

Volume 14 - Número 2
Maio - Agosto 1997

Estudos de Psicologia



PUC
Campinas

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins AmatuZZi
Tesoureira: Eliana Martins Rosado
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antonio Roazzi	(UFPE)
Antonio Tézis	(PUCCAMP)
Deisy das Graças de Souza	(UF SCAR)
Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras	(USP)
Eliana Martins Rosado	(PUCCAMP)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Geraldina Porto Witter	(PUCCAMP)
Luis Pasquali	(UNB)
Maria Amélia Matos	(USP)
Maria Emília Lino da Silva	(PUCCAMP)
Maria Helena Novaes	(PUCRJ)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Sigmar Malvezzi	(USP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	(PUCCAMP)
Samuel Pfromm Netto	(PUCCAMP)
Solange Múglia Wechsler	(PUCCAMP)
Vera Lucia Adami Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
William Gomes	(UFRGS)

Apoio Técnico

Secretária Júnior: Maria Cláudia Moreira Bravo

Capa e projeto gráfico

Wilson Mazalla Jr.

Financiamento

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Ensino Superior

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift CEP: 13045-270
Campinas - SP FONE/FAX: (019) 230-7180
Home Page
<http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas, e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista *Estudos de Psicologia* deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores *ad-hoc*.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Estudos de Psicologia* e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA DA PUCCAMP

150 Estudos de Psicologia / Instituto de Psicologia da
E85 PUCCAMP, - v. 14, nº 1 (janeiro de 1984) -.-
Campinas: Átomo, janeiro de 1991.
v.: il.
Quadrimestral
Descrição baseada em: v. 12, nº 2
ISSN 0103 - 166x

1. Psicologia - Periódicos. I. Instituto de
Psicologia da PUCCAMP.

CDD 150

Estudos de Psicologia tem uma tiragem de 1000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantém Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a bibliotecas de Universidades estrangeiras.

EDITORA ÁTOMO

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP - CEP 13023-191

PABX (019) 232-9340 e 232-2319

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 14
Número 2
Maio/Agosto

Artigos

- 3 Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes
Geraldina Porto Witter
- 11 Psicologia Escolar e estudantes de terceira idade:
algumas questões sobre produção científica
Regina Maria Prado Leite Erbolato
- 25 Algumas observações sobre a questão da sublimação feminina
Carla Beatriz de Souza
- 33 Fenomenologia, Psicoterapia e Psicologia Humanista
Adriano Holanda
- 47 Interesse dos servidores da Universidade Federal de Uberlândia por temas de Psicologia
Sandra Augusta de Melo Neves e Joaquim Gonçalves Coelho Filho
- 57 Elaboração e avaliação de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares
João Serapião de Aguiar
- 71 Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia
Luiza Helena Albertini Padula Trombeta

Resenha

- 75 Comunicação na linguagem oral
Nely A. Guernelli Nucci
- 79 Criatividade e organizações
Geraldina Porto Witter

Comunicação

- 81 A importância da cultura grega na construção dos vínculos
Antonios Terzis

CONTENTS

Articles

- 3 Stress and performance in basic academic disciplines: relevant variables
Geraldina Porto Witter
- 11 School psychology and third-age students: some questions about scientific production
Regina Maria Prado Leite Erbolato
- 25 Some observations about feminine sublimation issue
Carla Beatriz de Souza
- 33 Fenomenology, Psychotherapy and Humanist Psychology
Adriano Holandal
- 47 Interest of Uberlândia Federal University's officials of psychological themes
Sandra Augusta de Melo Neves e Joaquim Gonçalves Coelho Filho
- 57 Elaboration and evaluation of a program of infantile recreational games for teaching concepts to preschool-children
João Serapião de Aguiar
- 71 Characteristics of the "good" teacher according to the perception of Psychology students
Luiza Helena Albertini Padula Troubeta

Reviews

- 75 Communication on oral language
Nely A. Guernelli Nucci
- 79 Creativity and organizations
Geraldina Porto Witter

Communication

- 81 The importance of greek culture on linking construction
Antonios Terzis

-
- I Instructions to authors

Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes*

Geraldina Porto Witter¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Fornece uma perspectiva geral das principais variáveis presentes na relação desempenho em aprendizagem e ambientes estressores *na e fora* da escola. A experiência de estresse em relação ao desempenho acadêmico é influenciada por vários fatores contextuais e pessoais. É possível reduzir o estresse negativo usando estratégias para enfrentar as variáveis estressantes. É relevante desenvolver programas de prevenção de estresse nos atores escolares.

Palavras-chave: estresse acadêmico; desempenho acadêmico; variáveis estressantes.

Abstract

Stress and performance in basic academic disciplines: relevant variables

Provides a general account of the main variables presented in the relation of learning performance and stressful environments *in and out* of school. The experience of stress in relation to academic performance is influenced by a number of contextual and personal factors. It's possible to reduce negative stress using strategies of coping with stressful variables. It is relevant to develop programs to prevent stress in the schools setting.

Key words: academic stress; academic performance; stressful variables.

O vocábulo estresse designa um conjunto de respostas, abertas e encobertas, de caráter psico-fisiológico, que se instala processualmente quando contingências ambientais eliciam respostas emocionais e cognitivas, positivas e negativas, para as quais os sujeitos nem sempre estão ou se sentem preparados para apresentar, ou seja, para enfrentar as contingências, de modo satisfatório (reforçador para eles). Estas respostas podem incluir reações biológicas adversas que tendem a se agravar com o tempo, caso o sujeito não aprenda como lidar com as contingências estressantes, isto é, não consiga equilibrar a demanda com sua capacidade. (Selye, 1965; Fisher, 1994).

As contingências responsáveis pelo desencadeamento e manutenção do estresse são chamadas estressoras e podem estar presentes no lar, na escola, no clube esportivo, no ambiente de trabalho ou em qualquer outro espaço. Também se fazem presentes ao longo da vida das pessoas, da infância à velhice.

Vale lembrar que o número de crianças com sintomas de estresse vem crescendo, conforme Lipp *et al* (1995), possivelmente porque fatores geradores de estresse venham se tornando mais presentes e potentes já em etapas iniciais da vida. É possível que o conhecimento ampliado gradativamente na área já esteja viabilizando detectar o problema mais precocemente. Também é provável que o constatar desse crescimento tenha ocorrido por já se dispor de mais pesquisadores atentos ao problema.

A escola é um ambiente onde essas contingências podem se fazer presentes com muita frequência, com diversos estressores institucionalizados sem que haja o devido preparo para os

* Trabalho apresentado em mesa-redonda do I Simpósio sobre estresse e suas implicações. PUC-Campinas, Campinas, 1996.

1. Professora doutora na Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Endereço para correspondência: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift, CEP 13045-270, Campinas, SP.

alunos lidarem com essas situações. Agentes estressores aparecem desde a entrada da criança na escola até a pós-graduação, ou seja, do mais baixo ao mais alto nível de escolarização. Os alunos raramente são preparados para controlar ou evitar o estresse em tais situações.

A preocupação em preparar a criança para a entrada na escola, mesmo a pré-escola, se fez cada vez mais presente desde os anos 60 e pode ser uma forma de reduzir a força dos estressores potenciais desde o início da escolarização. As escolas devem manter programas para este fim e eles devem envolver os pais, posto que a família em suas relações com a vida acadêmica também pode ser fonte de estresse para a criança.

Há pais que ainda apresentam a escola como lugar de punição, de castigo; há professores estressados; há docentes que não sabem como reduzir o impacto das contingências estressoras da escola e que muitas vezes atuam de modo a fortalecê-las. Essas considerações podem e se estendem por todos os níveis de escolaridade. Os chamados exames de qualificação e as defesas de dissertações e teses são contingências estressoras que atuam sobre os pós-graduandos desde o início do curso e podem desencadear um processo que pode levar o aluno à exaustão.

Certamente, o vestibulando é um estudante particularmente sujeito ao estresse em decorrência dos problemas a enfrentar para aprender e superar a barreira do exame, como também da pressão exercida pela família que estabelece e explicita estimativas de êxito para ele.

Como exemplo, pode ser lembrado o trabalho de Santos e colaboradores (1996) enfocando o estresse em 23 pós-graduandos. A maioria (91,3%) considerou o curso estressante, oscilando entre "excessivo" (47,8%) e razoável (43,5%).

Mas o estresse não é apanágio dos alunos; pode aparecer em professores, em adminis-

tradores e em outros funcionários tanto em decorrência de situações intramuros da escola como em decorrência de variáveis externas. Ex: a transferência de escola por determinação superior sem atender a motivação e ao previsto pelo docente para sua vida profissional, como aconteceu no estado de São Paulo, no ano corrente (1995).

Neste quadro é particularmente relevante o estresse de professores, já que interfere diretamente nas suas relações interpessoais com os alunos e no processo ensino-aprendizagem. Justifica-se, desta forma, o investimento de pesquisa envolvendo esse profissional. Como exemplo, pode ser mencionado aqui o trabalho de Soyibo (1994), que encontrou entre professores de ciência graus variados de estresse em decorrência de variáveis como gênero, localização da escola, experiência de ensino ou assunto a ensinar. A pesquisa de Okebukola & Jegede (1992) mostrou como principais fatores geradores de estresse em professores de ciências: dificuldades para obter equipamentos; tópicos do programa; tempo para cumprir o programa; ensinar o que não foram treinados a fazer e currículo novo.

Heinhold (1996), ao rever a produção sobre estresse de docentes, encontrou como estressores: fatores administrativos; alunos; condições de trabalho; fatores pessoais; colegas; pais de alunos; imagem profissional negativa; falta de qualificação e de preparo técnico do professor.

Martins, Seleguini e Moura (1996) também verificaram que 85% dos professores de psicologia do 2º grau que foram entrevistados consideravam a profissão estressante.

A Fig. 1 mostra que o estresse na escola decorre de contingências internas a ela, assim como do ambiente externo, o que pode-se intuir do já exposto.



Figura 1. Contingências geradoras de estresse na escola

As contingências estressoras externas à escola podem potencializar as internas aumentando a probabilidade de ocorrência ou a intensidade de estresse nos atores da escola. Por exemplo, o professor que recebe baixo salário tem freqüentes exigências para melhorar seu desempenho por parte da sociedade (críticas em jornais, periódicos, de pais etc.) sem que lhe sejam dadas condições para atuar adequadamente, tendo classes numerosas, não tendo recursos e formação para superar as barreiras. Nessas condições, ele é um forte candidato a estresse.

No trabalho de Martins, Seleguini e Moura (1996) as variáveis acadêmicas alcançaram 62% dentre os fatores estressantes; classes numerosas ficou com 77%; salário e desvalorização social com 92%; falta de recursos materiais e didáticos com 85% de indicações feitas pelos docentes.

Variáveis externas como contingências de extrema pobreza ou conflitos podem gerar estresse em estudantes, como verificou Mulatu (1995), em pesquisa feita com estudantes de 6 a 11 anos, da Etiópia. Todavia, em condições não

extremadas, Vilela (1995), no Brasil, não encontrou diferenças de estresse atribuível a classe social, mas com índices que atingem mais de 60% dos alunos de escolas públicas e particulares.

No ambiente acadêmico há aspectos formais e informais que geram condições propícias ao surgimento do estresse. De fato, todo o currículo escolar (não só o rol de disciplinas) pode ser gerador de estresse.

Entre os aspectos informais do currículo acadêmico estão as relações interpessoais. A criança com habilidades sociais aquém do esperado para sua faixa etária e de escolaridade pode não alcançar os padrões cobrados pelos adultos e colegas na escola e apresentar problemas, como redução ou rebaixamento de seu autoconceito, estresse, entre outros (Merrell, Ceden e Johnson, 1993; Bandura, 1986).

No presente texto enfatizar-se-ão os aspectos formais do ambiente acadêmico que geram, mantêm ou intensificam o estresse dos atores da escola, especialmente o aluno. Mas é preciso ter sempre presente a influência constante das contingências informais do ambiente acadêmico e mesmo do ambiente externo à escola.

A Fig. 2 representa as principais variáveis que podem estabelecer contingências estressoras no ambiente da escola.

Direção, administração, burocracia, professores, grêmios e grupos, ambiente físico e mesmo os alunos podem estabelecer condições de serem agentes estressores tanto de docentes



Figura 2. Variáveis que podem estabelecer contingências estressoras no âmbito da escola

como do corpo administrativo, como de alunos. O currículo mal organizado, inadequado aos alunos e às necessidades sociais, também é fator que pode gerar estresse.

Como exemplo, pode ser retomado o trabalho de Santos e colaboradores (1994), na pesquisa com pós-graduandos já referida, em que se verificou que a categoria mais estressante foi a relativa a questões acadêmicas (70%), na qual as subcategorias mais frequentes foram: pressão dos órgãos mantenedores (35,8%) e exigências institucionais (30,7%).

O estresse do aluno associado ao ensino de disciplinas específicas como a leitura, a escrita, as ciências, a matemática pode decorrer de estressores extrínsecos ou intrínsecos às mesmas; por efeito de variáveis do próprio aluno e de variáveis externas que atuam quer sobre as disciplinas, quer sobre o aluno, quer ainda no próprio estresse manifestado pelo estudante.

apenas 37 referências, sendo que uma delas dizia respeito ao estresse profissional, ou seja, como variável que levava assistentes sociais a abandonarem a profissão (Miller, 1991), portanto, ficando-se apenas com 36 referências. Estes resultados indicam baixa produtividade na área.

Destes 36 artigos, a maioria (N= 24) enfoca o adulto sendo a seguinte a distribuição quanto a sujeitos: universitários - 39%; professores - 11%; outros adultos - 17%; crianças - 17%; adolescentes - 11%, e um trabalho com excepcionais sem especificação de idade (Margolis, 1990). Algumas pesquisas enfocaram concomitantemente mais de um tipo de sujeitos.

Quanto às disciplinas básicas enfocadas, também houve estudo em que mais de uma mereceu a atenção dos pesquisadores. A distribuição encontrada foi: 36% dos trabalhos estudaram a Leitura; 30%, a Matemática; 17% enfocaram a aprendizagem de Ciências e 14% a da Escrita.

Infelizmente, há carência de pesquisas sobre esses estressores tanto no Brasil como no exterior. Uma consulta à base de dados Psyclit, cobrindo o período de janeiro de 1990 a junho de 1996, em busca de artigos sobre estresse e aprendizagem das disciplinas básicas (leitura, escrita, aritmética e ciências), resultou em

Esses dados mostram a tendência dos estudos da área, nos quais se trabalha mais frequentemente com o adulto, notadamente o universitário, e enfocando a Leitura ou a Matemática.

A Fig. 3 apresenta uma síntese das relações que influenciam o estresse do aluno.

Entre os estressores externos, a família, notadamente os pais, podem constituir-se em componentes relevantes para tornar o ensino-aprendizagem de uma matéria uma contingência estressante.



Figura 3. Estresse no aluno; variáveis das disciplinas e do aluno.

Pais matemáticos, docentes de línguas e cientistas podem tornar-se figuras estressantes para a aprendizagem destas matérias pelos seus filhos.

Convém lembrar que, em contrapartida, os pais podem dar uma contribuição única e insuperável na formação de resistência, na redução da vulnerabilidade e na capacitação de seus filhos para lidarem com o estresse, como lembram Lipp e Malagris (1995). É preciso orientá-los para que melhor exerçam este potencial.

O fato de a sociedade considerar que aprender uma dada disciplina requer habilidades e capacidades superiores pode influir em

vários aspectos do ensino-aprendizagem da mesma e acabar por torná-lo fonte de estresse.

As variáveis do aluno que podem associar-se à apresentação de estresse incluem a motivação para a aprendizagem da disciplina, a autopercepção de seu potencial para aprendê-la e seu desempenho real na mesma. Uma desarticulação entre estes três componentes é suficiente para gerar estresse e outros problemas de comportamento (Bandura, 1986) que, como conseqüência, resultarão em baixo desempenho acadêmico. Entretanto, o domínio de estratégias para

enfrentar situações estressantes poderá fazer com que o aluno tenha êxito, ou que não chegue a um nível prejudicial de estresse, ou mesmo que o supere.

Entre as variáveis geradoras de estresse que estão mais associadas às disciplinas básicas estão: ima-

gem social da disciplina; prestígio da disciplina na escola, professor da matéria; metodologia de ensino utilizada, sistema de avaliação e as dificuldades/limitações específicas da disciplina.

Já se fez menção aqui ao fato de a imagem social da disciplina poder ser um gerador de estresse.

O prestígio que a disciplina tem na escola, incluindo-se o espaço que ocupa no currículo, também pode se tornar estressor, pois tende a consumir mais tempo, a exigir mais, a esperar mais e melhor desempenho do aluno, a ter uma cobrança interna e externa mais potente. Além disso, há disciplinas que adquirem o *status* de

“difíceis”, de responsáveis pela maioria das reprovações tornando-se assim estressoras quando, de fato, não precisariam ser.

Isso associa-se ao professor que, de certa forma, antipsíquica e antipedagogicamente muitas vezes recorre apenas a técnicas aversivas para controlar a classe; outras vezes, ele próprio está estressado, criando assim condições estressantes ao longo do processo ensino-aprendizagem de sua disciplina. O que é pior, o aluno associa essas contingências à disciplina e as generaliza para a aprendizagem da mesma nos anos subsequentes, até mesmo por toda sua vida em relação àquela matéria.

A metodologia de ensino, os procedimentos, as estratégias e os materiais de ensino quando inadequados ou usados de forma inapropriada podem gerar dificuldades para o aluno e se tornarem estressores. Certamente, procedimentos individualizados de ensino de caráter não punitivo, como por exemplo, os empregados no Método Keller, ou a instrução Programada, tendem a reduzir ao mínimo as probabilidades de um estresse prejudicial ao desempenho acadêmico. Entretanto, dispõe-se de poucos materiais e nem todos os docentes estão aptos a empregá-los. Por outro lado, procedimentos que não levam em consideração as características pessoais dos alunos tendem a ser estressores.

Por exemplo, a pesquisa de Walczyk (1995) mostrou que há prejuízo no desempenho em leitura (eficiência e compreensão) de adultos quando a atividade de ler é exercida em condições de alta pressão de tempo, considerando que isto ocorre porque a pessoa não tem condições para pôr em ação os mecanismos compensatórios para superar o estresse gerado pela pressão.

O sistema de avaliação também pode parecer ao aluno uma ameaça e gerar estresse, cabendo à escola e ao professor a análise de quanto a avaliação está gerando comportamen-

tos adequados e inadequados e redirecioná-la para que atinja o melhor desempenho acadêmico esperado.

O conteúdo específico das várias disciplinas apresenta também pontos críticos a serem superados no processo ensino-aprendizagem. Estes pontos podem gerar estresse tanto no aluno como no professor. O professor pode não se julgar suficientemente apto, ou desconhecer estratégias, ou não gostar daquele tópico ou mesmo daquela disciplina. Estas variáveis poderão ser estressantes para ele e, refletindo no processo ensino-aprendizagem, também gerar estresse em seus alunos, levando a pouco aproveitamento de suas aulas.

Em toda disciplina há conhecimentos a serem assimilados que dependem de aprendizagens anteriores. Quando os alunos não as possuem, aprender novas informações torna-se por si só uma tarefa estressante. Em um sistema educacional em que os programas não são vencidos ao longo do ano, em que se começa o ano seguinte como se o aluno realmente dominasse o programa dos anos anteriores, a probabilidade de os temas novos tornarem-se estressantes também cresce.

Os estressores externos à escola, ou aqueles internos à instituição, relativos às disciplinas acadêmicas ou aos atores da vida escolar raramente atuam de forma isolada. Combinações dos mesmos costumam se fazer presentes quando ocorre estresse prejudicando o desempenho do aluno.

Como exemplo, pode ser lembrada a pesquisa de Koretz e col. (1994) em que se verificou que a baixa qualidade e a avaliação de aproveitamento de escolares em escrita e aritmética estão associadas com estresse e variáveis estressoras como pressão de tempo e variação na atuação dos docentes.

Outro aspecto a considerar é que esses estressores não atuam da mesma forma sobre todos os agentes e atores da escola. Um docente

pode ter um comportamento estressante para um aluno e não ser um estressor para a maioria da classe; pode gerar estresse ao lecionar matemática e não o fazer na aula de leitura.

Há diferenças individuais no responder a variáveis estressantes. Isto foi demonstrado, por exemplo, na pesquisa de Walsh, Wilding e Eysinck (1994), os quais constataram que os diferentes tipos de resposta ao estresse estão relacionados com diferenças individuais, formando padrões complexos, dificilmente medidos por um só instrumento ou um só tipo de medida.

Embora um certo grau de estresse seja relevante e mesmo necessário para a sobrevivência e o envolvimento com a tarefa (Fisher, 1994; Reinhold, 1996), são necessárias medidas para prevenir seu avanço a níveis prejudiciais e mesmo terapia quando esses níveis já se instalaram.

Já se fez menção aqui a atuações e estratégias que podem reduzir ou eliminar o poder de estressores, como é o caso de uso de tecnologias apropriadas de ensino, escolha de material didático compatível com as características do aluno e suas necessidades de desenvolvimento, entre outras.

É relevante ensinar a todos os atores da escola e a todos os que com ela se relacionarem a trabalhar com o estresse envolvendo a aprendizagem das disciplinas acadêmicas. Por vezes, se requer pouco para se ter resultados satisfatórios. Assim é que Omizo e Omizo (1990) verificaram que o simples fato de aprender a detectar quais são os estressores é suficiente para ajudar a criança.

Além disso, já se dispõe de tecnologia para a superação de estresse nas escolas, cuja eficiência vem sendo demonstrada há décadas, faltando apenas uma melhor divulgação e um corpo de psicólogos na escola capazes de implementar programas de prevenção, atuando interdisciplinarmente com outros profissionais da instituição, notadamente os professores.

Exemplo das pesquisas dentro da preocupação de teste de tecnologia para trabalhar com o problema aqui focado é o trabalho de Schneider e Nevid (1993) que demonstra a eficiência da dessensibilização sistemática na redução de estresse em situações envolvendo desempenho em matemática.

Certamente, com adequada tecnologia, bom planejamento e capacitação docente, todos os fatores estressantes que podem prejudicar o desempenho acadêmico dos alunos podem ser reduzidos ou praticamente eliminados. Com o ensino de estratégias de manejo e de controle do estresse para professores, pais, administradores escolares e alunos muito se poderia fazer em termos de prevenção do fracasso escolar, de problemas de aprendizagem e mesmo do não gostar de algumas disciplinas básicas. Esta é uma área de atuação em que, com baixo custo, muitos se beneficiaram e haveria melhoria substancial no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life: the mental assembly line*. Buckingham: Open University Press.
- Koretz, D.; Stcher, B.; Klein, S. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont Portfolio Assessment Program: findings and implications. *Educational Measurement Issues and Practice*, 13 (3): 5-16.
- Lipp, M.N. & Malagris, L.N. (1995). Manejo do estresse. In: B. Rangé (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva e de transtornos psiquiátricos*. Campinas: Editorial Psy II.
- Lipp, M.N.; Souza, P.A.E.; Romano, F.S.A. & Colvolan, M.A. (1994). *Como enfrentar o estresse infantil*. Campinas: Ícone.

- Margolis, H. (1990). Relaxation training: a promising approach for helping exceptional learners. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37 (3): 215-234.
- Martins, R. de C.; Seleguini, L. & Moura, M. (1996). Estresse ocupacional em professores de psicologia. *Anais do I Simpósio sobre estresse e suas implicações*. Campinas: PUCCAMP, 109.
- Merrell, K.W.; Cedenó, C.J. & Johnson, E.R. (1993). The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools*, 30 (4): 293-98.
- Miller, L.S. (1991). The relationship between social support and burnout: clarification and simplification. *Social Work Research and Abstracts*, 27 (1): 34-7.
- Mulatu, M.S. (1995). Prevalency and risk factors of psychopathology in Ethiopian Children. *Journal A.M.A.C.A.D. Child and adolescence Psychiatry*, 34 (1): 101-20.
- Okebukda, P.A. & Jegede, O.J. (1992). Survey of factors that stress science teachers and an examination of coping strategies. *Science Education*, 76 (2): 199-210.
- Omizo, M.M. & Omizo, S.A. (1990). Children and stress: using a phenomenological approach. *Elementary School: Guidance and Counseling*, 21 (1): 30-36.
- Reinhold, H. H. (1994). O estresse do professor primário. *Anais do I Simpósio sobre estresse e suas implicações*. Campinas: PUCCAMP, 54-61.
- Santos, A. M. dos; Martinez, A.; Baptista, M.N.; Miglioli, F. A. & Lipp, M.N. Níveis de estresse em pós-graduandos. *Anais do I Simpósio sobre estresse e suas implicações*. Campinas: PUC-CAMP, 108.
- Schneider, W.J. & Nevid, J.S. (1993). Overcoming math anxiety: a comparison of stress inoculation training and systematic desensitization. *Journal of College Student Development*, 34 (4): 283-88.
- Selye, H. (1975). *Estresse a tensão da vida*. Trad. do original inglês, de 1965, por F. Branco. São Paulo: IBRASA.
- Soyibo, K. (1994). Occupational stress factors and coping strategies among Jamaican high-school science teachers. *Research in Science and Technological Education*, 12 (2): 187-92.
- Vilela, M. (1995). *Sintomas e fontes de estresse: amostra de escolares do 1º grau*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da PUCCAMP, Campinas.
- Walezky, J.J. (1995). Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, 30 (3): 396-408.
- Walsh, J.J.; Wilding, J.M. & Eysenck, M.W. (1994). Stress responsivity: the role of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16 (3): 385-94.

Psicologia Escolar e estudantes de terceira idade: algumas questões sobre produção científica

Regina Maria Prado Leite Erbolato¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A educação permanente para idosos vem sendo oferecida principalmente por um número crescente de Universidades da Terceira Idade. Apesar disso, os psicólogos escolares parecem pouco atentos a esses aprendizes. Neste artigo são examinadas algumas hipóteses que possam explicar a falta de estudos teóricos e pesquisas sobre estudantes mais velhos: (a) pouca literatura nacional disponível sobre esse tema específico; (b) falta de consenso quanto a definições do sujeito do processo educativo; (c) dificuldades em estabelecer objetivos educacionais, e (d) em avaliar a adequação desses objetivos ao atendimento de necessidades e interesses potencialmente diversos de grupos etários muito variados.

Palavras-chave: educação permanente, psicologia escolar, terceira idade.

Abstract

School psychology and third-age students: some questions about scientific production

Permanent education for the elderly is being mostly offered by an increasing number of Universities of the Third Age. Nevertheless, school psychologists seem unaware of older learners. Some hypothesis that might explain the lack of theoretical studies and research focusing aged students are examined in this article: (a) a reduced amount of available national literature on this specific matter; (b) disagreements on definitions regarding the subject of the educational process; (c) difficulties in establishing educational objectives, and (d) in assessing the fitness of these objectives in addressing potentially diverse needs and interests of a wide range of age groups.

Key words: permanent education, school psychology, third age.

Num breve histórico, é possível afirmar-se que a educação para adultos, jovens ou não, surgiu há longo tempo, como resultado da influência de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros grandes pensadores.

Mucchielli (1980:10) cita Condorcet, cujo projeto foi apresentado em 1792 à Assembleia Nacional Francesa, como sendo um dos precursores:

“A instrução deve ser universal, isto é, deve estender-se a todos os cidadãos. Deve, em seus diferentes graus, abraçar todo o sistema dos conhecimentos humanos e assegurar

aos homens, em todas as idades, a faculdade de conservar seus conhecimentos e de adquirir outros. O povo deverá ser instruído sobre as novas leis, as observações da agricultura, os métodos econômicos que não pode ignorar: deve-lhe ser revelada a arte de instruir-se a si próprio”.

Savicevic (1991:180) menciona um trabalho anterior sobre educação e aprendizagem, de autoria de Comenius, datado do século XVII:

“Nosso principal desejo não é procurar desenvolver ao mais profundo grau de humanidade apenas indivíduos ou somente algumas ou diversas pessoas, mas sim um e todos, jovens e velhos, homens e mulheres; em resumo, todos aqueles que foram

1. Doutoranda pela CAPES.

Endereço para correspondência: Av. Dr. Arlindo Joaquim de Lemos, 901 Apto 21, Jardim Proença, CEP 13095-000, Fone/fax (019) 251-7260, Campinas, SP, E-mail: erbolato@correionet.com.br

destinados a nascer como homens, para que finalmente a raça humana inteira descubra a cultura, independente de idade, classe, sexo ou nacionalidade”.

Se em épocas muito anteriores essa preocupação com a educação permanente era justificável, hoje em dia passa a ser uma necessidade. De acordo com Dália (1983), uma das conseqüências do progresso científico-tecnológico foi um aumento na expectativa de vida. As alterações conseqüentes (principalmente em virtude da introdução de tecnologias) foram de ordem social, cultural, econômica, entre outras, causando desestabilizações e ampliando a importância da educação como fator de equilíbrio. Não existe mais um saber definitivo, suficiente para o resto da existência. A mudança na demografia resultante da maior longevidade também passou a exigir uma atualização constante não só em nível profissional, mas também na capacidade de controlar o meio, de determinar o futuro e de gerenciar a própria vida, o que implica a aprendizagem de novos papéis sociais. Essa exigência de atualização atinge especialmente uma população emergente de idosos, prevista para um futuro próximo, conforme projeções estatísticas amplamente divulgadas, dentre as quais as do IBGE (Otávio, 1997), e terá certamente uma influência positiva no envelhecimento bem-sucedido.

No Brasil, programas dirigidos a idosos, inclusive educativos, encontram-se disponíveis desde os anos 60 e nasceram principalmente de iniciativas de particulares (em especial do Serviço Social do Comércio). Os que partiram de iniciativas governamentais foram desaparecendo por problemas burocráticos que também inviabilizavam a avaliação de seu impacto na clientela atingida. Tais programas podem ser classificados como: “organizativos/ reivindicativos”

(criados pelos próprios interessados); “consultivos” (que deveriam fornecer subsídios para outros projetos), “de estudos, documentação e proposições”, e “de lazer, associativismo, saúde e informações” (Prata, 1990:236-7).

Um aspecto que não deve ser considerado em qualquer planejamento educacional, independente de seus alvos, é sua fundamentação científica. Sendo os múltiplos aspectos do envelhecimento do âmbito de muitas ciências, dentre as quais a Psicologia, cabe aqui acrescentar a importância do envolvimento das instituições sociais no atendimento das necessidades desse segmento populacional. Em particular, das contribuições potenciais da Psicologia Escolar que, por seus estreitos vínculos com a Pedagogia, e por interesses compartilhados, vem buscando ocupar seu merecido espaço em instituições educativas as mais diversas, dedicadas ao ensino tradicional, especializado, técnico, etc., dirigidos a diferentes alvos.

O pesquisador interessado na aprendizagem ao longo do envelhecimento pode defrontar-se com algumas dificuldades. Via de regra, há muita literatura acerca da educação para adultos mas pouco se encontra a respeito da educação para adultos maduros ou idosos. Em nível nacional, a produção científica acerca dos vários aspectos do envelhecimento tem crescido nos últimos anos; um exemplo são obras de ou organizadas por Néri (1991, 1993b, 1995). De particular interesse é uma pesquisa dessa autora abordando as motivações, em alunos maduros, para matrícula em um programa educativo dirigido à terceira idade (Néri, 1996). Entretanto, de uma forma geral, temas ligados à aprendizagem, como pesquisas sobre motivação, cognição e memória (estas últimas excluindo sujeitos com patologias graves como demência e Alzheimer), entre outros, são mais encontrados na literatura estrangeira.

Algunas hipóteses podem ser levantadas para justificar, pelo menos em parte, a escassez de produção científica sobre a aprendizagem e o aparente pouco envolvimento do psicólogo escolar com alunos mais velhos.

A primeira delas pode estar relacionada com um consenso bastante arraigado a respeito do Brasil como sendo um país de população essencialmente jovem. A difusão de previsões estatísticas de um envelhecimento demográfico generalizado só recentemente começou a despertar o interesse de pesquisadores sobre o tema em questão. Pesquisas sobre aprendizes mais velhos ainda não justificavam maiores investimentos. No que se refere à Psicologia Escolar, apesar da educação para pessoas idosas e/ou aposentadas ter sido incluída como parte do campo de atuação do psicólogo escolar há quase 20 anos (Marques, 1980, *apud* Klang, 1981), representantes dessa área têm mantido concentradas suas pesquisas numa clientela tradicional: crianças, adolescentes e adultos (estes últimos podendo referir-se a estudantes de graduação, profissionais de nível universitário, pais de alunos e membros da equipe escolar).

Como ilustração da pouca representatividade da produção científica acerca de estudantes mais velhos, são apresentados dados de sessões de comunicações de três congressos na área.

Durante o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em 1991, a “Implantação da universidade para a terceira idade”, pesquisa/ação da área de Pedagogia da UFRGS (Castro, Folberg & Lassance, 1992:295), foi a única comunicação sobre esse objeto de estudo. Witter & Yukimitsu (1996) analisaram o conteúdo das sessões de comunicação do referido evento. Dentre os resultados aparece o aluno de primeiro grau como principal sujeito focado, sendo que estudantes de terceira idade não se mostraram percentualmente significativos para serem mencionados.

Em 1994, durante o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar e o XVII International School Psychology Colloquium, não houve quaisquer informações sobre os vários projetos educativos desenvolvidos no município, estado ou país, voltados à terceira idade. As duas únicas referências encontradas foram de Lagos (1994a; 1994b), uma relatando um projeto de educação para adultos mais velhos, e a outra, um programa de educação infantil do qual participavam pessoas idosas, ambos ocorrendo no Chile.

Mais recentemente, no III Congresso Nacional de Psicologia Escolar, apenas dois trabalhos com sujeitos de terceira idade fizeram parte das sessões de comunicações, a saber, pesquisas de Erbolato (1996a) sobre a avaliação de uma Universidade da Terceira Idade sob a ótica dos alunos, e de Wolf & Oliveira (1996), sobre desenvolvimento da criatividade. Pesquisou-se também a produção na área Escolar num evento de grande abrangência, como a 48ª Reunião Anual da SBPC realizada em 1996. Entre as conferências, simpósios e mesas-redondas, um único trabalho foi encontrado sobre a contribuição da psicanálise a creches (Palmigiani, 1996). Nas sessões de comunicações científicas, de uma forma geral, pesquisas com sujeitos idosos foram provenientes de Departamentos como: Enfermagem, Educação Física, Antropologia e Psicologia Social, Medicina e Saúde Pública, e até mesmo de uma Secretaria da Justiça e Cidadania. O maior número de contribuições foi do Serviço Social. No campo específico da Psicologia prevaleceram relatos ligados às áreas Social e Clínica (as áreas Escolar e Evolutiva, quando mencionadas, faziam parte de um Departamento não exclusivo) sobre idosos em psicoterapia, asilados, com patologias ou em estado terminal. Pesquisas com sujeitos ‘saudáveis’ foram exceções: a de Oliveira (1996), sobre motivações para frequentarem

um centro de convivência, e a de Santos (1996), acerca das diferenças nas representações sociais da velhice entre idosos de zonas rurais e urbanas de um estado nordestino. A educação permanente para a terceira idade não foi um tema encontrado, nem mesmo em trabalhos desenvolvidos no campo da Educação.

É preciso ter-se em mente que temas especificamente ligados à problemática do envelhecimento podem ser abordados, em sua amplitude, em congressos, simpósios etc., vinculados à Geriatria e à Gerontologia. Relatos de pesquisas acerca da aprendizagem na terceira idade poderiam estar se deslocando para outros meios. Por esse motivo julgou-se conveniente citar dois eventos na área, como ilustração da produção científica recente sobre educação para adultos mais velhos, geralmente fornecida por Universidades da Terceira Idade.

Durante o I Pan American Congress of Gerontology, realizado no Brasil em 1995, nas mesas-redondas e sessões de comunicações científicas, os programas educativos mais freqüentemente apresentados, relacionados ou não a essas Universidades, direcionavam-se a um fim específico, como: formação de profissionais na área, capacitação de cuidadores leigos, saúde e autocuidado, nutrição e atividades físicas, ou relatos de experiências de convivência entre idosos. Apenas um trabalho pareceu estar ligado à educação de forma mais ampla: o de Castro (1995), que narra, entre os objetivos da Universidade da Terceira Idade da UFRGS: produção de conhecimentos, aumento de perspectivas na velhice, melhoria na autoestima, maior envolvimento dos alunos com a comunidade científica e com políticas sociais que pudessem beneficiá-los. Na sessão de *posters* só um título relacionava-se à educação permanente (Soares, 1995), mas a ausência de resumo não forneceu maiores esclarecimentos.

Um quadro muito mais promissor revelou-se apenas um ano depois. Nas sessões reservadas aos temas livres em Gerontologia da IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, o número de trabalhos relacionados à aprendizagem na terceira idade cresceu de forma sensível. Quando se tratava de programas educativos em geral, os fins mantiveram-se os mesmos: formação de profissionais na área, capacitação de cuidadores leigos, nutrição, saúde e autocuidado, atividades físicas (ou fisioterapia), acrescentando-se promoção de saúde mental, prevenção de diabetes e de problemas com a pressão arterial. Especificamente na área da Psicologia, também houve relatos de convivência entre grupos de idosos. Dentre as avaliações das Universidades da Terceira Idade destacaram-se os seguintes trabalhos:

Castro & Vargas (1996) relacionaram a aprendizagem com uma melhor qualidade de vida, além de apresentarem estudos sobre cognição, personalidade, interações com grupos primários, mudanças de hábitos, mecanismos de auto-regulação etc. Cachioni (1996) associou a participação na Universidade ao envelhecimento bem-sucedido, investigando também os interesses dos estudantes, as expectativas quanto ao curso e os índices de satisfação. As relações da educação permanente, da participação em atividades físicas, de lazer, sócio-culturais e comunitárias, com o resgate da cidadania e a busca de mudanças sociais foram descritas por Palma (1996). Guidi (1996) relatou um trabalho de treinamento e de participação de alunos como entrevistadores em pesquisa científica de levantamento das condições de vida da população local de terceira idade e as possibilidades de conscientização decorrentes. A influência de uma Universidade da Terceira Idade nas mudanças de políticas sociais e na melhoria de qualidade de vida da população idosa foi avaliada por Leitão, Tirado & Pereira (1996).

Duarte & Ribeiro (1996) mostraram os resultados positivos da rediscussão do desempenho de novos papéis familiares (papéis de avós), e Eiras (1996) avaliou o impacto da educação permanente nas relações familiares. O trabalho de Maza (1996) dedicou-se à história da participação crescente da terceira idade em atividades acadêmicas e sociais locais.

Embora seja desejável, em eventos de caráter multidisciplinar, informações sobre a qualificação do(s) autor(es), a mesma não costuma estar presente. Contudo, o tipo de trabalho ou a instituição de origem podem eventualmente fornecer pistas a esse respeito.

Dentre os oito relatos apresentados na referida Jornada, apenas dois apontam para uma ligação direta com a Psicologia: o de Cachioni (1996) e o de Castro & Vargas (1996). Outros estão vinculados a centros de pesquisa (sem especificação), a Universidades da Terceira Idade ou a projetos similares, e os restantes, a faculdades de Enfermagem, de Educação Física e Desportos, de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Um trabalho fora do campo da Psicologia merece ser mencionado: a dissertação de Pizzolatto (1995) na área de Linguística Aplicada, sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) a adultos na terceira idade, na qual o autor discorreu sobre a aprendizagem nessa fase e a interferência de déficits de memória. Ainda relatou alguns comportamentos em sala de aula, dos quais os sujeitos se apropriavam como sendo 'típicos' da velhice, e as dificuldades encontradas pelos professores em lidar com tais alunos, por desconhecimento de suas características.

Como pode ser notado, se, para o psicólogo escolar, o estudante de terceira idade aparenta carecer de grande importância, outros profissionais (pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas etc) têm estado atentos às necessidades e ao potencial dessa

população, possivelmente assumindo algumas das funções que caberiam a esse psicólogo. O problema não se resume apenas em ocupar o espaço que lhe é devido, mas em assumir que pode contribuir em muito, mas, para tanto, deve investir mais tempo na aquisição de novos conhecimentos. Mesmo sua participação no planejamento, implantação e avaliação das Universidades da Terceira Idade permanece desconhecida.

Voltando à questão dessas Universidades, um dado de interesse é que elas atingem indiscriminadamente alunos de meia e terceira idade. Se bem que essa abertura seja um aspecto positivo, subgrupos etários diferenciados são tratados indiscriminadamente como 'terceira idade', o que complica a organização da informação e a construção de um referencial mais específico e consistente. Como instituições sociais, esses cursos têm o potencial para estabelecer normas etárias, entre outras; assim, tal rotulação generalizada pode contribuir com uma possível antecipação da velhice (Néri, 1996).

Isso remete a uma segunda hipótese. Estudar a aprendizagem ao longo do envelhecimento e suas implicações na vida dos alunos implica necessariamente adotar-se pelo menos um modelo teórico relacionado ao desenvolvimento que inclua o curso completo de vida. É impossível estudar a velhice como um acontecimento isolado. O idoso tem uma história, um presente que pode ser alterado e um futuro a ser construído, ainda que de certa forma limitado, sendo o uso de estratégias para envelhecer bem uma das propostas de Baltes & Baltes (1990). Se a aprendizagem está vinculada a mudanças, adotar-se teorias que concebiam a vida adulta como uma fase de estabilidade e neguem possibilidades de crescimento posterior, é partir de um pressuposto inadequado. Mas ainda restam dificuldades nesse estudo que transcendem o

domínio da Psicologia Escolar: as questões de conceituação.

Definir quem é o sujeito do processo educativo é anterior ao estabelecimento de objetivos para a educação. Nesse ponto, vale lembrar que é difícil estabelecer limites precisos entre o final da vida adulta e o início da velhice, mesmo quando as teorias que concebem o homem dentro de uma perspectiva continuada de curso de vida façam alguns ‘cortes’ no desenvolvimento, ou divisões em estágios. Estes, marcados por mudanças qualitativas, podem ser bastante úteis do ponto de vista didático, principalmente quando se trata de tentar caracterizar melhor a clientela e estabelecer objetivos educacionais.

Numa definição bastante abrangente, Mucchielli (1980) define adultos como indivíduos que exercem atividade profissional, já assumiram papéis sociais e responsabilidades por uma família, tiveram experiências de vida, não apresentam mais relações de dependência típicas da infância e adolescência mas sim relações de interdependência social, organizaram suas próprias vidas, além de terem consciência de seu papel dentro da sociedade e de suas potencialidades e aspirações.

Na opinião de Tuijnman (1994), concepções de adulto como aquele que atingiu a maturidade física e emocional correm o risco de considerar ‘juventude’ ou ‘infância’ como estágios imaturos e incompletos, pois esses são construtos subjetivos determinados pela história e pela cultura; o autor propõe, portanto, uma definição não baseada em aspectos psicológicos, biológicos ou legais, mas em funções sociais, ou em papéis característicos do *status* de adulto, após a conclusão de uma educação formal.

Em ambos os casos, a diferenciação entre indivíduos adultos e idosos parece basear-se, em parte, no desempenho de papéis sociais, presentes ou previstos para o futuro.

Como foi visto, se a definição de adulto não é uma tarefa simples, determinar quem é ‘velho’ traz ainda maiores dificuldades. Segundo Minois (1989), o envelhecimento, do ponto de vista biológico, começa no nascimento, mas se processa num ritmo diferente. O princípio da velhice propriamente dita pode ser ou não acelerado, dependendo de condições materiais de vida, situação social e cultura.

Mas um limite fixo de idade para o início da velhice (próximo aos 60 anos) costuma ainda ser bastante utilizado, com algumas variações entre os autores. Num histórico sobre a velhice, Kirk (1992) afirma que esse limite etário foi estabelecido no século XIX, resultando de estudos médicos e estatísticos (franceses e ingleses) que relacionaram índices de mortalidade a algumas disfunções atribuídas ao envelhecimento e a outros dados, como por exemplo: peso e massa cerebral e corporal, capacidade pulmonar etc. Posteriormente, essa idade cronológica específica passou a servir como referencial para os primeiros programas europeus de pensão a trabalhadores ou outras pessoas consideradas idosas ou incapazes. Mesmo com a melhoria subsequente das condições de vida e de trabalho, esse parâmetro insistiu em permanecer, quer na literatura científica quer no senso popular.

Outra opinião desfavorável à utilização de critérios etários é apresentada por Néri (1991:18). Segundo essa autora, o homem interage, ao longo da vida, com “eventos do mundo biológico, ecológico, social, cultural e psicológico”, experimentações essas “mediadas pelo comportamento verbal”. Em nível individual, são também mediadas pela realidade particular (subjetividade), cujos referenciais são de ordem biológica, psicológica e social, mudando de significado de pessoa para pessoa. São essas interações, portanto, as responsáveis

pelas mudanças ao longo da vida, e não só o passar do tempo.

Um dos argumentos da Gerontologia contra a utilização de um critério etário para definição da velhice é que ele inclui, numa mesma denominação, todas as pessoas acima dos 60 ou 65 anos até o final de suas vidas. Isso implica uma variação etária de cerca de 40 anos (Calasanti, 1996). Além de carecer de fundamentação, descreve pessoas com características diversificadas como pertencentes a um mesmo grupo.

A expressão 'terceira idade', que vem sendo utilizada no corpo do texto, requer maiores esclarecimentos. Os critérios para se considerar alguém como pertencente a essa categoria também são variáveis. A capacidade produtiva é um requisito apresentado por Hore (1994). Competência, habilidade funcional, capacidade adaptativa e um nível de atividade superior à exigência de cuidados, são citados por Ballesteros (1983, *apud* Castro, Folberg & Lasance, 1992) e Kirk (1992). A existência de uma quarta idade, caracterizada principalmente por senilidade ou por uma grande necessidade de cuidados (dependência), é mencionada pelos dois primeiros autores, mas não há uma aceitação geral a esse respeito.

Uma pesquisa de Dias (1995) revela diferenças nas representações sociais de 'ser velho' (conotação negativa) e 'estar na terceira idade'. Esta última está associada a uma fase em que se consegue mudar e integrar-se de uma forma melhor na sociedade, sugerindo ser a mesma um descritor com maior aceitação entre a população idosa.

Resultados de um estudo de três anos de duração (Carnegie Inquiry into the Third Age) apresentados em Londres em 1993, recomendaram a substituição do termo 'velhice' por 'terceira idade', por referir-se a uma nova etapa do desenvolvimento humano, uma passagem da vida

adulto para a velhice sem conotações de decrepitude e dependência (Laslett, 1994).

Essa mudança, por si só, não traz maiores esclarecimentos: a terceira idade também tem início impreciso, além de englobar estágios potencialmente muito diversos sob uma mesma denominação. Velhice, terceira (ou quarta) idade só terminam com a morte. Portanto, convém levar-se em conta que os avanços da Medicina prevêm um aumento da longevidade para além dos 100 anos (*Folha de São Paulo*, 1996). Se essa meta aparenta ser muito longínqua, é oportuno lembrar que Neikrug *et al* (1995) desenvolveram um estudo com alunos de um projeto de educação permanente cujas idades variavam de 81 a 91 anos, todos com alto nível de independência e autonomia. Apesar desse quadro favorável, as probabilidades de se encontrar homogeneidade entre interesses e necessidades educacionais de sexagenários e de indivíduos (quase) centenários parecem poucas.

Acrescente-se que estudos atuais, com destaque para os de Baltes & Baltes (1990) e os de Néri (1995), falam da existência de muita variabilidade, tanto intra quanto inter-indivíduos, durante o processo de envelhecimento. Essa variabilidade, ou heterogeneidade, conforme denominação de Calasanti (1996), aparenta ser muito maior na velhice do que em outras fases da vida (Grigsby, 1996).

Como exemplo, um estudo de Fisher (1993), enfocando possíveis eventos, problemas ou alterações de vida que fossem comuns a sujeitos com mais de 60 anos, resultou na descoberta de cinco períodos distintos, marcados por mudanças, transições, perdas determinadas, redefinição de objetivos de vida e de atividades. Dados como esse merecem ser considerados no planejamento de programas educativos, com vistas a atender às especificidades de cada subgrupo.

A questão da variabilidade levanta uma terceira hipótese para justificar as dificuldades encontradas na produção científica acerca da educação para indivíduos idosos ou na terceira idade. Como estabelecer objetivos, métodos pedagógicos e conteúdos temáticos que contemplem uma população tão heterogênea?

Mas, se alguns de seus aspectos são muito variados, outros são comuns. A própria definição de envelhecimento prevê algumas generalizações, como: uma série de modificações na estrutura e no funcionamento de órgãos e sistemas do corpo após a maturação sexual. Entretanto, tais mudanças se dão em épocas e com velocidades diferenciadas num mesmo indivíduo ou em indivíduos distintos. Caracterizam-se por ganhos e perdas (estas aumentando) e com chances decrescentes de sobrevivência (Néri,1995). As alterações na aparência física, por exemplo, são fáceis de serem identificadas; outras nem tanto (por exemplo, como o sujeito as vivencia). Mudanças cognitivas (na inteligência, na memória e na criatividade) e psicossociais (personalidade, auto-imagem, papéis sexuais, familiares, profissionais e sociais, na religiosidade, no lazer, na reprogramação do futuro, na aceitação da morte) também fazem parte relevante desse processo.

Quanto aos aspectos comuns, cabe aqui ressaltar a importância das normas etárias estabelecidas por diferentes sociedades. Tais normas determinam quais comportamentos são 'apropriados', em qual estágio da vida, e a época 'correta' para transições de um papel para outro, transformando em 'natural' aspectos do desenvolvimento estabelecidos social ou culturalmente (Daffener,1996). Essas e outras informações não podem ser excluídas das preocupações do pesquisador comprometido com o planejamento ou com a avaliação de programas educativos.

Uma proposta para educação na terceira idade é oferecida pela Gerontologia Educacional. Esse termo foi utilizado por Peterson em 1976 (Peterson,1990) para descrever um ramo da Gerontologia com um objetivo principal: contribuir não só para a longevidade mas também para a longevidade funcional (com a incrementação da qualidade de vida). Os demais seriam: difundir o saber acerca do envelhecimento e formar prestadores de serviço, sejam profissionais ou cuidadores leigos. Segundo esse autor, a educação é um processo planejado, devendo incluir no mínimo quatro componentes: (a) currículo ou o que deve ser aprendido; (b) método ou como se dará a aprendizagem; (c) professor, que deve conhecer currículo e método, e (d) objetivos ou fins desejados. Essa proposta facilitaria a diferenciação entre programas educativos e outros, como por exemplo, os recreativos, muito embora o autor não diminua os méritos desses últimos empreendimentos. Por outro lado, é genérica demais no que se refere aos objetivos, que precisam ser adaptados às especificidades de cada clientela a ser atingida.

Outros autores também oferecem sugestões diversas. Como exemplo, Moody (1976, *apud* Peterson,1990) considera a educação um aprendizado sério; para que ela ocorra, é necessário que o estudante assuma que tem uma falta de informações acerca de algum tópico em particular e deseje superá-la para poder atuar no mundo de forma mais eficiente. Essa posição parece ser, na aparência, exatamente oposta à de Cervero, datada de 1987, citada por Connelly & Light (1991:236):

“As necessidades de aprendizagem não devem ser vistas como deficiências do indivíduo, que podem ser tratadas e remediadas. Ao invés, as necessidades de aprendizagem de-

vem ser encaradas como um direito do adulto de saber. Isto é, a abordagem da educação continuada deve ser revista, de um modelo médico, para um modelo de direitos humanos..."

Embora ambas as opiniões tenham sua lógica, não se pode esquecer que, antes de mais nada, após completar certo grau de escolaridade, o indivíduo está desobrigado de submeter-se à educação compulsória em qualquer tipo de instituição formal de ensino; se o faz é por vontade própria, por exigências pessoais de aprimoramento, ou no exercício de seus direitos, o que remete à importância das expectativas e necessidades das pessoas que ingressam nos cursos disponíveis para a terceira idade.

No Brasil, existem políticas direcionadas a atender à problemática do envelhecimento populacional desde 1996 (Brasil, 1996). Entretanto, a distância entre a regulamentação de uma lei de 1994 e sua concretização sugere um longo caminho a ser percorrido. Estão previstos por lei, de uma forma geral, o bem-estar social, psicológico e físico do idoso, entre outras questões relevantes, como: a inclusão do tema envelhecimento em cursos diversos, o apoio à pesquisa, o incentivo à inserção do idoso na universidade ou o apoio a programas comunitários de assistência não-asilar. Entretanto, essas e outras preocupações (como certos aspectos éticos e jurídicos da velhice) ainda não podem ser consideradas prioridades nas políticas governamentais, com exceção talvez das conseqüências dessa mudança demográfica na economia; as relativas à educação não parecem sequer ocupar um espaço definido.

Conseqüentemente, as ofertas de educação para a terceira idade continuam provindo de iniciativas de particulares, como é o caso da maioria das Universidades da Terceira Idade,

que levam em conta as características mais genéricas da população a ser atingida. Logo após a implantação pioneira da Universidade da Terceira Idade na PUC-Campinas, outras 15 instituições superiores de ensino demonstraram, na época, interesse em iniciar empreendimentos semelhantes em estados do Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Em cinco anos, cerca de 60 programas semelhantes foram criados (Sá, 1991, 1995), um número em contínua expansão, facilmente verificável em notícias recentes veiculadas pela mídia.

De um modo bastante geral, essas Universidades visam prover educação permanente à população de meia e terceira idade, promover a (re)inserção sócio-comunitária do idoso e a atualização de seu potencial. Oferecem, além de disciplinas, atividades diversas e até mesmo oficinas que possibilitam a aprendizagem de novos ofícios.

Assim, uma quarta hipótese poderia relacionar-se às dificuldades no estabelecimento das finalidades da educação. Os objetivos, que determinam o conteúdo curricular, levantam questões de ordem filosófica e ética. Battersby & Glendenning (1992) fazem perguntas pertinentes a esse respeito, entre elas: qual é o conteúdo educativo? A educação para a terceira idade está servindo a quem? Quem determina o que os alunos devem aprender? Reflexões sobre os propósitos da educação devem fazer parte da preocupação de qualquer profissional envolvido.

Mesmo a proposta da Gerontologia Educacional de Peterson (1990) não chega a dar respostas a esses problemas; apenas menciona a necessidade de se trabalhar com objetivos, que, segundo Florenzano (1991), permitem avaliar os resultados e fazer as modificações necessárias.

A grande oferta sugere uma demanda correspondente, ou seja, existe interesse da população mais velha em se matricular nos cur-

sof oferecidos pelas Universidades da Terceira Idade. Com um número crescente dessas instituições de ensino, avaliações desses projetos seriam de grande interesse não só para a clientela atendida, mas principalmente para a ampliação do saber sobre a evolução da aprendizagem ao longo da vida. Mesmo porque o aluno de terceira idade difere do público-alvo original das universidades, constituído, em sua maioria, por jovens com objetivos de profissionalização de nível superior. Estudantes de terceira idade, escolarizados e geralmente profissionalizados, têm hipoteticamente motivações outras que iniciar ou dar continuidade a uma carreira, merecendo estudo à parte.

Tais estudos, entretanto, começam aos poucos a serem divulgados (embora a um público restrito) e sem uma participação significativa da Psicologia Escolar, donde se conclui que a literatura psicológica a respeito do aprendizado na terceira idade ainda carece de maiores contribuições.

Numa pesquisa realizada pela Autora, visando levantar, com alunos e ex-alunos, as expectativas em relação ao curso, as vivências durante o mesmo e os ganhos previstos/efetivos decorrentes de cursar uma dessas Universidades, predominaram as expectativas de aprender, de conviver com pares e as relacionadas às facilidades oferecidas (como ausência de vestibular e de avaliações de desempenho). As experiências valorizadas relacionaram-se às disciplinas teóricas, aos temas abordados e às atividades propostas, também considerados mais fáceis. Os estudos relataram poucas dificuldades e aspectos não apreciados. Predominaram relatos de ganhos pessoais (principalmente autovalorização), e de aquisição e recuperação de conhecimentos. As mudanças de vida percebidas foram: no autoconceito, na concepção do envelhecimento, nos cuidados com a saúde, na rotina de vida, no enfrentamento de

problemas, no nível de conhecimentos úteis, na cultura geral e no relacionamento com amigos. Tais mudanças foram atribuídas principalmente à aprendizagem e à convivência com pessoas de idade aproximada. Foram poucas, nulas ou não significantes as mudanças em: lazer, participação em atividades grupais, relacionamento com familiares, vida social, amorosa e religiosa, concepção da morte e projetos futuros. Algumas das principais conclusões sugerem que esses programas podem promover mudanças bastante positivas nos alunos, associadas não só à aprendizagem, mas também por facilitarem oportunidades de interações com os pares. Muitas dessas mudanças estão relacionadas a indicadores do envelhecimento bem-sucedido (descritos por Baltes & Baltes, 1990 e Néri, 1993a), enquanto que outros aspectos do envelhecimento parecem depender de condições particulares de vida dos sujeitos (Erbolato, 1996b).

A Autora, entretanto, reconhece os limites no poder de generalização de tal pesquisa e a urgência em aprofundar-se o estudo dos temas tratados. Outras ciências têm se ocupado das possibilidades da educação durante o envelhecimento. Mas continuam faltando contribuições da Psicologia, particularmente da Psicologia Escolar, que contemplem, dentro da diversidade sociocultural, geográfica e étnica que compõe a realidade brasileira, as possíveis diferenças entre as necessidades educacionais e as características da aprendizagem em diferentes subgrupos etários, a qualidade e a adequação dos objetivos, currículos e métodos pedagógicos, o respaldo científico dos cursos em questão, e suas finalidades transformadoras ou de "mudança na condição humana", nas palavras de Pinto (1991:49).

Essas transformações deveriam ocorrer em nível individual, por meio do aprendizado de novos conhecimentos, de comportamentos

adequados ao desempenho de novos papéis, e da adequação às possibilidades e limitações inerentes ao envelhecimento. Em nível coletivo, deveria caber à educação conscientizar o idoso de seu papel ativo na construção de novos saberes e de condições que favoreçam o denominado envelhecimento bem-sucedido, de sua contribuição potencial para a sociedade, para o estabelecimento de modificações no ambiente físico e social (como medidas que facilitem a mobilidade, o acesso a serviços de saúde, a áreas de lazer e de atividades físicas e à educação permanente para todas as faixas socioeconômicas etc.), de sua força de pressão, como grupo, para exigir o cumprimento de leis e políticas sociais justas, que propiciem uma velhice independente e autônoma.

Um último comentário faz-se necessário. A implantação de muitos desses programas (presumivelmente da maioria) resultou de estudos bastante fundamentados, como é o caso da Universidade da Terceira Idade da PUCCAMP, fruto de um projeto de longa duração da Faculdade de Serviço Social (Sá, 1991). Em sua maioria também funcionam em íntima relação com uma universidade local. Infelizmente, não sendo cursos universitários na acepção da palavra, as exigências que regulamentam seu funcionamento não são as mesmas que as das universidades tradicionais: não garantem nem um padrão de qualidade de ensino nem uma capacitação desejável do corpo docente. Enquanto estiverem vinculadas a instituições de ensino superior, é possível esperar que, com o tempo, esses requisitos sejam preenchidos. Em vista do caráter multi e interdisciplinar do estudo e da prática profissional, a inserção do tema nos diferentes cursos de graduação tem sido mencionada em eventos sobre Gerontologia. A formação de um corpo docente devidamente habilitado também deve ser considerada uma prioridade, sem reduzir a atividade de ensino a

uma função amadorística, como vem ocorrendo, por exemplo, nas ofertas (anunciadas em jornais da cidade de São Paulo) de cuidadores 'profissionais' de idosos, compostos, em sua maioria, por pessoas que carecem de habilitação ou das supervisões necessárias, conforme dados de pesquisa de Duarte (1996).

Em vista do crescimento da demanda, a quantidade de ofertas, a custo reduzido, também aumentou. Exatamente por causa disso, pelo risco de uma proliferação indiscriminada e desvinculada do meio acadêmico, são recomendáveis avaliações constantes dessas muitas Universidades, por meio de consultas à população atingida ou por outros meios. Apesar da ênfase dada até agora à necessidade de um maior compromisso da Psicologia Escolar nesse mister, no que se refere ao ensino para a terceira idade e às suas conseqüências no processo de envelhecimento, pelas próprias características multidisciplinares do assunto, torna-se cada vez mais evidente a relevância do envolvimento da comunidade científica como um todo, para garantir a devida seriedade na atenção ao idoso.

Referências

- Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation (pp: 1-34). In P.B. Baltes & M.M. Baltes (ed^s.) *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Battersby, D. & Glendenning, F. (1992). Reconstructing education for older adults: an elaboration of the statement of first principles. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 32 (2), 115-121.

- Brasil (1996). Decreto nº 1.948 de 3 de junho de 1996. Regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.
- Cachioni, M. (1996). Envelhecimento bem-sucedido e participação numa Universidade para a Terceira Idade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 72.
- Calasanti, T.M. (1996). Incorporating diversity: meaning, levels of research, and implications for theory. *The Gerontologist*, 36 (2), 147-156.
- Castro, O.P. (1995). Self-reliance-an experience with old age group. *I Pan American Congress of Gerontology - Program Schedule*, SBGG, São Paulo, SP, 55.
- Castro, O.P.; Folberg, M. & Lassance, M.C.P. (1992). Implantação da universidade para a terceira idade. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, ABRAPEE/ PUCAMP, Campinas, SP, 295-300.
- Castro, O.P. & Vargas, L.V. (1996). O vínculo institucional como promotor e facilitador de mudanças na qualidade de vida — experiência com grupos de idosos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 63.
- Connelly, R.J. & Light, K.M. (1991). An interdisciplinary code of ethics for adult education. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 233-240.
- Daffener, D. (1996). The social organization of diversity, and the normative organization of age. *The Gerontologist*, 36 (2), 174-177.
- Dália, E.C.P. (1983). Novos tempos, diferentes necessidades, outros tipos de educação (pp:31-52). In: G.P. Witter & E.C.P. Dália (org^s). *Educação de adultos: textos e pesquisas*. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé.
- Dias, A.C.G. (1995). Representações sobre a velhice: o “ser velho” e o “estar na terceira idade”. *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, 360.
- Duarte, Y.A.O. (1996). Cuidadores profissionais de idosos: nova profissão? *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 62.
- Duarte, Y.A.O. & Ribeiro, M. (1996). A relação avô e neto: uma proposta de abordagem nos programas de orientação a idosos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 64.
- Eiras, N. (1996). Educação permanente na terceira idade e relacionamento familiar. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 80.
- Erbolato, R.M.P.L. (1996a). *Universidade da Terceira Idade: avaliações e perspectivas de alunos e ex-alunos*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Erbolato, R.M.P.L. (1996b). Avaliação de uma Universidade da Terceira Idade: opiniões de alunos e ex-alunos. *Resumos do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. UERJ/ABRAPEE, Rio de Janeiro, RJ, s/p.
- Fisher, J.C. (1993). A framework for describing developmental change among older students. *Adult Education Quarterly*, 43 (2), 76-89.
- Folha de São Paulo* (1996, julho,28). Medicina leva o homem além dos 100 anos. Caderno 3, 3.
- Florenzano, F. (1991). O ensinamento para idosos — novas e velhas metodologias entre a motivação para a cultura e os problemas do envelhecimento (M. Gobbi, trad). *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 3 (3), 75-80.
- Grigsby, J.S. (1996). The meaning of heterogeneity: an introduction. *The Gerontologist*, 36 (2), 145-146.
- Guidi, M.L.M. (1996). Pesquisando na terceira idade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 71.
- Hore, T. (1994). Nontraditional students: third-age and part-time (pp:4163-4171). In: T.Husén & N.Postlethwaite (ed^s). *The International Encyclopedia of Education*, vol. VII, 2nd ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- Kirk, H. (1992). Images of aging — over the last 100 years. *Danish Medical Bulletin*, 39 (3), 202-203.

- Klang, R.C. (1981). *A função do psicólogo escolar: análise crítica e sugestões de um novo enfoque*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Lagos, J.S. (1994a). Programa de educación para adultos mayores. *Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas, SP, 163.
- Lagos, J.S. (1994b). Una nueva alternativa en la educación del párvulo de sectores urbano-marginales. *Resumos do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas, SP, 195.
- Laslett, P. (1994). The third age, the fourth age and the future. *Ageing and Society*, 14 (1), 437-447.
- Leitão, E.E.M.A.; Tirado, M.G.A. & Pereira, L.S.M. (1996). Um olhar sobre o projeto maioridade. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 79.
- Maza, G.Z. (1996). Universidade x terceira idade: percorrendo novos caminhos. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 76.
- Minois, G. (1989). *History of old age: from antiquity to renaissance*. (S.H.Tenison, trad.) Chicago: The University of Chicago Press (original francês publicado em 1987).
- Mucchielli, R. (1980). *A formação de adultos*. (J.M.C. Pucheu, trad.) São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1975).
- Neikrug, S.M.; Ronen, M.; Glanz, D.; Alon, T.; Kaner, S.; Kaplan, A.; Kinori, C. (1995). A special case of the very old: lifelong learners. *Educational Gerontology*, 21, 345-355.
- Néri, A.L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Tese de livre docência publicada pela Editora da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Néri, A.L. (1993a). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. *Cadernos da ANPEPP*, (2), 57-81.
- Néri, A.L. (1993b). Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa (pp:9-55). In: A.L. Néri (org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas, SP: Papirus.
- Néri, A.L. (1995). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente (pp:13-40). In: A.L.Néri (org.) *Psicologia do envelhecimento*. Campinas, SP: Papirus.
- Néri, A.L. (1996). Coping strategies, subjective well-being and successful aging: evidences from mature and aged adults involved in an educational experience in Brazil. *Anais do XIVth Biennial Meeting of ISSBD Conference*, Quebec City, Canada, 296.
- Oliveira, C.A. (1996). Motivos e expectativas que podem levar o idoso ao grupo de convivência. *Anais da 48^a Reunião Anual da SBPC, PUC/SP*, vol. II, São Paulo, SP, 714-715.
- Otávio, C. (1997, fevereiro, 02). População de idosos vai triplicar até 2010. *O Estado de São Paulo*, A29.
- Palma, L.T.S. (1996). CREATI: uma experiência universitária de ressocialização do idoso e resgate da cidadania. *Gerontologia* (IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, Rio Quente, GO), 4 (3), 74.
- Palmigiani, M.G. (1996). Aplicação da psicanálise na instituição escolar — creche. *Anais da 48^a Reunião Anual da SBPC, PUC/SP*, vol. I, São Paulo, SP, 467.
- Peterson, D.A. (1990). A history of the education of older learners (pp:1-21). In: R.H.Sherrom & D.B.Lumsden (ed^s). *Introduction to educational gerontology*. 3rd ed., New York, NY: Hemisphere.
- Pinto, A.V. (1991). *Sete lições sobre educação de adultos*. 7^aed., São Paulo, SP: Cortez.
- Pizzolatto, C.E. (1995). *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

- Prata, L.E. (1990). Os programas especificamente destinados à população idosa. In: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *O idoso na Grande São Paulo*, junho, 233-249.
- Sá, J.L.M. (1991). *A universidade da terceira idade na PUCCAMP: proposta e ação inicial*. Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Sá, J.L.M. (1995). A Universidade da Terceira Idade e seu efeito multiplicador (editorial). *Reviver*, 3 (8), 2.
- Santos, M.F.S. (1996). A identidade na terceira idade. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC*, PUC/SP, vol. I, São Paulo, SP, 722-723.
- Savicevic, D.M. (1991). Modern conceptions of andragogy: a European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23 (2), 179-201.
- Soares, N.E. (1995). Permanent education in the third age. *I Pan American Congress of Gerontology - Program Schedule*, SBGG, São Paulo, SP, 66.
- Tuijnman, A. (1994). Adult education overview (pp:143-152). In: T.Husén & N.Postlethwaite (ed^s.) *The International Encyclopedia of Education*, vol. I, 2nd ed., Exeter, Great Britain: Pergamon.
- Witter, C. & Yukimitsu, M.T.C.P. (1996). Análise de conteúdo das sessões de comunicação científica do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 69-72.
- Wolf, A.C. & Oliveira, E.T.A. (1996). Desenvolvimento da criatividade na terceira idade: uma proposta de atuação. *Resumos do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. UERJ/ABRAPEE, Rio de Janeiro, RJ, s/p.

Algumas observações sobre a questão da sublimação feminina

Carla Beatriz de Souza¹
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Alguns questionamentos são feitos, em relação à forma como o trabalho doméstico executado pelas mulheres pode ser entendido, dentro do campo da sublimação. Discute-se também a necessidade de reavaliação, atualização e ampliação do conceito psicanalítico de sublimação.

Palavras-chave: Sublimação feminina, trabalho feminino, trabalho doméstico.

Abstract

Some observations about feminine sublimation issue

This paper discusses some questions about how domestic work made by women can be understood inside of sublimation field. Psychoanalytic concept of sublimation needs to be reviewed, extended and considered in according with today society.

Key words: Female sublimation, feminine sublimation, domestic work, female work, feminine work.

Que espécies de sensações são produzidas em uma platéia eminentemente feminina que ouve de um conferencista – homem – a afirmação de que “as mulheres podem ter, na execução de suas tarefas domésticas, uma vivência sublimatória”? (Checchinato, 1992). Basicamente, poderia dizer, uma vez que também fazia parte da referida platéia, que as mais predominantes foram de desconforto, mal-estar e irritação. Seria o caso de se afirmar, com isso, uma certa tendência masculina em incorporar à sublimação feminina as atividades ligadas, social e historicamente, ao “mundo da mulher”, decorrendo daí a imediata reação feminina?

Tal questionamento submete-se a dois graves riscos. Um, mais genérico, é histórico-social. Outro, psicológico, é de ordem teórico-conceitual. No primeiro, arrisca-se ao retrocesso em relação às atividades e às idéias sobre a emanci-

pação da mulher. Pois, não abririam mão desse trunfo aqueles que, por poderes e por desmandos, costumam interpor-se a esse movimento, seja no âmbito individual, seja no da coletividade. Quanto ao segundo, mais específico do pensamento psicanalítico, poderia facilitar a perpetuação do axioma, proposto por Lacan, mas antes já delimitado por Freud, de que não existe uma inscrição do feminino no inconsciente – “A mulher não existe”. Ou seja, se é verdade que se deve também à contribuição das mulheres, em seu silêncio e confinamento doméstico, a impossibilidade de que ela possa ser vista socialmente só como mãe, admitir parte de suas funções como sublimatórias também faria parte desta contribuição (negativa) para a sua estagnação simbólica. Isso porque haveria o risco de se recair no logro histórico, associando-se a mulher às atividades que, tradicionalmente, já servem para discriminá-la. Tarefas domésticas como cozinhar ou lavar não são, necessariamente, tarefas femininas, e, em princípio, não há razão para que sejam desvalorizadas. Mas não

1. Pesquisadora junto ao CNPq no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Endereço para correspondência: Rua São Pedro, 54, apto. 71, Cambuí, CEP 13025-350, Campinas, SP.

podemos ignorar o lugar que têm ocupado, socialmente, em nossa tradição ocidental.

Lembrando o Freud de 1932, que reconhece a técnica de trançar e tecer como uma atividade feminina que teria duplamente contribuído para a civilização: concretamente, fazendo cobrir os corpos; simbolicamente, imitando os fios que encobrem, na púbis, a marca da castração. Ainda dizendo: “Também consideramos as mulheres mais débeis em seus interesses sociais e possuidoras de menor capacidade de sublimar os instintos do que os homens” (Freud, 1932, p.164). Contudo, é também neste texto que Freud confessa a limitação da sua compreensão acerca do assunto, e deixa ao futuro “informações mais profundas e mais coerentes” (Freud, 1932, p. 165).

Obviamente, poderíamos interrogar sobre o quanto este limite de compreensão não estaria também associado a conceituações machistas ou preconceituosas. Não se pode eliminar, mesmo de Freud, sua condição de homem, sua época e o fato de que pôde dedicar-se, completamente, aos estudos, em parte por haver tido uma mulher que se encarregaria de todo o resto. Contudo, não prosseguirei neste raciocínio, no momento, pois ele extrapolaria os propósitos deste artigo.

Sendo assim, arisquemos. Mas antes de prosseguir, é preciso estabelecer o critério para a utilização dos termos homem – mulher e masculino – feminino. De forma a não aprofundar os conceitos a que estes termos se ligam, reduzo-os para fim deste estudo, à sua utilização mais convencional. Homem — mulher, para referências genéricas, como o indicativo da espécie, em que é suficiente a determinação sexual; e masculino – feminino, para as situações em que se deseja a categoria sexual acrescida dos papéis identificatórios decorrentes das contingências históricas, sociais e culturais.

O tipo de reflexão que ora proponho gira em torno da idéia que, ao ser apresentada no já referido seminário, tanto desprazer ocasionou à maioria das ouvintes. A primeira idéia que, na ocasião, ocorreu-me, associa-a ao desgaste de expressões como “mundo feminino ou da mulher”, “atividades domésticas ou do lar”, e outras. De modo que, ouvi-las apenas, já acarreta uma tal insatisfação que dificulta as ações seletivas do pensamento, ainda que pudesse identificar algumas, por certo, mais agradáveis que outras.

Conheci, por ocasião do início dos meus estudos universitários, uma mulher que me contou ter resolvido estudar porque sentia-se extremamente humilhada sempre que precisava designar sua profissão em qualquer formulário ou pensava em seus filhos dizendo: “Minha mãe é do lar”. Obviamente que bastantes mais motivos, encobertos ou não, estariam associados ao tipo de gana com que esta mulher saltou do nível primário, aos 30 anos, para o primeiro lugar no vestibular de uma universidade pública brasileira de difícil acesso, nela permanecendo até graduar-se em Filosofia, tendo como nível secundário, o método supletivo. Mas ressalto este motivo, por ela denunciado, por ser o que mais claramente lhe era percebido, e, principalmente, por contrapor-se, de modo absolutamente inenarrável, ao prazer com que costurava as roupinhas dos filhos e cozinhava.

Estou, com este exemplo, reafirmando que parece haver um deslocamento entre as expressões que designam as atividades e estas propriamente ditas. Muitas vezes, o peso social das primeiras impede de se pensar concretamente as segundas. Portanto, proponho aqui, tentar pensar mais objetivamente as atividades ditas femininas, num esforço de dissociação dos seus equivalentes lingüísticos correntes, se é que isso é possível, procurando articulá-las ao conceito de sublimação.

Sobre este conceito, Laplanche & Pontalis (1983, p. 638) esclarecem que se trata do processo pelo qual se explicam as atividades humanas que encontram o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual, ainda que sem aparente relação com a sexualidade. Tais atividades estariam representadas, especialmente, pelas artes e pela ciência, e estariam submetidas à valoração social. Caracterizando-se como “mais refinadas e mais altas”, Freud (1930, p. 98-99) restringe tais atividades a poucas pessoas, pois dependeriam de “dotes e disposições especiais que, para qualquer fim prático, estão longe de serem comuns”.

A precariedade com que são delimitadas as atividades ditas sublimatórias, bem como o seu alcance, coloca-nos diante de alguns questionamentos que não foram abordados por Freud. Alguns deles: mesmo se tratando do mais evoluído dos mecanismos de defesa, o de sublimação não deixa de pertencer a essa categoria. Equivalendo-se neste aspecto aos demais, não há garantia de sucesso para o deslocamento libidinal. Caso haja, serão raros aqueles que, artistas e cientistas, não apresentem a marca do sofrimento advindo de uma neurose, de uma perversão... Por outro lado, mesmo carecendo de observações mais aprofundadas, quem não tem notícias de pessoas razoavelmente realizadas quando no desempenho de tarefas comuns?

Há que se pensar, entretanto, que a questão poderia estar ligada a algum tipo de compromisso que se interporia entre a ação e o seu resultado. O que torna a arrumação de uma casa, a elaboração de uma refeição ou uma costura doméstica, atividades isentas de criatividade e satisfação? Sua cotidianidade? Seu lugar histórico? Seu papel social? Se isto não puder ser alterado, como poderemos repensar ou reformular qualquer ponto a esse respeito, mínimo que seja? Acredito que os condiciona-

mentos culturais desvirtuam, mas ainda assim, não matam os princípios. Onde estaria o contraponto entre uma rendeira nordestina, uma tapeceira árabe e uma “artista” européia que tem seus tapetes expostos e disponíveis a altas quantias?

De pronto pode-se retorquir que a questão estaria no conhecimento e no reconhecimento do que seja arte. Daí se testaria sua universalidade e outros critérios. Poderia partir-se para os testes estéticos também.

O que vejo por trás disso – e isto é o que vejo como o aspecto mais predominante – é o ditame econômico e sua impiedosa prática classificatória: 1, 2, 3, 4 ... mundos. Questões muito intrínsecas para as quais minha competência é nenhuma para que enverede por aí.

Há, porém, uma questão primeira, anterior a todos esses outros fatores, para a qual essas reflexões estão exatamente voltadas: Será de qualidade diferente o prazer genuíno apresentado por mulheres tão distantes entre si, quando executam suas atividades? Muito difícil avaliar, muito perigoso julgar, mas podemos nos consultar intimamente, em nossas particulares realizações: De que depende a sensação de bem-estar ou não, no absoluto momento da execução de uma tarefa? É preciso lembrar, caso o primeiro impulso seja o de associá-lo à finalidade pública, que, muitos dos que se pensaram artistas ou estudiosos não lograram tal *status*, jamais. Ou seja, o reconhecimento público, social é uma consequência. E, portanto, não está presente no instante em que se cria o que quer que seja. O que seria, propriamente, o fenômeno sublimatório – a concepção ou o seu destino? O conceito freudiano nos faz pensar que é o alvo “socialmente valorizados” a expressão que domina na definição de sublimação. Por outro lado, o que garante que as atividades artísticas e intelectuais, uma vez condicionadas a compromissos externos, não pos-

sam recair também em esquemas repetitivos, normativos e, ao longo do tempo, também pouco criativos?

Recoloquemos a questão, agora, de outro modo: qualquer que seja a atividade, uma vez associada à categoria *trabalho*, perde-se o acesso ao campo da sublimação? Como diz Marcuse (s.d., p.191), apenas “como *hobby*, passatempo, divertimento, brinquedo ou uma situação diretamente erótica”, uma atividade pode ser sublimatória?

Daí, por conseguinte, a categoria na qual se encontra “trabalho doméstico feminino” seria a mesma na qual se enquadraria qualquer atividade representativa de trabalho, ou seja, de toda a atividade ligada à subsistência, e, por isso mesmo, submetida a controles e, fundamentalmente, repetitiva. Mesmo assim, não raras vezes, costumamos dizer que uma “comida é artística”, que um trabalho gráfico está primoroso, que a arrumação da casa tem um “quê” diferente etc... Ironias eufemísticas? Condicionamento por reforço positivo?

Não creio, pois há outros métodos mais eficazes, menos sutis. Quanto a isso, Marcuse (s.d., p.195) fala algo que é preciso ressaltar: “a liberdade humana não é apenas uma questão particular – mas não é coisa alguma se não for também uma questão particular”.

Seja qual for o contexto em que se execute uma atividade, haverá grandes diferenças quanto ao modo com que cada indivíduo a toma. E, assim como um trabalho bancário, institucional ou comercial pode ser realizado com criatividade ou alienação, também o que é realizado em casa poderá ser representativo destes dois estados da mente. Há uma nota em “Mal-Estar na Civilização”, em que Freud (1930, p.99) refere-se à atividade profissional como sendo “fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida, isto é, se por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações

existentes, de impulsos instintivos persistentes ou constitucionalmente reforçados”.

“A sublimação não é o caminho da felicidade”, diz Kehl (1987, p.483), “ela criou a cultura, mas, por outro lado, a cultura não passa de um subproduto da infelicidade humana”.

Ora, não se quer dizer que todas as mulheres devam tirar satisfações de suas tarefas domésticas, assim como não o podemos dizer, em totalidade para nenhum tipo de atividade, masculina inclusive.

Um outro ponto, ainda: O que estarão querendo dizer aquelas mulheres, que todos conhecemos, que parecem vangloriar-se quando afirmam não saber “sequer fritar um ovo” ou “fazer um café”? Algumas vezes, e isto me parece profundamente triste, não as vejo, por outro lado, felizes em qualquer outro tipo de trabalho. Melhor dizendo, o “não” que respondem às atividades domésticas, consideradas femininas, não parece liberá-las para os infinitos “sins” que poderiam responder em outras áreas. Penso que este exemplo ilustra o fato de que a questão pode não estar somente no exercício das atividades domésticas em si. Fosse assim, fugir a elas, simplesmente, poderia ser um caminho, o que, no entanto, não é. Claro que se pode trilhar por respostas no campo da histeria, da impossibilidade de desenvolvimento, dos recalques infantis etc. Mas gostaria de tentar uma objetivação mais específica, neste caso, pois acredito que será também mais uma tarefa feminina poder deixar de discriminar a si própria, em resposta ao logro histórico a que esteve presa por tanto tempo.

Se, “capacidade de amar e de trabalhar” pode ser, reconhecidamente, o caminho para algum tipo de equilíbrio possível e amadurecido, tentemos pensá-lo não como metas distintas, mas como modos interligados que, por sua vez então, resultarão em algo supostamente ideal para a vida adulta.

Há muito tempo já se sabe que não é necessário que se renuncie às pulsões sexuais para que esteja liberado o canal sublimatório. Caso isto ocorra, não haverá comprometimento apenas da capacidade sublimatória, mas do funcionamento geral do indivíduo em outros níveis, pois aí as neuroses encontrarão terreno fértil. Portanto, poderemos pensar trabalho e amor dentro do mesmo plano, sujeitos ao mesmo requisito – o da transferência.

Tomarei, aqui, a idéia de transferência, que, embora tenha o seu lugar privilegiado no contexto psicanalítico, está presente em qualquer relacionamento. A transferência é um vínculo de amor. E é exatamente por ter essa condição de “vínculo”, é que não é suficiente que uma pessoa ame outra. Mais que isso, ela deseja ser amada por esta outra. E deverá, para ser amada, para receber esse amor, apresentar-se como alguém amável, ou seja, deverá fazer tudo para conseguir isso. É preciso o desejo de um encontrar-se com o desejo do outro. Trata-se, contudo, de um desejo que não objetiva apenas a satisfação imediata. Pretende ir além disso, pretende atingir o ser. E, nesse sentido, é simbólico. No dizer de Lacan (1986, p. 314), o amor transferencial é uma tentativa de capturar o outro em si mesmo. Como se pode ver, não é difícil compreender a transferência associada ao contexto relacional, onde as manifestações afetivas transitam por natureza.

Associando essa idéia também à noção de trabalho, podemos encontrar equivalência. Assim, é preciso amar no outro também aquilo que ele faz. Há que se atribuir significado àquilo que demanda da capacidade de trabalho do outro. Há que se reconhecer o outro de forma mais inteira, mais completa, como sendo ele um ser integrado em si mesmo. Se, para que a minha capacidade de amar seja acionada, eu preciso do assentimento do outro, também é assim para o desenvolvimento da minha capacidade de tra-

balho. Por conseguinte, a mesma barreira que se interpõe no caminho da satisfação aos trabalhos realizados no espaço doméstico poderá interpor-se no caminho da realização sexual, a mais básica. Se a mulher sofre em seu mundo chamado lar, ela sofrerá pelas duas coisas. Não sublimará, assim como também não se sexualizará.

Costuma-se dizer, atualmente, que os homens têm estado perturbados, confusos até, diante da experiência novíssima de conviver com uma mulher que se quer igual a ele. Não seria o caso de se pensar em quão mais confusa e perturbada andarà a mulher, ela própria, às voltas com tantos novos lugares? Como se a nova mulher tivesse que se contrapor à antiga mulher. Vejo aí uma luta mais dura do que aquela que ela empreende contra o chamado masculino. Como diz Boons (1992, p. 21), os homens são os suportes externos de um contexto social, mas o inimigo habita o íntimo da própria mulher. Qualquer mudança terá que passar pela revisão de sua própria identidade.

Não faz muito tempo, presenciei, por acaso, uma cena triste – uma jovem mãe que, presenteando a filha de quatro anos com uma vassoura de tamanho e modelo adequados à tanta infância, sentenciava: “Este é o seu destino, minha filha”. Fiquei pensando no alcance dessa trajetória histórica, inicialmente, imputada aos homens, que precisará ainda ser objeto de luta para esta futura mulher do século XXI.

Obviamente, os movimentos femininos e feministas continuarão fazendo muito por nossa condição. E quem sabe, a psicanálise também será mais abrangente, de modo a aplacar um pouco o ódio latente entre mães e filhas, também tão ligado à formação da (id)entidade feminina, e parceiro inseparável dos homens no jugo que desempenham. E aí amar, seja o homem, seja o que ele faz, fica muito difícil. Como transformar em algo gratificante aquilo

que lhe tem sido imposto, há milhares de anos – como o seu “Suplício de Tântalo” pessoal – e que muitas vezes, para muitas mulheres, não se trata de colocar de lado e começar de outro ponto. Nosso país e, por extensão, nosso mundo, é composto por bem mais mulheres (e homens, inclusive) cujas opções não incluem as artes e as ciências. Isto, dado a fatores contingenciais, somente possíveis à sociologia e à história abordar.

Contudo, é possível que dentro do universo particular de cada indivíduo haja espaço para pequenos gostos que, se dentro do jogo transferencial puderem ser reconhecidos, talvez consigam sair do encarceramento imposto pelo outro (doméstico) e o outro (social).

É possível que estejamos falando de coisas diferentes, quando falamos a respeito de sublimação e queremos dizer que ela vem acompanhada da realização. Ora, a sublimação, não devemos nos esquecer, não é mais que um mecanismo de defesa. Sua distinção e supremacia sobre os demais está na expressão “socialmente aceito”, que traz em sua definição. Portanto, a questão colocada desta forma é externa. Podemos falar de uma via que é socialmente aceita e valorizada (como as artes e as ciências), mas não podemos dizer o mesmo a respeito das tarefas ditas cotidianas do universo feminino, porque estas não são, em nossa cultura, socialmente valorizadas. Assim como, de resto, não são, na sociedade atual, valorizados outros tipos de trabalho, uma vez que não apresentem bons resultados financeiros ou que não garantam *status*. O que ocorre com o trabalho dito feminino é que ele está sob a ação de mais de um processo discriminatório.

Quanto às angústias, estas não me parecem solucionáveis, seja pelo artista, seja pela mulher doméstica, porque isto talvez não se encontre à altura de qualquer mecanismo de defesa, ainda que falemos do mais evoluído deles.

Desse modo, a discussão poderia ser outra e não a que insiste em contrapor as tarefas cotidianas àquelas consideradas nobres, porque há uma cultura que as enobrece. E, uma vez que a eliminação da angústia não é função da sublimação, quem sabe poderíamos abrir caminho para uma discussão que abarcasse uma infinidade de mulheres em suas pouco valorizadas (socialmente falando) tarefas, mas que delas pudessem tirar para si mesmas algo de prazeroso, em lugar de se condenarem a um eterno, repetitivo e monocórdico suplício.

A problemática parece estar na (im)possibilidade de se optar ou não pelas tarefas em si. Se se puder dizer que sim ou que não ao que quer que seja, independentemente de seu resultado, isso poderá ter o sabor de uma singular, e muito particular, conquista. Se não se puder, nada poderá ser bom, inclusive arte e ciência. E, neste empreendimento, que recai sobre a questão transferencial, abordada anteriormente, mulher e homem precisam estar incluídos.

Quem sabe se mudássemos o vértice da discussão, não poderíamos ir mais longe, e assim falar de questões que abrangem milhões de mulheres (e homens) e não alguns poucos privilegiados.

A capacidade de sublimação estará ligada a limites próprios de cada um, podendo qualquer ato ser inovador ou mecânico. Obviamente, não podemos confundir aquilo que é do campo da criação genial (como a atividade dos poetas etc., pelo alcance de suas implicações). Fritar um ovo ou escrever um ensaio poderá conter um significado específico, dependendo das disposições internas de quem o executa.

Referências

- Boons, M. C. (1992). *Mulheres-homens: ensaios psicanalíticos sobre a diferença sexual*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Checchinato, D. (1992). A sublimação da mulher. Palestra apresentada no II Encontro de Psicologia do CAISM/Unicamp. Campinas/SP.
- Freud, S. (1930). "O mal-estar na civilização". In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, Vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- Freud, S. (1932). "Novas conferências introdutórias sobre psicanálise". In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, Vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- Kehl, M.R. (1987). A psicanálise e o domínio das paixões. In: *Os sentidos da Paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- Lacan, J.(1986). *Os escritos técnicos de Freud*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1983). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcuse, H. (S.d). *Eros e civilização*. 8ª ed. Guanabara.

Fenomenologia, psicoterapia e psicologia humanista

Adriano Holanda*

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O texto introduz as idéias básicas da Fenomenologia como fundamento filosófico e epistemológico para a prática da psicoterapia e, mais especificamente, da psicologia humanista. Parte da gênese histórica das idéias fenomenológicas em Brentano, passando à elaboração da Fenomenologia no pensamento de Husserl, apresentando seus principais conceitos. Neste contexto, estabelece um paralelo entre o método fenomenológico e suas aplicações no campo da psicoterapia. Por fim, elabora um quadro geral da influência da Fenomenologia e do Existencialismo na chamada "Psicologia Humanista", destacando os principais expoentes deste movimento.

Palavras-Chave: Fenomenologia, Psicologia Humanista, Psicoterapia, Consciência, Intencionalidade.

Abstract

Fenomenology, Psychotherapy and Humanist Psychology

The text makes an introduction to the basic ideas of the Phenomenology like a philosophical and epistemological foundation to the practice of psychotherapy and most specifically, of the humanistic psychology. It begins by the historical genesis of the phenomenological ideas in Brentano, and continues by the elaboration of Phenomenology in the thinking of Husserl, presenting its main concepts. In this way, it establishes a parallel between the phenomenological method and its application to psychotherapy. Finally, it makes a generic picture of the influence of Phenomenology and Existentialism to the "Humanistic Psychology", detaching the principal names of this movement.

Key words: Phenomenology, Humanistic Psychology, Psychotherapy, Conscience, Intentionality.

A Fenomenologia representa um marco na história da Filosofia, podendo ser comparada a autênticas "revoluções paradigmáticas" como a socrática, a cartesiana e a kantiana. Sua penetração no âmbito da Psicologia é de fundamental importância para se entender a totalidade da relação psicoterapêutica e da psicopatologia.

A importância da Fenomenologia se caracteriza pelo resgate da subjetividade na Filosofia e nas demais ciências humanas. O compromisso de Husserl com o pensamento de Descartes torna a Fenomenologia uma corrente

de pensamento imprescindível para a própria compreensão da cultura e da evolução do nosso século.

Husserl era um profundo admirador da filosofia de Descartes. Todavia, considerava que Descartes não havia aprofundado suficientemente sua investigação epistemológica.¹ Seu "compromisso" com Descartes consiste no seu projeto de tornar a Filosofia uma "ciência rigorosa", semelhante à idéia cartesiana. Em complemento a isto, podemos citar o próprio Husserl, quando escreve que:

"Com efeito, nenhum filósofo do passado teve uma influência tão decisiva sobre o sentido da fenomenologia como o maior pensador da França, René Descartes. É a ele que ela deve venerar como seu verdadeiro patriarca. Foi de um modo muito direto, diga-se expressamente, que o

* Psicólogo, Psicoterapeuta com Formação em Facilitador na Abordagem Centrada na Pessoa e Gestalt-Terapia de Grupos, Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de Brasília (UnB), Doutorando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas).

Endereço para correspondência: SQN 309, bloco B, apto 214, CEP 70755-020, Brasília, DF, FONE: (061) 983.4126.

1. Figueiredo, 1991.

*estudo das meditações cartesianas interveio na nova configuração da fenomenologia nascente e lhe deu a forma de sentido que agora tem e que quase lhe permite chamar-se um novo cartesianismo, um cartesianismo do século XX”.*²

Para realizar seu projeto, Husserl parte de Descartes para criticá-lo no estabelecimento de um subjetivismo solipsista³ caracterizado por uma consciência definidora, mas que esquece os objetos e as relações que esta consciência estabelece com o mundo.

O projeto de Husserl é de tornar a Filosofia o fundamento básico de todo conhecimento, ou mais especificamente, fazer da Filosofia uma “ciência de rigor”, tomando por base as matemáticas. “[A] *Fenomenologia se preocupa essencialmente com o rigor epistemológico, promovendo a radicalização do projeto de análise crítica dos fundamentos e das condições de possibilidade do conhecimento*”.⁴

Além disso, a Fenomenologia, como método, possibilitou o advento de uma forte corrente de pensamento européia, cujo legado ainda está para ser avaliado: o *Existencialismo*,⁵ com todas suas conotações e diversificações. Esta abordagem de pensamento é muito bem representada em nosso século por figuras como Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Karl Jas-

pers, Gabriel Marcel, Martin Buber e Emmanuel Lévinas, apenas para citar alguns.

Fenomenologia: gênese e evolução histórica

O que entendemos hoje como Fenomenologia diz respeito a uma corrente de pensamento cujas raízes estão calcadas na *preocupação*: preocupação com os rumos da ciência e com a colocação do ser humano nesta situação.

Fenomenologia é uma filosofia, se a entendemos de maneira original. Todavia, antes de se caracterizar como um modo específico de pensamento, antes de se constituir numa forma sistemática de se acessar a realidade, a Fenomenologia é um *método*, uma metodologia de pesquisa dessa mesma realidade, e como tal implica uma específica visão de mundo.

Originalmente, diríamos que a Fenomenologia é um retorno, um “recomeço radical”, uma retomada do sentido exato do vocábulo grego *phainómenon*, que significa “aquilo que vem à luz”, que “se mostra”, é a manifestação daquilo que se esconde. Historicamente, o *phainómenon* era para os astrônomos gregos, a referência aos eventos celestes.

A expressão “Fenomenologia” à qual nos referimos não é aquela utilizada por Hegel quando escreve sua obra *A Fenomenologia do*

2. Husserl, 1992:9.

3. Husserl assinala nas suas *Conferências de Paris* (1992) que o ego cartesiano realiza “um filosofar seriamente solipsista”. “Solipsismo” advém de *solus-ipse*, e designa uma consciência que se fecha sobre si mesma.

4. Figueiredo, 1991:172.

5. Isto pode ser ilustrado por um episódio ocorrido com Sartre. Conta Simone de Beauvoir que em certa ocasião, estavam, juntamente com Raymond Aron num bar e este teria se dirigido a Sartre dizendo: “‘Como vê, meu caro, se você é um fenomenologista, é capaz de falar deste coquetel e fazer filosofia dele’. Narra de Beauvoir que Sartre empalideceu de emoção diante do que ouviu. Era isso o que ele procurava há vários anos: ‘descrever os objetos como os via e tocava’ e disso ‘extrair’ filosofia” (Penha, 1996:20).

Espírito; mas refere-se à metodologia idealizada pelo filósofo alemão Edmund Husserl.⁶

A figura de Husserl é central dentro desta consideração, podendo ser considerado um marco na filosofia do século XX. Suas idéias foram determinantes diretas dos pensamentos de filósofos como Sartre, Heidegger, Merleau-Ponty e outros.

A história de Husserl é marcada por situações de considerável relevância. De origem judaica, foi proibido de publicar durante o período de governo do III Reich; suas obras somente foram publicadas integralmente em 1950 na cidade de Haia, na Holanda e, segundo alguns autores, graças aos esforços de alunos seus que conseguiram, clandestinamente, evitar a queima de seus manuscritos enviando-os para fora da Alemanha.

A gênese da Fenomenologia, contudo, se dá através da figura de Franz Brentano, alemão nascido em Marienberg. Em 1874, publica sua obra capital: *Psicologia do Ponto de Vista Empírico*, fato este importante devido à posterior influência que terá sobre Husserl o pensamento

deste filósofo. Brentano “foi representante de uma psicologia descritiva a qual chamou de ‘psicologia dos atos’, que considera o essencial das manifestações anímicas (atos) em sua relação com o objetivo ao qual estão encaminhadas (intencionalidade)”.⁷ Foi sacerdote católico, tendo se ordenado em 1864, mesmo ano de seu doutoramento em Filosofia. Entrou em confronto com a Igreja por não aceitar o dogma da infalibilidade papal, tendo por isto se retirado de sua cátedra em 1873 e se convertido ao protestantismo em 1879. Dentre seus discípulos destacam-se Christian von Ehrenfels,⁸ Edmund Husserl e Oswald Külpe, sendo que Freud tomou algumas lições com ele (mais especificamente durante os anos de 1874-1876).⁹ O fundamental da psicologia brentaniana é que a experiência se baseia na percepção interior, ao contrário do que propunham os sistemas psicológicos primevos ao apontar para a introspecção (observação interior). Com isto reage contra a análise dos conteúdos da consciência conforme a psicologia experimental de Wilhelm Wundt e contra a orientação naturalista tomada de empréstimo à física e à fisiologia.

6. O termo “Fenomenologia” refere-se “à descrição do que aparece ou à ciência que tem como tarefa ou projeto esta descrição” (Abbagnano, 1992:531). O termo é antigo, tendo sido usado por Lambert no seu *Novo Órganum* (1764), que a considerava o estudo das fontes do erro. Já Kant adota o termo para designar “a parte da teoria do movimento que considera o movimento ou o repouso da matéria somente em relação com as modalidades em que aparecem ao sentido externo” (Abbagnano, 1992:531-532). Hegel também utiliza o termo como título de uma de suas obras capitais, *A Fenomenologia do Espírito*. Neste sentido, a palavra *Phaenomenologie* é usada por Hegel para designar “a totalidade dos fenômenos da mente na consciência, na história e no pensamento. (...)” Husserl empregou a palavra, de início, para referir-se à “psicologia descritiva” dos fenômenos da consciência (...). Para nós, a fenomenologia é um procedimento *empírico*, que só se mantém pelo fato da “*comunicação da parte dos pacientes*” (Jaspers, 1987:71). Outros autores fizeram uso do termo, como por exemplo Hamilton que a entendeu como psicologia descritiva; ou E.von Hartmann que a associou à “Fenomenologia da Consciência Moral”. Todavia, a noção que permanece mais viva é justamente a utilizada por Husserl baseada em suas *Investigações Lógicas*.

7. Bonin, 1991:68.

8. Importante personalidade da Psicologia. Foi precursor da chamada *Gestalt-Theorie* ou a *Psicologia da Gestalt*, influenciando diretamente as figuras de Köhler, Koffka e Wertheimer.

9. A propósito, existe uma série de semelhanças entre Husserl e Freud: ambos nasceram na Morávia, Freud em 1856 e Husserl em 1859; estudaram em Viena, na mesma época, embora não existam informações de que tenham se encontrado, Freud se doutorou em 1881 e Husserl em 1882. Ambos publicaram suas obras capitais no ano de 1900 (Freud com *A Interpretação dos Sonhos* e Husserl com suas *Investigações Lógicas*). Ainda sobre a correlação entre Freud e Husserl, assinala Bucher (1983:34): “...curiosamente, ambos os pensadores iniciam as suas pesquisas com uma inovação metodológica pela qual se destacam de todas as escolas e autores precedentes, e que merece ser chamada de *corte epistemológico*, com todas as implicações que tem essa noção, de revolução, senão de ‘subversão’ das idéias vigentes até aí..”.

Husserl nasceu na cidade de Prosnitz, na Morávia, em 1859; entre os anos de 1876 a 1878 frequenta e se gradua em Matemática pela Universidade de Leipzig. Baseado na obra de Brentano, Husserl desenvolve grande parte de suas idéias. Em 1882, Husserl obtém seu doutoramento na Universidade de Viena com a tese “Sobre o Cálculo das Variações”. No ano seguinte, em Berlim, torna-se assistente de um ex-professor seu, Weirtrass. Em 1884, Husserl retorna a Viena e se filia ao pensamento de Brentano. Dois anos depois renuncia à sua ascendência judaica, convertendo-se ao Luteranismo, casando no ano seguinte com Malvine Steinschneider. Posteriormente torna-se livre-docente pela Universidade de Halle. Começa aí sua vida intelectual realmente produtiva.

No ano de 1891 publica o primeiro volume da sua *Filosofia da Aritmética*, obra que ficou inacabada. Entre os anos de 1900-1901, publica uma de suas obras capitais: *Investigações Lógicas*. Cresce sua consideração, tanto que, em 1906, é nomeado professor da Universidade de Göttingen. Seus cursos sempre foram fonte de questionamento e de desenvolvimento de suas idéias. No ano de 1907, durante seu curso sobre “A Idéia da Fenomenologia”, surge-lhe a primeira idéia explícita sobre a *redução*.

Seguem-se suas publicações mais fundamentais: em 1910, *A Filosofia como Ciência Rigorosa*; três anos mais tarde é a vez de *Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*, em que propõe uma investigação da consciência e de seus objetos. No ano de 1914, irrompe a Primeira Grande Guerra e, no ano seguinte, seu antigo discípulo, Heidegger, ocupa a cadeira de livre-docente na

Universidade de Freiburg. No ano de 1929 publica *Lógica Formal e Transcendental*; em 1931, reunidas suas conferências sobre a filosofia cartesiana, é publicada, na França, as *Meditations Cartésiennes*; e em 1936 é a vez de *A Crise das Ciências Européias e a Fenomenologia Transcendental*. Após muitas dificuldades, Husserl vem a falecer em 1938, deixando muita influência sobretudo nos pensamentos de Martin Heidegger, Max Scheler, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty.

Fenomenologia: tentativa de definição

Definir claramente o que vem a ser a Fenomenologia talvez seja tarefa demasiado árdua. Na realidade, o próprio conceito de *definição* carrega uma conotação de algo estático que ignora a própria essência do termo.

O problema da Fenomenologia é um problema de *fundamentação* da ciência. Husserl estabeleceu para si a tarefa de repensar os fundamentos. Eugen Fink, um eminente conhecedor do pensamento husserliano, aponta a fenomenologia como um “recomeço radical”, uma retomada da busca das raízes. Constitui-se numa tentativa de superação da dicotomia sujeito/objeto, através da apreensão das relações do homem com o mundo.¹⁰

A Fenomenologia surge como uma *crítica*, no sentido original do termo,¹¹ como uma tentativa de pôr em crise o conhecimento vigente. Assim, surge como crítica à psicologia positivista, objetiva, experimental que, como as demais ciências, buscava o conhecimento absoluto ignorando a subjetividade.

10. Relações do homem com o *Umwelt* (mundo ambiente), *Mitwelt* (mundo humano) e o *Eigenwelt* (mundo próprio).

11. Sobre a questão da “crítica” uma citação serve de esclarecimento: “O termo ‘crítica’ (...) foi aqui encarado no sentido originário de uma interrogação sobre as condições de possibilidade e os limites de algo (...). Nesse sentido, a crítica se caracteriza, não pela mera objeção pessoal ou pela apreciação que destaca as qualidades e os defeitos de uma obra ou de uma posição, mas por uma *busca de fundamentos*, isto é, por certo modo de reflexão que, ultrapassando a experiência imediata, ruma para o ser, encontrando aí a origem da primeira” (Frayze-Pereira, 1984:1. Grifos nossos).

Ao propor isto, a ciência constrói uma imagem de homem que não condiz com sua realidade. O homem não é uma coisa entre as coisas, e como tal não pode assim ser considerado. O mundo é um objeto intencional com referência a um sujeito pensante, o que invalida a objetividade absoluta.

A Fenomenologia se opõe também ao naturalismo, que assinala o comportamento como uma mera relação causa e efeito; e ao idealismo de Kant e Hegel, que propunha o homem como um conjunto conceptual organizado.

No prefácio de seu livro *Phénoménologie de la Perception*, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty — principal personagem da Fenomenologia pós-husserliana — propõe a questão:

*“O que é a fenomenologia? (...) É o estudo das essências... Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca as essências na existência e não pensa que seja possível compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso para compreender as afirmações da atitude natural, mas é ainda uma filosofia para a qual o mundo está sempre aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável...”*¹²

A Fenomenologia é um esforço, uma tentativa de clarificação da realidade humana. É uma abertura à experiência, à vivência integral do mundo. É a busca do *fenômeno*, daquilo que

surge por si só, daquilo que aparece, que se revela. Fenomenologia é *ir às coisas mesmas*, descobri-las tais quais se apresentam aos meus sentidos, tais quais eu as percebo. Mas é um ir em busca aliado à minha própria experiência subjetiva concreta. É um olhar e ver, não apenas uma colocação diante de algo. É participação, envolvimento.

Assim sendo, a Fenomenologia torna-se um modo de existir, de se colocar no mundo, de fazer parte deste mundo. Neste contexto, temos o ser humano também como um fenômeno. O mais complexo (talvez), mas o mais completo também.

A Fenomenologia resta, pois, um método de evidenciação, uma forma de renovação dos problemas filosóficos, mas o que temos como primordial na Fenomenologia é o seu caráter de contínua reflexão crítica, de re-pensar o mundo e a realidade, pois afinal, o ser somente se completa no seu *devir*, no seu crescer.¹³

Elementos para uma Fenomenologia

Um dos aspectos centrais da Fenomenologia é a própria abordagem do que seja o fenômeno. O fenômeno, ou melhor, aquilo que se revela, que aparece, não pode e não deve ser considerado independentemente das experiências concretas de cada indivíduo.

Na realidade, o esforço da Fenomenologia reside na tarefa de *ir às coisas mesmas* (“zur Sache selbst”), ou seja, apreender o mundo tal qual este se apresenta para nós enquanto fenômeno.

O objeto nesta concepção é sempre um *objeto-para-uma-consciência*, em que não se

12. Merleau-Ponty, 1976:I.

13. Esta concepção fica mais clara com Heidegger, quando este assinala que, fundamentalmente, o sujeito e o mundo não são entidades separadas ou estáticas, sendo que o sujeito somente se deixa apreender por sua inserção no mundo, o que leva à concepção de que “...o indivíduo... sempre se encontra em transição, em evolução; é um ser emergente nunca fixado, nunca estabelecido, mas modelador do mundo através de interações constantes; sempre em devir, o seu desenvolvimento é marcado pela trama histórica da sua temporalidade, através da qual ele tem que elaborar o sentido pessoal da sua existência” (Bucher, 1989:30).

pode desvincular a consciência do objeto e vice-versa. A análise fenomenológica nos coloca diante da busca dos dados que precedem a reflexão científica, caracterizada basicamente pela concepção apriorística da realidade. Essa busca é assinalada pela tarefa primeira de “ir às coisas mesmas” e, assim, desvinculado de preconceitos, atingir o ponto mais essencial do objeto.

Vale a pena refletir sobre um aspecto que nos atinge sobremaneira como pessoas humanas, e mais particularmente, que é sumamente importante para o trabalho de psicoterapeutas: trata-se da extrema dificuldade de permanecer diante das coisas, sem o risco de misturar-se com elas; postura de observador não-intervencionista, que se coloca à distância e assim capta com mais precisão a realidade.¹⁴

A esta postura dá-se o nome de *redução fenomenológica*, que é uma proposição de Husserl para que se faça uma redução entre “*a existência de toda vivência e a própria subjetividade do eu vivencial*”.¹⁵ É isto que permite pôr em evidência o ser-no-mundo. O fenômeno é um dado absoluto, e deve ser visto como tal, como uma expressão de uma essência que subjaz a ele. Para se compreender o fenômeno é preciso renunciar a tudo o que é particular do sujeito, de modo que lhe seja permitido uma maior liberdade na compreensão da realidade deste fenômeno.

A “redução fenomenológica” implica uma abstração das idéias pré-estabelecidas em prol de um contato direto com o observado e com o vivido. Desta maneira, sem elementos perturbadores, a apreensão do mundo surge mais clara e límpida.

Segundo Husserl, é preciso realizar a *epoché* fenomenológica, ou seja, pôr o mundo entre parênteses, suspender todo e qualquer juízo da realidade. Não afirmar ou mesmo negar algo,¹⁶ mas antes, deixar-se abandonar à compreensão desta realidade, que assim estaríamos voltando às coisas mesmas.

*“Quando procedo assim, (...), eu não nego este “mundo”, como se fosse um sofista; eu não coloco sua existência em dúvida, como se fosse um cético; mas eu opero a epoché “fenomenológica” que me impede de todo julgamento sobre a existência espaço-temporal. Em consequência, todas as ciências que se reportam a este mundo natural - (...) - eu as ponho fora de circuito, não faço absolutamente nenhum uso de sua validade; não faço minhas nenhuma das suas proposições, fossem mesmo de uma evidência perfeita; não acolho nenhuma, nenhuma me dá fundamentos...”*¹⁷

A redução fenomenológica evidencia a colocação do ser-no-mundo, o posicionamento do ser em situação, em função da qual este sujeito não é puro sujeito, nem o mundo puro objeto. Ambos se correlacionam, permanecendo um em função do outro.

Redução é uma busca do significado, uma procura pelo subjacente, em detrimento do simples aparente. A consequência da *epoché* é a *intuição das essências* (“Wessensschau”). Afir-

14. Ribeiro, 1985.

15. Ribeiro, 1985:46.

16. Husserl parte do *ego solipsista* (um eu-pensante, fechado em sua racionalidade, em sua consciência individual definidora, um *ego-cogito*) de Descartes para determinar uma nova relação do ego enquanto um *ego-cogito-cogitatum*, que designa que, através da consciência intencional, se estabelece uma ligação intrínseca entre o sujeito e o objeto. Desta feita, a relação sujeito-objeto se define em si própria, e não mais em seus elementos. Isto permite, para a Psicologia, uma retomada do ser humano numa perspectiva de um *devir* heraclítico (Holanda, 1993).

17. Husserl, 1985:102-103.

nal, Fenomenologia não é apenas descrição do fenômeno, do aparente. Isto seria realizar um simples fenomenismo. Mas antes, fazer fenomenologia é realmente se embrenhar por dentro da realidade, para desvendar o que está por detrás desta realidade.

Para Merleau-Ponty, a Psicologia fenomenológica é a pesquisa das essências ou do sentido, e que quando levada aos seus limites, a psicologia eidética se torna analítico-existencial. Uma psicologia eidética deve situar o sujeito como presença no mundo. A redução é a maneira de se acessar o fenômeno tal qual ele é.

*“A redução não é uma abstração relativamente ao mundo e ao sujeito, mas uma mudança de atitude — da natural para a fenomenológica — que nos permite visualizá-los como fenômeno, ou como constituintes de uma totalidade, no seio da qual o mundo e o sujeito revelam-se, reciprocamente, como significações”.*¹⁸

A Fenomenologia visa pois buscar a essência mesma das coisas, e para a efetivação desta tarefa, procura descrever a experiência tal qual ela surge e tal qual ela se processa. A redução põe em evidência o ser-no-mundo,¹⁹ o ser que se coloca em situação, em função do qual o sujeito não é puramente sujeito, nem o objeto é puro objeto, pois há uma intrínseca correlação entre ambos, visto a consciência fenomenológica ser uma consciência *intencional*.

A *intencionalidade da consciência* é uma das teses emprestadas por Husserl a Brentano, e significa que toda consciência é não somente consciência, mas também consciência de alguma coisa, assinalando assim uma relação com o

objeto. Em suma, a intencionalidade apresenta-se como a própria essência da consciência.²⁰

A consciência é consciência ativa; cabe a ela dar sentido às coisas, ou seja, é a consciência que atribui significados no mundo. Perceba-se aqui que não estamos discutindo o caráter da existência das coisas (como colocado anteriormente por Husserl), mas tão somente o sentido que estas coisas assumem para o eu subjetivo pensante. Esta talvez seja a característica prática mais fundamental da fenomenologia husserliana. Ao mesmo tempo que a consciência é ativa, ela não ocorre no vazio; portanto, é consciência intencional. Além disso, só é consciência quando voltada-para-um-objeto; e este somente tem sentido de objeto, quando é objeto-para-uma-consciência.

O projeto de Husserl para a filosofia consiste em:

*“...fundar — e fundamentar —, pela análise intencional, as significações vividas das pessoas, bem como os conceitos constituídos. Para realizar este projeto, a razão especulativa deveria seguir dois caminhos, complementares: por uma análise regressiva, voltar-se para si mesma para refazer a gênese de suas intencionalidades, a partir de sua arqueologia pré-teórica e pré-objetiva; por uma redução constitutiva, ascender ao mundo da consciência pura e das suas unidades transcendentais. Porém, nos dois caminhos o objetivo é o mesmo: apreender, possuir e explicar intelectualmente os sentidos que o mundo nos oferece”.*²¹

18. Forghieri, 1993:15.

19. Ribeiro, 1985.

20. Levinas, 1989.

21. Bucher, 1983:34.

Um derradeiro conceito, que é capital para a Psicologia, é o de *campo fenomenológico*. Uma citação talvez esclareça este conceito:

*“...todo comportamento, sem exceção, está inteiramente em função do campo fenomenológico, onde o organismo atua. O campo fenomenológico consiste na totalidade de experiências das quais a pessoa toma consciência no momento da ação. Essa tomada de consciência pode variar de um nível mais baixo a um mais elevado, embora se presuma que nunca possa chegar a ser completamente inconsciente”.*²²

Este modelo de pensamento acarreta importantes conseqüências para a nossa compreensão da Psicologia como um todo. Uma delas é que convém assinalar uma significativa distinção entre o “pré-conceito” e o “conceito”. O “pré-conceito” é produto de uma antecipação, da ante-visão de uma possibilidade, ou seja, é um *a priori*. Já o conceito é fruto da relação do sujeito com sua realidade vivencial, é um produto *a posteriori*.

Com relação à redução fenomenológica, podemos observar que, além da dificuldade natural de nos mantermos numa postura distanciada de nossos valores, há ainda a possibilidade de um outro erro, a total abstenção de participação, ou seja, o distanciamento indiscriminado da relação com o mundo e a realidade. Ou seja, redução não significa abstenção de relação ou anulação de valores ou idéias, mas tão somente suspensão temporária destes valores ou idéias no intuito de aproximar o sujeito pensante da efetiva realidade do objeto, e

não da concepção suposta deste. Esta é a real tarefa da fenomenologia.

Atitude Fenomenológica e Psicoterapia

*“À fenomenologia compete apresentar de maneira viva, analisar em suas relações de parentesco, delimitar, distinguir da forma mais precisa possível e designar com termos fixos os estados psíquicos que os pacientes realmente vivenciam. Visto que não se pode perceber diretamente um fenômeno psíquico de outrem, assim como se percebe um fenômeno físico, só se poderá tratar de representação, empatia e compreensão, a que poderemos chegar, segundo o caso, pelo meio de levantamento de uma série de caracteres e símbolos sensivelmente perceptíveis, por uma espécie de exposição sugestiva”.*²³

Esta colocação de Jaspers serve-nos de introdução à questão da aplicação da Fenomenologia à situação específica da psicoterapia. Uma análise fenomenológica nos posiciona, na qualidade de psicoterapeutas, diante da pessoa do cliente que vem até nós em busca de auxílio, de esclarecimento.

Segundo Bucher,²⁴ a Fenomenologia auxilia na compreensão dos processos de interação psicoterapêutica pela análise da intersubjetividade e da colocação do ser-no-mundo.

A Fenomenologia, aplicada à Psicologia, pode ser entendida como uma postura, uma atitude que nos abre todo um leque de possibilidades para plenificar o encontro com o fenômeno.

22. Snygg & Combs, *apud* Ribeiro, 1985:51.

23. Jaspers, 1987:71.

24. Bucher, 1989. Numa perspectiva da fenomenologia heideggeriana.

Uma reflexão sucinta sobre nossa dificuldade em nos postar sem misturas, sem amálgamas, diante das coisas, numa posição de observador que participa, mas não interfere, é uma proposição da Fenomenologia para a Psicoterapia.

Na específica situação de psicoterapia, temos uma situação na qual o nosso campo fenomenológico interage com o campo fenomenológico de outrem, partilhamos experiências semelhantes e sentimentos mútuos, mas não podemos trocar simplesmente de posição um com o outro. Não sendo possível esta troca, então não podemos afirmar nada para este outro, pois isto seria tão somente uma projeção minha no campo fenomenal do outro.

Mas, se nos postarmos numa atitude de escuta ativa, de espera, de observação atenta, no sentido de permitir o acesso do fenômeno à nossa consciência, eis que este surge, pois o fenômeno aparece, revela-se. Uma atitude interpretativa, uma consciência *apriorística*, somente serviriam para criar obstáculos à nossa consciência.

Essa tarefa realiza-se por meio da *redução fenomenológica*, no sentido de me encontrar com o cliente nele, com ele e através dele,²⁵ como fenômeno. Significa abrir-me para perceber-lhe a essência, descobrir-lhe a totalidade.

Uma atitude fenomenológica difere radicalmente de uma atitude fenomenista. Fazer fenomenologia é embrenhar-se num questionamento contínuo, ininterrupto. Fazer fenomenismo é ficar no campo das simples descrições das aparências. Encarar a emoção do cliente como uma mera expressão sintomática é colocar-se no plano do simples fenomenismo; inseri-la dentro da totalidade de sua existência é

assumir uma postura crítica fenomenológica. Eis um exemplo:

*“Estou pensando, especificamente, em certos trabalhos de corpo ou com o corpo, em que o gestaltista pode reduzir-se a um simples fenomenista, isto é, lidar com o que acontece, com as aparências de uma emoção, por exemplo, sem colocar este fenômeno dentro de um ser maior, sem perceber o sentido existencial daquela emoção com o restante da totalidade do cliente. Trata-se de uma ação sobre a aparência da aparência. Assim como a fenomenologia, a ação psicoterapêutica não pode ser uma simples descrição do que se vê, mas uma interrogação do todo que aparece...”*²⁶

Em suma, se prestarmos atenção ao cliente, este se nos revela, não apenas em partes, mas na sua totalidade. As partes são objeto das ciências. O terapeuta que assume uma postura fenomenológica torna-se um verdadeiro *facilitador da emergência do ser de seu cliente*, um facilitador do fenômeno-cliente, pois sabe que ninguém melhor do que ele mesmo para interpretar a sua própria realidade.²⁷ A Fenomenologia é a valorização do encontro, do presente, do momento em que este ocorre, do aqui-e-agora.

O primordial de uma atitude fenomenológica é não encarar o cliente como um objeto (“o doente” que vem a ser “tratado”), mas uma pessoa, no mesmo nível existencial do terapeuta. Esta valorização do encontro, do “estar junto” no presente, é o que determina a diferença entre a relação médica (unidirecional, caracteri-

25. Ribeiro, 1985.

26. Ribeiro, 1985:45.

27. Esta é uma posição explicitamente defendida por Carl Rogers e pelos psicólogos humanistas em geral, bem como pela vertente existencial de psicoterapia.

zada pelo uso de agentes intermediários, físicos ou bioquímicos, que são “aplicados” a um “paciente” que se submete ao tratamento) e a relação psicoterápica (que se caracteriza pela relação direta, cujo meio é o próprio “ambiente humano”, na condição do diálogo, *dia-logos*, humano).²⁸

A Influência da Fenomenologia sobre a Psicologia Humanista

Talvez uma boa maneira de se entender a importância da Fenomenologia para a Psicologia em geral, e para a Psicologia Humanista em particular, seja com base nos estudos que Keen²⁹ elabora. Para o autor, a Psicologia Fenomenológica pode ser encarada sob quatro aspectos: 1) Como uma *fonte de hipóteses*; 2) um *veículo para o humanismo*; 3) um novo *paradigma* e, 4) uma *resposta à crise*.

Como “fonte de hipóteses”, a Fenomenologia surge como uma metodologia alternativa à ciência natural, principalmente no que tange a questões tais como intuições, sensações ou outros processos que não são comumente incluídos na lista de questionamentos científicos, mas que são “*fenomenológicos num sentido informal e assistemático*”.

Em um nível mais específico, a Fenomenologia — cuja preocupação básica é a experiência — surge como uma metodologia importante, dado que:

“As reduções fenomenológicas, variações imaginárias e interpretações têm sido sempre o capital de giro de cientistas, mas estes não as

*explicitaram de forma detalhada como procedimentos metodológicos. No nível mais simples de contribuição, a fenomenologia pode fornecer uma descrição clara e algum rigor metodológico a este estágio crucial, e tão negligenciado, do processo científico”.*³⁰

Podemos observar um crescente desenvolvimento das pesquisas qualitativas em Psicologia, envolvendo diversas metodologias, nas quais incluem-se a pesquisa fenomenológica³¹ e a análise fenomenológica. Este crescimento é louvável por apresentar-se na “*perspectiva de um refinamento metodológico e na conseqüente oportunidade de considerar manifestações ou expressões humanas e sociais antes inacessíveis para estudo sistemático*”.³² Visa a obtenção de um critério “empírico, operacional, rigoroso e humano de ciência”. O objetivo central de uma pesquisa nesta direção é de dar conta de dimensões do vivido humano não mensuráveis pela metodologia quantitativa tradicional.

As formas de investigação do humano são, essencialmente, modos de *ser* humanos, como a cultura, a poesia, o teatro etc.³³ Para se realizar uma pesquisa neste sentido, faz-se mister a utilização de um método de descrição e de análise de processos que seja compatível com a tradição da Psicologia Humanista, a fim de valorizar aspectos da intersubjetividade humana.

A investigação do humano tem de dar conta da originalidade deste humano: O que é próprio do humano não se deixa captar pelos métodos da ciência.³⁴ As investigações das

28. Bucher, 1989.

29. Keen, 1979.

30. Keen, 1979:98.

31. AmatuZZi, 1992, 1994, 1995, 1996; Chaves, Macedo & Mendonça, 1996.

32. Gomes, 1989.

33. AmatuZZi, 1994.

34. AmatuZZi, 1994.

ciências humanas são do tipo sujeito-sujeito, ou subjetividade-subjetividade, ou melhor dizendo, *relacionais*, como assinala Buber com seu *Eu e Tu*. É a busca de significados. Ao contrário da ciência tradicional, em vez de fatos, temos fenômenos. Fatos somente são obtidos por abstração. Fenômenos são vividos.

Neste sentido, faz-se necessário uma *psicologia fenomenológica*, cujo fundamento é a valorização da subjetividade consciente e suas inter-relações. A psicologia fenomenológica, tendo como preocupação a experiência consciente, difere do método introspectivo pelo fato deste último estar interessado nos elementos mentais, ou seja, por tratar-se de um método reducionista, não se atendo, pois, à relação entre o objeto do estímulo e o significado da experiência.³⁵

A psicologia fenomenológica constitui-se num conjunto de procedimentos para a exploração da consciência imediata e da experiência. “Husserl reconhece a necessidade de uma psicologia, mas que é possível somente através de descrição da experiência imediata enquanto manifesta na consciência em sua pureza. Por pureza, Husserl refere-se à suspensão de qualquer pressuposição teórica ou experimental como ponto inicial de análise”.³⁶ Assim, a psicologia fenomenológica é descritiva, eidética e empírica, além de intencional e transcendental:

“É eidética, porque é uma reflexão em que as generalidades e as tipicalidades do dado psicológico (experiência) aparecem sem a interferência dos pensamentos e valores momentâneos. É empírica, porque identifica essências pré-existentes. É in-

tencional, porque revela a consciência, que constitui a organização da experiência”.³⁷

Como um “veículo para o humanismo”, a Fenomenologia coloca em seu centro de atenção a consciência. Ao focalizar a experiência do indivíduo, a Psicologia atua fenomenológica e humanisticamente. É relevante, contudo, o fato de que o humanismo carece de método, de uma teoria coerente e de uma estrita fundamentação de dados. Além disso, a finalidade do humanismo (compreensão) difere dos fins científicos (previsão e controle). A Fenomenologia pode ser um excelente veículo de comunicação entre o Humanismo e a Ciência tradicional, ao possibilitar revelar, de forma organizada e metódica, o mundo privado do indivíduo.

“[A Psicologia Fenomenológica] em seus momentos mais ambiciosos, aspira a estabelecer um novo paradigma para a psicologia. Este novo paradigma envolverá uma modificação quanto a quais fatos e teorias são importantes: que perguntas formular, quais respostas considerar como tais e, em geral, quais os objetivos da ciência”.³⁸

Por fim, a proposta husserliana e a Fenomenologia procuram responder à crise de valores erigida no pensamento moderno — herdeiro e devedor da metafísica dicotômica. A antiga separação sujeito/objeto, ou mesmo a herança maniqueísta, são exemplos desta crise atual.

Uma psicologia fenomenológica procura revelar o ser humano para si próprio, fazendo-o

35. Gomes, 1985.

36. Gomes, 1985:137.

37. Gomes, 1985:137.

38. Keen, 1979:101.

observar-se e aos demais, refletir sobre si próprio e sobre suas observações. “*Mais explicitamente, o objetivo da psicologia fenomenológica é revelar à nossa compreensão explícita aquilo que já compreendíamos implicitamente (...) nossa compreensão diária, vivida, de nós mesmos, não é abordada por nossas teorias psicológicas*”.³⁹

Diante disto tudo, percebe-se que as intuições de Husserl possuem ramificações profundas dentro do âmbito do pensamento psicológico. Talvez a principal ramificação, oriunda diretamente da filosofia, seja a disciplina desenvolvida por seu discípulo e sucessor na Alemanha, Martin Heidegger.

Heidegger procurou estabelecer uma ontologia com base no método husserliano, e termina por criar a *Daseinanalytik*, ou Analítica Existencial, cuja obra de referência capital é o *Ser e Tempo*, de 1927.

“As idéias de Heidegger conheceram rapidamente aplicações em estudos psicopatológicos e na psiquiatria, nos quais se tentou revelar metamorfoses particulares desta estrutura ontológica e dos seus determinantes. Trabalhos sobre espacialidade, historicidade, disposição afetiva, percepção do desenrolar temporal, sonhos e outras dimensões da existência e suas mutações em estados psicopatológicos foram publicados em vários

países (Minkowski e Bachelard na França; Binswanger, Strauss, Gebattel e outros na Alemanha; Buytendijk e Van den Berg na Holanda...”.⁴⁰

De todos esses nomes, talvez o de maior expressão e penetração no campo psicoterápico seja o de Ludwig Binswanger que, com base no prisma heideggeriano, propõe uma escola própria de pensamento psicoterápico, que se intitula *Daseinanalyse* ou Análise Existencial. É uma nova maneira de abordar a psicoterapia, em que a doença importa menos do que o indivíduo em questão. Trata-se de um movimento existencial e de um esboço do mundo, uma tentativa de compreender a maneira de ser do cliente.⁴¹ Binswanger delimita uma “fenomenologia antropológica” que se preocupa com a totalidade do ser humano, na sua normalidade e anormalidade, na qualidade de um ser que se experiencia em relação com o mundo.⁴²

Esta escola conhece grande desenvolvimento a partir dos trabalhos de Medard Boss e de Rollo May (além de Storch, Bally e Roland Khun, apenas para citar alguns). Posteriormente vem a ser modificada e ramificada noutra escola psicoterápica, na figura do psiquiatra vienense Viktor Frankl, que aponta para uma evolução da análise existencial até alcançar a chamada Logoterapia.

Nesta linha mais existencialista, temos de citar o brilhante trabalho de Karl Jaspers, que aponta para uma psicopatologia existencial.

39. Keen, 1979: 104.

40. Bucher, 1989:29.

41. Este movimento existencial em psiquiatria e psicopatologia é fruto de todo um processo de insatisfação iniciado com os trabalhos de Reich, Rank, Fromm e Horney, que desemboca em significativas mudanças na psicoterapia (May, 1967). Segundo Bucher (1983:37), “apesar de sua abertura para com a psicanálise, Binswanger permaneceu fiel à fenomenologia transcendental de Husserl. (...) Graças à concepção do “Dasein” de Heidegger, o conceito de consciência transcendental ligada a uma subjetividade pura, postulada à luz da estrutura da intencionalidade e do “Weltentwurf”, do “projeto de mundo” desta consciência, tornava-se mais concreto, fornecendo assim a Binswanger a base para uma fundamentação filosófica da psiquiatria e permitindo a sua aplicação à análise dos modos de espacialidade, de temporalidade e da “Selbstigung”, da “auto-realização” da consciência, no seu “projeto de mundo” genuinamente próprio”.

42. Gomes, 1986.

Propõe uma relação pessoal entre médico e paciente, assinalando a responsabilidade do psiquiatra, para seu compromisso pessoal no trato com seu cliente. Jaspers foi um dos primeiros a considerar o delírio como uma forma de ser-no-mundo, de perceber este mundo e de dar-lhe sentido.

Por outro lado, na França, as idéias existencialistas de Jean-Paul Sartre influenciam profundamente o movimento antipsiquiátrico preconizado por figuras como David Cooper e Ronald Laing.

A Fenomenologia, propriamente dita, atinge fundamentalmente a corrente dita “humanista” de psicoterapia, que preconiza a consideração da totalidade do ser do cliente, o posicionamento do terapeuta de um modo mais ativo na relação, ou seja, o terapeuta como um existente que se coloca em relação com o seu cliente, em contraposição a uma postura mais distanciada, mais analítica e menos vivencial, menos intersubjetiva, além de outros elementos.

Diríamos que, fundamentalmente, a *Abordagem Centrada na Pessoa* e um modelo de Gestalt-Terapia⁴³ poderiam ser considerados como abordagens de cunho fenomenológico. Isto se deve ao fato de haver aí uma consideração de que a fonte de todo conhecimento autêntico está na experiência imediata de si e de outrem; apontam para uma atitude terapêutica desprovida de idéias apriorísticas e fundamentam suas relações no momento do *aqui-e-agora*, no presente, na presença do terapeuta como um ser existente aberto à relação, ou seja, o terapeuta, neste sentido, é muito mais “pessoa” (como assinala Rogers) do que propriamente um papel a ser desempenhado.

Embora a expressão “aqui-e-agora” já tenha conotações populares diversas, consideramos aqui alguns aspectos centrais a serem observados. Uma relação calcada no “aqui-e-agora” envolve, antes de tudo, abertura, totalidade e presença. Abertura para a possibilidade do encontro e da presença efetiva do ser na relação em sua totalidade. Com base nisto, estabelece-se uma relação imediata, ou seja, uma relação na qual não se interpõem meios entre o terapeuta e o cliente. Estas qualidades já são apontadas por Martin Buber,⁴⁴ quando este fala do diálogo como realidade existencial.

Enfim, o que assinalamos foi tão somente uma pequena parte do desenvolvimento das idéias fenomenológicas e de suas aplicações no campo da psicologia. A Fenomenologia surge como “a” filosofia do século XX, como uma autêntica “revolução cartesiana”, como o retorno ao “pré-reflexivo”, como o resgate das essências da realidade que se havia esquecido anteriormente pelas filosofias pragmáticas e objetivistas, cuja preocupação residia apenas no progresso das idéias voltadas para o objeto, para o “ter” materialista e não para a essência e para a existência, para o “ser”.

Referências

- Abbagnano, N. (1992). *Diccionario de la Filosofia*, Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Amatuzzi, M.M. (1992). O Silêncio e a Palavra, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 9(3):77-96.
- Amatuzzi, M.M. (1994). A Investigação do Humano: Um debate, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 11(3):73-78.

43. A Gestalt-Terapia possui raízes filosóficas as mais variadas e, por vezes, conflitantes. Isto nos permite afirmar que não existe apenas uma, mas diversas “Gestalt-Terápias”, cada uma compreendida a partir de um enfoque específico e de uma construção epistemológica. Já a *Abordagem Centrada na Pessoa* possui uma base mais fundamentada na Fenomenologia, mesmo que implicitamente.

44. Buber, 1979.

- Amatuzzi, M.M. (1995). Descrevendo Processos Pessoais, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 12 (1):65-80.
- Amatuzzi, M.M. (1996). Apontamentos Acerca da Pesquisa Fenomenológica, *Estudos de Psicologia*, 13 (1):5-10.
- Bonin, W.F. (1991). *Diccionario de los Grandes Psicólogos*, Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Boris, G.D.J.B. (1994). Noções Básicas de Fenomenologia, *Insight-Psicoterapia*, Nov.; pp.19-25.
- Buber, M. (1979). *Eu e Tu*, São Paulo: Moraes.
- Bucher, R.E. (1983). Fenomenologia e Psicanálise, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 3/1:33-43.
- Bucher, R.E. (1989). *Psicoterapia pela Fala*, São Paulo: EPU.
- Chaves, A.P.; Macedo, S. & Mendonça, V. (1996). Psicologia Existencial-Fenomenológica: O saber filosófico e a produção científica, *Estudos de Psicologia*, Campinas, 13(2):11-16.
- Figueiredo, L.C. (1991). *Matrizes do Pensamento Psicológico*, Petrópolis: Vozes.
- Forghieri, Y.C. (1993). *Psicologia Fenomenológica. Fundamentos, Método e Pesquisas*, São Paulo: Pioneira.
- Frayze-Pereira, J.A. (1984). Apontamentos para uma Crítica da Psicologia Humanista, *Psicologia*, 10(3):1-10.
- Giles, T.R. (1989). *História do Existencialismo e da Fenomenologia*, São Paulo: E.P.U.
- Gomes, W.B. (1986). Influências da Fenomenologia e da Semiótica na Psicoterapia, *Psico*, Porto Alegre, 12(1):127-144.
- Gomes, W.B. (1989). O Critério Metodológico da Fenomenologia Estrutural na Análise de Depoimentos, *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 4(1/2):98-102.
- Holanda, A.F. (1993). *Carl Rogers e Martin Buber. Abordagem Centrada na Pessoa e Filosofia Dialógica em Questão*, Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado.
- Husserl, E. (1985). *Idées Directrices pour une Phénoménologie et une Philosophie Phénoménologie Pures*, Paris: Gallimard.
- Husserl, E. (1992). *Conferências de Paris*, Lisboa: Edições 70.
- Jaspers, K. (1987). *Psicopatologia Geral*, São Paulo: Livraria Atheneu.
- Keen, E. (1979). *Introdução à Psicologia Fenomenológica*, Rio de Janeiro: Interamericana.
- Levinas, E. (1989). *Théorie de l'Intuition dans la Phénoménologie de Husserl*, Paris: Librairie Philosophique J.Vrin.
- May, R. (1967). Orígenes y Significado del Movimiento Existencial en Psicología, In: Rollo May, Ernest Angel & Henri F. Ellenberger (Eds), *Existencia*, Madrid: Editorial Gredos S.A.
- Merleau-Ponty, M. (1976). Prefácio, In: M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la Perception*, Paris: Gallimard.
- Ribeiro, J.P. (1985). *Gestalt-Terapia. Refazendo um Caminho*, São Paulo: Summus.

Interesse dos servidores da Universidade Federal de Uberlândia por temas de Psicologia*

Sandra Augusta de Melo Neves¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Joaquim Gonçalves Coelho Filho²

Universidade Federal de Uberlândia

O estudo relatado neste artigo integra os propósitos do PREPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Preventiva da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Neste sentido, busca mapear a receptividade de servidores (professores e técnico-administrativos) da Universidade Federal de Uberlândia com relação a textos de enfoque psicológico a serem publicados em jornal informativo de distribuição gratuita veiculados mensalmente junto a seus contracheques. Responderam espontaneamente aos questionários 4,0% do total de servidores, que demonstraram boa receptividade à iniciativa (93,8% dos participantes). Os assuntos de maior interesse foram: família, estresse, educação e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: prevenção; clínica preventiva; psicologia social; difusão de psicologia; comunicação em psicologia.

Abstract

Interest of Uberlândia Federal University's officials of psychological themes

The studie reported in this paper is part of the purposes of PREPSI - Studies and Researchs in Prevent Psychology Laboratory of the Pontifícia Católica University of Campinas. It searches to identify the level of receptivity of Uberlândia Federal University's servants (teaching and administrating staff) about psychologycal texts if they were published in a free monthly journal, attached with their paycheck. 4,0% of the servants answered spontaneously the research and show a high receptivity by the purpose (93,8% participants). The temes they show highly interested were: family, stress, education and humam development.

Key words: prevention; preventive clinic; social psychology; diffusion of psychology; communication in psychology.

A presente pesquisa insere-se em uma série de trabalhos desenvolvidos por um grupo de profissionais empenhados na fundação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Preventiva da Pontifícia Universidade Católica de Campinas — PREPSI — que deverá ser implementado como um órgão oficial da referida Instituição.

A principal meta deste laboratório será desenvolver trabalhos de pesquisa e estudos sobre a prevenção primária em Psicologia, respaldados por uma visão dinâmica da mente e do homem.

Desde o final do ano de 1995, os doutorandos em Psicologia pela PUC-Campinas vêm publicando artigos sobre diversos temas em um jornal gratuito distribuído em vários bairros da cidade de São Paulo. Os textos são elaborados em linguagem simples, dando acesso ao público leigo, e trazem sempre a discussão de um tema comum à vida das pessoas sob um enfoque dinâmico, isto é, oferecendo uma compreensão do assunto. A discussão fundamenta-se na teoria psicanalítica ou psicodinâmica e trata os as-

* A iniciativa da pesquisa contou com o apoio da coordenadora do Grupo de Psicologia Clínica Preventiva Prof^ª Dr^ª Regina Maria Leme Lopes Carvalho e dos membros do grupo. Já a construção do instrumento de coleta de dados contou com a supervisão da Prof^ª Dr^ª Eliana Martins da Silva Rosado.

1. Doutoranda em Psicologia na PUC-Campinas; bolsista/CNPq. Endereço para correspondência: Rua Tahiti, 109, Jardim Nosso Recanto, CEP 38400-246, Uberlândia, MG.

2. Doutorando da PUCCAMP e bolsista CAPES.

suntos de forma a oferecer ao leitor uma compreensão de pontos que comumente são desconhecidos da população, assim como parâmetros para que possam discernir quando a ajuda de um profissional se faz necessária.

Não obstante esta iniciativa tivesse sido muito bem recebida pelo veículo de comunicação e por seu público leitor, mostrou-se carente de informações mais sistematizadas quanto ao interesse do público. Por outro lado, a população atingida pelo veículo oferecia dificuldades em ser acessada para uma investigação neste sentido.

Esta dificuldade e o interesse em estender o trabalho de divulgação a outras populações levaram a que a pesquisa pudesse, neste primeiro momento, ser realizada num espaço e com uma população circunscritos. A população — os servidores de uma Universidade —, e o jornal — anexado ao contracheque — ofereciam uma ótima oportunidade para a investigação da pertinência deste tipo de intervenção preventivista, já que a divulgação dos temas dar-se-á em um veículo que asseguradamente todos os funcionários recebem mensalmente.

Com os resultados da presente investigação, espera-se obter indicadores daquilo que ocorre em um nível mais geral, ou seja, naquelas populações cujo acesso é bem mais difícil para este tipo de pesquisa, como o público de um outro jornal gratuito distribuído, por exemplo, nas ruas de uma grande cidade.

Importante ressaltar que a escolha dos sujeitos decorreu ainda da necessidade da própria Instituição em que se deu a pesquisa em investigar a viabilidade de medidas preventivas para sua comunidade interna.

A Universidade Federal de Uberlândia conta com um serviço de atendimento ao servidor no qual uma equipe de saúde mental recebe um alto índice de demanda por atendimentos. Em decorrência disto, a necessidade de atua-

ções em prevenção primária é de interesse evidente para o serviço, que não consegue atender à totalidade dos casos de atendimento.

Importância da prevenção

Prevenção é uma palavra da qual muito se ouve falar hoje em dia nos meios acadêmicos. Isto pode ser observado nas publicações e nos títulos de projetos, dissertações e teses, que vão “a campo” buscar respostas às questões suscitadas pela prática. Entretanto, o próprio conceito de prevenção exige uma postura de proximidade com a população em geral, com o meio extra-acadêmico/extra-muros. Nas universidades, as atuações neste tipo de abordagem estão contempladas naquilo que se chama de extensão.

Sair das paredes protetoras da academia conservando seus preceitos, respeitando sua preocupação com métodos, com terminologias, com o rigor científico, não constitui absolutamente algo fácil de se pôr em prática. Existe o risco de que propostas que possam efetivamente trazer uma resposta à população — fim último de toda ciência e da existência das universidades — sejam abortadas antes de sua implementação quando são confrontadas com possibilidades de fracasso que exporiam a própria academia. Entretanto, este é um risco necessário.

Bion (1970) ilustra-nos bem a necessidade da ciência ser tornada como bem comum:

“Graças a Faraday e a cientistas outros, gente como a gente ilumina uma sala com um toque de interruptor; graças a Freud e colaboradores, pessoas comuns esperam que a psicanálise elucide a mente. O fato de que a atividade universal se execute por gente comum torna imperativa a descoberta científica (ou a

divulgação ou simplificação ou comunicação de todas reunidas)."
(pp.89-90)

É preciso, portanto, enfrentar os riscos de atuações num nível mais "popular", ou não será possível efetivar qualquer devolução significativa do conhecimento produzido àquilo que se constitui na razão de ser da produção acadêmica: a comunidade, a população mais geral.

Vários são os autores e as correntes que defendem uma postura mais ativa por parte do Psicólogo, dos quais vale ressaltar Caplan (1964) e Garcia (1992), além dos movimentos com ênfase preventivista cuja expressão máxima é a Psiquiatria Comunitária.

A discussão sobre a prevenção em saúde mental, entretanto, não é conclusiva do ponto de vista teórico, mas investe massivamente em uma alteração no eixo da atuação do profissional e visa atentar o agente de saúde para o engajamento e o compromisso com as políticas sanitárias voltadas para as populações mais amplas.

A informação como medida preventivista é algo bastante novo e carente de investigações, sendo um campo em que o PREPSI pretende investir com pesquisas, dentre as quais esta é apenas uma das iniciativas. Este interesse decorre da crença de que a informação é na realidade o primeiro nível da prevenção.

Tal qual nos legam Kaplan e Sadock (1985), o objetivo da prevenção primária é atuar no período pré-patogênico, através da eliminação de agentes etiológicos e da redução de fatores de risco. Isto poderia ser feito, por exemplo, através de ações integradas de psicohigienistas em programas gerais de saúde pública, como a participação em palestras e em seminários de orientação sobre doença mental ou programas de orientação antecipatória para pessoas que vão viver situações estressantes. O

acesso à informação é, portanto, um dos canais considerados num nível mais elementar de prevenção.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa vem fazer um mapeamento que ofereça informações sobre os interesses de uma clientela específica — servidores de uma Universidade Federal — para a qual se pretendia implantar um programa de Psicologia preventiva através do oferecimento de textos de reflexão e de orientação sobre diversos temas ligados ao dia-a-dia das pessoas.

Para isto, foram elaboradas questões que pudessem oferecer dados sobre a população, sobre os temas de interesse dos servidores, e suas opiniões acerca da iniciativa de utilizar como veículo o jornal anexado ao contracheque, ou seja, de circulação gratuita.

Objetivo geral

Investigar o posicionamento de sujeitos quanto ao seu interesse e seu envolvimento com temas de Psicologia veiculados via jornal gratuito, bem como caracterizar a população interessada.

Objetivos específicos

Identificar a gama de temas de interesse dos sujeitos em assuntos ligados à Psicologia.

Avaliar o uso do jornal gratuito como veículo de mediação desses temas a esses leitores.

Procedimentos

O instrumento de coleta de dados apresentava duas partes: uma, voltada para a caracterização do sujeito (campus de origem, cargo ou função, sexo, faixa etária e grau de instrução), e outra, contando com dez questões, sendo oito de múltipla escolha, uma aberta e uma mista, que visavam levantar o posicionamento dos sujeitos quanto ao assunto investigado.

Com estas questões procurou-se explorar variáveis relativas ao interesse dos leitores quanto a temas de Psicologia, ao veículo gratuito e ao jornal anexado ao contracheque mais especificamente, buscando a qualificação de indicadores quanto aos seguintes aspectos: temas de maior interesse; hábito de leitura destes temas; condições de credibilidade para estes temas; hábito de leitura de jornais gratuitos; interesse por artigos sobre Psicologia anexados ao contracheque; probabilidade de leitura do artigo; probabilidade de que tais artigos desenvolvessem atitude positiva diante de um atendimento psicológico; opinião geral sobre a idéia de oferecer tais temas gratuitamente.

A questão aberta (nº 10) visava levantar os motivos para a aprovação ou não da iniciativa, e a semi-aberta (nº 2) permitiu que fossem feitas sugestões de temas não contemplados nas alternativas oferecidas.

Foram enviados questionários a todos os 5642 servidores da Universidade Federal de Uberlândia, obtendo-se um retorno de 226 questionários (4,0%). Este instrumento solicitava a colaboração das pessoas para se conhecer sua opinião e seu interesse em receber textos para a orientação e a reflexão sobre temas de Psicologia. Orientava os participantes a enviarem ou entregarem o mesmo preenchido em um setor responsável pelo atendimento de saúde dos servidores, que conta com sede nos diversos *campi* da Universidade. Vale destacar que um número não identificável de servidores não recebeu o contracheque dentro do período em que os questionários foram recolhidos (45 dias após sua emissão) devido a situações excepcionais como: cessão a outros órgãos federais, licenças e afastamentos.

Os questionários que retornaram ao setor de recebimento foram então recolhidos e tiveram seus resultados tabulados.

Resultados

A identificação dos sujeitos apresenta índices interessantes que podem, no mínimo, caracterizar a amostra dos participantes espontâneos na pesquisa e até oferecer indicadores sobre os leitores potenciais dos artigos, uma vez que também estes irão anexados aos contracheques (mesmo veículo usado para os questionários). Em termos de função ou cargo, os docentes tiveram uma maior participação, Fig. B (36,7%), seguidos pelos técnicos em funções administrativas (assistentes, auxiliares e secretários: 26,5%) e os técnicos de nível superior (20,0%). Quanto ao sexo, 58,4% (Fig. C) eram mulheres e a grande maioria das pessoas com idade entre 30 e 49 anos (82,3%, Fig. D). A maior participação foi de pessoas com nível de escolaridade mais alto: 70% (Fig. E) com curso superior completo ou pós-graduação.

O interesse por temas ligados à Psicologia está presente em 93,8% (Fig.1) das respostas, sendo que dos 10 temas consultados, os que mais se destacam são relativos à família, estresse, educação e desenvolvimento humano (Fig.2). Como sugestão espontânea, o tema que mais se destaca é sobre psicologia organizacional e recursos humanos. A frequência com que esse leitor declara ler artigos sobre o tema também é bastante alta (Fig.3, 75,2%), porém, o maior ou o menor envolvimento depende do jornal (Fig.4, 27,6%) ou de quem nele escreve (Fig.4, 47,0%). Quanto ao veículo, jornal gratuito, este é lido habitualmente por 66,8% dos respondentes (Fig.6). No caso específico de jornal anexado ao contracheque, veiculando temas de Psicologia, este despertaria o interesse em 72,1% das respostas (Fig.7), mas a sua leitura dependeria do tema desenvolvido. Diante da leitura de um artigo de Psicologia, 27,0% das pessoas acreditam que seriam levadas a desejar um contato com um psicólogo após essa leitura,

FIGURA A : CAMPUS DE ORIGEM

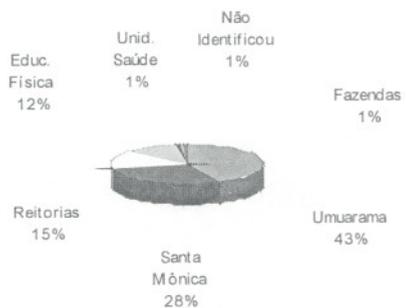


FIGURA B : CARGO OU FUNÇÃO



FIGURA C : SEXO



FIGURA D : FAIXA ETÁRIA

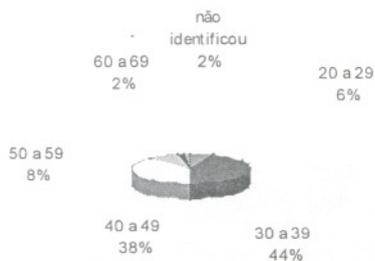


FIGURA E : GRAU DE INSTRUÇÃO

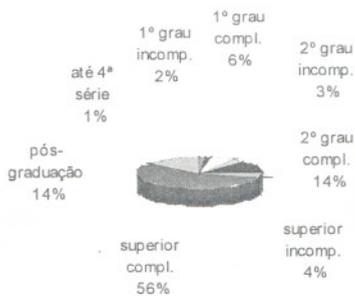


FIGURA 1 : INTERESSE POR TEMAS DE PSICOLOGIA

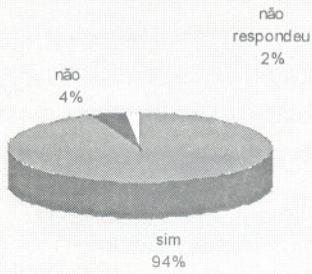


FIGURA 2 : TEMAS DE MAIOR INTERESSE

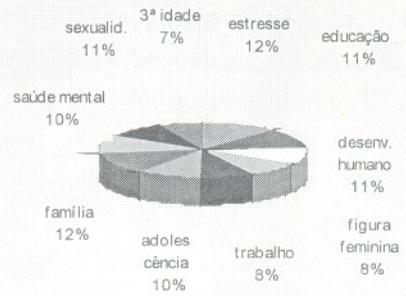


FIGURA 3 : FREQUÊNCIA DESSA LEITURA EM JORNAIS

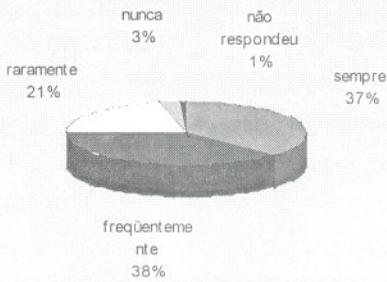


FIGURA 4 : CREDIBILIDADE DADA A ESSE TIPO DE LEITURA

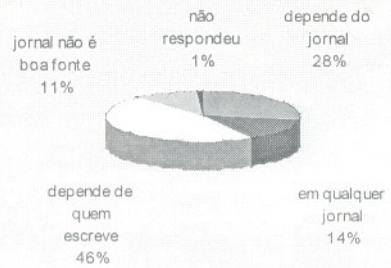


FIGURA 5 : HÁBITO DE LEITURA DE JORNAIS GRATUITO

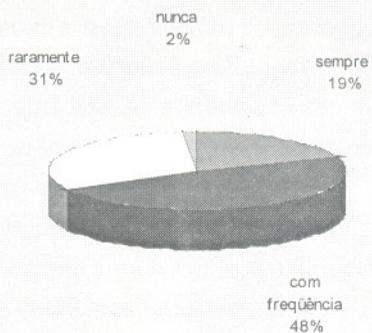


FIGURA 6 : INTERESSE PELO TEMA NO VEÍCULO PRETENDIDO

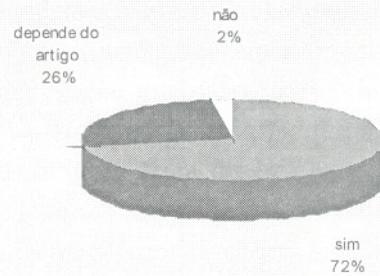


FIGURA 7 : INTERESSE DE LEITURA DO TEMA NO VEÍCULO PRETENDIDO



FIGURA 8 : INTERESSE EM APROFUNDAR O ASSUNTO APÓS A LEITURA DE ARTIGO DE PSICOLOGIA

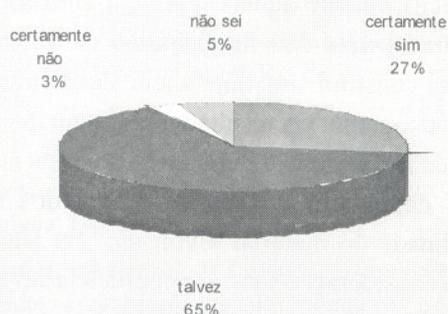


FIGURA 9 : RECEPTIVIDADE DA IDÉIA DA PUBLICAÇÃO

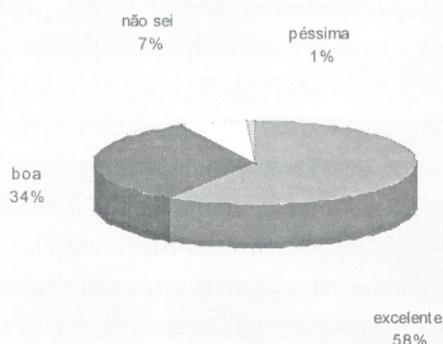
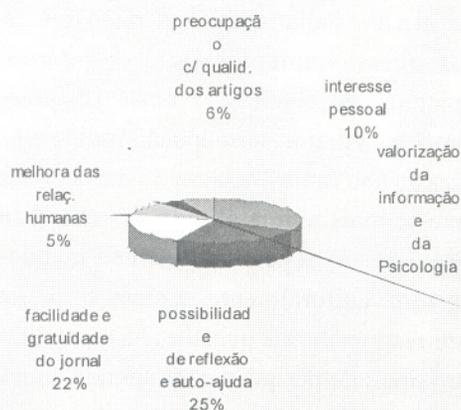


FIGURA 10 : JUSTIFICATIVA PELA RECEPTIVIDADE DA IDÉIA



mas a maioria (65,0%) acredita apenas em uma pequena probabilidade disto vir a acontecer (Fig. 8).

No geral, a idéia da publicação de artigos de Psicologia em jornal gratuito é vista como excelente e/ou boa em 92,5% das respostas (Fig.9). Solicitados a justificar a receptividade da iniciativa de divulgar temas de Psicologia junto aos contracheques, os

sujeitos deram como respostas mais frequentes: valorização da informação e da Psicologia (33,0%), a possibilidade de reflexão e auto-ajuda (25,0%), a facilidade e a gratuidade do jornal (22,0%), dentre outras (Fig. 10). Estas respostas foram submetidas a um processo de categorização, uma vez que a questão era aberta.

Discussão e Conclusões

Evidenciou-se na pesquisa que temas de Psicologia são de interesse das pessoas e que elas consideram, ainda, que o jornal gratuito, especificamente aquele que vem anexado aos contracheques dos funcionários da Universidade, constitui um bom meio de divulgação para o assunto. Os resultados apontam que a fidelidade da leitura e a cristalização desta iniciativa dependerá dos temas veiculados e da qualidade do material divulgado. Há também uma consideração sobre a importância em saber quem escreve os artigos, demonstrando uma preocupação com a autoridade do autor no assunto abordado.

A identificação dos sujeitos mostra claramente um maior interesse por parte de camadas mais privilegiadas do ponto de vista profissional e de escolaridade. Este dado remete a outros questionamentos que, entretanto, não puderam ser elucidados nesta pesquisa, tais como: 1) a maior participação indica que estas pessoas têm mais interesse do que as outras, ou deve-se mais a uma atitude positiva diante de pesquisas? 2) as pessoas de níveis menos privilegiados culturalmente sentem-se à vontade para responder tais questões? 3) a amostra que participou da pesquisa corresponde àquela que realmente lê os informes anexados aos contracheques? Estas são questões que ficaram em aberto e apontam para a necessidade de novas investigações.

A faixa etária de 30 a 49 anos compreende a maioria maciça de participantes, mas é preciso considerar que não houve controle de amostra neste aspecto (nem em outros, já que a participação foi espontânea) e é provável que a maioria dos servidores da Universidade concentre-se nesta faixa. Esta observação é igualmente válida para o sexo, podendo a maioria feminina refletir a proporção existente na

comunidade universitária ou mesmo na população geral.

A concentração nos diversos *campi* parece equivalente ao número de servidores distribuídos nos mesmos (o *campus* Umuarama, por exemplo, tem o maior número de servidores por abrigar o hospital universitário, além de unidades acadêmicas).

Um aspecto interessante diz respeito aos jornais gratuitos. Observações colocadas pelos respondentes junto às questões sobre este tema mostram que algumas pessoas consideram não ter acesso a jornais gratuitos, embora na própria Universidade circulem vários folhetins e periódicos com este caráter. Isto pode estar associado ao fato de que “jornais” é um termo que as pessoas remetem a um formato específico de publicação que não condiz com aqueles a que têm acesso: o papel e o tamanho são diferentes, assim como a forma de acesso e a linguagem que comumente é usada nos jornais comercializados.

A possibilidade de que a leitura pudesse despertar o desejo de procurar um psicólogo (questão 8) é maciçamente aceita com um “talvez” (65,0%). Este é um dado representativo da abertura dos participantes para um contato com um profissional da área. Somados aos 27,0% das pessoas que acham que “certamente sim”, que teriam a necessidade de falar com um psicólogo despertada pelos artigos, perfazem 92,0% os participantes com uma atitude positiva para com os atendimentos psicológicos e, de maneira geral, com as orientações que podem ser feitas por um psicólogo. Embora este dado possa ser encarado com otimismo, é preciso ponderar o fato de que responder ao questionário já demonstra e indica que esta atitude existe. Por outro lado, não se sabe o que isto significa para os outros 96,0% do total de servidores, já que os respondentes representam 4,0% da população geral.

A valorização da informação e da Psicologia aparecem, em primeiro lugar, como motivo para considerar positiva a iniciativa de publicar temas de Psicologia junto aos contracheques, ficando, em segundo lugar, a possibilidade de que tais temas tragam reflexão e autoajuda quanto às questões abordadas. Estas considerações feitas pelos participantes apontam de forma positiva para os propósitos da pesquisa: a prevenção pela divulgação da informação.

A presente pesquisa precedeu a divulgação dos textos ou artigos de caráter preventivo, versando sobre assuntos comuns, da vida cotidiana das pessoas e deverá, em um momento posterior, ter nova etapa para avaliar os resultados deste trabalho.

Tal iniciativa já se mostrou frutífera dentro da Instituição, tendo redundado na mobilização de profissionais de seu quadro funcional na elaboração e divulgação de textos sobre os assuntos mais solicitados na pesquisa. Este fato pode ser considerado um efeito positivo e secundário da pesquisa, uma vez que o envolvimento de profissionais locais no projeto foi uma iniciativa dos mesmos.

Com o panorama traçado por esta investigação, será possível direcionar os artigos para temas de maior interesse e necessidade do público e, por outro lado, comparar os dados obtidos com novas pesquisas de igual natureza que serão levadas adiante, por integrantes do PREPSI, para outras populações.

Após aproximadamente um ano de divulgação dos temas, pretende-se, como adiantado acima, realizar nova investigação que ofereça dados sobre o efetivo alcance da iniciativa diante dos leitores. Dessa maneira, será possível, mais do que sobre o interesse, retrabalhar os efeitos preventivos da informação com discussões dinâmicas sobre temas de Psicologia para este público.

Referências

- Bion, W.R. (1970). *Atenção e interpretação: o acesso científico à intuição em psicanálise e grupos*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- Caplan, G. (1964). *Princípios de psiquiatria preventiva*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- Garcia, J.L.T. (1992). *Atención primaria en salud mental y salud mental en atención primaria*. Barcelona: Doyma.
- Kaplan, H.S. & Sadock, B.J. (1985). *Comprehensive textbook of psychiatry IV*. Baltimore/London: Williams & Wilkins.

Elaboração e avaliação de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares*

João Serapião de Aguiar¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Os objetivos deste estudo foram os de investigar a influência de um programa de jogos recreativos infantis sobre a aprendizagem de conceitos básicos em pré-escolares e verificar sua generalização para a situação de sala de aula. Foram sujeitos 40 crianças de três a cinco anos de idade. O delineamento utilizado foi de pré-teste, treinamento, pós-teste e teste de generalização. No pré e no pós-teste foi utilizado o Teste de Conceitos Básicos de Boehm. No pré-teste, os alunos tinham maior domínio dos conceitos pertencentes à área de espaço, seguida da de tempo, mistura e quantidade. Após o treino, os melhores desempenhos ocorreram nos conceitos pertencentes à área de espaço, seguida da de quantidade, tempo e mistura. A análise estatística apontou a eficiência da aplicação do programa de jogos recreativos infantis para o domínio e a generalização dos conceitos treinados. Os dados foram discutidos com base em um referencial cognitivista de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de Conceitos, Jogos, Pré-Escola, Psicomotor.

Abstract

Elaboration and evaluation of a program of infantile recreational games for the teaching of concepts to preschool-children

The purposes of this study were to investigate the influence of a program of infantile recreational games on the learning of basic concepts by preschool children and to verify its generalization in the classroom. Forty pupils with age varying from three to five years were subject of this study. The delineation used was pre-test, training, post-test and generalization test. In the pre and post-tests, it was used the Test of Basic Concepts of Boehm. In the pre-test the pupils had a greater command of the concepts related to the areas of space, followed by those of time, mixture and quantity. After the training, the best performance occurred with the concepts related to the areas of space, followed by those of quantity, time and mixture. The statistic analysis pointed out to the efficiency of the application of the infantile games program in order to acquire command and generalization of the drilled concepts. The data were examined under a referencial cognitivist learning basis.

Key words: Concepts Formation, Games, Preschool, Psychomotor.

Introdução

A escola tradicionalmente responsabiliza-se pela organização de situações formais que permitem a aquisição de conceitos julgados relevantes em determinados momentos da escolaridade infantil.

* Este artigo constitui uma versão resumida da Tese de Doutorado elaborada pelo autor, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1996, sob orientação da Prof^a Dr^a Anita Liberalesso Neri.

1. Professor no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas. Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro, 1099, CEP 13020-904, Campinas, SP.

Durante o 1º grau a ênfase recai em processos verbais, principalmente palavras, símbolos e códigos. No nível pré-escolar há acordo entre os estudiosos quanto a se ensinar conceitos por intermédio de atividades lúdicas, mediadas pela linguagem oral, gestual (motora), de objetos e figuras. Há também consenso de que a pré-escola e os primeiros anos da escola de 1º grau constituem a época por excelência para a aquisição de repertórios conceituais considerados básicos ou pré-requisitos para aquisições acadêmicas posteriores. É o caso, por exemplo,

do domínio de certos conceitos relativos à orientação no tempo, como *antes*, *após* e *durante*, e à duração dos intervalos, como *tempo longo* e *tempo curto*, que irão, certamente, ter seus reflexos em aprendizagens posteriores.

O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Na idade pré-escolar, mediante a brincadeira e a fantasia, a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob a vigilância e em jardins de crianças (Platão 348 a.C., *apud* Almeida, 1987). Froebel, que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acreditava que a personalidade da criança pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brincar, e que a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situação e materiais para o jogo. Para o autor, as crianças aprendem através do brincar, admirável instrumento para promover a sua educação (Froebel, 1826, *apud* Bomtempo, 1974). Claparède (1940) afirma que a criança é um ser feito para brincar e que o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança, fazendo, de seus instintos naturais, aliados, e não, inimigos. Jacquin (1963) enfatiza que o jogo tem sobre a criança o poder de um exercitador universal. Diz que o jogo facilita tanto o progresso da personalidade integral da criança como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais.

Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança, Cratty (1975) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (como, por exemplo, de linhas retas, de curvas, de círculo, de triângulo, de letras minúsculas e maiúsculas, de para cima/para baixo e de esquerda/direita) e para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas, tais como: memória, avaliação e resolução de problemas.

Piaget (1962 e 1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, à escrita ou à matemática, observa-se que as crianças apaixonam-se por essas ocupações, geralmente tidas como maçantes. Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Piaget (1976) afirma:

“O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais, de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil”. (p.160)

Objetivos

O estudo aqui apresentado teve por objetivos:

- Investigar a influência de um programa de jogos recreativos infantis sobre a aprendizagem de conceitos em crianças pré-escolares, conceitos estes considerados por Boehm (1977) como básicos para o rendimento escolar em seus primeiros anos.
- Verificar a influência desse programa de jogos recreativos infantis, quanto à generalização desses conceitos básicos ensinados em situação de jogo recreativo para a situação de sala de aula.

Método

Sujeitos

Foram sujeitos 40 pré-escolares que integravam duas classes (A e B) de Infantil I de um estabelecimento privado que acolhe uma clientela de renda alta e média-alta, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Dezenove eram do sexo masculino; 36 tinham quatro anos, três tinham três e um tinha cinco anos de idade.

Instrumento

O instrumento de avaliação e guia para a estruturação dos procedimentos de treino foi o Teste de Conceitos Básicos de Boehm (BTBC, 1977), que avalia o domínio de conceitos considerados como necessários para as aprendizagens acadêmicas das primeiras séries escolares.

O conteúdo do BTBC foi testado pela primeira vez em 1967, com alunos de pré-escola e da 1ª, 2ª e 3ª séries primárias nos Estados Unidos. Nos três anos seguintes, o material foi rea-

plicado em crianças de outras 21 cidades, com a finalidade de assegurar características psicométricas. O BTBC foi traduzido e adaptado (não-padronizado) para o português em 1977, por Rainho.

Boehm considera como básicos 50 conceitos, que agrupou em quatro áreas ou categorias de contexto. As categorias são as seguintes: Espaço, Quantidade, Tempo e Mistura. Dificuldades especiais de classificação podem surgir, quando um conceito cabe em mais de uma categoria. É o que acontece, por exemplo, com os conceitos *perto* e *entre*, que podem designar tanto uma relação espacial quanto temporal, e *segundo* e *terceiro*, que podem designar tanto relações espaciais quanto temporais, bem como quantidades. Assim, a classificação de conceitos nessas quatro categorias de contextos, de certa forma, é arbitrária, podendo ser sugeridas outras classificações de significado.

O Quadro 1 apresenta a classificação dos conceitos básicos para a aprendizagem nos primeiros anos escolares, segundo a concepção de Boehm. Neste quadro as marcas em **negrito** indicam a categoria do contexto de cada item, de acordo com o significado no BTBC; outras marcas indicam contextos adicionais, em que o conceito pode ser empregado. Por exemplo, o conceito *começar* (item 29) é usado como conceito de tempo no BTBC, mas também pode ser usado para expressar relações espaciais. Boehm utiliza a categoria *mistura* para indicar conceitos que pertencem a mais de uma categoria de contexto no BTBC.

Quadro I. Classificação dos Conceitos do BTBC

CONCEITO	CATEGORIA DO CONCEITO			
	Espaço	Quantidade	Tempo	Mistura
1. No alto	X			
2. Atravessar	X			
3. Afastado	X			
4. Perto	X		X	
5. Dentro	X			
6. Alguns, não muitos		X		
7. Meio	X		X	
8. Poucos		X		
9. O mais afastado	X		X	
10. Em volta	X			
11. Acima	X			
12. A mais larga		X		
13. Mais		X		
14. Entre	X		X	
15. Inteiro		X		
16. O mais perto	X		X	
17. Segundo	X	X	X	
18. Ponta	X			
19. Vários		X		
20. Atrás	X			
21. Em fila	X			
22. Diferente				X
23. Depois	X		X	
24. Quase		X		
25. Metade		X		
26. Centro	X			
27. Tanto quanto		X		
28. Lado	X			
29. Começar	X		X	
30. Outro				X
31. Iguais				X
32. Nem o 1º nem o último	X	X	X	
33. Nunca			X	
34. Debaixo (sob)	X			
35. Semelhante				X
36. Sempre			X	
37. Tamanho médio		X		
38. Lado direito	X			
39. Frente	X			
40. Zero		X		
41. Sobre	X			
42. Cada		X		
43. Separadas	X		X	
44. À esquerda	X			
45. Um par		X		
46. Pular				X
47. O mesmo		X		
48. Em ordem	X			
49. Terceiro	X	X	X	
50. Menos		X		

O BTBC permite identificar crianças cujo nível total de domínio de conceitos básicos é baixo. Permite também identificar conceitos em particular que crianças, individualmente ou, em grupos, não dominam perfeitamente. Pode funcionar tanto como instrumento de pesquisa diagnóstica, como recurso para orientar o profissional na estruturação de atividades e seqüências de treino. Foram esses os objetivos que nortearam a utilização do teste neste trabalho. Por isso, e porque o teste não está validado para crianças brasileiras, os resultados dos sujeitos não foram comparados com as normas da prova.

Procedimento

O BTBC foi usado para avaliar o domínio de conceitos básicos antes e após a aplicação de um programa de treino conceitual composto por 40 sessões de jogos recreativos infantis.

No pré e no pós-teste a seqüência de aplicação das provas seguiu as normas e instruções de aplicação do BTBC. Foram aplicadas no pré e no pós-teste, em uma só sessão, as provas Forma A - Cadernos 1 e 2.

Para efeito do treino os conceitos foram arranjados da seguinte forma:

- Dez como pares relacionados por oposição, ordem e grau, obedecendo as indicações de Boehm (1977) e Gagné (1980), segundo os quais esse arranjo facilita à criança estabelecer relações: o mais afastado/o mais perto; mais/menos; inteiro/metade; segundo/terceiro; atrás/na frente; centro/lado; iguais/semelhantes; nunca/sempre; debaixo/sobre e lado direito/esquerdo.
- Trinta em separado ou um a um, na medida em que não eram relacionais: no alto; atravessar; afastado; perto; dentro; alguns, não muitos; meio; poucos; em volta; acima; a mais larga; entre; ponta; vários; em fila; diferente; depois; quase; tanto quanto; começar;

outro; nem o primeiro nem o último; tamanho médio; zero; cada; separadas; um par; pular; o mesmo e em ordem.

A seqüência para o treino de conceitos isolados foi baseada na estrutura do BTBC e, portanto, decidida pela própria seqüência de conceitos do teste. Para os conceitos pareados a seqüência também foi a do teste.

Os jogos adotados foram adaptações de atividades recreativas constantes em manuais para professores e envolviam os conceitos-alvo, que seriam objeto de treinamento. No item 3.5 apresentamos, como exemplo, a descrição de um desses jogos.

Todos os procedimentos foram aplicados às crianças agrupadas em duas classes (A e B), respeitando-se a distribuição decidida pela escola. As duas professoras, previamente orientadas, ficavam no ambiente fazendo registros dos acertos e erros das crianças, tanto nas sessões de avaliação pré e pós, como nas de treinamento, conduzidas pelo autor deste trabalho. Os registros de comportamentos individuais das crianças eram feitos na folha de registro de respostas do BTBC.

O critério adotado para a passagem de um conceito para o outro foi de 100% de acertos, para a totalidade das crianças.

As sessões desenvolveram-se de maio a dezembro, em dois encontros semanais de 45 minutos para cada classe, todas realizadas no pátio da escola. Tais sessões iniciavam-se com uma atividade livre, após a qual as crianças eram dispostas no espaço de modo a poderem observar as demonstrações feitas pelo professor-pesquisador, bem como as dos colegas que, em seqüência e individualmente, eram convidados a imitar os desempenhos modelados (Bandura, 1977, 1979 e 1986). As crianças eram orientadas e instruídas individualmente, e da mesma maneira recebiam as confirmações

de seus acertos e as correções de seus erros, sempre no contexto do jogo que focalizava cada um dos conceitos treinados.

No decorrer do treinamento conceitual com os jogos recreativos, as professoras criavam situações, em sala de aula, envolvendo os conceitos já treinados e dominados pelas crianças, com duplo objetivo. O primeiro era o de auxiliar a manutenção dos comportamentos. O segundo era o de promover as oportunidades para a generalização para situações acadêmicas diversas daquelas vigentes nas sessões de jogos promovidas pelo pesquisador. Essas situações envolviam várias atividades das crianças, com uso de materiais distintos, como lápis e papel, e também com respostas a instruções tais como: “*Aponte o colega que está sentado à esquerda de você*”, dentre outras.

Esses comportamentos das crianças em sala de aula eram individualmente registrados pela professora, em folha de registro de respostas do BTBC.

A emissão de comportamentos de domínio e de generalização em relação a um conceito, por no mínimo 75% das crianças da classe, em situações de sala de aula, era considerada como indicador de sucesso do treino desse conceito, ensinado através do jogo. Quando tal critério não era alcançado, o conceito era novamente ensinado pelo professor-pesquisador, através do mesmo jogo, em outra sessão recreativa, realizada na semana imediata. Quando menos de 25% das crianças não atingia o critério, a própria professora incumbia-se de administrar procedimentos de re-treinamento, em situação de sala de aula.

Material

Nas sessões de avaliação e de treino com os jogos foram utilizados os seguintes materiais:

- Folha de papel de cartolina branca, colorida e de sulfite. Bolas de vários tamanhos, cores e pesos, de borracha, meia, plástico e couro. Caixas de papelão de formas, tamanhos, cores e pesos diversos. Tubos de papelão de diferentes tamanhos. Garrafas e copos de plástico, de vários tamanhos e cores. Tampinhas de garrafas. Latas vazias de refrigerantes. Canudinhos grossos de refrigerante. Fitas de tecidos leves e coloridos, de largura fina. Barbante fino. Palitos de fósforo. Patinhos de madeira. Mesas de sala de aula, do tipo infantil. Giz de cores. Cestos pequenos de lixo, com altura de 30 centímetros e boca de 25 centímetros, em média. Pedrinhas. Maçãs. Argolas leves de madeira de 20 centímetros de diâmetro. Bonequinhos de brinquedo. Pneus de carro e de bicicleta. Corda elástica. Arcos. Flores de plástico.

As professoras utilizaram, para registro, o material já citado em “procedimentos”.

Atividades de ensino através de jogos

Para cada conceito ensinado foi planejado um objetivo instrucional, que estabelecia qual era o comportamento-alvo pretendido com a atividade. Além disso foram previamente detalhadas as condições de ensino, que nas descrições dos jogos foram desdobradas em três partes (condições, formação e procedimento). Foram elaborados 40 jogos, 10 para os conceitos relacionais e 30 para os não-relacionais. Cada jogo foi apresentado num formulário em forma de ficha, como no exemplo a seguir. (Ver Quadro 2).

Quadro II. Modelo de Ficha de Atividade de Ensino

OBJETIVO INSTRUCIONAL	CONDIÇÕES DE ENSINO	FORMAÇÃO	PROCEDIMENTO
Identificar, dentre três caixas de papelão, a mais larga , colocando em cima da mesma uma lata de refrigerante e posteriormente tentando acertá-la (a caixa) com uma bola de meia, lançada com uma ou ambas as mãos.	Expor aos alunos três caixas de papelão, do tipo de guardar sapatos, com a mesma altura e largura diferentes. Colocá-las em pé no chão, uma ao lado da outra, numa distância aproximada de meio metro entre uma e outra. Material: Três caixas de papelão, do tipo de guardar sapatos, de altura igual e largura diferentes, uma bola de meia e uma lata de refrigerante	Aluno em pé, com a bola em uma das mãos e a lata de refrigerante em outra, de frente as caixas de papelão, atrás de uma linha demarcada no solo, aproximadamente a três metros das caixas de papelão.	Ao iniciar o jogo os alunos deverão estar todos sentados atrás da linha demarcada no solo, de frente as caixas de papelão. Dada a instrução e as orientações pelo professor, que especifica a ação a ser realizada, os alunos, um por vez, atendendo a chamada do professor, se levantarão e se localizarão em pé atrás da linha demarcada no solo, de frente as caixas de papelão. Ao sinal do professor se dirigirão até as caixas de papelão e colocarão a lata de refrigerante sobre a mais larga . Voltarão atrás da linha demarcada no solo e lançarão com uma ou ambas as mãos, a bola de meia na caixa de papelão mais larga , tentando acertá-la. Após a jogada de cada aluno o professor deve mudar a posição das caixas. No decorrer do jogo, para aquisição e/ou reforçamento do conceito, o professor sempre deverá frisar: - Coloque a lata de refrigerante em cima da caixa mais larga . Tente acertar com a bola a caixa mais larga

Resultados e Discussão

A análise consistiu na interpretação das estatísticas descritivas dos dados observados, no pré-teste, no pós-teste e no teste de generalização, de forma que se pudesse obter uma visão de como estes dados estavam distribuídos e de como se diferenciavam pelas classes (A e B), por Áreas (Espaço, Tempo, Quantidade e

Mistura) e no Geral.

Com a finalidade de fazer comparações entre as áreas, calculou-se a proporção de acertos em cada área, isto é, os números de acertos individuais dividido pelo número de perguntas (conceitos do Teste de Boehm) e multiplicado por 100, em cada área correspondente. (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Porcentagem de Acertos

CLASSE	ÁREA	TESTE			GERAL
		Pré-teste	Pós-teste	Generalização	
A	Espaço	58,04	86,30	89,13	77,83
	Quantidade	47,22	77,50	78,33	67,69
	Tempo	43,75	90,00	93,75	75,83
	Mistura	50,00	80,00	94,00	74,67
	Geral	52,20	82,80	86,10	73,70
B	Espaço	74,35	93,70	92,39	86,81
	Quantidade	62,22	84,17	79,44	75,28
	Tempo	87,50	98,75	97,50	94,58
	Mistura	78,00	90,00	96,00	88,00
	Geral	71,40	90,30	88,50	83,40
Geral (A e B)	Espaço	66,20	90,00	90,76	82,32
	Quantidade	54,72	80,83	78,89	71,48
	Tempo	65,62	94,37	95,62	85,21
	Mistura	64,00	85,00	95,00	81,33
	Geral	61,80	86,55	87,30	78,55

Como se pode verificar na Tabela 1, considerando as classes A e B, no pré-teste os alunos tiveram maior facilidade em responder as questões referentes às áreas de espaço, tempo e mistura, e maior dificuldade com as da área de quantidade. Já no pós-teste as maiores facilidades encontradas foram nas áreas de tempo, espaço e mistura, e a maior dificuldade foi na área de quantidade. Na generalização a maior facilidade encontrada pelos alunos foi na área de tempo, seguida pela de mistura e espaço, e a maior dificuldade deu-se na área de quantidade. Tendo em vista a percentagem geral nos três testes, pode-se concluir que em ordem crescente de dificuldades, as mesmas ocorreram, respectivamente, nas áreas de tempo, espaço, mistura e quantidade.

A Tabela 2 foi construída levando-se em consideração todas as respostas obtidas nos três testes para cada conceito. Nesta tabela os conceitos estão colocados em ordem crescente de acertos, isto é, estão ordenados de maior a menor dificuldade. Observando a tabela, podemos constatar que os conceitos mais difíceis foram: *a mais larga, o segundo, par, terceiro, à esquerda, em ordem*, e assim sucessivamente, até os conceitos *metade e sobre*, que tiveram uma percentagem de acertos menor que a média geral de acertos (78,55%). Por outro lado, pode-se observar que os conceitos mais fáceis, com média geral maior que 96% de acertos, foram: *inteiro, acima, poucos, atrás, mais, em volta, debaixo e dentro*, até o conceito *separadas*, que obteve uma percentagem de acertos acima da média geral.

Continuando a observar a Tabela 2 pode-se constatar os conceitos que foram mais beneficiados em termos de diferenças das percentagens médias de acertos entre o pré-teste e o pós-teste, e o pré-teste e o teste de generalização. Assim, o conceito *pular* teve, entre os demais conceitos, a maior diferença entre o pré-teste e o

pós-teste, e entre o pré-teste e o teste de generalização. Em seguida ao conceito *pular*, percebe-se que a maior diferença foi para os conceitos *cada e entre*. Dessa maneira, pode-se observar que entre os conceitos mais difíceis, os menos beneficiados foram os conceitos *quase, tanto quanto, a mais larga e semelhante*.

Em relação aos conceitos mais difíceis para os alunos, os resultados da Tabela 2 mostram que, no pré-teste, 25 conceitos tiveram uma percentagem de acertos menor do que a média geral de acertos (61,8%). Esses conceitos foram os de *a mais larga, o segundo, par, terceiro, à esquerda, em ordem, quase, tanto quanto, pular, atravessar, zero, entre, menos, cada, afastado, lado direito, começar, metade, sobre, separadas, nem o primeiro nem o último, centro, o mesmo, frente e nunca*. Os conceitos mais fáceis, que tiveram uma percentagem de acertos maior que a média geral de acertos, foram os de *inteiro, acima, poucos, atrás, mais, em volta, dentro, debaixo, perto, alguns, meio, iguais, o mais próximo, vários, depois, diferente, tamanho médio, lado, outra, no alto, sempre, na ponta, o mais afastado, em fila e semelhante*.

Dos conceitos mais fáceis 13 pertencem à área de espaço (*acima, atrás, em volta, debaixo, dentro, perto, o mais próximo, meio, no alto, lado, na ponta, em fila e o mais afastado*), seis a de quantidade (*inteiro, poucos, mais, alguns, vários e tamanho médio*), quatro a de mistura (*iguais, diferente, outra e semelhante*) e dois a de tempo (*depois e sempre*).

Dos conceitos mais difíceis 12 pertencem à categoria de quantidade (*a mais larga, o segundo, par, terceiro, quase, tanto quanto, zero, menos, cada, metade, nem o primeiro nem o último e o mesmo*), 10 a de espaço (*à esquerda, em ordem, atravessar, entre, afastado, lado direito, sobre, separadas, centro e frente*), dois a de tempo (*começar e nunca*) e um a de mistura (*pular*).

Tabela 2. Conceitos ordenados pela percentagem média de acertos em geral

Perg.	Área	Conceito	Percentagem Média de Acertos				Diferença da % Média de Acertos		
			Em geral	Pré-Teste	Pós-Teste	Generaliz	Pós-Pré	Gen-Pré	(Pós+Gen)/2-Pré
12	q	A mais larga	26,67	12,5	27,5	40,0	**	***	**
17	q	O segundo	39,17	20,0	50,0	47,5	***	***	***
45	q	Par	48,33	12,5	70,0	62,5	*****	*****	*****
49	q	Terceiro	48,33	30,0	62,5	52,5	***	**	***
44	e	À esquerda	50,00	25,0	62,5	62,5	****	****	****
48	e	Em ordem	50,83	22,5	65,0	65,0	****	****	****
24	q	Quase	53,33	45,0	60,0	55,0	**	*	*
27	q	Tantas quantas	55,00	37,5	70,0	57,5	***	**	***
46	m	Pular	56,67	12,5	62,5	95,0	*****	*****	*****
02	e	Atravessar	60,00	37,5	57,5	85,0	**	*****	***
40	q	Zero	63,33	42,5	67,5	80,0	***	****	***
14	e	Entre	65,83	27,5	87,5	82,5	*****	*****	*****
50	q	Menos	70,00	37,5	90,0	82,5	*****	*****	*****
42	q	Cada	71,67	32,5	87,5	95,0	*****	*****	*****
03	e	Afastado	72,5	47,5	85,0	85,0	****	****	****
38	e	Lado direito	72,5	50,0	90,0	77,5	****	***	***
35	m	Semelhante	73,33	62,5	72,5	85,0	*	**	**
29	t	Começar	75,83	50,0	87,5	90,0	****	****	****
25	q	Metade	76,67	60,0	85,0	85,0	***	***	***
41	e	Sobre	76,67	55,0	87,5	87,5	***	***	***
43	e	Separadas	79,17	57,5	92,5	87,5	****	***	***
32	q	Nem 1º nem último	80,00	50,0	100,0	90,0	*****	****	*****
26	e	Centro	80,83	47,5	100,0	95,0	*****	*****	*****
47	q	O mesmo	80,83	57,5	90,0	95,0	***	****	****
09	e	O mais afastado	82,5	70,0	87,5	90,0	**	**	**
39	e	Frente	82,50	55,0	92,5	100,0	****	*****	****
21	e	Em fila	84,17	65,0	87,5	100,0	**	****	***
18	e	Na ponta	85,00	70,0	92,5	92,5	**	**	**
33	t	Nunca	85,33	57,5	100,0	100,0	****	****	****
28	e	Lado	86,67	77,5	92,5	90,0	**	*	*
36	t	Sempre	87,5	70,0	95,0	97,5	***	***	***
30	m	Outra	89,17	75,0	97,5	95,0	**	**	**
37	q	Tamanho médio	89,17	80,0	95,0	92,5	**	*	*
01	e	No alto	91,67	75,0	100,0	100,0	***	***	***
22	m	Diferente	91,67	82,5	92,5	100,0	*	**	*

Perg.	Área	Conceito	Porcentagem Média de Acertos				Diferença da % Média de Acertos		
			Em geral	Pré-Teste	Pós-Teste	Generaliz	Pós-Pré	Gen-Pré	(Pós+Gen)/2-Pré
23	t	Depois	91,67	85,0	95,0	95,0	*	*	*
19	q	Vários	92,50	85,0	100,0	92,5	**	*	*
07	e	Meio	93,33	90,0	100,0	90,0	*		*
06	q	Alguns	94,17	90,0	100,0	92,5	*		*
16	e	O mais próximo	94,17	87,5	95,0	100,0	*	*	*
04	e	Perto	95,83	90,0	97,5	100,0	*	*	*
31	m	Iguais	95,83	87,5	100,0	100,0	*	*	*
05	e	Dentro	96,67	95,0	97,5	97,5			
34	e	Debaixo	96,67	90,0	100,0	100,0	*	*	*
10	e	Em volta	98,33	95,0	100,0	100,0	*	*	*
13	q	Mais	98,33	95,0	100,0	100,0	*	*	*
20	e	Atrás	98,33	95,0	100,0	100,0	*	*	*
08	q	Poucos	99,17	97,5	100,0	100,0			
11	e	Acima	99,17	97,5	100,0	100,0			
15	q	Inteiro	100,0	100,0	100,0	100,0			
Total			78,55	61,8	86,6	87,3	***	***	***

Nota: Cada '*' vale aproximadamente 10,0 das diferenças

No pós-teste 14 conceitos tiveram uma percentagem menor do que a média geral de acertos (86,6%). Desses conceitos oito pertencem à área de quantidade (*a mais larga, o segundo, par, terceiro, quase, tanto quanto, zero e metade*), quatro a de espaço (*à esquerda, em ordem, atravessar e afastado*) e dois a de mistura (*pular e semelhante*). Na generalização 16 conceitos tiveram uma percentagem menor do que a média geral de acertos (87,3%). Desses conceitos nove pertencem à categoria de quantidade (*a mais larga, o segundo, par, terceiro, quase, tanto quanto, zero, menos e metade*), seis a de espaço (*à esquerda, em ordem, atravessar, entre, afastado e lado direito*) e um a de mistura (*semelhante*).

Pelas médias pode-se notar que há um crescimento na média geral de acertos, do pré-teste para o pós-teste e do pré-teste para a gene-

ralização: no primeiro, crescimento de 24,8%, e, no segundo, de 25,5%. Esse crescimento é indicador de efeito positivo do treino realizado através dos jogos.

Um dos aspectos significativos demonstrado pelos dados é o de que certos conceitos de domínio mais difícil para os alunos mativeram-se como tal no pré-teste, no pós-teste e na generalização, apesar do crescimento mostrado na Tabela 2. Esses conceitos, distribuídos pelas áreas, são os de: quantidade (*a mais larga, o segundo, par, terceiro, quase, tanto quanto, zero, menos e metade*) e espaço (*à esquerda, em ordem, atravessar e afastado*). Constata-se que a maior dificuldade encontrada pelos alunos foi na área de quantidade.

Para Piaget e Inhelder (1975) e Piaget e Szeminska (1975), o conceito de quantidade é construído pela estruturação do conhecimento

lógico-matemático, através da abstração reflexiva. Essa construção se dá pouco a pouco, ao decorrer dos anos, e envolve a elaboração de um sistema de relações. Desenvolve-se durante um longo e lento processo, através de um mecanismo mental que abrange o ato de relacionar novas idéias e atividades às anteriores. As crianças em estágio pré-operacional têm dificuldade de entender conceitos que envolvam conservação de elementos, uma vez que o princípio de conservação e de operações reversíveis não são característicos dessa fase. Piaget (1975) diz que na fase sensorio-motora e pré-operacional formam-se “pré-conceitos”. Na etapa pré-operacional a criança tem dificuldade em perceber os elementos comuns de uma relação logicamente necessária, porém tem facilidade em unir elementos que não possuam essa ligação. Dessa maneira, poderá estabelecer conexões entre atos e fatos que logicamente não estão conectados, realizando com isso generalizações indevidas. É o que Piaget (1962) denomina de raciocínio sincrético. Na fase pré-operatória a criança está ligada às configurações (ao aspecto figurativo — representação meramente imagística — que recorre à percepção, à imitação e à imagem mental) e não ao sistema de transformações (aspecto operativo, que é a função própria da estrutura mental operatória). Para Piaget (1967), as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão são compreensíveis para as crianças, em média, apenas após os sete anos de idade.

Segundo Piaget e Szeminska (1975), a criança pequena pode lidar apenas com números pequenos, que os consegue compreender, intuitivamente, como figuras perceptíveis. A criança de três anos de idade habitualmente reconhece e conta os algarismos até três, a de quatro até quatro, e a de cinco até cinco. Porém, Wynn (1990) constatou que por volta dos três anos e meio de idade a maioria das crianças que

participaram de seu trabalho entendia que o último número usado numa contagem (até três ou quatro) representa a numerosidade dos itens contados. Isso significa que não se deve esquecer que o desenvolvimento não pode ser interpretado apenas à luz da maturação orgânica em termos da idade; há a influência das experiências adquiridas e das aprendizagens que elas provocam, as quais desempenham um papel de relevância no desenvolvimento.

Silva (1995), em trabalho sobre a formação dos possíveis, explica o desenvolvimento das estruturas mentais considerando quatro fatores principais: 1) maturação (considerada como uma extensão da embriogênese), 2) experiência física (que se explica pela interação ativa do sujeito com o meio em que vive); 3) transmissão cultural (educação, idioma etc.) e 4) equilíbrio (com papel da auto-regulação). Em qualquer abordagem psicológica a ordem e a sucessão de fases do desenvolvimento obedecem a uma evolução ascendente, porém, a idade cronológica média que caracteriza cada uma delas pode sofrer variações de um ambiente para outro em função de experiências adquiridas, advindas de influências sociais e culturais. Sendo assim, a faixa etária dos sujeitos deste trabalho é uma forma para se explicar a maior dificuldade encontrada pelos mesmos na área de quantidade, mas não é a única. Nesta pesquisa de 18 conceitos pertencentes à área de quantidade (*a mais longe, o segundo, par, terceiro, quase, tanto quanto, zero, menor, cada, metade, nem o primeiro nem o último, o mesmo, tamanho médio, vários, alguns, poucos, mais e inteiro*), tomando-se como base a percentagem média de acertos no pré-teste, no pós-teste e na generalização, os alunos mantiveram a dificuldade em nove deles. Como o nível de desenvolvimento operatório dos sujeitos não foi controlado, não temos dados para fazer afirmações categóricas.

O que podemos afirmar, com certeza, é que a dificuldade dos alunos foi mantida nos conceitos em que as questões do BTBC exigem mais raciocínio de inter-relações entre elementos, e nesse sentido, eram as mais difíceis.

Na categoria de espaço, dentre os conceitos que mantiveram níveis de dificuldades estão os conceitos *em ordem*, *afastado* e *atravessar*. No BTBC a questão referente ao conceito *em ordem* exige, além de raciocínio de inter-relação entre elementos, o de ordenação e de seriação de elementos. A questão pede para ordenar quatro círculos de tamanhos diferentes, partindo do maior para o menor. A questão do conceito de *afastado* também exige raciocínio de inter-relação entre elementos, ao pedir para identificar a distância relacional entre objetos. A dificuldade mostrada no conceito *atravessar* deve-se ao próprio significado da palavra, passar de um lado para o outro/passar por através (dentro) de. A questão do BTBC relativa a esse conceito pede para identificar, dentre três figuras — cada uma delas composta por uma bolinha e um pedaço de barbante —, a que contém a bolinha atravessada pelo barbante.

Quanto ao conceito *à esquerda*, que na área de espaço também manteve nível de dificuldades, Coste (1978) diz que o domínio desse conceito ocorre por volta dos seis anos de idade, é contemporâneo da conscientização do eixo corporal, é precedido pela distinção de *à frente*/*atrás* e envolve a distinção de *à direita*/*à esquerda*. O reconhecimento de *à direita*/*à esquerda* diz respeito não só à maneira como a criança identifica essa diferenciação entre a sua direita e a sua esquerda (também relativa à dominância lateral), mas o modo de como ela a projeta no mundo. Segundo Le Boulch (1983), a apreciação de direções envolve relações entre o corpo e os objetos e o corpo e os indivíduos quanto à orientação no espaço. Essas relações, uma vez sedimentadas em relação ao próprio

corpo da criança, atingem um grau de desenvolvimento entre 6 a 8 anos, que a habilitam a efetuar transposições para localizar objetos/ indivíduos no espaço em relação ao seu próprio corpo. O conceito de *lado direito*, que teve uma percentagem de acertos menor que a média geral de acertos no pré-teste, também manteve essa situação na generalização. Os melhores índices obtidos por esse conceito, em relação ao conceito de *à esquerda*, no pré-teste, no pós-teste e na generalização, podem ser explicados pelo fato de a maioria dos alunos serem destros e provavelmente terem sofrido, ao longo do tempo, maiores treinamentos em referência ao lado direito.

Pela Tabela 2 podem-se identificar os conceitos cuja aprendizagem foi mais beneficiada pelo treino. Esses conceitos são os de: *pular*, *entre*, *cada*, *nem o primeiro nem o último*, *par*, *centro*, *o mesmo*, *frente*, *nunca*, *à esquerda*, *em ordem*, *afastado* e *começar*. Desses conceitos seis pertencem à área de espaço (*entre*, *centro*, *frente*, *à esquerda*, *em ordem* e *afastado*), quatro a de quantidade (*cada*, *nem o primeiro nem o último*, *par* e *o mesmo*), dois a de tempo (*nunca* e *começar*) e um a de mistura (*pular*). Entre todos, o conceito de *pular* foi o maior beneficiado com o treino. Esses conceitos tiveram no pré-teste uma percentagem de acertos menor do que a média geral de acertos (61,8%), e no pós-teste e na generalização, estão acima das diferenças das percentagens médias de acertos.

A Tabela 1 mostra, considerando as classes A e B, que no pré-teste os alunos tiveram maior facilidade em responder as questões referentes à área de espaço seguidas das de tempo. Esse fato pode ser explicado recorrendo-se ao processo evolutivo nos primeiros anos de vida. Após o período dos primeiros reflexos, das primeiras tendências instintivas e dos primeiros hábitos motores, inicia-se o treino relativo à estruturação espaço-temporal, visando dotar a cri-

ança de noções básicas para o relacionamento com o mundo que a cerca. Esse treino parte, em princípio, de aspectos centrados na própria criança e posteriormente se traduz num esforço de situá-la num meio ordenado em que ela está incluída como elemento.

A Tabela 1 mostra um efeito de classe, indicando que a classe B teve melhor desempenho que a classe A. Não se tem dados para explicar a razão desse efeito, uma vez que não foram controladas as variáveis evolutivas e do contexto familiar.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a influência de um programa de jogos recreativos infantis sobre a aprendizagem de conceitos básicos de Boehm (1977) em pré-escolares e verificar sua influência sobre a generalização para a situação de sala de aula.

Para o ensino de conceitos foi utilizada a educação psicomotora numa concepção que tem por base o princípio da interligação entre a atividade motora e o desenvolvimento cognitivo, e o jogo como forma de ensino, mediados pela linguagem oral, motora, por objetos e figuras.

Foram usados tais procedimentos psicopedagógicos porque são significativos na educação do pré-escolar, principalmente pelo fato de a psicomotricidade fundamentar-se numa filosofia de educação que repousa sobre o conceito unitário da pessoa, e pelo jogo atender às características naturais da criança. A análise dos dados apontou a eficiência pedagógica dos procedimentos envolvidos.

Este estudo, realizado em situação natural, não permitiu controle de variáveis relevantes, como as de desenvolvimento e do contexto familiar. Também não houve controle sobre o que as professoras faziam em classe. Sugere-se que em futuras pesquisas que utilizem este tema como base de estudo, os sujeitos sejam amostrados aleatoriamente, para que suas conclusões resultantes possam ser inferidas para as popu-

lações em questão. Dentre as variáveis que podem ser selecionadas para a execução e o controle dessas novas pesquisas, estão as de: acompanhamento de professores em salas de aula, fase de desenvolvimento, das crianças nível de inteligência, origem social, renda familiar e experiência pré-escolar e extra-classe. Esses novos estudos devem estabelecer grupo de controle para isolar melhor os efeitos de fatores de influência.

Referências

- Almeida, P.N. (1987). *Educação Lúdica*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Traduzido para o português por Eva Nick, para a Editora Interamericana Ltda., 1979.
- _____. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- _____. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boehm, A.E. (1971). *Boehm Test of Concepts*. New York: Psychological Corporation. Traduzido para o português por Otacilio Rainho, para o CEPA, 1977.
- Bomtempo, E. (1974). Papel do Brinquedo no Controle do Comportamento. *Boletim de Psicologia*, 25(66), 13-16.
- Claparède, E. (s/d). *L'Education Fonctionnelle*. Traduzido para o português por J.B.Damasco Penna, para a Companhia Editora Nacional, 1940.
- Coste, J.C. (1977). *La Psychomotricité*. Paris: Presses Universitaires de France. Traduzido para o português por Álvaro Cabral, para a Zahar Editores, 1978.
- Cratty, B.F. (1973). *Intelligence in Action*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Traduzido para o português por Roberto Goldkorn, para a Difel, 1975.

- Gagné, R.N. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. Traduzido para o português por Rute Vivian Angelo, para a Editora Globo, 1980.
- Jacquin, G. (s/d). *L'Éducation par le Jeu*. Paris: Éditions Fleurus. Traduzido para o português por Teresa de Araújo Penna, para a Livraria Editora Flamboyant, 1963.
- Le Boulch, J. (1980). *L'Éducation par le Mouvement — La Psychocinétique a L'âge Scolaire*. Paris: Les Éditions ESF. Traduzido para o português por Carlos Eduardo Reis e Bernardina Machado Albuquerque, para a Editora Artes Médicas, 1983.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton.
- _____. (1964). *Six Études De Psychologie*. Genève. Éditions Gonthier S.A. Traduzido para o português por Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva, para a Editora Forense, 1967.
- _____. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Éditions Denoël. Traduzido para o português por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva, para a Editora Forense Universitária Ltda., 1976.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *La Genèse des Structures Logiques Elementaires*. Suíça: Elachaux et Niestlé, Neuchâtel. Traduzido para o português por Álvaro Cabral, para a Zahar Editores, 1975.
- _____. (1962). *Le Développement des Quantités Physiques chez L'Enfant*. Suíça: Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. Traduzido para o português por Christiano Monteiro Oiticica, para a Zahar Editores, 1975.
- Piaget, J. e Szeminska, A. (1964). *La Genèse du Nombre chez L'Enfant*. Suíça. Éditions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. Traduzido para o português por Christiano Monteiro Oiticica, para a Zahar Editores, 1975.
- Silva, F.H.S. *Análise da Interferência de Dois Procedimentos na Aprendizagem Operatória*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.
- Wynn, K. (1990). Children's Understanding of Counting. *Cognition*, 36. 155-193.

Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia

Luiza Helena Albertini Padula Trombeta¹
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O objetivo do presente estudo foi verificar a opinião de estudantes de um curso de Psicologia sobre as características consideradas importantes de um bom professor. Os sujeitos foram 79 alunos, cursando a 3ª série, de ambos os sexos, que foram solicitados a citar-lhe três características. Os resultados indicam que a maioria deles valoriza mais as características de personalidade e do relacionamento entre professor e aluno, do que as ligadas ao aspecto profissional propriamente dito, como conhecimentos gerais e específicos, por exemplo. As características mais citadas promovem a imagem de um professor interessado, preocupado com os alunos, simpático, bem-humorado, dinâmico e flexível.

Palavras-chave: opiniões, conceito de “bom professor”, personalidade, relacionamento, interação professor-aluno.

Abstract

Characteristics of the “good” teacher according to the perception of Psychology Students

The objective of this study is to investigate the opinions of psychology students in terms of what are considered to be the important characteristics of a good teacher. The subjects consisted of 79 third year psychology students, of both sexes, who were asked to cite three characteristics. The results indicate that the majority of the subjects attribute greater value to the characteristics of personality and the teacher-student relationship, than to actual professional characteristics such as, for example, the level of specific and general knowledge. The most commonly cited characteristics support the image of an interest teacher, concerned with the student, likable, good natured, dynamic and flexible.

Key words: opinion, concept of “good teacher”, personality, relationship, teacher-student interaction.

Introdução

Muito tem sido discutido sobre a influência inquestionável que as relações interpessoais que ocorrem em sala de aula e na escola como um todo exercem sobre o processo ensino-aprendizagem. As interações que acontecem na escola envolvem atitudes, crenças, valores, representações sociais das pessoas envolvidas, influências da sociedade e da cultura no ambiente extra-escolar e muitos outros fatores.

O interesse por estudos sobre interação professor-aluno não é novo, como pode se ob-

servar examinando a literatura nas áreas da Educação, da Psicologia e de outras ciências afins.

Gil (1992) bem lembra que os problemas educacionais não começam e nem terminam na escola, e que a relevância social da pesquisa da interação professor/aluno está na relação entre ensino-aprendizagem escolar e na construção do conhecimento pelo aluno.

Diversas pesquisas concluem que o comportamento do professor em sala de aula interfere e muito no comportamento e na aprendizagem do aluno. Duran (1987) ressalta a importância em se considerar a interação professor-aluno pela ótica bidirecional, atentando para a atuação das duas partes envolvidas, o professor e o aluno, já que existe um intercâmbio de influências comportamentais.

1. Doutoranda em Psicologia Escolar do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista CNPq.

Endereço para correspondência: Rua Gil Vicente, 88, Parque Taquaral, CEP 13087-030, Campinas, SP.

Del Prette (1994) enfatiza a possibilidade de o professor ser capaz de implementar interações significativas entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, interações que efetivamente promovam o desenvolvimento e a aprendizagem. O autor coloca ainda que tais interações incluem a participação mais direta do professor além das atividades em que a participação é mais indireta, de suporte e mediação.

Khoury (1984) relata pesquisa com adolescentes de escola pública em que as propostas dos alunos em relação aos professores centram-se mais nos processos afetivos, no vínculo professor-aluno, do que em processos intelectuais do professor. O aspecto da interação em si e do vínculo afetivo parecem de fato ser importantes na caracterização do bom professor.

Machado (1987) faz uma revisão de diversas pesquisas apontando variáveis que interferem na interação professor-aluno, relacionadas ao professor, aos alunos e à situação. Os aspectos analisados mostram que, sem dúvida, a interação que ocorre em sala de aula é um fator importante na aprendizagem dos alunos. Os vários aspectos envolvidos devem, portanto, ser considerados, ou seja, as características do professor, dos alunos e do contexto.

O presente estudo focalizou a opinião de alunos a respeito de características importantes do bom professor, com o objetivo de conhecer melhor a realidade específica desta amostra, considerando que cada contexto educacional é único e faltam dados descritivos de realidades diversas.

Método

Sujeitos

A amostra foi composta de 79 alunos (67 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) da 3ª série do curso de Psicologia de uma

instituição privada de ensino superior, cujas idades variavam entre 20 e 40 anos (idade média igual a 30 anos).

Procedimento

Durante uma aula, os alunos foram solicitados a escrever as três características que julgassem mais importantes para que o professor fosse considerado bom. A tarefa foi realizada individualmente.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos pelas respostas dos estudantes foram analisados e classificados em três grandes categorias; uma, referente às características pessoais e de personalidade do professor; a segunda — relação interpessoal — diz respeito à interação professor e aluno na sala de aula, e a última categoria refere-se aos aspectos da atividade profissional do professor, ou seja, aqueles demonstrados pelo professor em sala de aula no exercício da atividade docente, como por exemplo, conhecimentos gerais e da disciplina, formação e atualização.

Os resultados encontrados mostram uma valorização das características de personalidade e aquelas relacionadas à interação positiva e próxima entre professor e aluno.

A Tabela I mostra como as respostas foram distribuídas por categoria. De um total de 237 respostas, encontramos 62,5% nas categorias I e II, que referem-se aos aspectos mais valorizados (características de personalidade e da relação professor /aluno).

A valorização destes aspectos na maioria das respostas reflete a preocupação com uma educação mais humanista.

Tabela 1. Distribuição das respostas por categoria

Categorias	R	%
I	109	46,0
II	39	16,5
III	89	37,5
Total	237	100

De acordo com cada categoria as respostas aparecem distribuídas em subcategorias mais específicas, apontando elementos que podem detalhar as características que os alunos valorizam nos seus professores.

A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas nas categorias: I - Características pessoais e de personalidade do professor e II - Características relacionadas à relação professor-aluno.

As características de personalidade que aparecem como mais importantes para o bom professor, na opinião dos alunos pesquisados, são: simpatia e bom humor, flexibilidade, dinamismo e interesse / motivação pelo trabalho, todas com 11 a 12% das respostas obtidas.

No mesmo nível de importância, com 13,5% das respostas, está o respeito e a compreensão pelo aluno, que dizem respeito à categoria II.

Outras características também lembradas podem ser observadas na Tabela 2.

Na Tabela 2 podem ser vistos os resultados obtidos quanto à categoria III: Características profissionais do professor, que também foram bastante citadas, 37,5% do total de respostas (vide Tabela I).

Tabela 2. Características relacionadas à personalidade do professor e à relação professor/aluno

Características de personalidade e de relação interpessoal	Respostas	%
simpatia/bom humor	19	12,83
dinamismo	17	11,48
flexibilidade	17	11,48
interesse/motivação	17	11,48
paciência	12	8,10
criatividade	6	4,05
coerência	6	4,05
liderança	6	4,05
simplicidade/humildade	5	3,37
segurança	4	2,70
respeito e compreensão pelo aluno	20	13,51
proximidade/interação positiva	14	9,45
adequação à realidade e à necessidade do aluno	5	3,37
TOTAL	148	100

A característica mais valorizada foi a boa didática, com 58,4% das respostas desta categoria, seguida do conhecimento específico da disciplina com a qual o professor trabalha, 17,9%. Os dados encontram-se na Tabela III.

Outros aspectos também considerados importantes e lembrados pelos alunos foram: conhecimentos gerais, avaliação constante, formação acadêmica, pontualidade e experiência.

Tabela 3. Características relacionadas à competência profissional do professor

Características relacionadas a aspectos profissionais da atividade docente	Respostas	%
boa didática	52	58,4
conhecimento específico da disciplina ministrada	16	17,9
conhecimentos gerais	8	8,98
avaliação constante	5	5,61
formação acadêmica / atualização	4	4,49
pontualidade	2	2,24
experiência	2	2,24
TOTAL	89	100

Conclusões

Os aspectos mais citados pelos alunos referem-se às características pessoais do professor e aos aspectos do relacionamento humano e da interação social entre professor e aluno.

A valorização pelos alunos pesquisados dos aspectos citados demonstra que a competência profissional do professor também é considerada importante, porém, não exclusiva e prioritariamente.

O importante parece ser o professor estar próximo, interessado e preocupado com o aluno, não só com seu rendimento escolar, mas com o aluno como pessoa. O professor aberto, amigo, que permite que o aluno também o veja como pessoa favorece a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem em sala de aula.

A interação professor-aluno, o vínculo entre eles e o abandono das idéias de que o professor sabe mais que o aluno, de que pode e deve julgá-lo e ainda determinar seus interesses, demonstram a percepção dos próprios alunos sobre a necessidade de uma educação mais humanista, preocupada com a formação de seres humanos e não somente com sua informação. Aspecto este que vem sendo bastante

discutido por pesquisadores e técnicos relacionados à área, assim como veiculado pela mídia em geral.

O reconhecimento da importância da interação professor-aluno para uma educação efetiva já é um grande passo em direção às mudanças necessárias, desde a formação pré-escolar e de 1º grau, passando pelo magistério até os bancos das Universidades.

Referências

- Del Prette, A. e Del Prette Z. (1994). Interações sociais em sala de aula: representações do professor. *Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, pp. 426 - 430 .
- Duran, A. P. (1992). O enfoque da interação social: contribuições à escola. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, pp. 115 - 117.
- Gil, M.S.C. de A. (1992). Interação professor-aluno: um processo e seus produtos. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, pp. 122 - 124.
- Khoury, Y.G. e col. (1984). *Psicologia Escolar*, EPU, 1.
- Machado, V.L.S. (1987). Aprendizagem e interação professor - aluno. In: G.P. Witter e J.F.B. Lomô-naco. *Psicologia da aprendizagem/aplicações na escola*, EPU, 9(3):15-35.

A importância da cultura grega na construção dos vínculos

Antonios Terzis¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Neste trabalho desenvolvemos o tema "A Importância da Cultura Grega na Construção dos Vínculos", visando mostrar a utilidade da cultura grega para a configuração do mundo moderno.

Os recentes e rápidos avanços da ciência e da tecnologia revolucionaram nossos conceitos de indivíduo e sociedade. As áreas das Comunicações, da Indústria, da Informática, da Educação, da Medicina e da Psicologia revolucionaram a qualidade dos vínculos que construímos. Defrontamo-nos, no final do século XX, com um momento que aponta, inevitavelmente, para a necessidade de recordação e de uma reavaliação do passado, reavaliação esta que deve se pautar em um processo contínuo. Antes de nos prepararmos para o futuro devemos compreender as influências do passado em nossa situação atual.

Em 1996, estávamos em Delfos, na Grécia, para apresentar um trabalho científico no IV Congresso Internacional de Psicanálise quando sentimo-nos fascinados pelas idéias da continuidade da história, ou seja, pelo fato da repetição de determinados atos fundamentais do destino humano. A emoção que experimentamos nesse local foi quase indescritível. Na entrada do grande Templo do oráculo de Apoio estava o mais famoso dos provérbios délficos: "ΓΝΩΘΙΣΕ ΑΥΤΟΝ", isto é, "Conhece-te a ti próprio" (European Cultural Center Of Delfi, 1978)

Na Grécia antiga, no século V aC., Sócrates era considerado o homem mais sensato do mundo pelo oráculo. Este filósofo teria, provavelmente, interpretado a expressão acima referida como "A vida não examinada não merece ser vivida". Na época de Freud o enunciado "Conhece-te a ti próprio" significava, em primeiro lugar, a procura introspectiva do Eu real, a busca das nossas motivações emocionais. No final do nosso século, na "era pós-moderna", passou a exprimir também o seguinte pensamento: "Sabe de onde vens, uma vez que o passado não pode ser destruído e deve ser conhecido". Assim como Freud (1909) disse que a infância deve ser estudada para que seja possível compreender o adulto, devemos também olhar para a infância da humanidade.

Esta antiga matriz original da referida mensagem grega tem tido diferentes significados em épocas diversas, ou seja, as muitas interpretações a ela atribuídas têm sido coerentes com os

¹ Professor da Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Campinas e SPAG-Camp.

Endereço para correspondência: Departamento de Pós- Graduação em Psicologia Clínica, Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift, CEP 13045-270. Campinas. SP.

distintos tempos e lugares. Se o passado, porém, tem sido sentido de um modo tão próximo, então por que não investigar a relevância contemporânea da Cultura Grega Clássica que tem influenciado de forma tão intensa a história da humanidade?

Sabemos que ao longo dos séculos, muitos pensadores voltaram-se para a Grécia . Não foi apenas devido ao seu interesse por essa região, mas por causa dos diversos modos como interpretaram sua influência através da história da sociedade ocidental (Constantine, 1984). Num certo sentido a Grécia é o lar original de todos os filhos da civilização moderna. Ir à Grécia é ir à nossa origem, é descobrir os arquétipos da nossa mente e da nossa cultura. O próprio Freud estava fascinado por muitos aspectos da cultura grega como, por exemplo, o "amor platônico" e a "cartase", muito antes de descobrir o "Complexo de Édipo". Em 1897 escreveu: "o poder dominador de Édipo torna-se inteligível... cada membro da audiência era um Édipo em germinação na fantasia". Então, na sua primeira grande obra publicada, *A Interpretação dos Sonhos* (1900), cita, como prova virtual, a passagem de Sófocles em que a mãe Jocasta tranqüiliza Édipo: "Quanto ao casamento com tua mãe, nada temas, muitos homens antes de ti partilharam em sonhos a cama de sua mãe".

Neste século, Édipo tem sido, talvez, o mais estudado e referido de todos os mitos gregos, tendo lugar privilegiado na Psicologia. Isto se deve, em larga medida, à focalização feita por Freud, mas tem havido outras interpretações muito diferentes do mito e da peça de Sófocles, que também refletem, de forma plausível, algumas preocupações contemporâneas.

Alguns descobriram o poder do mito no seu sentido do destino e das forças que trazem os acontecimentos à sua conclusão predestinada. Outros, como Bernard Knox, viram o mito na peça como o resumo da urgência e até mesmo da necessidade do homem em continuar sua busca, quaisquer que sejam as conseqüências (Tablin, 1989). Assim, Édipo, apesar de tudo, avança na busca de sua própria identidade. Vernant (1982) vê a movimentação de Édipo na peça de Sófocles, indo dos extremos da fortuna, do poder e da prosperidade aos seus opostos, como que refletindo a estrutura mais profunda do ritual do bode expiatório, que é afastado da cidade, levando com ele as pragas e os males do mundo.

Desde então o mito grego tem obtido um lugar privilegiado na Psicologia. Os mitos possibilitam-nos uma visão de nossa Psicologia através de lugares e de pessoas imaginárias. Freud (1900) considerou os mitos, tal como os sonhos, expressões codificadas do inconsciente; no entanto, ao contrário dos sonhos, são partilhados em público. Se puderem ser compreendidos, temos acesso à mente humana, e isto constituiria a chave para a saúde mental. Os mitos configuram-se como uma pista para nossa própria história psíquica. Freud também invocou o mito de Electra, que amava tanto seu pai e que por isso matou sua mãe; e o de Narciso, que gostava tanto de si próprio que desprezou a vida social. O psiquiatra argentino Emílio Galante (1992) fala da história que nos representa dia-a-dia desde o "Mito de Narciso". Narra que Eco era uma linda jovem, criada e ensinada pelos deuses, hábil na arte da música, ensinada pelas ninfas do Olimpo. Todos gostavam dela, que tinha rejeitado o amor dos homens e até o amor de todos os deuses.

Numa manhã, contudo, encontrou Narciso, filho de Cífiso e Liriopea, cuja beleza era desejável por todos os seres. Eros, o pequeno demônio, instalou-se em Eco, outorgando-lhe um dos maiores amores por Narciso, de quem enamorou-se. Contam as lendas que Narciso não escutou os reiterados pedidos de amor de Eco que, resignada e com muita dor, foi procurar a antiga solidão que lhe era familiar, refugiando-se nos altos das montanhas onde permaneceu, e ainda hoje podemos escutar seus chamados de amor. Naqueles dias também Narciso escutou a voz de Eco chamando-o uma e outra vez, repetidamente, mas pensou que era sua própria voz, e por isso buscou a si mesmo até achar sua própria imagem no reflexo da água de uma fonte. O fim desta história é por demais conhecido: Narciso, com paixão, desejou tomar aquela imagem tão procurada nos seus próprios braços e afogou-se na água da fonte.

Temos aqui duas histórias diferentes dois mitos antigos que se reproduzem e se encontram nas representações atuais, assim como em suas origens. Claude Levi Strauss (1985), ao compreender as investigações mitológicas, ressaltou a importância do mito percebido como acontecimento inerente a um tempo passado, mas que se mantém sempre presente. Nesta medida julgamos valioso o trabalho de analisar os acontecimentos atuais no âmbito dos mitos.

Essa volta ao passado é uma necessidade dos estudiosos, uma vez que temos na sociedade uma tendência a abolir o passado e a privilegiar o futuro. Não é nossa intenção fazer uma apologia do passado, porque sabemos que essa se constitui uma idealização muito comum. Quando, porém, achamos nos mitos antigos os caminhos para as explicações dos nossos problemas atuais e temos as imagens das estruturas psíquicas imutáveis reeditadas entre nós no decorrer de nossa história, a volta aos clássicos configura-se como um caminho interessante.

Jaeger (1986), o maior helenista do século, acredita que o fenômeno ao qual anteriormente nos referimos justifica a constante volta à Grécia. O fundamento do nosso regresso reside nas nossas próprias necessidades vitais, por mais variadas que sejam através dos tempos. O autor citado valoriza a história e o retorno aos mesmos questionamentos e paradigmas do passado, a partir das necessidades e conflitos atuais. Os mitos gregos são então revisados, relidos ou renovados por meio do retorno aos seus ensinamentos. É com base nos significados, atribuídos em cada momento, que se organizam os elementos históricos.

Na atualidade

Pela análise das situações grupais, a Psicologia Social tem destacado que o isolamento é uma das tendências do pós-modernismo, fato que produz uma crescente desvalorização da experiência no sentido coletivo. As representações sociais referenciadas pela chegada da televisão há 40 anos acarretaram mudanças sociais significativas como as produzidas atualmente pela informática. O indivíduo precisa sair do lar cada vez menos para envolver-se no trabalho ou na diversão, pois as mais variadas experiências chegam a ele por uma rede social virtual. O sujeito afastou-se dos contatos humanos, cada vez mais, concentrou-se em si mesmo, diminuiu os encontros sociais que tinham a função de estruturá-lo como tal. Sem a experiência social o sujeito

corta, progressivamente, os laços de identificação com o outro.

Podemos observar nas atuais mudanças que o que tem se produzido é uma fixação no momento do **ser** com uma valorização excessiva da experiência do **ter**, sem passar pela necessidade do intercâmbio com seus semelhantes. O afastamento do homem, que raramente aceita ser solitário, associa-se ao abuso no consumo de drogas geralmente legais e justificadas em um nível hipocondríaco. Os cuidados estético-cirúrgicos também agridem a própria imagem da pessoa, que busca uma saída narcisista para seus conflitos como as operações plásticas, as ginásticas e as dietas.

Em seu aspecto relacional, o indivíduo de hoje é desconfiado de seus semelhantes, teme perder o que tem, é agressivo, e sente, às vezes, a tristeza causada pela ligação social que perdeu. Estas características psicológicas podem ser observadas regularmente, na clínica.

Este narcisismo social, que se desvela no ato do consumo, mostra-se na relação entre as pessoas. E sem ter a presença do semelhante, como acontece na história mítica acima relatada, o indivíduo não encontra uma diferença que possibilite o surgimento do desejo. O que deveria ter sido uma situação dialética entre dois termos, o ter e o ser, no sentido de se abrir um ao outro, ou seja, numa posição dialética auxiliada pelo deus do amor.

Temos trabalhado como terapeutas considerando a oposição que Freud fez entre os *atos sociais* e os *atos psíquicos narcisistas*. Buscamos realizar os primeiros, que nos favorecem, por meio de uma metodologia analítica de subjetivação, revalorizando os vínculos e projetos que surgem a partir de uma ligação com Eros. Freud (1930) ressalta em sua obra "O Mal-Estar na Civilização" que o futuro da humanidade dependerá de como os homens enfrentarão as perturbações coletivas advindas do instinto de morte, denunciado pelo desligamento do semelhante e pela destruição de si mesmo.

É este um tema que volta ao nosso pensamento quando, na clínica, nas instituições, ou mesmo no meio das massas humanas, percebemos que a sociedade aceita e possibilita a proliferação de mecanismos esquizóides, de divisão, de desligamento. É um mal-estar que, muitas vezes, pode gerar dúvidas sobre qual é o nosso objetivo como terapeutas, como pessoas comprometidas com a situação social e com a vida. Mas nosso trabalho é instaurar os vínculos de Eros sobre a destruição, sobre o narcisismo primário e sobre as formas diversas de afastamento humano, para então podermos atuar de forma eficaz contra a angústia e a infelicidade de nossos pacientes, para que sejam eles os sujeitos da procura de vínculos, da ligação com o social e com a produção da cultura. Como humanos escutamos a voz de Eco e pensamos que é a nossa voz. Ninguém fica longe de seu ideal do eu, mas devemos a Eros a paixão, o desejo, nosso movimento e nossa criação e devemos trabalhar pela continuidade da nossa cultura.

Referências

Constantine, D.(1984). *Early Greek Travellers and the Hellenic Ideal*. Cambridge: CUP.

European Cultural Center of Delfi.(1987).*International Meeting of Ancient Greek Drama*. Atenas: ECCD.

Freud, S. (1969)."Romances Familiares" In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, IX, Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1969)."A Interpretação dos Sonhos". In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, IV, Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S.(1969). "O Futuro de uma Ilusão" e "O Mal-Estar na Civilização". In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, XXI, Rio de Janeiro: Imago.

Galende, E. (1992). *Historia e Repetición*. Buenos Aires: Paidós.

Levi-Strauss. (1985). *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

JAEGER, W. (1986). *Paideia. A formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.

Tablin, O. (1989). *Fogo Grego*. São Paulo: Gradiva.

Vernant, P. (1982). *Myth and Society in Ancient Greece*, trad. J. Londres:

Comunicação na linguagem oral*

Nely A. Guernelli Nucci¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A autora, Maria José del Rio, é psicóloga e professora da Universidade de Barcelona, fazendo parte do grupo de educadores espanhóis que discutem e pesquisam sobre Psicologia Evolutiva, no enfoque do desenvolvimento psicológico e da educação.

O livro aborda, de maneira interativa e funcional, a linguagem oral como importante forma de expressão, relacionando linguagem e pensamento e o desempenho da língua na transmissão da cultura, bem como sua atuação na participação e inserção social.

Neste livro, del Rio reflete sobre experiências relacionadas à psicopedagogia da língua oral, com base numa experiência comunicativa, atualizando-as para responder às exigências de reformas educativas nesta área específica.

Como fenômeno complexo, a linguagem permite análises variadas, de acordo com seus componentes estruturais e funcionais. A psicopedagogia da língua oral tem seu enfoque numa posição terapêutica ou educativa, ou seja, de transformação da realidade lingüística enquanto atividade, dentro dos processos lingüísticos que ocorrem na vida real em contextos informais ou formais de ensino e aprendizagem.

É interessante lembrar que a Autora exerce suas atividades profissionais na capital da

Catalunha, região da Espanha que desde o final da era franquista procura a recuperação de sua identidade e independência. Para tanto houve a volta do catalão como língua oficial, ao lado do espanhol, bem como tentativas governamentais de reformas educacionais em defesa da necessidade e da obrigatoriedade da incorporação da língua oral às propostas curriculares.

Nesse contexto percebe-se a relevância do estudo da linguagem oral, analisando-a a partir da necessidade de potencialização da capacidade de comunicação oral.

Como referencial, a autora fundamenta-se na teoria da linguagem subjacente de natureza histórico-cultural, na linha dos soviéticos Vygotski, Luria e Yudovich, acrescida do enfoque metodológico funcional sintetizado na obra de M. Hickman. Considera, pois, com base nessa fundamentação, a linguagem como atividade humana de natureza social, extremamente complexa e estritamente relacionada a outras atividades psicológicas como o pensamento e a memória. Defende a hipótese de que a linguagem desenvolve-se nas interações sociais e verbais, com os adultos e as crianças desempenhando papéis ativos, o que reforça assim, a natureza social de sua gênese e de seu desenvolvimento.

Tratando a linguagem sob esse ponto de vista, a autora sugere a possibilidade de transformação da realidade, por meio dos processos de intercâmbio lingüístico efetivados em contextos educativos informais, como a família, e nos processos ocorridos em contextos formais de ensino-aprendizagem, como a escola. Suge-

* RIO, Maria José del. (1996). *Psicopedagogia na língua oral: um enfoque comunicativo*, trad. Maria Rita Quintella, Porto Alegre: Arte Médicas.

1. Aluna de Pós-Graduação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Bolsista CNPq.

Endereço para correspondência: Rua José Augusto Cesar, 301, Jardim Chapadão, CEP 13066-420, Campinas, SP.

re o comprometimento dos especialistas com a intervenção psicopedagógica ou terapêutica na área da linguagem, defendendo que os mecanismos de interação interpessoais influem nos processos de mudança lingüística.

Com base nesse pressuposto, o papel do agente educativo, efetivo ou não, é apresentado como o de orientador ou guia da língua comunicativa na escola, capaz de ajustar suas ações aos níveis da criança, auxiliando-a a realizar ações cada vez mais complexas, contribuindo para seu desenvolvimento. O aprendiz também é colocado como agente ativo no processo, demonstrando os conhecimentos já adquiridos, comunicando-se e progredindo através das interações sociais.

Organizado em seis capítulos, o livro propõe, no capítulo 1, a impossibilidade da escola ensinar a língua aos estudantes dentro de uma aula tradicionalmente estruturada, pouco participativa, com o predomínio do monólogo por parte do ensinante. Sugere que o ensino da língua oral é exigente e que deve partir da possibilidade do aluno comunicar-se com eficácia em uma pluralidade de situações, como um ideal de democracia e de igualdade de oportunidades, na busca de indivíduos livres, independentes e participantes.

Enfatiza a adjetivação da língua oral como “comunicativa”, tratando de seus usos e funções em situações de comunicação, como proposta de uma metodologia psicopedagógica de caráter comunicativo e interativo.

Trata, no segundo capítulo, de questões e idéias sobre seu ensino, estabelecendo relações entre idade, inteligência, emoção e habilidade expressiva, bem como refletindo sobre a melhoria das habilidades comunicativas e interativas dos professores. Levanta algumas questões importantes como: a necessidade da intervenção em escolas para que os alunos desenvolvam os aspectos comunicativos da língua materna; o

desenvolvimento da linguagem durante a infância e a adolescência; as habilidades comunicativas relacionadas à personalidade dos indivíduos; a relação entre inteligência e habilidade expressiva; as situações ou os contextos mais adequados para o ensino e a aprendizagem da língua oral na escola.

Em seguida, o capítulo 3 define e organiza os conteúdos da língua oral comunicativa em termos de sua função pragmática, com sugestões para a sala de aula e para a articulação de seus componentes conceituais, relacionando as habilidades comunicativas às funções da linguagem da criança pequena com desenvolvimento normal, e em programas destinados a crianças que necessitam de cuidados especiais. A linguagem na idade escolar, nos livros-textos, nos métodos de ensino de uma segunda língua e suas funções pragmáticas também são temas abordados neste capítulo que propõe como funções pragmáticas para a organização didática da linguagem comunicativa: 1) a função de informar, 2) a de obter informações, 3) a de regular ações, 4) a de gestar comunicações e fórmulas sociais e 5) a função metalingüística.

No capítulo 4 são apresentadas estratégias para o desenvolvimento de atividades, facilitando o ensino e a aprendizagem da língua oral comunicativa partindo de sua definição, de tipos e de critérios. Para a classificação e a realização de projetos, tais como critério de oralidade, de atividade/produktividade, de interatividade, de funcionamento/significação, de sistematização.

Na seqüência, no capítulo 5, encontra-se uma visão geral dos critérios evolutivos, psicolingüísticos e psicopedagógicos dos conteúdos educativos envolvidos no estudo da linguagem oral, com exemplos e questões de avaliação, considerando-se as situações e os conteúdos da avaliação. Assim, em termos gerais, a Autora propõe que sejam avaliados os aspectos relacio-

nados à capacidade do aluno para comunicar-se eficaz e adequadamente respeitando-se coerentemente os critérios para a elaboração das atividades, como por exemplo, a sistematização, a interatividade, a oralidade, a produtividade e a funcionalidade.

O sexto capítulo apresenta as áreas e os temas incorporados às propostas curriculares das mudanças educacionais, os quais podem auxiliar o professor no desenvolvimento de níveis sucessivos de solidificação do aprendizado da língua oral e da capacidade comunicativa, relacionando os objetivos gerais nas diferentes etapas de ensino: primário e secundário. Apresenta, também, interessantes relações entre línguas estrangeiras, na resolução pragmático-cultural, em situações e intenções comunicativas, recomendando que professores de línguas próprias do país e de idiomas estrangeiros realizem um trabalho interdisciplinar envolvendo temas de comunicação oral.

Finalizando, a autora coloca as referências bibliográficas utilizadas, pertinentes e atuais, possibilitando ao leitor interessado um aprofundamento no tema.

Particularmente indicado para professores e profissionais especialistas nessa área da linguagem e da comunicação, o livro é escrito de forma clara e objetiva, oferecendo elementos psicopedagógicos para planejamentos e avanços na elaboração de programas curriculares e de aula, no enfoque interativo, respeitando sempre a diversidade.

A capacidade comunicativa parte do incentivo ao diálogo e da compreensão, bem como de um fortalecimento idiomático, na preservação do patrimônio cultural de uma nação.

Como ressalta a autora, “falar se aprende falando” e no mundo moderno, comunicativo e interativo, a relevância dessa proposta é evidente para um novo ordenamento educativo que

atenda às necessidades psicopedagógicas atuais com seus inúmeros desafios.

Criatividade e Organizações*

Geraldina Porto Witter¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Eunice Soriano de Alencar vem se dedicando ao estudo da criatividade e o resultado deste empenho tem aparecido sob a forma de diversas publicações, às quais soma-se a aqui re-senhada. Alencar é docente da Universidade de Brasília, tendo obtido seu doutorado na University of Purdue, na área de Psicologia.

O livro *A Gerência da Criatividade* chega em um momento em que a preocupação com a qualidade está presente em todas as atividades humanas. Desta forma, sendo a criatividade imprescindível para o alcance da qualidade total, pode-se dizer que é um texto oportuno e útil para qualquer tipo de empresa, inclusive a escola.

O livro foi organizado em três partes, totalizando nove capítulos, além do prefácio, contendo no final uma série de páginas para anotações, precedidas de um tipo de acróstico dedicado à Criatividade para Inovar, composto por frases úteis a quem se preocupa com a criatividade. As páginas para anotações também trazem na sua parte inferior orações relevantes sobre o tema.

A Parte I trata do papel da criatividade nas organizações modernas. É precedida por uma rápida apresentação e compreende três capítulos. No primeiro a autora retoma a importância crescente da criatividade no momento vivenciado pelo homem em que grandes e in-

tervenientes mudanças estão ocorrendo mas em que também muitas variáveis levam à redução e ao estabelecimento de barreiras à criatividade.

No capítulo seguinte, enfoca os conceitos de criatividade e inovação, destacando-se a preocupação com a diversificação do produto e a qualidade. O último capítulo, desta parte, enfoca o que *é* e *não é* criatividade e que variáveis a fortalecem.

O indivíduo criativo é alvo da Parte II, composta por quatro capítulos e que trata inicialmente dos componentes do pensamento criativo e de como o ensino tradicional, preponderante nas escolas, desconsidera-o, voltando-se para a inibição do mesmo. Trata-se do capítulo IV que é leitura útil para qualquer docente.

O mesmo pode-se dizer do capítulo seguinte no qual são enfocadas as estratégias que permitem o cultivo da criatividade. Para tanto, é também relevante identificar os bloqueios mentais à criatividade, por exemplo: tudo tem que ter utilidade, dar certo, ser perfeito, entre outros.

O capítulo VII apresenta técnicas para a resolução criativa de problemas seguindo as etapas: definição do problema, sua geração, suas soluções possíveis, seleção da solução a ser implementada, seu detalhamento, seu plano de implementação, sua implementação e avaliação.

A última parte é mais direcionada às organizações, de qualquer tipo, sendo composta por dois capítulos, precedidos de uma apresentação, como nas partes anteriores, mas desta feita, mais elaborada, merecendo destaque o acróstico que compõe o Quadro III, em que são

* Alencar, E.S. de (1996). *A gerência da criatividade. Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e as organizações*. São Paulo: Makron, 136p.

1. Endereço para correspondência: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift, CEP 13045-270, Campinas, SP.

anunciados os oito itens que constituem as características básicas de uma organização criativa, as quais nem sempre são respeitadas pelas organizações.

As barreiras muitas vezes impedem a criatividade. As barreiras aí encontradas podem ser estruturais, sociais e políticas, processuais, de recursos, bem como individuais e atitudinais. A autora faz um rápido mas claro exame delas. O último capítulo trata do clima que favorece o comportamento criativo.

Retoma os direitos, a confiança, a liberdade de demonstrar o que sentem outros como ponto de partida para a pretendida criatividade. O clima psicológico propício ao desenvolvimento pressupõe: autonomia, sistema de premiação estritamente selecionando o desempenho, apoios diversos, aceitação das diferenças, entre outros.

A bibliografia não é muito ampla, mas cobre os clássicos e foi suficiente para o nível de comunicação pretendido pela autora, para atingir seus objetivos e para a clientela alvo, que é predominantemente o profissional que atua nas organizações.

A obra é criativa, com propostas de exercício que pedem a interação do leitor, com frases bem escolhidas e inseridas no início de cada parte e capítulo e em outros pontos do texto. A impressão é de boa qualidade, tornando a leitura do texto mais agradável.

A importância da cultura grega na construção dos vínculos

Antonios Terzis¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Neste trabalho desenvolvemos o tema “A Importância da Cultura Grega na Construção dos Vínculos”, visando mostrar a utilidade da cultura grega para a configuração do mundo moderno.

Os recentes e rápidos avanços da ciência e da tecnologia revolucionaram nossos conceitos de indivíduo e sociedade. As áreas das Comunicações, da Indústria, da Informática, da Educação, da Medicina e da Psicologia revolucionaram a qualidade dos vínculos que construímos. Defrontamo-nos, no final do século XX, com um momento que aponta, inevitavelmente, para a necessidade de recordação e de uma reavaliação do passado, reavaliação esta que deve se pautar em um processo contínuo. Antes de nos prepararmos para o futuro devemos compreender as influências do passado em nossa situação atual.

Em 1996, estávamos em Delfos, na Grécia, para apresentar um trabalho científico no IV Congresso Internacional de Psicanálise quando sentimo-nos fascinados pelas idéias da continuidade da história, ou seja, pelo fato da repetição de determinados atos fundamentais do destino humano. A emoção que experimentamos nesse local foi quase indescritível. Na entrada do grande Templo do oráculo de

Apolo estava o mais famoso dos provérbios delficos: “ΓΝΩΘΙ ΣΕ ΑΥΤΟΝ”, isto é, “Conhece-te a ti próprio” (European Cultural Center Of Delfi, 1978)

Na Grécia antiga, no século V aC., Sócrates era considerado o homem mais sensato do mundo pelo oráculo. Este filósofo teria, provavelmente, interpretado a expressão acima referida como “A vida não examinada não merece ser vivida”. Na época de Freud o enunciado “Conhece-te a ti próprio” significava, em primeiro lugar, a procura introspectiva do Eu real, a busca das nossas motivações emocionais. No final do nosso século, na “era pós-moderna”, passou a exprimir também o seguinte pensamento: “Sabe de onde vens, uma vez que o passado não pode ser destruído e deve ser conhecido”. Assim como Freud (1909) disse que a infância deve ser estudada para que seja possível compreender o adulto, devemos também olhar para a infância da humanidade.

Esta antiga matriz original da referida mensagem grega, tem tido diferentes significados em épocas diversas, ou seja, as muitas interpretações a ela atribuídas têm sido coerentes com os distintos tempos e lugares. Se o passado, porém, tem sido sentido de um modo tão próximo, então por que não investigar a relevância contemporânea da Cultura Grega Clássica que tem influenciado de forma tão intensa a história da humanidade?

Sabemos que ao longo dos séculos, muitos pensadores voltaram-se para a Grécia. Não

1. Professor da Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Campinas e SPAG-Camp.

Endereço para correspondência: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift, CEP 13045-270, Campinas, SP.

como acontece na história mítica acima relatada, o indivíduo não encontra uma diferença que possibilite o surgimento do desejo. O que deveria ter sido uma situação dialética entre dois termos, o ter e o ser, no sentido de se abrir um ao outro, ou seja, numa posição dialética auxiliada pelo deus do amor.

Temos trabalhado como terapeutas considerando a oposição que Freud fez entre os *atos sociais* e os *atos psíquicos narcisistas*. Buscamos realizar os primeiros, que nos favorecem, por meio de uma metodologia analítica de subjetivação, revalorizando os vínculos e projetos que surgem a partir de uma ligação com Eros. Freud (1930) ressalta em sua obra “O Mal-Estar na Civilização” que o futuro da humanidade dependerá de como os homens enfrentarão as perturbações coletivas advindas do instinto de morte, denunciado pelo desligamento do semelhante e pela destruição de si mesmo.

É este um tema que volta ao nosso pensamento quando, na clínica, nas instituições, ou mesmo no meio das massas humanas, percebemos que a sociedade aceita e possibilita a proliferação de mecanismos esquizóides, de divisão, de desligamento. É um mal-estar que, muitas vezes, pode gerar dúvidas sobre qual é o nosso objetivo como terapeutas, como pessoas comprometidas com a situação social e com a vida. Mas nosso trabalho é instaurar os vínculos de Eros sobre a destruição, sobre o narcisismo primário e sobre as formas diversas de afastamento humano, para então podermos atuar de forma eficaz contra a angústia e a infelicidade de nossos pacientes, para que sejam eles os sujeitos da procura de vínculos, da ligação com o social e com a produção da cultura. Como humanos escutamos a voz de Eco e pensamos que é a nossa voz. Ninguém fica longe de seu ideal do eu, mas devemos a Eros a paixão, o desejo, nosso movimento e nossa criação e devemos trabalhar pela continuidade da nossa cultura.

Referências

- Constantine, D.(1984). *Early Greek Travellers and the Hellenic Ideal*. Cambridge: CUP.
- European Cultural Center of Delfi.(1987).*International Meeting of Ancient Greek Drama*. Atenas: ECCD.
- Freud, S. (1969).“Romances Familiares” In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, IX, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969).“A Interpretação dos Sonhos”. In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, IV, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S.(1969). “O Futuro de uma Ilusão” e “O Mal-Estar na Civilização”. In: *Obras Psicológicas Completas de Freud*, XXI, Rio de Janeiro: Imago.
- Galende, E. (1992). *Historia e Repetición*. Buenos Aires: Paidós.
- Levi-Strauss. (1985). *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JAEGER, W. (1986). *Paideia, A formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tablin, O. (1989). *Fogo Grego*. São Paulo: Gradiva.
- Vernant, P. (1982). *Myth and Society in Ancient Greece*, trad. J. Londres:

Normas para Publicação

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas, eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) à três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4a. edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes a especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente, o inglês e o espanhol poderão ser aceitos, a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ró Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, esta deve ser delimitada por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vem antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos texto.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

Endereços para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação de assinatura

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift

Pós-Graduação em Psicologia - PUCAMP

Campinas - SP - CEP 13045-270

Fone/Fax: (019) 230-7180

Endereço Internet: <http://www.epub.org.br/epsico>

Assinaturas

Para assinar a revista Estudos de Psicologia, encaminhe seu pedido diretamente ao endereço acima.



Estudos de Psicologia

Nome _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Tel _____

Indique com um x sua escolha

- assinatura anual
 exemplares avulsos

Quantidade	Volume	Número	Ano

O valor da assinatura anual é de R\$ 30,00. O valor de números avulsos a partir do ano de 1995 em diante é de R\$ 11,00. Para os volumes anteriores a 1995, o preço do exemplar avulso é de R\$ 6,00. A revista **Estudos de Psicologia** é uma publicação quadrimestral. Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e o cheque nominal à "Estudos de Psicologia".

