguais — perceptos são "coisas", fatos psicológicos, assim como "a" é uma coisa feita de tinta etc. Já vê o leitor que, quando dizemos que $a = a$, ou estamos mentindo, e todas as identificações são falsas, ou estamos querendo dizer algo *não literal*, ou seja, sobre uma *terceira* coisa, que não é a, nem b (o segundo "a", distinto do primeiro). Provavelmente estamos querendo dizer que algo, que tomamos como *real, existente*, é percebido, descrito etc., como a, b, c etc. Então $a = b$ será verdadeiro *se for*, digamos, *sobre x*, e falso se "a" referir-se a x e "b" a y. É preciso que tanto "a", quanto "b", refiram-se à mesma coisa (o "real"), para que " $a = b$ " seja verdadeiro.

O modo como entendemos "o mundo", que, como vimos, pode ser questão de vida ou morte, é a maneira como o descrevemos. E, ao que tudo indica, já que "coisa-em-si-independente-da-descrição" é mais uma descrição, *não há descrições privilegiadas*. Há descrições mais ou menos funcionais, em cada contexto (noção complicada, a de "contexto", pois, a rigor, o "contexto" é o universo inteiro). "Minha mãe" não "é" minha mãe, em nenhum sentido privilegiado, fora de contexto, assim como não é "cidadã brasileira", ou "nuvem de partículas". Nada mais qualitativo e teórico, o leitor já vê, do

que, por exemplo, a Estatística Descritiva. E nada mais *objetivo* (nada "subjetivo", na verdade) que o que se chama de "qualitativo".

Objetividade em pesquisa psicológica "qualitativa", propõem especialistas no assunto (Kirk & Miller, 1996), é um conceito composto de dois (a interseção de dois): confiabilidade e validade. Mas o que é "dar sempre o mesmo resultado"? Não temos "o mesmo" percepto para uma medida, ou com um instrumento, duas vezes. Quando pensamos do que quer que seja: "ei-lo outra vez", já saímos da literalidade, já estamos falando de uma *terceira* coisa, que pode se apresentar, da primeira vez, como "a" e, da segunda, como "b". Não adianta querer que *essa* terceira coisa "se apresente", talvez, como "c". Pois $a = b = c$ jamais poderá dizer alguma coisa sobre "c", mas sim, necessariamente, sobre uma *quarta* coisa, "d", não percebida enquanto tal ("em si mesma"), mas, tão somente, enquanto a, ou b, ou c. Se dizemos que " $2+1$ " é igual a " 3 ", estamos falando, não sobre a marca de tinta: $\text{U}3\text{i}$, mas sobre o *número 3*, que tampouco "é" estas últimas marcas de tinta. Desafio o leitor a me mostrar (fazer-me perceber) aquilo que ele identifica (o assunto, o referente, real, existente, das identificações e descrições). Ele fatalmente me mostrará, não o assunto, não o referente, não o real, não o existente, mas mais uma de suas apresentações discretas, "instantâneas", ou perceptos. Se o leitor tem um mínimo de conhecimento da Psicologia da Percepção, saberá que não há tal coisa como "olhar continuamente", ou "perceber continuamente" algo. Olhar e perceber são atividades *discretas*, descontínuas, sendo a "impressão" de continuidade obra do pensamento, automático e habitual que seja, mas não menos "pensamento". Assim como não há dois fotogramas iguais, não há dois perceptos iguais. A continuidade do que percebo é análoga à continuidade do que percebo na tela de cinema, e deve-se *também*, neurocientifica-

mente falando, a algo semelhante à velocidade de "processamento" de dados discretos. O que "dura" (tem duração) é, afinal, o real, o existente. Jamais percebo o que dura, mas, sim, infiro (ou projeto sobre o mundo) a duração, quando o que percebo realmente, literalmente, não dura, é instantâneo, e discreto, e distinto, e irrepetível. "Perceber algo como podendo ser percebido mais uma vez" é, na verdade, projetar um percepto como o percepto de uma realidade, pela identificação de um percepto a outro.

"Objetividade", em pesquisa qualitativa, é a maximização da confiabilidade e da validade. É claro que se pode ter confiabilidade sem validade, mas não o contrário, pelo menos em termos "absolutos". Um termômetro que marca sempre 71°C ao ser mergulhado em água fervente é confiável, mas inválido, enquanto outro que marca valores variados, mas *em torno* de 100°C é só parcialmente confiável e só parcialmente válido. Mas se houvesse validade perfeita — o que é impossível —, uma observação seria perfeitamente confiável. Confiabilidade depende de contexto, e temos que *decidir* o "tamanho" do contexto, ou seja, o que conta, e o que não conta, como contexto ou circunstância "diferente". Lembre-se o leitor, que um termômetro *confiável* não marcaria 100°C mergulhado em água fervente sob *qualquer* pressão atmosférica. E, por outro lado, que um termômetro quebrado, ou mergulhado em outro tipo de líquido, também poderia ser teoricamente "confiável", embora nossa observação fosse inválida.

É a noção de "validade" que é, realmente, o *x* da questão, *sobretudo* em pesquisas ditas "qualitativas" ou "participantes". Estamos ou não estamos *interpretando* nossos dados "corretamente"? *Usando a palavra* correta? *Fazendo o dado cair sob o conceito* correto? *Classificando* o dado corretamente? Estarei eu *identificando* ("ei-lo outra vez") o que eu penso estar percebendo? Em termos mais corretos:

Estarei eu projetando, ao identificar perceptos, aquela *realidade* que a *teoria* afirma ser assunto de re-identificações perceptuais? Nossas teorias correntes, p.ex., não prevêem nada como assunto de identificações entre perceptos (medidas) de "Lua", "queijo verde" e "bicicletas", de modo que *não* diríamos de algo (x): "ei-lo outra vez!", ao percebermos a Lua, e ao percebermos queijo verde, ou uma bicicleta. Fomos selecionados pela evolução biológica para identificar certas coisas e não outras. Costumamos, p.ex., dizer de um percepto "vermelho", "ei-lo outra vez!", como se estivéssemos percebendo "outra vez" o vermelho. Sim, pois o assunto de tais identificações é "o vermelho", que só posso perceber, *irrepetivelmente*, como "este-vermelho-aqui-agora"; "este-outro..." etc. Não havendo, *literalmente*, dois perceptos, ou dois vermelhos, iguais, a *igualdade* deles *não é literal*, mas é *justamente* o que *significa para nós "ser real"*: a igualdade entre vermelho (1) e vermelho (2) não é "sobre", ou não se refere, ou nada diz a respeito de, (1) ou (2), mas, sim, do "vermelho real".

O que se chama, portanto, de "validade", é uma conseqüência *natural* de um modo *natural* de pensar e perceber. Toda e qualquer "realidade" ou "coisa real" é, em última análise, um "construto teórico", uma construção biopsicosocial. O que *não* consideramos "construção" é cada percepto instantâneo, irrepetível. Digamos que estes últimos *são* construções biológicas, só que *construídos* muito rapidamente, como se fossem qualidades "quase-inatas", produções automáticas do nosso aparato inconsciente, ou "protocolo", processamentos automáticos do nosso sistema perceptual. Já o que percebemos como "real" é o que esperamos poder re-identificar, logo, é o que não é "dado" de imediato. Se tomarmos uma percepção que tivemos como uma percepção "errada", então o nível de automatização inconsciente já recuou

e, baseados nesta última, estamos negando que uma determinada percepção nossa, digamos, p_1 , seja "a mesma coisa outra vez", que uma outra percepção nossa, digamos, p_2 . Ao contrário, quando tomamos uma percepção nossa como "correta", estamos reconhecendo uma percepção nossa, p_1 , como — não literalmente — "a mesma outra vez" que outra percepção nossa, p_2 , projetando, ao identificá-las, uma Percepção Real Nossa (não "percebida" no sentido próprio) como assunto da identidade $p_1 = p_2$. Isto, se estivermos entendendo "percepção correta" como "percepção real", e "percepção incorreta" como "pseudo-percepção", ou "percepção irreal". Mas se quisermos entender "percepção" no sentido fraco, de modo que possa haver realmente *percepção*, e ser incorreta (assim como usamos "raciocínio incorreto" etc.), então quando considerarmos uma observação (ou medida) inválida, estaremos sempre, necessariamente, *comparando* uma receita ou *script*, para identificar perceptos — a receita da teoria — com a receita ou *script* que estamos inconscientemente usando para observar o que estamos observando.

Mas estamos ainda na superfície da natureza do problema da validade. Pois, se "incorporássemos" a teoria no nosso "modo de ver diretamente" as coisas, veríamos "com a teoria", exatamente "como a teoria prevê", seguiríamos inconscientemente — pois não podemos ver aquilo que nos permite ver, ao mesmo tempo que com ele vemos — seguiríamos inconscientemente a "receita" teórica para identificar perceptos, e não haveria problema algum de validação, pois a distância entre construtos (receita) e observação teria entrado em colapso. Para que *haja* problema de validação, ou para que *haja validação*, ou para que possamos testar teorias, ou para que possamos "aprender com a experiência", ou para que seja concebível que possamos estar errados no que observamos, é preciso que haja duas coisas distintas, é preciso

que *implementemos, criemos* uma distinção entre duas coisas, ou criemos com o pensamento uma distância entre duas coisas: o construto como não observável e a observação. Sendo toda observação produzida por conceitos (classificações, identificações, qualificações etc.), é preciso que, para que haja sequer o *problema* da validação, que *não* usemos a receita-para-observação, ou a receita-para-qualificar, ou a receita-para-identificação *da teoria* (ou hipótese) a ser testada pela observação; ou seja, é preciso que tomemos a teoria como verdadeira *apenas* por hipótese (como *premissa* lógica), de maneira suficientemente desconfiada para que esse "tomar como verdadeiro" (crença) não contamine cognitivamente nossa "maneira automática de ver".

Mas ainda é preciso ver, observar. Com que receitas? Com *outras*, quaisquer outras que *não* aquelas que a teoria sob teste estipula. Se a teoria "manda" percebermos "agressão" coordenada espaço-temporalmente a "frustração", então só haverá problema de validação — seja de instrumento, seja de construto — se, ao mesmo tempo, tomarmos como verdadeira a teoria por hipótese, ou *conscientemente*, ou como "crença" a que podemos ou não aderir e, munidos de *outras* receitas para observar coisas (comportamentos), estas, inconscientes ou automáticas, pudermos observar alguma coisa que *possa desobedecer* ao que a teoria nos manda ver ou nos faria observar. Temos que usar receitas automáticas de observação que nos permitam, p.ex., perceber alguém como frustrado e não-agressivo, para podermos testar a hipótese de que frustração gera agressão. Observamos com teorias "incorporadas" para testar teorias "desincorporadas" (crenças, hipóteses). Só há problema de validação, portanto, quando comparamos duas receitas para observação: uma, mantida no "piloto manual", sob nosso controle consciente, de modo a podermos *ou não* ver as coisas como a receita manda — esta é a "receita teórica";

outra, mantida no "piloto automático", controlando nossa percepção inconscientemente, *de modo a não podermos ver as coisas de outro modo, senão do modo como a receita manda* — esta é a "receita observacional".

Só assim terá sequer sentido fazer as perguntas: Será que estou interpretando "corretamente" os dados? ou Será que este instrumento mede o que eu quero medir? ou Será que isto que observo é indicador ou sintoma daquela outra coisa que eu *não* observo diretamente, mas que julgo *real*? Uma medida ou observação científica é um *análogo* de uma percepção. Ambas são "instantâneas", irrepetíveis, mas ... *identificáveis* pelo pensamento que, ao fazê-lo, projeta uma *outra* coisa como "real". Um organismo não dotado do que chamamos de "inteligência humana" "*conhece*" o erro de um *ensaio* seu, frequentemente sob a forma de sua própria extinção, ou morte, ou, em todo caso, sob a forma de reações bioquímicas. Organismos capazes de investigação científica "*conhecem*" o erro de seus ensaios (hipóteses, teorias), em experimentos de laboratório ou, em pesquisa de campo, ou "participativa", pela testagem praticamente *on line* de hipóteses interpretativas. O "laboratório" é, aqui, a interação *on line*, só aparentemente menos artificial, porque, na verdade, o artificialismo do laboratório equivale, na pesquisa-ação, ou participativa, à *intenção investigadora* do cientista. Tanto no laboratório artificial, quanto no "laboratório" que é a interação no "campo", a *lógica* é a do ensaio-e-erro: ensaio (hipótese), comparação entre o que o ensaio *pressupõe* (o que a hipótese *prevê*) e o que é "achado" (os dados). Não sendo possível para organismos o acesso à "coisa-em-si", ao "mundo independente de expectativas bio-psico-sociais" (hipóteses, teorias, no sentido lato), então toda clivagem, toda distinção entre hipótese e observação, entre construto teórico e dados, é *implementada*, sobreposta, criada pelo organis-

mo, *para que* haja alguma distância entre o plano do ensaio e o que quer que seja que *possa* indicar que o ensaio está "errado".

O que acaba de ser dito acima vale tanto para:

- pesquisa de laboratório;
- pesquisa de campo;
- pesquisa interativa, participativa, ou "pesquisa-ação"; e, sobretudo, para
- *todo processo perceptual*.

"Perceber" é poder estar errado. Logo, "observar" é distinguir, melhor: fazer, *implementar* a distinção, entre

- o que torna possível a observação (conceitos, expectativas teóricas); e
- o que é observado (dados etc.).

Essa distinção, imprescindível, não é a distinção entre algo que "é" intrinsecamente "teórico" e algo que "é" intrinsecamente "dado". O que é "dado", numa pesquisa, pode ser "teórico" em outra, e vice-versa. É a *distinção* que é imprescindível, não a existência — inconcebível — de teorias puras ou dados puros. A distinção só é possível, por sua vez, se:

1. Para que haja "dados", ou "evidências", ou "indicadores", *incorporamos acriticamente teorias* (conceitos etc.) *para observar, de modo a que o observado nos apareça, "automática" ou "imediatamente", como identificável;*
2. Para que haja teoria ou hipótese (interpretativa, ou laboratorial, é a mesma coisa) a ser testada, *desincorporamos criticamente crenças como possibilidades alternativas não-automáticas de editar algo como "observado" (identificável).*

É isto, descrito em (2), que as crenças são: conteúdos (*scripts* ou segmentos de *software* para editar perceptos) exossomáticos: não "per-

cebo" com elas, mas percebo-as elas mesmas como possibilidades alternativas de perceber. O "incorporado" é como óculos que usamos, ou *extensões protéticas* do corpo. O "desincorporado" é como óculos não usados no momento, que são examinados em suas propriedades óticas, ou seja, possíveis extensões protéticas alternativas, mantidas *à distância*, como objetos percebidos, mas não usados para perceber. O que usamos para perceber *não é percebido*: todo dado ou evidência é produzido por aquilo que não "vemos", ou por "pontos cegos". A teoria é o que "vemos" com a inteligência, logo, em ciência, *aquilo* que podemos comparar com o que *vemos*, de maneira imediata, justamente porque não usamos a teoria *para ver*. O que *usamos* para ver faz aparecer perceptos *ao modo* (imediato) de "dado" ou "evidência".

Provas, exames de competência, testes de conhecimento, são usados em concursos, cursos etc., com respostas corretas ou incorretas, de modo aparentemente "válido", porque pressupõem validade instrumental, pragmática, ou criterial — quando as observações obtidas desse modo concordam com observações obtidas por meio de procedimentos alternativos já considerados "válidos" (validade "concorrente"), ou quando as observações se correlacionam com, digamos, sucesso educacional ou profissional (validade "preditiva"). Kirk e Miller (1986) distinguem validade "aparente" de validade "preditiva" imaginando um GRE com validade aparente nula, mas alta validade preditiva, já que os estudantes que tem *sucesso* acadêmico tem os *menores scores* no GRE e vice-versa (p. 22). Mas apontam imediatamente para o fato de que, assim como toda "objetividade" em pesquisa qualitativa depende, em última análise, de validade, e toda "validade" em pesquisa qualitativa depende, em última análise, de validade "teórica", ou de "construto", então é preciso que haja

evidência de que o paradigma teórico corresponde corretamente às observações (id., usando a autoridade de Cronbach e Meehl 1955).

Por sua vez, validade teórica, para esses autores, é, em última análise, "chamar as coisas pelos nomes corretos" (p. 23).

À luz das considerações feitas acima, no entanto, pouco adianta Kirk e Miller nos lembrarem que a linguagem não *parece* ser inteiramente "arbitrária" (p. 24). Pois todo e qualquer "constrangimento" no uso da linguagem é produzido por fatos bio-psico-sociais e, p.ex., o psicólogo social deseja freqüentemente estudar estes fatos mesmos. Que linguagem, então, ele deveria usar? Na verdade, nem Cronbach e Meehl, nem Kirk e Miller, chegaram sequer perto do problema da "validade". O problema está, como expliquei acima, em que, tanto o "nível teórico", quanto o "nível da base empírica", são produzidos "teoricamente", de modo que só podemos, em ciência (inclusive pesquisa "qualitativa"), concluir, p.ex., que encontramos um erro de validade teórica — talvez porque nossos testes mediram outra coisa, distinta da pretendida — *se assim o decidirmos* (e, preferivelmente, *se os outros*, nossos pares, concordarem conosco). Estas decisões são *todas qualitativas*, seja em pesquisa laboratorial, seja em pesquisa "qualitativa", "participativa", ou "pesquisa-ação". À luz das explicações das seções precedentes, a Estatística Descritiva é a mais eminentemente "qualitativa" de todas as técnicas de pesquisa. O fato de o pesquisador estar ou não "no campo" ou "território" controlado pelos sujeitos investigados é um detalhe *técnico* que não altera em nada a lógica subjacente à metodologia da pesquisa científica. É óbvio que "confiabilidade", em *qualquer* pesquisa, dependerá da explicitação de procedimentos de observação (Kirk & Miller, 1986, p.41). Seja "diacrônica" ou

"sincrônica", a confiabilidade só é realmente um conceito útil quando *decidimos* que ela "falhou", pois só assim nos damos conta das distinções que estamos implementando entre o "teórico" e o "observacional".

O leitor percebe um prato *circular*, ainda que este esteja inclinado no seu campo visual, de modo a ... "aparentemente"? ... mostrar-se como um objeto *elíptico*. O leitor percebe que "há alguém andando em sua direção", ainda que ... "aparentemente"? ... o que esteja ocorrendo em seu campo visual seja edição de imagens de alguém "aumentando de tamanho". Não venha, portanto, o leitor a pensar que a "elipse" é "dada" e a "circularidade" inferida, ou que o "aumento de tamanho" é "dado" e a "aproximação da pessoa" é inferida. Ambos são "inferidos", ou "teóricos", ou produzidos por análogos biopsico-sociais de teorias. A diferença está em que, culturalmente, "sabemos" que pratos "são" circulares e que pessoas que aumentam de tamanho estão se "aproximando" – hipóteses que, obviamente, podem falhar. Tais análogos de teorias só são "análogos" porque são teorias *incorporadas*, que funcionam como editores ultra-rápidos, automáticos e inconscientes, de perceptos. Mas esses "análogos" não seriam mais tão "analógicos" assim, e se pareceriam mais com "autênticas" teorias científicas, se, por exemplo, o tal "prato circular", quando examinado de perto, e de vários ângulos, "insistisse" em permanecer elíptico, ou se a tal pessoa, observada ao longo de tempo suficiente, parecesse "realmente" estar aumentando de tamanho, mantendo-se à distância, ao invés de se aproximar. É claro que, nestes últimos casos, o que estaria funcionando como pontos cegos seriam análogos ultra-rápidos de teorias incorporadas acerca de elipses e tamanho de corpos, e *não mais* teorias acerca de pratos ou aproximação espacial de pessoas. Seria inevitável, nestes casos, questionar uma ou

outra, ou ambas as hipóteses, quanto à sua adequação, "verdade" ou "utilidade", ou questionar a "validade" das percepções em questão. Estas seriam aqui análogas a medidas ou instrumentos de medida, ou de coleta de dados. Mas não poderemos questionar uma das teorias (a de que pratos são circulares, ou a de que pessoas que aumentam de tamanho se aproximam espacialmente), sem tornar a outra teoria nosso ponto cego incorporado (a teoria de que elipses têm "realmente" tais e tais qualidades e a de que pessoas aumentam de tamanho de tais e tais maneiras). Para questionar *a ambas*, teríamos que incorporar *outras* teorias, já que sem teorias incorporadas *nada* aparece, não há fenômeno, não há evidência, não há pedra de toque, não há *com que* comparar teorias desincorporadas (crenças ou conteúdos que funcionam como possibilidades alternativas de edição, ou possíveis incorporáveis). Nada mais enganoso, portanto, do que afirmar, como fazem Kirk e Miller:

As observações de campo da pesquisa qualitativa envolvem intrinsecamente o observador, enquanto as observações feitas num laboratório de pesquisa envolvem-no minimamente, se é que o envolvem (p.51)

Tivessem esses autores – especialistas em pesquisa qualitativa! – compreendido o problema das relações entre qualidade e quantidade em metodologia da ciência, e se dariam conta de que a afirmação que fazem acima *contradiz* outras que fizeram antes, tais como:

não há tal coisa como "dado cru", no sentido puro (50)

ou

dados só podem ser relatados em termos de alguma teoria explícita ou implícita (id.)

ou ainda:

Que as teorias usadas pelas pessoas não são totalmente independentes da cultura, é mostrado por uma variedade de estudos [citam Segall et al 1966] (id.).

Ora, se *toda* observação é produzida por teorias, qual seria o sentido do "envolvimento intrínseco" do observador nas pesquisas qualitativas, que o distinguiria do seu "envolvimento" nas pesquisas "não-qualitativas" (o leitor já sabe que não há tal coisa!)? E se a observação envolve teoria, então envolve o observador, pois seria inconcebível uma "observação" científica sem "observador", tanto quanto um "observador" desprovido de teorias (ainda que "implícitas"). Além disso, tais "teorias" a que se referem os autores na última citação acima, não são apenas "culturais", mas também biológicas. E se as ciências humanas estudam o efeito do "contexto cultural" sobre o comportamento, que base empírica elas poderiam usar (seja em pesquisa de campo ou laboratorial)? Que base empírica foi usada por Segall *et al* no estudo mencionado pelos autores (*The Influence of Culture on Visual Perception*)? Teriam a "evidência" ou os dados a serem interpretados aparecido aos pesquisadores *como dados*, em virtude de algum "Esperanto" incorporado?

Note o leitor que não estou dizendo que o fato de que toda observação seja produzida por teorias torna a Ciência "circular". Não há circularidade, na medida em que o pesquisador implementar a distinção entre teoria e base empírica, ou seja, na medida em que o pesquisador se der conta de que:

(a) o que é "dado" pode deixar de sê-lo, para se tornar "o que uma determinada teoria prediz que existe realmente", muito embora eu já não consiga percebê-lo automaticamente;

e

(b) o que é "teórico" pode ser incorporado de modo a se tornar "dado".

Tomemos ainda outra vez a Inteligência como exemplo. No primeiro caso (a), enquanto tínhamos uma concepção ingênua de Inteligência, percebíamos a inteligência ou a falta de inteligência das pessoas como "dados" ou como "evidentes" em comportamentos. Após estudar as teorias da Inteligência, o que antes parecia para nós "óbvio", "dado", ou "evidente", pode bem passar a ser encarado como o que a teoria prediz em termos de comportamento. Tais comportamentos não são mais "inteligentes" em si mesmos, ou intrinsecamente, mas, sim, *indicadores* ou *manifestações* de algo mais complexo, abrangente e *real*, que passamos a chamar de Inteligência. No caso de a teoria adotada exossomaticamente como crença para fins de teste *não* predizer o que antes percebíamos como manifestação de inteligência, o que estou tentando explicar torna-se ainda mais claro: podemos simplesmente deixar de perceber inteligência onde antes a percebíamos direta ou imediatamente.

No segundo caso (b), podemos nos habituar de tal maneira à adoção de determinada teoria da Inteligência, que passamos a perceber esta última como "dada" em certos comportamentos, do mesmo modo que um físico percebe a trajetória da partícula (e não "apenas" traços brancos sobre chapas verdes) ou o psicanalista percebe o inconsciente (e não "apenas" um *lapsus linguae*). Neste caso, tal teoria não estará sendo testada, mas, ao contrário, estará sendo usada como ponto cego para editar perceptos que sirvam de "evidência" para outra teoria qualquer. O leitor usaria em sua consciência um certo conceito de "agressividade" que o fizesse percebê-la imediatamente (identificá-la automaticamente) como editor de perceptos ou dados com os quais ele contrastaria (testaria) uma teoria da agressividade que definisse "agressividade" exatamente como ele a percebe? Ou preferiria o leitor usar definições alternativas, psicológicas ou sociológicas?

Qual o papel do "Método Fenomenológico" nas pesquisas ditas "qualitativas"?

Temos, em geral, a impressão de que somos uma "autoridade" a respeito de como as coisas nos *parecem*. Se gozamos de alguma saúde mental, reconhecemos, é claro, que muitas vezes erramos, e dizemos: "As aparências enganam!", embora tal expressão também possa sair da boca de um paranóico. O que queremos dizer é que uma coisa pode "ser" *a*, e "parecer" *b*. Quem vê cara, afinal, como todos sabemos, não vê coração. O processo de descoberta de como algo é, apesar das, ou além das aparências, pode ser individual, solitário, quando nos desiludimos sozinhos, ou — como se diz? — "intersubjetivo", quando nos desiludimos sistematicamente em grupo. Um dos casos paradigmáticos dessa última desilusão é, aliás, a chamada "pesquisa científica". Neste caso, temos em geral a impressão, não só de que somos uma "autoridade" a respeito de como as coisas nos parecem, mas também a respeito de como as coisas são realmente.

Acordos intersubjetivos a respeito de como as coisas *são* costumam ser celebrados com "base" em "fatos" ou "dados" colhidos como que "do lado de fora" de nossos "mundos subjetivos". Exemplo disso é o que se chama, em Psicologia, de "comportamento observável". Já acordos intersubjetivos acerca, não de como as coisas são, mas de como as coisas *parecem*, costumam ser muito mais difíceis. Esta dificuldade provém da mesma fonte que também gera dificuldades no caso de nossos acordos sobre como as coisas são, mas, no caso de como as coisas se parecem, os acordos são, de fato, mais complicados. Por mais parecidos que sejamos, não só entre nós, mas também entre dois "takes", ou "tomadas" conscientes de nos mesmos, feitas por *nós mesmos*, haverá sempre o problema de como escolhemos as palavras que usamos, ou de como descrevemos, ou, ainda,

identificamos o que nos parece. O leitor já vê que temos *o mesmo problema* a respeito do que concordamos quando se trata da "realidade": o que é "transmitido" de um corpo quente para um corpo frio é ... um fluido, ou uma energia identificada como frequência de movimento molecular, ou ... campos quânticos, como partículas/ondas etc.? Desde a queda em descrédito da teoria do flogisto, "decidimos", com base em testes de teorias rivais, que o que é transmitido de um corpo quente para um corpo frio não é um fluido, ainda que *parecesse* a muita gente ser um fluido. Estaria correto dizer a essa gente que o calor, na verdade, jamais lhes "parecera" ser um fluido, mas sempre lhes "parecera" outra coisa (p.ex., frequência de movimento molecular), de modo que elas *se enganaram a respeito do que lhes "parecia"*? Ou teríamos que admitir que elas são infalíveis, por definição, acerca do que lhes "parecia", tendo falhado apenas quanto ao que lhes "parecia *real*"?

O que se passa quando nossas decisões concernem *aparências enquanto aparências*? Para algumas pessoas, o que cientistas decidiram ser mera coincidência parece ser uma "mensagem do Além", por exemplo. Acordos sobre nossas percepções de som, cores etc. são difíceis. E se eu for um especialista tão habituado a observações astronômicas, que a Lua que nasce no horizonte não me pareça grande, ou maior que a Lua vista no zênite, mas, ao invés disso, me pareçam grandes a distância e a densidade atmosférica? E se eu for neurótico a ponto de perceber minha "raiva" como "tristeza"? Seria concebível estar *errado* acerca do que *me* parece? Sim, como já vimos, é perfeitamente concebível que tracemos a linha divisória entre Aparência e Realidade de maneira "errada": a ciência, afinal, não faz outra coisa se não alterar as fronteiras. Mas ... não são comuns os casos em que, embora "saibamos", ou embora tenhamos a "crença" de que algo é *x*, isto não altera em nada o fato de

que continuamos a perceber x como y ? Não há casos em que algo nos parece y , embora estejamos "plenamente conscientes" de que aquilo não é y , mas, sim, x ?

Se fizermos a função $S A_x$ representar o fato de que algo parece (A) a um sujeito (S) ser de uma determinada maneira, ou ser alguma coisa específica (x); e se fizermos a função $S R_x$ representar o fato de que um sujeito (S) crê que algo seja realmente (R) de uma determinada maneira, ou crê que algo seja realmente alguma coisa específica (x), apesar, ou além, das aparências, teremos pelo menos os seguintes casos a explorar: $S_1 A_a . S_1 R_a$ ou $S_1 A_a . S_1 R_b$. Para cada uma das seguintes possibilidades pode ocorrer que:

- (1) $S_2 A_a . S_2 R_a$
- (2) $S_2 A_a . S_2 R_b$
- (3) $S_2 A_b . S_2 R_a$
- (4) $S_2 A_b . S_2 R_b$

A primeira possibilidade, $S_1 A_a . S_1 R_a$, é a de que, não só algo me parece ser a , mas também creio que a é o que aquilo que me aparece é realmente. Por exemplo: quando algo me parece quadrado, posso, além disso, crer que seja realmente quadrado, ou seja, posso crer que não estou sendo vítima de uma ilusão. Quando isso acontece, pode ser que os outros — o grupo de pesquisadores a que pertenço, p. ex. — concordem comigo que aquilo parece ser a , e realmente é a (1); concordem comigo que aquilo parece ser a , mas discordem quanto ao que aquilo é realmente (2); discordem de mim quanto a aquilo sequer parecer ser um a , embora concordem comigo que aquilo é, realmente um a (3); ou, finalmente, não concordem comigo, nem que aquilo se pareça com um a , nem que aquilo seja realmente um a (4).

A segunda possibilidade, $S_1 A_a . S_1 R_b$, é a de que, embora algo me pareça ser a , eu creio, ou sei, ou conheço que aquilo não é realmente a ,

mas, digamos, é b . Por exemplo: quando a Lua me parece muito grande e avermelhada ao nascer no horizonte, posso crer que seu tamanho e sua cor são na realidade diferentes; digamos, que eu creia que seu tamanho é menor e sua cor mais clara, se tomo como referência para o que é "real" ou "mais próximo da realidade" a Lua que observo no zênite. É claro que é uma questão relativa à Biologia, à Psicologia etc. o fato de eu tomar o aspecto da Lua no zênite como mais fiel ao que ela é, e não o seu aspecto ao nascer. Poderia ser o contrário, e isso nada tem a ver com o fato de que eu sei que altas densidades atmosféricas, maiores distâncias etc. "deformam" objetos, pois baixas densidades atmosféricas e menores distâncias *também* condicionam a aparências dos objetos. Qual seria a forma ou a aparência da Lua em si mesma, independentemente de qualquer observação?

Na distinção das possibilidades acima como relevantes, eliminei coisas como "parecer parecer" e "parecer parecer parecer ...", porque elas apenas deslocam indefinidamente as mesmas questões, nível a nível, numa regressão tão longa quanto o leitor queira. Eliminei também a expressão segundo a qual algo "realmente aparece", por ser redundante: se algo aparece (a um S), então realmente aparece. Eliminei ainda a possibilidade de que algo seja real, mas só "aparentemente", já que, se tal coisa fosse possível, não poderíamos mais fazer a distinção entre Aparência e Realidade ou, se a fizéssemos, não poderíamos compreender o que estaríamos fazendo. A distinção entre Aparência e Realidade depende da possibilidade de algumas coisas nos aparecerem como Aparências, e outras como Realidade. O que quer que seja que nos pareça real parece-nos real, *realmente*, e não "aparentemente". E o que quer que seja que nos pareça aparente, ou nos pareça ser apenas uma Aparência, mas não a realidade, realmente nos aparece como Aparência, e não só "aparente-

mente" nos aparece como Aparência, o que apenas desdobraria as aparências em níveis diversos. Neste caso, o que quer que seja que precisemos compreender sobre as aparências, permaneceria incompreendido, em cada desdobramento de nível. Uma aparência que só aparentemente nos apareça como Aparência deveria ser considerada, não como uma aparência, mas como a realidade que nos aparece. Por outro lado, como já disse, uma realidade que nos apareça como tal, não pode fazê-lo só "aparentemente", a menos que tenhamos que abrir mão da distinção entre Aparência e Realidade.

O leitor pode ter percebido que eliminei também a possibilidade de falarmos de "Aparências-em-si-mesmas" e de "Realidades-em-si-mesmas". Aparência é sempre aparência *de* algo e, conversamente, algo só é real se me aparece como tal. Há aparências que não são aparências de algo *real*, mas, ainda assim, aparecem, o que quer dizer que são identificadas como tal: "Percebi algo que me pareceu ser *x*".

Por um lado, as coisas só podem ser identificadas pelos seus comportamentos, independentemente do "material" de que são constituídas. O que faríamos com um material que se comportasse exatamente como o ouro, ou seja, tivesse todas as qualidades do ouro ... exceto o peso atômico que costumamos incluir, privilegiadamente, dentre aquelas propriedades que caracterizam o ouro? É claro que poderíamos *decidir*. Embora seja impossível fazer uma "máquina cognitiva" funcionar sem que ela seja capaz de reconhecer coisas, i.e., sem que ela possa implementar a cada passo a distinção entre Aparência e Realidade, devemos reconhecer que ela seria uma máquina muito estúpida se só pudesse implementar tal distinção de maneira rígida, como se considerasse certas coisas como "reais em si mesmas" e outras como "aparentes em si mesmas". É difícil imaginar sequer como isso seria possível, e talvez seja mesmo

possível mostrar que uma máquina nessas condições não poderia conhecer o que quer que seja, pois, no mínimo, não poderia "aprender com a experiência".

Vamos tentar agora, a partir da discussão precedente entre Aparência e Realidade, começar a concluir algumas coisas sobre o que nos interessa aqui, nesta seção, ou seja: o papel do "Método Fenomenológico" nas pesquisas psicológicas ditas "qualitativas". "Fazer fenomenologia" é prestar atenção a como as coisas parecem ser para um sujeito. Os "behavioristas" cabeça-dura (restam poucos vivos) adotavam a atitude de desprezar essas coisas. Os mais fanáticos afirmam que eventos mentais não existem; os epifenomenalistas, que tais eventos existem, mas não tem efeitos sobre coisa alguma, logo não devem ser objeto da ciência; os neurocientistas, que tais efeitos existem, mas não podem ser objeto da ciência (Dennett, 1991, Cap. 4, sec. 1-5, pp. 66-84). Tais atitudes são, além de ideológicas — no mau sentido em que o "positivismo" ou o "materialismo" podem ser uma ideologia —, anticientíficas, pelo menos para quem compreendeu bem o que é a ciência. Para estes últimos, aliás, não só aquelas atitudes estão erradas, mas também o "cientificismo" em si, em qualquer de suas formas, é anti-científico.

Nossa discussão da distinção entre Aparência e Realidade, acima (para aprofundá-la, Ver Fernandes 1995), deve ter deixado claro que "real" (ou "existente") é o que for identificado (sobretudo o que for indefinidamente re-identificável). A "matéria-prima" das identificações são "*takes*", "tomadas" perceptuais instantâneas e atemporais, pois é por meio delas que compreendemos que algo possa ter "duração" ou dimensão espaço-temporal. Se aquelas "tomadas" já tivessem duração, precisaríamos da idéia de duração para compreender a duração e o círculo se fecharia. Tomamos

duas ou mais "tomadas" e as identificamos entre si: $a = b = c \dots$ etc. Acontece que tais identificações não podem ser *literais*, pois não há duas coisas iguais — a é diferente de b etc. —, de modo que, a serem literais, as identificações seriam sempre falsas. A identidade é uma *relação*, e uma relação tem pelo menos dois *relata*, logo a idéia de uma coisa ser "idêntica a si mesma" é sem sentido, mais um desses *nonsenses* que pertencem à nossa maneira habitual de falar e obscurecem nossa compreensão do mundo. Lembre-se o leitor de que a ciência não está aí para "racionalizar" o senso comum, mas, ao contrário, para romper com ele sempre que necessário. Se as identificações só são verdadeiras se forem identificações entre duas coisas diferentes, então as identidades *não se referem* jamais, seja ao que está do lado esquerdo, seja ao que está do lado direito do sinal de igualdade. Elas devem se referir, necessariamente, a uma terceira coisa, que é, justamente, o que é identificado, e que chamamos de "real", "existente", "parte do mundo", "fato". Estas são as coisas que "têm duração", ou que "mudam". Os a e b são a matéria-prima a-temporal; a identificação deles é uma relação que nossa mente (ou nosso cérebro, se o leitor preferir) estabelece entre eles; ao fazê-lo, nossa mente *projeta* na realidade, ou na existência, o que quer que seja que possa ser re-identificado, seja algo que um behaviorista chamaria de "real" (um comportamento), seja algo que um fenomenólogo *doublé* de cientista chamaria de um "fenômeno", uma coisa do tipo "Como parece x , para S ", um "evento mental", sendo que ' S ' pode ser eu mesmo. Eu identifico como reais as coisas que se passam na minha suposta "subjetividade", por meio de uma suposta "introspecção", *tanto quanto* identifico o que julgo se passar em subjetividades alheias, e identifico essas coisas como tão reais quanto identifico como reais o que os behavioristas chamam de "comportamentos".

Tudo é objeto: o ser sujeito de um sujeito, minhas vivências pessoais, as vivências de outro sujeito etc. Tudo é objeto de identificações, ou, simplesmente, não existe para a ciência.

Já vimos que tudo que aparece pode aparecer, seja como "mera aparência" (aparecer como ilusão, quando tenho consciência de que a aparência é ilusória), seja como "real". Tanto o que aparece como "ilusão", como o que aparece como "real" é objeto de identificação ... ou não aparece. Se as aparências não aparecessem, não teríamos a menor consciência delas. Portanto, as aparências fazem parte da realidade, no sentido abrangente de "realidade", e, como tais, podem e devem ser objeto da ciência. Conversamente, o que chamamos de "realidade" é produzido por identificações entre "tomadas" perceptuais. Não há mal em considerar cada uma dessas "tomadas" como "aparência", desde que tenhamos presente à mente que essas aparências-instantâneas são a matéria-prima das identificações. Tome o leitor uma delas e a identifique, por sua vez, e ela já terá deixado de ser matéria-prima das identificações para ser "o-que-é-identificado," ou seja, o real. " a " e " b ", quando identificados, " $a = b$ ", tornam-me capaz de identificar " c ". " $a = b$ " é verdadeiro se se referir a um só referente, " c ", e falso se " a " se referir a " c " e " b " se referir a " d ". "A estrela da manhã é a estrela da tarde" é verdadeiro se se referir a Vênus, e falso se "a estrela da manhã" se referir ao astro x e "a estrela da tarde" se referir ao astro y . Assim, " $a = b$ " é sempre sobre " c ", jamais sobre " a ", ou " b ".

Considere o leitor que os " a ", " b " etc. representam "perceptos" (não há dois perceptos iguais!). Se o leitor quiser identificar um percepto como "real" (legítimo objeto da Psicologia), ele será obrigado pela Lógica e pela Ontologia a considerá-lo *fora* da série de re-identificações. Na série " $a = b = c = d$ ", identifico o percepto " c " por séries do tipo " $a = b = d = e = \dots$ " em que " c "

passou para o plano da realidade, que *aparece* como tal nas "tomadas" "a", "b", "d" ... etc., quando identificadas elas mesmas entre si. Conversamente, algo que era identificado como real, digamos, o nosso "c", pode deixar de sê-lo para voltar a ser matéria-prima perceptual de novas identificações, ou identificações de novas realidades, como, p.ex., "f", que aparece, então, como "a", "b", "c" etc. na série "a = b = c = d = e = ...". "A estrela da manhã é a estrela da tarde" é *sobre* (se refere a) Vênus, mas "Vênus é a estrela da manhã e é a estrela da tarde" se refere ao corpo celeste *x*, ao astro *x*, para o qual posso não ter ainda um nome, mas que me aparece, seja como Vênus, seja como a Estrela da Manhã, seja como a Estrela da Tarde.

Todo o universo "subjetivo", ou "mental", portanto, é fenomenologicamente acessível a identificações e, *ipso facto*, é objeto legítimo da Psicologia (pode figurar em relações funcionais legaliformes etc.), *em pé de igualdade* lógico-ontológico com o universo "objetivo", ou "comportamental". Os eventos mentais de nossos sujeitos têm tanto papel causal na sua "economia psíquica", quanto os seus comportamentos. Eventos mentais "causam" não só outros eventos mentais, mas também comportamentos. *E vice-versa*: comportamentos causam não só outros comportamentos, mas também eventos mentais (Corro de repente e depois constato: "Estou com medo!"). Se chamarmos comportamentos por B e eventos mentais por M, a combinatória (B, B); (B, M); (M, B); (M, M) estará à disposição do construtor de teorias e hipóteses psicológicas. A exclusão de qualquer dessas quatro possibilidades é desastrosa para a ciência psicológica, já que a *identificação* de eventos mentais é tão objetiva – ainda que sempre, necessariamente, hipotética – quanto a identificação de comportamentos (aliás, não menos hipotéticos).

Tudo o que é preciso, portanto, para por o "Método Fenomenológico" a serviço do Método da Ciência é deixar de considerá-lo como um "método alternativo" – o que ele *não* é –, compreender que os eventos mentais fazem parte da realidade, e desistir da idéia insana de que só o sujeito sabe o que se passa mentalmente com ele. Meu acesso ao que se passa mentalmente comigo é tão "privilegiado" quanto meu acesso ao que se passa mentalmente com você, e vice-versa, ou seja, não há "privilégio" algum! Só tenho consciência-de-acesso à minha "subjetividade" por meio de *identificações*, a *fortiori*, objetivações, descrições, linguagem, subvocalização etc. Posso, portanto, estar errado a respeito do que se passa subjetivamente comigo tanto quanto posso estar errado a respeito do que se passa subjetivamente com você. *Todo comportamento é, portanto, inter-subjetivo, e toda identificação de eventos mentais é, pelo menos, objetiva, tornando-se inter-subjetiva ao ser comunicada. E, finalmente, toda identificação é, como já vimos, qualitativa, podendo, no entanto, ser tratada com vantagens daquele modo especial de tratarmos qualidades, que se chama de "quantidade", ou "medida".*

O que se chamava de "Método Fenomenológico" não é, na verdade, um método alternativo ao método da Ciência. É um aspecto deste último. Isto só não era visto com clareza por causa do obscurecimento ideológico da controvérsia behaviorismo X mentalismo. Sem identificar comportamentos, desconhecemos nossa própria mãe, pois só podemos reconhecê-la pela maneira como se comporta. Por outro lado, embora só possamos identificar estados mentais pelo comportamento (inclusive lingüístico), sem identificar estados mentais jamais compreenderemos o comportamento de nossa mãe. Se o fenomenólogo cabeça-dura não é capaz de reconhecer a própria mãe, então o behaviorista cabeça-dura é incapaz de compreendê-la. Ao primeiro, eu diria: "Você não tem

mãe!"; e, ao segundo: "Você não sabe o que é ter mãe!". Os dois, evidentemente, estão muito mal servidos ...

Em título de conclusão: o método científico em Psicologia

Pelo que vimos até aqui, todo o campo da Psicologia humana como ciência poderia ser formalmente descrito por simetrias, invariâncias, ou "qualidades" fundamentais dos grupos de transformações de comportamentos (B) e estados mentais (M), a partir das seguintes possibilidades:

(B, M),
(M, B),
(B, B),
(M, M),

concebidas como manifestações do organismo humano como um todo. *O que daria "conteúdo" às transformações de B e M (ou seja, a "matéria-prima" da Psicologia) seria definido pela Sociologia, entendida, por exemplo, como o estudo da produção e da distribuição de "papéis", pela mente social. (O que limitaria aquele "conteúdo" seria definido pela Biologia.)* Caberia, assim, à teoria psicológica paradigmática descobrir as simetrias que subjazem às transformações de B e de M, como *função* dos processos de formação dos "campos subjetivos", ou "psicologias individuais". Ora, tais coisas nada mais são do que a manifestação, no organismo humano individual, daquilo que o constitui como "sujeito", ou, como prefiro dizer, do que o "assujeita" aos *padrões de inter-subjetivação*, que são, como já vimos, os seguintes:

(S₁ A_a . S₁ R_a) . (S₂ A_a . S₂ R_a)
(S₁ A_a . S₁ R_a) . (S₂ A_b . S₂ R_a)
(S₁ A_a . S₁ R_a) . (S₂ A_a . S₂ R_b)
(S₁ A_a . S₁ R_a) . (S₂ A_b . S₂ R_b)
(S₁ A_a . S₂ R_b) . (S₂ A_a . S₂ R_a)

(S₁ A_a . S₂ R_b) . (S₂ A_b . S₂ R_a)
(S₁ A_a . S₂ R_b) . (S₂ A_a . S₂ R_b)
(S₁ A_a . S₂ R_b) . (S₂ A_b . S₂ R_b)

Em todos os níveis da realidade que estão acima do microfísico, o que se fixa como constante (as simetrias, as invariâncias) é nitidamente distinto do que varia, *porque pressupomos que não há duas coisas iguais*. A primeira consequência deste fato para a Metodologia da Ciência é que, em todos esses níveis — e a Psicologia humana lida com um deles —, as relações funcionais (no caso da Psicologia, tendências expressas de maneira legaliforme e probabilística) não terão "direção causal", ou seja, serão *em princípio* reversíveis no tempo, ainda que tal reversibilidade seja altamente improvável. Isso significa que em todos os níveis acima do microfísico há uma distinção nítida entre "lei" (e seus análogos) e "condições iniciais", cabendo a estas últimas o papel de quebrar as simetrias, por medidas, ou interações análogas a medidas. Tais quebras de simetria introduzem nas relações funcionais algo *extrínseco* a elas mesmas, ou seja, uma irreversibilidade de ordem, que corresponde à nossa noção de "tempo", ou "seta do tempo". (Conversamente, no nível microfísico, *pressupomos que todas as entidades de cada espécie são iguais*, de modo que pode haver uma relação funcional *para cada uma delas*, sem perda de universalidade, p.ex., a função de onda.) Não havendo dois seres humanos iguais, e sendo os seres humanos, tomados individualmente, o objeto precípua da Psicologia, as invariâncias que esta ciência descobrir serão necessariamente "super-simplificadoras", "econômicas", ou seja, altamente "qualitativas", ou ainda, o que é a mesma coisa, as invariâncias serão expressas por funções que terão, cada uma delas, uma longa — tão longa quanto se queira! — cláusula *ceteris paribus*. Este último fato torna toda pesquisa psicológica altamente sensível a recortes de "contexto" e controle fatorial.

A determinação dos elementos dos grupos de transformações — comportamentos e estados mentais — e a definição das “funções de subjetivação” (ou, como prefiro, “funções de sujeição”), como *padrões de intersubjetivação*, ainda não são suficientes, no entanto, para caracterizar o objeto específico de estudo da ciência psicológica. Os papéis estão aí, produzidos e distribuídos pela mente social, e à espera de uma Sociologia verdadeiramente científica que estude tal produção e distribuição. As limitações biológicas estão aí — no nosso caso, sob a forma da “plasticidade” que a Biologia permite —, reproduzidas algorítmicamente como informação codificada, mas falível (eventualmente mutante), e distribuídas pela seleção. Mas em que consistem os processos pelos quais um organismo humano individual, considerado como um todo, assujeita-se aos padrões de intersubjetivação? Aí está a raiz da Psicologia. Esta raiz tem um nome: “identificação objetral”. E, como vimos, é pelas identificações que surgem os “mundos”, os “fenômenos”, as “psicologias” individuais. Passo a ter uma “psicologia” na medida mesma em que “me identifico” com um papel, implementando a distinção entre Aparência e Realidade sob a forma: “Eu sou *x*”.

Ora, de que pode nos servir o método científico para estudar tais coisas? Sem dúvida, ele nos poderá ser muito útil. O método científico é o método de adquirir conhecimento de uma espécie muito interessante, pois se trata de um conhecimento que nos dá o poder de prever e, portanto, de intervir em “cadeias causais” de maneira consciente. O método científico pode não nos levar à *verdade* sobre determinado assunto, mas, com certeza, aumenta-nos o “espaço de manobra”. E em que consiste esse método? Ele é o método de ensaio-e-erro, ou seja, ele orienta encadeamentos de:

- pressupostos para que haja perguntas a fazer;
- perguntas;
- respostas, inventadas ou descobertas;
- teste das respostas, quanto ao seu possível erro;
- erro;
- novos pressupostos para que haja novas perguntas a fazer face ao erro;
- novas perguntas;
-

e assim sucessivamente. Essas seqüências de etapas são cíclicas. Nossas “respostas” são nossos “ensaios”, ou “conjecturas”, que podem tomar a forma de teorias, leis, ou hipóteses (H). Estas, por sua vez, podem ser expressas de modo categórico ou probabilístico, $P(H) = x$. A forma lógica de *H* é, em geral, $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$. Tais afirmações, quando categóricas, *referem-se à totalidade e a cada um dos casos*, observados ou não, e *dizem* sobre esses casos que, em todos eles, sem exceção, se *x* for um *F*, então *x* é um *G*. São, portanto, logicamente compatíveis com a mera coincidência: ainda que em todos os casos, $Fx \rightarrow Gx$, não há nenhuma necessidade que assim seja. Eis porque tais afirmações são expressas pela implicação material, definida pela tábua:

p	q	p → q
V	V	V
V	F	F
F	V	V
F	F	V

e não pela implicação lógica. Pois não há uma dedução de *Gx*, a partir do conteúdo de *Fx*: eis o que se quer dizer quando se qualifica tais afirmações de “contingentes”, ou não-necessárias. Ainda que essas afirmações sejam verdadeiras (ainda que não haja exceções), não

podemos conhecer este fato, pois somos finitos e, portanto, não podemos observar todos os casos. Aliás, é justamente porque tais afirmações são contingentes (*podem ser falsas*), e porque vão, no que afirmam, muitíssimo além do que podemos observar, que podem ser testadas. O fato de que elas podem ser falsas dá sentido à idéia de conceber um experimento para testá-las; o fato de afirmarem muito mais do que podemos observar dá sentido à idéia de que o experimento é uma observação; e o fato de seu conteúdo depender de como descrevemos as "qualidades" (predicados) *F* e *G* dá sentido à idéia de que há um domínio definido de casos aos quais tais afirmações se aplicam. Tais restrições sobre *F* e *G* recortam um "contexto", e o incluem nos significados de *F* e de *G*: dizer que $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$, mas só em alguns contextos, significa, simplesmente, dizer que ' $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$ ' é *falsa*, pois deveria valer em *todos* os casos dos tipos '*F*' e '*G*'. Mas se incorporarmos o que chamamos de "contexto" aos significados de '*F*' e '*G*', então podemos voltar a afirmar que é verdadeiro que $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$, tendo, novamente, o que testar. Sendo o "contexto", a rigor, o próprio Universo como um todo, "recortar um contexto" equivale a "fixar o significado" de "*F*" e de "*G*".

Se quisermos dizer que nossa afirmação, $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$, é verdadeira, mas com uma probabilidade $P = n$, então ficamos sabendo, imediatamente (pelo significado mesmo da idéia de "probabilidade"), que já não nos referimos à totalidade e a cada um dos casos, mas tão somente à totalidade dos casos, concebida como uma coleção. Nossa afirmação já não prevê coisa alguma sobre o caso particular *Fa*, de modo que, para testá-la, teremos que escolher uma subcoleção de casos como alvo do nosso experimento. No mais, e a *grosso modo*, não haverá nenhuma diferença lógica entre testar uma hipótese categórica e testar uma hipótese probabilística, do

ponto de vista metodológico. Alguns metodólogos, no entanto, julgam, a meu ver erroneamente, que se justifica metodologicamente atribuir uma probabilidade "inicial", "absoluta", ou "lógica", ou ainda, "*a priori*" à afirmação em si mesma, antes da observação, ou antes do teste. Tal "probabilidade", no entanto, diminuirá o conteúdo de nossa afirmação, por torná-la, pelo teorema de Bayes, positivamente sensível às evidências que a confirmarem. Isso equivaleria a abusar da estatística descritiva, ao categorizarmos previamente as coisas, de modo a botar dentro da cartola o coelho que queremos saber se está ou não está lá, ou a chamarmos de nosso plagiador um precursor de nossas próprias idéias. Probabilidades "iniciais", o leitor se lembrará, não são probabilidades de que eventos ocorram, mas sim probabilidades de que afirmações sejam verdadeiras. Ora, se nossa afirmação a ser testada *tiver* alguma probabilidade dessa espécie "*a priori*", então é claro que ela será diretamente proporcional à quantidade dos nossos testes bem-sucedidos.

Embora toda descrição estatística seja um modo de categorizarmos as coisas, é preciso considerar a probabilidade "inicial" de nossas hipóteses como igual a zero, justamente para contrabalançarmos os vieses que já terão sido introduzidos na pergunta, na resposta e no teste, pela própria categorização. Mas se a probabilidade "inicial" da hipótese for nula, então ela será positivamente *insensível* aos testes bem sucedidos, o que, de fato, corresponde à *lógica* do teste de hipóteses: se casos de *Ga*, em conjunção com $\forall a (Fa \rightarrow Ga)$, pudessem servir de premissas para deduzirmos a verdade desta última afirmação, então a "falácia da afirmação do conseqüente" não seria uma falácia, mas uma regra lógica. Mas ela é uma falácia, como o leitor pode facilmente ver: $(p \rightarrow q) \cdot q$ não implica, nem *p*, nem *não-p*, ou seja, a partir da verdade de $p \rightarrow q$, e da verdade de seu conseqüente, *q*, não podemos inferir a verdade do seu antecedente, *p*.

A probabilidade "inicial" (lógica, *a priori*) de uma hipótese científica é, portanto, igual a zero. Intuitivamente, a probabilidade lógica 1 caracteriza a tautologia ("lei" lógica), que é materialmente implicada por qualquer afirmação, verdadeira ou falsa, independentemente de seu conteúdo. Já a probabilidade lógica 0 caracteriza a contradição, que implica qualquer afirmação, verdadeira ou falsa, independentemente de seu conteúdo. Intuitivamente, o "conteúdo mínimo", no limite, "nulo", é uma consequência lógica de qualquer conteúdo, nulo ou não-nulo, ao passo que o "conteúdo máximo" terá como consequência lógica qualquer conteúdo, do máximo ao nulo. Embora de uma maneira superficial e intuitiva, o leitor pode compreender, portanto, que a "probabilidade lógica" (P_L) de uma sentença ser verdadeira varia *inversamente* ao seu conteúdo C : $P_L = 1 / C$ ou $C = 1 / P_L$. Ora, se nos lembramos que o conteúdo de uma hipótese é diretamente proporcional ao seu grau de refutabilidade (R), temos: $P_L = 1 / R$ e $R = 1 / P_L$. Se o leitor deseja, então, dizer efetivamente alguma coisa com suas hipóteses, a melhor maneira de fazê-lo, para início de conversa, é não lhes atribuir probabilidades lógicas iniciais. Está bem: o preço a pagar parece alto, pois as nossas "confirmações" agora já não levam a nada, ou seja, de nada servem para estabelecer a verdade da hipótese. Mas quem disse que precisamos de "exame, regras (razões) de admissão" para hipóteses ao *corpus* científico? Ao contrário, jamais foi possível encontrar receitas para inventar ou descobrir as melhores hipóteses, exceto: "Tome *qualquer* uma ... e teste-a!" As restrições sobre esse domínio sempre foram metafísicas, ideológicas, sociológicas etc.

O que precisamos, evidentemente, não é de "exames de admissão" de hipóteses, mas sim de "regras de exclusão" ou "expulsão" (MILLER 1994). Para isso, precisamos entender o que significa *testar* uma hipótese. A *primeira condição*

é que ela seja refutável, ou seja, que possamos conceber em que circunstâncias ela seria falsa; a *segunda condição* é que ela seja testável *na prática*, ou seja, que possamos conceber um experimento *rigoroso* para pô-la à prova. Um teste rigoroso é um teste concebido de tal maneira que seria altamente improvável que o seu resultado se desse a outra coisa que não o que está especificado na hipótese. Isto exige alto controle fatorial. A *terceira condição* é tomarmos a *conjunção* da hipótese com as condições iniciais ("causa", "variável independente") como verdadeira, ou seja, como premissa, ou pressuposto. E, finalmente, a *quarta condição* é quebrarmos a simetria que a hipótese descreve, intervindo no estado de coisas de modo a fazê-las *transitar* de um estado para outro, de acordo com o especificado no antecedente da hipótese, ou seja, em outras palavras: é preciso introduzir uma irreversibilidade na ordem reversível das equações, de modo a que estas passem a nos servir de máquina de prever ou retrover. Seja H a hipótese, c as condições iniciais e r o resultado do teste, e teremos, para um experimento, " $(H.c) \rightarrow r$ " e " c " como as nossas duas premissas. O antecedente de H , Fx , em $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$, especifica o que devemos fazer para testá-la. E ele aparece em nossas premissas como " c ", ou "condições iniciais", pois o que nossas premissas dizem é, de fato, que:

- (1) $((\forall x (Fx \rightarrow Gx)) \cdot Fx) \rightarrow Gx$, e
- (2) Fx .

Nosso alvo, ou seja, o que desejamos saber, é o valor de verdade de H , ou $\forall x (Fx \rightarrow Gx)$. O que temos é uma conjunção de premissas composta de H e do antecedente de H , ou seja, Fx , pois sabemos que a verdade de uma implicação conjugada à verdade de seu antecedente implica materialmente seu consequente. Se nossa hipótese teórica é $\forall x (Fx \cdot Gx)$, então nossa hipótese a ser testada num experimento é (1). É claro

que (1) nada mais é do que um desdobramento de H. Mas esse desdobramento, que, aliás, poderia prosseguir indefinidamente, põe em evidência, por um lado, a redundância ou o caráter algorítmico da informação que H encerra e, por outro, o caráter extrínseco do que costumamos chamar de condições iniciais, num experimento, em relação à hipótese pressuposta. Quando dizemos que a estrutura lógica das premissas de um experimento é

(3) $(H \cdot c) \rightarrow r$ e

(4) c,

reconhecemos que "c" representa, aqui, o antecedente de H.

Nossa intervenção pode quebrar a simetria descrita pela hipótese em uma de duas maneiras: ou ocorre, como resultado, o que fizemos a hipótese "prever", ou seja, Gx, representado por "r" em (3), ou não ocorre. Se ocorre, ficamos no ponto em que estávamos, antes de testar H, pois nada se conclui sobre o antecedente "H . c", a partir de (3) e de "r". Mas se Gx (ou "r") não ocorre, a situação fica interessante, e o conhecimento científico tem chances de avançar. Pois, se o conseqüente de uma implicação material é falso, e a implicação é verdadeira *ex hipotese*, seu antecedente é, necessariamente, falso, por uma lei da Lógica, chamada de *Modus Tollendo Tollens*, $((p \rightarrow q) \cdot \text{não-}q) \rightarrow \text{não } p$, válida, portanto, em todos os mundos possíveis, independentemente do seu "conteúdo" e dos valores de verdade, "V" ou "F", de "p" e "q". As coisas se tornam interessantes porque agora sabemos alguma coisa, sabemos onde a verdade não está, sabemos que a conjunção da hipótese e das condições iniciais é uma conjunção falsa: "H . c" é falso. De acordo com a Lógica, as conjunções – quaisquer conjunções – têm, *a priori*, 0.75 de probabilidade de serem falsas. Pois elas serão falsas em três dos seus quatro casos

possíveis de combinação de valores de verdade de seus constituintes: se não-(p . q), então não-p ou não-q. Se resolvermos não botar a culpa nas condições iniciais (4), porque as controlamos diretamente, p.ex., então abre-se para nós uma grande variedade de maneiras de modificar a hipótese. A nova pergunta é: "Por que a hipótese é falsa?". Os pressupostos que tornam possível esta pergunta já não são apenas a teoria em que a hipótese se insere (teorias são coisas parecidas com sistemas hipotético-dedutivos que articulam as hipóteses), mas também teorias rivais e até programas de pesquisa rivais.

O novo "ensaio" do processo de "ensaio-e-erro" pode estar em qualquer ponto de um contínuo de possibilidades, que começa com uma hipótese (uma *nova* hipótese) *ad hoc*, e termina numa hipótese revolucionária. O ponto zero desse contínuo, em que H₂ é estritamente *ad hoc*, corresponde à redefinição (re-identificação) de "F", de modo a excluir apenas o caso em que teríamos o contra-exemplo: "Em todos os mundos possíveis, para tudo o que for rato ($\forall x$), se um rato qualquer, *exceto o rato envenenado que não morreu no experimento*, tomar veneno para ratos (Fx), então este rato morrerá (Gx)". O ponto máximo desse contínuo, em que H₂ é revolucionária, corresponde a uma nova hipótese, tão distinta da primeira, que seria incompatível com esta última, ou seja, H₁ e H₂ não poderiam ser afirmadas em conjunção, referindo-se ao mesmo objeto, sem contradição: não-(H₁ . H₂). A nova decisão, nesse caso, entre H₁ e H₂ dependeria de experimentos "cruciais", que são extremamente difíceis de conceber e de realizar. Entre os dois extremos do contínuo, está a "ciência normal". H₂ deverá ser, digamos, um tanto *ad hoc*, mas não "estritamente", ou seja, deverá ter conseqüências não previstas pela teoria a que pertence H₁, ou seja, (T₁), de modo a poder ser testada independentemente de T₁. E o ciclo recomeça.

Este esboço do método científico é super-simplificado, deixa de fora miríades de detalhes que não podem ser discutidos aqui, mas faz justiça, a meu ver, ao que há de essencial no método de ensaio-e-erro. Pois bem: um exame atento do que eu propus como objeto da Psicologia como ciência revelará ao leitor que esse objeto, e o método aqui descrito, são perfeitamente adequados um ao outro, desde que se compreenda corretamente o que significam as dimensões "qualitativa" e "quantitativa" da pesquisa científica. E mais: o que chamei de padrões-de-inter-subjetivação", em função das qualidades fundamentais (a serem "quantificadas" e topologicamente investigadas) dos comportamentos e dos estados mentais, inclui, tanto o que se costuma chamar de "fatores frios" ("cognitivos"), quanto o que se costuma chamar de "fatores quentes" ("extracognitivos", "emocionais" etc.). E mais ainda: o tipo de distinção dinâmica que propus para Aparência e Realidade não só compatibiliza o "fenomenológico" com o "comportamental", mas também o "inconsciente" com o "consciente". A demonstração disso, no entanto, terá que ficar para um outro trabalho.

Miller, D. (1994) *Critical Rationalism. A Restatement and Defence*. Open Court

Segall, M.H. *et al.* (1966) *The Influence of Culture on Visual Perception*. Bobbs-Merrill.

Referências Bibliográficas

Cronbach, L.J. e Meehl, P.E. (1955) Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52

Dennett, D. (1991) *Consciousness Explained*. Little Brown

Fernandes, S.L. de C. (1995) *Filosofia e Consciência. Uma Investigação Ontológica da distinção entre Aparência e Realidade*. Rio de Janeiro, Areté Editora

_____. (1996) Metodologia da Ciência como disciplina na Pós-Graduação em Psicologia Social. UGF, *Mente Social*, 4

Kirk, J. e Miller, M.L. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage Publ.

A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica

Maria Auxiliadora Dessen⁽¹⁾ e Sheila Giardini Murta
Universidade de Brasília - UnB

Este artigo tem como objetivo discutir questões decorrentes da aplicação da metodologia observacional em psicologia, que têm suscitado o interesse de pesquisadores, especialmente da área de desenvolvimento social da criança. São abordadas questões relativas ao processo de decisão do pesquisador ao usar a metodologia observacional, às unidades e ao sistema observacional. A representação da realidade e as fontes de erro, a concordância e a fidedignidade dos dados observacionais, bem como o uso da tecnologia de vídeo e de técnicas observacionais são também discutidos neste artigo. As questões propostas para análise são decorrentes da retomada do uso da metodologia observacional em pesquisa nas últimas duas décadas, face aos avanços ocorridos em relação à tecnologia empregada para a coleta de dados (ex.: gravações em vídeo) e ao desenvolvimento de instrumentos para análise de dados (ex.: sistemas de categorias e programas de computação). Além disso, nós reconhecemos a necessidade atual não só de repensar o uso das estratégias de observação direta que têm sido mais freqüentemente utilizadas, mas também de analisar as contribuições de outras que, ao longo do tempo, deixaram de ser usadas em pesquisa.

Todo processo de pesquisa é permeado por inúmeras decisões que precisam ser tomadas pelo pesquisador, especialmente em se tratando da metodologia a ser empregada. Quando esta metodologia é a observacional, tais decisões se referem a *onde, quem, como, qual comportamento, quais aspectos e por quanto tempo* serão observados (Scherer e Ekman, 1987). Além disso, os tipos de *unidades comportamentais e de sistemas observacionais* a serem registrados e como se dará a *quantificação* dos dados constituem alvos importantes de decisões durante o processo de análise dos dados (Fassnacht, 1982; Irwin e Bushnell, 1980).

As observações podem ser realizadas tanto em ambiente natural (campo) quanto em ambiente de laboratório e ambos apresentam vantagens e desvantagens. As observações realizadas no campo permitem o acesso a características do comportamento e de seus fatores determinantes que, de outro modo, seriam impossíveis de serem obtidos. Dada a ausência de artificialidade, a validade externa é favorecida na situação natural. Esta situação oferece ainda a possibilidade de se estudar comportamentos que não podem, por razões éticas, ser produzidos experimentalmente (Pepler e Craig, 1995). Há de se considerar, contudo, que a observação realizada nestas condições pode ser enviesada pelo efeito intrusivo do observador. Além disto, como este não possui controle sobre o(s) comportamento(s) observado(s), a validade interna pode estar comprometida.

⁽¹⁾ Endereço para correspondência: Maria Auxiliadora Dessen. Universidade de Brasília-UnB, Instituto de Psicologia/Laboratório de Desenvolvimento Familiar. Campus Universitário, Brasília-DF, CEP:70910-900, Fone: (061) 3482624, FAX: (061) 2730398, E.Mail: dessen@unb.br

No laboratório são estudadas situações programadas. Quando estas situações pouco ou nada têm a ver com a história do sujeito e são, portanto, irrelevantes para o mesmo, tem-se aí uma fonte de artificialidade, a qual pode favorecer resultados enviesados. Por outro lado, o planejamento que é feito torna possível a manipulação e controle de variáveis ambientais; as condições de observação e registro podem também ser mais bem controladas. Por exemplo, a localização do observador atrás do espelho unidirecional, enquanto a criança brinca do outro lado, diminui o efeito intrusivo do observador, assim como o uso de registradores automáticos reduz os problemas oriundos de registros do tipo "lápiz e papel".

A possibilidade de se realizar estudos observacionais no campo ou no laboratório, colocada por Fassnacht (1982) e Scherer e Eckman (1987), vem reafirmar e esclarecer uma antiga confusão conceitual e metodológica, segundo a qual a metodologia observacional opunha-se à experimentação. Tal confusão teve origem no começo deste século e durou décadas, só vindo a ser clareada nos últimos anos (Bakeman e Gottman, 1987; Fassnacht, 1982; Pepler e Craig, 1995; Scherer e Eckman, 1987). Atualmente, a observação do comportamento não é mais vista como de uso exclusivo de determinados delineamentos de pesquisa ou de determinadas abordagens teóricas, como a etológica. Na realidade, a metodologia observacional se presta a diferentes formas de utilização que, por sua vez, dependem do enfoque teórico do pesquisador. Assim, para exemplificar, um pesquisador que tem por orientação teórica a análise experimental do comportamento, em geral, faz uso da observação em laboratório, observando o(s) comportamento(s) programado(s) por meio de registradores automáticos. O pesquisador, cujo enfoque teórico adotado é o etológico, provavelmente optará, na fase preliminar do estudo

de determinada espécie, por observar o comportamento ocorrendo em situação natural, registrando tudo o que ocorre com vistas à construção de um etograma.

Além do enfoque teórico do pesquisador, os objetivos da pesquisa também contribuem para determinar como a metodologia observacional será usada. Dependendo de tais objetivos, pode-se fazer a opção pela observação de um sujeito único ou de pequenos grupos de sujeitos (quem) e esta decisão poderá implicar a seleção de estratégias observacionais distintas. Por exemplo, se o estudo for de sujeito único, envolvendo um número pequeno de categorias para registro, pode-se empregar a técnica de Amostragem de Evento. No entanto, se o estudo demandar o registro de muitos comportamentos de um grupo de sujeitos, ao mesmo tempo, pode-se recorrer a técnicas mais apropriadas como as "Listas para Assinalar" (*Checklists*) ou mesmo uma combinação de técnicas. A escolha das técnicas observacionais (como), que é parte importante do processo decisório, depende também da natureza do comportamento a ser observado: se apenas emissões de comportamentos de um único sujeito, tais como sorrir, levantar, pegar, ou se características das interações sociais desenvolvidas entre dois ou mais indivíduos, tais como cooperação, sincronia, liderança. Nestes casos, o pesquisador poderá optar, por exemplo, pelas técnicas de Amostragem de Tempo e de Registro Sequencial Categórico, respectivamente.

Os aspectos a serem observados constituem, portanto, as unidades observacionais. Fassnacht (1982) subdivide as unidades observacionais em unidades de tempo e unidades de ação. As primeiras referem-se à dimensão da quantidade enquanto as unidades de ação, à dimensão do conteúdo. Já Scherer e Eckman (1987) abordam a questão das unidades observacionais referindo-se à amostragem de com-

portamento completo (modalidades de todo o repertório comportamental) e amostragem de comportamento parcial (recorte de aspectos comportamentais particulares). Na verdade, a escolha de unidades molares ou moleculares, morfológicas ou funcionais, contínuas ou discretas dar-se-à a partir do enfoque teórico do pesquisador e de seus interesses e preferências, bem como da adequação de tais unidades aos objetivos da pesquisa. Por exemplo, um pesquisador etólogo, por se interessar em estudar o valor adaptativo do comportamento para a espécie, poderá optar pela escolha de unidades funcionais que tratam da *ação*. Diferentemente, o pesquisador analista do comportamento, que esteja investigando a locomoção de uma criança com problemas motores, poderá escolher unidades morfológicas e ainda priorizar o *tempo*, mensurando a duração dos comportamentos.

A escolha dos aspectos a serem observados ou das unidades de observação determina também quais mecanismos serão utilizados: se somente o observador humano ou se também a tecnologia de vídeo e/ou qualquer outro instrumento. Por exemplo, em se tratando do registro de interações sociais, que requer considerar os comportamentos de todos os participantes da interação, o uso da tecnologia de vídeo mostra-se um recurso valioso (Dessen, 1995). A amostragem única ou repetida do comportamento é outro aspecto a ser decidido, que diz respeito a por quanto tempo tais comportamentos serão observados. Amostragens repetidas fornecem dados mais diversificados, tendo em vista a variedade de situações estudadas ou a maior oportunidade de se conhecer o repertório comportamental que o sujeito apresenta, mesmo em situações similares. Por outro lado, a amostragem única é menos dispendiosa, em termos de tempo e dinheiro (Scherer e Ekman, 1987), e isto precisa também ser considerado pelo pesquisador.

As decisões que concernem à amostragem de sujeitos e de comportamentos, embora diretamente ligadas à perspectiva teórica do pesquisador e aos objetivos da pesquisa, têm apresentado algumas alterações ao longo dos anos. Nós tentaremos, nos tópicos seguintes, demonstrar algumas dessas tendências em relação às unidades e ao sistema de categorias e também à concordância e fidedignidade dos dados observacionais.

As unidades e o sistema de categorias: uma visão atual

Atualmente, as unidades comportamentais são selecionadas com base no critério de relevância, priorizando-se a "seletividade" e não mais a "exaustividade" como em décadas passadas. Em outras palavras, antes, todo o repertório comportamental do(s) sujeito(s) deveria ser observado, descrito e analisado e a seletividade só era desejável na impossibilidade de se registrar todos os comportamentos emitidos, por questões de ordem prática. Ao longo do tempo, os sistemas de categorias comportamentais exaustivos cederam lugar aos sistemas de categorias seletivos e sua construção passou a atender primordialmente os objetivos da pesquisa. No contexto da pesquisa longitudinal em desenvolvimento humano, Kreppner (1991) afirma que as "observações longitudinais em ambiente natural deveriam priorizar os aspectos e situações representativos e relevantes para os sujeitos sob investigação" (p. 153).

Portanto, não mais se propõe que seja levantado todo o repertório comportamental do (s) sujeito (s), mas que seja estudado de modo exaustivo tudo aquilo que é relevante, conforme o objetivo do estudo em questão. Considerando o grande número de dados com o qual o pesquisador está em contato em ambiente natural, dificuldades metodológicas surgem na escolha das unidades de análises. Neste

contexto, Kreppner (1991) sugere: a) que toda a coleta de dados preceda a análise dos dados e, conseqüentemente, a construção do sistema de categorias; e b) a realização de uma análise qualitativa antes da análise quantitativa, de forma que a primeira possa fornecer subsídios para a seleção de aspectos relevantes para uma análise quantitativa.

Em se tratando do estudo das relações interpessoais, o avanço no conceito de interações sociais tem acarretado mudanças no tipo de recorte das unidades de análise (Dessen, 1994). Por exemplo, de acordo com Hinde (1976; 1987; 1992), a descrição das interações e relações sociais deve abranger dimensões tais como conteúdo, qualidade, diversidade, padrões de freqüências relativas, reciprocidade e complementaridade, bem como qualidades multidimensionais em diferentes níveis: moral, cognitivo e afetivo. Assim, para descrever estas dimensões faz-se necessário desenvolver sistemas observacionais seletivos e relevantes, além de se usar mais de uma técnica para a coleta de dados, que sejam preferencialmente complementares. Para Kreppner (1991), a delimitação do que é relevante para análise constitui tarefa-chave do pesquisador que utiliza a metodologia observacional em ambiente natural. É evidente que, como em inúmeras outras decisões a serem tomadas pelo pesquisador, o enfoque teórico deste muito influenciará na unidade de análise que lhe parecerá relevante.

Como o processo de pesquisa é marcado por tomadas de decisões que vão desde a escolha de quem e como observar até a quantificação e análise dos dados, isso requer do pesquisador uma sólida formação teórica e metodológica, que lhe permita fazer escolhas adequadas, de modo a representar a realidade com o menor efeito de distorção possível (Dessen, 1995). Pesquisar demanda, sobretudo, estabelecer limites em relação a quais aspectos serão

estudados, isto é, em "recortar a realidade". Compreender o processo de representação da realidade e as suas possíveis fontes de erro pode favorecer a tomada de decisões mais apropriadas pelo pesquisador. E é para esta questão que nos voltamos agora.

A representação da realidade e as fontes de erro

A realidade é percebida diferentemente por pesquisadores de orientações teóricas diversas. Às vezes, nem mesmo a pesquisadores que compartilham a mesma formação teórica é assegurada uma percepção da realidade de modo estritamente homogêneo. Na verdade, o pesquisador é um "editor", um construtor de dados (Biasoli-Alves, 1988; Lyra, 1991). Quaisquer que sejam o enfoque teórico do pesquisador e a metodologia empregada, os dados gerados constituirão uma representação da realidade e não uma descrição pura da mesma (Fassnacht, 1982). Assim, todo processo de coleta de dados, no qual se inclui a observação direta e sistemática do comportamento, consiste numa forma de representação da realidade.

Segundo Fassnacht (1982), podem ser distinguidos três níveis de representação da realidade: o nível primário, que envolve a co-ordenação entre segmentos da realidade e estados físicos do sistema perceptivo; o nível secundário, que envolve a co-ordenação entre estes estados físicos e experiências psicológicas (percepções, sensações); e o nível terciário, que envolve a co-ordenação entre experiências psicológicas e signos convencionais (palavras, números, figuras, gráficos), que num sistema observacional são denominados "códigos". O interesse da observação sistemática do comportamento centra-se, portanto, neste terceiro nível de representação.

Refletir sobre o processo de representação da realidade implica, primeiramente, consi-

derar os instrumentos destinados a retratá-la, já que ela não pode ser apreendida diretamente. Os mecanismos de representação, que podem ser orgânicos (seres humanos), inorgânicos (por ex., termômetro) ou, ainda, compreender ambos os aspectos (por ex., uma pessoa com uma régua), agem sobre a realidade e, em contrapartida, são alterados por ela. Logo, a seletividade é uma característica importante destes mecanismos, tendo em vista que eles são alterados apenas por alguns aspectos da realidade e determinam quais segmentos da mesma serão representados (Fassnacht, 1982). Isto significa que o observador faz um recorte da realidade de acordo com seu referencial teórico, com os objetivos do seu estudo e com seus interesses pessoais, não apreendendo todos os aspectos da realidade de uma vez e da mesma forma que um outro observador.

As percepções do ser humano, mecanismo representacional fundamental para a coleta de dados observacionais, são altamente determinadas por suas estruturas cognitivas. Assim, duas pessoas ao observarem um mesmo evento tendem a vê-lo de forma distinta e a registrar diferentes momentos do mesmo. Isto gera problemas para a objetividade dos dados de pesquisa, critério exigido pela comunidade científica para a validação dos mesmos. No entanto, para explicar um processo representacional não basta ter conhecimento sobre o mecanismo representacional envolvido; é necessário também conhecer o contexto e o segmento da realidade a ser representado (Fassnacht, 1982). No caso da metodologia observacional, isto requer conhecer o observador e os instrumentos que, porventura, ele venha a utilizar, a situação de observação, os sujeitos e os comportamentos a serem estudados.

Fassnacht (1982) identifica algumas fontes de erro referentes ao processo de representação da realidade. Uma delas está relacionada ao sujeito da observação quando, por exemplo, ele

muda o seu comportamento porque sabe que está sendo alvo de observação; ou, então, quando a amostra escolhida não é representativa da população. Outras fontes de erro podem estar vinculadas ao contexto representacional. Por exemplo, a localização inadequada do observador em relação ao sujeito e o não cumprimento de regras básicas da metodologia observacional, tais como não definir operacionalmente os comportamentos quando se utiliza uma técnica que exige definições prévias.

Dentre as fontes de erro vinculadas ao próprio mecanismo representacional — o observador humano, destacam-se o cansaço e o desconhecimento do uso apropriado da metodologia observacional. Quando o observador está muito cansado ou desconhece a linguagem científica, ou mesmo o tipo de técnica que está utilizando, provavelmente cometerá erros. No entanto, é o efeito intrusivo do observador como instrumento de medida que tem recebido mais atenção dos pesquisadores, uma vez que a sua presença parece alterar o comportamento do sujeito observado. Evidências deste fato advêm, sobretudo, de investigações acerca da interação entre genitores e filhos, as quais têm sugerido haver diferenças nos comportamentos materno e paterno quando na presença de um observador, em comparação à situação em que o observador se encontra ausente (Lewis, Kier, Hyder, Prenderville, Pullen e Stephens, 1996; Randall, 1981; Russel, Russel e Midwinter, 1992).

Na verdade, a influência da presença do observador sobre o comportamento do sujeito observado tem sido verificada em estudos que apresentam diferentes objetivos, tais como comparar o comportamento de mães de classe média e mães de classe trabalhadora na interação com seus filhos (Randall, 1981), comparar o comportamento de mães e pais durante observações realizadas na casa dos sujeitos (Russel e

cols., 1992) e comparar a conversação de mães e pais com suas crianças (Lewis e cols., 1996) nas condições de "presença" e "ausência" do observador. Os resultados destas pesquisas apontam consistentemente para diferenças comportamentais entre mães de classe média e classe trabalhadora, bem como diferenças no comportamento paterno e materno, quando observados e não-observados pelo pesquisador. No entanto, nós reconhecemos a necessidade de implementar novas pesquisas para investigar o efeito intrusivo do observador, considerando a complexidade das variáveis que têm sido usadas para comparação e a influência poderosa do contexto cultural na determinação deste efeito. Por exemplo, é possível que o efeito do observador nas interações de famílias brasileiras observadas em ambiente natural seja de natureza diferente e/ou menos intenso do que os que têm sido descritos na literatura.

Obviamente, a presença de um estranho (o observador) afeta, de alguma maneira, a dinâmica das interações entre os sujeitos da pesquisa, ainda que o mesmo procure adotar certos cuidados para minimizar o seu efeito intrusivo. Mesmo tomando as precauções necessárias, ainda é possível que os dados obtidos apresentem algum tipo de viés cuja natureza e extensão são, até o presente momento, desconhecidos. Dessen (1996) discute algumas possíveis mudanças de comportamento dos sujeitos decorrentes da crescente familiarização com o observador, em estudos longitudinais realizados em situação natural. Além disto, o observador também tem o seu sistema cognitivo alterado, pelo mesmo motivo, acarretando numa percepção da realidade de uma maneira peculiar e mutável ao longo do tempo. Portanto, o estilo de interação desenvolvido entre o observador e o(s) sujeito(s), ao longo de várias sessões de observação, pode funcionar como

uma fonte de erro cuja natureza precisa ser investigada.

Até agora, nós enfatizamos que, pelo fato de a realidade ser mediada pelos mecanismos representacionais e por estes serem seletivos, especialmente o observador humano, os dados resultantes podem estar sujeitos a erros. É exatamente a mediação que introduz o erro no processo representacional. Em geral, o erro pode ser identificado quando: (a) regras essenciais para um processo de representação particular são transgredidas; (b) segmentos idênticos da realidade são descritos de forma diferente por dois ou mais mecanismos; e (c) quando a representação é um resultado direto de mudanças no contexto ou no mecanismo de representação (Fassnacht, 1982). Embora o ser humano seja mais susceptível ao erro do que os instrumentos mecânicos, nem sempre é possível diminuir a sua participação na coleta de dados. Para algumas estratégias, como a observação sistemática do comportamento humano, ele é considerado um mecanismo de representação fundamental. É ele, por exemplo, quem define o sistema observacional cuja natureza influencia a quantificação dos dados: se frequência, intensidade e/ou duração. No entanto, é sempre desejável diminuir ao máximo as fontes de erro para com isto obter uma quantificação mais próxima à realidade.

A ciência tem, então, adotado algumas soluções na tentativa de testar a "veracidade" das representações. Os cálculos de concordância e fidedignidade dos dados observacionais constituem exemplos destas tentativas. Todavia, é preciso atentar para o fato de que a verdade é relativa, devendo sempre ser considerada em função de um certo local e tempo. Como a validade de uma afirmação vincula-se à aceitação social, todo conhecimento, para ser aceito como verdade, passa pelo crivo de representantes da ciência, os quais se encontram inseridos em mo-

mentos históricos definidos e em determinados contextos socioculturais. E é com este espírito que discutiremos, a seguir, algumas questões vinculadas à concordância e fidedignidade dos dados observacionais.

Concordância e fidedignidade dos dados observacionais

Para a ciência, os dados são tidos como corretos quando, por exemplo, a relação entre as representações da realidade não muda, isto é, quando os dados são fidedignos. Isso significa que os mecanismos orgânicos e/ou inorgânicos precisam apresentar consistência entre si e, para isto, quanto menos erros atuarem no processo representacional, mais fidedignas serão as observações. Portanto, a fidedignidade diz respeito à consistência no instrumento de medida ao longo do tempo ou ao longo de itens apresentados na mesma ocasião, enquanto a concordância consiste em algum tipo de cálculo do acordo entre dois ou mais observadores no que se refere ao registro de eventos comportamentais (Batista, 1977). No entanto, a fidedignidade, cujo objetivo é o de estabelecer a credibilidade dos dados observados é, em geral, estimada a partir do cálculo de concordância (ex.: Batista, 1985; 1996; Irwin e Bushnell, 1980; Reid, 1970). Para se calcular a concordância, têm sido comparadas as observações de um observador com as observações de outro (acordo entre observadores) ou as observações de um observador, em um dado período do tempo, com as observações deste mesmo observador, em um momento temporal posterior (acordo intra-observador). Assim, no cálculo de concordância intra-observador, uma única pessoa observa uma mesma situação várias vezes, em dias diferentes, separados por intervalos de tempo previamente definidos em função do projeto de pesquisa, e então verifica se os dados registrados são consistentes entre si ao longo do

tempo (ex.: Dessen, 1995; Irwin e Bushnell, 1980). Já no cálculo de concordância entre observadores, duas ou mais pessoas observam um mesmo evento comportamental e registram-no de forma independente, verificando, então, a extensão do acordo entre os protocolos de registro resultantes.

Embora a concordância entre observadores seja o método mais freqüentemente utilizado pelos pesquisadores para estimar a precisão da observação, ele apresenta alguns problemas que precisam ser considerados. Um deles é o fato de que a fidedignidade geralmente é estimada a partir da comparação de protocolos efetuados por observadores pertencentes a uma mesma comunidade, o que aumenta a probabilidade de acordo entre os mesmos. Portanto, fica difícil afirmar se um alto índice de acordo se manteria, caso os observadores pertencessem a realidades muito distintas. É provável que dois observadores que atuem em ambientes distintos, tais como hospital e escola, não obtenham o mesmo grau de acordo que dois observadores que atuem no mesmo ambiente. A familiaridade com o sujeito e com o assunto estudado pode também gerar dados diferentes daqueles obtidos por um pesquisador menos familiarizado. É possível até mesmo que um observador familiarizado com o objeto de investigação, ao treinar o outro menos familiarizado, favoreça que este perceba a realidade tal como o primeiro a percebe. Isto não assegura que ambos estejam percebendo "corretamente" os elementos básicos desta realidade; assegura unicamente que estão percebendo de modo similar. Além disto, não há segurança se os níveis de acordo satisfatórios encontrados durante o treinamento de observadores se manteriam quando os mesmos vão para a prática isolada (Reid, 1970; Weinrott e Jones, 1984).

A literatura revela também que há uma tendência para os acordos entre observadores

serem relativamente menores quando os mesmos são avaliados secretamente. O estudo realizado por Reid (1970) ilustra essa questão. Esse autor examinou a exatidão de observações em duas condições distintas: avaliação de fidedignidade manifesta e avaliação de fidedignidade encoberta. Os sujeitos/observadores tinham, portanto, conhecimento ou não a respeito da finalidade de seus registros, ou seja, se eles seriam usados ou não para cálculos de fidedignidade. Os resultados deste estudo revelaram um declínio no acordo entre os observadores quando estes passavam da primeira condição (manifesta) para a segunda (encoberta). Outra pesquisa conduzida por Weinrott e Jones (1984) mostrou que os observadores obtiveram dados significativamente menos fidedignos quando seus desempenhos foram monitorados secretamente. A equipe de observadores "experientes" também se revelou tão suscetível a este declínio quanto a de observadores "ingênuos".

Apesar de tais problemas, ao enfatizar a importância da fidedignidade e da concordância entre observadores, os pesquisadores, em geral, visam a assegurar dados objetivos, consistentes e replicáveis (Fassnacht, 1982). Batista (1985; 1996) ressalta que a avaliação da fidedignidade deve ser efetuada em conformidade com os objetivos do estudo e com as características de cada projeto de pesquisa. Para ela, as literaturas relativas à análise aplicada do comportamento e à etologia mostram que os pesquisadores dessas duas abordagens têm empregado cálculos de fidedignidade de uma forma que atenda as suas necessidades e objetivos.

De acordo com esta mesma autora (Batista, 1985; 1996), a análise aplicada do comportamento privilegia o acordo entre observadores como indicador de fidedignidade, fato que possivelmente decorre da necessidade de se aferir a precisão dos observadores, os quais são mais

suscetíveis ao erro do que os equipamentos eletromecânicos usados na análise experimental do comportamento. Desta maneira, os pesquisadores desta área buscam estabelecer a credibilidade dos dados de observação e assegurar a possibilidade de replicação dos mesmos. Na pesquisa etológica, em que a ênfase centra-se na replicabilidade das categorias comportamentais, a fidedignidade é estimada por meio da identificação das mesmas categorias por diferentes pesquisadores (Batista, 1985). A análise dos índices de acordo para diferentes categorias é de grande importância, na medida em que possibilita não só rever o sistema em questão, modificando-o se necessário, mas também identificar as categorias nas quais os observadores precisam de maior treinamento.

Apesar de o emprego do índice de fidedignidade estar vinculado à exigência de cientificidade conforme retratado pela história da psicologia, Dessen (1995) questiona a real necessidade de se estimar a fidedignidade dos dados observacionais quando se utiliza a tecnologia de vídeo. Para ela, o registro permanente em videotape, a explicitação dos critérios de recorte e categorização, a experiência do pesquisador com a metodologia observacional e a sua familiaridade com o objeto de estudo constituem fatores valiosos para o estabelecimento da credibilidade dos dados. Nos últimos anos, tem havido uma preocupação crescente com as implicações metodológicas da observação do comportamento, com destaque para as fragilidades dos cálculos empregados para estimar a fidedignidade. Os estudos acima discutidos têm demonstrado que os procedimentos atuais são susceptíveis às distorções e que os recursos tecnológicos disponíveis atualmente apontam para a necessidade de se rever os procedimentos utilizados para atestar a "credibilidade dos dados científicos". No próximo tópico, abordaremos algumas questões relativas ao uso de vídeo na pesquisa.

A tecnologia de vídeo e a observação do comportamento

A utilização do vídeo como instrumento de coleta de dados tem se mostrado, nos últimos anos, uma prática comum entre os pesquisadores que fazem uso da metodologia observacional. A sua função é converter segmentos da realidade em imagens acessíveis à percepção humana, o que possibilita uma transição do nível primário para o nível secundário de representação da realidade. Trata-se, portanto, de um mecanismo representacional não orgânico, que copia a realidade objetivamente, sem que haja o envolvimento de estruturas cognitivas do observador humano, tais como aquelas requeridas quando se efetua a observação direta com lápis e papel (Dessen, 1995; Thiel, 1991). É bem verdade que o observador, ao operar uma câmera, tem que tomar decisões no momento da coleta de dados, tais como mudar o foco da câmera, apertar o *zoom*, interromper a gravação em decorrência de eventos não previstos, mas todas estas decisões são de natureza diferente daquelas requeridas quando o registro já é categorizado.

Por que utilizar o vídeo na pesquisa observacional? Em primeiro lugar, porque ele oferece um registro permanente dos dados, o que propicia a realização de análises repetidas de acordo com a necessidade, permite a observação de detalhes, facilita o cálculo da fidedignidade intra e entre observadores e pode servir como material para novas investigações (Dessen, 1995; Scherer e Ekman, 1987; Thiel, 1991; Wallbott, 1987). Em segundo lugar, o vídeo favorece a diminuição das limitações inerentes à percepção do observador humano. Por exemplo, o uso deste equipamento reduz os possíveis efeitos de mudanças no observador causados pela perda de atenção e cansaço, as quais podem acarretar prejuízos graves para a qualidade dos dados coletados. Além disto, a

“não seletividade” do vídeo também possibilita registrar todos os eventos que ocorrem na situação de observação, tarefa particularmente difícil para o ser humano. Esta dificuldade é decorrente da nossa limitação natural para registrar vários comportamentos ao mesmo tempo, principalmente quando se trata de comportamentos mais complexos e/ou que se sucedem com grande rapidez, tais como expressões faciais e interações sociais. No caso do estudo de interações sociais, o vídeo, com seus recursos de congelamento, reverso e de câmera lenta e rápida, torna viável realizar análises múltiplas e minuciosas das respostas dos sujeitos, bem como verificar a dependência ou interdependência entre as mesmas (Pedrosa e Carvalho, 1991; Rubiano, 1991). Em terceiro lugar, o vídeo é especialmente útil para auxiliar na construção de um sistema de categorias e no treinamento de observadores, tendo em vista que a cópia gerada pode ser revista quantas vezes se fizer necessário. Assim, cada categoria pode ser elaborada, classificada e testada com base nos mesmos comportamentos e as percepções errôneas do observador podem ser facilmente reconhecidas.

Apesar das inúmeras vantagens relativas ao uso do vídeo, algumas desvantagens são comumente apontadas. A primeira delas refere-se ao seu limitado campo de alcance visual e ao fato de que acontecimentos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado podem não ser focalizados na gravação (Dessen, 1995; Thiel, 1991). Um modo de atenuar esta limitação consiste em registrar as variáveis de contexto por meio de “lápis e papel”, logo após o término das gravações. O emprego de técnicas complementares, como a entrevista, pode também contribuir. Além disso, recomenda-se que o próprio pesquisador efetue as gravações, pois é ele quem melhor pode decidir quais eventos devem ser priorizados no momento das grava-

ções (Dessen, 1995). Outra desvantagem do registro audiovisual freqüentemente apontada é o seu caráter intrusivo (Scherer e Ekman, 1987). Em vista disso, Wallbott (1987) sugere que se utilizem equipamentos discretos como forma de amenizar a intrusividade dos mesmos.

Em geral, as vantagens do uso do vídeo superam as suas desvantagens, especialmente se o observador toma as devidas precauções para amenizar as suas limitações. No entanto, tais vantagens não dispensam a necessidade de se efetuar análises sistemáticas das implicações metodológicas de tal tecnologia para o processo de pesquisa. Os pesquisadores deveriam ir além das descrições superficiais do uso do vídeo em seus estudos. Os benefícios proporcionados a pesquisas particulares e a forma como o vídeo é utilizado no contexto das mesmas precisam ser mais bem clarificados na literatura, para que se possa sistematizar o conhecimento referente a este recurso tecnológico, bem como aperfeiçoar e ampliar o seu uso.

O campo com certeza é promissor, dada a diversidade de formas de utilização do vídeo para a coleta e análise dos dados. Por exemplo, o vídeo torna possível realizar gravações simultâneas com várias câmeras (Rubiano, 1991); tomar decisões metodológicas durante a coleta dos dados (Carvalho, 1991); transcrever o evento de forma detalhada e em ordem cronológica ou reorganizar o material gravado, com relação ao conteúdo ou ao tempo, por meio de montagens (Thiel, 1991); testar e retestar hipóteses visando a compreensão dos eventos registrados (Lyra, 1991); e efetuar múltiplas análises das respostas obtidas (Bergamasco, 1991). Mas, a despeito da inegável objetividade e vantagens do registro em vídeo, o produto final da análise de dados continuará sendo fruto do sistema perceptual do observador, de sua orientação teórica e de sua experiência e familiarização com o objeto de estudo e com a metodologia

observacional (Dessen, 1995). É ele quem define o sistema observacional e como este será registrado a partir do segmento da realidade gravado em imagens. Portanto, as estratégias observacionais continuam desempenhando um papel preponderante, independentemente do uso do vídeo. Os últimos anos têm sido marcados por uma tendência crescente em revisar o uso das técnicas observacionais em pesquisa.

O uso de técnicas observacionais

A primeira metade deste século foi caracterizada pela busca de estratégias que não contrariassem os princípios de cientificidade, que não fossem contaminadas por quaisquer fontes de erro e que fossem pouco dispendiosas em relação ao tempo requerido. No início do século, o "Diário" era a estratégia observacional mais comumente empregada no estudo do desenvolvimento da criança (Irwin e Bushnell, 1980). Mas, as inúmeras desvantagens desta técnica, de acordo com o ponto de vista da psicologia quantitativa dos psicólogos norte-americanos, levaram ao surgimento de outras técnicas de observação do comportamento, embasadas nos princípios de cientificidade. A utilização de uma linguagem objetiva, clara, precisa, concisa e direta (Danna e Matos, 1996; Fagundes, 1993) passou a ser priorizada.

Assim, as "Descrições Diárias" cederam lugar a outras técnicas também narrativas, tais como o "Registro de Incidentes Críticos" (Descrições Aneóticas) e o "Registro Cursivo/Contínuo". Como as técnicas narrativas eram muito trabalhosas e seu emprego e análise requeriam um grande gasto de tempo, reduzindo o número de sujeitos estudados e contrariando a ênfase na quantidade, as técnicas de amostragem do comportamento começaram a ser amplamente empregadas na psicologia do desenvolvimento. "Amostragem de Tempo", "Amostragem de Evento" e "Listas para Assinalar (*Checklist*)"

constituem exemplos de tais técnicas. Dentre estas, a "Amostragem de Tempo" vem se destacando como uma das mais amplamente usadas, especialmente a partir da década de 1950.

De acordo com um levantamento feito por Mann, Ten Have, Plunkett e Meisels (1991), em 10 anos de publicação (de 1980 à 1989) da revista *Child Development*, a Amostragem de Tempo foi usada em 34% dos estudos publicados durante este período. Dentre as vantagens mais comumente citadas desta técnica, o que de certa forma justifica o seu amplo emprego, encontram-se: a facilidade de quantificação de dados, a exigência de pouco treinamento por parte do observador e a sua utilização mais fácil quando a amostra é constituída por grupos de sujeitos (Irwin e Bushnell, 1980). Apesar destas vantagens, ela possui algumas limitações, incluindo, por exemplo, a quantificação de ocorrência ou frequência do comportamento de modo aproximado. A distorção da frequência dos comportamentos ocorre particularmente quando os intervalos de tempo são estimados erroneamente e/ou quando os comportamentos ocorrem de forma variada e "instável" no decorrer do tempo. Portanto, a "Amostragem de Tempo" não é adequada para registrar emissões de comportamentos distribuídos desigualmente ao longo do tempo, comportamentos de curta duração e seqüências de comportamentos intra ou entre indivíduos, todos característicos da interação humana (Mann e cols. 1991; Ormos, Rubiano e Rossetti-Ferreira, 1993).

Mais recentemente, tem sido destacada a análise da contribuição da técnica do "Diário" para a psicologia (Deutsch, 1994; Wallace, Franklin e Keegan, 1994; White, 1994). Para Deutsch (1994), os "Diários" podem contribuir para o progresso da ciência psicológica contemporânea e não podem ser substituídos, em todos os seus propósitos, pelas estratégias observacionais mais modernas. Segundo este

autor, a história da psicologia neste fim de século fornece subsídios para uma reconceitualização teórico/metodológica da técnica do "Diário", de tal forma que o seu refinamento possa se adequar aos avanços tecnológicos e científicos. Por exemplo, os novos Diários, que porventura venham a ser implementados, necessitam atender a uma linguagem científica tal como esta é entendida atualmente. Além disto, a utilização dos recursos da tecnologia de vídeo pode introduzir novas maneiras de se registrar os comportamentos. Por exemplo, os comportamentos dos filhos ou da família em interação podem ser gravados pelos próprios genitores, se devidamente instruídos pelo pesquisador, sendo o material submetido à análise posterior. Deste modo, as fontes de erro presentes no uso desta técnica em períodos passados podem ser, pelo menos parcialmente, contornadas pelo uso desta tecnologia. No entanto, quando os Diários não são efetuados pelos pais ou outros parentes próximos da criança em estudo, mas pelo próprio observador, é preciso levar em consideração o seu efeito intrusivo, conforme discutido anteriormente. Para White (1994), os "Diários" registrados por observadores podem não se tornar um procedimento científico significativo, uma vez que requerem do observador um contato constante e prolongado com os sujeitos.

É indispensável que o pesquisador conheça bem as técnicas observacionais para que ele possa fazer uma escolha adequada aos objetivos de sua pesquisa e à natureza do sistema observacional empregado. Assim, parece extremamente produtivo analisar as falhas metodológicas do passado e procurar saná-las ou amenizá-las, aproveitando a experiência acumulada em um século de pesquisas com a metodologia observacional em diferentes enfoques. Repensar o uso de técnicas que têm sido freqüentemente utilizadas nas últimas décadas e as contribuições de outras que, ao longo deste

período, deixaram de ser utilizadas em pesquisa, parece uma prática salutar neste momento. De tais reflexões, juntamente com a implementação de investigações científicas a respeito da metodologia observacional, dependerá a qualidade do dado a ser gerado na pesquisa observacional.

Conclusões

A superioridade de um método só pode ser estabelecida em relação aos objetivos particulares de cada estudo (Bakeman e Gottman, 1987). Uma vez feita a opção pelo uso da metodologia observacional, um conjunto de técnicas diversas, todas elas possuindo vantagens e desvantagens, torna-se disponível ao pesquisador. Cabe a ele decidir que tipo de técnica utilizar e como utilizá-la, tendo em vista seus pressupostos teóricos e os objetivos da pesquisa.

As últimas décadas têm testemunhado modificações no uso da metodologia observacional em pesquisa, decorrentes, em parte, dos avanços na tecnologia empregada para coleta e análise de dados e do subsequente aprimoramento dos sistemas observacionais. A evolução da psicologia tem motivado a revisão das técnicas observacionais, da postura do pesquisador/observador, dos sistemas observacionais exaustivos em contraposição aos seletivos e das implicações dos efeitos intrusivos do observador, dentre outros aspectos. Enquanto no passado eram priorizados o uso de sistemas exaustivos e o emprego de unidades de base predominantemente física, atualmente têm sido priorizados a elaboração de sistemas observacionais seletivos e o emprego de unidades observacionais que expressem dimensões mais amplas e qualitativas. O recorte de facetas do comportamento individual está sendo substituído pelo recorte das interações. Isto requer o desenvolvimento de sistemas e de técnicas observacionais capazes de apreender, pelo me-

nos, o registro de dimensões de conteúdo e qualidade das interações sociais.

Embora se observe grande avanço no que concerne às questões teórico/metodológicas em observação do comportamento, as modificações no uso desta metodologia na prática da pesquisa parecem muito tímidas. Além disso, ainda permanecem algumas confusões conceituais e metodológicas que, a nosso ver, só poderão ser esclarecidas na medida em que houver um intercâmbio maior entre os pesquisadores de diferentes áreas e/ou abordagens teóricas. Como a ciência não é um empreendimento pessoal, mas sim uma construção coletiva, é necessário estimular as reflexões e torná-las acessíveis à comunidade acadêmico/científica. O aprimoramento do conhecimento acerca de questões de ordem conceitual e metodológica possibilitará ao pesquisador adquirir maior *competência* no processo de "construção do dado" e, conseqüentemente, representar a realidade de modo menos enviesado.

Referências Bibliográficas

- Bakeman, R. e Gottman, J. M. (1987) Applying observational methods: A systematic view. Em J. D. Osofsky (Org.), *Handbook of Infant Development*. New York: John Wiley & Sons., Cap. 15.
- Batista, C. G. (1977) Concordância e fidedignidade na observação. *Psicologia*, 3 (2), 39-49.
- Batista, C. G. (1985) Objetivos da avaliação da fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1 (3), 205-214.
- Batista, C. G. (1996) Observação do comportamento. Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e Método de Medidas em Ciências do Comportamento*. Brasília: UnB e INEP, Cap. 10.
- Bergamasco, N. H. P. (1991) Expressões faciais de recém-nascidos em resposta a estímulos gustativos e olfativos. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 291-292.

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1988) Intersecções das análises quantitativas e qualitativas. *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 487-492.
- Carvalho, A. M. A. (1991) Conclusões finais do workshop sobre transcrição e análise de registro em vídeo. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 298-299.
- Danna, M. F. e Matos, M. A. (1996) *Ensimando Observação: Uma Introdução*. São Paulo: EDICON.
- Dessen, M. A. (1994) Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (2), 213-220.
- Dessen, M. A. (1995) A tecnologia de vídeo: o registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (3), 223-227.
- Dessen, M. A. (1996) Efeito intrusivo do observador em estudos longitudinais dentro do contexto familiar: relato de uma experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (1), 97-101.
- Deutsch, W. (1994) "The observing eye: A century of baby diaries." Commentary. *Human Development*, 37 (1), 30-35.
- Fagundes, A. J. F. M. (1993) *Descrição, Definição e Registro de Comportamento*. São Paulo: EDICON.
- Fassnacht, G. (1982) *Theory and Practice of Observing Behaviour*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1976) On describing relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1-9.
- Hinde, R. A. (1987) *Individuals, Relationships and Culture: Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1992) Ethological and relationships approaches. Em Ross Vasta (Org.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Irwin, D. M. e Bushnell, M. N. (1980) *Observational Strategies for Child Study*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kreppner, K. (1991) Observational and longitudinal approach in infancy research. Em M. E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant Development: Perspectives from German-Speaking Countries*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Cap. 8.
- Lewis, C.; Kier, C.; Hyder, C.; Prenderville, N.; Pullen, J. e Stephens, A. (1996) Observer influences on fathers and mothers: an experimental manipulation of the structure and function of parent-infant conversation. *Early Development and Parenting*, 5 (1), 57-68.
- Lyra, M. C. (1991) Transformações e construções do observador e dos dados na análise das interações mãe-bebê. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 293-397.
- Mann, J.; Ten Have, T.; Plunkett, J. W. e Meisels, S. J. (1991) Time sampling: A methodological critique. *Child Development*, 62, 227-241.
- Ormos, S. L.; Rubiano, M. R. B e Rossetti-Ferreira, M. C. (1993) Amostragens de tempo no estudo da organização social de crianças em creches. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (1), 173-191.
- Pepler, D. J. e Craig, W. M. (1995) A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 3 (4), 548-553.
- Pedrosa, M. I. e Carvalho, A. M. (1991) Análise qualitativa da interação entre crianças como processo de construção mútua. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 285-290.
- Randall, T. M. (1981) Effect of an observer's presence on the behavior of middle and working class mothers. *The Journal of Social Psychology*, 113, 193-199.
- Reid, J. B. (1970) Reliability assessment of observation data: A possible methodological problem. *Child Development*, 41, 1143-1150.
- Rubiano, M. R. B. (1991) Ocorrência de atividades lúdicas e compartilhadas em diferentes settings. *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 281-284.
- Russell, A., Russell, G. e Midwinter, D. (1992) Observer influences on mothers and fathers: Self-reported influence during a home observation. *Merril-Palmer Quarterly*, 38 (2), 263-283.
- Scherer, K. R. e Ekman, P. (1987) Methodological issues in studying nonverbal behavior. Em J. D.

- Osofsky (Org.), *Handbook of Infant Development*. New York: John Wiley & Sons., Cap. 1.
- Thiel, T. (1991) Videotechnique and science: Methodological considerations. Em M. E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant Development: Perspectives from German-Speaking Countries*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Cap. 9.
- Wallace, D. B.; Franklin, M. B. e Keegan, R. T (1994) The observing eye: A century of baby diaries. *Human Development*, 37, 1-29.
- Wallbott, H. G. (1987) Technical appendix: Audio-visual recording: Procedures, equipment and troubleshootin. Em J. D. Osofsky (Org.), *Handbook of Infant Development*. New York: J. Willey & Sons., Appendix.
- Weinrott, M. R. e Jones, R. R. (1984) Overt versus covert assessment of observer reliability. *Child Development*, 55, 1125-1137.
- White, S. H. (1994) "The observing eye: A century of baby diaries". Commentary. *Human Development*, 37, 36-41.

O qualitativo e o quantitativo na construção de teoria psicológica sobre educação infantil

Maria Vittoria Pardal Civiletti⁽¹⁾
Universidade Gama Filho

Introdução

Neste trabalho, uma trajetória de 15 anos de pesquisa será 'revisitada' criticamente, para avaliar os avanços e contribuições realizados para a construção de teoria psicológica sobre educação infantil. Para alcançar este objetivo privilegiar-se-á, como fio condutor da análise, o encadeamento entre as diferentes pesquisas na busca incessante de responder a questões que se colocavam. A necessidade de utilizar vários referenciais teóricos e técnicas de pesquisa permitiu diferentes aproximações ao tema e possibilitou a criação de redes de inteligibilidade de configuração do real diversificadas. Permitiram ainda, ao adotar a estratégia do enfoque múltiplo ou da triangulação também adotada por Seidl de Moura (1995), *navegar* por diferentes aspectos da questão, através de quadros conceituais e instrumentais diversificados.

Paralelamente, procuraremos apontar a presença de abordagens mais qualitativas ou quantitativas nas pesquisas apresentadas.

Qual será, em nossa análise, a concepção de quantidade e qualidade adotada?

Assumiremos que a noção de quantidade pressupõe, sempre, a noção de qualidade. Quantidade é, desta forma, a repetição de uma qualidade. Como poderia o que não tem qualidade, e portanto, não pode ser identificado, percebido, pensado etc., *repetir-se*? 'Medir' só é

comparar grandezas num plano básico, necessário, mas não suficiente: é preciso medir alguma 'coisa'. O que se chama de 'qualitativo' é inseparável, tanto do aspecto 'puramente' matemático (quantitativo?) da medida, quanto do aspecto 'puramente' empírico (qualitativo?) do que é medido (Fernandes, 1996, comunicação pessoal). Neste sentido, a análise das dez pesquisas que se seguem, e que abarcaram seis diferentes tipos de abordagem, mostrará como a 'qualidade', sempre presente, será, em alguns casos, medida ou contada, e em outros, apenas descrita, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Mas o que é a qualidade?

A qualidade corresponde ao "conceito" em Lógica, ou à "propriedade" em Matemática. Quando falamos de "conceitos", falamos de critérios de classificação. Quando falamos "propriedades" estamos nos referindo a constantes que aparecem em funções do tipo $P(x)$. Cada elemento que "cabe" num conceito ou "tem uma propriedade", tomado individualmente ou particularmente é um exemplo, ou instância, do conceito, ou valor da variável x em $P(x)$, ou membro da classe do conjunto (Fernandes, 1996, comunicação pessoal).

O conjunto de "conceitos" ou "teoria" com que ordenamos nossa percepção *edita* elementos que seriam, em si, completamente desprovidos de sentido. Como um mago construtor de um caleidoscópio, fornecemos o crivo e a angulação necessários para cada configuração. Sem isso, teríamos não mais do que

⁽¹⁾ Mestrado de Psicologia - Universidade Gama Filho, Rua Julio de Castilhos 102/104, Copacabana, CEP: 22081-021, TEL/FAX: 2871309, Rio de Janeiro-RJ, E. mail: vittoria@hexanet.com.br

uma coleção de pecinhas multicoloridas e multifacetadas. Mas, tratando-se de um caleidoscópio, podemos a qualquer momento variar novamente a angulação. As peças rearrumar-se-ão no novo crivo, criando uma nova configuração que trará à tona elementos não presentes na anterior e ocultará, por sua vez, outros tantos, criando uma nova rede de inteligibilidade. Magos – eternos construtores do real, que emergirá sempre plural de acordo com a teoria implícita ou explícita que elejamos – é o que somos.

O exercício da pesquisa, com suas opções teóricas e técnicas será, neste trabalho, encarado sob esta ótica. Apresentaremos a seguir pesquisas que representam diferentes enquadramentos teóricos e metodológicos no que se refere à construção de teoria psicológica sobre a educação infantil. Procuraremos identificar como qualidade e quantidade se encontram, ou não, nos recortes do fluxo do comportamento do sujeito efetuado pelas categorias utilizadas pelos diferentes estudos.

Dentre os tipos de pesquisa utilizados encontramos o estudo correlacional, a pesquisa histórica, a experimentação 'ecológica', a validação de escala, o levantamento e a pesquisa participante. Como técnicas e instrumentos utilizados podemos identificar questionários, escalas, análise de documentos, protocolos de observação de categorias, entrevistas e observação participante.

O estudo correlacional

A primeira pesquisa investigou os efeitos da influência das condições de atendimento das creches no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças (Penna, M., Almeida, L., Colinvaux, D., Pardal, M. V., 1985). Embora a bibliografia internacional apontasse que desde que atendidos padrões adequados de atendimento o desenvolvimento infantil não seria

prejudicado (Rutter, 1981), pouco se conhecia do atendimento oferecido pelas creches brasileiras. Contemporâneo a este estudo e partilhando das mesmas preocupações, podemos citar o de Rossetti Ferreira e Rubiano, também de 1985. Influenciados pela forte presença, na década de 70, da Epistemologia Genética e da teoria do Apego, de J. Bowlby, o grupo de pesquisa adotou estes referenciais teóricos para a análise do desenvolvimento cognitivo e emocional da crianças.

Os sujeitos da pesquisa eram portanto as creches e as crianças que as freqüentavam. Para estudá-los, realizou-se primeiramente um levantamento das creches que atendiam crianças de 0 a 24 meses em tempo integral, registradas nas Secretarias Municipal e Estadual de Saúde do Rio de Janeiro. Das 123 instituições encontradas, 87 concordaram em participar do estudo. Nessas creches foi então realizada uma visita e uma entrevista com a diretoria, para o preenchimento de um questionário sobre as condições de atendimento. A partir da análise deste questionário, as creches foram então categorizadas em adequadas (a) / não adequadas (a') para favorecer o desenvolvimento emocional (d) / cognitivo (d') das crianças. Dos quatro grupos formados (ad-ad'; a'd-a'd'; ad-a'd'; a'd-ad), foram sorteadas 10% das creches. Nas 14 creches sorteadas foram avaliadas, quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, todas as crianças que: tinham de 6 a 24 meses de idade; estavam na creche em horário integral desde o terceiro ou quarto mês de vida; possuíam mães que trabalhavam fora em horário integral e pais entre 18 e 35 anos de idade; que eram o primeiro ou segundo filho do casal. Foram encontradas 36 crianças que atendiam a essas características.

Como instrumentos para a avaliação das condições de atendimento das creches foram construídos dois questionários. O primeiro visava examinar as condições de que a creche

dispunha para a formação do vínculo adulto-criança, através da investigação de: número de pessoas encarregadas por cada criança; quantidade de crianças submetidas aos cuidados de cada atendente; forma de adaptação da criança à creche; tipo de relacionamento pais-creche e creche-comunidade. O segundo questionário objetivava investigar as condições ambientais físico-materiais da creche que favoreciam o desenvolvimento cognitivo através da verificação de: uso do espaço físico, diversidade disponível de brinquedos e materiais, preocupação pedagógica.

O instrumento utilizado para medir o desenvolvimento emocional das crianças foi um protocolo de observação das situações de interação adulto-criança-estranho, construído a partir da "Situação do Estranho" de Ainsworth e Wittig (1969). Buscava apreciar a evolução da relação de apego demonstrada pela criança em relação à atendente principal em função das fases 2, 3 e 4 de desenvolvimento do apego propostas por John Bowlby (1978). Compunha-se de quatro momentos: 1- Interação criança-atendente principal; 2- Saída da atendente; 3- Interação criança-estranho; 4- Volta da atendente (interação criança-atendente-estranho).

O nível de desenvolvimento cognitivo das crianças foi analisado utilizando-se a Escala de Inteligência Sensório-Motora de Casati e Lezine (1968), traduzida para o português e com material adaptado. Este instrumento compõe-se de sete situações básicas que são propostas à criança através de material lúdico. Visa caracterizar o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pela criança ao: explorar objetos; buscar objetos desaparecidos; utilizar interdiários para alcançar um fim; combinar objetos.

Os dados dos questionários elaborados para a avaliação das condições de atendimento foram colhidos em entrevistas com a diretoria

das creches e checados mediante uma visita de conhecimento das instituições.

As situações de interação adulto-criança-estranho em seus diferentes momentos foram conduzidas por duas pesquisadoras: uma atuava como estranho na relação observada enquanto a outra registrava as observações.

A escala de avaliação da inteligência sensório-motora foi aplicada por uma pesquisadora-experimentadora e as observações registradas por uma pesquisadora-observadora.

Todos os instrumentos foram pré-testados em uma creche particular, onde foi conduzido um projeto-piloto do estudo em questão.

A análise dos dados demonstrou que embora 8% das creches particulares, 71% das creches assistenciais e 33% das creches de empresa possuíssem condições de atendimento inadequadas tanto para o desenvolvimento emocional quanto para o cognitivo, 34 em 36 crianças (94%) saíram-se bem na Escala de Inteligência Sensório-Motora de Casati e Lezine (1968). Também em relação ao desenvolvimento emocional, 30 em 36 crianças (83%) alcançaram um nível de desenvolvimento adequado, segundo o protocolo de observação da 'Situação do Estranho' (Ainsworth e Wittig, 1969).

Estes resultados apontaram claramente que a creche, ao garantir o convívio diário das crianças com suas famílias, diferenciava-se substancialmente dos internatos, o que impedia o aparecimento das graves seqüelas cognitivas e emocionais apontadas pela literatura naquele tipo de instituição.

A Pesquisa Histórica

Os dados da pesquisa anterior foram claros a respeito da inexistência de efeitos prejudiciais da creche sobre o desenvolvimento das crianças. Como explicar então o preconceito e a desconfiança que recaíam sobre esta institui-

ção? Por que a mãe usuária era vista como 'fal-tosa' e o sentimento que lhe cabia era a culpa?

Buscando a resposta a estas questões realizou-se uma pesquisa que abordou as origens históricas das instituições de cuidado à criança de 0 a 6 anos no Brasil (Civiletti, 1988), valendo-se de análise documental. Foi realizado um levantamento, na Biblioteca Nacional, de livros, periódicos, jornais etc. que se referissem aos temas: criança, educação infantil, maternidade, maternagem, creche e pré-escola. O referencial teórico baseou-se na psicologia histórica e na história das mentalidades. Buscou-se, ao fazer emergir o 'não consciente' (Ariès, 1978, p. 423) coletivo sobre a creche, clarear, para todos os envolvidos com esta instituição, as razões da culpa e do preconceito envolvidos.

Como ficou claramente demonstrado pelos dados históricos, a creche surgiu e permaneceu por muitos anos como uma instituição voltada para a guarda de crianças pobres cujas mães necessitavam trabalhar para sobreviver. Constituiu-se, desta forma, num mal menor, infinitamente aquém, entretanto, do padrão social adequado (a criança deve ser cuidada por sua própria mãe). Nesta tentativa de liberar a mão-de-obra feminina para um trabalho que muitas vezes possuía uma jornada de 12 horas ou mais, as creches eram na realidade internatos, marcados pelo abandono. Este panorama só começa a mudar no Brasil a partir da década de 70, quando em função do aumento progressivo da entrada da mulher no mercado de trabalho e do movimento feminista internacional, começam a surgir creches de melhor qualidade.

Este estudo não teve, em nenhum momento, a preocupação com a contagem das categorias, o que poderia ter sido realizado, por exemplo, através de uma análise de conteúdo dos documentos analisados. Seu objetivo centrou-se em realizar um 'passeio' por um perío-

do recente da história do Brasil, que permanece vivo em nossas estruturas mentais, embora desconhecido de nossas consciências.

A experimentação 'ecológica'

Se a primeira pesquisa demonstrou que a creche não era prejudicial ao desenvolvimento das crianças e a segunda apontou as causas do preconceito social que recaía sobre esta instituição, era preciso agora estudar o que ela tinha de novo e específico: a interação social entre pares tão pequenos.

De 1988 a 1995 realizou-se uma linha de pesquisa no Mestrado de Psicologia da Universidade Gama Filho que visava investigar formas novas de funcionamento para a creche e a pré-escola que incentivassem a interação entre crianças e contribuíssem para a construção de um saber específico para o atendimento da criança pequena nessas instituições. De 1988 a 1992 a linha abarcou três subprojetos que exploraram os efeitos do tipo de objeto que se oferecia à criança (Civiletti, 1992), a arrumação do espaço disponível (Moreira, 1992) e o efeito do contato de crianças de diferentes idades (Freire, 1992). Posteriormente, realizou-se uma re-análise das interações criança-educadora, utilizando categorias mais precisas (Cunha, 1993).

Os estudos partilharam do mesmo método. Desta vez, privilegiou-se a experimentação ecológica para o planejamento da pesquisa. As situações experimentais foram filmadas em ambiente natural e analisadas microgeneticamente. Um grupo de oito crianças (24-36 meses) de baixo nível socioeconômico matriculados numa creche localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, foi observado. Trata-se de uma creche assistencial que atende crianças das favelas da Rocinha e do Vidigal.

No primeiro subprojeto, que explorou os efeitos do tipo de objeto que se oferecia à criança (Civiletti, 1992), duas situações foram analisa-

das, ambas envolvendo a presença do educador e brincadeiras livres no pátio da creche (uma área aberta usada freqüentemente pelas crianças). Numa das situações (sit.1) as crianças tinham a sua disposição três exemplares de brinquedos de pequenas dimensões, que são comuns em creche: três bolas, três bonecas, três carrinhos, três telefones e três conjuntos de cubos de madeira. Para configurar a situação experimental (sit.2), um brinquedo de grandes dimensões foi desenvolvido especialmente para este estudo junto com uma aluna de desenho industrial e consistiu de três módulos de madeira que podem ser arrumados de diferentes formas. Para a filmagem, foi eleita a forma "pracinha", quando eles são arrumados em círculo, proporcionando diferentes casinhas onde as crianças podem subir e/ou entrar. Duas câmeras VHS acionadas simultaneamente filmaram cada situação durante 15 minutos.

Duas hipóteses foram investigadas. A primeira previa que na presença do brinquedo de grandes dimensões haveria uma freqüência estatisticamente significativa menor de interações de crianças com a educadora do que na situação em que eram utilizados os brinquedos de pequenas dimensões. A segunda hipótese previa que na situação dos brinquedos de grandes dimensões seria observada uma freqüência estatística significativamente maior de interações mais elaboradas entre as crianças, do que na situação em que eram utilizados os brinquedos de pequenas dimensões.

Amostras de tempo com um minuto de intervalo foram utilizadas para as análises das fitas. A escolha deste intervalo de tempo baseou-se em estudo anterior de Rossetti-Ferreira, Rubiano e Ormos (1988) que demonstrou a estabilidade dos comportamentos interativos de crianças desta idade quando utilizados intervalos de 15, 30 ou 60 segundos.

Cada minuto foi tratado como um episódio. Para cada um dos 15 episódios em ambas as situações um mapa de localização foi montado. A distribuição das situações observadas foi analisada e classificada nas seguintes categorias:

1. Interação de crianças com o meio físico

1.1 - Exploração do meio físico — manipulação de objetos e/ou movimentação solitária da criança no ambiente.

1.2 - Observação do ambiente — direção do olhar de uma criança a outra(s) ou à monitora, sem fazer parte do arranjo interativo.

2. Interação de crianças com a monitora

2.1 - Relação assimétrica de papéis — relação dependente da criança com a monitora, onde esta realiza a ação pela criança.

2.2 - Relação simétrica de papéis — relação de autonomia da criança com a monitora, onde ambas realizam uma ação em conjunto.

3. Interação entre crianças

3.1 - Tentativa — intenção explícita da criança de iniciar ou de se engajar em uma atividade com outra(s) criança(s), sem obter êxito.

3.2 - Atenção participante — atenção de uma criança a uma outra ou a uma situação interativa através da visão ou audição, tornando-se parte do arranjo interativo.

3.3 - Imitação — execução por uma criança da mesma ação iniciada por outra, após uma observação.

3.4 - Brincadeira complementar — atividade comum entre crianças, em que a seqüência completa das ações é repartida entre os participantes. Existe um único tema e a divisão de papéis. Pode ser: (a) *agonística*, quando há competição pelo mesmo objeto, sem a possibilidade de dividi-lo ou (b) *não-agonística*, quando há a divisão do objeto.

A classificação dos comportamentos em categorias e a codificação para cada intervalo foi feita por dois juízes treinados, baseando-se na definição das categorias e na análise do comportamento antecedente, considerando a gênese e evolução destes comportamentos.

Um conceito desenvolvido num estudo prévio (Pedrosa, 1992)² também foi utilizado. O conceito de "arranjo" envolve seqüências de comportamentos organizados ao redor de um tema, formando um sistema funcional que se destaca como uma figura sobre um fundo ou, como apontado por Newman, Griffin e Cole (1989), uma "Zona de Construção".

As quinze tabelas de distribuição de cada situação foram analisadas quantitativa e qualitativamente. A análise qualitativa focalizou o conteúdo temático dos diferentes arranjos e o fluxo e a dinâmica das interações.

Para a análise quantitativa um sistema de escores das categorias de interação foi desenvolvido, levando em consideração o número de participantes de cada interação. Os escores das categorias de interação social foram posteriormente analisados em três escores parciais: CR - CR (criança - criança), CR - CR - E (criança - criança - educadora) e CR - E (criança - educadora).

Para testar a significância das diferenças dos escores entre as duas situações, foi utilizado o teste de Wilcoxon (Siegel, 1956), e arbitrado o nível de significância de 0,05.

A comparação entre as duas situações em termos da percentagem de cada tipo de interação encontra-se na tabela 1.

Alguns padrões gerais de comportamento puderam ser observados. Na situação em que o objeto de grandes dimensões estava presente, houve uma maior percentagem de interação entre as crianças e um envolvimento menor com a educadora. A exploração do ambiente físico também aumentou nesta condição, embora esta diferença não tenha sido estatisticamente significativa.

A análise das diferenças entre as duas situações experimentais utilizando o teste de Wilcoxon forneceu como resultados significativos uma diminuição da frequência das categorias CR-CR-E e CR-E, um aumento da brincadeira complementar não agonística e uma diminuição da 'atenção participante', na situação 2.. As outras categorias mostraram diferenças não significativas estatisticamente. (exploração do ambiente físico, observação do ambiente, tentativa, imitação e brincadeira complementar agonística).

Tabela 1. Comparação das duas situações de brincadeira em termos da percentagem de cada categoria de interação

Categorias	Situação	1		2	
		Escore	percentual	escore	percentual
Interação	CR-CR	63	33,9%	84	62,2%
Social	CR-CR-E	78	42,0%	4	3,0%
	CR-E	24	13,0%	12	8,9%
Interação com o meio físico	exploração	19	10,1%	33	24,4%
	observação	2	1,0%	2	1,5%
	Total	186	100%	135	100%

⁽²⁾ Pedrosa, M.I. (1992) *Interação na creche e na pré-escola*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Brasília.

A primeira hipótese nula foi rejeitada já que na situação 2 a diferença significativa na direção prevista foi observada. As crianças interagiram menos com a educadora.

Este resultado foi acompanhado por um acréscimo numa forma mais elaborada de interação entre as crianças, a 'brincadeira complementar não agonística', e uma diminuição numa forma menos elaborada, a 'atenção participante'. Isto permitiu a rejeição da segunda hipótese nula. (Cabe salientar que embora a 'atenção participante' possa ser considerada menos complexa que a 'brincadeira complementar não agonística', ela é fundamental no processo de aquisição de valores culturais.)

O segundo estudo (Moreira, 1992), deteve-se no efeito de dois tipos de arranjos espaciais. Espaço aberto e dividido por "divisórias lúdicas", construídas especialmente para este fim.

Diversos autores têm reconhecido a importância das características ambientais no planeamento de atividades para crianças (Prescott, 1987). Legendre (1983, 1985, 1987), na França, estudou o papel de configurações espaciais na manutenção de interações entre pares de 2 e 3 anos de idade em situação de creche. No Brasil, pesquisadores do Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI), têm investigado os efeitos de formas de organização espacial em creches brasileiras que atendem à população de baixa renda na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo (Campos-de-Carvalho, M.I. (1990), Campos-de-Carvalho, M.I. e Rossetti-Ferreira, M.C. (1993), Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1994, 1996), Padovani, F. e Campos-de-Carvalho, M. (1997)).

No presente estudo, duas situações experimentais foram comparadas. A variável independente era o arranjo espacial e a dependente, a interação social. Em ambas as condições a educadora estava presente, embora a brincadeira das crianças não fosse dirigida por ela.

Brinquedos pequenos, usualmente utilizados pelo grupo estavam disponíveis (bolas, bonecas, carrinhos, telefones e conjuntos de cubos, todos em três exemplares). Na situação 1 foi preservado o arranjo espacial original do pátio: aberto e não dividido. Na situação experimental (sit.2), "divisórias lúdicas" especialmente desenvolvidas para o estudo foram usadas para dividir o espaço.

Essas divisórias lúdicas foram planejadas para atuar como um mediador enriquecedor da brincadeira. Três diferentes tipos de módulos (1,00m x 0,60m), que podem ser montados de diferentes formas, foram desenvolvidos. Eles eram dupla-face, cada um com uma cor e finalidade diferentes: (a) "Passagens" – porta de tenda de *camping*, janela semi-aberta e janela com velcro que pode ser aberta e fechada; (b) "Texturas" – pele de coelho, feltro sisal e couro; (c) "Figuras ou Temas" – quatro séries: figuras humanas, frutas, meios de transporte, e elementos da natureza.

Após alguns estudos-piloto, um arranjo espacial final foi escolhido. Duas "divisórias lúdicas" foram usadas, uma formada por dois módulos, e outra formada por três módulos, montadas numa área do pátio usualmente menos ocupada pelas crianças.

Seis sessões de habituação de 30 min. cada uma foram realizadas antes da filmagem definitiva. Como no estudo anterior, duas câmeras VHS foram então acionadas simultaneamente para a gravação da situação experimental durante 15 min. Foram utilizadas as mesmas categorias e os mesmos procedimentos de análise dos resultados do estudo anterior.

A comparação dos resultados entre as duas situações em termos da percentagem de cada tipo de interação encontra-se na tabela 2.

Os resultados não são inteiramente na direção esperada. Contrariamente às hipóteses, com o espaço aberto (situação 1), as interações

Tabela 2. Comparativo das categorias de interação social e com o meio físico entre as duas situações

Categorias	Situação	1		2	
		escore	percentual	escore	percentual
Interação Social	CR-CR	63	33,9%	25	16,8%
	CR-CR-E	78	42,0%	32	21,5%
	CR-E	24	13,0%	34	22,9%
Interação com o meio físico	exploração	19	10,1%	57	38,2%
	observação	2	1,1%	1	0,7%
	Total	186	100%	149	100%

CR-CR ocorreram mais freqüentemente do que na situação 2. Ao mesmo tempo, como previsto, quando o espaço encontrava-se organizado (sit. 2), foi observado um aumento no comportamento exploratório. As divisórias lúdicas parecem ter enriquecido o ambiente, tornando-o mais atrativo para ser explorado.

A análise das diferenças entre as duas situações usando o teste de Wilcoxon forneceu como resultados estatisticamente significativos uma diminuição das categorias CR-CR-E e 'atenção participante' e um aumento da categoria 'exploração do meio físico'. As outras categorias mostraram diferenças não significativas estatisticamente (interação CR-CR, interação CR-E, observação, tentativa, brincadeira complementar agonística e não agonística).

Os resultados não mostram o aumento esperado na interação social das crianças na Sit. 2. Não foram observadas diferenças significativas nem na interação CR -CR em geral nem na categoria de 'brincadeira complementar não agonística'. Apesar deste resultado, o aumento observado na imitação e a diminuição na 'atenção participante' corrobora parcialmente a hipótese de que a situação modificada facilita formas mais elaboradas de interação. Intera-

ções CR-CR-E também mostraram um decréscimo significativo, mas o mesmo não foi observado para as interações CR-E. Desta forma, a hipótese de um aumento na autonomia da criança em relação ao adulto na Sit. 2 não foi corroborada.

Finalmente, a terceira hipótese, de um aumento na exploração do ambiente físico na Sit.2 foi confirmada pelos dados. O aumento no comportamento exploratório foi acompanhado por uma melhor distribuição espacial das crianças pelo pátio.

As divisórias lúdicas foram colocadas na área de circulação que era originalmente menos ocupada pelas crianças. Elas promoveram mudanças na distribuição espacial, já que um aumento na percentagem de ocupação nesta área foi observada na Sit.2. Os resultados indicam que a criação de ambientes físicos novos e diversificados podem promover diferentes oportunidades para a interação.

Infelizmente neste estudo pôde ser observado que a educadora, parceiro privilegiado com a responsabilidade de fornecer oportunidades desafiadoras para as crianças, não atuava desta forma. Embora freqüentemente requisitada na situação 1, ela raramente trazia elementos

novos e enriquecedores para as crianças brinca-rem, limitando-se à reprodução de situações da rotina diária. Verificou-se também que as categorias utilizadas nestes estudos para analisar a interação criança-educador (relação simétrica e assimétrica) se mostraram muito pouco informativas.

Com o intuito de aprofundar o estudo da relação criança-educadora nestas pesquisas, Cunha (1993) reviu os episódios interativos adulto-criança dos dois primeiros estudos adotando novas categorias de análise. As situações que anteriormente eram caracterizadas apenas como simétricas ou assimétricas passaram a ser analisadas segundo a ocorrência de solicitação de significados simbólicos por parte da criança e legitimação dos mesmos pela educadora ou da iniciativa de formação de significados por parte da educadora e conseqüente aceitação dos mesmos pela criança. Considerou-se ainda se estes comportamentos ocorriam de forma verbal ou gestual. Foi acrescentada ainda uma categoria sobre a ocorrência de proteção/cuidados por parte da educadora.

Na presença de objetos de pequenas dimensões (sit.1 dos dois estudos) – 91% das interações criança – educadora se originaram de solicitações por parte da criança. Em apenas 9% das vezes a educadora tomou a iniciativa de apresentar novos significados simbólicos à criança. Na presença das divisória lúdica, a criança solicitou a educadora em 78.5% das situações e recebeu novas informações em 7% dos casos. Finalmente, na presença dos objetos de grandes dimensões, com o aumento das interações criança-criança, as crianças só solicitaram a educadora em 42% vezes, e esta ficou então mais disponível para iniciar o contato, o que ocorreu em 43% das situações de interação, através da proposta de formação de novos

significados. Nestas duas últimas situações experimentais ocorreu a categoria proteção/cuidados em 14% dos contatos, certamente em função da possível ocorrência de acidentes na utilização das divisórias e do brinquedo grande. Vale ainda ressaltar que as taxas de ausência de interação criança-educadora foram de 20% na situação de objetos pequenos, 13% na situação das divisórias lúdicas e 53% na situação do objeto de grandes dimensões.

Foi possível portanto concluir que a presença de objetos de grandes dimensões ao fomentar as interações entre as crianças e torná-las mais autônomas em relação à educadora, deixou esta mais disponível para iniciar o contato com as crianças, propondo novos conteúdos simbólicos. Desta forma, embora haja ocorrido uma diminuição na freqüência total de interações criança-educadora, estas, ao ocorrerem, se deram de forma pedagogicamente mais enriquecedora.

No terceiro estudo realizado (Freire, 1992), foi focalizado o efeito que o contato com crianças mais velhas teria sobre a interação social. Foi então criada a "hora da visita", momento em que quatro crianças dois anos mais velhas que os sujeitos da pesquisa (oito crianças de 24 a 36 meses) as visitavam no pátio, para brincarem juntas. Pretendia-se verificar os ganhos que a criação desta 'zona de desenvolvimento proximal' (Vygotsky, 1988) teria sobre as crianças. Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram os mesmos. A sit.1 também era comum aos estudos anteriores.

A contagem das categorias desta terceira pesquisa apontou, como previsto pelas hipóteses, um aumento na freqüência das interações criança-criança e diminuição das interações criança-educadora durante a "hora da visita" (sit.2) como pode ser demonstrado pela tabela abaixo.

Tabela 3. Comparativo das categorias de interação social entre as duas situações

Categorias de interação social	Situação 1		Situação 2		
	escore	percentual	escore	percentual total Cr-Cr	percentual parcial Cr-Cr
cr-cr	63	38.2%	37		24.5%
cr-CR			36	82.8%	23.9%
CR-CR			52		34.4%
cr-cr-CR	78	47.3%	16		10.6%
cr-CR-E			2	11.9%	1.3%
CR-CR-E			0		0%
cr-E	24	14.5%	8	5.3%	5.3%
CR-E			0		0%
Total	165	100%	151	100%	100%

OBS: cr = crianças mais novas CR = crianças mais velhas E = educadora

Pôde-se perceber que com a presença de crianças mais velhas ocorreu uma nova distribuição da dinâmica grupal. Além de um aumento global nas interações entre as crianças de 38.2 para 82.8%, as categorias mais frequentes de interação entre as crianças mais novas e mais velhas (cr-CR) foram a 'atenção participante' (66.6%) e a 'tentativa' (22.2%). Podemos interpretar estes resultados como fruto do fascínio da criança mais nova pelo repertório de comportamentos da criança mais velha, parceiro culturalmente mais competente. Os efeitos da criação desta 'zona de desenvolvimento proximal' puderam ser também verificados em momentos posteriores à filmagem, quando pôde-se observar que as crianças mais novas passaram a utilizar os brinquedos disponíveis tal como as crianças mais velhas o haviam feito, demonstrando a internalização de novas brincadeiras e formas de utilização dos objetos.

Além da investigação das hipóteses específicas destes estudos, outros aspectos dos resultados merecem ser discutidos.

Em primeiro lugar, e de maior interesse para o tema que estamos abordando, podemos apontar o desenvolvimento de estratégias — para registro dos dados, sua categorização e análise — que resultaram de escolhas baseadas em pressupostos teóricos e que são, em certa parte, inovadoras. Para ser coerente com um enfoque sociointeracionista, tornou-se necessário pensar categorias que focassem a "interação" e não comportamentos individuais "socialmente dirigidos", como foi com mais frequência encontrado na revisão da literatura sobre interação social entre crianças. Esta escolha entretanto gerou problemas em relação a como efetuar o "recorte" da categoria num *continuum* espaço-temporal.

Ao considerarmos, como Carvalho (1988), que a essência do conceito de interação é a de influência ou regulação recíproca, ou seja, que cada um, ou a ação de cada um, é diferente pelo fato de se dar na relação com o(s) outro(s), ao contrário do que seria isoladamente, que não se explica pelo que cada um é (ou faz) mas por

seus efeitos recíprocos, enfrentamos sérios problemas metodológicos, ao tentar operacionalizar, em termos empíricos, este conceito. As noções de tempo e espaço se mostram fundamentais ao analisarmos a interação social entre crianças. Se a reciprocidade for considerada apenas como um termo de simultaneidade temporal, muitos comportamentos nitidamente interativos não poderiam ser classificados como tal. Em contrapartida, se considerarmos qualquer distanciamento temporal, o conceito de interação se tornaria tão elástico que perderia sua utilidade, uma vez que ao adotarmos um referencial teórico interacionista, todo comportamento seria fruto de uma interação social internalizada em algum momento da história de vida do sujeito. Nestes estudos, embora tenha sido adotada a técnica de amostragem de tempo (Wright, 1967, p. 93 -194), através de episódios marcados a cada minuto, os sessenta minutos anteriores a cada episódio funcionaram como margem para a captação da história dos comportamentos. Este procedimento teve como objetivo preservar a seqüência dos dados.

Questão semelhante pode ser colocada em relação à proximidade física. Uma tentativa de superar estes impasses foi a utilização da noção de arranjo, formulada por Pedrosa (1992). Pode-se definir o arranjo como um conjunto de características que recortam uma situação interativa a partir de propriedades específicas que fazem com que ela emerja com uma configuração própria no fluxo de comportamentos dos sujeitos.

Utilizando-se a noção de arranjo, uma criança pôde ser classificada como estando em interação mesmo que não houvesse outra criança naquele exato momento com comportamento dirigido para ela ou próxima fisicamente, desde que ambas pertencessem a uma mesma configuração interativa. Pressupôs-se que a influência dela sobre as outras existisse, pois ao

fazer parte do mesmo arranjo, este regulava as ações do grupo como um todo. Resguardou-se, desta forma, o caráter de reciprocidade inerente ao conceito de interação, evitando-se, entretanto, critérios espaço-temporais operacionais que limitariam mais do que auxiliariam detectar a ação interativa.

Em segundo lugar, nas situações estudadas, o grupo de crianças e a educadora foram considerados como um sistema funcional, não aditivo ou linear, com um equilíbrio dinâmico. Nesta perspectiva, pode-se esperar que uma modificação de um dos aspectos envolvidos (tipo de brinquedos disponíveis, arrumação do espaço físico ou presença de crianças mais velhas) ocasionará mudanças significativas em todo o sistema, incluindo sua configuração e definição de papéis. Estes elementos atuaram como mediadores e facilitaram tipos específicos de arranjos entre as crianças que provocaram a reorganização de seus papéis e os da educadora, assim como reestruturaram seus relacionamentos

Os resultados são compatíveis com a noção de "Zona de Construção" de Newman, Griffin e Cole (1989), considerada como um sistema funcional, onde significados e sentidos são elaborados e negociados pelos integrantes do grupo. Além das pessoas envolvidas, os diferentes elementos ambientais participam do contexto, e são importantes para os processos de configuração/captura/recorte do comportamento do sujeito a cada momento. Do ininterrupto choque homem/meio emergem novos significados através processos de reelaboração do real.

Os resultados permitem ainda a conclusão de que situações que facilitam ambientes envolvendo diferentes tipos de interação entre crianças podem ser promovidas. Estes achados possuem importantes implicações para o trabalho de psicólogos escolares que compartilham

do pressuposto de que a interação social entre pares é um fator constitutivo no desenvolvimento.

Naturalmente, as modificações no ambiente terão conseqüências no papel exercido pela educadora nesta "Zona de construção". Com a mudança nos padrões de interação entre as crianças, a transformação no papel da educadora é inevitável. Isto possui importantes conseqüências que precisam ser discutidas. Em primeiro lugar, a necessidade de adoção desta perspectiva sistêmica no planejamento de intervenções em creches e pré-escolas. O educador não pode ser considerado como um elemento isolado, alguém que apenas "cuida" adequadamente de um grupo de crianças. Ele é, de fato, um dos componentes desta "Zona de construção", onde trocas cognitivas, afetivas e sociais ocorrem.

O educador de pré-escola é um parceiro privilegiado que pode contribuir para o desenvolvimento de crianças pequenas. É importante discutir e planejar o contexto e conhecimento necessários para o exercício desta função e as necessidades específicas deste grupo profissional.

Os resultados deste estudo confirmaram algumas das hipóteses principais, mas, mais importante que isto, eles permitiram a discussão de alguns aspectos fundamentais da educação infantil. A análise do vídeo das duas situações mostrou claramente que não se deve privilegiar um tipo de interação (CR-CR) sobre outras (CR-CR-E; CR-E) ou vê-las como independentes. Embora as formas de intervenção do educador no estudo em questão não tenham sido muito adequadas, seu papel é de fundamental importância. Se as interações entre as crianças aumentam em freqüência e complexidade, o papel do educador pode mudar. A questão não é substituir a interação "adulto-criança" pela interação entre crianças mas procurar situações que permitam o enriquecimento de diferentes tipos e níveis de categorias interativas.

A educação infantil no Brasil, sobretudo a que atende à população de baixa renda, ainda encontra-se marcada por um modelo de "substituto materno", caracterizando-se pela guarda de crianças pequenas, de forma assistencialista e emergencial. Recentes estudos vêm tentando analisar a especificidade deste atendimento, em termos de sua estrutura, características físicas e formação do educador que trabalha neste tipo de instituição. Os resultados encontrados podem ajudar a mudar um quadro bastante desfavorável, onde um adulto com pouca ou nenhuma qualificação profissional "materna" um grande número de crianças. Para tal, ele precisa apenas amá-las ou, pelo menos, ser paciente com elas. O resultado já conhecemos: um ambiente repetitivo e monótono, onde um adulto fatigado tenta executar uma tarefa impossível – ser uma mãe amorosa de mais de 10 crianças da mesma idade, ao mesmo tempo.

A validação da escala

O reconhecimento da importância da relação criança-educador levou o grupo de pesquisa a buscar instrumentos que medissem a qualidade dessas interações. Após uma revisão bibliográfica, optou-se por traduzir e validar a "Caregiver Interaction Scale" construída por Arnett, J.(1989). Este instrumento tem como objetivo medir a sensibilidade do educador infantil às necessidades das crianças. É composto por 26 itens, sendo 11 fraseados no sentido positivo e 15 fraseados no sentido negativo. As opções de resposta seguem o modelo da escala de atitudes de Likert: nunca, às vezes, freqüentemente e sempre. Na versão original, estes itens agrupam-se em quatro fatores – 'Interação positiva', 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade' – , que explicam 66% da variância total da escala.

Participaram da pesquisa 60 professores de sete pré-escolas que atendem a crianças de 2

a 5 anos de idade pertencentes à classe média do município do Rio de Janeiro. Foram realizadas duas observações de 45 minutos cada, por dois observadores diferentes. As observações ocorreram durante as atividades cotidianas de cada turma em sala de aula ou no pátio. Antes de iniciar a observação, a pesquisadora assegurava-se de que nenhum fato incomum houvesse ocorrido quer com a turma, quer com a professora. O instrumento não era preenchido durante as observações. Os observadores faziam anotações e somente ao término da cada observação marcavam os itens.

Os dados encontrados foram submetidos à análise fatorial pelo método dos componentes principais, com rotação ortogonal (Varimax), através do Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

O agrupamento dos itens em três fatores mostrou-se o mais adequado conceitualmente. O primeiro fator — *Sensibilidade* — abarcou 16 itens e respondeu por 46,9% da variância total da escala. Tal fator refere-se, basicamente, a atitudes que envolvem atenção, afeto, respeito da professora em relação aos alunos, compreendendo também atitudes que envolvam ausência ou pouca frequência de atitudes severas, de ameaças ou de punição por parte da professora. O segundo fator — *Firmeza* — possuiu quatro itens e respondeu por 15,1% da variância da escala. Envolveu, basicamente, atitudes de assertividade em relação à disciplina das crianças. O terceiro e último fator — *Interesse* — englobou cinco itens, respondeu por 6,3% da variância e referiu-se, basicamente, a atitudes de interesse e atenção da professora em relação às atividades das crianças.

Para verificar a correlação entre os itens de cada fator, os dados foram submetidos ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach. Foram obtidos valores significativos para os três fatores. Para averiguar o grau de concordância

entre os dois observadores, os escores alocados por cada observador nos itens da escala foram submetidos ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach e de Pearson, tendo sido revelados níveis significativos.

Podemos apontar dois problemas principais em relação a esta escala e sua validação. Em primeiro lugar, a escala original não apresentava, de forma explícita, o referencial teórico em que se baseava. Agrupava os itens em um fator desejável — 'Interação positiva' e três indesejáveis: 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade' —, mas não tornava claro qual o quadro conceitual em que se originavam estes fatores.

Em segundo lugar, ao ser validada com uma amostra de professores de escolas particulares para crianças de classe média, limitou sua aplicabilidade, tornando sua utilização para professores que atendem a população de baixa renda inadequada. Essa característica da amostra explica a inexistência de fatores indesejáveis após a validação. Ao se reagruparem, os fatores 'Sensibilidade', 'Firmeza' e 'Interesse' absorveram os 15 itens que correspondiam aos fatores 'Punição', 'Indiferença' e 'Permissividade', invertendo sua pontuação. Assim, quanto maior o número de pontos obtidos nestes itens, mais positiva apresentava-se a interação professor-aluno.

Embora teoricamente pouco consistente e de utilização limitada, a validação desta escala denunciou a necessidade de se construir instrumentos adequados que avaliem a atuação do profissional de educação infantil. A existência deste tipo de instrumento poderá contribuir para a capacitação destes profissionais e conseqüente melhoria do atendimento.

O levantamento e a pesquisa participante

Repensar teoricamente a educação infantil e as interações sociais entre crianças e adultos nelas envolvidas pouca utilidade teria se não fosse possível reverter esse conhecimento para

os principais atores deste processo: as crianças e os educadores. O conjunto de pesquisas relatado contribuiu para a construção de um saber psicológico sobre a educação infantil. Mostrava-se necessário entretanto pensar uma forma de levar este conhecimento para as creches e pré-escolas, buscando melhorar a qualidade do atendimento.

Com esta finalidade começou a ser pensada uma forma de atuação junto às creches que atendem à população de baixa renda do município de Niterói. Para iniciar este trabalho sentiu-se a necessidade de mapear a situação do atendimento a esta faixa etária por instituições não governamentais em virtude da indisponibilidade destes dados. A realização de um levantamento e a criação de um banco de dados destas instituições visou criar subsídios para a capacitação de professores e assessoria pedagógica.

Foram visitadas 21 creches, sendo 15 filantrópicas, atendendo a 1.574 crianças e 5 comunitárias, atendendo a 195 crianças. Para todas foi preenchido um questionário que investigou as condições das instalações das creches e o nível de escolaridade e condições trabalhistas dos profissionais (tipo de vínculo, carga horária, salário, tempo de serviço) e um relatório descritivo que versou sobre a concepção de educação adotada.

As creches filantrópicas são em geral mais antigas que as comunitárias. Possuem de 4 a 49 anos, tendo uma média de 19 anos. Já as comunitárias têm de 2 a 12 anos, com uma média de cinco anos de existência.

Embora atendam ao mesmo público — famílias com renda de até um salário mínimo —, cujas mães são predominantemente empregadas domésticas, as creches filantrópicas contam com melhores recursos humanos e materiais do que as comunitárias, devido ao fato de estarem predominantemente ligadas a ordens religiosas. Em contrapartida, o trabalho pedagógico nelas executado prioriza a obediência, valorizando a transmissão de 'valores morais',

com características restritivas e autoritárias. Já as creches comunitárias, por sua própria origem de luta e mobilização popular, são menos autoritárias e mais abertas ao novo, embora 69% de seus educadores não possuam sequer o 1º grau completo e 57.7% não recebam remuneração pelo trabalho executado.

Em função do perfil levantado, optou-se por iniciar a assessoria pedagógica pelas creches comunitárias. Esta opção justifica-se em função da precariedade do trabalho pedagógico nelas encontrado aliado a um pedido explícito de ajuda, além da possibilidade do estabelecimento de um convênio com a Prefeitura. Consideramos que a realização de um levantamento sobre o atendimento existente e a criação de um banco de dados mostrou-se extremamente útil para o planejamento de ações efetivas visando a melhoria das condições de atendimento à criança de baixa renda.

Para alcançar este objetivo será realizada uma pesquisa participante, visando estabelecer uma relação de parceria onde pesquisadores e pesquisados buscarão, através de um movimento de ação-reflexão conjuntas, repensar e superar as formas atuais de formação da subjetividade e de construção do conhecimento das crianças das classes populares. Buscar-se-á a superação de práticas pedagógicas reprodutoras e emergenciais, visando a construção de um projeto político-pedagógico que, de fato, comprometa a educação infantil com os anseios das classes populares por uma escola de qualidade que lhes garanta o acesso ao saber, condição fundamental ao exercício pleno da cidadania. Para tal, serão utilizadas entrevistas e reuniões com as famílias e com os funcionários, além da observação participante do cotidiano da creche, com o objetivo de conhecer a demanda da comunidade. As questões levantadas serão trabalhadas em 'oficinas' e em seguida avaliadas novamente através de reuniões com os funcionários e as famílias. Através deste processo contínuo pretende-se romper com o instituído, o que implica a revisão crítica e a redefinição de

posturas e posições teórico-epistemológicas que norteiam nossas ações cotidianas.

Conclusão

A pluralidade de enquadramentos conceituais e técnicos utilizados permitiu focar diferentes ângulos da temática aqui abordada. Cada quadro de nosso caleidoscópio foi criado pela mão do pesquisador e pelas teorias que implícita ou explicitamente as guiava (Biasoli Alves, 1988; André, 1988; Oliveira, 1988). Neste sentido, foram todos *qualitativos*, já que oriundos de recortes teóricos específicos e não necessários. Tiveram, sempre, um "pesquisador-participante". Criaram diferentes redes de inteligibilidade e configurações do real. Preocuparam-se, algumas vezes, em 'medir' ou 'contar' a qualidade, transformando-a, nestes momentos, em quantidade.

Pudemos perceber que a química da transformação da *qualidade* em *quantidade* depende da sua relevância para os objetivos da pesquisa e da possibilidade de recortes precisos das categorias utilizadas, que poderão então ser 'contadas'. Dentro destes critérios, as pesquisas que envolveram correlação, experimentação ecológica, levantamento e validação de escala, *quantificaram*. A pesquisa histórica e a pesquisa participante privilegiaram a descrição da qualidade.

Acreditamos que estes estudos contribuíram com evidências empíricas e reflexões teóricas férteis para a construção de teoria psicológica e formulação de propostas educacionais para a educação infantil.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. e Wittig, B. (1969) Attachment and exploratory behavior of one year old in a strange situation. Em B.M.Foss (Org.), *Determinants of Infant Behavior* - IV. London: Methuen.
- André, M.E.A. (1988) O qualitativo e o quantitativo: oposição e convergência. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 493-496.
- Ariès, P. (1978) L'histoire des mentalités. Em J. Le Goff (Org.) *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz.
- Arnett, J. (1989) Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Development Psychology*, 10, 541-552.
- Biasoli Alves, Z.M.M. (1988) Interseções das análises quantitativas e qualitativas. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 487-492.
- Bowlby, J. (1978) *Attachment*. New York: Penguin Books.
- Campos-de-Carvalho, M.I. (1990) Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2,3 anos pela área de atividades livres em creches. Tese de doutorado, USP, São Paulo.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rossetti-Ferreira, M.C. (1993) Importance of spatial arrangements for young children in day care centers. *Children's environments*, 10 (1), 19-30.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1994) Organização do espaço em instituições pré-escolares. Em Z.M.R. Oliveira, (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M.I. e Rubiano, M.R.B. (1996) Rede social de crianças pequenas em creche: Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (2), 129-136.
- Carvalho, A.M.A.(1988) Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social", *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: SBP, 511-514.
- Casati, I. e Lezine, I. (1968) *Les Étapes de l'Intelligence Sensori-motrice*. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Civiletti, M.V.P.(1988) *A creche e o surgimento da nova maternidade*. Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

- Civiletti, M.V.P. (1992) *Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses. Subsídios para uma proposta educacional na creche*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cunha, C.A. (1993) *A interação social criança-monitora de creche e a gênese da internalização de significados simbólicos em crianças de 24 a 36 meses*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Freire, D.B.S. (1992) *Interação social entre crianças de diferentes idades e sua influência no processo de socialização. Uma proposta psicopedagógica para a creche*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Guattari, F. (1995) *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus. (trad. 1989, Édition Galilée).
- Legendre, A. (1983) *Appropriation par les enfants de l'environnement architectural*. *Enfance*, 3, 389-395.
- Legendre, A. (1985) *L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupes*. Em Baudonnière, P.M. (Org.) *Etudier l'enfant de la naissance à trois ans*. Paris: Collection Comportements, CNRS.
- Legendre, A. (1987) *Transformation de l'espace d'activités sur les échanges sociaux de jeunes enfants en creche*. *Psychologie Française*, 32, pp. 31-43.
- Moreira, A.R.C.P. (1992) *Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade. Uma proposta educacional para a creche*. Dissertação de mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Newman, D.; Griffin, P. e Cole, M. (1989) *The Construction Zone; Working for Cognitive Change in School*. New York: Cambridge University Press.
- Oliveira, Z.M.R. *Abordagens qualitativas em psicologia do desenvolvimento*. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SBP, 497-500.
- Padovani, F. e Campos-de-Carvalho, M. (1997) *Arranjos espaciais e agrupamentos preferenciais entre crianças de 2-3 anos em creche*. Resumos do XXVI Congresso Internacional de Psicologia, São Paulo: SIP, 329.
- Pedrosa, M.I. (1992) *Interação na creche e na pré-escola*. Trabalho apresentado no IV Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, Brasília.
- Penna, M.; Almeida, L.; Colinviaux, D. e Pardal, M.V. (1985) *Influências das condições de atendimento das creches no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças*. *Textos do CPGP*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Prescott, E. (1987) *The environment as organizer of intent in child-care settings*. Em BBC.S. Wenstein e T.G. Davis (Org.), *Spaces for Children: The Built Environment and Child Development*. New York: Plenum.
- Rossetti-Ferreira, M.C. e Rubiano, M.R.B. (1985) *A creche favorece ou prejudica o desenvolvimento psicológico da criança pobre? Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), Resumos de comunicações científicas, XV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto: SPRP, 117.
- Rossetti-Ferreira, M.C., Rubiano, M.R.B. e Ormos, S. (1988) *Agrupamento entre crianças de 2-3 anos em creche: análise com diferentes amostragens de tempo*. *Resumos de comunicações científicas, XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: SPRP, 146.
- Rutter, M. (1981) *Social-emotional consequences of day care for preschool children*. *Amer. J. Orthopsychiat*, 51(1), jan.
- Seidl De Moura, M. L. (1996) *A triangulação na pesquisa em psicologia do desenvolvimento*. Em Seidl de Moura, Corrêa e Spinillo (Orgs.) *Anais do I Simpósio de Pesquisas em Desenvolvimento Sócio-Cognitivo*, Rio de Janeiro: UERJ, 8.
- Siegel, S. (1956) *Nonparametric Statistics For The Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. (1988) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wright, H. F. (1967) *Observational child study*. Em P. Mussen (Org.), *Handbook of Research Methods in Child Development*. New York: John Wiley & Sons.

Acidentes na Infância: a questão da prevenção

Francisco de Paula Nunes Sobrinho⁽¹⁾
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Historicamente, a pesquisa sobre acidentes envolvendo a pessoa humana sempre esteve associada ao Mundo do Trabalho. Sendo a Ergonomia a principal área de conhecimento que trata do assunto, observa-se um esforço interdisciplinar no sentido da investigação e humanização das relações que se estabelecem entre o homem e o seu ambiente imediato, notadamente o posto de trabalho. Com o passar da décadas, o conceito de trabalho humano foi ampliado e o objeto da Ergonomia estendido em função da demanda. Nesse sentido, as preocupações dos ergonomistas transitam desde um simples pregar botões com o auxílio de uma agulha ou brincar com um carrinho, até as tarefas mais complexas como por exemplo a pilotagem de uma espaçonave. Considerando-se que a presença do homem é o pré-requisito do enfoque ergonômico, a contribuição do psicólogo tem sido ilimitada, principalmente no que se refere à pesquisa aplicada para fins de redução de custos humanos em atividades diversas.

A partir da perspectiva ergonômica, o objetivo desse programa educacional de prevenção de acidentes é desenvolver três habilidades: a) reconhecer riscos ambientais; b) remover condições que envolvam risco; c) conviver com situações de risco que não podem ser modificadas ou removidas de imediato. O conceito de risco é definido aqui como a frequência esperada de efeitos indesejáveis produzidos por respostas inapropriadas.

Inicialmente, os dados referentes às crianças acidentadas (até 12 anos de idade) foram coletados em três hospitais e correspondem ao período 1992-1994. Além desse estudo descritivo, módulos do projeto estão sendo desenvolvidos sob a forma de levantamentos, concepção de modelos teóricos e desenvolvimento de material instrucional para fins preventivos.

Com base na literatura, constata-se que o modo eficaz para reduzir-se as taxas alarmantes de acidentes verificados na população infantil é utilizar procedimentos de prevenção nas camadas diferenciadas da sociedade. Em alguns países, as taxas de acidentes na infância chegaram a ser reduzidas pela metade em decorrência dessas ações preventivas, notadamente na Inglaterra e Suécia. Nos Estados Unidos da América, os ferimentos causados por acidentes constituem-se na maior causa de enfermidades e mortes, particularmente na população infantil (National Safety Council, 1989, citado por LeBailly e Sasicki, 1990). Nesse aspecto, considerem-se os indicadores estatísticos condição pré-requisito para estudos e ações de natureza preventiva.

No Brasil, conforme publicação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, do Ministério da Justiça (CORDE, 1994), desde a década de 1950 os acidentes vêm sendo considerados a maior causa de óbitos em crianças na cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, o lar é o ambiente de risco responsável pelas maiores taxas de casos de acidentes. Crianças de pouca idade são acidentadas diariamente no ambiente doméstico (Rossi, 1995 e Pinto, 1966). Mesmo que a morte e

⁽¹⁾ Endereço para correspondência: Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua São Francisco Xavier, 524 Bloco F, sala 12.037, Maracanã, CEP 20550.013, Rio de Janeiro, RJ.

a invalidez produzam impacto emocional na comunidade, persiste a falta de indicadores estatísticos fidedignos que permitam ao pesquisador ter acesso aos dados sobre os que sobreviveram aos acidentes.

Milhares de crianças, hoje excepcionais, são assim rotuladas por terem suas histórias de vida marcadas por seqüelas produzidas por acidentes. Suspeita-se que esse contingente significativo de deficientes auditivos, deficientes visuais, mutilados e portadores de outras excepcionalidades permaneça excluído do convívio social e escolar com seus pares.

Com o passar das décadas, a população infantil continua exposta às situações de risco sem que medidas preventivas sejam adotadas pelas autoridades. Afirma-se que o risco é probabilístico, sujeito a controle e composto de combinações multivariadas de eventos físicos e sociais que resultam no acidente (Nunes, 1996)². Além dos fatores socioeconômicos e ambientais, o potencial de risco de acidente está associado ao estágio de desenvolvimento da criança (Cabral, 1997; Rossi, 1995; CORDE, 1994; Nunes e Nunes, 1994³; Aherin e Todd, 1989⁴). Os acidentes domésticos acometem mais frequentemente os lactentes e pré-escolares abaixo de cinco anos de idade, sendo os locais de maiores riscos, em ordem decrescente de incidência, a cozinha, banheiro, quarto de dormir e garagem (Santos, Neto, Bacco e Quaresma, 1985).

Respostas a um *survey* realizado nos Estados Unidos da América sobre o modo como os professores do ensino especial percebiam o mo-

biliário de sala de aula, aproximadamente 45% dos 199 respondentes informaram a ocorrência de acidentes envolvendo cadeiras, mesas e carteiras escolares (Nunes, 1985).

Manifestações favoráveis às campanhas educacionais de prevenção de acidentes na infância não se constituem em novidade. Já em 1974, o Comitê de Prevenção de Acidentes, da Sociedade Brasileira de Pediatria, sugeriu ao Ministério da Educação a inclusão, nos Programas de Educação Moral e Cívica, de estudos e práticas relativas à prevenção de acidentes, em geral, e não apenas de acidentes de trânsito, justificando satisfatoriamente a sugestão apresentada (Educação Preventiva de Acidentes, MEC-Brasília, 1980).

O acidente é multicausal, implicando conseqüências aversivas associadas a respostas inapropriadas ou desadaptativas (Nunes, Nunes, Pini e Thomazetto, 1994). As pessoas acidentam-se em função de exposição e contato com outras pessoas, animais, objetos, substâncias lesivas, estruturas em movimento e outras condições encontradas nos ambientes. No contexto da Ergonomia, conforme assinalou Lida (1990), os acidentes geralmente resultam de interações inadequadas entre o homem, a tarefa e o seu ambiente. O acidente é por si só uma conseqüência aversiva não planejada, excluindo-se entretanto a possibilidade de explicação da sua ocorrência pelo acaso. Embora veiculados na literatura e nos dicionários, tanto a idéia da imprevisibilidade do acidente, assim como as crenças que o identificam com acontecimentos súbitos e inesperados, ambas não procedem. A despeito da enorme magnitude do problema, os médicos, as autoridades públicas e a população em geral continuam interpretando o acidente como uma fatalidade. No entanto, todos os acidentes são, por definição, previsíveis (Torres, 1980).

A literatura apresenta múltiplos modelos conceituais de acidente. Dependendo da formação profissional do especialista, o conceito de acidente é definido de maneiras específicas.

⁽²⁾ Nunes, F.P. (1996). *Abordagem ergonômica de estações de trabalho localizadas em plataforma semi-submersível de produção "Offshore"*. Relatório Conclusivo. Convênio PETROBRAS/UERJ

⁽³⁾ Nunes, D. R., e Nunes, F. N., (1994). *Prevenção de Acidentes na Infância*. Rio de Janeiro: Material didático referente ao Curso sobre Distúrbios de Conduta para Professores da Rede Municipal. RJ

⁽⁴⁾ Aherin, R.A. e Todd, C.M. (1989). *Developmental stages of children and accident risk potential*. *International Winter Meeting of the American Society of Agricultural Engineers*. University of Illinois.

Configuram-se abordagens centradas em doenças; agentes lesivos; respostas desadaptativas; erro humano e falhas tecnológicas (Nunes, 1996; Netto, 1993; Iida, 1990; Wilson e Corlett, 1990; Barros, 1988; Dela Coleta, 1984 e Osborne, 1983). Com base no modelo médico (clínico, patológico), por exemplo, os acidentes podem ser conceituados como doenças que atingem proporções epidêmicas. No contexto da Engenharia, o acidente atesta a degradação de sistemas e a sua ocorrência associa-se a rupturas ou falhas que, teoricamente, podem ser controladas. Considere-se "falha" uma variedade infinita de respostas humanas, panes em máquinas e equipamentos, assim como condições físicas e sociais perturbadoras que contribuam para disfunções nas relações homem-ambiente imediato.

Dentre os modelos conceituais utilizados para o estudo dos acidentes, os mais difundidos são os fatoriais e os seqüenciais. Os modelos fatoriais preconizam que os acidentes resultam da interação de fatores contribuintes e, ao mesmo tempo, descartam a possibilidade da existência de seqüência lógica e temporal entre eventos que o antecedem. Por outro lado, os modelos seqüenciais preconizam a existência de cadeias de eventos que se sucedem no tempo e no espaço, culminando com a ocorrência do acidente propriamente dito. O modelo "dominó" e a "árvore de eventos", conforme apresentados por Iida (1990), são exemplos de modelos indicados para o estudo dos acidentes.

As pesquisas do tipo *ex post facto* são conduzidas no sentido da reconstituição das relações entre as variáveis contidas nos acidentes. Para tanto, o modelo da "árvore de eventos" ou "árvore de falhas", conforme incorporado ao presente projeto, serve de apoio para as fases subseqüentes das ações de prevenção. É um procedimento ergonômico que permite representar graficamente as inter-relações possíveis entre os eventos que antecederam ao acidente, destacando-se as falhas ocorridas no sistema homem-ambiente. Investigam-se assim as rela-

ções funcionais entre as respostas humanas e o ambiente físico e social, em termos probabilísticos. Trata-se da análise de contingências que envolveram o acidente. A "árvore" é construída, então, com base nos dados sobre o acidente ocorrido, o que implica o registro de eventos ou falhas que o antecederam e contribuíram para a sua ocorrência. Posteriormente, são verificadas relações seqüenciais e de confluência entre esses eventos (falhas). Ao tratar-se de relação do tipo seqüencial ($x \Rightarrow y$), a presença do evento (falha) x é condição pré-requisito para a ocorrência do evento y . Os eventos x e y são mutuamente exclusivos na medida em que a ausência de um deles anula o efeito do outro. Por exemplo, queda de uma criança x de uma árvore y ; a queda só ocorreu em função de a criança ter subido na árvore. Na relação de confluência do tipo ($x_1, x_2 \Rightarrow y$) a condição pré-requisito é que ocorram dois ou mais eventos simultaneamente. Na ausência de x_1 ou x_2 , o evento y não teria ocorrido. A criança caiu (y) da árvore (x_1) também em função dos galhos que se partiram (x_2).

Com base na literatura, o objetivo desse projeto é o desenvolvimento de habilidades na população infantil que favoreçam o reconhecimento de situações de risco, a sua remoção quando possível e convivência com riscos que não podem ser eliminados de imediato (Sanders e Allen, 1971). A fase inicial do estudo, conforme aqui apresentada, consistiu em levantamento de dados em três hospitais da comunidade. A meta do projeto é a redução drástica do número de óbitos e diminuição de casos de seqüelas incapacitantes e permanentes que decorrem de acidentes na população infantil.

Metodologia

Fontes de Dados

Foram analisados registros hospitalares de aproximadamente 4300 casos de crianças até 12 anos de idade. A maioria dessas crianças provinha de famílias de baixa renda e os hospitais estudados localizavam-se nas imediações das

suas residências. Essas crianças estiveram envolvidas em algum tipo de acidente e foram atendidas nos serviços de emergência dos hospitais pesquisados.

Fontes Básicas

As fontes básicas da pesquisa foram boletins, sob a forma de fichas, contendo dados sobre a criança tais como: nome, data de nascimento (ou idade), sexo, endereço e filiação, assim como o horário de entrada no serviço de atendimento, a queixa relatada pelos responsáveis, os exames solicitados, a descrição do seu estado geral. Por fim, a ficha apresentava o diagnóstico médico.

Local

A coleta de dados foi realizada em três hospitais da comunidade:

Hospital 01: Hospital infantil da rede pública federal do Estado do Rio de Janeiro, localizado na Ilha do Fundão e com uma média diária de 100 atendimentos no setor de emergência.

Hospital 02: Hospital da rede pública federal do Estado do Rio de Janeiro, localizado no centro de Niterói e com uma média diária de 100 atendimentos no setor de emergência.

Hospital 03: Hospital da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizado no centro da cidade com uma média de 1000 atendimentos diários no setor de emergência.

Procedimento Geral

Primeiramente foram contatadas as diretorias dos três hospitais. Cartas explicativas descrevendo os objetivos do estudo, a metodologia, utilização de resultados e solicitação de permissão para realizar a pesquisa foram enviadas aos três nosocômios. A diretoria de cada hospital encarregou-se de enviar memorandos ao arquivo médico, autorizando o acesso dos assistentes de pesquisa aos boletins. Apenas o hospital 01 dispensou o procedimento formal de autorização para coleta de dados. A

equipe de pesquisa comprometeu-se em apresentar o relatório conclusivo da pesquisa para a direção dos hospitais.

Procedimentos Específicos

Por motivos operacionais, os dados foram coletados em fichas referentes aos últimos 5 dias de cada mês pesquisado. Esse procedimento foi adotado em virtude de extravios de fichas, omissão de informações e escrita ilegível. Esse foi o modo encontrado para manter-se coerência na coleta de dados, sem prejuízos para a representatividade da amostra.

Hospital 01: Os dados foram coletados, pelos assistentes de pesquisa, em uma média de 6 horas semanais de trabalho. A coleta de dados foi realizada na sala de documentação e arquivos do próprio hospital. Os boletins encontravam-se agrupados em estantes. Cada estante abrigava, em média, 60 caixas, contendo cada uma delas 500 boletins arquivados de acordo com a hora e a data de entrada da criança no serviço. Foram coletados dados de fichas referentes aos últimos 05 dias de cada mês do ano de 1994, e 05 dias consecutivos (independentemente do início ou término do mês), dos meses referentes aos anos de 1993 e 1992. Em se tratando de caso de acidente, a ficha era analisada na íntegra.

Hospital 02: O manuseio dos boletins de emergência exigiram, em média, 6 horas semanais de trabalho. A coleta de dados ocorreu nas dependências do hospital, na sala de documentação e arquivo médico. Os boletins referentes aos dados de 1993 e períodos subsequentes encontravam-se acondicionados em caixas separadas por ordem cronológica. Essas caixas estavam numeradas e agrupadas em estantes. Foram registrados dados contidos nos boletins referentes aos últimos 05 dias de cada mês, do período 1992-1994. Esses boletins representavam o número total de pacientes atendidos no setor de emergência (tanto crianças como adultos). Foram considerados apenas os boletins

referentes às crianças até 12 anos. Em se tratando de acidente, o boletim era analisado na íntegra. Caso não fosse constatada a ocorrência de acidente, conforme dados do boletim, o fato era apenas registrado como criança atendida, mas não acidentada.

Hospital 03: O manuseio e identificação dos boletins exigiram aproximadamente 6 horas de trabalho semanal. A coleta de dados ocorreu na sala de Arquivos de Documentação Médica. Uma amostra de 130 boletins dos primeiros 5 dias de cada mês, referentes ao período 1992-1994 foi selecionada para o estudo. Foram analisados na íntegra apenas os boletins referentes às crianças até 12 anos de idade.

A tarefa do grupo de pesquisa concentrou-se na análise dos dados de interesse do estudo, a saber: sexo, idade (ou data de nascimento), bairro de residência, data e hora do atendimento, assim como o tipo de acidente envolvendo a criança, o agente lesivo e os segmentos e áreas corporais afetadas.

Acidentes por Categorias

Os acidentes foram agrupados em categorias construídas a partir dos dados encontrados nos próprios boletins de emergência e literatura disponível (CORDE, 1994), conforme abaixo especificadas:

- 1) Quedas;
- 2) Objetos cortantes e/ou perfurantes: refere-se a qualquer ferimento provocado por pedra, vidro, prego, ferro, madeira, lata, vergalhão, azulejo da piscina, anzol, quina da porta, bambu, lâmina de auto-falante, e semelhantes;
- 3) Ingestão de corpo ou substância estranhos: refere-se à ingestão de moeda, osso, roda de brinquedo etc., ou de produtos tóxicos;
- 4) Queimaduras: toda e qualquer lesão provocada por líquido fervente, choque elétrico, ferro quente, e semelhantes;
- 5) Mordida de animais: inclui mordida de gato, cachorro e rato;

6) Corpo estranho: engloba a entrada e a permanência de objetos em orifícios nasais, ouvido e olhos;

7) Atropelamento (por automóvel, ônibus, bicicleta e moto);

8) Picada (de insetos ou répteis);

9) Colisão no trânsito: qualquer acidente automobilístico;

10) Outros: Engloba todos os outros acidentes que aconteceram muito esporadicamente, e cuja frequência observada foi irrelevante para o estudo. Entre eles estão: bolada na cabeça, batida em móvel, coice de cavalo, pancada no rosto, escada rolante etc.;

11) Não identificados: Foram classificados nessa categoria os acidentes em que são apenas descritas as suas conseqüências, ou seja, a lesão sofrida pela criança e não o tipo do acidente.

Na medida em que os dados apontaram alta incidência de *quedas*, em relação aos demais tipos de categorias, decidiu-se estabelecer subcategorias desse acidente, para fins de aprofundamento da questão, a saber: *queda da própria altura, queda da laje, queda da bicicleta, queda da árvore, queda da cama, queda da escada, queda não especificada e outras modalidades de quedas.*

Resultados

Hospital 01: O número total de acidentes envolvendo crianças, no período estudado do ano de 1992, foi de 342, conforme estimativas apresentadas na Figura 1 abaixo. A categoria de acidentes de maior índice de prevalência foi *quedas*, com 171 casos. A seguir, os acidentes produzidos por *objetos cortantes e perfurantes*, num total de 43 casos, foram os de maior número. Finalmente, os acidentes *não-especificados* corresponderam a um total de 34 casos.

Durante o ano de 1993, no período estudado, conforme Figura 1, foi registrada a ocorrência de 378 casos de acidentes com crianças. O número de quedas, dentre esses casos, ultrapassou a metade dos números obtidos nas outras categorias estudadas. Observou-se, também,

elevado número de acidentes incluídos na categoria *outros*. No mesmo período observou-se alta incidência de acidentes produzidos por objetos cortantes e perfurantes. No ano de 1994, de acordo com a Figura 1, os números relativos

às quedas mantiveram-se estáveis. Dentre os 307 casos de acidentes registrados, 150 referiam-se às quedas. Em seguida, observou-se novamente a categoria *outros* e a categoria de acidentes não especificados.

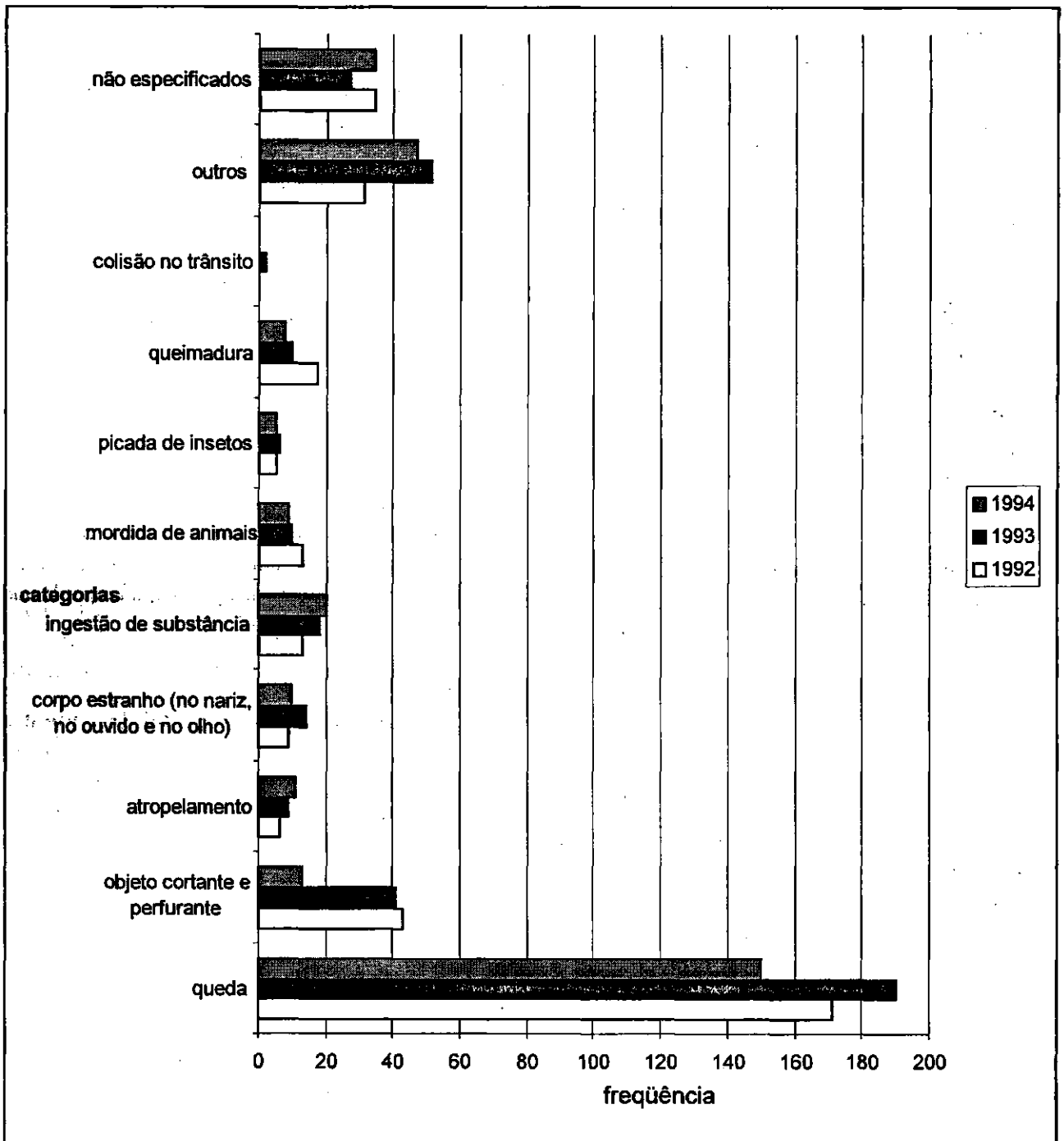


Figura 1. Frequência de *acidentes* registrados no Hospital 1.

Incluída na categoria quedas a subcategoria mais freqüente no ano de 1992, conforme mostrado na Figura 2, foi *queda da própria altura*, perfazendo um total de 57 casos. Em seguida, foram observadas as quedas não especificadas em um total de 51 casos. Naquele ano, merecem destaque, também, as quedas da escada, com um total de 25 casos.

Das quedas registradas no ano de 1993, conforme Figura 2, constatou-se que a maioria incluía-se em queda da própria altura, com 57 casos, seguidas das quedas não especificadas, num total de 56. Em terceiro lugar foram localizadas as quedas de escada, totalizando 29. No ano de 1994, de acordo com a Figura 2, as quedas da própria altura também se constituíram em maior número (46 casos), seguidas pelas quedas não especificadas e pelas quedas de escada (ambas apresentaram o mesmo resultado: 30 casos em um total de 150 quedas).

Hospital 02: Durante o ano de 1992, conforme a Figura 3, constatou-se um total de 354 acidentes em 992 crianças atendidas no setor de emergência. Destas, 153 sofreram algum tipo de queda. Também pode ser observado um grande número de acidentes não especificados, totalizando 62. Os casos de ingestão de substância ou corpo estranho (29 casos) e de corpo estranho no nariz, olho e boca (26 casos) apareceu em seguida, com aproximadamente o mesmo número de ocorrências.

No ano de 1993, de acordo com a Figura 3, foram registrados 563 casos de acidentes num total de 1745 crianças atendidas. Desses, 209 casos foram acidentes por queda, seguidos por 115 acidentes não especificados. O número de acidentes relacionados à permanência de corpo estranho na boca, nariz, e olho foi expressivo (57 casos). No ano de 1994, conforme a Figura 3, foram registrados 642 acidentes num total de 2041 crianças atendidas. A situação em relação

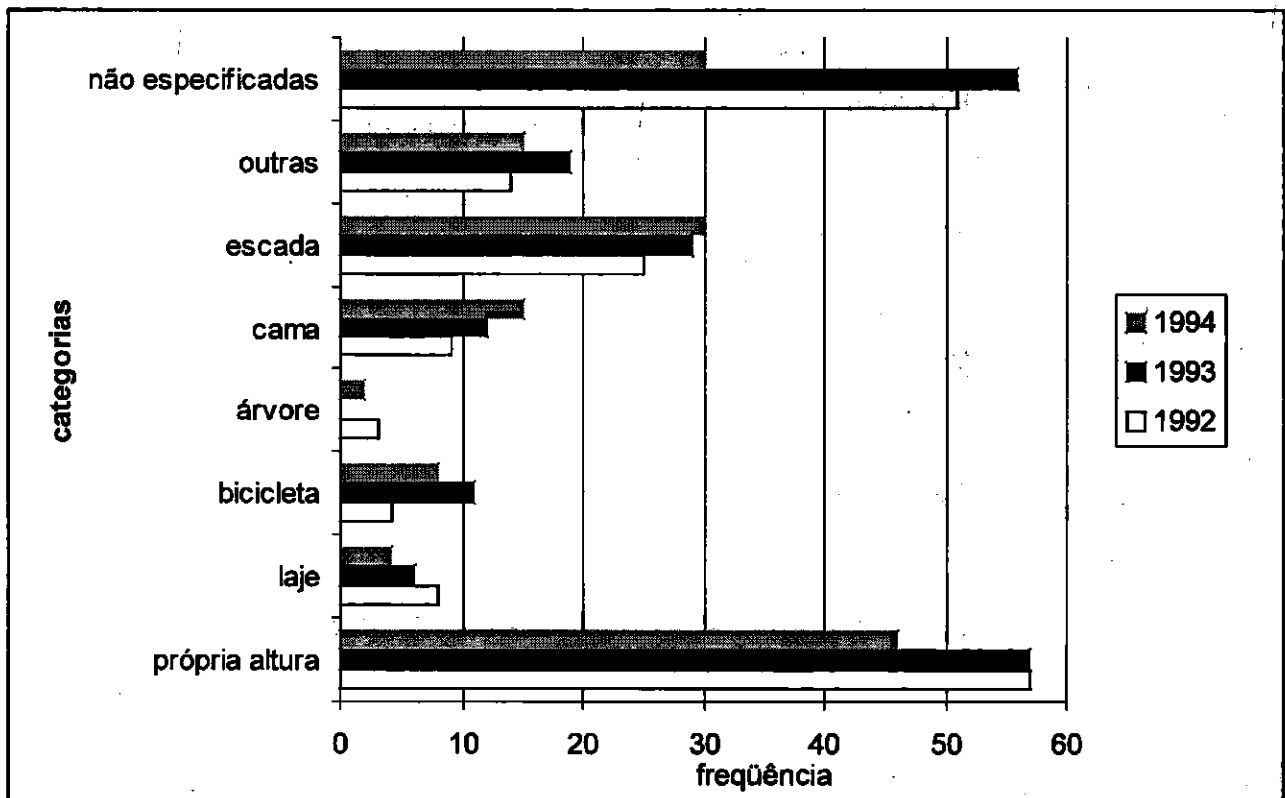


Figura 2. Frequência de quedas registradas no Hospital 1.

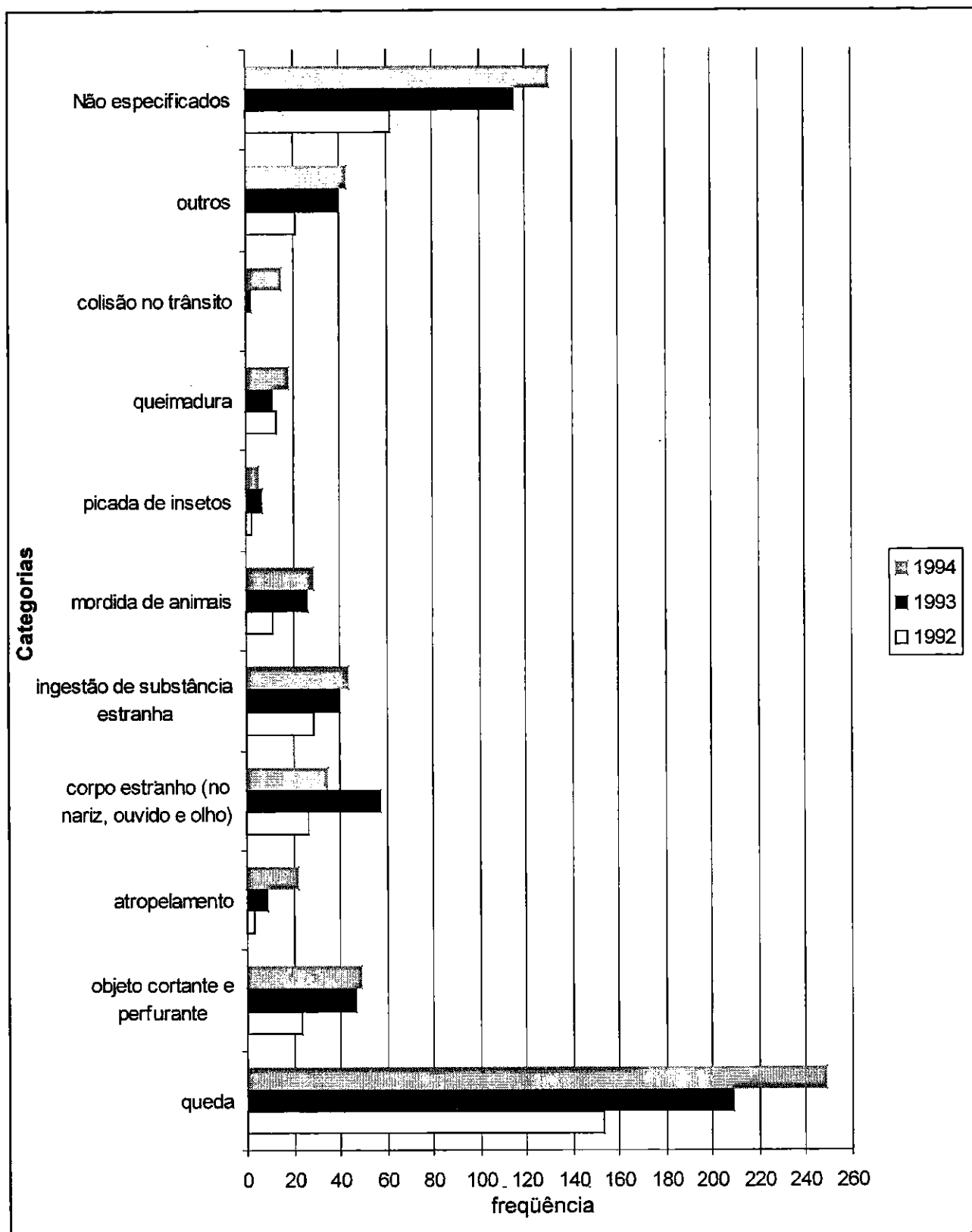


Figura 3. Frequência de *acidentes* registrados no Hospital 02

às quedas se manteve estável, perfazendo um total de 249 casos. Em seguida, aparece a categoria de acidentes não especificados (130 casos) e, em terceiro lugar, os acidentes produzidos por objetos cortantes e perfurantes (49 casos).

De acordo com a Figura 4, do total de 153 quedas, a sub-categoria que mais se destacou foi quedas não especificadas, com um total de 59 casos, seguido por quedas da própria altura (44 casos) e outras quedas (19 casos).

Com relação às quedas no ano de 1993, conforme mostrado na Figura 4, constatou-se que a categoria quedas não especificadas foi a mais expressiva (71 casos); em segundo, as quedas da própria altura (66 casos) e, em seguida, a categoria de outras quedas (24 casos).

No ano de 1994, de acordo com a Figura 4, registrou-se um número maior de quedas da própria altura (95 casos), em seguida, quedas não especificadas (73 casos), e em terceiro, a categoria de outras quedas (30 casos).

Hospital 03: O número de acidentes coletados no ano de 1992, de acordo com a Figura 5, foi de 681 casos. Como pode-se visualizar, a categoria mais freqüente foi quedas, com 281 casos. Em segundo lugar, estão os acidentes produzidos por objetos cortantes e perfurantes, com 40 casos. Em seguida, figura a categoria atropelamentos, totalizando 25 casos.

No ano de 1993, o número total de acidentes foi de 551. A categoria de maior destaque foi novamente quedas, com 238 casos. A seguir encontra-se a categoria de acidentes não identificados, com um total de 123 casos. Em terceiro lugar localiza-se a categoria outros, com 52 casos.

O número de acidentes totais no ano de 1994 foi de 468 casos. Nesse mesmo ano, a categoria de acidentes de maior prevalência foi quedas com 243 casos. Em segundo lugar, os acidentes com objetos cortantes e perfurantes foram os mais freqüentes com 51 casos. O número de atropelamentos em 1994 aparece

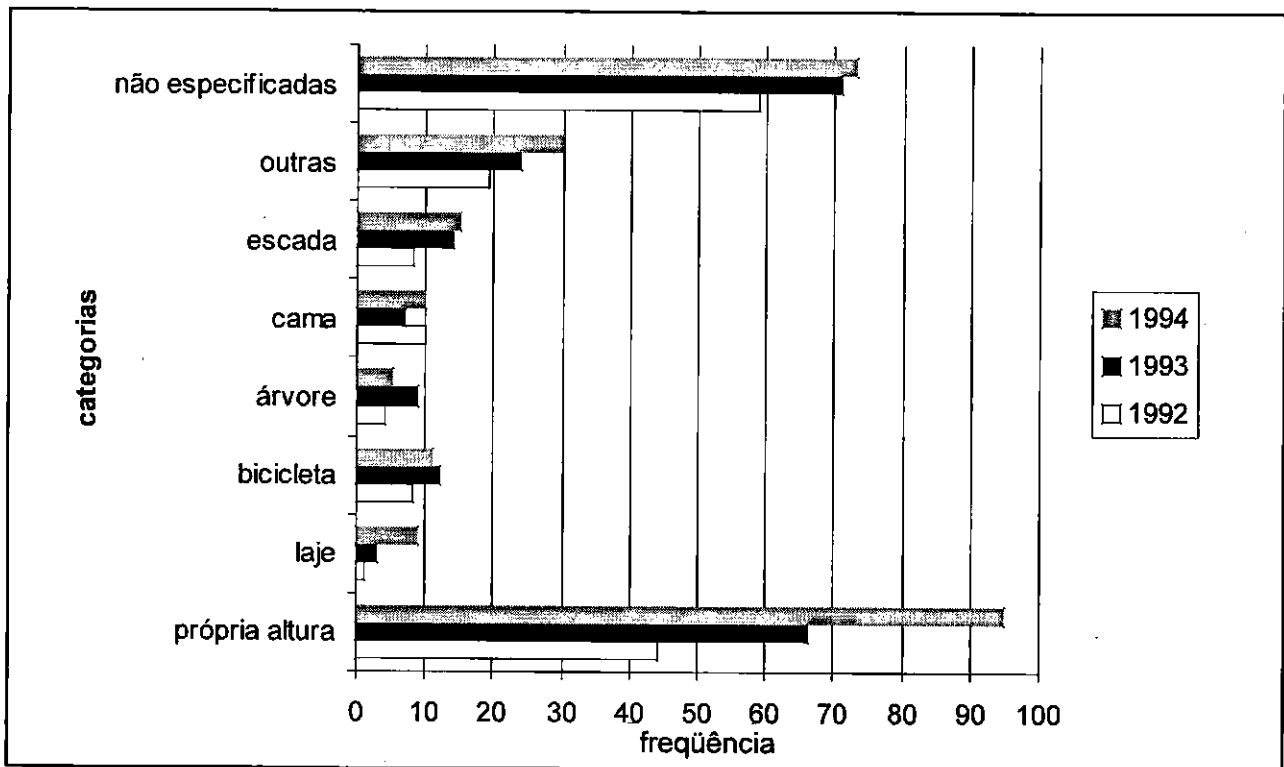


Figura 4. Frequência de quedas registradas no Hospital 2.

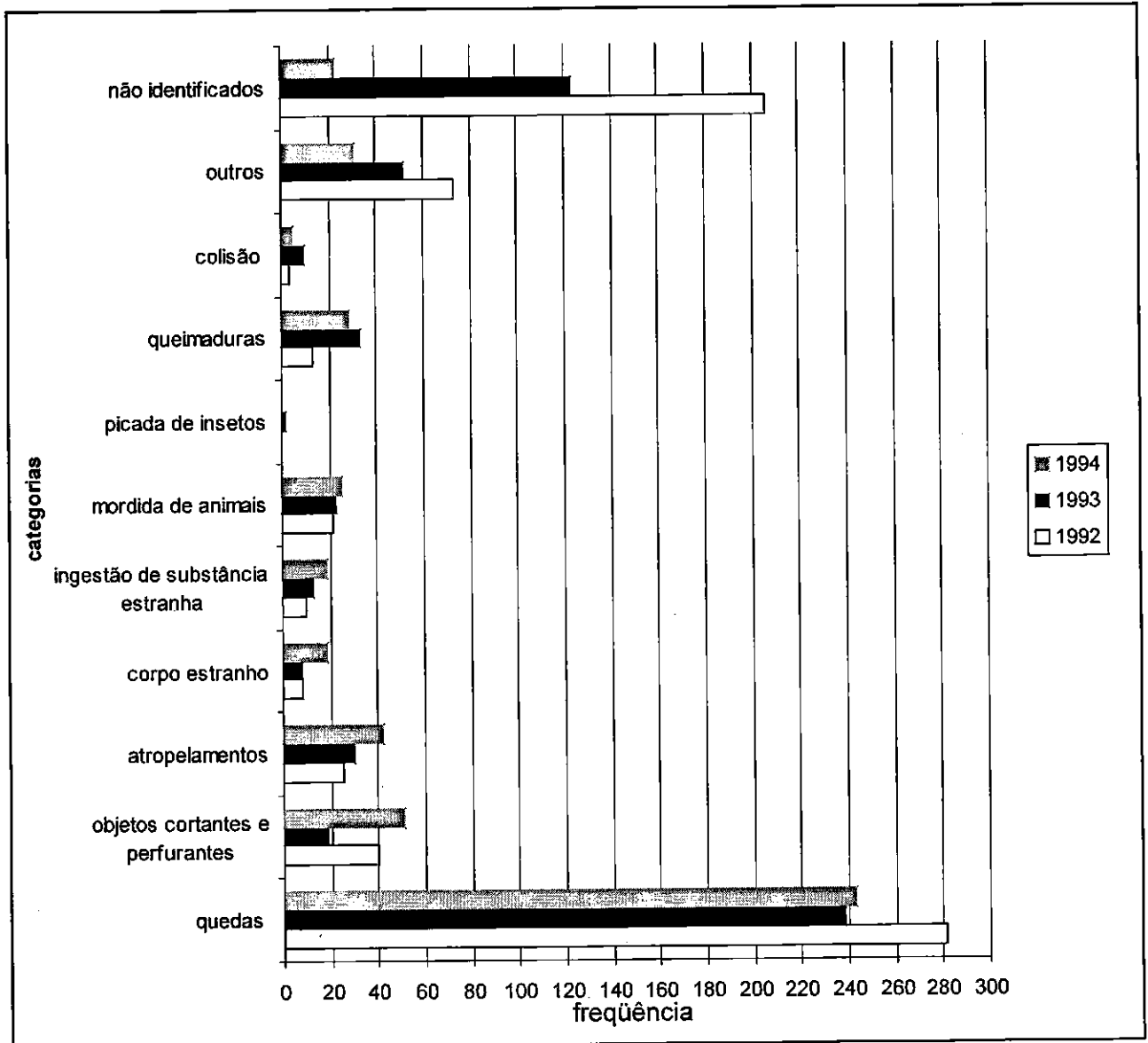


Figura 5. Frequência de *acidentes* registrados no Hospital 03.

como a terceira categoria mais expressiva, em termos numéricos, perfazendo um total de 42 casos.

Como pode ser observado na figura 6, durante o ano de 1992, a subcategoria quedas não especificadas foi a que apresentou maior índice de prevalência, com um total de 117 casos. Em segundo lugar situou-se a subcategoria quedas da própria altura, com 63 casos, e em terceiro figuram as quedas da escada com 36 casos registrados.

No ano de 1993, a subcategoria mais expressiva foi quedas não especificadas, perfazendo um total de 81 casos. Em segundo lugar, figurou a subcategoria outras quedas, com um total de 42 casos. Em seguida, registrou-se as quedas da própria altura, com um total de 39 casos.

Em 1994, incluída na categoria quedas, a subcategoria mais freqüente foi queda da própria altura com 53 casos registrados. O segundo

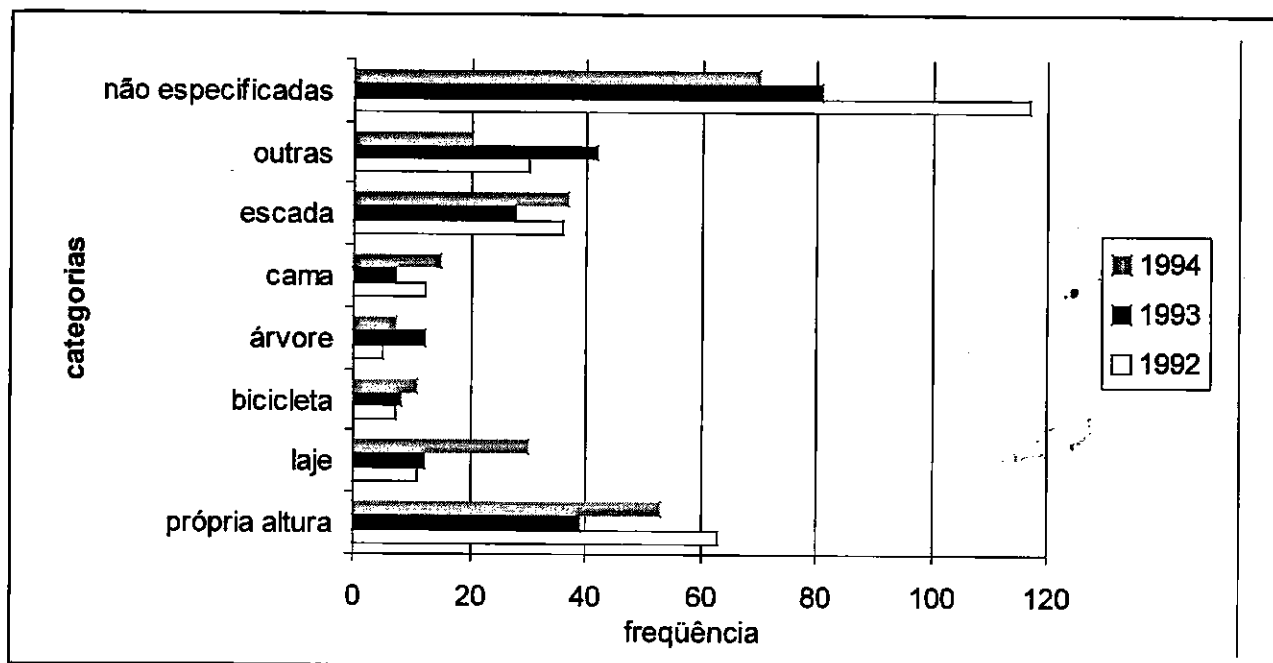


Figura 6. Frequência de quedas registradas no Hospital 3

tipo de queda com maior índice de prevalência foi queda da escada com 37 casos. As quedas da laje foram 30 registradas, seguidas de 15 quedas da cama, 11 quedas de bicicleta e 7 quedas de árvore. As quedas não especificadas foram 70 e, 20 casos de outros tipos de queda foram registrados, conforme mostrado na Figura 6 abaixo.

Discussão

O objetivo desse primeiro módulo do projeto foi levantar informações para identificar índices indispensáveis na implementação de programas preventivos de acidentes na infância. De acordo com os resultados desse estudo descritivo, a categoria quedas e lesões produzidas por objetos cortantes e perfurantes foram as de maior índice de prevalência dentre as 11 pesquisadas. Esses dados servem de suporte para definir e orientar ações preventivas dessas e outras categorias identificadas na literatura. As características de sazonalidade e a distribuição

de acidentes por categorias e faixa etária somam-se aos aspectos relevantes para fins de prevenção.

Estudos teóricos sobre acidentes referidos à categoria quedas estão sendo conduzidos pelo grupo de pesquisa. Com base no modelo da "árvore de eventos" é possível reproduzir-se, por exemplo, as quedas de laje, considerado acidente de alta incidência em áreas populacionais específicas. Tanto o acesso quanto a permanência de crianças sobre a laje da casa são conseqüenciados positivamente. Talvez, por excesso de calor a criança é induzida a soltar pipa/papagaio sobre a laje descoberta. Dentre as ações preventivas imediatas, a construção do telhado é uma alternativa. Entretanto, por tratar-se de população de baixa renda, outras soluções devem ser apreciadas e dentre elas um programa de mudança de atitudes na própria comunidade. A utilização de linguagem ajustada por faixa de idade, assim como a observância das características socioeconômicas da popula-

ção-alvo são aspectos a serem considerados no processo de mudança. Lideranças comunitárias poderiam ser preparadas e mobilizadas nesse sentido.

Nas áreas urbanas os pais mostram-se demasiadamente preocupados com o que acontece fora de casa (balas perdidas, assaltos, enchentes, deslizamentos de encostas, atropelamentos e outros riscos). Paradoxalmente, esse excesso de preocupações externas reduzem os cuidados dentro da própria casa – local considerado de maior risco – negligenciando-se a vigilância sobre os acidentes domésticos. Nos mesmos moldes do que é previsto pela legislação, outros locais freqüentados pelas crianças, incluindo-se a escola e áreas de lazer, deveriam exibir mapas de risco (Nunes, Nunes, Pini e Thomazetto, 1994), como medida de prevenção de acidentes.

A tarefa de coleta de dados foi dificultada por razões diversas e dentre elas a inadequação de registro e arquivamento dos prontuários médicos. Vários manuscritos revisados são ilegíveis e/ou incompletos nas descrições de condições de ocorrência dos acidentes. Arquivos inteiros deixaram de ser localizados. Essas condições adversas forçaram mudanças no projeto amostral, o que resultou em possíveis perdas de informações, principalmente pelas características de sazonalidade próprias dos acidentes. Há motivos suficientes para que os prontuários hospitalares sejam preservados como suportes na execução de programas de prevenção de acidentes na infância. Embora conturbada, a coleta de dados resultou na identificação de categorias de acidentes de maiores índices de prevalência. Os números, assim como as categorias dos acidentes assemelham-se aos encontrados na literatura. Estudos epidemioló-

gicos deveriam ser conduzidos em caráter permanente.

Reconhecidas as cifras alarmantes de óbitos de crianças, observa-se que as ações preventivas são escassas. Dramático ainda é constatar-se que os sobreviventes dos acidentes são o objeto de uma educação pouco ajustada às demandas da população infantil. Quando identificados e encaminhados aos atendimentos especializados da Educação Especial, esses sobreviventes correm o risco da estigmatização, com chances remotas de retorno ao convívio social e escolar junto aos seus pares. Caso não sejam “elegíveis” para a Educação Especial, permanecerão nas classes regulares à espera de ações que não chegam a ser concretizadas (Nunes, 1994).

Parte das responsabilidades por ações preventivas recai sobre os programas de atualização de professores e habilitação de profissionais que convivem com “as diferenças” e os excluídos. A constituição de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes nas Escolas, as CIPAs, conforme COPERSUCAR (1990)⁵ é uma alternativa pedagógica a ser considerada. Trata-se de pequenos grupos cuja dinâmica favorece, sobremaneira, o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, notadamente em crianças envolvidas em problemas disciplinares/emocionalmente perturbadas (Nunes e Nunes, 1994). Trata-se de mais um espaço para discutir-se a atribuição das responsabilidades dentro e fora da escola. Campanhas preventivas, seguidas de avaliações sistemáticas das ações, deverão ser implementadas.

⁽⁵⁾ Centro de Tecnologia COPERSUCAR (1990). *Texto para Treinamento da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA.*

Referências Bibliográficas

- Barros, M. L. M. (1988) *Observações sobre educação preventiva de acidentes em alunos de segunda a oitava séries de escolas no município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cabral, L. A. (1997) Acidentes na infância: todo cuidado é pouco. *Desafio de Hoje*. 17, 6-7.
- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE (1994) - *Redução das Vulnerabilidades aos Desastres e Acidentes na Infância*. Brasília, DF.
- Dela Coleta, J. A. (1991) *Accidentes de Trabajo: Factor Humano; Contribuciones de la Psicologia del Trabajo; Actividades de Prevencion*. Medellin, Colombia: Cincel Ltda.
- Iida, I. (1990) *Ergonomia: Projeto e Produção*. São Paulo, Editora Edgard Blücher Ltda.
- LeBailly, S.A. e Sasicki, J. (1990) *Children's safety research project*. Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.
- Netto, A. L. (1993) *Caderno Informativo de Prevenção de Acidentes*. Ano XV-159.
- Nunes, F.P. (1996) Programa educacional de prevenção de acidentes na infância. Em L.R.O.P. Nunes (Org.), *Prevenção e Intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro: ANPEPP, 14, 31-55.
- Nunes, A. R.; Nunes, F. P.; Pini,; e Thomazetto (1994) Mapeamento de riscos: uma proposta metodológica. *Anais do Encontro, II Encontro Carioca de Ergonomia*, 15-23. Associação Brasileira de Ergonomia do Rio de Janeiro.
- Nunes, F.P. (1994) Efeitos da aprendizagem de auto-controle em crianças hiperativas. Em, L.S. Alencar (Org.) *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 160-163.
- Nunes, F.P.; Almeida, A.; Hendrickson, J. M. e Lent, J. (1985) Special education teacher's perception of the educational desk: a survey report. *International Journal of Instructional Media*. 12, 231-246.
- Osborne, D.J. (1983) *Ergonomics at Work*. New York: John Wiley e Sons.
- Pinto, V.C. (1966) Simpósio sobre acidentes. *Pediatria Prática*. 37, (7), 39-41.
- Rossi, C. (1995) *Manual de Sobrevivência do Bebê*. Rio de Janeiro: Record.
- Sanders, A. e Allen, H. (1971) *Safety Education for Modern Living*. Hayes School Publishing Co. Wilkinsburg, Pa.
- Santos, H.O; Neto, J.S; Bacco, F.F. e Quaresma, M.F. (1985) Acidentes na infância. *Pediatria Moderna*. 20, (3), 159-162.
- Torres, A.M.; Carvalho Filho, C.W.B.; Resende, D.T.; Vianna, I.A. e Nogueira, M.V.S. (1980) Alguns aspectos sobre prevenção de acidentes infantis. *Anais do Hospital da Siderúrgica Nacional*. 4, (4), 193-195.
- Wilson, J.R. e Corlett, E.N. (1990) *Evaluation of Human Work a Practical Ergonomics Methodology*. New York, Taylor e Francis.

Avaliação de desempenho: uma revisão da literatura

Maria das Graças Torres da Paz
Universidade de Brasília

Avaliação de desempenho, certamente, é um dos assuntos que mais tem preocupado os profissionais da área de recursos humanos nas organizações de trabalho. É um processo que tem provocado reações ambivalentes nos seus participantes, tanto para os que o elaboram e implantam, como para os usuários. Ainda que tal realidade não apareça nas poucas publicações sobre o assunto no país, ela emerge com força através de depoimentos feitos por profissionais da área em conferências, jornadas, congressos. Embora em algumas situações seja possível percebê-la como um sistema efetivo de gestão, (Abreu, 1992), alguns já pregam a sua extinção como Cogan (1992), por considerá-la desgastante e favorecedora de um ambiente desconfortável.

Considerando-se este quadro, o presente texto tem por objetivo retratar o estado da arte da pesquisa sobre avaliação de desempenho no Brasil, com o propósito de agendar questões a serem exploradas em pesquisas futuras que possam diminuir a lacuna existente entre pesquisa e prática em avaliação de desempenho.

Embora se tenha feito um extenso levantamento da literatura publicada em periódicos e anais a partir dos anos oitenta, serão retratados neste texto apenas os trabalhos considerados de maior relevância pela autora, que privilegiou em seu critério seletivo os artigos que apresentavam fundamentação teórica e bases conceituais mais claramente explicitadas, rigor metodológico nos trabalhos empíricos, além de adequação aos objetivos propostos

neste estudo. A revisão tem pois como marca o levantamento das principais variáveis que estão sendo investigadas na área de avaliação de desempenho. Os estudos feitos no exterior cuja tradição de pesquisas sobre o tema é sedimentada são salientados para melhor definir a agenda de pesquisas futuras no país.

Em verdade, a literatura retrata que desde quando os sistemas de avaliação foram introduzidos nas indústrias no início do século, objetiva-se o seu aperfeiçoamento e nas análises feitas pelos especialistas, muitas foram as causas relacionadas ao insucesso da avaliação de desempenho.

Uma das constatações que se pode fazer é que boa parte desses estudos pressupõe que devido às tendenciosidades próprias do processo de julgamento humano, é o avaliador o principal responsável pelas dificuldades relacionadas à avaliação de desempenho. Acreditando-se que essas dificuldades poderiam ser controladas através dos instrumentos de medida, muitas pesquisas foram desenvolvidas visando aprimorar a qualidade psicométrica dos instrumentos.

Esse interesse no aperfeiçoamento de escalas de avaliação é justificado por Smith e Kendall (em Bernardim e Smith, 1981), ao salientarem que um avaliador não estaria bem preparado cognitivamente para registrar um grande número de observações sobre cada um de seus subordinados por um determinado período de tempo. As escalas, portanto, seriam necessárias, pois obrigariam os avaliadores a

observar sistematicamente os comportamentos a fim de registrá-los.

No início da década de 1980, as pesquisas sobre escalas estavam mais centradas nas BARS "Behaviorally Anchored Rating Scales" ou BES "Behavioral Expectation Scales". Esses dois termos referem-se ao mesmo instrumento de avaliação e são ancoradas em comportamentos que são avaliados em sua extensão (Latham & Wexley, 1981). Este método contém a Técnica do Incidente Crítico, a qual envolve uma lista de incidentes críticos de comportamentos efetivos no trabalho observados nos últimos 6 a 12 meses. Este tipo de escala foi criticada por muitos autores inclusive Kingstron e Bass (1981) que demonstraram que o instrumento em si não oferece mais exatidão do que outras medidas psicométricas com instrumentos mais simples. Dentre outras críticas feitas ao instrumento, a falta de um critério externo de desempenho é um problema citado nos estudos quando comparam-se as BARS com outros métodos alternativos. O critério externo deveria ser desenvolvido independentemente das medidas das BARS e deveria contemplar parâmetros do desempenho em questão. Os autores também criticaram as Escalas de Observação Comportamental (BOS – Behavioral Observation Scales) apesar de desenvolvidas descartando-se a Técnica dos Incidentes Críticos e de usarem de observações frequentes do desempenho do executor na aplicação. Uma das dificuldades levantadas em relação a esta escala é que ela não mede todas as realizações esperadas, dificultando assim decisões administrativas.

Sem dúvida, os pesquisadores muito se esforçaram para melhorar a qualidade das avaliações, não apenas tentando melhorar a confiabilidade, validade e precisão dos instrumentos de medida, mas também identificando outras variáveis passíveis de investigação a fim de aprimorar os sistemas de avaliação.

Trabalhos foram feitos tendo como foco de investigação variáveis cognitivas e alguns resultados de pesquisa têm sugerido que certas estruturas cognitivas influenciam a organização de informações que direcionam os processos de codificação e elaboração de julgamentos de avaliação (Bernardim, Cardy e Carlyle, 1982; Cardy e Kehoe, 1984; Murphy e Balzer, 1986).

Wexley e Youtz (1985) consideraram em seus estudos que uma maior ou menor leniência do avaliador pode ser decorrente das crenças que o mesmo tem sobre as pessoas de maneira geral. Os dados da pesquisa revelaram que os avaliadores que acreditavam que as pessoas podem mudar com o decorrer do tempo e em diferentes contextos tendiam a avaliar com maior precisão e menor leniência.

A variável afetividade foi também considerada como interferente nas avaliações de desempenho. Dentre outros pesquisadores, Cardy e Dobbins (1986) analisaram a influência do nível de amizade e afetividade do avaliador em relação ao avaliado e os resultados indicaram que quanto maior é o grau de amizade tanto menor é a precisão.

O estresse do avaliador foi o objeto de investigação no estudo de Sirinivas e Montowidlo (1987). Os autores hipotetizaram que experiências estressantes ocorridas antes da avaliação podem influenciar o comportamento do avaliador de forma a interferir na recuperação das informações sobre o desempenho dos avaliados. Os resultados confirmaram que avaliadores estressados estabeleceram menores diferenças entre os desempenhos.

As expectativas do avaliador em relação ao avaliado foram pesquisadas por Mount e Thompsosn (1987), cujos resultados revelaram que as avaliações apresentaram mais leniência quando os desempenhos dos avaliados correspondiam de forma mais congruente com as expectativas do avaliador. Interessante é

constatar que estas avaliações também apresentaram maior precisão.

Apesar dos inúmeros estudos existentes, um dos maiores problemas da avaliação parece ser para Bannister e Balkin (1990) a comunicação inadequada. Martin (1986) considera que o sucesso de cada etapa da avaliação dependerá da qualidade e quantidade das comunicações existentes entre avaliador e avaliado. O autor sugere que se faça a programação de treinamentos tanto de avaliadores como de avaliados, com objetivo de melhorar as comunicações. Já Planchy (1986) sugere que, para melhorar a comunicação entre os atores da avaliação, as organizações deveriam utilizar instrumentos que focalizassem resultados e produtos do desempenho que podem ser avaliados com mais objetividade, ao invés de traços de personalidade.

Com relação a variáveis demográficas como influenciadoras da avaliação, os resultados não têm sido conclusivos, tanto em pesquisas feitas na década de 1980 como a de De Meuse (1987), quanto em pesquisas mais recentes como a de Oppler, Campbell, Pulakos e Borman (1992). No entanto, um estudo realizado por Cleveland e Shore (1992) que objetivou relacionar vários tipos de medida de idade (cronológica, subjetiva, social e perceptual relativa) com atitudes no trabalho, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional, apresentou diferenças nos resultados considerando os diferentes tipos de idade. Fica demonstrada a importância de se trabalhar um conceito de idade mais amplo do que o cronológico.

Traços de personalidade também têm se constituído uma variável interferente em avaliação de desempenho, de acordo com os resultados de algumas pesquisas. Um exemplo é o estudo de Kren (1992), que examina o papel do *locus* de controle como moderador do impacto de incentivos à *performance* e participação. Os resultados da pesquisa revelaram que os indiví-

duos com *locus* de controle mais interno são mais sensíveis a incentivos que contribuem para um aumento do esforço. Quando há ausência de incentivos há queda de desempenho. Quanto à participação, ficou demonstrado que tanto os indivíduos de *locus* interno como os de *locus* externo tinham maior interesse pelo estilo participativo, sendo que, os de *locus* externo apresentaram maior envolvimento nos procedimentos que exigiam participação.

Considerando que dificuldades pessoais do avaliador eram interferentes no processo de avaliar, além das tentativas de controle dos erros de avaliação por meio de instrumentos de medida, os estudos também enfocaram a preocupação em melhorar as habilidades dos avaliadores. Para tal, eram dados treinamentos aos avaliadores com objetivo de diminuir a ocorrência de erros. Muitas pesquisas foram feitas sobre o assunto. Dentre estas uma das mais interessantes foi realizada por Bernardim e Pence (1980), cujos resultados subsidiaram um importante alerta — esses treinamentos podiam ser considerados meros treinamentos de configurações de respostas, a partir das quais os avaliadores aprendiam a dar as respostas consideradas mais adequadas e evitar aquelas que eram consideradas erros de avaliação.

Os estudos sobre avaliação de desempenho, no entanto, não se prenderam à abordagem individualista que atribui ao avaliador a responsabilidade pelos erros relativos ao procedimento. Zeedeck e Cascio (1982) salientaram que o objetivo para o qual a avaliação é elaborada explica melhor os erros do processo que as demais variáveis já referidas. Outros autores como Yager, 1981; Jacobs, 1980; McIntyre, Smith e Hasset, 1984, também tiveram a mesma posição. Para eles seria preciso dar mais ênfase aos objetivos da avaliação, não permitindo que sejam conflitantes e inclusive escolhendo a

técnica de avaliação a ser usada depois dos objetivos definidos para não haver incongruências.

Questões de outra natureza ainda foram objeto de investigação como, por exemplo, as estratégias usadas na implantação da avaliação de desempenho que seriam essenciais para o sucesso do sistema. Segundo Cocheu (1986), seria preciso aumentar o comprometimento dos gerentes em relação às novas práticas de avaliação, divulgar mais eficazmente o novo sistema, treinar avaliadores e favorecer maior participação dos avaliados em todo o processo. O autor ainda sugeriu que fossem verificadas em outras empresas a opinião dos usuários da avaliação no que se refere às vantagens e desvantagens do sistema, às dificuldades ocorridas, às expectativas existentes e às questões legais envolvidas.

Pesquisas como as de Mount (1983), Gibb (1985) e Edwards e Sproull (1986) mudaram também o foco de investigação, alertando para os problemas sociais da avaliação ao salientarem questões como a necessidade de discussão de padrões de desempenho por gerentes e subordinados, as diferentes percepções do sistema de avaliação em função dos diferentes papéis desempenhados pelos grupos, a viabilidade da adoção de métodos e padrões de desempenho em função das características dos grupos, a importância da implantação de procedimentos que não criem desproporcionalidades em relação a grupos minoritários e o favorecimento da participação dos empregados na elaboração dos instrumentos e implantação do processo.

Como uma das mais importantes variáveis de investigação em avaliação de desempenho, a justiça tem recebido ultimamente uma atenção especial, por ser essencial para o equilíbrio dos grupos, segundo Homans (1971). A literatura referente à justiça da distribuição tem salientado três critérios mais comumente utilizados na distribuição de recursos e recompen-

sas nas organizações de trabalho: (a) o da equidade, que consiste na distribuição com base na proporcionalidade, ou seja, ganha mais quem faz mais e ou melhor; (b) o da igualdade, que consiste na distribuição igual independentemente dos desempenhos individuais dos membros do grupo; (c) o da necessidade cuja distribuição considera basicamente a necessidade dos membros do grupo — ganha mais quem necessita mais (Leventhal, 1976).

Além da justiça da distribuição os pesquisadores também investigaram a justiça dos procedimentos utilizados na decisão de alocação de recursos e recompensas. Fatores determinantes da justiça dos procedimentos foram apresentados por Leventhal (1980) e Greenberg (1986), e Lissak e Shepard (1983) apresentaram os critérios que podem ser usados para avaliar injustiças. Estudos empíricos sobre o tema foram feitos por Greenberg (1987) que concluiu que a injustiça é mais sentida pelo empregado quando este percebe que ela é fruto de políticas organizacionais, que quando causada por alguém especificamente; Tyler (1986) que ao relacionar a percepção de justiça com as características das relações interpessoais concluiu que nos grupos em que essas relações são instáveis os procedimentos de justiça são mais considerados; Tyler, Basinski e Spodick (1985) que investigaram a variável controle, relacionando-a à justiça dos procedimentos e da distribuição, concluindo que há correlações positivas entre as variáveis, já que os respondentes consideraram mais justos os procedimentos que permitiam as suas manifestações em relação à distribuição de recompensas.

Ampliando o foco de investigação para questões de natureza organizacional, relacionando variáveis macro e micro, algumas pesquisas foram feitas embora em bem menor quantidade. Dentre estas ressalta-se a de Gordon e Fryxell (1989) que objetivaram investigar se há

relação entre justiça da distribuição e dos procedimentos e características institucionais. Os autores confirmaram a importância do contexto social nas percepções de justiça, uma vez que houve correlação positiva entre satisfação com a justiça e instituições em que as associações eram forçadas, e negativa com instituições em que ocorriam associações voluntárias. Seguindo a mesma abordagem da pesquisa anteriormente citada, Welsch e LaVan (1981) hipotetizaram relações entre clima organizacional e *performance* dos trabalhadores, concluindo que há correlações positivas entre clima organizacional participativo e comportamento profissional.

Identificando os principais focos de pesquisa sobre avaliação de desempenho, a revisão da literatura estrangeira revela que os pesquisadores estão preocupados com praticamente três níveis de problemas: (a) de instrumentos; (b) de modelos de avaliação e implantação do sistema; (c) de natureza psicológica, social e organizacional.

Ao se explorar a literatura nacional sobre o assunto, constata-se que são poucas as pesquisas brasileiras sobre esse tema e que os trabalhos publicados no país, em sua maioria, se constituem em ensaios ou relatos de implantação de sistemas de avaliação. Esses trabalhos salientam questões referentes aos modelos de avaliação e mais recentemente também refletem a preocupação dos estudiosos com variáveis psicossociais e organizacionais.

Avaliação de desempenhos com base em comportamentos

Três modelos de avaliação foram identificados como sendo os mais utilizados: avaliação de desempenho — com base em comportamentos, avaliação de resultados e avaliação de desempenhos e resultados num mesmo processo.

O modelo de avaliação com base em comportamentos parte do pressuposto de que o desempenho depende exclusivamente do trabalhador e só a este cabe a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso. Neste modelo o desempenho é avaliado independentemente dos objetivos organizacionais e setoriais, deixando-se de fora as variáveis contextuais que interferem na execução das atividades dos empregados. Embora boa parte das organizações brasileiras, especialmente as públicas, utilizem este modelo, quase não há trabalhos publicados sobre o mesmo. Salienta-se o estudo de Grillo (1982) que analisa o sistema de avaliação de desempenho na administração pública brasileira em dois momentos: de 1960 a 1976 e a partir de 1977. No primeiro período era utilizada uma escala gráfica, baseada em traços de personalidade, e no segundo foi implantada a técnica de escolha forçada. Esta técnica consistia em classificar os funcionários em grupos de tamanho pré-fixado. Só 20% dos avaliados podiam compor o grupo dos muito bons; 70% ficavam no grupo dos bons e 10% no grupo dos regulares. Como conclusão o autor sugeriu que para evitar novos fracassos as avaliações fossem descentralizadas, os objetivos ampliados, o processo democratizado, os avaliadores treinados e a rotatividade das chefias eliminada.

Albuquerque (1986), com base no modelo de avaliação de desempenhos, desenvolveu oito instrumentos de avaliação que privilegiavam traços de personalidade, numa escala gráfica de cinco pontos. Este sistema de avaliação tinha por objetivo subsidiar o sistema de promoção de uma empresa e considerou a necessidade de avaliar diferentemente os desempenhos em função dos diferentes cargos, razão porque foram construídos oito instrumentos de medida. Para implantação do sistema, o autor programou e executou treinamentos para avaliadores e avaliados sobre o

método e técnicas da avaliação, seguindo sugestões propostas pela literatura estrangeira.

Outro estudo que se baseou na avaliação de desempenhos foi feito por Borges (1980), que salientou a importância de se considerar na avaliação questões como cultura da organização, insegurança decorrente do temor de perder o emprego e medo de ser avaliado. Bergamini (1983) também alertou para o fato de que os avaliadores não gostam de assumir o papel de juizes e que os mesmos estão despreparados para fazer a avaliação.

Avaliação de resultados

Dentre os que concordam que a avaliação deve se basear nos resultados esperados pela organização, devendo-se considerar apenas os objetivos e as metas que devem ser atingidas sem fazer nenhuma apreciação do desempenho individual, encontram-se trabalhos como os de Silva (1987) que faz a avaliação das entidades de financiamento de pesquisa e treinamento; Gutierrez (1986) que levanta aspectos técnicos, administrativos e sociológicos da avaliação e incremento de produtividade em órgãos burocráticos; Rattner (1987) que faz reflexões sobre os problemas de avaliação e planejamento na ciência e sociedade; Vasconcellos (1988) que propõe critérios para avaliar a pesquisa tecnológica.

Além desses, alguns outros estudos serão descritos mais detalhadamente por caracterizarem de certa forma os tipos de trabalho que estão sendo publicados sob o enfoque da avaliação de resultados.

Ordenando alguns conceitos teóricos e observações da experiência prática nas organizações, Azevedo (1987) levanta argumentos para debate e discussão sobre avaliação de desempenho. Para o autor as organizações como sistemas orgânicos abertos têm incorporado satisfatoriamente o avanço da tecnologia

aos processos de produção, mas têm sido incapazes de incorporar o abundante acervo de conhecimentos na administração de seus recursos humanos. Há um grande hiato entre o grau de profissionalismo na área de processos tecnológicos e área de recursos humanos. Há um fosso entre a visão e objetivos estratégicos das cúpulas das organizações e a sua tradução, em objetivos operacionais. A avaliação de desempenho é instrumento que pode vencer esse fosso, que afeta o desempenho das organizações. Mas, para que a avaliação obtenha sucesso é preciso contar com o apoio da cúpula e da massa gerencial, é necessário treinar os envolvidos no processo, supervisores e subordinados, aprimorar a competência de inter-relação individual, desenvolver a capacidade de diagnóstico do estilo gerencial e de supervisão, definir, negociar e fixar conjuntamente com supervisor e subordinados os objetivos, metas, indicadores e padrões de mensuração dos resultados a serem alcançados. É preciso que a avaliação se fundamente na gerência por resultados. Para Azevedo é preciso assegurar a coerência entre valores, crenças, normas e práticas da cultura organizacional e os conceitos básicos e requisitos do processo de avaliação de desempenho. Isto é determinante para o sucesso do sistema. E finalmente o autor conclui que nas organizações onde não há coerência entre o discurso de que os recursos humanos são o maior ativo e a ação; que o desenvolvimento se baseia em preferências pessoais e nepotismo; que preponderam funções pobres como centralização e império da norma burocrática na tomada de decisões; que preponderam os estilos paternalista-autoritários, bem como os demagógico-manipulativos, a avaliação de desempenho não sobrevive como processo eficaz ou útil, mas transforma-se em instrumento de manipulação.

Numa linha também de reflexão sobre a avaliação de resultados, Szmrecsany (1987)

chama a atenção para as resistências dos pesquisadores em submeter suas atividades a qualquer escrutínio. Tal comportamento, segundo ele, é comum em sociedades de escassa tradição democrática, como a nossa. São atitudes intolerantes que não têm mais razão de ser em termos históricos, políticos e socioeconômicos, uma vez que a ciência e a tecnologia tornaram-se produtos corriqueiros da sociedade e da economia. Além do mais tanto a produção quanto a aplicação da ciência são atividades de custos elevados, financiados pela sociedade, para a qual se deve uma prestação de contas. O autor salienta que esta avaliação deve ser feita com base em projetos, deve ter um caráter pluridisciplinar, deve ser rotineira, sem desconsiderar os objetivos a que se propõe a atingir, tanto gerais como específicos. Deve ser ainda tanto externa como interna e nunca deve ser apenas quantitativa, mas, acima de tudo qualitativa. E finalmente o autor propõe que resultados da avaliação sejam divulgados e difundidos, o que vem a caracterizar que ela deve ser pública e não secreta.

Ainda abordando a avaliação por resultados num centro de pesquisa da Petrobrás, o CENPES, Moraes, Ohayon e Leite (1989) apresentaram os indicadores de avaliação do centro. A avaliação segundo os autores é feita em dois níveis, macro que é a avaliação institucional e micro que é a avaliação de projetos e recursos humanos nele envolvidos, os gerentes e coordenadores. No nível micro é avaliada tanto a eficácia, ou seja, os resultados obtidos através dos projetos em relação às metas e objetivos estabelecidos, como a eficiência que se refere ao grau de otimização da utilização dos recursos humanos e que é avaliada através dos fatores de desempenho que são as características do gerenciamento que mais interferem no grau de sucesso do projeto.

Quatro fatores foram selecionados para a avaliação da eficácia: benefícios econômicos, benefícios não quantificáveis economicamente, relacionamento com o cliente e qualidade intrínseca do trabalho. Para a avaliação da eficiência também quatro fatores de desempenho foram selecionados, considerando-se as características de gerenciamento: planejamento, recursos, participação e estruturação.

Os autores acreditam que, com este modelo de avaliação baseado exclusivamente em resultados obtidos através de projetos e resultados de gerenciamento, cuja premissa principal é a participação, criou-se um sistema de avaliação que muito contribuirá para o desenvolvimento de gerentes e coordenadores de projetos bem como para o desenvolvimento da instituição que precisa apresentar resultados mais eficazes, com maior eficiência.

Avaliação de desempenhos e resultados

O modelo de avaliação com base em desempenhos e resultados tem uma visão mais sistêmica da avaliação e tem como premissa a participação. Tanto a avaliação de resultados como a avaliação de desempenhos são contempladas no mesmo processo.

Em 1980, Neves sugere que a avaliação de desempenho se concentre na avaliação da eficácia, que mede o desempenho de uma pessoa em face dos resultados esperados, salientando que a administração por objetivos é a melhor forma para conduzir o processo nos moldes propostos. Ele ainda sugere que se deixem de lado os instrumentos que medem características de personalidade e que os fatores avaliados fundamentem-se nos objetivos a serem atingidos. É feita a ressalva de que as avaliações sejam o mínimo possível subjetivas, que se diagnostiquem muito menos as fraquezas dos empregados que suas forças e potencial, que as avaliações não sejam confidenciais de forma a impedir o *feedback* do desempenho do empregado, que a

avaliação não seja um desestímulo para o subordinado favorecendo o medo de submeter-se ao processo, mas que seja um instrumento motivador. Assim sendo a avaliação deve ter como principal objetivo o desenvolvimento de recursos humanos e sendo percebida desta forma pelos empregados, criar-se-á um clima favorável à sua manutenção.

Embora não se caracterize como um modelo participativo, Milani (1988) propõe que um modelo funcional de avaliação de desempenho deve descrever as realizações esperadas e os requisitos e padrões para uma ou várias tarefas. Depois de identificadas as deficiências específicas do desempenho, medidas de comportamento devem ser obtidas para facilitar o aperfeiçoamento do desempenho do executor. Dessa forma é feita a análise e a avaliação do sistema como um todo, sendo a avaliação do desempenho individual apenas um passo dentre tantos outros da avaliação institucional. A autora ressalta a proposta de Gilbert (1978) para fazer a auditoria de desempenho:

1o. passo - Identificação das realidades esperadas, de maneira mensurável para a organização como um todo, bem como para cada membro da mesma.

2o. passo - O desempenho de toda a organização e da unidade na qual o indivíduo trabalha é avaliado.

3o. passo - As causas da incompetência são analisadas, bem como sugeridos métodos e programas de aperfeiçoamento.

Milani chama a atenção para o fato de que neste modelo, o desempenho individual é avaliado no ambiente de trabalho considerando-se o contexto organizacional e por conseguinte também as variáveis ambientais que comprometem o desempenho. O maior objetivo da avaliação neste modelo está relacionado ao desenvolvimento e melhor aproveitamento do material humano.

A avaliação de desempenho da área de pesquisa e desenvolvimento — P & D da RHO-DIA S.A. — também se constituiu um processo

no qual é feita tanto a avaliação de resultados como de desempenhos. Silveira (1991) relata que havia um descrédito da organização relativo à área de pesquisa e desenvolvimento. Como trata-se de uma área importante para os negócios da empresa, concluiu-se que era necessário criar estratégias para torná-la mais eficaz, assim como a empresa no seu todo.

A avaliação de desempenho surgiu no contexto do planejamento estratégico das melhorias da empresa. Portanto, depois de feita a análise do sistema foram definidas: a missão da área, seus pontos fortes e fracos, sua visão de futuro e os obstáculos para que essa missão se concretizasse. Os cenários possíveis dos anos seguintes foram levantados, as metas que o grupo almejava alcançar nos três próximos anos foram estabelecidas, havendo priorização das ações de melhoria pretendidas para o primeiro ano. Para fazer o acompanhamento dos progressos da área, tornou-se imprescindível a elaboração de um sistema de avaliação. Esta avaliação seria feita pelos clientes de acordo com o contrato estabelecido para cada projeto.

Quatro variáveis de avaliação de resultados foram adotadas: eficácia, qualidade, eficiência e inovação. As falhas que comprometem os resultados são analisadas sob dois ângulos: causas comuns que são falhas do próprio sistema e causas especiais que são as falhas atribuídas a alguém ou algo exterior ao sistema. Neste sentido, a avaliação dessa área da empresa mesmo objetivando avaliar resultados acaba por avaliar também os desempenhos individuais e as variáveis ambientais que interferem no processo. O autor ainda ressalta que os resultados são avaliados tanto conceitual como numericamente e que uma condição essencial no procedimento é a validação estatística dos resultados.

Suportados por uma visão sistêmica da organização, Rodrigues e House (1991) propõem que a avaliação de desempenho de pesquisadores seja baseada em definição de funções, objetivos e limites das atividades de pesquisa, incluindo também fatores que determinam o

desempenho individual. Além disso eles sugerem que sejam somados mecanismos de compensação que equilibram o nível de motivação, permitem a definição do planejamento administrativo, do desenvolvimento do clima de trabalho, aumentando, portanto, a eficiência organizacional, a qual por influir diretamente no desenvolvimento tecnológico, afeta o desenvolvimento econômico. Os autores ressaltam que a avaliação de desempenho no Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de Blumenau é usada como estratégia para aumentar a produtividade da pesquisa, que inclui o desenvolvimento pessoal e da organização. Segundo os pesquisadores o desenho do sistema de avaliação deve considerar na sua estrutura cinco áreas constitutivas: resultados específicos a serem alcançados, funções que facilitam a obtenção dos resultados, necessidades individuais para o autodesenvolvimento, previsão do potencial individual, recomendações para compensações. Eles sugerem que para cada item de desempenho corresponda diferentes pesos de importância, conforme o estágio no qual cada indivíduo encontra-se na carreira profissional. Os resultados esperados devem estar de acordo com as tarefas prescritas para os indivíduos e devem ser considerados dentro das limitações financeiras, das instalações físicas, de equipamentos, e de mercado das organizações.

Um aspecto importante deste trabalho é a visão de desenvolvimento pessoal-profissional na avaliação de desempenho ressaltada pelos autores, que de fato usam a teoria de sistemas em sua plenitude, trabalhando com variáveis do ambiente externo, da própria organização e do empregado como ser humano em desenvolvimento.

Outra contribuição sobre a avaliação de desempenho foi feita por Muccillo Netto (1993), que avaliou problemas de utilização de modelos de avaliação de desempenho e de resultados em instituições financeiras. Usando a técnica de entrevista e análise de conteúdo numa amostra de 47 empresas, os problemas identificados

foram de duas naturezas: técnicos e comportamentais. Dentre os problemas técnicos são ressaltados: (a) definição do quadro referencial básico (conceitual) que consiste em integrar a missão, objetivos, modelos de gestão, eficácia e eficiência, planejamento e controle e sistemas de informação; (b) conceituação básica de avaliação de desempenho — quais os seus objetivos, os requisitos dos modelos de avaliação de desempenhos e resultados, os princípios gerais de sua formulação, a avaliação dos centros de responsabilidade dentro do contexto orçamentário e, finalmente, as etapas para o desenvolvimento dos modelos; (c) problemas relacionados à operacionalização dos modelos de avaliação de comportamentos e resultados — necessidade de interpretar corretamente o conceito de modelo; compreender adequadamente em quais circunstâncias nascem esses modelos; reconhecer sua crescente complexidade ao longo do tempo, formação técnica adequada para o pessoal envolvido, principalmente pelas áreas incumbidas de administrar tais modelos e por último a natureza das limitações a eles impostas pelos sistemas de informação. Como problemas comportamentais o autor identificou comportamentos que traduzem relações de poder e traços culturais da organização como não facilitadores do processo. A conclusão principal do autor resalta que é essencial compreender na dimensão correta o conceito de modelo, abandonando a idéia de instrumento de precisão. Um modelo de avaliação de desempenhos e resultados tem sua consistência dependente da lógica e da maior ou menor adequação dos critérios sobre os quais está assentado.

Os trabalhos anteriormente citados descreveram os modelos de avaliação mais utilizados e que se constituem o principal foco das publicações em avaliação de desempenho no país. No entanto, pesquisas sobre outros temas também foram realizadas, conforme descrição no próximo tópico.

Aspectos psicológicos, sociais e organizacionais da avaliação de desempenho

Os estudos que investigaram variáveis psicológicas, sociais e organizacionais são publicados em menor quantidade, e nem sempre estas variáveis são as priorizadas nos trabalhos. Alguns deles são descritos a seguir.

Lima, Guimarães e Hanna (1986) levantaram as opiniões dos empregados a respeito de avaliações de desempenho em uma empresa de pesquisa agropecuária, antes da implantação do sistema. Os resultados revelaram que os respondentes, em sua maioria, concordaram que a avaliação favorece a identificação de necessidades de treinamento, propicia o diálogo entre gerentes e subordinados e contribui para o alcance dos objetivos organizacionais. Os respondentes discordaram que a avaliação tem como objetivo punir os avaliados e que a avaliação de desempenho é aversiva. Os resultados revelaram ainda que os respondentes que admitiram não gostar de avaliar o desempenho de outros também afirmaram não gostar que seus desempenhos sejam avaliados.

Com o mesmo objetivo do trabalho anteriormente citado, Xavier, Ribeiro e Fonseca (1988) constataram que os respondentes do estudo transmitiram as mesmas opiniões dos sujeitos da pesquisa de Lima e outros (1986), somando-se as seguintes percepções sobre avaliação de desempenho: motiva o empregado a aumentar a produtividade, subsidia a revisão de salários, facilita o surgimento de queixas por parte dos avaliados e identifica os bons e maus desempenhos. Os respondentes discordaram que a avaliação provoca tensão entre os funcionários.

Um trabalho porém, que se apresenta como muito importante para o desenvolvimento de pesquisas futuras sobre avaliação de desempenho na área de psicologia organizacional foi realizado por Lima, Borges-Andrade e Arantes (1989). Os autores estudaram os efeitos de treinamento de curta duração sobre o uso de

conhecimentos aprendidos, redução de erros no trabalho e na melhoria de qualidade de desempenho. O instrumento utilizado, um questionário, foi aplicado numa amostra de 234 empregados. 42,3% discordaram que tinham utilizado frequentemente o conhecimento aprendido no trabalho. 31,6% discordaram que houve uma melhoria de qualidade de seu desempenho e 28,2% discordaram que estivessem cometendo menor número de erros no trabalho. Cerca de 45% dos respondentes concordaram muito ou totalmente com essas três assertivas. Dando continuidade a apresentação dos resultados e explicação dos mesmos os autores retratam que explicações envolvendo condições ambientais e individuais são poucas citadas, ao passo que razões psicossociais são a principal atribuição feita à ausência de maior impacto dos cursos no trabalho. Os pesquisadores salientam que uma das condições que antecedem a emissão do comportamento é a sinalização dada pelo ambiente, de que ele deve ser emitido e quem fornece esta sinalização é a chefia imediata do empregado. Segundo os respondentes conforme demonstrado nos resultados, só uma pequena proporção de chefes tem se preocupado com este aspeto da questão. 45% dos respondentes dizem encontrar pouco ou nenhum estímulo para aplicar o conhecimento aprendido. Os autores ainda demonstram que só 30,3% dos chefes e 32,9% dos colegas do sujeito que participaram do estudo aceitam sugestões apresentadas em relação ao que foi aprendido no último curso. Na discussão dos dados analisados sobressai a percepção dos respondentes, de apatia social, em relação ao aproveitamento adequado, no trabalho, do que foi ensinado nos treinamentos oferecidos pela empresa. Tais resultados podem significar que é preciso investigar melhor estas questões psicossociais da avaliação de desempenho.

Contemplando as abordagens psicossocial e organizacional, Andrade (1991), ao estudar sobre o sistema de recompensas da empresa do futuro, coloca que as mudanças da conjuntura

nacional e internacional exigem novas respostas às demandas externas e internas da organização. O trabalhador do futuro, segundo ele, exigirá maior autonomia, envolvimento e participação nas decisões da empresa, que por seu lado deverá ser mais flexível. Recompensas baseadas em habilidades e no desempenho da equipe, participação nos resultados e na distribuição de recompensas, benefícios flexíveis e compensação total são propostos pelo autor. Para tal, o perfil da empresa do futuro deveria incluir maior participação, nova concepção de autoridade, neste caso a gerência deveria exercer o papel de facilitadora no encaminhamento dos procedimentos, zelo pela qualidade, flexibilidade e velocidade de mudanças. Deve ser fortalecido o compartilhamento tanto de resultados como de responsabilidades pela qualidade, custos e prazos.

O sistema de recompensas além de se basear no alcance dos objetivos organizacionais pode ainda respaldar a qualificação dos trabalhadores para exercerem diversas funções. As recompensas podem ser atribuídas pelos resultados obtidos pela equipe, o que pode levar a diminuir o individualismo e aumentar a participação. O autor sugere que os benefícios sejam bastante diversificados de modo que possam atender as diferenças pessoais, como sexo, idade etc. que influenciam a preferência dos indivíduos por determinados benefícios. Isto se denomina compensação total, onde há flexibilidade para distribuição de recompensas que podem ser alocadas em função do desempenho, baseadas em habilidades, considerando o sacrifício e tudo o mais que a criatividade puder conceber, considerando-se os limites a partir dos quais um acréscimo de complexidade torna-se inadministrável.

A proposta do autor em relação ao sistema de recompensa na empresa do futuro considera a necessidade de avaliar o desempenho de equipes e desempenho individuais sem esquecer que é preciso atingir os objetivos da organização e os aspectos desenvolvimentais de seus

membros. Vale ressaltar a sua preocupação com o sistema de recompensas, que tem se constituído um dos temas de investigação mais salientes no campo da psicologia organizacional, por estar intimamente ligado às questões de justiça da distribuição e dos procedimentos e conseqüentemente ao poder organizacional.

Como a distribuição de recompensas e recursos são decorrentes dos desempenhos e resultados de indivíduos e grupos nas organizações, pareceu relevante a Paz (1993) investigar a questão da avaliação de desempenho sob o ângulo da Justiça Distributiva, que diz respeito ao grau de justiça de determinada alocação de recursos e recompensas a diferentes pessoas, numa empresa que avalia desempenho por resultados e comportamentos. A pesquisa, que relacionou variáveis macro e micro organizacionais, teve como objetivos: investigar quais os critérios de Justiça Distributiva percebidos pelos empregados da empresa como efetivamente usados na avaliação, se o critério de equidade, igualdade ou necessidade e. investigar a relação entre as percepções dos empregados quanto: aos critérios de Justiça Distributiva, às características da empresa e do seu sistema de avaliação de desempenho. Além desses objetivos a autora ainda investigou se a percepção dos critérios de justiça difere segundo: o nível de escolaridade do empregado, o tempo de serviço, a natureza da atividade, a idade, o sexo e o salário.

Os resultados revelaram que o critério de equidade foi efetivamente considerado o mais usado nas avaliações e idealmente visto como o mais adequado; a avaliação de desempenho foi percebida como facilitadora de planejamento e relacionamento, além de ser considerada um sistema não punitivo; a empresa foi percebida como produtiva e poderosa para afetar os resultados organizacionais; houve correlação entre a percepção da empresa, dos critérios de Justiça Distributiva e do sistema de avaliação. Os resultados demonstraram ainda que a percepção dos

critérios de justiça é influenciada pelo nível hierárquico, nível de escolaridade, salário, tempo de serviço na empresa, percepção de empresa poderosa e área de operação.

As conclusões da autora apontam na direção de que não se perca a visão sistêmica das organizações e que ao se investigar sobre a questão de justiça nas mesmas não se dissocie a sua relação com o poder organizacional, pois a justiça é avaliada sempre numa relação de troca, onde as partes podem ter poderes diferenciados.

Os trabalhos apresentados neste último tópico demonstraram que a avaliação de desempenho deve ser estudada também sob uma ótica psicossocial e organizacional, como já aponta há muito a literatura estrangeira.

Considerações e sugestões

Considerando o exposto neste texto pode-se chegar a algumas conclusões:

1. Os trabalhos sobre avaliação de desempenho publicados no país têm uma conotação mais administrativa que psicológica e sociológica, diferenciando-se, portanto, da literatura estrangeira consultada;

2. Enquanto as publicações estrangeiras são, em sua maioria, relatos de pesquisas, as publicações nacionais se resumem a relatos de experiência prática com pouca comprovação empírica;

3. Dentre os trabalhos nacionais publicados aqueles que são apresentados tendo como objeto de investigação entidades de pesquisa são os que mais usam de metodologia científica, embora não se possa fazer generalização;

4. As publicações nacionais parecem explorar temas comuns em tempos sucessivos como: no início dos anos oitenta os trabalhos estavam mais voltados para a avaliação de desempenhos com base em comportamentos. Em meados de oitenta o enfoque passa a ser a avaliação de resultados. No final dos anos oitenta e início dos anos noventa salienta-se a avaliação de desempenhos e resultados, ini-

ciando-se também o levantamento de questões psicossociais da avaliação;

5. Excluindo-se as pesquisas que têm enfoque psicológico, há uma certa correspondência entre os estudos feitos no Brasil e no exterior com relação aos temas, mas, não relativos às metodologias;

6. As metodologias utilizadas no Brasil são qualitativas e quantitativas, sendo que em relação às últimas as análises estatísticas são, em sua maioria, descritivas. No exterior os procedimentos estatísticos são mais refinados;

7. O suporte teórico dos estudos de avaliação de resultados e de desempenhos e resultados no mesmo processo, tanto no país quanto no exterior, são as teorias de sistemas e de contingências;

8. Empresas públicas e privadas são objeto de investigação nos estudos sobre avaliação de desempenho tanto no país como no exterior.

Considerando-se o estado da arte em avaliação de desempenho, sugere-se que em estudos futuros realizados no país sejam assegurados:

1. A visão sistêmica da avaliação de desempenho;

2. A compreensão de que avaliação de desempenho é um dos passos da análise organizacional;

3. A compreensão de que os resultados do trabalho são indicadores do desempenho, mas não são desempenho;

4. O enfoque das questões psicossociais da avaliação de desempenho;

5. A análise do desenho, filosofia, valores, crenças e configuração do poder da organização onde será implantada a avaliação de desempenho;

6. A utilização de metodologia científica nas pesquisas sobre o tema;

7. Maior rigor metodológico tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, R. C. L. (1992) Avaliação de desempenho: vamos torná-la realmente eficaz? Em Associação Brasileira de Recursos Humanos (Orgs.), *Recursos Humanos. Foco na modernidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 81-84.
- Albuquerque, F. J. B. (1986) Assessoria em avaliação de desempenho: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, 4, 115-123.
- Andrade, M. M. T. (1991) O sistema de recompensa na empresa do futuro. *Revista de Administração de Empresas*, 31, 49-53
- Azevedo, I. T. (1987) A difícil arte de avaliar. *Rumos do Desenvolvimento*, 64, 21-23.
- Bergamini, C. W. (1983) Novo exame preocupado da avaliação de desempenho. *Revista de Administração*, 18, 5-11.
- Bernardim, H. J.; Cardy, R. L. e Carlyle, J. J. (1982) Cognitive complexity and appraisal effectiveness: Back to the drawing board? *Journal of Applied Psychology*, 65, 60-66
- Bernardim, H. J. e Pence, E. C. (1980) Effects of rates training: Creating new responses sets and decreasing accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 65, 60-66.
- Cardy, R. L. e Dobbins, G. H. (1986) Affect and appraisal accuracy: Liking as an integral dimension in evaluating performance. *Journal of Applied Psychology*, 71, 672-678.
- Cardy, R. L. e Keohoe, J. F. (1984) Rater selective attention ability and appraisal effectiveness: The effect of a cognitive style on the accuracy of differentiation among ratees. *Journal of Applied Psychology*, 69, 589-594.
- Cocheu, T. (1986) Performance appraisal: A case in points. *Personnel Journal*, 48-55.
- Cogan, S. (1992) Avaliação de desempenho: um bem ou um mal? *Recursos Humanos. Foco na modernidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 85-87.
- De Meuse, R. P. (1987) A review of the effects of non-verbal cues on the performance appraisal processes. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 207-226
- Gordon, M. E. e Fryxell, G. E. (1989) Voluntariness of association as a moderator of the importance of procedural and distributive justice. *Journal of Applied Psychology*, 19, 993-1009.
- Grillo, A.N. (1982) Avaliação de desempenho: a experiência brasileira na administração pública. *Revista de Administração*, 17, 24-38.
- Gutierrez, L.G. (1986) Avaliação e incremento de produtividade em órgãos burocráticos - alguns aspectos técnicos, administrativos e sociológicos. *Revista de Administração de Empresas*, 26, 53-59.
- Kingstron, P.O. e Bass, L.L. (1981) A critical analysis of studies comparing behaviorally anchored rating scales (BARS) and other rating format. *Personnel Psychology*, 34, 263-289.
- Leventhal, G. S. (1976) The distribution of rewards and resources in groups and organizations. Em L. Berkowitz e E. Walster (Orgs.), *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, 91-131.
- Leventhal, G. S. (1980) What should be done with equity theory? Em K. J. Gergen, M.S. Greenberg e R. H. Wills (Orgs.), *Social exchange - advances in theory and research.*, New York: Plenum Press, 27-55.
- Lima, S. M.V., Borges-Andrade, J. E. e Arantes, S. (1989) Cursos de curta duração e desempenho em instituições de pesquisa agrícola. *Revista de Administração*, 24, 36-46.
- Lima, S. M. V., Guimarães, T. A. e Hanna, E. S. (1986) Avaliação de desempenho de pessoal: a experiência da EMBRAPA e o ponto de vista de seus atores. *Revista de Administração*, 21, 10-20.
- Lissak, R. I. e Sheppard, B. H. (1983) Beyond fairness: The criterion problem in research on dispute intervention. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 45-65.
- Martin, D. C. (1986) Performance appraisal 2: Improving the rater's effectiveness. *Psychology*, 63, 28-33.
- McIntyre, R. M.; Smith, D.E. e Hasset, C. E. (1984) Accuracy of performance ratings as affected by rater training and perceived purpose. *Journal of Applied Psychology*, 69, 147-156.
- Milani, I. (1988). Sistemas de avaliação de desempenho: uma revisão da literatura. *Revista de Administração* 23, 45-57.

- Moraes, M. F.; Ohayon, P. e Leite, D. M. (1989) Indicadores de avaliação no centro de pesquisa da Petrobrás. *Revista de Administração*, 24, (2).
- Mount, M.K. e Thompson, D. E. (1987) Cognitive categorization and quality of performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 72, 240-246.
- Muccillo Netto, J. (1993) Avaliação de desempenho em instituições financeiras. *Revista de Administração*, 28, 13-21.
- Murphy, K. R. e Balzer, W.K. (1986) Systematic distortions in memory-based behavior ratings and performance evaluations: Consequence for rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 71, 39-44.
- Neves, J.A.D. (1980) Proposta para um sistema de avaliação de desempenho para funcionários técnicos e professores. *Revista de Administração*.
- Paz, M.G.T. (1993) Justiça distributiva na avaliação de desempenho dos trabalhadores de uma empresa estatal. Resumos de comunicações científicas, XXIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto: SBP, 421.
- Planchy, R. J. (1983) Appraisal scales that measure performance outcomes and job results. *Personnel*, 60, 57-65.
- Rattner, H. (1987) Ciência e sociedade: reflexões sobre os problemas de planejamento e avaliação. *Revista de Administração*, 22, 81-83.
- Rodrigues, C. R. e House, R. W. (1991) Avaliação de desempenho de pesquisadores: desenvolvimento econômico. *Revista de Administração*, 26, 45-54.
- Sbragia, R. (1987) Avaliação de resultados. *Revista de Administração*, 22, 59-62.
- Silva, A. C. (1987) Avaliação das entidades de financiamento de pesquisa e treinamento. *Revista de Administração*, 22, 79-90.
- Silveira, R. J. (1991) Avaliação de desempenho da área de P & D. *Revista de Administração*, 26, 114-123
- Sirinivas, S. e Motowidlo, S. J. (1987) Effects of raters stress on the dispersion and favorability of performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 72, 247-251.
- Szmrecsany, T. (1987) Avaliação em ciência e tecnologia: necessidades, critérios e procedimentos. *Revista de Administração*, 22, 84-85.
- Tyler, T. R. (1987) Conditions leading to value - Expressive effects in judgments of procedural justice: A test of four models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 333-344.
- Tyler, T. R.; Basinsk, K. e Spodick, N. (1985) The influence of voice on satisfaction with leaders: Exploring the meaning of process control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 72-81.
- Vasconcellos, E. (1988) Critérios para avaliar a pesquisa tecnológica. *Revista de Administração*, 23, 98-100.
- Wexley, K. N. e Youtz, M. A. (1985) Rater beliefs about others: Their effects on rating errors and rater accuracy. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 256-275.
- Xavier, O. S.; Ribeiro, T. Z. T. e Fonseca, J. P. (1988) Avaliação de desempenho RH na pesquisa agropecuária. *Revista de Administração*, 23, 45-54.
- Yager, E. (1981) A critique of performance appraisal systems. *Personnel Journal*, 60, 129-133.
- Zedeck, S. e Cascio, W. F. (1982) Performance appraisal decisions as a function of rater training and purpose of the appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 67, 752-758.

Psicoterapia psicodinâmica breve: estado da arte

Elisa Medici Pizão Yoshida⁽¹⁾

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O objetivo deste trabalho é de apresentar o estágio atual das psicoterapias psicodinâmicas, enfatizando as técnicas de tempo limitado. Para tanto, faremos uma breve retrospectiva histórica, destacando as contribuições mais importantes de cada uma das duas primeiras gerações de pesquisadores desta modalidade terapêutica, na definição do quadro atual. Focalizaremos, outrossim, desenvolvimentos ocorridos no campo da pesquisa em psicoterapias e que vêm se mostrando igualmente úteis, nas investigações dos processos psicodinâmicos breves. Finalizaremos com algumas considerações sobre a prática atual das psicoterapias breves e algumas sugestões aos pesquisadores brasileiros, visando colaborar para o desenvolvimento da pesquisa nesta área, entre nós.

Retrospectiva Histórica

As psicoterapias psicodinâmicas breves surgiram do questionamento de alguns psicanalistas sobre a adequação da psicanálise como única técnica terapêutica para fazer face aos diferentes tipos de pacientes. À medida que a teoria psicanalítica evoluía, modificações técnicas fizeram-se acompanhar, resultando em um prolongamento crescente dos processos terapêuticos (Malan, 1975, Marmor, 1979). Por volta

dos anos quarenta, Alexander e French, à frente do Instituto de Psicanálise de Chicago, deram início a uma série de experiências buscando determinar a importância relativa dos diferentes parâmetros da técnica psicanalítica. Fizeram pesquisas para estabelecer, por exemplo, a importância de se manter constante a frequência de sessões ao longo de todo o atendimento, a relação entre profundidade do *insight* e extensão da terapia, tipos de intervenções do terapeuta e resposta do paciente, entre outras. De todo este trabalho, que se estendeu por quase uma década, destacaríamos as seguintes contribuições: 1. A proposta do "Princípio da Flexibilidade" e 2. A Identificação da "Experiência Emocional Corretiva" (Alexander e French, 1956).

De acordo com o "Princípio da Flexibilidade", o terapeuta deve adaptar a técnica às necessidades do paciente. Esta idéia se opunha à tendência de então, que era a de buscar a padronização dos procedimentos técnicos. Por outro lado, a noção de "Experiência Emocional Corretiva", referia-se à necessidade de se criar condições para que o paciente pudesse manter com o terapeuta um padrão de relação que contrastasse com a vivida no passado com os objetos primários, abrindo-lhe assim a possibilidade de ter uma experiência emocional que retificasse e adequasse a percepção da realidade atual.

Apesar do caráter dissidente dessas contribuições, Alexander e French não aceitavam que estivessem propondo algo diverso da psicanálise. Ao contrário, tentaram, de certa forma, minimizar as diferenças, argumentando

⁽¹⁾ Endereço: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar César Silveira, 105, Swift, Campinas, SP, CEP 13023, Fone/Fax: (019) 230-5298.

Endereço Residencial: Rua Nanuque 394, ap. 152, V. Leopoldina, São Paulo, SP. CEP: 05302-031. Tel./Fax : (011) 261-3390.

que se deveria pensar em um *continuum* de alternativas técnicas, todas elas legitimamente psicanalíticas.

A despeito da reação contrária que essas propostas suscitaram, alguns profissionais, mais envolvidos com o trabalho institucional, passaram a experimentar na prática essas e outras modificações técnicas, dando origem a novos desenvolvimentos. Por exemplo, com seu trabalho voltado para a assistência de pessoas em crise, Lindemann (1944) defendia a maior atividade do terapeuta e a brevidade da intervenção. Uma outra inovação foi proposta por Balint (Marmor, 1979), tratava-se da noção de foco. Isto é, o terapeuta, juntamente com o paciente, deveria selecionar uma "área" conflitiva a ser trabalhada e sua resolução deveria constituir o objetivo do atendimento.

Todas essas contribuições foram se somando, tomando corpo, para dar finalmente origem a uma nova modalidade terapêutica que passou a ser conhecida por: Terapia Psicodinâmica Breve, ou Terapia Dinâmica de Curto Prazo, ou ainda, Terapia Psicodinâmica de Tempo e Objetivo Limitados (Knobel, 1986).

A primeira geração de pesquisadores

Dois autores destacaram-se, inicialmente, como proponentes de técnicas psicodinâmicas breves: Malan (1975, 1981) e Sifneos (1972, 1989). Ambos defendiam maior atividade do terapeuta, focalização da atenção dos participantes sobre um conflito básico e a utilização de intervenções transferenciais seletivas para fazer face às dificuldades do paciente. Uma outra preocupação destes autores, e que marcou toda a história das psicoterapias breves, é a necessidade de se definir claramente os critérios de indicação e de contra-indicação de pacientes para essa modalidade terapêutica.

Ainda dos anos setenta, temos duas outras técnicas de psicoterapias breves que

merecem referência. A técnica de Mann (1973) e a de Davanloo (1980). Elas se diferenciavam das duas primeiras, entre outras coisas, por um certo abrandamento nos critérios de seleção dos pacientes. Enquanto Mann enfatizava como critério de aceitação a possibilidade de o paciente ligar-se e desligar-se de uma situação independentemente de uma avaliação mais rigorosa da severidade da patologia, Davanloo propunha-se a atender todo paciente que respondesse às "interpretações de ensaio" realizadas na entrevista inicial.

Aliás, este critério é até hoje defendido por ele, que realiza uma ou duas entrevistas iniciais, com duração aproximada de três horas cada uma, para identificar a responsividade do paciente à sua técnica. Tratam-se de intervenções que focalizam especialmente as defesas e as reações de ansiedade do paciente na relação com o terapeuta. O objetivo é o de quebrar as defesas do paciente de forma a permitir o "aflorescimento" do conflito inconsciente subjacente ao sintoma (Davanloo, 1989).

Malan, Sifneos, Mann e Davanloo foram os mais influentes autores da primeira geração de pesquisadores de psicoterapias psicodinâmicas breves. Todos eles defendiam quatro elementos até hoje considerados essenciais nesta modalidade terapêutica: Brevidade, Focalidade, Atividade do Terapeuta e Seleção dos Pacientes (Groves, 1996, Yukimitsu, 1991). Além disso, propunham frequência semanal para as sessões, atendimentos em posição face a face e, principalmente, um controle e manipulação da relação transferencial de forma a atingir os objetivos estipulados para cada caso.

A segunda geração de pesquisadores

Tendo sido definidos, portanto, os parâmetros necessários para as psicoterapias breves, a segunda geração de pesquisadores ocupou-se em determinar a especificidade das

diferentes técnicas. À medida que evoluía a pesquisa, foi se evidenciando a necessidade de descrições mais precisas dos processos terapêuticos (Strupp e Bergin, 1969; Binder, Henry e Strupp, 1987). Além disso, as agências governamentais e companhias de seguro americanas passaram a exigir a especificação dos tratamentos indicados e a qualificação dos profissionais para administrá-los. Como conseqüência, vamos assistir, sobretudo nos Estados Unidos, a uma proliferação de técnicas de psicoterapias para diferentes populações-alvo. Somente para exemplificar, podemos citar: a terapia breve para pacientes *borderline*, sugerida por Leibovich (1981;1983); para pacientes vulneráveis, defendida por Krupnick e Horowitz (1985); para desordem de personalidade passivo-agressiva, de Magnavita (1993); a psicoterapia interpessoal para depressão de Klerman (Klerman, Weissman, Rounsaville e Chevron, 1984), entre outras.

Ou seja, o movimento das psicoterapias psicodinâmicas breves acompanhou, nos anos 80, o desenvolvimento verificado no campo das psicoterapias em geral. Como para as demais modalidades, houve uma proliferação de propostas técnicas visando uma grande variedade de distúrbios, desordens de personalidade e diferentes problemas de relacionamento interpessoal. No que respeita à pesquisa, foram desenvolvidas novas metodologias de investigação buscando respostas mais condizentes com a complexidade da experiência clínica.

Uma revisão das técnicas psicodinâmicas breves dos anos 80, assim como dos novos métodos de pesquisa desenvolvidos neste período, estaria fora do escopo deste trabalho. Contudo, podemos indicar algumas obras de referência para o leitor interessado. Para uma visão das principais técnicas psicoterápicas podemos citar o livro, *Handbook of Short-Term Dynamic Psychotherapy*, de Crits-Christoph e Barber

(1991). Outro, mais recente, seria o organizado por Groves (1996), intitulado: *Essential Papers on Short-Term Dynamic Therapy*. Quanto aos desenvolvimentos em pesquisa, uma alternativa seria o trabalho de Beutler e Crago (1991), intitulado *Psychotherapy Research: an international review of programmatic studies*, que como sugere o título, fornece uma revisão de 40 Estudos Programáticos realizados por pesquisadores vinculados à *Society for Psychotherapy Research (SPR)*. Aqui, devemos notar que não se trata de pesquisas exclusivamente relacionadas às psicoterapias psicodinâmicas breves, mas que vários capítulos enfocam esta modalidade psicoterapêutica. Outras referências seriam: o livro, *Psychotherapy Research and Practice: Bridging the Gap*, organizado por Talley, Strupp e Butler (1994), ou ainda o livro, *Reassessing Psychotherapy Research*, editado por Russel (1994).

Voltando, portanto, aos desenvolvimentos ocorridos no campo das psicoterapias psicodinâmicas, devemos dizer que a despeito da grande diversidade constatada, algumas contribuições destacaram-se por sua utilidade, seja no que concerne à formação de profissionais e à prática das psicoterapias breves, seja no que se refere à fertilidade evidenciada no campo da pesquisa. Dentre estas contribuições, gostaríamos de citar o desenvolvimento de Manuais de Tratamento (Luborsky e Barber, 1993) e o esforço crescente em se utilizar baterias de medidas padronizadas, para viabilizar estudos comparativos e o acúmulo de conhecimento na área (McCulloch, 1993).

Os Manuais de Tratamento

Quanto aos "Manuais de Tratamento", estes foram idealizados com o propósito de padronizar e de operacionalizar as intervenções terapêuticas usadas por uma determinada técnica, permitindo sua avaliação em larga escala. Além disso, pretendem favorecer o estudo

comparativo de resultados entre as diferentes técnicas e os de uma mesma técnica quando aplicada a diferentes tipos de pacientes. Um terceiro objetivo corresponde ao fornecimento de diretrizes para o ensino e a formação de terapeutas, que desta forma se dá de maneira mais sistemática e fidedigna (Luborsky e Barber, 1993).

Basicamente, os Manuais de Tratamento apresentam: 1. os princípios norteadores da psicoterapia para os quais foram concebidos; 2. guias concretos para a prática da técnica; 3. escalas e medidas para se estimar o grau em que a técnica foi empregada (Luborsky, 1984).

A presença de escalas e medidas para aferir o grau de aderência à técnica pelo terapeuta constitui, segundo Luborsky e Barber (1993), a característica principal que distingue os modernos Manuais de Tratamento dos tradicionais, em que apenas os dois primeiros itens mencionados acima estavam presentes. Quanto à forma de aplicação, tratam-se de escalas avaliadas por juizes independentes, com base em gravações em vídeo e/ou áudio, das sessões de terapia. São, grosso modo, medidas descritivas que contêm questões referentes às habilidades e comportamentos do terapeuta e ao grau de ajuda oferecido.

No que concerne às técnicas psicodinâmicas breves que contam atualmente com Manuais de Tratamento, podemos citar: a Terapia Interpessoal da Depressão (Klerman et al., 1984), a Terapia Suportivo-Expressiva (Luborsky, 1984) e a Psicoterapia Dinâmica de Tempo Limitado (Strupp e Binder, 1984, 1993). A Terapia Interpessoal da Depressão é definida por seus idealizadores como uma técnica psicodinâmica. Contudo, esta classificação não é unanimemente aceita por outros autores. Por exemplo, Luborsky e Barber (1993) consideram que ela corresponda a "outras formas de psicoterapia", figurando ao lado da Terapia Cognitiva da

Depressão de Beck, também "manualizada" (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979).

Subseqüentemente ao aparecimento dos Manuais de Tratamento surgiram na literatura internacional inúmeras pesquisas voltadas para: 1. a determinação de sua eficiência no desempenho dos terapeutas (por ex., Luborsky, McLellan, Woody, O'Brien e Auerbach, 1985); a determinação, do grau de aderência à técnica (por ex., Rounsaville, O'Malley, Foley e Weissman, 1988); das conseqüências da aderência sobre os resultados terapêuticos (por ex., Crits-Christoph, Cooper e Luborsky, 1988); além de pesquisas comparando a eficiência de diferentes técnicas entre si (por ex., Chevron e Rounsaville, 1983).

No que se refere à utilidade dos Manuais de Tratamento para a formação de terapeutas, uma pesquisa visando avaliar o desempenho de terapeutas experientes antes e depois de treino baseado no Manual da Terapia Dinâmica de Tempo-Limitado, indicou que, após a formação, os terapeutas voltaram-se significativamente mais para o padrão maladaptativo interpessoal e estavam mais atentos ao relacionamento terapêutico (Butler, Henry, Strupp e Lane, 1991, apud Butler e Strupp, 1993).

Deve-se, contudo, notar que, no estágio atual das pesquisas, não se tem ainda bem estabelecidas as relações entre aderência ao Manual, competência do terapeuta e qualidade dos resultados obtidos. Aparentemente, os terapeutas que aderem à técnica seriam aqueles cujas características de personalidade os predisporiam a agir nos termos propostos pelo manual. E que, como conseqüência, apresentariam melhor desempenho no uso da referência técnica (Luborsky e Barber, 1993).

Por outro lado, como o sugerem Luborsky et al. (1985), além de aderência à técnica, um outro fator se correlaciona positivamente com os resultados obtidos. Tratam-se das qualida-

des pessoais do terapeuta e de sua capacidade de estabelecer uma aliança de ajuda. Nesta medida, é possível que a maior utilidade dos Manuais, para a prática profissional, esteja relacionada à fase inicial da formação do terapeuta. Pois, como se sabe, a operacionalização de conceitos e as descrições detalhadas de procedimentos facilitam a identificação de aspectos do processo terapêutico, que demandariam muitos anos de atividade clínica para serem discernidos, se baseando apenas na experiência pessoal.

Quanto à pesquisa, esta parece ser o campo para a qual os Manuais se mostram mais adequados. De fato, é na pesquisa que as prescrições dos Manuais têm sido usadas como parâmetros para a avaliação do desempenho de diferentes terapeutas, permitindo desta forma a mensuração do desempenho individual e a comparação entre terapeutas.

As Baterias Padronizadas de Medidas de Avaliação

Passemos agora para a outra contribuição que, como referimos acima, consideramos significativa no delineamento do quadro atual das pesquisas em psicoterapias psicodinâmicas. Trata-se da sugestão de se empregar baterias padronizadas de instrumentos de medidas, na avaliação de resultados e de processos terapêuticos.

Embora o uso de baterias padronizadas não esteja exclusivamente ligado às psicoterapias breves, constitui um procedimento que vem sendo bastante estimulado nos Estados Unidos e Canadá, onde as pesquisas em psicoterapia estão prioritariamente voltadas para os processos de curta duração (Beutler, Crago e Machado, 1991; Yoshida, Gatti, Enéas, Coelho Fº e Bobrow, 1995).

Segundo McCullough (1993), a primeira bateria padronizada foi sugerida por Waskow e

Parloff, nos anos 70, com o intuito de facilitar estudos comparativos de meta-análise. Todavia, esta iniciativa teria sido criticada por não considerar as especificidades dos objetivos de cada pesquisa e a orientação teórica dos procedimentos terapêuticos estudados (Lambert, Shapiro e Bergin, 1986, apud McCullough, 1993).

Nos anos que se seguiram, novos desenvolvimentos metodológicos nas pesquisas de processos terapêuticos contribuíram para o surgimento de uma grande variedade de instrumentos de medida. Muitos deles foram concebidos a partir de referenciais teóricos específicos, possibilitando sua combinação na formação de diferentes baterias, para diferentes tipos de pesquisa. Uma revisão destes instrumentos pode ser encontrada em McCullough (1993), ou ainda, em Clark e Friedman (1983).

A idéia subjacente à proposição de baterias padronizadas refere-se, como já mencionamos acima, ao propósito de se criar condições para um movimento convergente no campo da pesquisa em psicoterapias, de forma a viabilizar o acúmulo de conhecimentos na área.

Esta idéia vem ganhando corpo no âmbito internacional, em que, como o afirmam Beutler, Crago e Machado (1991), já se constata um esforço sistemático entre os pesquisadores, no emprego de alguns métodos de mensuração a fim de garantirem padrões comuns aos dados coletados. Estes autores identificam os avanços tecnológicos, tais como: Bitnet, Internet, edição de periódicos internacionais, como alguns dos fatores relacionados ao intercâmbio crescente entre os pesquisadores e à adoção de estratégias e instrumentos comuns nas pesquisas. Destacam ainda a participação da *Society for Psychotherapy Research*, na viabilização de importantes projetos de pesquisa realizados de maneira colaborativa por pesquisadores de diferentes centros de pesquisa, e que têm contri-

buído de forma significativa para o avanço no estudo dos processos terapêuticos.

Talvez devêssemos acrescentar neste momento que o emprego de baterias padronizadas não significa a completa homogeneização do campo. Naturalmente, o desenvolvimento de novos instrumentos de medida, mais válidos e fidedignos, deve continuar a ser buscado. Mas estes deveriam ser utilizados em conjunto com outros, cuja utilidade já tenha sido comprovada em pesquisas anteriores.

Por outro lado, apesar da referida tendência em se utilizar procedimentos comuns de medida, o campo da pesquisa em psicoterapias continua, na atualidade, marcado pela diversidade. E, de certa forma, é desejável que assim se mantenha a fim de que sua vitalidade seja garantida. Devemos, contudo, estar atentos à necessidade de acumular conhecimentos na área, o que, no caso das ciências, se dá através de sucessivas observações sobre um mesmo fenômeno, feitas por investigadores diferentes, freqüentemente utilizando procedimentos semelhantes de mensuração.

Considerações finais

Resumindo, portanto, o que dissemos anteriormente, temos que o emprego de Manuais de Tratamento e a tendência crescente, entre os pesquisadores, de utilizar procedimentos de medidas comuns, vem contribuindo para um movimento convergente nas pesquisas sobre psicoterapias no plano internacional.

No campo específico das psicoterapias psicodinâmicas breves, as técnicas manualizadas são efetivamente as que se destacam, em função do maior volume de pesquisas e de publicações a elas relacionadas. A Psicoterapia Dinâmica de Tempo Limitado (Strupp e Binder, 1984), a Terapia Suportivo-Expressiva (Luborsky, 1984) e a Terapia Interpessoal da Depressão (Klerman et al., 1984) figuram como

modelos de sistematização de procedimentos terapêuticos, com critérios específicos de indicação e de contra-indicação, prescrições de intervenções para diferentes tipos de pacientes e instrumentos de avaliação da conduta do terapeuta no que respeita ao grau de aderência à técnica.

Quanto à maioria das pesquisas associadas a estas técnicas, acompanham a tendência mais geral dos estudos de resultado e de processo terapêutico da atualidade. Neste sentido, apresentam resultados baseados no emprego de procedimentos de avaliação que figuram entre os sugeridos para a composição de baterias padronizadas (Luborsky, Docherty, Miller e Barber, 1993).

No que se refere à realidade brasileira, não temos conhecimento de que tenha sido adaptado ou proposto algum Manual de Tratamento, nos moldes aqui discutidos. Temos, é verdade, importantes contribuições de autores nacionais, que vêm desenvolvendo e pesquisando diferentes técnicas adaptadas à nossa realidade (Ferreira Santos, 1990; Eizirik, Aguiar e Schestatsky, 1989; Simon, 1989; Knobel, 1986; Lemgruber, 1984). Mas, no nosso entender, elas demandam ainda maior volume de pesquisas empíricas, que permitam avaliar a eficácia relativa das diferentes condutas propostas para os diferentes momentos e situações do processo terapêutico, com diferentes tipos de pacientes.

Necessitariam igualmente do desenvolvimento de instrumentos de avaliação da eficácia do terapeuta no manejo da respectiva técnica.

Quanto ao uso de instrumentos comuns de medidas em pesquisas de psicoterapias, esta também não parece ser uma preocupação presente entre os pesquisadores. Ao contrário, temos constatado a falta de integração e de comunicação entre os diferentes centros de pesquisa, que muitas vezes desenvolvem projetos

de investigação com objetivos semelhantes, mas de maneira isolada e empregando instrumentos de medidas diversos.

No que respeita à prática das psicoterapias breves, nossa experiência pessoal, acrescida de indicações fornecidas por levantamento realizado entre profissionais de saúde da região de Campinas, sugere que o quadro não é mais animador. A constatação é a de que o clínico se ressentia da falta de técnicas adequadas à população assistida e de formação consistente, nesta modalidade terapêutica (Yoshida, Coelho F., Enéas, Gatti e Xavier, 1993). Apesar de já contarmos com algumas instituições voltadas para o ensino, o estudo e a pesquisa das psicoterapias psicodinâmicas breves na realidade brasileira (Yoshida, 1993), persistem o isolamento e a falta de contato efetivo entre elas.

Finalizando, gostaríamos portanto de propor aos pesquisadores envolvidos com o estudo das psicoterapias psicodinâmicas breves a implantação de intercâmbio de experiências e de resultados de pesquisa buscando diminuir as distâncias que nos separam. Poderíamos talvez começar discutindo o uso de instrumentos comuns de avaliação e de procedimentos de investigação para a comparação de resultados de pesquisa e a criação de uma base comum de conhecimentos.

Outro objetivo, algo mais ambicioso, seria o desenvolvimento de Manual ou de Manuais específicos de Tratamento, que considerassem as peculiaridades da formação de nossos profissionais e da respectiva clientela. Para tanto, poderíamos eventualmente dar início à formação de uma base de dados comum de pesquisa, constituída de registros em áudio e/ou vídeo de processos terapêuticos, realizados por terapeutas experientes, de diferentes pontos do país. A partir da investigação intensiva desse material, poderíamos, por exemplo, buscar identificar os tipos de intervenções e condutas

dos terapeutas mais provavelmente relacionados à possibilidade de mudança em pacientes brasileiros, que como sabemos, têm características culturais e sociais muito diferentes das observadas nos países do primeiro mundo, onde são realizadas a maioria das pesquisas disponíveis nessa área.

Estas sugestões, e outras que possam surgir de nossa discussão, deveriam no nosso entender ser implementadas visando o enriquecimento mútuo, a troca de informações e a realização de projetos de pesquisa de interesse comum.

Referências Bibliográficas

- Alexander, F. e French, T. M. (1956) *Terapêutica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós (tradução, 1946, The Ronald Company).
- Beck, A. T.; Rush, J. A.; Shaw, B. F. e Emery, G. (1979) *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Beutler, L. E. e Crago, M. (Eds.) (1991) *Psychotherapy Research: an international review of programmatic studies*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beutler, L. E.; Crago, M. e Machado, P. P. P. (1991) The status of programmatic research. Em, L. E. Beutler; M. Crago e P.P.P. Machado, (Eds.). *Psychotherapy Research: an international review of programmatic studies*. Washington, DC: American Psychological Association, cap. 42.
- Binder, J. L.; Henry, W. P. e Strupp, H. H. (1987) An appraisal of selection criteria for dynamic psychotherapies and implications for setting time limits. *Psychiatry*, 50, 54-166.
- Butler, S. F. e Strupp, H. H. (1993) Effects of training experienced dynamic therapists to use a psychotherapy manual. Em, N. E. Miller; L. Luborsky; J. P. Barber e J. P. Docherty. (Orgs.) *Psychodynamic Treatment Research: a handbook for clinical practice*. New York: Basic Books, cap. 11.

- Chevron, E. S. e Rounsaville, B. J. (1983) Evaluating the clinical skills of psychotherapists: a comparison of techniques. *Archives of General Psychiatry*, 40, 1129-1132.
- Clark, A. e Friedman, M. J. (1983) Nine standardized scales for evaluating therapy outcome in mental health clinic. *Journal of Clinical Psychology*, 39, 939-950.
- Crits-Christoph, P. e Barber, J. P. (1991) *Handbook of Short-Term Dynamic Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Crits-Christoph, P.; Cooper, A. e Luborsky, L. (1988) The accuracy of therapist's interpretation and the outcome of dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 490-495.
- Davanloo, H. (Org.) (1980) *Short-Term Dynamic Psychotherapy*. Northvale: Jason Aronson.
- Davanloo, H. (1989) The central dynamic sequence in the unlocking of the unconscious and comprehensive trial therapy. Part I. Major unlocking. *International Journal of Short-Term Psychotherapy*, 4, 1-33.
- Eizirik, C.; Aguiar, R. e Schestatsky, S. (Orgs.) (1989) *Psicoterapia de Orientação Analítica: teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira Santos, E. (1990) *Psicoterapia Breve - abordagem psicodramática de situações de crise*. São Paulo: Flumen.
- Groves, J.E. (Ed.) (1996) *Essential Papers on Short-Term Dynamic Therapy*. New York: New York University Press.
- Klerman, G.; Weissman, M.; Rounsaville, B. e Chevron, E. (1984) *Interpersonal Psychotherapy of Depression*. New York: Guilford Press.
- Knobel, M. (1986) *Psicoterapia Breve*. São Paulo: EPU.
- Krupnick, J. L. e HOROWITZ, M. J. (1985) Brief psychotherapy with vulnerable patients: an outcome assessment. *Psychiatry*, 48, 223-233.
- Leibovich, M. A. (1981) Short-Term psychotherapy for the borderline personality disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 35, 257-264.
- Leibovich, M. A. (1983) Why short-term psychotherapy for the borderlines? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 39(1), 1-9.
- Lemgruber, V. B. (1984) *Psicoterapia Breve: a técnica focal*. Porto Alegre: Lemgruber Artes Médicas.
- Lindemann, E. (1944) Symptomatology and management of acute grief. *The American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148.
- Luborsky, L. (1984) *Principles of Psychoanalytic Psychotherapy: a manual for supportive-expressive treatment*. New York: Basic Books.
- Luborsky, L. e Barber, J. P. (1993) Benefits of adherence to psychotherapy manuals and where to get them. Em, N. E. Miller; L. Luborsky; J. P. Barber e J. P. Docherty (Orgs.) *Psychodynamic Treatment Research: a handbook for clinical practice*. New York: Basic Books, cap. 12.
- Luborsky, L.; Docherty, J. P.; Miller, N. E. e Barber, J. P. (1993) What's here and what's ahead in dynamic research and practice? Em, N. E. Miller; L. Luborsky; J.P. Barber e J. P. Docherty, (Orgs.) *Psychodynamic Treatment Research: a handbook for clinical practice*. New York: Basic Books, cap. 26.
- Luborsky, L.; McLellan, A. T.; Woody, G. E.; O'Brien, C. P. e Auerbach, A. (1985) Therapist success and its determinants. *Archives of General Psychiatry*, 42, 602-611.
- Magnavita, J. J. (1993) The treatment of passive-aggressive personality disorder: a review of current approach. Parte I. *International Journal of Short-Term Psychotherapy*, 8, 29-41.
- Malan, D. H. (1975) *La Psychothérapie Brève*. Paris: Payot (tradução, 1963, Tavistock Publications).
- Malan, D. H. (1981) *As fronteiras da psicoterapia breve*. Porto Alegre: Artes Médicas (tradução, 1976, Plenum Publishing Corporation).
- Mann, J. (1973) *Time-Limited psychotherapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marmor, J. (1979) Short-term dynamic psychotherapy. *The American Journal of Psychiatry*, 136(2), 149-155.
- McCullough, L. (1993) Standard and individualized psychotherapy outcome measures: a core battery. Em, N. E. Miller; L. Luborsky; J. P. Barber e J. P. Docherty, (Orgs.) *Psychodynamic Treatment Research: a handbook for clinical practice*. New York: Basic Books, cap. 23.

- Rounsaville, B. J.; O'malley, S.; Foley, S. e Weissman, M.M. (1988) The role of manual-guided training in the conduct and efficacy of interpersonal psychotherapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 681-688.
- Russell, R. L. (Ed.) (1994) *Reassessing Psychotherapy Research*. New York: The Guilford Press.
- Safran, J. D. e Muran, J. C. (1994) Toward a working alliance between research and practice. Em, P. F. Talley; H. H. Strupp e S. F. Butler. (Orgs.) *Psychotherapy Research and Practice: bridging the gap*. New York: Basic Books, cap. 13.
- Sifneos, P. E. (1972) *Short-term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sifneos, P. E. (1972) *Psicoterapia Dinâmica Breve: avaliação e técnica*. Porto Alegre: Artes Médicas (tradução, 1987, Plenum Publishing Corporation).
- Simon, R. (1989) Psicoterapia preventiva da família. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 16-18.
- Strupp, H. H. e Bergin, J. L. (1969) Some empirical and conceptual bases for coordinated research in psychotherapy: a critical review of issues, trends and evidence. *International Journal of Psychiatry*, 7, 18-90.
- Strupp, H. H. e Binder, J. (1984) *Psychotherapy in a New Key: a guide to time-limited dynamic psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Strupp, H. H. e Binder, J. (1993) *Una Nueva Perspectiva en Psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer (tradução, 1984, Basic Books).
- Talley, P. F.; Strupp, H. H. e Butler, S. F. (Orgs.) (1994) *Psychotherapy Research and Practice: bridging the gap*. New York: Basic Books.
- Yoshida, E. M. P. (1993) A psicoterapia breve na realidade brasileira. *Mudanças, S.B. do Campo, IEMS*, 1, 23-25.
- Yoshida, E. M. P.; Coelho Filho, J. G.; Enéas, M. L. E.; Gatti, A. L. e Xavier, I. A. (1993) Exercícios de psicoterapia breve em instituições de saúde de Campinas-SP. *Revista de Psicologia Hospitalar - CAPSI*, 4(1), 20-25.
- Yoshida, E. M. P.; Gatti, A. L.; Enéas, M. L. E.; Coelho Filho, J. G. e Bobrow, M. (1995) Levantamento de artigos publicados sobre psicoterapias breves: 1990 a 1994. *Resumos. V Encontro de Pesquisadores da PUC-Campinas*, 18.
- Yukimitsu, M. T. C. P. (1991) *Psicoterapia Breve: conceito e prática através da técnica Delphi*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas.

Os valores do brasileiro: uma década de pesquisa

Alvaro Tamayo
Universidade de Brasília

O meu interesse pelo estudo dos valores começou em 1986 no contexto da mesa redonda intitulada "*Quem é o brasileiro*", que durante vários anos foi incluída no programa científico da Reunião anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto e que tinha como objetivo acumular conhecimentos científicos capazes de contribuir para uma melhor compreensão do brasileiro. Nela eram discutidas pesquisas realizadas na área da psicologia social sobre aspectos cognitivos, atitudinais, sociais e comportamentais do brasileiro. Ao iniciar o estudo dos valores, a minha preocupação principal foi identificar a importância dos mesmos para o brasileiro, numa tentativa de compreender a sua estrutura axiológica e de poder compará-la com a hierarquia dos valores estabelecida em outros países, particularmente nos Estados Unidos. Desde o início tive também a preocupação de estudar as diferenças regionais relativas às prioridades axiológicas, bem como o impacto da idade, do gênero e do nível socioeconômico sobre os valores (Tamayo, 1986; 1988). Estes interesses de pesquisa, estritamente vinculados com a preocupação de entender *quem é o brasileiro*, desenvolveram-se progressivamente e transformaram-se numa das minhas linhas de pesquisa, com numerosos projetos, e teses de mestrado e doutorado e, inclusive, consultorias em empresas. Desta forma, além de estudar os valores sociais, passei a pesquisar os valores sexuais (Tamayo, 1993a; Tamayo & Barbosa, 1993; Tamayo, Resende, Barros, Madureira & de Souza, 1995) e, mais recentemente, os valores

organizacionais (Tamayo, 1996; Tamayo & Gondim, 1996) e os valores no trabalho (Borges, 1998). O objetivo deste trabalho é apresentar, brevemente, a evolução, durante os últimos anos, dos meus interesses de pesquisa na área dos valores, e algumas das contribuições que tenho dado nesta área.

Convém explicar porque o que, inicialmente, estava programado para uma ou duas pesquisas, no contexto da tentativa de esclarecer *quem é o brasileiro* e com o objetivo preciso de identificar as suas prioridades axiológicas, se transformou numa linha de pesquisa que perdura já por mais de uma década. O referencial teórico da minha primeira pesquisa na área dos valores foi a teoria e os achados de Rokeach que liderou durante quase duas décadas a investigação axiológica. Este referencial era o mais avançado no momento. Ele tinha dois grandes problemas que me incomodaram desde o primeiro contato que tive com a sua teoria e estratégias de medida: o modelo ordinal da medida dos valores, e a falta de estrutura no valores. O primeiro problema era fácil de contornar e, na minha primeira pesquisa, já tentei uma solução ao substituir a ordenação dos valores por uma escala para a avaliação de cada um deles. O segundo exigia mais criatividade e dedicação. Portanto, contentei-me com realizar comparações entre os grupos (gênero, idade etc.) no nível de cada um dos valores com as dificuldades inerentes no momento de tentar uma discussão e explicação dos resultados. Esta situação provocou em mim uma certa frustração e

foi, sem dúvida, um fator importante para que eu considerasse encerrada a minha incursão na área dos valores. Em 1987 Schwartz e Bilsky publicaram um artigo no *Journal of Personality and Social Psychology* intitulado "Toward a universal psychological structure of human values". Eu não tomei conhecimento desta publicação porque, como o meu interesse pelos valores tinha sido passageiro, eu não estava acompanhando a literatura nesta área de forma sistemática. Em 1989 foi convidado por Schwartz para participar de uma pesquisa intercultural. Ao ler a documentação que ele me encaminhou, a publicação de 1987 e um manuscrito, encontrei resposta aos meus questionamentos relativos à medida e à falta de estrutura e fiquei entusiasmado com os elementos teóricos propostos. Aceitei com prazer participar da equipe de pesquisa intercultural e comecei a trabalhar com este novo referencial teórico e metodológico.

Para facilitar a apresentação de algumas das minhas contribuições nesta área, dividi este trabalho nos seguintes pontos: 1) contribuições teóricas, 2) aprimoramento da medida, 3) pesquisa intercultural, 4) pesquisas empíricas, e 5) conclusões.

Contribuições teóricas

A partir dos anos 60 o estudo dos valores foi dominado pela teoria e estratégias de mensuração introduzidas por Rokeach (1973). Nos últimos anos têm ocorrido mudanças importantes e progressivas na teoria dos valores e na avaliação dos mesmos. Serão discutidos aqui dois aspectos nos quais considero ter contribuído positivamente. Em primeiro lugar, estudos teóricos sobre o significado da palavra valor na linguagem cotidiana e, em segundo lugar, contribuições para a teoria motivacional dos valores.

A palavra valor na linguagem cotidiana

A psicologia contemporânea dá grande importância à significação que é dada as palavras na linguagem cotidiana. Do ponto da compreensão psicológica, o sentido com o qual são utilizadas as palavras na linguagem cotidiana é mais importante do que o sentido técnico das mesmas. A palavra valor diz respeito à oposição que o ser humano estabelece entre o principal e o secundário, entre o essencial e o acidental, entre o desejável e o indesejável, entre o significativo e o insignificante. Ela expressa a ausência de igualdade entre as coisas, os fatos, os fenômenos ou as idéias. Desta forma, a palavra valor aplica-se em todas aquelas circunstâncias em que uma delas é julgada superior à outra, em que uma delas é objeto de uma preferência. O valor implica, portanto, o rompimento da indiferença do sujeito diante dos objetos, dos eventos ou das idéias. A manifestação de preferência por algo ou por alguém é, talvez, o comportamento mais comum da vida cotidiana. Neste sentido, a palavra valor expressa uma experiência comum a todo ser humano (Tamayo, 1993b).

Do ponto de vista da etimologia, a palavra valor deriva-se do verbo latino *valere* que significa estar em boa saúde. Os romanos cumprimentavam às pessoas com a palavra *vale* que é um voto de boa saúde. *Valere* significa também fazer um esforço, ser forte, ser corajoso, ser valente. O valor refere-se, primariamente, à coragem e à valentia na guerra. Ele expressa uma virtude guerreira, que foi altamente apreciada nas sociedades de tipo militar. O culto aos heróis é um reconhecimento à sua valentia na guerra. "A guerra é uma forma heróica de violência", afirma Nisbet (1982, p.28-29). O panteão de heróis da sociedade ocidental encerra quase exclusivamente soldados e militares. Na linguagem cotidiana, *valer a pena* expressa a idéia de algo que merece um esforço, um trabalho. Os

valores humanos participam desta significação primitiva da palavra valor, já que eles, como princípios que guiam o comportamento, exigem do indivíduo uma boa dose de esforço e de valentia para atingir as metas que eles representam.

Na sociedade contemporânea a palavra valor tem adquirido uma significação basicamente de tipo econômico. Esta evolução está ligada à passagem da sociedade de uma estrutura de tipo militar a uma estrutura de tipo industrial. Desta forma, a significação primária da palavra valor foi substituída progressivamente pela de utilidade econômica. Neste contexto, valor significa, essencialmente, aquilo que faz com que uma coisa seja desejada ou procurada. O valor econômico dos objetos reside, principalmente na sua qualidade e na sua capacidade para satisfazer necessidades do organismo. O valor de um objeto deriva-se, portanto, de algumas das suas características que fazem com que ele possa, em um grupo social específico, ser trocado por uma determinada soma de dinheiro (ou de mercadoria) que constitui, naquele momento, o seu preço ordinário. O grande prestígio da economia nos séculos XIX e XX explica a predominância atual da significação de caráter econômico da palavra valor. Cabe lembrar que o valor de um objeto é a base permanente do seu preço que, geralmente, é acidental e provisório. O valor é aquilo que justifica o preço, que determina se ele é justo. O preço é um fato; o valor é um julgamento, uma crença sobre a qualidade do objeto ou sobre a sua capacidade para satisfazer determinadas necessidades.

Na linguagem cotidiana da matemática, a palavra valor refere-se a uma quantidade, a uma grandeza expressa em número, que pode aumentar ou diminuir. Neste sentido, o seu significado é basicamente de ordem quantitativa. Contudo, ele não esgota a significação da palavra valor, já que esta pode referir-se também ao

valor de x , a uma incógnita, quer dizer, a um valor desconhecido que é preciso determinar, na resolução de um problema. Neste sentido a palavra valor implica uma atividade do sujeito, uma procura de solução do problema. Esta significação de valor na linguagem da matemática encontra-se também no mundo psicológico dos valores, já que estes são quase sempre a solução de um problema, de ordem existencial, social, moral, religioso ou afetivo, que é colocado ao indivíduo na sua vida cotidiana.

A palavra valor é freqüentemente utilizada como sinônimo de validade; a expressão "o valor de um contrato", por exemplo, indica que ele satisfaz todas as condições jurídicas necessárias para produzir o seu efeito, quer dizer, que ele é válido. A relação entre estas duas palavras na linguagem cotidiana revela que o valor não implica necessariamente uma superioridade excepcional, mas uma simples fidelidade às normas que determinam a natureza das coisas, das idéias ou das pessoas. Finalmente, a palavra valor manifesta a qualidade de um objeto, isto é, aquilo que o define, que faz com que ele seja o que é. Uma coisa não tem mais nenhum valor quando está estragada, quando perdeu as suas qualidades distintivas, quando não se reconhece mais nela a sua essência constitutiva. Assim, o valor expressa uma certa autenticidade, uma fidelidade dos objetos ou das pessoas a sua própria natureza. Os valores humanos também expressam uma fidelidade da pessoa ao seu projeto de vida e/ou aos modelos de comportamento propostos pela sociedade.

O significado da palavra valor na linguagem cotidiana faz referência sistematicamente a elementos de superação ou desenvolvimento da pessoa através de uma procura de autenticidade e fidelidade à sua própria natureza, ao seu projeto de vida, enfatizando o esforço, a valentia e a coragem necessários para esta realização. Em certa forma, a palavra valor expressa mais o

que deve ser e não aquilo que realmente é. Neste sentido, os valores são como o motor que anima continuamente a vida do ser humano e que o leva a se superar incessantemente.

A teoria motivacional dos valores

Uma das preocupações persistentes dos pensadores e pesquisadores tem sido identificar a fonte dos valores. As opiniões variam grandemente. Elas vão desde a identificação platônica dos valores com o absoluto (o Bem) até o enraizamento dos mesmos no desejo humano (Ehrenfels, 1890; Lavelle, 1951; 1955). Para Ehrenfels, por exemplo, o valor de um objeto reside exclusivamente na intensidade do desejo que ele desperta no sujeito. Desta forma, o valor é identificado com a *desejabilidade*; a intensidade do desejo é a medida do valor.

Na área da psicologia, os autores falam de necessidades em vez de desejo. Vários deles colocam a fonte dos valores em exigências universais do ser humano (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987). Essas exigências preexistem ao indivíduo e são constituídas por 1) *necessidades biológicas* do organismo, 2) *necessidades sociais* relativas à regulação das interações interpessoais e 3) *necessidades socioinstitucionais* referentes à sobrevivência e bem-estar dos grupos.

O indivíduo, para poder dar conta da realidade, tem que reconhecer essas necessidades e planejar ou aprender respostas apropriadas para a sua satisfa-

ção. Esta satisfação, porém, deve acontecer através de formas específicas definidas pela cultura. O desenvolvimento cognitivo e a socialização desempenham um papel capital neste processo. Através do primeiro, o indivíduo capacita-se, progressivamente, para representar conscientemente essas necessidades como valores ou metas a serem atingidas. Desta forma, o indivíduo simboliza as necessidades e as coloca no mundo da cultura. Através da socialização, ele aprende as maneiras culturalmente apropriadas para comunicar com os outros no nível dessas metas ou valores. Por exemplo, as necessidades sexuais podem ser transformadas em valores de intimidade ou amor (Schwartz & Bilsky, 1987).

Tipos	Metas	Serve interesses
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual para si mesmo	Individuais
Realização	O sucesso pessoal obtido através de uma demonstração de competência	Individuais
Poder social	Controle sobre pessoas e recursos, prestígio	Individuais
Autodeterminação	Independência de pensamento, ação e opção	Individuais
Estimulação	Excitação, novidade, mudança, desafio	Individuais
Conformidade	Controle de impulsos e ações que podem violar normas sociais ou prejudicar aos outros	Coletivos
Tradição	Respeito e aceitação dos ideais e costumes da sociedade	Coletivos
Benevolência	Promoção do bem-estar das pessoas íntimas	Coletivos
Segurança	Integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo	Mistos
Universalismo	Tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza	Mistos

Quadro 1. Tipos motivacionais de valores.

Schwartz e Bilsky (1990) consideram que as exigências universais do ser humano que constituem a fonte dos valores se expressam através de tipos motivacionais. O Quadro 1 apresenta dez tipos motivacionais de valores (TMV) que têm sido identificados empiricamente através de pesquisa transcultural (Schwartz, 1992; 1994). No país, Tamayo e Schwartz (1993) estudaram este problema com duas amostras, uma composta de professores de escola e a outra de estudantes universitários.

A relação entre os tipos motivacionais é dinâmica. Ela foi verificada através do método da Análise do espaço menor (*Smallest Space Analysis*) que é uma técnica de análise multidimensional indicada para determinar a estrutura da similaridade de dados. Através dela os valores são representados como pontos no espaço multidimensional, de tal forma que as distâncias entre eles expressam as relações empíricas entre os valores, determinadas a partir das correlações entre os seus graus de importância, de acordo com as respostas dos sujeitos. Os cinco tipos de valores que expressam interesses individuais (autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização e poder social) ocupam, no espaço multidimensional, uma área contígua que é oposta àquela reservada aos três conjuntos de valores que expressam primariamente interesses coletivos (benevolência, tradição e conformidade). Os tipos motivacionais *segurança* e *universalismo*, constituídos por valores que expressam interesses tanto individuais como coletivos, são opostos e situam-se nas fronteiras destas duas áreas (Tamayo & Schwartz, 1993). Schwartz e Bilsky (1987; 1990) postulam compatibilidade entre os tipos de valores que são adjacentes no espaço multidimensional (por exemplo, estimulação e hedonismo, tradição e conformidade) e conflito entre os tipos de valores situados em direções opostas (exemplo: estimulação e conformida-

de, hedonismo e tradição). A busca simultânea de valores pertencentes a áreas adjacentes é compatível porque esse tipo de valores está ao serviço de um mesmo interesse. Desta forma, "as ações tomadas no perseguimento de um tipo de valores têm conseqüências psicológicas, práticas e sociais que podem ser conflituosas ou compatíveis com a perseguição de outro tipo de valores" (Sagiv & Schwartz, 1995, p.438).

A relação estrutural básica entre os valores e entre os tipos motivacionais por eles constituídos, pode ser sintetizada através de duas dimensões bipolares, já verificadas empiricamente, tanto no Brasil (Tamayo, 1993c; 1994a; Tamayo & Schwartz, 1993) como no exterior (Schwartz, 1992; 1994). A primeira, "abertura à mudança versus conservação", ordena os valores com base na motivação da pessoa a seguir os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos, por oposição à tendência a preservar o *status quo* e a segurança que ele gera no relacionamento com os outros e com as instituições. Teoricamente, situam-se, num dos pólos deste eixo, os valores relativos aos tipos motivacionais "estimulação" e "autodeterminação" e, no outro, os referentes aos tipos "segurança", "conformidade" e "tradição". A segunda dimensão, "autopromoção versus auto-transcendência", apresenta, num dos extremos, os valores relativos aos tipos motivacionais "poder", "realização" e "hedonismo" e, no outro, os valores de filantropia e benevolência. Este eixo ordena os valores com base na motivação da pessoa para promover os seus próprios interesses mesmo à custa dos outros, por oposição a transcender as suas preocupações egoístas e promover o bem-estar dos outros e da natureza.

A teoria motivacional dos valores tem sido submetida à verificação em diversas culturas (Schwartz, 1992; 1994) e os resultados sugerem que esta estrutura é universal. Isto não

significa de forma nenhuma que os valores ou alguns deles sejam universais. O que seria universal seriam as motivações que sustentam os diversos valores existentes nas mais variadas culturas. Assim, a estrutura universal dos valores refere-se 1) aos 10 tipos motivacionais que, teoricamente, respondem ao conteúdo de todos os valores, 2) ao relacionamento dinâmico entre eles que dá origem as relações de compatibilidade e de conflito, e 3) às categorias de interesses, — individual, coletivo e misto — que estão na base dos valores.

Esta nova teoria dos valores utiliza como núcleo a dimensão motivacional e as relações de compatibilidade e de conflito existentes entre as diversas motivações. Convém salientar, por oportuno, que esta dimensão motivacional corresponde aos resultados dos estudos sobre o significado da palavra valor na linguagem cotidiana, brevemente discutidos no parágrafo anterior.

Aprimoramento da medida

Até a década de 1990, os instrumentos mais amplamente usados para a avaliação dos valores eram a escala de Valores de Allport e Vernon (1931), e, particularmente, a escala de valores de Rokeach (1967). A escala de Allport e Vernon avalia seis orientações axiológicas: 1) teórica, definida, fundamentalmente, pela busca da verdade; 2) econômica, enfatiza a utilidade; 3) estética, dá importância à forma e à harmonia; 4) social, enfatiza as limitações humanistas para o amor e o altruísmo; 5) política, dá importância à influência pessoal e ao poder e 6) religiosa, valoriza a busca de experiências transcendentais e místicas. O sistema de valores do indivíduo é definido através de um perfil com base nas suas orientações axiológicas.

A escala de valores de Rokeach (1967) consta de 36 itens distribuídos em duas listas de 18 valores cada, sendo a primeira de valores

terminais (exemplo, liberdade, igualdade, honestidade) e a segunda de instrumentais (independente, leal, honesto). Cada valor é definido operacionalmente através de uma curta frase. O sujeito é solicitado a ordenar os valores de cada lista de acordo com a importância que eles apresentam para ele. Rokeach (1973) utilizou três critérios para a seleção dos 18 valores terminais: 1) a literatura relativa aos valores, 2) a experiência pessoal e 3) um levantamento feito com uma amostra representativa (N=100) dos habitantes de uma cidade estadunidense. Os valores instrumentais foram escolhidos a partir de uma lista de 555 traços de personalidade identificados por Anderson (1968) no vocabulário psicológico (18.000 termos), publicado por Allport e Odbert (1936). Na elaboração das duas listas de valores, os itens semanticamente equivalentes foram eliminados. Os critérios fundamentais para a seleção foram a relevância cultural dos itens e a sua adequação com o conceito de valor. A tradução e adaptação da escala de Rokeach para o Brasil existe desde 1981 (Günther). A popularidade da escala de Rokeach deve-se a três características: 1) a sua sensibilidade para identificar valores específicos que diferenciam grupos sexuais, regionais, políticos, religiosos, econômicos etc., 2) a sua adaptabilidade às mais variadas necessidades e 3) a sua relativa economia, já que com 36 itens podem-se obter resultados bastante ricos.

Vários autores (Braithwaite & Law, 1985, Gorsuch, 1970; Keats & Keats, 1974; Kitwood & Smithers, 1975; Lynn, 1974; Rankin & Grube, 1980) têm criticado o modelo hierárquico da escala de Rokeach, porque para certos sujeitos os valores podem não estar organizados hierarquicamente e vários valores podem apresentar um mesmo grau de importância. Critica-se também a estratégia mesma da classificação dos valores por ordem de importância. Segundo os autores acima mencionados, o pesquisador não

tem certeza se o sujeito, ao responder, considera a série total de valores ou somente alguns deles, com detrimento dos outros. Para solucionar estas dificuldades tem sido modificado o procedimento de avaliação dos valores introduzindo escalas de 5 ou 7 pontos para a avaliação independente de cada um dos valores (Tamayo, 1986; 1988). Outros autores criticam também os critérios utilizados por Rokeach para a seleção dos valores que constituem os itens da escala. O seu caráter intuitivo comprometeria a representatividade dos itens da sua escala (Jones, Sensevic & Ashmore, 1978). Na opinião de Rokeach (1973), porém, os 36 itens do seu instrumento representam, razoavelmente, os mais importantes valores humanos.

Até que ponto os estudos realizados a partir desta amostra de valores expressam a estrutura axiológica de uma sociedade? Vários autores (Braithwaite & Law, 1985; Bond, 1988) têm manifestado preocupação com a representatividade dos valores da escala de Rokeach. Será que eles constituem uma amostra suficientemente representativa dos mais importantes valores humanos? Rokeach (1973) insiste que os 36 valores da sua escala são razoavelmente representativos do universo dos valores. Braithwaite e Law (1985) concluíram, após pesquisa empírica, que a Escala de valores de Rokeach cobre adequadamente a área multidimensional dos valores humanos. Bond (1988) mostrou que alguns dos valores contidos na Chinese Value Survey (Chinese Culture Connection, 1987) complementam adequadamente a amostra axiológica da escala de Rokeach.

Na tentativa de superar todas estas dificuldades, Schwartz (1992) elaborou um Inventário de valores que tem como base a Escala de Rokeach. Com base em instrumentos desenvolvidos em outras culturas e em levantamentos específicos junto a determinadas sociedades,

ela foi acrescida de 21 itens, de tal forma que o número total de valores passou de 36 para 57. Parte dos valores agregados foi tomada de instrumentos desenvolvidos em outras culturas (Chinese Culture Connection, 1987; Hofstede, 1980; Levy & Guttman, 1974, Munro, 1985) e, através de entrevistas com sujeitos muçulmanos e drusos, cujas dimensões axiológicas pareciam não estar suficientemente representadas. A importância dos valores "*como princípios que orientam a minha vida*" é avaliada através de uma escala de 0 a 6. Quanto mais alto o número, mais importante é o valor para a pessoa. Além disso, são utilizados -1 e 7. O primeiro "*significa que o valor é oposto aos princípios que orientam a sua vida*"; 7 "*significa que o valor é de suprema importância como um princípio orientador em sua vida; geralmente, uma pessoa não possui mais do que dois desses valores*". Os sujeitos foram solicitados a ler todos os valores e escolher, primeiro, o valor mais importante, em seguida, os valores opostos aos seus e, finalmente, avaliar o resto dos valores através da escala de 0 a 6. O Inventário de valores de Schwartz tem sido traduzido e adaptado a mais de 20 línguas e utilizado em pesquisa intercultural em mais de 40 países. A tradução e adaptação para o Brasil foram realizadas pelo autor.

Embora o Inventário de valores de Schwartz represente um núcleo dos mais importantes valores humanos, parece indicado e necessário pesquisar a existência de possíveis valores peculiares, ou mesmo específicos, à cultura para a qual se pretende estabelecer as prioridades axiológicas e identificar a sua estrutura motivacional. O autor identificou quatro valores que parecem ser característicos da cultura brasileira. Utilizando um dos métodos apresentados por Rokeach (1979) para identificar os valores de uma sociedade, entrevistei individualmente 20 educadores e ministros de diversas afiliações religiosas. Os sujeitos foram

questionados sobre a existência de um ou mais valores que pudessem ser considerados como sendo específicos aos brasileiros. A convergência entre os sujeitos foi surpreendente e, desta forma, foi fácil identificar quatro valores que parecem ser peculiares aos brasileiros. Esses valores foram: 1) "esperto", definido operacionalmente pelos sujeitos entrevistados como "driblar obstáculos para conseguir o que quero", 2) "sonhador" (ter sempre uma visão otimista do futuro), 3) " vaidade" (preocupação e cuidado com minha aparência) e 4) "trabalho" (modo digno de ganhar a vida). Este último foi sugerido pelos entrevistados como sendo característico da cultura brasileira, por causa dos altos índices de desemprego e das condições nas quais o trabalho é realizado no país. Esses quatro valores foram agregados ao Inventário de valores de Schwartz. Desta forma, aqui no Brasil ele possui 61 itens, em vez de 57. Tamayo e Schwartz (1993) mostraram que os quatro valores postulados como característicos da cultura brasileira se integram adequadamente na matriz motivacional, obtida através da *Smallest Space Analysis*, e apresentam correlações significativas com os valores integrantes do seu respectivo tipo motivacional. Os resultados revelaram também que o valor trabalho não é visto pelos sujeitos como uma forma de autorealização nem como a satisfação de uma necessidade pessoal, mas como um meio para garantir a subsistência da família. Posteriormente Tamayo (1994a) verificou que os quatro valores se integram adequadamente na hierarquia de valores e se situam em níveis relativamente elevados. O trabalho é um dos valores supremos, ele apresentou um dos escores mais altos. Os outros três valores ocuparam posições elevadas na hierarquia, embora mais modestas que a do trabalho, revelando desta forma que eles também são princípios que orientam a vida das pessoas. "Sonhador" se situou no terceiro nível axiológico, com um escore

médio de 3,75. Esse valor que tem como meta manter sempre uma visão otimista do futuro, pode estar relacionado com o "otimismo ingênuo" observado por Rodrigues (1984) em sujeitos brasileiros. "Vaidade" e "esperto" localizaram-se no quarto nível axiológico. Os resultados mostraram também que a " vaidade" tem como meta motivacional atingir prestígio e status social a fim de obter controle ou domínio sobre os outros e que o valor "esperto" é uma forma de autorealização. Os quatro valores postulados como peculiares à cultura brasileira, portanto, ocuparam posições na hierarquia axiológica significativamente mais importantes que a de vários estados de existência ou modelos de comportamento desejáveis, tradicionalmente aceitos como valores, tais como autoridade, respeito à tradição, segurança nacional, riqueza, audacioso, influente e devoto.

O Inventário de Valores de Schwartz avalia os dez tipos motivacionais de valores descritos anteriormente, bem como as duas dimensões em torno às quais se estruturam os valores humanos. Esta nova medida, baseada na teoria motivacional dos valores, permite ter uma abordagem mais psicológica e menos atomística do que os instrumentos anteriores. Pode-se afirmar que com ela o estudo dos valores tem progredido significativamente e conquistado um lugar de ponta nas pesquisas científicas em psicologia.

Pesquisa intercultural

Em 1989 fui convidado por Schwartz para participar na pesquisa intercultural na área dos valores. Desta forma, o Brasil passou a fazer parte dos mais de 40 países, das mais variadas culturas, que compõem esta equipe. Duas pesquisas de grande porte foram realizadas. A primeira teve como objetivos verificar a teoria em diversas culturas, identificar as prioridades axiológicas de cada país participante e tentar

determinar grupos de países com afinidade axiológica. A segunda pesquisa foi realizada cinco anos depois de primeira com o objetivo de determinar mudanças nos valores. Os dados desta segunda pesquisa ainda estão sendo analisados.

A análise dos valores pode ser realizada em dois níveis diferentes: o nível individual e o nível cultural. O primeiro se utiliza para comparar as prioridades axiológicas de indivíduos ou grupos dentro de uma mesma sociedade ou cultura e o segundo, para comparar sociedades ou culturas entre si. As análises das comparações, ao interior de uma mesma cultura, de prioridades axiológicas inter-individuais e inter-grupais, realizam-se no nível das motivações individuais, das metas que as pessoas se fixam (Tamayo, 1994b). Para este tipo de análise utilizam-se os dez tipos motivacionais de valores e os dois eixos que definem a estrutura bidimensional dos valores, anteriormente discutidos. Ao comparar as prioridades axiológicas entre nações, os dados recolhidos analisam-se levando em consideração as metas axiológicas culturais, compartilhadas coletivamente. Ao passo que os valores individuais expressam a dinâmica de compatibilidade e incompatibilidade que as pessoas experimentam na perseguição dos seus valores na vida cotidiana, os valores de uma sociedade ou de uma cultura refletem as crenças compartilhadas na sociedade sobre o que é bom, desejável e correto. Neste último caso, os valores expressam normas e princípios compartilhados que prescrevem o comportamento que é adequado nas diversas situações.

Quais os eixos culturais em torno aos quais se organizam os valores? Schwartz Ros (1995), a partir de três problemas básicos que enfrentam todas as sociedades, apresentam os elementos para a análise dos valores no nível cultural: 1) toda sociedade enfrenta inevitavelmente o problema resultante do conflito entre

os interesses do indivíduo e os interesses da coletividade e para poder subsistir tem que dar-lhe algum tipo de solução, 2) a sociedade deve estabelecer algum tipo de estrutura para que o comportamento responsável possa ser garantido e 3) toda sociedade tem que definir o tipo de relacionamento com o meio ambiente físico e social.

As soluções dadas à relação indivíduo-grupo têm dado origem a uma importante dimensão cultural, individualismo-coletivismo, que tem sido e continua sendo objeto de numerosas pesquisas (Triandis, 1995). Esta dimensão bipolar expressa o dilema entre os interesses do indivíduo e os interesses do grupo, entre a autonomia e a conservação do *status quo* (Schwartz & Ros, 1995). Algumas sociedades privilegiam relações harmoniosas e estreitas entre os seus membros, nas quais os interesses do indivíduo não são vistos como sendo diferentes dos do grupo. Os valores característicos do pólo da conservação enfatizam a manutenção do *status quo*, da propriedade e da interdição de comportamentos que possam perturbar as normas e as tradições da sociedade. No extremo oposto desta dimensão, encontram-se valores que têm como meta a autonomia da pessoa como sendo uma entidade autônoma, habilitada para perseguir seus próprios interesses e desejos. Os autores distinguem dois tipos de autonomia: intelectual (promoção da independência de idéias, criatividade, procura de soluções novas) e afetiva (promoção da independência do indivíduo para buscar experiências afetivas novas).

As soluções dadas ao problema da estrutura necessária para garantir um comportamento responsável na sociedade oscilam entre a hierarquia e a estrutura igualitária. Certos valores culturais (autoridade, poder social, riqueza, influência etc.) expressam uma preferência nítida pela hierarquia. Eles enfatizam a legitimidade da hierarquia e da distribuição hierárquica de

recursos e de papéis sociais. No pólo oposto desta dimensão encontram-se valores que enfatizam a transcendência de interesses egoístas em prol do bem-estar dos outros, da sociedade em geral (igualdade, justiça social, honestidade, responsabilidade).

Finalmente, as respostas relativas ao tipo de relação da sociedade com a natureza e com o mundo social têm oscilado entre a harmonia e o domínio. O primeiro pólo enfatiza a proteção da natureza, a paz, a beleza, e outros valores que levam a uma adequação harmoniosa com a natureza e com as outras sociedades ou grupos. No pólo do domínio a ênfase é na ação sobre o meio físico e social, com uma marcada tendência em transformar a natureza e, desta forma, favorecer o progresso material, mesmo à custa de destruição da natureza. Além disso, as relações com outros povos são definidas pelo desejo de sucesso e de domínio e pela tendência a impor aos outros a sua imagem do mundo.

Ao analisar empiricamente os valores no nível cultural, surgem grupos de nações que apresentam entre si afinidades nas prioridades axiológicas. Por exemplo, segundo Schwartz e Ros (1995), os países do oeste europeu e o Canadá francês caracterizam-se pela prioridade dada à autonomia intelectual e afetiva, ao igualitarismo e à harmonia e pela pouca ênfase dada à hierarquia, conservação e ao domínio. Os Estados Unidos, junto com o Canadá inglês, enfatizam a autonomia afetiva e o domínio à custa da harmonia, dão importância média ao conservadorismo e à hierarquia e pouca à autonomia intelectual. O Brasil, junto com outros países latino-americanos, situa-se num lugar central do espaço multidimensional, relativamente equidistante dos diversos pólos que definem as três dimensões. Assim, ele apresenta-se como uma mistura de culturas, ainda à procura de uma identidade cultural própria, com tendências tanto ao conservadorismo, à hierarquia

e ao domínio como à autonomia, ao igualitarismo e à harmonia.

Pesquisas empíricas

As pesquisas por mim realizadas nesta área durante a última década obedecem a interrogações que iam surgindo à medida que avançava neste terreno. A hierarquia dos valores do brasileiro foi a minha primeira preocupação. Associado a este interesse esteve desde o início o desejo de comparar os valores dos brasileiros com as prioridades axiológicas de pessoas de outra cultura. A seguir me interessei em estudar as possíveis diferenças entre diversos setores da população: ricos e pobres, afiliação religiosa (Tamayo, 1986), diversas faixas etárias (Tamayo, 1988), pais e filhos (Tamayo, Matos, Oliveira & Braz, 1995) etc. Posteriormente, a minha curiosidade científica voltou-se para o que poderia ser denominado de antecedentes e conseqüentes dos valores. Como exemplo de antecedentes pode ser mencionada a pesquisa sobre a influência do gênero. Na categoria dos conseqüentes, encontram-se pesquisas relativas à relação das prioridades axiológicas com a orientação política, o consumo de drogas, a escolha profissional e a satisfação no trabalho. Sendo todas elas pesquisas *ex post facto*, a terminologia aqui utilizada de antecedentes e conseqüentes deve ser entendida no contexto da metodologia utilizada. Estas pesquisas foram todas realizadas com o Inventário de Valores de Schwartz, na versão brasileira que, como foi discutido anteriormente, compreende quatro valores característicos da cultura brasileira. A análise dos dados foi realizada levando em consideração os 10 tipos motivacionais de valores (TMV) e a estrutura bidimensional dos valores, discutidos anteriormente.

Prioridades axiológicas e gênero

O gênero influencia de alguma forma as prioridades axiológicas da pessoa? O meu interesse em relação a esta problemática aumentou quando, discutindo com Schwartz num congresso internacional em Madri, fiquei sabendo que, em pesquisas por ele realizadas em Israel, não tinha observado nenhuma diferença nas prioridades axiológicas de homens e de mulheres. Coloquei para ele que esse resultado dificilmente poderia ser generalizado para o Brasil e que eu tinha a convicção de que aqui existiam diferenças na estrutura axiológica dos homens e das mulheres. A professora Isabel Luján espanhola, que participava da discussão, afirmou que ela acreditava que no seu país também existiam diferenças de gênero. Foi assim como decidi estudar o impacto do gênero sobre as prioridades axiológicas (Tamayo, 1996a). A pesquisa foi realizada com uma amostra de 1410 adolescentes de diversas regiões do país, sendo 47% do sexo masculino e 53% do sexo feminino. Todos eram estudantes de escolas públicas (31%) ou privadas (68%). O gênero teve impacto sobre oito dos dez TMVs. Os escores foram superiores para os sujeitos de sexo feminino em autodeterminação, traição, conformidade, benevolência, seguridade e universalismo. O escore nos TMVs estimulação e hedonismo foi superior para os sujeitos de sexo masculino. Observe-se que em todos os TMVs compostos por valores coletivistas ou misto, o escore das mulheres foi superior ao dos homens. Isso não significa, porém, que as prioridades axiológicas das mulheres sejam exclusivamente coletivistas; elas superaram os homens na importância dada à autodeterminação, cujas metas são individualistas. Os TMVs nos quais o escore foi superior para os homens são compostos exclusivamente por metas individualistas.

O gênero teve impacto também sobre três dos quatro fatores de segunda ordem que cons-

tituem a estrutura bidimensional dos valores. O escore dos homens foi superior em autopromoção e o das mulheres em conservadorismo e autotranscendência. Esses resultados mostram claramente que as prioridades axiológicas das mulheres são predominantemente coletivistas e altruístas, ao passo que as dos homens são de autopromoção.

Valores de adolescentes brasileiros e estadunidenses

Se os valores expressam metas e princípios que guiam o comportamento da pessoa, é provável que existam diferenças nas prioridades axiológicas de adolescentes originários de sociedades e culturas diferentes. Do ponto de vista axiológico, quais são as diferenças entre brasileiros e norte-americanos? As duas sociedades certamente apresentam características culturais diferentes que, de uma ou outra forma, devem determinar as prioridades axiológicas. Para estudar este problema utilizei uma amostra composta por 140 adolescentes, estudantes na Escola Americana de Brasília. Os resultados da Anova 2X2 (nacionalidade e gênero) revelaram escores superiores para os brasileiros nos tipos motivacionais *hedonismo* (p 0,006), e *poder social*, (p 0,001). Os adolescentes estadunidenses apresentaram escore superior no tipo motivacional *realização* (*achievement*) (p 0,02). Também foram observadas diferenças no nível de dois fatores de ordem superior: o escore dos norte-americanos foi superior em individualismo (p 0,05) e o dos brasileiros em autotranscendência (p 0,04). A interação observada neste fator ajuda a compreender a superioridade dos brasileiros em autotranscendência. Ao passo que no grupo de adolescentes estadunidenses não existe diferença entre homens e mulheres na importância dada à autotranscendência, no grupo dos brasileiros o escore neste

fator é nitidamente superior para as mulheres (Tamayo, 1993c).

Do ponto de vista motivacional, os adolescentes brasileiros manifestaram preferência pelos valores que têm como meta o prazer, ao passo que os estadunidenses deram mais importância aos valores de realização, que visam o sucesso pessoal através da demonstração de competência pessoal. Este resultado sintetiza diferenças importantes existentes entre as duas sociedades estudadas: a brasileira é a cultura do prazer e da sensualidade, enquanto a estadunidense é a cultura da realização e do sucesso.

Prioridades axiológicas e consumo de drogas

A relação entre consumo de droga, valores sociais e fatores socioculturais em geral tem sido enfatizada pelos pesquisadores. Com base em resultados de pesquisas empíricas pode-se postular que os valores de usuários de droga diferem, quando comparados aos dos não usuários, no seu conteúdo e, mais provavelmente, nas prioridades dos mesmos. Este problema foi estudado com uma amostra de 194 estudantes universitários. O grupo experimental foi constituído por 92 sujeitos (51 homens e 41 mulheres). O critério utilizado para definir o grupo de usuários foi o uso de drogas ao menos uma vez por semana. A maior parte eram usuários de maconha e alucinógenos, com frequência de uso entre uma e duas vezes por semana. O grupo controle foi constituído por sujeitos que nunca tinham utilizado drogas ilícitas. Na dimensão axiológica abertura à mudança *versus* conservadorismo, os usuários apresentaram escores superiores em abertura à mudança e os não usuários no pólo do conservadorismo. Assim, do ponto de vista axiológico, os usuários caracterizam-se pela busca de novas formas de pensar, de sentir e de se comportar, numa tentativa de fugir do *status quo*, da ordem estabelecida.

Além disso, no eixo da autotranscendência *versus* autopromoção, eles enfatizam, mais do que os não usuários, o hedonismo e o universalismo (Tamayo, Nicaretta, Ribeiro & Barbosa, 1995).

Prioridades axiológicas e orientação política

A relação teórica dos valores com as ideologias (Macridis, 1982) estimulou a minha curiosidade para estudar o impacto das prioridades axiológicas das pessoas sobre a sua orientação política. Este problema foi pesquisado com uma amostra composta de 347 estudantes universitários de instituições particulares e públicas. Os sujeitos foram selecionados em 39 departamentos diferentes. Do ponto de vista da orientação política dos sujeitos a distribuição foi a seguinte: 129 de esquerda, 193 de centro e 23 de direita.

Os escores dos sujeitos de esquerda e centro, quando comparados com os dos sujeitos da direita, foram maiores em universalismo e autodeterminação e menores em segurança. Isto significa que os de esquerda e centro enfatizam mais do que os da direita os valores que têm como meta promover a compreensão e o bem-estar de todos, a igualdade, a criatividade e a liberdade e menos os valores de segurança nacional, poder e estabilidade. Esses resultados coincidem com a descrição que vários autores modernos apresentam da esquerda, particularmente da nova esquerda. Macridis (1982) afirma que a esquerda procura um mundo novo, que é exatamente o inverso do que ela vê nas sociedades industriais contemporâneas. A sua opção é decididamente pela qualidade. Segundo ele, as características desse novo mundo são o individualismo, a simplicidade, a autogestão, a liberdade, a igualdade, a paz, a cooperação, a tolerância e o sentimento. Essas características da ideologia de esquerda coincidem com os valores que constituem os tipos motivacionais universalismo e autodeterminação.

A análise no nível da estrutura bidimensional dos valores também revelou diferenças importantes entre as três orientações políticas. Nos fatores *abertura à mudança* e *autotranscendência* os escores do grupo de direita foram inferiores aos dos outros dois grupos. As diferenças observadas entre a esquerda e a direita no nível do fator *abertura ao cambio* não são surpreendentes. O espaço político mais simples e mais utilizado é o da dimensão direita-esquerda. Geralmente os politólogos consideram que o verdadeiro elemento discriminador entre a esquerda e a direita é a atitude favorável ou desfavorável às políticas de mudança no *status quo* (Bobbio, Matteucci, & Pasquini, 1994; Lipset & Altbach, 1969; Stokes, 1963). Segundo Hayek (1983), uma das principais características da orientação política de direita é o medo da mudança, a desconfiança em relação ao novo enquanto tal, ao passo que a ideologia de esquerda se baseia na disposição de permitir que as mudanças e as transformações sigam seu curso, mesmo quando é difícil prever aonde elas levarão a sociedade. Os valores do fator *abertura à mudança* têm como meta exatamente a procura de caminhos novos na forma de pensar, de agir, de governar numa tentativa de superar o *status quo*. A relação, portanto, entre as prioridades dos valores de abertura ao câmbio e à orientação política de esquerda não é surpreendente.

No fator de *autotranscendência*, a diferença entre a direita e as outras duas orientações políticas consideradas é nítida. Os sujeitos de esquerda e centro apresentaram escores mais elevados do que os da direita nos valores de autotranscendência que têm como meta a procura do bem-estar dos outros, mesmo à custa dos seus interesses pessoais. Hayek (1983) afirma que é da natureza dos homens tornar o bem-estar dos outros seu objetivo básico. As diferenças nas prioridades axiológicas de autotranscendência entre os sujeitos de direita e de

esquerda não parecem, contudo, ser resultado de uma tendência natural do ser humano, mas de uma aprendizagem. É provável que esta aprendizagem seja, em parte, resultado do próprio projeto de identificação proposto pela sociedade a cada indivíduo através de expectativas e ideais formulados para ele e que definem a orientação geral do seu destino. Como é sabido, este projeto varia em função do gênero, do nível socioeconômico, da religião, da própria tradição familiar etc. Desta forma, as pessoas que aprendem a considerar os outros como elemento integrante do seu próprio *self* (Josephs, Markus, & Tafarodi, 1992; Kashima et alii, 1995; Markus & Kitayama, 1991; Sampson, 1989) mais provavelmente desenvolvem valores de autotranscendência e encontram maior afinidade com partidos políticos que explicitam no seu discurso político a preocupação com o bem-estar dos outros (Tamayo, Pimenta, M/ L.; Rolim, M. M. de A., Rodovalho, O. R. M., & De Castro, P. M. R, 1996).

Prioridades axiológicas e escolha profissional

Determinar o valor preditivo dos valores e, particularmente, estabelecer a sua relação funcional com a opção por uma profissão, com a prossecução de estudos universitários numa determinada área do conhecimento e com o exercício de uma profissão ou ocupação tem constituído um desafio para os pesquisadores. Os valores podem ser considerados como determinantes da escolha e do exercício de uma profissão? As conseqüências do exercício da profissão são relevantes para a obtenção de objetivos motivacionais inerentes às prioridades axiológicas do indivíduo? Este problema foi estudado (Tamayo et al., 1998) com uma amostra de 122 sujeitos, sendo 71 advogados e 51 músicos profissionais. A maioria dos advogados era profissional liberal, os demais eram empregados de

pequenas empresas de advocacia ou funcionários públicos. O tempo de atuação médio na área profissional para a amostra total foi de 9,3 anos (D. P. = 9,42).

Ao analisar os dados, foram observados dois perfis axiológicos parcialmente diferentes. Os músicos, quando comparados com os advogados, caracterizaram-se pela importância relativa dada ao hedonismo e à estimulação. Cabe lembrar que estes dois TMVs são constituídos por valores ao serviço de interesses individuais (Tabela 1). Os dois, hedonismo e estimulação, expressam o desejo de excitações afetivamente agradáveis. Os advogados enfatizaram, mais do que os músicos, três TMVs: conformidade, segurança, e poder. O primeiro está constituído por valores ao serviço de interesses coletivos, o segundo a serviço de interesses mistos e o poder ao serviço de interesses individuais. A conformidade tem como meta o controle de impulsos e de comportamentos que possam incomodar os outros e violar normas, tradições e expectativas da sociedade. A segurança e o poder visam evitar ou superar a ambigüidade através do controle das relações sociais, das informações e dos recursos. Para uma melhor compreensão das diferenças observadas nas prioridades axiológicas de músicos e advogados convém lembrar que a perseguição dos valores de estimulação e hedonismo pode ser conflituosa com a perseguição de valores opostos de conformidade, tradição e segurança. A diferença fundamental, do ponto de vista das prioridades axiológicas, entre os músicos e os advogados situa-se no nível da dimensão abertura à mudança *vs* conservação. Segundo Schwartz (1996), "this dimension reflects a conflict between emphases on own independent thought and action and favoring change versus submissive self-restriction, preservation of traditional practices, and protection of stability" (p. 5). O perfil dos músicos é caracterizado pela

procura de mudança, de sensações novas e de prazer. É o pólo do individualismo, da autonomia intelectual e afetiva e da abertura à mudança. No pólo oposto desta dimensão encontra-se a tendência ao conservadorismo, ao coletivismo, a preservar o *status quo*, que foi a característica do perfil dos advogados. Assim, estas duas profissões são baseadas em motivações opostas. De um lado, a motivação a inovar, a criar, a procurar formas novas de pensar e de sentir mesmo à custa de errar e, do outro lado, a motivação a conservar e a respeitar as tradições, as normas e os usos da sociedade (Tamayo et al., 1998).

Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho.

Várias pesquisas recentes têm comparado a satisfação no trabalho entre sujeitos pertencentes a culturas individualista e coletivista. Poucas pesquisas têm estudado a relação entre as prioridades axiológicas do indivíduo dentro de uma mesma cultura e a satisfação no trabalho. Um estudo realizado no Brasil (Tamayo, 1996b) mostrou que a satisfação com os colegas do trabalho parece ser o elemento mais sensível às prioridades axiológicas do indivíduo. Os sujeitos do grupo que enfatizaram mais os valores coletivistas e de autotranscendência apresentaram também maior satisfação com os colegas. Uma explicação deste fenômeno pode ser o fato de que os sujeitos coletivistas e com maior autotranscendência têm tendência e, talvez, costume de compartilhar, de procurar o bem-estar dos outros, de desenvolver relações harmoniosas, de valorizar os outros.

O coletivismo teve impacto significativo sobre os fatores colegas de trabalho e chefia e sobre o escore total de satisfação. A dimensão coletivista é, sem dúvida, a que tem maior impacto sobre a satisfação no trabalho. A convergência de pesquisas anteriores (Hofstede, 1980; Hui, Yee, & Eastman., 1995) e

os resultados deste estudo suportam essa afirmação. Segundo Triandis (1994), o protótipo do relacionamento social para os coletivistas é a família que vincula as pessoas com fortes e duradouros laços afetivos e com objetivos comuns. Pode-se supor que o empregado transfere para a empresa o tipo de relacionamento desenvolvido na família. Desta forma, o sujeito coletivista, na empresa, tentaria criar vínculos não conflituosos com os outros e se identificar com os objetivos do grupo. Esta sua atitude pode explicar a sua maior satisfação no trabalho.

Valores e cidadania organizacional

As prioridades axiológicas dos sujeitos influenciam a sua disponibilidade para apresentar comportamentos espontâneos, extra-papel e benéficos para a organização? Para estudar este problema foi realizada uma pesquisa com uma amostra composta por 300 sujeitos de uma empresa pública. Para avaliação do comportamento de cidadania organizacional foi utilizada a escala de Siqueira (1995), composta de 18 itens distribuídos em cinco fatores: cooperação com os colegas, proteção do sistema ou subsistema, sugestões criativas, autotreinamento e criação de clima favorável à organização no ambiente externo.

Os resultados do impacto das prioridades axiológicas sobre as intenções de cidadania organizacional podem-se sintetizar da seguinte forma: 1) os fatores *sugestões criativas* e *autotreinamento* foram influenciados simultaneamente pela prioridade dada pelos sujeitos ao *individualismo* e aos valores de *autopromoção*, 2) os fatores *cooperação com os colegas* e *proteção ao sistema* foram influenciados simultaneamente pela prioridade dada ao *coletivismo* e aos valores de *autotranscendência*, 3) o fator *clima externo favorável à organização* foi influenciado simultaneamente pela prioridade dada ao *coletivismo*, à

autotranscendência e à *autopromoção* e 4) o fator *sugestões criativas* foi influenciado, além da prioridade dada ao individualismo e à autopromoção, também pela prioridade dada aos valores de *autotranscendência*. Os valores de individualismo expressam a motivação da pessoa a seguir os seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos novos e incertos. Os valores de autopromoção expressam a motivação da pessoa para promover os seus próprios interesses mesmo à custa dos outros. Assim, o individualismo visa a autonomia e a procura de novidade e a autopromoção visa a promoção dos interesses pessoais e a procura de superioridade social. Como explicar que a prioridade dada pelas pessoas a estes dois conjuntos de valores influencia os comportamentos organizacionais de espontaneamente dar sugestões criativas ao sistema e de procurar o autotreinamento? Os resultados desta pesquisa sugerem que a raiz motivacional destes dois comportamentos é a procura de novidade e de realização pessoal. Isso explica a relação observada com a prioridade dada pelas pessoas ao individualismo e à autopromoção. Desta forma, as sugestões criativas ao sistema e o autotreinamento são relevantes para a expressão de tendências motivacionais de autonomia e de procura de superioridade social através da realização pessoal.

A motivação por trás dos comportamentos de cooperação com os colegas de trabalho e de proteção ao sistema parece ser de natureza diferente. Os dois foram influenciados pela prioridade dada ao coletivismo e aos valores de autotranscendência. O coletivismo, em direção oposta ao individualismo, manifesta a motivação da pessoa a preservar o *status quo* e a segurança que ele gera no relacionamento com os outros e com as instituições. Os componentes deste fator de segunda ordem são os TMVs tradição, conformidade e segurança. Os valores de autotranscendência levam a pessoa a transcen-

der as suas preocupações egoístas, sacrificar parcialmente os seus interesses pessoais e promover o bem-estar dos outros. Os resultados observados nesta pesquisa sugerem que as motivações que sustentam os comportamentos de cooperação com os colegas de trabalho e de proteção ao sistema são de tipo sociocêntrico, voltadas para a procura do bem-estar do grupo e da sua estrutura cultural.

A criação de clima favorável à organização no ambiente externo parece possuir raízes motivacionais múltiplas e, inclusive, opostas entre si, já que ele foi influenciado pela prioridade dada, simultaneamente, ao coletivismo e a valores de autotranscendência e de autopromoção. É obviamente um comportamento que procura o bem-estar da organização através da promoção da sua imagem social, mas que também redundará em benefício do indivíduo, aumentando o seu prestígio social pelo fato de pertencer a uma empresa considerada de alto nível. Os dados desta pesquisa revelam que, do ponto de vista motivacional, os comportamentos de cidadania organizacional são heterogêneos. Uma das suas características de base é de serem benéficos para o sistema. Isto não significa, porém, que a motivação que os sustenta seja sempre e necessariamente de tipo sociocêntrico (Tamayo, et al., no prelo).¹

Conclusão

A síntese apresentada de algumas das pesquisas realizadas nos últimos dez anos constitui um exemplo da minha incursão científica na área dos valores. Não pretendo discutir, nesta breve conclusão, a relação entre os diversos resultados encontrados, nem a contribuição destas pesquisas para o progresso da área. Prefiro salientar três aspectos que ilustram melhor a minha trajetória no estudo dos valores.

Estudar os valores tem sido para mim uma experiência fascinante. Mesmo a primeira pesquisa que, como foi mencionado, deixou em mim frustrações do ponto de vista teórico e metodológico, me deu também gratificações importantes. O meu encontro com a teoria e a metodologia propostas por Schwartz foi decisivo para estimular e orientar os meus interesses de pesquisa nesta área. Obviamente, muitas coisas que no início foram solução para problemas do momento, com o passar do tempo, passaram a ser problemas em busca de solução. Um exemplo típico desta situação foi a análise multidimensional utilizada para identificar a estrutura dos valores, constituída pelos tipos motivacionais de valores e pela relação dinâmica entre eles. Como foi mencionado anteriormente, o método utilizado tem sido a *Smallest Space Analysis* (SSA). Os resultados obtidos através destas análises estão na base da elaboração da teoria e da própria validação do Inventário dos Valores. Acontece que a SSA situa os valores no espaço multidimensional, mas não fornece indicações estatísticas definitivas sobre a orientação e localização precisa dos eixos que organizam os diversos grupos de valores. Desta forma, no momento de traçar os eixos o pesquisador pode seguir, dentro dos limites já definidos pela SSA, o caminho mais favorável para a verificação da teoria. Do meu ponto de vista atual, o uso da SSA já deu a sua preciosa contribuição. Talvez seja o momento de pensar em análises confirmatórias para verificar de forma mais objetiva a consistência dos tipos motivacionais de valores e de utilizar modelos LISREL para estabelecer as relações dinâmicas entre eles.

O meu interesse pelos valores não se satisfiz com o estudo dos valores sociais e do seu impacto sobre o comportamento. Ele se diversificou e me levou a estudar os valores organizacionais. (Tamayo, 1996c). Esta tem sido uma área de pesquisa que me tem brindado

⁽¹⁾ Tamayo, A.; Moniz, A. L. F.; de Oliveira, B.; Carvalho, R. S.; Macedo, S.; Armando, P. e Guimarães, F. T. Prioridades axiológicas, tempo de serviço e cidadania organizacional, no prelo.

enorme satisfação profissional. A partir da teoria dos valores sociais, de resultados obtidos em várias pesquisas e do modelo de análise dos valores no nível cultural, tive a idéia de pesquisar os valores organizacionais como princípios que guiam a vida da organização. Este tema tem sido pesquisado por vários pesquisadores mas a fonte para a identificação dos valores organizacionais tem sido sempre os documentos oficiais da empresa. Através desta abordagem os valores estudados são os oficiais, aqueles que são proclamados por fundadores e presidentes das organizações mas que não necessariamente são nelas implementados e praticados. A minha idéia, então, foi de estudar os valores da organização a partir da percepção dos empregados. Quais são os valores que os empregados consideram que são realmente praticados na organização e que, em conseqüência, têm influência sobre a vida cotidiana da empresa? O primeiro passo foi a construção de instrumento de medida para a avaliação dos valores organizacionais (Tamayo & Gondim, 1996). Atualmente estou pesquisando o impacto das prioridades axiológicas da organização sobre o comportamento organizacional. Além disso, como o instrumento de medida permite a avaliação dos valores no nível do real e do desejado, elaborei um índice de satisfação ou insatisfação dos empregados com as prioridades axiológicas da organização ou de seu setor organizacional. O impacto destes índices sobre o comportamento organizacional está sendo também objeto de estudo em diversos projetos.

Outra conseqüência do meu estudo dos valores tem sido o número de alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado que foram e continuam sendo contaminados pelo meu entusiasmo. Numerosos alunos de graduação participaram nas minhas pesquisas e vários

deles são co-autores nas publicações; alunos de mestrado e doutorado têm elaborado a sua tese na área dos valores e mais de três doutorandos têm feito estágio no exterior com pesquisadores internacionalmente reconhecidos no mundo da pesquisa axiológica. Esta é, sem dúvida, uma das grandes gratificações que tenho encontrado no estudo dos valores. Comecei a pesquisar de forma solitária e atualmente estou inserido num grupo de pesquisadores que iniciaram a sua pesquisa sob a minha orientação.

Referências Bibliográficas

- Allport, G.W. e Vernon, P.E. (1931) *A study of values: Manual of direction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G.W. e Odbert, H.S. (1936) Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, 171.
- Anderson, N.H. (1968) Likableness ratings of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.
- Braithwaite, V.A. e Law, H.G. (1985) Structure of human values: Testing the adequacy fo the Rokeach value survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Bobbio, N.; Matteucci, N. e Pasquini, G. (1994) *Dicionário político*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bond, M. (1988) Finding universal dimensions of individual variation in multicultural studies of values: The Rokeach and Chinese value surveys. *Journal of personality and Social Psychology*, 55, 1009-1015.
- Borges, L. de O. (1998) *Significação do trabalho e socialização organizacional. Um estudo empírico entre trabalhadores de construção habitacional e de redes de supermercados*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, DF.

- Chinese Culture Connection (1987) Chinese values and the search of culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 143-164.
- Ehrenfels, Ch. (1890) Ueber Gestaltqualitäten. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie*, XIV, 259-295.
- Gorsuch, R. L. (1970) Rocheach's approach to value systems and social compassion. *Review of religious research*, 11, 139-143.
- Günther, H. (1981) Uma tentativa de traduzir e adaptar a Escala de valores de Rokeach para uso no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33(3), 58-72.
- Hayek, F. A. (1983) *Os fundamentos da liberdade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Hofstede, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hui, C. H.; Yee, C. e Eastman, K. L. (1995) The relationship between individualism-colectivism and job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 276-282.
- Jones, R.A.; Sensenic, J. e Ashmore, R.D. (1978) Systems of values and their multidimensional representations. *Multivariate Behavioral Research*, 13, 255-270.
- Josephs, R. A.; Markus, H. R. e Tafarodi, R. W. (1992) Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Kashima, Y.; Yamaguchi, S.; Kim, U.; Choi, S. C.; Gelfand, M. J. e Yuki, M. (1995) Culture, gender, and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 925-937.
- Keats, D. M. e Keats, J. A. (1974) Review of "The nature of human values" by M. Rokeach. *Australian Journal of Psychology*, 26, 164-165.
- Kitwood, T. M. e Smithers, A. G. (1975) Measurement of human values: an appraisal of the work of Milton Rokeach. *Educational Research*, 17, 175-179.
- Kluckholhn, C. K. M. (1951) Values and value orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. Em, T. Parsons e E. Shils (Eds.). *Toward a general theory of action*. Cambridge, M. A.: Havard University Press, 388-433.
- Lavelle, L. (1951) *Traité des valeurs*. Vol. 1. Paris: PUF
- Lavelle, L. (1955) *Traité des valeurs*. Vol. 2. Paris: PUF
- Levy, S. e Guttman, L. (1974) *Values and attitudes of Israel: high school youth*. Jerusalem: Israel Institute of Applied Social Research.
- Lipset, S. M. e Altbach, P. G. (1969) *Students in revolt*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Lynn, R. (1974) Review of "The nature of human values" by M. Rokeach. *British Journal of Psychology*, 65, 453.
- Macridis, R. C. (1982) *Ideologias políticas contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Markus, H. e Kitayama, S. (1991) Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Munro, D. (1985) A free-format values inventory: Explorations with Zimbabwean student teachers. *South African Journal of Psychology*, 15, 33-41.
- Nisbet, R. (1982) *Os filósofos sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rankin, W.L. e Grube, J.W. (1980) A comparison of ranking and rating procedures for value system measurement. *European Journal of Social Psychology*, 10, 233-246.
- Rodrigues, A. (1984) *Detectação de preconceito racial e de estereótipo sexual através de atribuição diferencial de causalidade*. Relatório técnico No. 1. FGV/ISOP/CBPP.
- Rokeach, M. (1967) *Value Survey, Sunnivalé, Calif.: Halgren Tests*.
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sagiv, L. e Schwartz, S. H. (1995) Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448.

- Sampson, E. E. (1989) The challenge of social change for psychology: Globalization and psychology's theory of the person. *American Psychologist*, 44, 914-921.
- Schwartz, S.H. e Bilsky, W. (1987) Toward a Universal Psychological Structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H. e Bilsky, W. (1990) Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. H. e Ros, M. (1995) Value in the west: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology*, 1(2), 91-122.
- Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of human values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Em M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Orlando, FL: Academic vol. 25, 1-65 .
- Schwartz, S. H. (1994a) Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1996) Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. Em C. Seligman, J. M. Olson e M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 8, 1-24.
- Siqueira, M. M. M. (1995) *Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: A análise de um modelo pós-cognitivo*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília.
- Stokes, D. (1963). Spatial models of party competition. *American Political Sciences Review*, 57, 286-292.
- Tamayo, A. (1986) Hierarquia de valores e fatores sociais em brasileiros. I Simpósio Nacional sobre características psicossociais do brasileiro. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho.
- Tamayo, A. (1988) Influência do sexo e da idade sobre o sistema de valores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38, 91-104.
- Tamayo, A. (1993a) Escala de valores sexuais. *Resumos de comunicações científicas*. Riberão Preto:SBP, 102.
- Tamayo, A. (1993b) Salud integral y estructura axiológica del adolescente. Em J. Rodriguez Rojas (Ed.) *Quinta Antologia: Salud y Adolescencia*. San José de Costarica: Caja Costarricense de Seguro Social, 5-18.
- Tamayo, A. (1993c) Valores de los adolescentes: ejes motivacionales. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39, 140-151.
- Tamayo, A. (1994a) Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 10, 269-285.
- Tamayo, A. (1994b) Value profile of present and future Brazilian teachers. *Abstracts. XXIII International Congress of Applied Psychology*, Madrid, 143.
- Tamayo, A. (1996a) Genre et priorités axiologiques de l'adolescent. *International Journal of Psychology*, 31(3-4), 62.
- Tamayo, A. (1996b) Priorités axiologiques et satisfaction professionnelle. *International Journal of Psychology*, 31(3-4), 135.
- Tamayo, A. (1996c) Os valores organizacionais. Em A. Tamayo, Borges-Andrade, J. E. e Codo, W. *Trabalho, organizações e cultura*. São Paulo: CAA.
- Tamayo, A. e Schwartz, S. H. (1993) Estrutura motivacional dos valores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 329-348.
- Tamayo, A. e Barbosa V. da M. (1993) Valores sexuais de adolescentes de escola pública e privada. *Resumos de comunicações científicas*. Riberão Preto: SBP, 104.
- Tamayo, A.; de Resende, T. I. M.; Barros, A. L.; Madureira, A. F. A. e de Souza, J. C. (1995) Valores sexuais, gênero e prática religiosa. *Resumos de comunicações científicas*. Riberão Preto: SBP, 370.
- Tamayo, A. e Gondim, M. G. C. (1996) Escala de valores organizacionais. *Revista de Administração*, 31(2), 62-72.

- Tamayo, A.; Matos, A. C.; Oliveira, D. S. e Braz, M. P. (1995) Prioridades axiológicas de pais e filhos adolescentes. *Resumos de comunidade científicas*. Riberão Preto: SBP, 368.
- Tamayo, A.; Nicaretta, M.; Ribeiro, R. e Barbosa, L. de P. G. (1995) Prioridades axiológica y consumo de drogas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41, 300-307.
- Tamayo, A.; Pimenta, M. L.; Rolim, M. M. de A.; Rodovalho, O. R. M. e De Castro, P. M. R. (1996) Prioridades axiológicas e orientação política. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 253-259.
- Tamayo, A.; de Faria, J. B.; Filho, A. B.; Tavares, S. O. C.; Carvalho, E. M. e Bertolini, V. (1998) Diferenças nas prioridades axiológicas de músicos e advogados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 281-293.
- Tamayo, A.; Moniz, A. L. F.; de Oliveira, B.; Carvalho, R. S.; Macedo, S.; Armando, P. e Guimarães, F. T. Prioridades axiológicas, tempo de serviço e cidadania organizacional, no prelo.
- Triandis, H. C. (1995) *Individualism & Collectivism*. San Francisco: Westview Press.

Estudos sobre o *locus* de controle: uma amostra da pesquisa brasileira no período 1979-1995

Marília Ferreira Dela Coleta⁽¹⁾ e José Augusto Dela Coleta⁽²⁾

Introdução

Este trabalho relata alguns dos mais significativos resultados de estudos conduzidos no Brasil a respeito do *locus* de controle, a partir da publicação em nosso meio da primeira escala para medida desta variável, traduzida da original e adaptada para amostras brasileiras (Dela Coleta, 1979).

O *locus de controle*, constructo derivado da teoria de Aprendizagem Social de Julian Rotter (1966) e indicador da percepção pessoal sobre quem ou o quê controla a determinação de eventos na vida, tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas, gerando estudos para explorar esta característica, identificando-se os estilos cognitivos e comportamentais dos sujeitos predominantemente *internos* (percepção de controle pelo próprio sujeito) ou *externos* (percepção de controle por fatores externos ao sujeito) e construindo-se ou adaptando-se instrumentos de medida para o *locus* de controle generalizado, bem como para o *locus* de controle específico para diferentes áreas e fases da vida humana.

Os primeiros estudos, de origem norte-americana, apresentam resultados que diferenciam os sujeitos quanto ao *locus* de controle, sendo os *internos* mais resistentes à influência e à coerção, mais tolerantes ao desconforto, mais

persistentes no esforço, mais acostumados a planos longos, mais capazes de adiar reforços, menos pessimistas, mais hábeis para vencer adversidades, mais inquisitivos, curiosos e eficientes processadores de informação, mais flexíveis na indicação de causas a fracassos, mais estudiosos, ativos e alertas (Lefcourt, 1976).

Quanto à medida do *locus* de controle, uma revisão de Furnham e Steele (1993) cita um total de 66 instrumentos, sendo 7 relativos à expectativa generalizada, 28 relacionados à saúde, 6 ao trabalho, 15 específicos para diferentes faixas etárias e mais 10 desenvolvidos para propósitos particulares de pesquisas, o que atesta o grande valor heurístico do conceito original de Rotter.

No Brasil, os estudos iniciais utilizaram a escala de *Locus* de Controle Interno-Externo de Rotter, em sua versão adaptada por Dela Coleta (1979), seguindo-se a publicação da adaptação da escala multidimensional de Hanna Levenson (1974) por Dela Coleta (1987, 1988), com posterior análise de sua estrutura fatorial por Tamayo (1989), a partir do que os pesquisadores passaram a dispor de instrumentos capazes de fornecer os escores dos sujeitos nas dimensões *internalidade/externalidade*. A escala de Levenson permite ainda diferenciar duas dimensões do *locus* de controle externo: a crença no controle por pessoas poderosas e a crença no controle pelo acaso, sorte, Deus ou o destino. Nos dias atuais é possível encontrar cerca de uma dezena de escalas para medida do *locus* de controle, em

⁽¹⁾ Professora do Departamento de Psicologia Social e Educacional, Universidade Federal de Uberlândia, MG.

⁽²⁾ Professor do Departamento de Administração e do Mestrado em Magistério Superior, Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG.

seus diferentes aspectos, construídas ou adaptadas ao meio brasileiro. (Dela Coleta e Dela Coleta, em preparação).

Locus de controle e variáveis biográficas

Diferentes estudos conduzidos em todo o mundo confirmam que maior internalidade do *locus* de controle tende a estar associada ao sexo masculino, em nível de escolaridade mais alto, a elevados níveis socioeconômico-culturais (Dela Coleta, 1982), o que tem se repetido nos estudos brasileiros, como se pode verificar a seguir.

Biaggio (1983), investigando a relação da ansiedade com o *locus* de controle em universitários gaúchos, verificou que a internalidade (escala I-E de Rotter) aumentava com a idade dos sujeitos. Com o mesmo instrumento, aplicado a 913 homens e mulheres de Brasília, de idade entre 16 e 46 anos, D'Amorim (1988) encontrou as mulheres como mais externas que os homens, os mais velhos como mais internos que os mais jovens e aqueles com níveis mais altos de escolaridade demonstrando maior internalidade que os sujeitos de níveis mais baixos.

Com uma amostra de 387 estudantes de segundo grau, 188 universitários e 100 adultos não-estudantes, utilizando a escala multidimensional de Levenson, encontrou-se que o grupo feminino era, em média, mais externo-acaso do que o grupo masculino; os estudantes do segundo grau que estudavam à noite também eram mais externos-acaso que aqueles que estudavam no período diurno; e os mais idosos, sendo 40 anos a idade máxima da amostra, apresentavam menor externalidade, tanto "acaso" quanto "outros poderosos" do que as amostras mais jovens (Dela Coleta, 1987).

Uma comparação destes resultados com os obtidos em outras culturas mostra que, tanto com amostras de universitários quanto com amostras de sujeitos adultos, os brasileiros apresentam médias mais baixas em Internalidade do que venezuelanos e norte-americanos, porém são semelhantes aos norte-americanos e

mostram escores médios mais baixos que os venezuelanos nas escalas Externalidade-acaso e Externalidade-outros poderosos (Dela Coleta, 1988).

Utilizando uma escala específica para a saúde e uma amostra de 315 mulheres, Dela Coleta (1992a)³ verificou que a crença na sorte, acaso ou destino como controladores de sua saúde, estava significativamente mais presente nos grupos com baixa escolaridade, de pacientes do sistema público de saúde e de maior idade. As pessoas mais internas para a saúde eram as mais jovens e aquelas com nível de escolaridade e socioeconômico mais altos.

Em outro estudo (Dela Coleta, 1995), com o mesmo instrumento e uma amostra de 237 homens, com idade entre 40 e 70 anos, os resultados indicaram que os mais idosos e aqueles com níveis baixos de escolaridade percebem mais sua saúde como estando nas mãos de outras pessoas e do acaso. Também crêem mais que sua saúde é controlada por fatores externos (acaso) os pacientes do sistema público de saúde, em comparação com os atendidos em clínicas e consultórios particulares.

O nível de escolaridade foi também relacionado ao *locus* de controle do casamento, de modo que níveis baixos da primeira variável corresponderam à maior externalidade nesta área da interação humana (Dela Coleta, 1989a).

Locus de controle e rendimento acadêmico

De acordo com Dela Coleta (1989, pg. 178), "... parece suficientemente demonstrado que a internalidade do *locus* de controle está associada ao melhor desempenho acadêmico, maiores níveis de esperança em obter melhores resultados escolares e menores discrepâncias entre escores esperados e escores efetivamente

³ Dela Coleta, M. F. (1992a). *Características biográficas e cognitivas relacionadas à prevenção do câncer em mulheres*. Trabalho apresentado no Segundo Encontro Brasileiro de Psico-Oncologia, Brasília.

obtidos, melhores avaliações dos estudos e maior persistência nas atividades a eles relacionadas, maiores níveis de motivação de realização, auto-estima e auto-conceito e maior tempo gasto com os estudos em casa."

No mesmo sentido, uma revisão de Rodrigues (1984) destaca a relação do *locus* de controle com o rendimento acadêmico. No Rio Grande do Sul, de uma amostra de 181 vestibulandos, os 20 % mais internos (escala I-E de Rotter) obtiveram, em média, nota mais alta no vestibular que os 20 % de estudantes com *locus* de controle mais externo. No Rio de Janeiro, entre 518 estudantes de segundo grau, os mais internos obtiveram maiores notas finais que os externos e, universitários que tiveram notas mais altas no vestibular freqüentemente eram mais internos que outros que haviam passado com notas mais baixas.

Em Uberlândia, uma amostra de 258 vestibulandos responderam a um conjunto de instrumentos, incluindo a escala multidimensional de *locus* de controle de Levenson. Os resultados indicaram que a maior Internalidade Total, uma medida derivada dos três escores na escala ($IT = I - (OP+A)/2$), estava relacionada a maior valor incentivo dos estudos e ao desempenho no vestibular, entre outras variáveis (Dela Coleta, 1989).

Locus de Controle e Interação Conjugal

Com o objetivo de testar o modelo de Doherty (1983), relacionando *locus* de controle e satisfação/estabilidade conjugal, Dela Coleta (1992b) desenvolveu dois estudos. No primeiro, 90 homens e 116 mulheres, todos casados, responderam a uma escala de *locus* de controle do casamento (Miller, Lefcourt e Ware, 1983), uma escala de satisfação conjugal (Dela Coleta, 1989b), inventário de dados biográficos e avaliações da vida conjugal atual e estimada para o futuro. Todas as medidas de satisfação conjugal

correlacionaram-se significativamente com o *locus* de controle conjugal.

Um dado relacionado à estabilidade do casamento refere-se ao otimismo observado nos sujeitos mais internos. Homens e mulheres internos avaliam seu casamento no futuro significativamente melhor do que o avaliam hoje, enquanto as mulheres mais externas têm piores expectativas para o futuro do casamento com relação à situação atual.

No segundo estudo, os mesmos instrumentos foram aplicados a 62 casais, observando-se que os primeiros anos de casamento são caracterizados por alta satisfação e ausência de correlação entre o *locus* de controle conjugal e a satisfação no casamento, sendo encontrada esta relação apenas para casais com mais de cinco anos de casados. Utilizando as mesmas escalas, Spanhol (1993), com uma amostra de sujeitos do Rio Grande do Sul, confirmou a correlação entre *locus* de controle conjugal e satisfação no casamento.

Em uma réplica destes estudos, Dela Coleta e outros (Dela Coleta, Ramos, Bragheto, Paiva, Paula e Paula, 1996)⁴ utilizaram uma versão reduzida da escala de *locus* de controle conjugal e uma medida única da satisfação com o casamento, aplicando os instrumentos a 31 homens e 59 mulheres. Os escores obtidos nas quatro dimensões desta escala: habilidade, esforço, contexto e sorte, destinadas a verificar o nível em que o sujeito acredita que cada um destes fatores controla sua vida conjugal, foram correlacionadas à medida de satisfação conjugal. Os resultados indicaram que apenas a dimensão sorte não se correlacionou à satisfação. Os mais satisfeitos eram os que tinham maiores crenças na habilidade e no esforço do casal para manter condições desejáveis no seu relacionamento e menores crenças no poder das circunstâncias sobre o mesmo.

⁽⁴⁾ Dela Coleta, M. F.; Ramos, A. M.; Bragheto, C.; Paiva, E. L.; Paula, G. F. e Paula, L. S. (1996). Dimensões do *locus* de controle conjugal e sua relação com a satisfação conjugal. Universidade Federal de Uberlândia, Relatório Técnico.

Locus de Controle e Saúde

Na área da saúde, os primeiros estudos utilizaram as escalas de Rotter e de Levenson para verificar a relação do *locus* de controle com diversos comportamentos relacionados à prevenção, tratamento e controle de variadas doenças e disfunções. Escalas específicas para medida do *locus* de controle da saúde foram posteriormente desenvolvidas, uma unidimensional (Wallston, Wallston, Kaplan e Maides, 1976) e outra multidimensional (Wallston, Wallston e De Vellis, 1978) seguindo-se diversos instrumentos ainda mais específicos, relativos a alcoolismo, saúde mental, diabetes, obesidade, artrite, depressão, câncer, hipertensão, fumo, dor, doença cardíaca, incapacidade física, saúde bucal e disfunções sexuais (Furnham e Steele, 1993). O desenvolvimento da escala multidimensional de *locus* de controle da saúde permitiu verificar que dimensões de controle mais se relacionavam aos problemas específicos de saúde, se interno (percepção de que o sujeito controla e é responsável pela própria saúde), externo – outros poderosos (percepção de que os profissionais de saúde ou a família detêm o controle da saúde do indivíduo) ou externo-acaso (percepção de que a saúde depende do acaso, sorte ou destino).

A mais extensa das revisões sobre *locus* de controle e saúde é apresentada por Strickland (1978), onde os sujeitos internos mostram sempre melhores resultados e comportamentos de saúde mais adequados relativos a: tabagismo, vacinação, exercícios, obesidade, controle da natalidade, coronariopatias, entre outros. Em geral, as amostras de doentes crônicos ou graves eram mais externas que pacientes menos graves ou que grupos de controle. Indivíduos internos também procuram, mais do que os externos, informações sobre sua doença.

Nas revisões de Wallston e Wallston (1978,1981), a maioria dos estudos utiliza as es-

calas de *locus* de controle da saúde. Os resultados são semelhantes aos apresentados na revisão de Strickland e se referem ao melhor desempenho dos sujeitos internos em deixar de fumar, perder peso, controlar o diabetes, controlar a pressão arterial, tomar medicações, conhecer sua doença, usar aparelhos corretivos, reabilitar-se, colaborar na diálise e na fisioterapia.

No Brasil, alguns estudos realizados apresentam resultados consistentes com aqueles obtidos em outras culturas.

Para uma amostra de sujeitos que sofreram perdas, sendo 57 cegos, 43 presidiários e 40 amputados, o *locus* de controle influenciava a atribuição de causalidade à perda sofrida e as respostas de luta contra o infortúnio, de modo que os sujeitos internos em geral tendem a ser melhores em respostas de combate (*coping*), a culpar-se mais pela perda sofrida e a avaliar esta perda como menos negativa (Dela Coleta, 1980).

Com uma amostra de 273 mulheres casadas, verificou-se que o *locus* de controle da saúde estava relacionado ao controle da natalidade. Quem nunca fez nada relativo ao controle da natalidade acredita mais no acaso (externalidade-acaso) como controlador de sua saúde que os grupos que utilizam algum método. As usuárias da pílula anticoncepcional e do preservativo são menos “externas-acaso” que as não usuárias, assim como as usuárias do preservativo mostram-se menos “externas-outros poderosos”. Para os outros métodos, considerados fáceis e que não dependem da participação ativa da mulher, o *locus* de controle não diferenciou as usuárias das não usuárias (Dela Coleta, 1991).

A prática do auto-exame de mamas e do exame preventivo do câncer cervical foram investigados em uma amostra de 315 mulheres na região do Triângulo Mineiro (Dela Coleta, 1992). As médias dos grupos, divididos em função da frequência de auto-exame, mostraram que o grupo que o praticava mensalmente era o

mais interno, enquanto o grupo que nunca o praticava era o mais "externo-acaso", com resultados semelhantes para o exame preventivo.

Para um grupo de 248 estudantes universitários, do sexo masculino e com experiência sexual, a intenção de usar o preservativo nas relações sexuais, mesmo com risco mínimo de contrair o vírus da AIDS, correlacionou-se com o *locus* de controle da saúde. Para os rapazes com uma parceira sexual constante, quanto menos externos para a saúde, maior a intenção de usar o preservativo e, para os rapazes com várias parceiras, o melhor preditor das intenções em usar o preservativo foi o escore na escala de internalidade para a saúde (Dela Coleta, 1993).

Quinze comportamentos de saúde cardiovascular foram estudados em uma amostra constituída de 90 sujeitos saudáveis, 70 hipertensos e 70 enfartados, aplicando-se a escala multidimensional de *locus* de controle da saúde, entre outros instrumentos, para testar um modelo incluindo crenças e motivação para a saúde (Dela Coleta, 1995). Foram encontradas correlações significativas entre a externalidade para a saúde e os comportamentos, de modo que maior externalidade-outros poderosos estava relacionada a seguir as recomendações médicas em relação a onze comportamentos de prevenção ou controle de doenças cardiovasculares. Tomando-se separadamente os indivíduos saudáveis, maior crença na externalidade-acaso para a saúde estava relacionada a seis comportamentos inadequados para a saúde cardiovascular, enquanto para o grupo de hipertensos, maior crença nos outros poderosos para a saúde estava positivamente relacionada a sete importantes comportamentos para este grupo: fazer consultas, exames e medir a pressão arterial regularmente, ingerir pouco sal e doces nas refeições, controlar o peso e tomar a medicação recomendada. Estes resultados, aparentemente contraditórios, confirmam a

importância da externalidade-outros poderosos para a saúde (médico, família,...) na situação de doença, como já haviam sugerido Wallston e Wallston (1981, pg. 217)... "Apesar de ser uma dimensão externa, a crença nos outros poderosos para a saúde pode levar ao engajamento em comportamentos de saúde na medida em que a pessoa segue as recomendações de outro poderoso (particularmente o profissional de saúde)".

Conclusões

A partir dos principais resultados das duas dezenas de trabalhos reportados nesta revisão, é possível identificar uma série de características de sujeitos brasileiros, no que se refere ao *locus* de controle. Como se pode verificar, na grande maioria das vezes, os achados estão em consonância com aqueles observados em estudos conduzidos com sujeitos oriundos de outras culturas. Assim, maior internalidade no *locus* de controle generalizado está associada ao sexo masculino, à idade e a níveis de escolaridade e socioeconômico mais altos, bem como a melhor realização acadêmica.

Na área da saúde, os mais internos parecem ser mais habilidosos para lidar com a doença ou perda, porém ao utilizar-se medida específica do *locus* de controle para a saúde, a dimensão da externalidade-outros poderosos também se mostra importante para a adesão ao tratamento por parte de doentes crônicos, resultado observado em pacientes hipertensos. Mulheres mais internas para a saúde aderem mais a comportamentos preventivos do câncer e são mais eficazes e atuantes no controle da natalidade. Homens mais internos para a saúde também utilizam mais o preservativo nas relações sexuais, enquanto aqueles que crêem ser sua saúde controlada por fatores externos aleatórios são os que menos emitem comportamentos capazes de lhes trazer benefícios para a saúde cardiovascular.

Finalmente, no relacionamento conjugal, os internos são os mais satisfeitos, mostrando-se também otimistas ao avaliar o futuro do casal, fator que contribui para a qualidade e a estabilidade do relacionamento.

Estes resultados fornecem informações importantes para compreensão e modificação deste relevante aspecto psicológico do ser humano, visto que é possível ajudar os indivíduos a alcançar suas metas em diversas áreas de suas vidas, através do fortalecimento de sua percepção e expectativas de controle pessoal sobre os eventos.

Referências bibliográficas

- Biaggio, A. M. B. (1983) Relationships between trait-state anxiety and locus of control: experimental studies with adults and children. Em *International Society for the Study of Behavioral Development Biennial Meeting*. Munich, Germany.
- D'Amorim, M. A. M. (1988) Internalidade, externalidade e explicações acerca do desemprego. *Revista de Psicologia*, 6 (1), 81-93.
- Dela Coleta, J. A. (1979) A escala de locus de controle interno-externo de Rotter: um estudo exploratório. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31 (4), 167-181.
- Dela Coleta, J. A. (1980) *Atribuição de causalidade em presos, amputados e cegos*. Tese de Doutorado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Dela Coleta, J. A. (1982) *Atribuição de Causalidade: Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dela Coleta, J. A. (1989) Rendimento acadêmico em tarefas de realização máxima e variáveis psicossociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (2), 177-189.
- Dela Coleta, M. F. (1987) Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39 (2), 79-97.
- Dela Coleta, M. F. (1988) Escala Levenson de locus de control con sujetos brasileños. Em *Memorias EVEMO 2, Sección Motivaciones Sociales en America Latina*, pp. 22-34.
- Dela Coleta, M. F. (1989a) *Locus de Controle e Satisfação Conjugal*. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dela Coleta, M. F. (1989b) A medida da satisfação conjugal: adaptação de uma escala. *PSICO*, 18 (2), 90-112.
- Dela Coleta, M. F. (1991) Uso de métodos anticoncepcionais, aborto e motivação para a saúde. Resumos, XXIII Congresso Interamericano de Psicologia. San Juan, Costa Rica: SIP
- Dela Coleta, M. F. (1992a) *Características biográficas e cognitivas relacionadas à prevenção do câncer em mulheres*. Trabalho apresentado no Segundo Encontro Brasileiro de Psico-Oncologia, Brasília.
- Dela Coleta, M. F. (1992b) Locus de controle e satisfação conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (2), 243-252.
- Dela Coleta, M. F. (1993) *Prevenção da AIDS entre universitários sexualmente ativos*. Resumos, XXIV Congresso Interamericano de Psicologia. Santiago, Chile: SIP.
- Dela Coleta, M. F. (1995) *O Modelo de Crenças em Saúde: uma aplicação a prevenção e controle da doença cardiovascular*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dela Coleta, M. F.; Ramos, A. M.; Bragheto, C.; Paiva, E. L.; Paula, G. F. e Paula, L. S. (1996) Dimensões do locus de controle conjugal e sua relação com a satisfação conjugal. Universidade Federal de Uberlândia, Relatório Técnico.
- Doherty, W. (1983) Locus of control and marital interaction. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct, vol. 2, Methods and Application*. New York: Academic Press.
- Furnham, A. & Steele, H. (1983) Measuring Locus of Control: A critique of general, children's, health and work-related locus of control questionnaires. *British Journal of Psychology*, 84, 443-479.
- Lefcourt, H. M. (1976) *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Levenson, H. (1974) Activism and Powerful others: distinctions within the concept of internal-

- external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- Miller, P. C.; Lefcourt, H. M. e Ware, E. E. (1983) The construction and development of the Miller Marital Locus of Control Scale. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 15 (3), 266-279.
- Rodrigues, A. (1984) Atribuição de causalidade: estudos brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36 (2), 5-21.
- Rotter, J. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. Washington, 80.
- Spanhol, C. (1993) Locus de controle conjugal, satisfação conjugal e perspectiva do casamento. *PSICO*, 24(1).
- Strickland, B. R. (1978) Internal-external expectancies and health-related behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(6), 1192-1211.
- Tamayo, A. (1989) Validade fatorial da escala Levenson de Locus de Controle. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (1), 111-122.
- Wallston, K. A. e Wallston, B.S. (1978) Locus of control and health: A review of the literature. *Health Education Monographs*, 6, 107-117.
- Wallston, K. A. e Wallston, B. S. (1981) Health locus of control scale. Em, H. M. Lefcourt (Ed.) *Research with the Locus of Control Construct*. New York: Academic Press, Vol 1, 189-243.
- Wallston, K. A.; Wallston, B. S. e De Vellis, R. (1978) Development of the Multi-dimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs*, 6, 161-170.

Fatores facilitadores e inibidores à produção criativa do pesquisador

Eunice Maria Lima Soriano de Alencar⁽¹⁾,
Mônica Souza Neves-Pereira,⁽²⁾ Rebecca Ribeiro⁽²⁾ e Shyrlene Nunes Brandão⁽²⁾

Vários são os estudos já realizados, chamando a atenção para distintos fatores que favorecem a produção criativa. Este aspecto foi objeto de análise por artistas, como Ostrower (1990), autora do livro *Acasos e Criação Artística*, que chamou a atenção para as muitas facetas da criação nas artes e fatores que a influenciam. Foi também discutido por cientistas, como Beveridge (1988), da área da Biologia, e Von Ardenne (1990), da Física, que apontaram condições que facilitam a criação científica, descrevendo os caminhos que levam à descoberta científica e atributos de cientistas bem-sucedidos.

Os fatores relevantes para se alcançar uma expressão criativa mais significativa foram também objeto de estudo por pesquisadores da área da Psicologia. Dentre estes, destacam-se Taylor e Barron (1963), autores do livro *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*, Barron (1969, 1988) e MacKinnon (1978), que desenvolveram inúmeros estudos no Instituto de Avaliação e Pesquisa da Personalidade, da Universidade da Califórnia, em Berkeley, com profissionais das mais diversas áreas que se destacaram por sua produção científica. Também Mansfield e Busse (1981) fizeram uma análise da criatividade na ciência e apresentaram alguns fatores antecedentes à criação científica,

além de Smirnov e Leontiev (1960), que examinaram o processo de criação, utilizando como material de análise o relato de escritores, compositores, artistas plásticos e cientistas da Rússia e muitos outros autores, como Bloom (1985), Chambers (1973), Hayes (1981, 1989), Heller (1991), Simonton (1990) e Wallace e Gruber (1989).

Distintos aspectos foram investigados por esses autores como características individuais, incluindo estilos cognitivos, disposição motivacional, atitudes, caráter e traços de personalidade (Barron, 1969, 1988; Bloom, 1985; Hayes, 1981, 1989; MacKinnon, 1978). Tanto Barron como MacKinnon chamaram a atenção especialmente para alguns traços de personalidade encontrados nas amostras de cientistas, arquitetos e artistas que participaram de seus estudos. Verificaram, por exemplo, que alguns traços, como a persistência e dedicação ao trabalho, pensamento independente, maior abertura à experiências, maior tolerância à ambigüidade, intuição e flexibilidade cognitiva caracterizavam os distintos grupos.

Por outro lado, Bloom (1985), que realizou um estudo com profissionais de grande projeção não só da área científica, mas também das áreas artística e de esportes, constatou que a motivação foi um fator chave para o desenvolvimento do talento destes profissionais e que uma intensa disciplina, aliada a prazer na realização do trabalho foram características que muito contribuíram para o sucesso da amostra estudada. Hays (1981;1989) examinou traços

⁽¹⁾ Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Endereço: SHIS QL 10, conjunto 6, casa 14, Telefone: 061-2485539 Fax 061-2486141, 71630-065 Brasília, DF
E-mail: esalenca@solar.com.br

⁽²⁾ Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

cognitivos e de personalidade, salientando especialmente a dedicação ao trabalho, a independência, o impulso para a originalidade e a flexibilidade, como os traços que pareciam diferenciar melhor os profissionais mais criativos.

Influências sociais e organizacionais, como interação com pares, oportunidades de cooperação, sistemas de incentivo e atmosfera do ambiente de trabalho foram também objeto de estudo (Chambers, 1973; Heller, 1991; Montuori e Purser, 1995; Simonton, 1990, 1991, 1992; Wallace e Gruber, 1989). Chambers (1973) investigou cientistas de duas áreas (Psicologia e Química) que apresentavam evidência de ter contribuído, através de pesquisas consideradas altamente criativas, para a sua profissão. Esse autor solicitou à sua amostra para identificar os seus professores universitários que haviam tido tanto um efeito facilitador como um efeito inibidor no seu desenvolvimento criativo, tendo constatado que os professores do primeiro grupo se caracterizavam pelo entusiasmo, pelo estímulo dado aos seus alunos para a produção de idéias e trabalho independente. Por outro lado, os professores da amostra identificados como tendo tido um efeito inibidor ao desenvolvimento criativo caracterizavam-se sobretudo por um comportamento de crítica excessiva e desestímulo à produção de idéias e criatividade da amostra estudada.

Simonton (1990, 1991, 1992) realizou estudos com distintas amostras de cientistas, tendo constatado a importância, para uma produção criativa, do contato e interação com pares significativos de uma mesma área, além de condições materiais adequadas, paralelamente à disposição de recursos financeiros para o cientista investir em novos projetos. Tanto Wallace e Gruber (1989), como Montuori e Purser (1995) e Heller (1991) examinaram fatores ambientais relevantes para uma produção criativa em distintas áreas, chamando a atenção para diversos

aspectos, como liberdade para se trabalhar em áreas de maior interesse, reconhecimento e apreciação do seu trabalho pelos pares, contatos com colegas estimulantes e interações ricas e complexas com o meio externo.

Segundo Loehle (1994), fatores institucionais e pessoais que promovem uma maior produtividade científica continuam, porém largamente pouco estudados e conhecidos. A presente investigação visa contribuir para preencher esta lacuna e teve como objetivo examinar os fatores facilitadores e inibidores à produção criativa entre pesquisadores de uma universidade brasileira.

Método

Amostra

Trinta pesquisadores, que se destacavam por um alto nível de produção e criatividade em suas respectivas áreas, constituíram a amostra do presente estudo. Todos eram professores em dedicação exclusiva de uma universidade pública e representavam as seguintes áreas do conhecimento: artes visuais, antropologia, biologia, ciência da informação, ciência política, ciências da saúde, comunicação, economia, educação, engenharia, geografia, geologia, lingüística, matemática, psicologia, relações internacionais, química e sociologia. A indicação destes pesquisadores foi feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, atendendo solicitação da primeira autora para escolha dos pesquisadores da universidade que vinham se destacando por sua produção criativa.

Dentre os 30 participantes do estudo, apenas um não permitiu que a sua entrevista fosse gravada. Por esta razão, serão apresentados aqui os dados relativos a 29 sujeitos.

Do total de pesquisadores, 20 (69,0%) eram brasileiros e 9 (31,0%) estrangeiros. Os estrangeiros procediam de países de distintos continentes, incluindo a Argélia, Alemanha,

Áustria, Letônia, Palestina, Portugal, Peru e Estados Unidos. Da amostra total, 22 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Dentre os sujeitos do sexo masculino, 16 (72,7%) eram casados e 6 (27,3%) divorciados. Dentre as mulheres, três eram solteiras, três casadas e uma divorciada. Os entrevistados tinham em média 20 anos e quatro meses de trabalho na universidade, tendo ingressado na instituição entre 1965 e 1988, e a maioria sido contratada na década de 70.

Em relação à constelação familiar de origem, observou-se que 37,9% da amostra era constituída por primogênitos, 20,7% pelo caçula e apenas dois sujeitos eram filhos únicos. Quarenta e um por cento dos pais da amostra era formada por profissionais liberais, 17,2% por comerciantes e os demais exerciam ou tinham exercido distintas profissões, incluindo professor, carpinteiro, eletricitista, agricultor, entre outros. Por outro lado, entre as mães da amostra, 55,2% não tinham trabalhado fora e 20,7% eram constituídas por professoras.

Quanto à formação acadêmica, observou-se que 17 pesquisadores brasileiros e 3 estrangeiros graduaram-se no Brasil. No exterior, 3 brasileiros e 6 estrangeiros, sendo que 68,9% dos pesquisadores cursaram o doutorado no exterior e 31,03% em universidades brasileiras. Da amostra total, 13 pesquisadores realizaram pós-doutorado no exterior.

Instrumento e procedimento

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada como procedimento para coleta de dados. Os pesquisadores foram entrevistados no seu local de trabalho (escritório ou laboratório) pela primeira e segunda autoras. A duração da entrevista variou de 70 a 180 minutos.

Durante a entrevista, além de serem levantados os dados biográficos dos pesquisadores e abordados tanto fatores facilitadores à produção criativa quanto barreiras ao desenvolvi-

mento do seu trabalho de pesquisa, foram examinados os seguintes aspectos: tempo semanal dedicado às atividades profissionais; fatores que contribuíram para a escolha profissional; hábitos de trabalho; traços de personalidade; processo de criação; aspirações para o futuro, e recomendações que dariam a um jovem que deseja se dedicar à mesma área.

Um protocolo de entrevista foi utilizado como guia, mas o curso do diálogo foi algumas vezes alterado em função das respostas dos sujeitos. Todos os temas foram abordados embora não necessariamente na mesma ordem. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Análise dos dados

Utilizou-se a análise de conteúdo, que é um método usado extensivamente em pesquisas em que a coleta de dados se dá através da entrevista, seguindo-se as recomendações feitas por Mostyn (1985). As respostas obtidas foram categorizadas através do procedimento de classificação das unidades de significação e feita a contagem de sua frequência.

Resultados

Fatores facilitadores à produção criativa

Ao serem inquiridos sobre os fatores que consideravam importantes para facilitar a produção criativa em suas respectivas áreas, os pesquisadores destacaram especialmente os aspectos apresentados na Tabela 1. Como pode ser observado nesta Tabela, a interlocução com os pares no próprio ambiente de trabalho ou em conferências e congressos ($n = 14$), a dedicação ao trabalho ($n = 12$), o acesso permanente à informação relevante ($n = 11$), paralelamente à uma preparação sólida ($n = 9$) e um bom ambiente de trabalho ($n = 8$) foram os fatores que um maior número de pesquisadores consideraram relevantes para uma produção criativa.

Tabela 1. Fatores relevantes para a produção criativa apontados pelos pesquisadores.

Fatores	N	%
Interlocução com pares	14	48,3
Dedicação ao trabalho	12	41,4
Acesso permanente à informação relevante	11	37,9
Preparação sólida	9	31,0
Ambiente de trabalho adequado	8	27,6
Entusiasmo e auto-confiança	5	17,2
Abertura a novas idéias	5	17,2
Gostar do que faz	3	10,3
Ser um bom observador	3	10,3
Perspectiva de reconhecimento social	3	10,3

Nota: O total excede a 100%, uma vez que os entrevistados fizeram referência a mais de um fator relevante para a produção criativa.

Algumas respostas que ilustram estes fatores são transcritas a seguir:

Ter contato, relações com pesquisadores e colegas com interesses comuns.

Estar em contato com o que está sendo produzido na sua área. Contato através de uma bibliografia atualizada. Através de idas a congressos e conferências.

No processo criativo, a gente não vive 100% de criatividade, de momentos criativos. Como eu disse, são 10%, 20%, de momentos criativos e muito tempo de trabalho, de dedicação ao trabalho.

Ter o domínio da técnica, da linguagem e do conhecimento... E mais imaginação.

Você tem que primeiro conhecer o estado da arte. Para depois você saber o que você pode melhorar. Ou inovar. Ou inventar.

Ter recursos materiais suficientes. Ter o apoio logístico, administrativo-gerencial do seu departamento.

Outros fatores também apontados por um menor número de pesquisadores foram o entusiasmo e a confiança ($n = 5$), ter abertura a novas idéias ($n = 5$), gostar do que faz ($n = 3$), ser um bom observador ($n = 3$) e perspectiva de reconhecimento pessoal ($n = 3$). Algumas respostas que ilustram estes fatores são transcritas a seguir:

A pessoa não pode perder o entusiasmo. O fator mais importante é não perder o entusiasmo. Você tem que estar vibrando. Você tem que estar erotizado com aquilo que você faz. Aliás eu acho que há uma ligação entre esta dimensão do erotismo na vida e a dimensão do trabalho criativo. Você tem que estar erotizado, entusiasmado, 'excited'.

Ter uma mentalidade de abertura às idéias da matemática no sentido de absorver estas novas idéias e deixar estas idéias terem um espaço na sua mente. Criar um laboratório interno...

É preciso gostar do que está fazendo. Para se trabalhar efetivamente em um laboratório, é preciso gostar, ter prazer.

A natureza está cheia de surpresas. É preciso observar. E na química, você muitas vezes pode aproveitar as coisas que não deram certo e logo descobrir que elas são muito mais interessantes do que aquela coisa que você está querendo.

Maior reconhecimento social. Se houvesse um prêmio para os melhores trabalhos apresentados em congressos. Algo que mantivesse estudantes, professores, extremamente estimulados.

Fatores inibidores à produção criativa

Muitos foram os fatores apontados pelos pesquisadores como barreiras ao desenvolvimento de suas atividades de pesquisa e que afetavam negativamente a sua produção científica.

Dentre os apontados por um maior número de entrevistados, salientam-se a falta de apoio técnico e de pessoal ($n = 15$), recursos financeiros limitados ($n = 8$), dificuldade de acesso a recursos bibliográficos ($n = 8$) e burocracia ($n = 7$) (ver Tabela 2). Outras barreiras apontadas por um menor número de profissionais foram a disponibilidade de tempo para pesquisa ($n = 3$), o atual perfil do aluno ($n = 3$) o espaço físico disponível ($n = 3$), o isolamento intelectual ($n = 3$). Ainda lembrados foram barreiras de ordem emocional ($n = 3$), a língua de origem ($n = 3$), o próprio *background* de conhecimento ($n = 2$), ambiente universitário pouco estimulador ($n = 2$), os salários ($n = 2$) e o baixo reconhecimento de sua profissão pela sociedade ($n = 1$). Respostas que ilustram alguns destes fatores são transcritas a seguir.

Tabela 2. Barreiras ao desenvolvimento das atividades do pesquisador

Barreiras	N	%
Falta de apoio técnico e de pessoal	15	51,7
Recursos financeiros limitados	8	27,6
Dificuldade de acesso a material bibliográfico	8	27,6
Burocracia	7	24,1
Disponibilidade de tempo	3	10,3
Perfil do aluno	3	10,3
Espaço físico disponível	3	10,3
Isolamento intelectual	3	10,3
Dificuldades de ordem emocional	3	10,3
Língua de origem	3	10,3
Background de conhecimento	2	6,9
Ambiente universitário pouco estimulador	2	6,9
Salário	2	6,9
Baixo reconhecimento da profissão	1	3,4

Nota: O total excede a 100%, uma vez que os entrevistados fizeram referência a mais de uma barreira ao desenvolvimento de suas atividades de pesquisa.

Falta de apoio técnico e pessoal. Grande número de pesquisadores (51,7%) se queixou da falta de infra-estrutura da universidade, dificultando o desenvolvimento de seu trabalho:

Não há infra-estrutura para os professores trabalharem. Aqui não tem funcionário que possa digitar um trabalho meu. Até colocar carta no correio, eu é que ponho... A falta de infra-estrutura na universidade brasileira, como nesta onde trabalho, é dramática. Ela tem um efeito, a meu ver, monumental para a produtividade acadêmica.

A base administrativa é terrivelmente deficiente. A gente tenta suprir com os recursos que a gente tem. Por exemplo, eu tenho um fax em casa... que eu uso a maior parte do tempo. Correspondência... A maior parte das vezes eu mesmo mando. Eu não dou nem mesmo o endereço da universidade. Porque você não sabe se a universidade vai estar em greve.

Recursos financeiros limitados. Oito (27,6%) pesquisadores apontaram a insuficiência de recursos financeiros como barreira para o desenvolvimento de seus projetos. Este aspecto é ilustrado nas respostas transcritas a seguir:

Há uma falta total de recursos. Por exemplo, para nós, é fundamental a compra de jornais, gravação de programas de televisão e de rádio. As fitas custam dinheiro, não é?

Obter auxílio para pesquisa... estes últimos anos realmente foram terríveis. Na década de setenta, oitenta, foi razoavelmente bem. A gente conseguia no balcão do CNPq. A Universidade dava um apoio muito grande... Nós estamos numa fase de terra arrasada... Eu não recebo financia-

mento do CNPq, a não ser quantidades que são realmente irrisórias desde 1991. E isto deixa a gente numa situação realmente aflitiva. A gente não para, porque não pode parar. Essas coisas, acho que realmente bloqueiam.

Material bibliográfico. Barreiras ligadas à dificuldade de acesso a material bibliográfico e ao próprio funcionamento da biblioteca foram apontadas por 27,6% dos pesquisadores, como ilustrado a seguir:

Nós recebemos a literatura aqui com muita lentidão, na biblioteca. Eu assino algumas revistas, mas são poucas. Às vezes a biblioteca não renova as assinaturas. Isto aí é uma dificuldade bastante grande.

Influi o fato de a biblioteca estar fechada. É um absurdo, quando há greve, a biblioteca estar fechada. O certo seria ter a biblioteca sempre funcionando.

Burocracia. A burocracia, tanto na universidade como fora dela, foi também referida por 24,1% dos pesquisadores. Algumas respostas que apontam para este aspecto:

Acho que o que atrapalha um pouco é a própria burocracia da Universidade. Quando o dinheiro entra na Universidade, perde-se muito tempo, administrando este dinheiro.

Seria muito mais produtivo, se os recursos fossem menos cheios de administração. Eu gasto 25%, 30% do meu tempo administrando pesquisas. São formulários para o CNPq, são formulários para a universidade... A minha administração de pesquisa é uma coisa esmagadora.

São uma série de barreiras que não são intransponíveis, mas funcionam como

pequenos drenos de energia. Você gasta seu esforço criativo para encontrar soluções para esses problemas burocráticos, que drenam a criatividade para os meios e não para os fins.

Disponibilidade de tempo. Esta barreira foi apresentada sob dois aspectos: em relação à família e devido ao acúmulo de atividades. Dois sujeitos apresentam a dificuldade de partilhar o tempo entre esposa, filhos e o trabalho. Um deles ressaltou sua área de atuação como prejudicial ao relacionamento afetivo com a família:

A pesquisa precisa de quase tempo integral, 24 horas por dia. Isto cria problemas de relacionamento, especialmente relacionamento familiar. Por exemplo, se tem filhos, os filhos querem tempo, a esposa quer tempo. ... quanto mais intensa sua atividade de pesquisa, maiores os problemas deste tipo.

O aspecto do acúmulo de atividades foi citado, como direta ou indiretamente afetando o seu trabalho por quase todos os entrevistados. Tal acúmulo está diretamente relacionado, muitas vezes, à falta de apoio técnico e pessoal. A escassez, ou mesmo a inexistência de pessoas qualificadas para executar uma série de tarefas simples e cotidianas leva à necessidade de o próprio pesquisador assumir estas responsabilidades, como ilustrado anteriormente e na seguinte resposta:

Quando a gente fica mais velho, a gente assume mais responsabilidade na área, tanto ao nível local como ao nível nacional. Você começa a ser consultora do CNPq... Então essas responsabilidades, de certa forma, tomam o seu tempo. Eu vejo os meus colegas dos Estados Unidos e Inglaterra... Eu os vejo mais livres de funções

burocráticas. Como pesquisador, ele dá aula e pesquisa. E nós damos aulas, pesquisamos, administramos, cuidamos da pós-graduação, fazemos muitas reuniões...

Perfil do aluno. Três pesquisadores fizeram referência ao aluno que a universidade vem recebendo e que, no seu entender, não apresenta o perfil ou características desejáveis para o trabalho de pesquisa.

Outra dificuldade que eu tenho é achar bons estudantes... Achar talentos não é fácil. Eu fico às vezes desiludido porque os estudantes que a gente recebe aqui na universidade, eles já vêm completamente estragados pelo sistema ruim de primeiro e segundo grau.

Cada vez menos, os alunos vêm de outras universidades. E isso é muito ruim. No sentido de que os alunos seus de pós-graduação são os mesmos que se tinha na graduação, quer dizer, não tem mais aquela efervescência de idéias. O sujeito de fora vem com outra maneira de enfocar as coisas. Isto é extremamente saudável. Os alunos que a gente recebe não são mais excelentes. E se você não dispõe de alunos excelentes, dificilmente você vai poder fazer um trabalho excelente.

Espaço físico. Para três dos pesquisadores entrevistados, o espaço físico de que dispõem é insuficiente, seja para instalar o seu laboratório, seja para ampliá-lo:

A maior barreira é o espaço físico. Nós estamos confinados aqui nesta parte de baixo. Que não tem nem ar direito. Eu acho que a gente já fez por merecer ter algum lugar melhor.

Isolamento intelectual. O isolamento intelectual foi lembrado por três pesquisadores, como ilustrado a seguir:

A maior barreira é o isolamento intelectual que eu vivo. Eu, por exemplo, aqui nesta cidade, não tenho praticamente com quem conversar a respeito do que eu faço. Esta é uma barreira bastante grande.

No momento, as maiores barreiras que existem é a falta de diálogo, devido à falta de especialistas na área. Não tenho com quem dialogar no país. Com o exterior é difícil por causa das distâncias físicas e distâncias de informação. O pessoal de fora está informado de tudo o que acontece. Eu, quando vou lá, para mim, quase tudo é novidade.

Além das barreiras já mencionadas, uma outra também apontada por dois pesquisadores foi o ambiente pouco estimulante da Universidade, como observado na seguinte resposta:

Ter que conviver com a mediocridade. Então, em reuniões de departamento, do Conselho.... isto me dá um desânimo muito grande.

Também os baixos salários foram considerados como barreira, como salientado na seguinte resposta:

O salário muito baixo me desencoraja. Você perde o entusiasmo, porque você precisa ter algum conforto na vida... mínimo que você gostaria de ter e não tem.

Pouco se falou sobre as barreiras pessoais, sobre as próprias limitações do pesquisador interferindo na sua produtividade. Algumas das dificuldades pessoais citadas, como as de

ordem emocional, *background* de conhecimento, língua de origem, são ilustradas a seguir:

Traumas emocionais me imobilizam... Não consigo pensar quando estou mal por alguma razão... Tenho que estar de cabeça limpa para as coisas fluírem.

Conhecimento... Eu acho que para o que eu quero fazer é preciso saber muita matemática... Saber muita linguagem de programação.

Eu tenho uma dificuldade linguística. E por esta razão não posso fazer pesquisa que inclua entrevista.

Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo apontam vários fatores considerados importantes pelos pesquisadores para uma produção criativa. Esses fatores, entretanto, não estão sempre disponíveis no seu ambiente de trabalho, constituindo-se antes como barreiras à sua produção criativa. Interlocução com pares e acesso permanente à informação relevante, considerados como de importância fundamental para uma produção criativa mais significativa, não ocorriam da forma desejável no ambiente onde muitos pesquisadores desenvolviam a sua atividade profissional. Vários dos nossos sujeitos se queixaram, por exemplo, do isolamento intelectual em que se encontravam, do pouco diálogo e do número limitado de especialistas em sua área na instituição.

Dificuldade de acesso a material bibliográfico e o funcionamento precário da biblioteca, que chega inclusive a fechar durante períodos de greve, foram também considerados como fatores inibidores ao trabalho do pesquisador e motivo de insatisfação. Este é um fator que também reflete um clima pouco propício à

atividade do pesquisador, dificultando o desenvolvimento de seus projetos e orientação no programa de pós-graduação.

A possibilidade de se dedicar integralmente ao trabalho e condições ambientais adequadas, aspectos estes considerados relevantes para uma produção criativa, foram apontados também como barreiras à sua produção criativa por um número significativo de pesquisadores. Isto porque a burocracia, tanto na universidade como fora dela, a falta de apoio técnico e de pessoal, espaço físico insuficiente foram motivo de queixas por parte de muitos pesquisadores, que vêem a sua energia criativa drenada no esforço de encontrar soluções para problemas burocráticos ou na realização de tarefas que são obrigados a fazer por falta de apoio técnico e pessoal.

Vários dos aspectos facilitadores à produção criativa apontados pelos pesquisadores que constituíram a amostra do presente estudo, foram também destacados por autores, como Arieti (1976), Von Ardenne (1990) e Zuckerman (1992). Arieti destacou, por exemplo, algumas características que favorecem a expressão criativa, incluindo a facilidade de acesso a equipamento científico e a recursos bibliográficos, além de apontar a interação e influência entre estudiosos de uma mesma área. Por outro lado, Von Ardenne enfatizou o impacto positivo de um contato mais intenso com profissionais de destaque da mesma área de interesse. Em um dos estudos realizados por Zuckerman sobre a elite científica, a influência mútua entre pesquisadores brilhantes de uma mesma área foi foco de atenção, tendo este autor constatado os efeitos benéficos deste contato no estilo de trabalho e de pensamento, mais do que no conhecimento assimilado entre pares. Também Simonton (1990) estudou a relevância do ambiente social para a criatividade. Seus estudos indicaram que níveis elevados de produção criativa se relacionam com variáveis de ordem ambiental, como

disponibilidade de recursos e número de outros pesquisadores do domínio na mesma instituição.

É relevante lembrar que, ao apontar fatores facilitadores à produção criativa, os pesquisadores entrevistados no presente estudo fizeram referência não apenas a aspectos do contexto, mas também a atributos pessoais, chamando a atenção para alguns traços, como entusiasmo, confiança, abertura a novas idéias, prazer e satisfação no trabalho. Isto dá apoio à idéia de que a produção criativa é fruto não apenas de fatores intrapsíquicos, de natureza cognitiva ou relativa a personalidade e motivação, mas também sofre uma influência marcante de fatores de caráter social e organizacional, como sistemas de incentivo, atmosfera no ambiente de trabalho e interação com pares.

Os resultados obtidos no presente estudo apontam uma série de condições benéficas à produção criativa do pesquisador, que inclui tanto repertório de conhecimento pessoal, tempo para se dedicar ao trabalho de pesquisa, características pessoais, bem como variáveis sociais e do ambiente de trabalho, como oportunidade de comunicação e interação entre pares e sistemas de incentivo e reconhecimento. Chamam também a atenção para uma série de barreiras identificadas pelos pesquisadores ao desenvolvimento de suas atividades, destacando-se sobretudo a falta de apoio técnico de pessoal, recursos financeiros limitados, dificuldade de acesso a recursos bibliográficos e burocracia.

Referências Bibliográficas

- Arieti, S. (1976) *The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Barron, F. (1969) *Creative person and creative process*. New York: Rinehart & Winston.
- Barron, F. (1988) Putting creativity to work. Em R. J. Sternberg (Org.) *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 3.
- Beveridge, W. I. B. (1988) *The art of scientific investigation*. New York: Vintage Books.
- Bloom, B. S. (1985) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Chambers, J. A. (1973) College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65, 326-334.
- Hayes, J. R. (1981) *The complete problem-solver*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Hayes, J. R. (1989) Cognitive processes in creativity. Em J. A. Glover, R. R. Ronning e C. R. Reynolds (Orgs.) *Handbook of creativity*. New York: Harper & Row, cap. 7.
- Heller, K. A. (1991) On the role of creativity in technology and the sciences. Em KEDI (Org.) *Lectures of visiting scholars at KEDI, IM*. Seul: KEDI.
- Loehle, C. (1994) A critical path analysis of scientific productivity. *Journal of Creative Behavior*, 28, 33-47.
- MacKinnon, D. W. (1978) *In search of human effectiveness*. Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation.
- Mansfield, R. S. e Busse, T. V. (1981) *The psychology of creativity and discovery. Scientists and their work*. Chicago: Nelson-Hall.
- Montuori, A. e Purser, R. E. (1995) Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 69-112.
- Mostyn, B. (1985) The content analysis of qualitative research data: A dynamic approach. Em M. Brenner, J. Brown & D. Canter (Orgs.) *The research interview: Uses and approaches*. London: Academic Press.
- Ostrower, F. (1990) *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- Simonton, D. K. (1990) *Scientific genius. A psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1991) Career landmarks in science: Individual differences and interdisciplinary contrasts. *Developmental Psychology*, 27, 119-130.

- Simon, D. K. (1992) The social context of career success and course for 2026 scientists and inventors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 452-463.
- Smirnov, A. A. e Leontiev, A. N. (1960) *Psicologia*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Taylor, C. W. e Barron, F. (1963) *Scientific creativity. Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Von Ardenne, M. (1990) Facilitating the development of talents. *European Journal for High Ability*, 1, 127-135.
- Wallace, D. B. e Gruber, H. E. (1989) *Creative people at work*. Oxford: Oxford University Press.
- Zuckerman, H. (1992) The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. Em R. S. Albert (Ed.), *Genius & eminence*. Oxford: Pergamon Press, cap. 3.

Instruções para elaboração de manuscritos a serem encaminhados para publicação

Estas instruções aplicam-se tanto à publicação de TEMAS EM PSICOLOGIA (artigos de pesquisa teórica ou empírica, de reflexão e discussão de conceitos, de revisão crítica de área com análises e projeções, de análises históricas, de investigações avaliativas e/ou tecnológicas, de contribuições metodológicas), quanto à publicação de CADERNOS DE PSICOLOGIA (artigos de revisão de área, de conceitos ou de procedimentos e resultados, com o intuito de oferecer subsídios para a atuação do professor e, portanto, com uma estrutura e uma linguagem com preocupações didáticas, sem restrições quanto ao nível de ensino em que pretende se situar).

De antemão, esclarecemos que estas publicações adotam normas da APA para a preparação de manuscritos para publicação. Para maiores esclarecimentos, enfatizamos a seguir alguns pontos.

Estrutura do manuscrito

Todo trabalho deve começar pela colocação do problema de interesse, ou dos objetivos do trabalho. Em seguida, devem ser feitas referências a outros trabalhos, já publicados, que trataram da mesma questão. Estes trabalhos devem ser brevemente citados no texto, e plenamente identificados nas **Referências Bibliográficas**.

Se o trabalho for empírico, deve vir em seguida uma descrição clara e completa da metodologia utilizada: sujeitos ou população e critérios de escolha; material ou equipamento utilizado; instrumentos empregados (se ques-

tionários ou entrevistas, citar os elementos do roteiro, se observação, descrever as categorias); procedimentos de observação e/ou intervenção; e procedimentos para a coleta e para a análise de dados. Se o trabalho não é empírico, mesmo assim devem ser descritas as categorias de análise e os conceitos-chaves que orientaram os caminhos da reflexão.

Em seguida, devem ser descritos os resultados obtidos: os produtos da intervenção, da manipulação e da reflexão. Detalhes não são requeridos, apenas os resultados mais significativos, aqueles mais relevantes para o problema ou objetivo inicial.

O trabalho deve terminar com uma discussão dos resultados, tendo em vista ou outros estudos e posições sobre o mesmo assunto, ou possibilidades de aplicação, ou finalmente, conclusões gerais que fecham o trabalho e encaminham o leitor para problemas correlatos.

Se o trabalho for uma revisão da área, ou um artigo de caráter didático, as mesmas recomendações, de modo geral, se aplicam. Talvez haja uma maior necessidade de enfatizar os conceitos, explicá-los e exemplificá-los e, uma menor necessidade de detalhar a metodologia.

Estilo do manuscrito

Apresentação do texto:

Os manuscritos deverão ser enviados em duas vias (um original e uma cópia), em espaço duplo, com margens amplas e em papel de boa qualidade.

A primeira folha do texto deverá incluir: o nome e o tipo do evento a que se refere o texto

(simpósio, conferência, etc.); o nome do coordenador do mesmo; a reunião anual na qual foi apresentado; o título do artigo; o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es); sua filiação institucional (i.e., o nome da instituição à qual se acha(m) vinculado(s) o(s) autor(es); e, finalmente, o nome e endereço completo do autor responsável pela publicação. Tendo em vista a facilitação de futuros contatos pede-se a indicação tanto do endereço institucional, quanto do residencial, indicando números de telefone e fax e E-Mail.

Na **folha** seguinte (início do texto), incluir apenas o **título** do trabalho, seguido de 5 linhas em branco.

Notas de rodapé:

Notas de rodapé devem ser usadas somente **quando** indispensáveis. Quando contiverem informações importantes, estas devem ser transformadas em texto propriamente dito.

As notas de rodapé devem ser numeradas consecutivamente; a primeira deve ser sempre a especificação do endereço (mencione aqui o nome completo do departamento ou faculdade, se desejar), informações sobre mudanças de filiação institucional, e financiamento.

Notas de rodapé deverão ser datilografadas em **folhas** separadas do texto, sempre em espaço **duplo**.

Título e abreviações:

O **título** do manuscrito não deve ultrapassar **100** caracteres, incluindo os espaços entre as **palavras**.

O uso de abreviações deve reduzir-se ao mínimo e, quando necessárias, devem ser empregadas aquelas de uso comum. Ao usar uma abreviação pela primeira vez, inclua entre parênteses a expressão completa que ela abrevia.

Tabelas:

As tabelas (que não devem exceder a três) devem ser numeradas consecutivamente com números arábicos, de acordo com a ordem com que aparecem no texto. Elabore um título curto e descritivo para cada tabela, precedido da expressão "Tabela" e seu número. Títulos de tabelas vêm em cima da tabela. Se a tabela transcrever dados já publicados, não a reproduza; remeta o leitor à fonte original.

A inclusão de uma tabela no texto não exime o autor de descrever suas principais informações, sobre as quais baseará suas conclusões, necessariamente.

Ilustrações:

Só serão aceitas para publicação até três ilustrações (figuras e quadros) sob a forma de *laser-print* original executadas em um programa gráfico de boa qualidade, como o HARVARD GRAPHICS, e copiadas em disquete. Todas deverão vir acompanhadas do respectivo título e numeração (algarismos arábicos). Coloque o número da ilustração e em seguida o título dela. As dimensões totais (ilustração e título) não deverão exceder uma área de 12 x 15 cm. Se a ilustração transcrever dados já publicados, não a reproduza; remeta o leitor à fonte original.

A inclusão de uma figura ou quadro igualmente não exime o autor de descrever suas principais informações, e sobre as quais baseará suas conclusões.

Equipamentos e Instrumentos:

Considerando-se que os catálogos de fabricantes podem ser inacessíveis para alguns leitores, recomenda-se que os aparelhos e equipamentos sejam descritos, de maneira breve, ressaltando-se sua função.

Se foram utilizados instrumentos como testes, escalas, inventários, é suficiente dar o nome dos mesmos, indicando sua versão quan-

do houver mais de uma. Se foram utilizados questionários e entrevistas, forneça uma breve descrição de sua estrutura e conteúdo.

Procedimentos e Resultados:

Os efeitos das manipulações experimentais, das observações, das intervenções profissionais, assim como seus procedimentos, devem ser descritos de maneira clara e concisa. Esta é uma habilidade difícil, que só se adquire com a prática.

Citações e Referências:

Ao citar um trabalho, uma conclusão, ou uma técnica, no texto, deve-se referenciar a fonte do mesmo. Todas as referências feitas no texto devem ser citadas na secção de **Referências Bibliográficas**, ao final do texto, e somente estas devem ser incluídas nesta secção.

As referências devem ser citadas no texto indicando o sobrenome do autor, seguido pelo ano da publicação, entre parêntesis. Por exemplo: "Skinner (1938) apontou que ... Não obstante, outros autores (Azrin Hutchinson e Hake, 1966) afirmam que ..."

Quando uma citação refere-se a dois autores, cite sempre os dois; quando a citação refere-se a mais de dois autores, cite todos na primeira menção e, em citações subsequentes, mencione apenas o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão "*et al.*" ou "*e col.*", terminando pelo ano da publicação. Por exemplo: "Schoenfeld, Cumming e Hearst (1956)", na primeira menção, e "Schoenfeld *et al.* (1956)", nas menções posteriores.

A data mencionada no texto deve ser aquela da edição usada pelo autor, e é também esta que aparece nas referências bibliográficas. Caso seja absolutamente necessário e/ou indicado mencionar a data original da edição da obra, faça-o ao final da referência. Por exemplo: Tradução francesa do original de 1907 ou Originalmente publicado em 1894.

As referências citadas no texto devem ser listadas em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor na secção de **Referências Bibliográficas**. Quando um autor foi citado por diferentes obras, organize-as em ordem cronológica de publicação. Quando um autor foi citado por uma obra de autoria exclusiva e também por obras com outros autores, organize as referências da seguinte maneira: primeiro dê as referências das obras de autoria única; depois as de autoria múltipla, sempre seguindo o critério de ordem alfabética, no caso do segundo autor; e, mais tarde, se for o caso, do terceiro autor, etc.

Não inclua nas **Referências Bibliográficas** trabalhos não publicados, produção apresentada em eventos sem registro em Anais e, principalmente, trabalhos em andamento; se for o caso, forneça as informações relevantes no próprio texto e indique tratar-se de Comunicação pessoal. Só inclua referências a trabalhos no prelo se for possível dar ao leitor indicações mais precisas (por exemplo, volume e número do periódico em que aparecerá a publicação). Se divulgados sob a forma de resumos, mencione a publicação, o evento, e a página onde pode ser localizado.

As referências a artigos publicados em revista devem ser feitas da seguinte maneira:

- a) Sobrenome e iniciais do nome de cada autor.
- b) Ano de publicação entre parêntesis.
- c) Título completo do artigo (em letra minúsculas).
- d) Título completo da revista (itálico).
- e) Número do volume (itálico).
- f) Paginação.

As referências a livros devem ser feitas do seguintes modo:

- a) Sobrenome e iniciais de cada autor.
- b) Ano de publicação entre parêntesis.

- c) Título completo da obra (itálico) e com as principais palavras começando com letra maiúscula.
- d) Local da publicação.
- e) Editora.
- f) No caso da obra ser uma tradução, mencione entre parêntesis que se trata de uma tradução, forneça o ano da edição original e o nome da respectiva editora.

No caso de capítulo em livro, siga as instruções para artigo em revista contidas nos itens *a*, *b* e *c*. O título do trabalho (item *c*), como no caso de artigos publicados em revista, deve vir grafado em letras minúsculas. Em seguida, forneça o nome dos organizadores responsáveis pela obra (neste caso, porém, na ordem direta do nome, conforme exemplo abaixo), seguido pela expressão "Org." entre parêntesis. Finalmente, siga as instruções para livros, nos itens *c*, *d*, *e*, e *f*.

A seguir vários exemplos:

De artigo em revista: "Sidman, M. (1953) Two temporal parameters of the maintenance of avoidance behavior by the white rat. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 253-261."

De capítulo em livro: "Jenkins, M.H. (1965) Generalization gradients and the concept of inhibition. Em, D.I. Mostofsky (Org.) *Stimulus Generalization*. Stanford: Stanford University Press, cap. 2."

De livro: "Pavlov, I.P. (1927) *Conditioned Reflexes*. Oxford: Oxford University Press."

De autoria institucional: "Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo/Curitiba: EDUCON/Scientia et Labor."

Transcrições:

Ao transcrever um trecho de uma obra, faça-o entre aspas, e, ao final da transcrição, dê a referência, citando a página onde se encontra o trecho. Se o trecho transcrito for maior do que três linhas, faça a transcrição com margens duplas à direita e à esquerda do trecho transcrito. Sempre traduza para o português suas transcrições; reproduza em uma folha avulsa o trecho como foi escrito na língua original.

CADERNOS DE PSICOLOGIA

1997 - N° 1

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

Endereço:

Rua Florêncio de Abreu, 681 - sala 1105

CEP 14015-060 - Ribeirão Preto, SP.

Tels.: (016) 625-9366 e 635-4530

Fax: (016) 636-8206

Email: SBP@netsite.com.br

São objetivos da **SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA**:

1. Promover o desenvolvimento científico e técnico em Psicologia.
2. Incentivar a investigação, o ensino e a aplicação da Psicologia.
3. Defender a ciência e os cientistas em Psicologia, bem como os psicólogos que trabalham na aplicação do conhecimento da Psicologia.
4. Congregar e integrar os psicólogos e outros especialistas em áreas afins.

Diretoria da SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

Biênio 1998-1999

Presidente	Luiz Marcelino de Oliveira
Vice-Presidente	Rosalina Carvalho da Silva
Secretário Geral	Wilson F. Coelho
Primeiro Secretário	Ana Maria Pimenta Carvalho
Segundo Secretário	Maria Teresa Araújo Silva
Primeiro Tesoureiro	Márcia R. Bonagamba Rubiano

Pessoas interessadas em associarem-se à **SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA** podem fazê-lo pelo correio, escrevendo para o endereço acima. Sócios quites com sua anuidade gozam de descontos na inscrição para as reuniões anuais (ao final de outubro) e recebem gratuitamente **TEMAS EM PSICOLOGIA** e **CADERNOS DE PSICOLOGIA**.