

Volume 19 - Número 2  
Maio - Agosto 2002

# Estudos de Psicologia



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

## Revista quadrimestral da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas

### **Direção**

Editora: Vera Lúcia 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)   |
| Francisco Lotuffo Neto        | (USP)   |
| Isabel Cristina Dib Bariani   | (PUC-Campinas)  |
| José Vasconcelos Raposo       | (Universidade Trás-os<br>Montes e Alto Douro) -<br>Portugal |
| Maria Amélia Matos            | (USP)   |
| Maria Cristina de O Miyazaki  | (FAMERP E UNIP)   |
| Maria Martha Hübner           | (Mackenzie)   |
| Marilda E. Novaes Lipp        | (PUC-Campinas)  |
| Raquel Rodrigues Kerbauy      | (USP)   |
| Regina Maria Leme L. Carvalho | (PUC-Campinas)  |
| Solange M. Wechsler           | (PUC-Campinas)  |
| Suely Salles Guimarães        | (Universidade de Brasília)                                  |
| Vera Engler Cury              | (PUC-Campinas)  |
| Vicente E. Cabalho            | (U. Granada - Espanha)                                      |
| William B. Gomes              | (UFRGS)   |

### **Consultor Ad-hoc**

|                                  |                |
|----------------------------------|----------------|
| Bruneide Menegazzo Padilha       | (PUC-Campinas) |
| Carmem Sílvia Cerri Ventura      | (PUC-Campinas) |
| Elisa Medici Pizão Yoshida       | (PUC-Campinas) |
| Iraí Cristina Boccatto Alves     | (USP)          |
| Geraldina Porto Witter           | (PUC-Campinas) |
| Geraldo José de Paiva            | (USP)          |
| Marília Ancona-Lopes Grisi       | (PUC-SP)       |
| Raquel Souza Lobo Guzzo          | (PUC-Campinas) |
| Vera Maria Nigro de Souza Placco | (PUC-SP)       |

### **Apoio Técnico**

Secretária: Elenilda Lisboa Paiva  
Estagiária: Ludmila Ramos Carvalho

*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.

### **Indexação**

Indexada em:  
PsychINFO - American Psychological Association  
APA's Psychological Abstracts  
LILACS - Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde  
Index Psic.

### **Redação**

Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas  
A/C Revista Estudos de Psicologia  
Av. John Boyd Dunlop s/nº - Jardim Ipaussurama  
CEP: 13059-900 Campinas - SP  
Fone: (0xx19) 3729-8674 Fax: 3729-8665  
E-mail: [revista@puc-campinas.br](mailto:revista@puc-campinas.br)  
Home Page: <http://www.puc-campinas.br/nipf/revis/index.html>

# Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 19  
Número 2  
Maio/Agosto 2002

---

## SUMÁRIO

### Artigos

- 5 A atitude de boa vontade e a abordagem centrada na pessoa  
*Mauro Martins Amatuzzi, Vera Engler Cury, Carla Fabiana Graetz, Juliana Martensen Belatini, Marilu Lorete de Andrade e Moema Maria Seber*
- 17 A crítica desinformada aos testes de inteligência  
*Carmem Elvira Flores-Mendonza, Elizabeth do Nascimento e Adail Victorino Castilho*
- 37 A produção da subjetividade no contexto institucional de um seminário católico  
*Sílvio José Benelli e Abílio da Costa-Rosa*
- 59 A prática de jogos computadorizados em grupos de adolescentes  
*Miriam Schifferlli Hoff e Solange Muglia Wechsler*
- 78 Psicologia e Religião: recursos para construção do conhecimento  
*Marília Ancona-Lopes*

### Comunicação

- 86 A importância do aspecto psicomotor na avaliação e tratamento das dificuldades sociais infantis  
*Helena Bazanelli Prebianchi*

### Resenhas

- 93 Psicologia e saúde  
*Adriana Aparecida Ferreira*
- 96 Nove manifestos para ajudar a pensar o humano na psicologia  
*Josemar de Campos Maciel*
- 103 Literatura e o jovem adulto  
*Geraldina Porto Witter*
-

# Estudos de Psicologia

---

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 19  
Número 2  
Maio/Agosto 2002

---

## CONTENTS

### *Articles*

- 5 The goodwill attitude and the person centered approach  
*Mauro Martins AmatuZZi, Vera Engler Cury, Carla Fabiana Graetz, Juliana Martensen Belatini, Marilu Lorete de Andrade e Moema Maria Seber*
- 17 The unsupported criticism to the intelligence tests  
*Carmem Elvira Flores-Mendonza, Adail Victorino Castilho e Elizabeth do Nascimento*
- 37 The production of the subjectivity on the institutional context of a catholic seminary  
*Silvio José Benelli e Abílio da Costa-Rosa*
- 59 Computer game practice in an adolescents group  
*Miriam Schifferlli Hoff e Solange Muglia Wechsler*
- 78 Psychology and religion: resources for knowledge construction  
*Marília Ancona-Lopes*

### *Communication*

- 86 The importance of (psycho) motor feature in the assessment and treatment of children's social problems  
*Helena Bazanelli Prebianchi*

### *Reviews*

- 93 Psychology and Health  
*Adriana Aparecida Ferreira*
- 96 Nine declarations to help thinking the human in Psychology  
*Josemar de Campos Maciel*
- 103 The literature and the young adult  
*Geraldina Porto Witter*
-

# A ATITUDE DE BOA VONTADE E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

## *THE GOOD WILL ATTITUDE AND THE PERSON CENTERED APPROACH*

Dr. Mauro Martins AMATUZZI<sup>1</sup>  
Dra. Vera Engler CURY<sup>2</sup>  
Carla Fabiana GRAETZ<sup>3</sup>  
Juliana Martensen BELATINI<sup>3</sup>  
Marilyn Lorete de ANDRADE<sup>3</sup>  
Moema Maria SEBER<sup>3</sup>

### RESUMO

*Esta pesquisa teve por objetivo levantar as características da atitude de Boa Vontade, levantar também as características da Abordagem Centrada na Pessoa enquanto uma abordagem mais ampla que sua aplicação no campo da clínica psicológica, e comparar uma coisa com a outra. O método adotado foi qualitativo, de tipo fenomenológico. A comparação mostrou que há semelhanças e diferenças entre as duas, e que a forma como os conceitos são construídos nesse caso e noutro difere. Na idéia de BV o foco é a bondade do ato apontando para o aspecto ético, e na ACP o foco é a relação voltada para o outro confiando nos processos básicos da vida. Da aproximação dos dois conceitos tira-se a conclusão da importância do aspecto ético, entendido como essencial, na formação para ACP e, em geral, na formação do psicólogo.*

**Palavras-chave:** *boa vontade, abordagem centrada na pessoa, pesquisa fenomenológica.*

### ABSTRACT

*This research intended to raise the characteristics of the attitude of goodwill, and also the characteristics of the Person Centered Approach, considered as wider than its application to the specific field of clinical psychology, and to compare both of them. The adopted research method was*

---

<sup>(1)</sup> Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Docente do Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço para correspondência: Av. John Boyd Dunlop s/n - Jd. Ipaussurama - CEP 13059-900.

<sup>(2)</sup> Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Docente do Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço para correspondência: Av. John Boyd Dunlop s/n - Jd. Ipaussurama - CEP 13059-900.

<sup>(3)</sup> Bolsista de Orientação Científica.

*qualitative and phenomenological. The comparison showed that there are some similarities and differences between the two modes and that the way the concepts are built in each considered system differs. Within goodwill the focus is the kindness of the act itself, pointing to ethical aspects, and for PCA the focus is the relationship with other persons, pointing towards trusting the basic processes of life. By approaching these two concepts emerged a conclusion on the importance of ethics, considered here as essential for PCA formation and in general for the psychologist constitution as a professional.*

**Key-words:** *goodwill, person centered approach, phenomenological research.*

A expressão Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) veio a ser usada com um sentido mais específico somente depois de outra expressão, Terapia Centrada no Cliente (TCC). Carl Rogers - psicólogo americano responsável pelo desenvolvimento desta abordagem desde a década de cinquenta - e seus colaboradores perceberam que os princípios utilizados na psicoterapia podiam ser também aplicados em outras situações como educação, relacionamentos interpessoais, grupos, conflitos culturais, etc. A ACP veio então a designar o conjunto de todas essas aplicações, algo mais amplo que a terapia centrada no cliente. Foi mérito do Dr. John Wood (1995) um colaborador direto de Carl Rogers, e que atualmente vive entre nós no Brasil, mostrar que a ACP não era, na verdade, uma aplicação da TCC a outras situações, mas exatamente o contrário. A ACP, enquanto uma abordagem dos problemas humanos, correspondia a princípios gerais que estavam por trás de uma forma de psicoterapia, a TCC, e que podiam também estar por trás do modo de agir em outros campos. A partir daí é que ele pôde buscar uma formulação desses princípios de forma independente da situação da psicoterapia. E nessa formulação já não falava das clássicas três atitudes terapêuticas (empatia, consideração positiva incondicional e congruência) formuladas inicialmente por Rogers num artigo publicado em 1957. Falava sim de coisas mais amplas, capazes, contudo, de englobar essas três atitudes.

O que haveria de específico numa Abordagem Centrada na Pessoa, enquanto algo mais amplo que uma forma de terapia? Será que essas características, na sua generalidade, não acabariam sendo meras descrições do que vem a ser a boa vontade? Ou não será também que a boa vontade não teria muito mais a ver com uma forma de ser que resultaria essencial para a solução de vários problemas humanos? Ou até que os problemas humanos se desenvolveriam, em parte, por falta de boa vontade no relacionamento interpessoal?

Uma sondagem bibliográfica revelou a inexistência de estudos descritivos do que seja a boa vontade (BV) e, obviamente, também a inexistência de estudos relacionando BV e ACP.

Uma pesquisa como essa, além de ser útil na iniciação científica de graduandos de Psicologia (devido à simplicidade de seu delineamento), poderia também propiciar uma reflexão interessante sobre a ACP e seus princípios, e sobre a presença de valores como algo essencial na atuação do psicólogo ou qualquer profissional que lida com o ser humano. A comparação da atitude de boa vontade como modo de ser da abordagem centrada na pessoa traz à baila a importante questão do aspecto ético (explícito na expressão "boa vontade") da atuação profissional. E do aspecto ético não apenas como algo que se acrescenta a uma atitude

profissional já constituída, mas sim justamente como algo constituinte da própria atitude profissional.

A expressão “boa vontade” aparece em resumos de publicações científicas, mas de uma forma incidental. Não há uma pesquisa que explore o tema em si mesmo.

Um único artigo se aproxima um pouco mais. Bolls, Tan & Austin (1997) propuseram-se a comparar a atitude de estudantes americanos natos com a de caucasianos a respeito do comportamento comunicativo de professores. Um dos aspectos desse comportamento comunicativo a ser considerado, era justamente a boa vontade do professor. Concluíram, neste aspecto, que os estudantes americanos percebiam os professores como tendo menor boa vontade do que percebiam os caucasianos. Seria interessante aprofundar um pouco mais essa pesquisa para que pudéssemos determinar como foi medido isso, e qual o conceito subjacente de BV que foi utilizado.

Pudemos notar também que a idéia de BV, mesmo usada incidentalmente, tem dois tipos de uso. Um mais negativo e outro mais positivo.

Francis (1997), escrevendo sobre terapia com crianças, afirma que o progresso terapêutico não depende de sorte ou boa vontade, mas de ferramentas específicas cultivadas pelo terapeuta. Aqui a expressão BV se refere a algo insuficiente.

Westermann (1992) descreve um tipo de cerimônia terapêutica de liberação dos votos matrimoniais no contexto da logoterapia. Afirma que um tal rito de cura conduz ao término um casamento irrevogavelmente perturbado, numa atitude de reverência e, ao mesmo tempo, serve para construir uma ponte de boa vontade para o futuro. Aqui o termo BV tem uma conotação nitidamente positiva.

Também positiva é a conotação do termo quando usada no trabalho de Richman (1991). Falando do suicídio de idosos, defende a idéia de que se poderá salvar vidas e aumentar a

felicidade com mais conhecimento a respeito e também com boa vontade tanto por parte da comunidade profissional como da comunidade civil.

No levantamento realizado não encontramos mais do que menções desse tipo e, mesmo assim, em um número pequeno de publicações (não mais do que 15 referências, na maioria livros e não artigos), entre 1991 e 1998. Como já dissemos, o tema não é explorado por si mesmo.

Quanto a artigos científicos mais recentes que se referem à Abordagem Centrada na Pessoa, Patterson (1995) propõe um sistema universal de psicoterapia com princípios derivados da Terapia Centrada no Cliente. De acordo com esse autor, tradicionalmente deu-se excessiva importância aos métodos e técnicas psicoterápicas, em detrimento da determinação prévia dos objetivos que, para ele, constituem-se em três níveis: o principal diz respeito ao tipo de pessoa que desejamos que o cliente se torne ao final da psicoterapia; o intermediário refere-se à redução de sintomas para os behavioristas, ou melhoria nas relações interpessoais em terapias familiares e de casal, ou seja, objetivos a médio prazo e há também os objetivos imediatos que concernem a aspectos do próprio processo psicoterapêutico. Para ele, um aspecto essencial do processo terapêutico seria algum tipo de atividade desempenhada ou vivenciada pelo próprio cliente, tal como auto-exploração, ou exploração interpessoal que parecem estar universalmente presentes em psicoterapias bem sucedidas. Segundo o modelo proposto por ele, cabe ao terapeuta promover certas condições para que o cliente se engaje nestas atividades que garantem o sucesso de qualquer processo terapêutico. E elas nada mais são do que as três atitudes definidas por Rogers como compreensão empática, consideração positiva incondicional e congruência ou autenticidade do terapeuta. Resumindo, uma relação terapeuta - cliente, baseada nas “condições necessárias e suficientes para a

mudança terapêutica de personalidade” propostas por Rogers num artigo clássico escrito em 1957, promoveria a possibilidade de o cliente iniciar sua jornada rumo ao autoconhecimento.

Wood (1996), num estudo de caso sobre cientistas desempregados, conclui que aqueles a quem foi oferecida a oportunidade de reunir-se informalmente para conversar sobre sua situação e trocar experiências pessoais foram mais bem sucedidos quanto a arranjar novos empregos ou ocupações do que os que fizeram parte de clínicas de emprego propostas pelo governo americano, de forma a ressaltar a importância dos aspectos interpessoais e do desenvolvimento de uma empatia grupal.

Também Bozarth (1990), examinando as sessões gravadas de psicoterapia e artigos de Rogers para compreender se ele alterou seu funcionamento operacional como psicoterapeuta ao longo dos anos, concluiu que as proposições fundamentais da ACP mantiveram-se consistentes ao longo dos anos, embora com uma ênfase cada vez maior na autenticidade do terapeuta e na expressão de seu self durante os contatos com os clientes.

O'Hara (1998) num capítulo ainda no prelo, sobre Psicoterapia Breve, intitulado “Moments of eternity: what Carl Rogers has to offer brief - therapists”, enfatiza a permanência de um paradigma na ACP quanto a uma empatia relacional, presente tanto na terapia a dois (individual) quanto em experiências grupais (grupos intensivos), promovendo uma transformação nos modos de experienciar do cliente, ampliando sua consciência sobre si mesmo, as outras pessoas e o mundo ao seu redor.

#### **A partir desse contexto esta pesquisa pretendeu:**

- 1) descrever fenomenologicamente a BV a partir de depoimentos vivenciais;
- 2) caracterizar a ACP enquanto anterior às suas aplicações, a partir da obra de John Wood; e

- 3) comparar os elementos que compõem a atitude de BV com os que compõem o modo de ser da ACP.

#### **Método**

Trata-se de uma **pesquisa qualitativa** e que se inspira também em um enfoque fenomenológico.

Para a descrição da estrutura vivencial da boa vontade trabalhou-se **a partir de depoimentos** colhidos junto a pessoas de qualquer tipo, desde que podendo relatar experiência concreta vivenciada por eles acerca de nosso tema. O número de sujeitos foi estabelecido pelo **critério de saturação**.

Para a caracterização da ACP o trabalho seguiu inicialmente um caminho **documental**, partindo-se de escritos de Wood. Posteriormente foi complementada a leitura do autor escolhido com uma entrevista pessoal realizada com ele.

O **procedimento** junto aos sujeitos que forneceram os depoimentos vivenciais seguiu os seguintes passos:

- 1) obtenção do consentimento para participar na pesquisa através de um depoimento escrito;
- 2) solicitação do depoimento através de uma instrução que segue, aproximadamente, o seguinte molde: “Estamos fazendo uma pesquisa sobre a boa vontade. E queremos fazer isso a partir das experiências vividas pelas pessoas. Você pode me contar uma experiência sua a respeito de boa vontade?”;
- 3) não houve nenhuma conversa de esclarecimento com os sujeitos a partir do recebimento do depoimento e foram, posteriormente, excluídos aqueles que não responderam de acordo com o que foi solicitado.

Em relação ao estabelecimento das características da ACP, partiu-se do texto “Da Abordagem Centrada na Pessoa à Terapia

Centrada no Cliente: uma retrospectiva de 60 anos" (Wood, 1995). O resumo foi apresentado ao autor.

O plano de análise seguiu, inicialmente, os passos previstos por Giorgi (1985) para pesquisas fenomenológicas em psicologia. Para essa pesquisa ficaram operacionalizados como segue:

- 1) Leitura de um primeiro depoimento sobre BV para se entrar em contato com seu sentido global.
- 2) Divisão do texto em unidades de significado.
- 3) Redação da compreensão psicológica de cada unidade de significado.
- 4) Síntese do depoimento.
- 5) Repetição dos 4 pontos acima para outros depoimentos.
- 6) Busca de uma saturação verificando se os componentes do vivido que puderam ser levantados encontram-se em todos os depoimentos considerados.
- 7) Redação de uma síntese geral sobre estrutura vivida da BV, de acordo com esses depoimentos.
- 8) Estabelecimento dos pontos descritivos da ACP.
- 9) Comparação da estrutura da BV com as características da ACP.
- 10) Redação de resultados encontrados.
- 11) Discussão desses resultados em face das preocupações da pesquisa.
- 12) Redação de conclusões.

## RESULTADOS

### 1) Os depoimentos sobre a BV e sua compreensão psicológica

Todos os nomes próprios, que constam na transcrição dos depoimentos, são fictícios.

### Heloísa, 42 anos

*(1) Uma das coisas que falo e faço de Boa Vontade, é com adolescentes filhos de amigas minhas, ensinando alguma coisa, explicando coisas que os pais estão com dificuldades de fazer. Faço com Boa Vontade. (2) Normalmente recebo retorno, que se "deram" super bem naquilo que "interferi" no sentido de ajudar.*

#### Compreensão:

1) Heloísa sente-se bem em explicar alguma coisa aos adolescentes, quando seus pais, amigos dela, estão com dificuldades. Ela o faz espontaneamente e acredita ter condições para ensiná-los, sente-se útil já que os pais não estão conseguindo.

2) Heloísa valoriza sua interferência junto aos adolescentes por constatar que efetivamente foi de alguma ajuda.

#### Síntese:

Para Heloísa a Boa Vontade refere-se a uma ação para a qual se sente capaz, feita espontaneamente e que a faz sentir-se bem. É importante para ela verificar se sua Boa Vontade foi realmente útil a quem ajudou, cumprindo seu objetivo.

### Isabela, 13 anos

*(1) Foi uma vez que eu estava voltando da missa com a minha mãe, uma mulher que estava na minha frente deixou cair do pulso um relógio de ouro. (2) Ela nem percebeu, saiu andando, mas eu peguei o relógio e devolvi a ela.*

#### Compreensão:

1) Isabela relata sua experiência de Boa Vontade, ao voltar de uma missa, quando presencia a perda de um relógio por uma mulher.

2) Isabela relaciona a Boa Vontade ao fato de a pessoa não ter percebido a perda do relógio, e ela ter a iniciativa de pegá-lo e devolvê-lo.

**Síntese:**

Para Isabela a Boa Vontade está relacionada à sua atitude espontânea em devolver algo de valor material, praticando uma boa ação, demonstrando solidariedade para com a pessoa.

**Maria, 62 anos**

*(1) Dias atrás fui ao sacolão fazer compras, na saída fui abordada por duas senhoras humildes pedindo informações sobre determinado endereço, (2) ao perceber que as mesmas estavam bem distantes do local ofereci carona e resolvi da forma mais prática.*

**Compreensão:**

1) Maria descreve um episódio em que duas senhoras humildes solicitam-lhe informações sobre determinado endereço.

2) Percebendo que as senhoras se encontravam distantes do referido endereço, Maria se dispõe a levá-las até o mesmo, considerando que sua atitude foi prática.

**Síntese:**

Para Maria a vivência de Boa Vontade implica em uma disponibilidade para auxiliar outras pessoas, em um ato espontâneo, a partir da percepção de uma necessidade, e que se constitui numa ajuda efetiva.

**João, 80 anos**

*(1) Um exemplo de Boa Vontade são meus netos virem todo domingo de manhã na minha casa trazer almoço para mim (2) e fazer companhia durante a tarde.*

**Compreensão:**

1) João sente-se querido e bem cuidado quando seus netos vêm trazer o almoço todos os domingos e fazer-lhe companhia, percebendo isto como um ato de Boa Vontade.

2) João sente que seus netos o querem bem, que eles estão presentes em sua vida, pois mesmo tendo compromissos, vêm visitá-lo, ainda que seja só para trazer o almoço.

**Síntese:**

João relata um exemplo de Boa Vontade para com ele. Da forma como ele entende, Boa Vontade é agir afetuosamente com pessoas queridas, dedicar-lhes tempo e atenção e, sendo tratado dessa maneira, sente-se feliz, valorizado e importante.

**Mário, 34 anos**

*(1) A experiência de Boa Vontade que tive foi em um belo dia de sol, e essa data era o dia 12 de outubro, o Dia da Criança, eu me dirigia pela avenida Flórida sentido centro, estava indo para o clube pegar um bronze (2) quando deparei com um acidente de trânsito debaixo da ponte da rodovia, tive que socorrer duas pessoas para o hospital X, onde tive que ficar até às 17:00 h, (3) o meu feriado acabou, mas pude ajudar o meu semelhante e para mim foi muito bom. (4) Como em Rom. 13, 8-10: “O Amor cobre multidão de pecados, cuide dos outros como você cuida de você mesmo”, e Rom. 12: 21: “Vence o Mal com o Bem”.*

**Compreensão:**

1) Mário viveu esta experiência de Boa Vontade justamente num dia de sol, Dia da Criança, quando se preparava para ir ao clube.

2) Quando teve que socorrer duas pessoas acidentadas, Mário viveu uma mudança inesperada dos seus planos para aquele dia.

3) Mário, apesar de ter perdido o que havia programado para o seu lazer, em virtude do socorro que prestou ao semelhante, sentiu-se muito bem.

4) Compara sua ação a passagens da Bíblia, em que há a idéia de cuidar do próximo como de nós mesmos e, desse modo, vencer o mal que seria o ato de não ajudar, porque isto acabaria com seu feriado. Vivencia o que fez como sendo coerente com os princípios bíblicos nos quais crê.

#### Síntese:

Mário vivencia a Boa Vontade como um ato de amor ao próximo, como um meio de contribuir para a melhora da humanidade, livrando-a dos pecados. Sente-se bem ao ajudar, mesmo quando se sacrifica pelas pessoas, pois assim, segue seus princípios religiosos sobre a bondade, e a necessidade da Boa Vontade para que a humanidade possa livra-se dos pecados.

#### Laís, 44 anos

*(1) Tenho uma colega de serviço que perdeu a audição dos dois ouvidos de uma maneira repentina e veloz, uma espécie de esclerose auditiva, infelizmente ainda sem cura.*

*(2) Soube de uma clínica universitária de Fonoaudiologia, localizada na cidade Y, e que lá eles poderiam fazer algo a respeito. Liguei para eles, e eles se interessaram pelo caso.*

*(3) Devido o problema auditivo dessa minha colega me ofereci para acompanhá-la até a clínica universitária, perdendo dois dias de trabalho.*

*Infelizmente ela não obteve sucesso com a viagem, e durante um bom tempo ajudei-a treinando leitura labial no meu horário de almoço.*

#### Compreensão:

1) Laís descreve a perda de audição de uma colega que a sensibilizou.

2) Laís toma pessoalmente a iniciativa de ajudar sua colega, conseguindo que uma clínica universitária se interessasse pelo caso.

3) Laís, mobilizada pela necessidade da colega, dispõe-se a acompanhá-la ao serviço médico mesmo perdendo dias de trabalho.

4) Não obtendo resultado com a viagem, prossegue sua ajuda dispondo de seu horário de almoço para treinar leitura labial com sua colega.

#### Síntese:

Para Laís, a Boa Vontade é caracterizada por uma disponibilidade de ajuda espontânea a quem está com problemas. Implica em se mobilizar, agir, colaborar no que for possível para solucionar ou minimizar a dificuldade da pessoa.

#### 2) A essência da Boa Vontade

A partir dos depoimentos colhidos, a BV implica numa disponibilidade, que se manifesta com a percepção de uma necessidade em outra pessoa, para espontaneamente ajudá-la, visando efetivamente seu benefício. Inclui um sentimento positivo em relação a si mesmo, relacionado com a ação praticada, mas também um sentimento positivo em relação ao outro que recebe a ação.

Destacam-se, portanto, os seguintes elementos:

- Disponibilidade
- Percepção de uma necessidade
- Espontaneidade
- Ajuda
- Visando benefício efetivo
- Sentimento positivo em relação ao outro

- Sentimento positivo em relação a si mesmo

### 3) A essência da Abordagem Centrada na Pessoa

Eis como Wood (1994: III-IV) caracteriza os elementos essenciais da ACP. Diz ele que é um “*jeito de ser*” (expressão de Rogers) *ao se deparar com certas situações*. E descreve esse jeito com algumas características.

1) **Uma perspectiva de vida, de modo geral, positiva.** Ou seja, uma postura prática de quem de fato acredita na vida e em seu valor.

2) **Uma crença numa tendência formativa direcional,** e aqui Wood cita o próprio Rogers para dizer o que é essa tendência, no caso de pessoas que procuram ajuda psicológica: “*Os indivíduos têm dentro de si mesmos amplos recursos para a autoconcepção, para alterarem seu autoconceito, sua atitude básica e seu comportamento autodirigido; esses recursos podem ser mobilizados se lhes for proporcionado um clima definido de atitudes psicológicas facilitadoras*”. Aquela postura prática se fundamenta numa crença operativa em uma tendência ao crescimento, no caso do ser humano ou, de modo mais geral, numa tendência à complexidade e à harmonia.

3) **Uma intenção de ser eficaz nos próprios objetivos.** Wood menciona que, no caso da terapia centrada no cliente, essa intenção é a de *ajudar outro ser humano a fazer mudanças construtivas na personalidade*. Fica aberta, no entanto, a possibilidade de outras intenções, em outras situações nas quais só se poderia falar de **ajuda** em sentido mais metafórico. Por exemplo, a intenção de preservar efetivamente o meio ambiente, na situação de consciência ecológica.

4) **Um respeito pelo indivíduo e por sua autonomia e dignidade.** E aqui Wood cita novamente Rogers para, a partir do caso da terapia, ilustrar o que isso significa: “*uma*

*capacidade de simpatia que não seja exagerada, uma atitude genuinamente receptiva e interessada, uma compreensão profunda que tornaria impossível fazer julgamentos morais ou ficar chocado ou horrorizado*”; e também “*um respeito, profundamente enraizado, pela integridade da pessoa [...], uma vontade de aceitá-la como é, no seu próprio nível de ajustamento, e lhe dar liberdade para conseguir soluções próprias para seus problemas*”. Wood lembra aqui que Rogers (citado a partir de Kirschenbaum) considerava que um terapeuta, em função disso, deveria ter “*uma sólida compreensão de si mesmo, de seus padrões emocionais predominantes, e suas próprias limitações e atalhos*”. Ou seja, esse respeito pelo outro, supõe uma boa dose de autoconhecimento, sem o que isso nem poderia acontecer. O que quer dizer também um respeito por si mesmo.

5) **Uma flexibilidade de pensamento e ação,** não tolhida por teorias ou práticas anteriores, nem mesmo pela experiência, aberta a novas descobertas. E ele comenta isso acrescentando: *Uma habilidade de se concentrar intensamente e, com clareza apreender a construção linear da realidade, pedaço-a-pedaço, bem como perceber sua realidade integral, holística, “toda-de-uma-vez”*. Essa flexibilidade, que se aproxima bastante da atitude fenomenológica voltada para as coisas como se apresentam, implica portanto numa percepção que não se impõe à realidade, mas que a acompanha em seu dinamismo de constituição e, ao mesmo tempo, a apreende toda de uma vez.

6) **Uma tolerância quanto às incertezas ou ambigüidades,** sendo capaz de viver numa situação caótica até que fatos suficientes se acumulem para ser possível abstrair-se um sentido deles. E ele comenta isso novamente citando Rogers, falando de um interesse “*não na verdade já conhecida ou formulada, mas no processo pelo qual a verdade é tenuemente percebida, testada e aproximada*”. O que

significa, também, não ter conceitos rígidos ou fixos na apreensão e lida com a realidade.

7) E ele acrescenta que, embora não sejam exclusivos desta abordagem, também têm sua importância aqui o **senso de humor, a humildade, e a curiosidade**. Afinal ninguém é perfeito nem possuidor definitivo da verdade.

Poderíamos resumir esses pontos como segue:

- Perspectiva positiva de vida
- Crença numa tendência geral ao desenvolvimento
- Intenção de ser eficaz
- Respeito pela autonomia e dignidade do outro
- Flexibilidade de pensamento e ação
- Tolerância com incertezas ou ambigüidades
- Senso de humor, humildade e curiosidade

#### 4) Comparação entre BV e ACP

A caracterização da BV foi feita mais em termos do *ato* do que de uma *disposição*. Para que a comparação com a ACP, enquanto uma *abordagem*, fosse possível, explicitamos alguns elementos atitudinais pressupostos pela BV. Fizemos isso a partir da constatação de que nos próprios depoimentos existem indicações disso.

- Para Heloísa, a ajuda aos adolescentes não é episódica, mas é algo que ela *normalmente* faz, mostrando uma disponibilidade para isso.
- Para a garota Isabela, a predisposição fica mais implícita; mas o contexto é o de um ato religioso em que normalmente se prega a *bondade*.
- Na carona oferecida por Maria, parece que a ação decorreu da percepção de uma necessidade, como se houvesse uma *ligação estabelecida*, ao menos

como predisposição, entre essas duas coisas (se há a necessidade, disponho-me a ajudar).

- Os netos de João, vêm *todo Domingo*, o que também sugere que não se trata de um episódio apenas.
- Também para Mário existe uma correspondência entre seu ato de socorrer e coisas que ele acredita ou *valores* seus.
- Laís parece ser uma *pessoa prestativa* (e persistente) neste tipo de situação.

A partir dessa pista, associamos aos elementos descritivos do ato de boa vontade algumas características que poderiam explicitar seu significado atitudinal, e que fizessem sentido no contexto dos depoimentos que tínhamos. O resultado dessa “variação imaginativa”, típica do método fenomenológico, foi o seguinte:

1. *Disponibilidade*: abertura ao novo que mobiliza, podendo alterar o rumo das ações; está relacionada a uma *flexibilidade de pensamento e ação*.
2. *Percepção da necessidade*: percepção de uma carência objetiva no outro; implica numa atitude de *sensibilidade ao outro*, relacionada com o *respeito pela autonomia e dignidade do outro* associado a uma *intenção de ser eficaz*.
3. *Espontaneidade*: fazer não contrariado, fazer querendo, a partir de dentro; isso tem a ver com *liberdade pessoal* e poderíamos dizer que está associado a uma *perspectiva positiva de vida humana*.
4. *Ajuda*: é o lado concreto da disponibilidade, voltando-se para o outro; obviamente relaciona-se com a *intenção de ser eficaz*.
5. *Visando benefício efetivo*: prolonga o voltar-se para o outro, traduzindo-se em uma prática em seu benefício;

também está relacionado com a *intenção de ser eficaz*.

6. *Sentimento positivo em relação ao outro*: trata-se de um querer bem ao outro (um bem querer, ou um querer bom), de um valorizá-lo de alguma forma; tem a ver com *confirmá-lo como ser humano* (a partir do interior daquele que age).

7. *Sentir-se bem consigo mesmo*: trata-se da satisfação de ter agido dessa forma em favor do outro; supõe *confirmar-se como ser humano*.

Nos itens 1, 4 e 5 da BV (*disponibilidade, ajuda, e visando benefício efetivo*) existe uma correspondência bastante direta com os elementos descritivos da ACP (*flexibilidade de pensamento e ação, e intenção de ser eficaz*). Nos itens 2 e 3 da BV (*percepção da necessidade, e espontaneidade*) encontramos uma correspondência também, embora não tão direta, com a ACP (*respeito pela autonomia e dignidade do outro* associado a uma *intenção de ser eficaz, e perspectiva positiva de vida humana*).

Os elementos da BV que não têm uma correspondência direta com os da ACP foram os últimos de nossa lista, 6 e 7 (*sentimento positivo em relação ao outro, e sentimento positivo em relação a si mesmo*), mas também, de certa forma, o 3 (*espontaneidade, cuja relação com a perspectiva positiva de vida já supõe uma certa elaboração mais complexa, podendo ser considerada também mais indireta*). Por outro lado, os elementos descritivos da ACP que ficaram sem uma correspondência direta com os da BV foram também os últimos, 6 e 7 (*tolerância com incertezas e ambigüidades, e senso de humor, humildade e curiosidade*), mas também, de certa forma, o 4 (*respeito pela autonomia e dignidade do outro*), principalmente se considerado isoladamente (pois a boa vontade poderia, às vezes, desrespeitar o outro, quando a pessoa se baseia exclusivamente no que ela acha que é o bem para o outro).

Como compreender esses resultados?

## 5) O significado dos resultados

As semelhanças entre BV e ACP indicam que não são duas formas de ser totalmente díspares.

Mas as diferenças indicam ao menos que as maneiras de se construir a compreensão desses dois modos de ser ou agir não são iguais. Embora a BV seja mais compreendida em termos de atos, ela pode ser ampliada para um conceito atitudinal semelhante a um modo de ser. Viver com um modo de ser de boa vontade. Isso é fato. Apesar disso, no entanto, esse modo de ser se descreve um pouco diferentemente do modo da ACP.

O modo da BV fala mais da “bondade da vontade”. Não somente enquanto uma vontade voltada para o que é bom, para um objeto bom, mas também enquanto vontade boa, ou seja, como tendência integrativa da pessoa. Daí porque a sua *espontaneidade* seja importante. Boa vontade forçada não é ainda uma vontade boa. E daí porque o *sentimento positivo em relação ao outro* e a *satisfação decorrente para o sujeito que vive assim* sejam elementos essenciais na descrição desse modo de ser.

Mas a forma de descrever o modo de ser da ACP toma outro caminho. Aqui não é a bondade da vontade o eixo descritivo. Mas sim a forma da relação do sujeito com o mundo, enquanto disposição interna. O que se propõe aqui é estar descentrado de si como indivíduo fechado, e estar centrado no outro como pólo autônomo do diálogo. A ênfase está na abertura da pessoa para o outro. E essa abertura apóia-se na confiança. É por isso que os pontos da ACP que têm menos correspondência direta com o modo de descrever a BV são o *respeito pela autonomia e dignidade do outro*, considerados não como desinteresse mas justamente o contrário, a *tolerância para com incertezas e ambigüidades* - porque a segurança da relação não se baseia em certezas objetivas, mas na confiança de que

as coisas mesmas apontarão seu rumo se eu me relacionar com elas em um clima adequado - e o *senso de humor, humildade e curiosidade*, pois afinal deve-se abrir mão do sentimento de onipotência, para poder participar de um todo no qual se confia; se houver uma capacidade para facilitar o desenvolvimento de relações criativas, realmente abertas.

Seria a BV o essencial da ACP? A resposta não pode ser simples. Existe provavelmente uma maneira de ser, um modo de se relacionar com o mundo, que é mais criativo e, nas circunstâncias históricas em que nos encontramos atualmente, é a mais biologicamente adaptativa e relacionada com a sobrevivência da humanidade. Mas essa maneira pode ser descrita de formas diferentes, e então com ênfases diferentes. A ênfase da BV é a bondade da vontade, aquela parte de nós mesmos que nos leva a agir de forma consciente e deliberada. A ênfase da ACP é a disposição interna de abertura para o outro, sendo esse outro, na verdade, o mundo de relações como um todo.

Devido a essa diferença de ênfase, alguns aspectos ficam mais bem ressaltados em uma descrição do que na outra. Descrevendo pelo viés da BV ressaltamos a espontaneidade e os sentimentos positivos. Descrevendo pelo viés da ACP ressaltamos o respeito *acreditante* no outro, a tolerância para com incertezas, a humildade de quem não possui todas as respostas e, no entanto, confia.

### **Decorrências para a formação de psicoterapeutas em Abordagem Centrada na Pessoa**

A aproximação entre ACP e BV evidencia o caráter daquela como uma abordagem de suprema relevância para o nosso mundo, na medida em que abre a pessoa para o outro numa postura de confiança nos processos mais fundamentais da vida. Por outro lado, chama a atenção para os aspectos éticos

dessa relação, na medida em que constrói significados também em torno da bondade da vontade. Nosso querer é fundamentalmente voltado para o que é bom. Isso é uma das manifestações da tendência formativa e atualizante de que falava Rogers. E essa tendência é confiável. À essa luz, os quereres destrutivos, desagregadores, maus, devem ser entendidos como derivados e não básicos.

Esse aspecto ético das relações que a aproximação com a BV permite enfocar na verdade tem papel importante na formação para a ACP. Não se trata de algo acessório como freqüentemente a ética é entendida: regras que limitam as possibilidades de ação. Ao contrário, quando enfocamos a qualidade da vontade envolvida e refletimos sobre isso, estamos, na verdade, tocando na mola propulsora de nosso agir. E é essa mola que também lhe pode dar direção.

Na formação para ACP é, pois, de importância básica que se contemple as motivações do agir, as qualidades do querer, e que, enfim, se trabalhe a bondade da vontade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BOLLS, P-D; TAN, A; & AUSTIN, E (1997) An exploratory comparison of Native American and Caucasian student's attitudes toward teacher communicative behavior and toward school. *Communication-Education*, Vol. 46 (3): 198-202.
- BOZARTH, J. D. (1990) The evolution of Carl Rogers as a therapist. Special Issue: fiftieth anniversary of the person-centered approach. *Person-Centered - Review*, nov, vol. 5(4) 387-393.
- CURY, Y. E. (1993) Abordagem Centrada na Pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente. Tese de Doutorado: Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP.

- FRANCIS, C-A (1997). Tools of play therapy. In: Mark, B S; Incorvaia, J A (Ed.) et al.. *The handbook of infant, child, and adolescent psychotherapy*, Vol.2: New directions in integrative treatment. Northvale, NJ, USA: Jason Aronson Inc. Pp.117-148.
- GIORGI, A (1985) *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press, Pittsburgh, PA.
- O'Hara (1998) Moments of eternity: what Carl Rogers has to offer brief - therapists" (policopiado).
- PATTERSON, C.H. (1995) A universal system of psychotherapy. *The Person-Centered Journal*, Vol. 2:1.
- ROGERS, C.R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, vol. 21(2):95-103,1957.
- \_\_\_\_\_, (1957) As Condições Necessárias e Suficientes Para a Mudança Terapêutica de Personalidade. In: WOOD, J. K. (1997) *Abordagem Centrada na Pessoa*. Vitória, Ed. Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1997.
- RICHMAN, J (1991) Suicide and the elderly. In: Antoon A Leenaars (Ed.). *Life span perspectives of suicide: Time-lines in the suicide process*. New York, Plenum Press. Pp.153-167.
- WESTERMANN, a (1992) Release from vows of marriage. *International Forum for Logotherapy*, Vol. 15 (1): 50-52.
- WOOD, J. K. et al.(1995) *Abordagem Centrada na Pessoa*. Vitoria, Ed. Fundação Ceciliano Abel de Almeida,318p.
- \_\_\_\_\_, (1996) The Person - Centered Approach: a case example. *Organization-Development - Journal*, spr, vol. 14(1) 60-63.

# A CRÍTICA DESINFORMADA AOS TESTES DE INTELIGÊNCIA

## *THE UNSUPPORTED CRITICISM TO THE INTELLIGENCE TESTS*

Carmen E. FLORES-MENDOZA<sup>1</sup>  
Elizabeth do NASCIMENTO  
Adail Victorino CASTILHO

### RESUMO

*Prestes a comemorar um século da criação dos testes psicológicos e, com ela, a sofisticação da avaliação psicológica, o presente artigo pretende apresentar alguns dos pontos polêmicos que acompanham a produção e aplicação dos instrumentos psicológicos, principalmente aqueles relacionados à medição da capacidade intelectual. Discute-se que o desprestígio dos testes de inteligência no país deve-se, em primeiro lugar, ao desconhecimento dos princípios básicos sobre construção de testes, o que permite freqüentemente que se exija dos testes o que não pode ser esperado (ex. predição perfeita) e, em segundo lugar, a exacerbação de crenças políticas pretensamente científicas. Conclui-se que os testes que, inicialmente, indicaram a existência de grandes diferenças intelectuais entre grupos humanos conforme a etnia, faixa etária e gênero sexual são os mesmos que atualmente indicam que essas diferenças estão diminuindo. Os testes continuam sendo os mesmos, porém mudaram as condições sociais. Portanto, os testes não criam diferenças intelectuais, apenas as retratam.*

**Palavras-chave:** Testes psicológicos, medição do comportamento, crítica da medição.

### ABSTRACT

*Now, when psychologists can celebrate a century since the creation of psychological tests and the sophistication of psychological measurements,*

---

<sup>(1)</sup> Dra. da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço para correspondência: Av. Antônio Carlos, 6627. Departamento de Psicologia Sala 4042 Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG  
Tels. (031) 3499-6277 (Sala) (031) 3492-1077 (Res.) - E-mail: carmenflor@uol.com.br

*this paper presents some polemical viewpoints that comes along with the uses and applications of psychological tests, mainly those concerned with assessment intellectual ability. It says the discre about tests, in our country, at first because of lack of acquaintance with its basic construction principles that often allows unreal expectations as for example perfect predictions and, at second, because political and ideological beliefs intended as scientific itelves. The psychological tests that years ago pointed to the existence of large intellectual differences among human groups concerning ethnical, age and gender variables are the same that, currently tell us these differences are showing diminution. Psychological tests continue to be the same, notwithstanding social conditions changed. So, psychological tests do not create intellectual differences, they just show it.*

**Keywords:** *Psychological tests, behavior measurement, measurement criticism.*

## INTRODUÇÃO

Em 2005, a área de avaliação psicológica estará comemorando um século da criação de testes desde que o psicólogo francês Alfred Binet, no início do século XX, criou o primeiro teste de avaliação da inteligência.

No decorrer dos anos, muitos testes psicológicos foram criados e hoje em dia pode-se encontrar desde aqueles que pretendem avaliar comportamentos específicos como ansiedade, crenças irracionais, liderança e outros, até aqueles que pretendem avaliar aspectos mais gerais do comportamento, como inteligência ou personalidade; também os modelos estatísticos aplicados à medição psicológica foram aperfeiçoados e diversificados. A psicometria aliou-se à psicologia cognitiva e, assim, a técnica correlacional juntou-se ao método experimental. Também, consoante com a era da informação, a medição psicológica pouco a pouco deixa de se apresentar apenas em mídia impressa e cada vez mais utiliza a mídia eletrônica (*software*).

Tal produção permitiu um acúmulo de informações valiosas a respeito do

comportamento humano, particularmente, no que se refere à inteligência humana e seus correlatos sociais. No entanto, muitas das informações produzidas, principalmente na metade do século passado, criaram certo mal-estar em alguns segmentos acadêmicos e não sem razão. Houve no passado alguns fatos, no mínimo suspeitos, de prática científica fraudulenta e crenças políticas antipopulares de alguns pioneiros da psicometria; o que contribuiu para reforçar uma atitude de descrença em relação aos testes psicológicos em geral. Lamentavelmente, a descrença generalizada propiciou o surgimento de críticas sem fundamento científico, opiniões baseadas na desinformação, atitudes emotivas e crenças irracionais, apesar dos testes terem permitido um melhor conhecimento da inteligência do que outros construtos psicológicos (Wechsler, 1971).

A atitude de repúdio aos testes agrava-se quando se veiculam em revistas acadêmicas alguns artigos que se posicionam contra os testes. Se bem fundamentados, os artigos deveriam servir de reflexão para aqueles que se preocupam com a medição psicológica,

porém o que se lê, em geral, é um conjunto de afirmações baseadas no terreno político-ideológico e não na análise do conhecimento teórico e técnico, que são as fontes da construção dos testes. Tais artigos, absorvidos por profissionais, alunos e leigos em avaliação psicológica, fazem ecoar as vozes contrárias à medição da conduta humana. Pretende-se aqui, portanto, discutir algumas dessas críticas e levantar os alcances e limites da prática de medição psicológica, especificamente no que se refere à inteligência humana.

**Crítica 1: “Os testes reforçam a inferioridade dos segmentos sociais desfavorecidos e das minorias étnicas”.**

O argumento é um dos preferidos da crítica aos testes. Um dos fatos históricos mais lembrados é o estudo de Henry Goddard efetuado nos Estados Unidos, no início do século passado, com imigrantes do sul e do leste da Europa. Em nota, Roazzi, Spinillo e Almeida (1991) comentam que o estudo de Goddard, realizado com 178 imigrantes, teria mostrado que 83% dos húngaros, 79% dos italianos e 87% dos russos apresentavam resultados muito baixos, o que reforçaria a crença do baixo nível intelectual dos imigrantes. Segundo os autores “*as pesquisas de Goddard tiveram um impacto significativo na implementação de leis de restrição à imigração nos anos 20*” (pág. 31). Esse mesmo episódio foi enfaticamente descrito nas obras de Kamin (1974) e Gould (1996), dois autores americanos, um psicólogo social e o outro paleontobiólogo, fartamente evocado pelos críticos dos testes psicológicos.

A respeito desse fato, Colom (2000) afirma que os sujeitos estudados por Goddard eram sujeitos pré-selecionados da Ilha de Ellis de Nova York e vistos pela comunidade como portadores de retardo mental. O objetivo de Goddard era apenas verificar a sensibilidade da escala métrica de Binet para identificar pessoas com retardo mental tanto dentro da população norte-americana quanto da dos

imigrantes. Segundo Colom (2000), em nenhum momento Goddard teria dito que 80% dos imigrantes eram retardados mentais ou que as amostras por ele estudadas eram representativas dos imigrantes que desembarcavam na Ilha. Portanto, a totalidade dos imigrantes nunca fora estudada utilizando os testes psicológicos. Tampouco o Congresso dos Estados Unidos soubera dos resultados dessas avaliações e nem Goddard fora chamado a depor sobre seus resultados. Segundo Rushton (1994), a responsabilidade de Goddard na lei de restrição à imigração de 1924 parece ser mais um “mito” do que um fato histórico.

Quando se reproduz o mito de que os testes psicológicos teriam fornecido as bases para a lei de restrição à imigração, no período entre 1910 e 1930, pouco se diz do clima político que se respirava na Universidade de Harvard quando tal crença se disseminou no mundo acadêmico na década de 70.

Um retrato dessa época foi oferecido pelo professor Edward Wilson, um pesquisador da sociobiologia, no seu artigo autobiográfico intitulado “Ciência e Ideologia”, apresentado originalmente em 1994 na reunião da Associação Nacional de Acadêmicos na Universidade de Cambridge. Ele descreve o ambiente acadêmico da Universidade de Harvard nos anos 70 e 80, no qual era freqüente assistir a calorosos debates políticos entre cientistas que se autodenominavam “esquerda” e os que eram apelidados de “direita”. Como o professor Wilson pesquisava as bases biológicas da conduta social, ele foi classificado como de “direita” pelo “*Grupo de Estudo sobre a Sociobiologia*” - um grupo presidido por Richard Lewontin, então diretor do programa no qual Wilson trabalhava. Lewontin, junto com Steven Rose e Leon Kamin, liderava o que eles mesmos chamaram de “filosofia da ciência radical”. Essa filosofia teria como objetivo fazer oposição a uma parte da ciência que, interessada em preservar uma classe dominante, não estaria permitindo a construção

de uma sociedade igualitária e socialista. Supostamente Wilson ao afirmar que alguns comportamentos sociais teriam sua base biológica, ele faria parte desse tipo de ciência. Nesse sentido, uma das medidas adotadas pelo “Grupo de Estudo sobre a Sociobiologia” foi a condenação da obra principal de Wilson (“*Sociobiologia: a nova síntese*”), por meio de uma carta enviada e publicada no *New York Review of Books*, em 13 de novembro de 1975. Na carta vinculava-se Wilson a teorias eugenicistas e políticas nazistas. Foi nessa carta que se afirmou que teorias que mostrassem uma justificativa genética dos privilégios existentes em uma determinada classe ou raça teriam permitido a aprovação, no início do século XX, da famosa lei de restrição à imigração nos Estados Unidos. Seguiram-se a essa carta numerosos manifestos contra a sociobiologia humana. E, como ocorrera com Arthur Jensen (citado mais à frente), as aulas de Wilson foram interrompidas, palestras foram palco de agressão física e, numa determinada conferência, um contingente policial teve que ser acionado para preservar a integridade física do professor. Passados 20 anos, 90% das obras, dentre as 200 que se seguiram à obra de Edward Wilson, aceitaram os pressupostos contidos no livro “*Sociobiologia: a nova síntese*” (Wilson, 1995).

Outra “prova” considerada crucial pelos críticos dos testes psicológicos é o efeito “pigmaleão”. Trata-se do efeito das expectativas dos pesquisadores sobre suas investigações. Sem querer, os pesquisadores trabalhavam inconscientemente para que os resultados de experimentos se apresentassem na direção esperada por eles. Essas evidências foram transpostas ao ensino. Se as expectativas dos professores forem boas então os alunos terão bom desempenho; se, pelo contrário, elas forem más, os alunos apresentarão baixo rendimento. É como se os professores trabalhassem inconscientemente para que a profecia se cumprisse. Chamou-se esse

fenômeno de “efeito pigmaleão” e foi apresentado pela primeira vez ao público por Rosenthal e Jacobson por meio do artigo “*Teacher’s expectancies: Determinants of pupils’ IQ gains*” (Rosenthal & Jacobson, 1966) e depois com a obra “*Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils’ intellectual development*” (Rosenthal & Jacobson, 1968).

As observações de Rosenthal e Jacobson interessavam muito, posto que, se a inteligência das crianças fosse tão maleável a ponto de as opiniões dos professores determinarem o aumento ou diminuição dos seus níveis intelectuais, então as reivindicações dos ambientalistas radicais estariam corretas. O estudo consistiu em fornecer aos professores de 18 classes, da primeira à sexta série, três classes por série, uma lista de alunos (grupo experimental) que supostamente teriam alto potencial para as atividades acadêmicas, se comparados ao restante da classe (grupo controle), segundo resultados do TOGA, um teste de inteligência não verbal, desenvolvido pela Universidade de Harvard. Meses mais tarde, novas testagens dos alunos (três ao todo) apontaram um QI mais elevado do grupo experimental do que dos alunos do grupo de controle. Os professores, portanto, tinham aumentado o QI dos alunos trabalhando segundo suas expectativas. O efeito pigmaleão teve grande repercussão na mídia e na sociedade americana, a ponto de influenciar decisões judiciais relacionadas ao ensino, como é o caso da decisão do Estado da Califórnia que proibiu o uso dos testes de inteligência para encaminhamento de crianças suspeitas de retardo mental leve. A alegação era que as situações de testagem sofriam o efeito pigmaleão.

A reedição americana de 1992 do “*Pygmalion in the Classroom*”, sem nenhuma mudança no texto ou informação sobre as fortes críticas à metodologia usada, motivou Spitz (1999) a realizar um levantamento dos aspectos frágeis do estudo de Rosenthal e

Jacobson, primeiramente observados por renomados estudiosos como Thorndike e Snow. Entre esses podem ser citados:

- O aumento de QI observado no grupo experimental referia-se apenas às séries iniciais (1 e 2), sendo insignificante na terceira e quarta série. Na quinta e sexta série, o QI do grupo controle foi ligeiramente maior que o do grupo experimental. Na escala verbal do TOGA, o grupo experimental (considerando sempre a 1ª e 2ª série) teria ganho 14,5 pontos e o grupo controle teria ganho 4,5 pontos de QI. Surpreendentemente, na escala de raciocínio do TOGA, o grupo experimental teria ganho nada menos do que 40 pontos de QI e o grupo de controle teria ganho “apenas” 27 pontos (quase dois desvios padrão). A variabilidade interescalar e a extensão de ganhos em pontos de QI evidenciavam que o TOGA não apresentava normas adequadas para aplicação em crianças muito pequenas.
- Resultados individuais mostravam casos de crianças que depois de 8 meses teriam ganhos de QI, no mínimo, suspeitos: de 133 a 202, de 61 a 106, de 88 a 128, de 60 a 97. Tais resultados significavam que crianças com pontuação típica de deficientes mentais (QI 61) teriam alcançado, em oito meses, pontuações normais (QI 106), assim como crianças de inteligência superior (QI 133) teriam alcançado pontuações típicas de genialidade (QI 202).
- Parte da amostra era composta de 63 crianças que recentemente tinham entrado na escola. O QI médio de raciocínio dessa amostra era de 58, ou seja, todas apresentavam deficiência mental. Para obter resultado tão baixo as crianças teriam que ter acertado apenas duas questões do teste de inteligência, ou seja, menos do

necessário para obter um escore por acaso.

- Houve exagerada variabilidade de QIs: uma criança de QI 17 no pré-teste obteve nas retestagens QIs de 148, 110 e 112; assim como uma outra com QI de 18 obteve nos pós-testes QIs de 44, 122 e 98. E houve uma terceira que obteve QI Verbal de 183 e depois QIs de 166, 221 e 168. Os dados caóticos ficam mais absurdos quando se sabe que as normas do TOGA iam de QI 60 a QI 160, sendo que o manual do teste recomendava não extrapolar tal amplitude. Portanto, alguns dados simplesmente parecem não ter validade.
- De 18 estudos produzidos entre 1969 e 1974, tentando replicar o estudo do efeito pigmaleão, apenas um estudo mostrou um ganho de cerca de cinco pontos de QI no grupo experimental.

Surpreende, pois, que um estudo com sérios problemas metodológicos possa ter recebido tanta atenção.

Enquanto se discutia o efeito pigmaleão, em 1969 surgia um dos artigos mais polêmicos. Trata-se do artigo produzido por Jensen intitulado “*How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*” (Jensen, 1969), publicado pela *Harvard Educational Review*. Trata-se de um documento de 125 páginas, que foi reproduzido e comentado, parcialmente, nas principais publicações jornalísticas americanas, assim como na televisão e no rádio. A repercussão do artigo provocou uma onda de protestos que iam desde a agressão verbal até a ameaça física; pedia-se inclusive a cabeça de Jensen. Devido a essas ameaças, tanto na escola quanto na sua residência, Jensen (1998b) narrou a necessidade, naquela época, de estar revisando correspondências suspeitas de conterem explosivos. Dois anos mais tarde, em 1971, o psicólogo alemão, naturalizado inglês, Hans Eysenck publicou

“*Race, Intelligence, and Education*”, no qual reforçava as afirmações de Jensen. Em visita à *London School of Economics* em 1973, Eysenck receberia um ataque físico de estudantes maoístas (Rushton, 1998). Anos mais tarde, a polêmica ainda continuava e, em 1977, um contingente de 50 policiais teve que resguardar Jensen de uma multidão irada que tinha ido à Universidade de Melbourne para agredi-lo. Que informações continha o artigo que provocou tamanha reação social? Nas palavras do próprio Jensen (1998b):

*“...foram as poucas páginas sobre diferenças de QI e alcance acadêmico entre as raças (cerca de 5% do artigo) que causaram tanto barulho e fúria... Eis o que escrevi a respeito das diferenças de QI entre brancos e negros: ‘a preponderância da evidência é, na minha opinião, menos consistente com a hipótese estritamente ambiental do que com a hipótese genética, a qual por certo não exclui a influência do ambiente ou de sua interação com os fatores genéticos’...”* (pág. 197).

Durante anos Jensen tentou explicar que o que tinha afirmado na época era a necessidade de verificar uma hipótese, no caso, a influência genética nas diferenças individuais e não que as pessoas da raça negra nasciam intelectualmente inferiores. Jensen (1998b) afirmou que seria tolice transpor as evidências genéticas observadas nas diferenças intelectuais **dentro** de uma raça para explicar as diferenças **entre** as raças.

A investigação das causas que determinam as diferenças individuais de uma determinada população no fator *g* considera a variância genética e a variância ambiental. Porém, a variância ambiental pode advir de duas fontes: o ambiente compartilhado (ambiente que compartilham os membros de uma família) e o ambiente não compartilhado (ambientes específicos, por exemplo, escola, nos quais interagem pessoas de outras famílias).

O estudo de gêmeos univitelinos criados dentro e fora de seus lares de origem permite estimar a influência do ambiente compartilhado. Convencionou-se que o grau de hereditariedade fosse representado pelo símbolo  $h^2$ . Um  $h^2$  igual ou próximo de zero significa que a contribuição dos fatores genéticos é quase nula. Por outro lado, um  $h^2$  igual ou próximo de 1,00 significa que a contribuição genética é quase total. Pois bem, é um consenso científico que **dentro** da população branca americana o  $h^2$  para medidas como o QI oscila entre 0,40 e 0,80 (Neisser, 1998). Esses valores indicam que a influência genética é bastante forte (a oscilação dos valores é devida ao fator idade; em geral, quanto maior a idade maior a influência genética no QI), mas indicam também uma participação considerável do ambiente ( $1-h$ ) nas diferenças individuais com relação à inteligência. Especificamente, quais fatores do ambiente são responsáveis pelas diferenças intelectuais na população branca? Ninguém sabe ao certo. Agora imagine realizar um estudo para investigar as diferenças intelectuais entre as raças. As diferenças de fatores ambientais entre os grupos não são apenas de natureza quantitativa, mas também qualitativa. O ambiente da raça branca não é semelhante ao da raça negra. É sabido que este último grupo tem enfrentado maiores obstáculos sociais que o primeiro. Portanto, não faz sentido pensar que as mesmas influências genéticas e ambientais responsáveis pelas diferenças intelectuais dentro de um grupo sejam as mesmas responsáveis pelas diferenças entre os grupos.

A obra “*The Bell Curve*” (1994) talvez represente a retomada das discussões em torno da medida psicológica. Seus autores, os psicólogos americanos Herrnstein e Murray (o primeiro falecido no mesmo ano da publicação), apresentaram numerosas evidências dos correlatos físicos e sociais da inteligência. A obra contém duas partes: a primeira, na qual analisam numerosos trabalhos psicométricos

e a segunda, na qual os autores apresentam suas posições sociais e políticas. Uma das conclusões foi a de que a sociedade moderna está se mobilizando em função das diferenças intelectuais e não mais do *status* ou da classe social de origem. Assim sendo, estaria em formação uma elite intelectual e uma subclasse cognitiva, sendo que a primeira, na previsão dos autores, imporá normas à segunda. Porém, a parte mais polêmica, e pela qual a obra se tornou a mais conhecida e debatida tanto nos meios acadêmicos quanto nos governamentais, foi a apresentação de dados que mostram novamente a questão das diferenças de desempenho cognitivo entre as raças branca e negra. Os críticos acadêmicos e da imprensa em geral se dividiram, uns afirmando que se trata da obra mais antidemocrática de que se teve notícia e outros afirmando que a obra merece respeito, haja vista que os autores não inventaram os dados, apenas os compilaram (Colom, 1995).

Devido à extrema polêmica que a obra suscitou na sociedade americana, graças à sua difusão nos meios de comunicação, o *Wall Street Journal*, em 13 de dezembro de 1994, resolveu publicar um relatório de 25 pontos, assinado por 52 renomados cientistas e pesquisadores da área da inteligência. Pouco tempo depois, a *American Psychological Association-APA* tomou a iniciativa de publicar um informe mais detalhado a respeito do que a psicologia, enquanto ciência, conhece sobre o construto chamado inteligência. Um grupo de seletos investigadores da área da cognição humana, como Sternberg, Brody, Bouchard, Ceci, Loehlin e outros, redigiram e assinaram um relatório, em nome da *APA*, que foi publicado na revista *American Psychologist* (Neisser et al., 1996). O informe é bastante prudente nas suas conclusões, mas nada diferente do que já foi apresentado até o momento. No que diz respeito às diferenças intelectuais, considerando os diversos grupos étnicos, diz-se que, de fato, há diferenças de QIs entre os grupos étnicos, porém no que se

refere a brancos e negros americanos, as diferenças estão diminuindo. As diferenças não se devem a um possível viés dos testes contra determinados grupos étnicos e tampouco refletem diferenças socioeconômicas. Na realidade, se desconhece a causa dessas diferenças.

Neisser (1998) organizou uma obra intitulada "*The Raising Curve-Long-Term Gains in IQ and Related Measures*", na qual escrevem reconhecidos pesquisadores como James Flynn, Richard Lynn, Stephen Ceci. A obra discute as duas boas notícias que estão sendo comentadas hoje em dia: 1) no mundo industrializado os escores nos testes de inteligência estão aumentando e não caindo e 2) a disparidade de alcance acadêmico entre crianças negras e brancas tem diminuído nos últimos anos. Essas notícias têm importante repercussão social e se contrapõem à dose pessimista de Herrnstein e Murray (1994).

A discussão sobre o aumento do QI no mundo teve início a partir da meta-análise de estudos provenientes de 14 nações, realizada por Flynn (1987). O estudo apontava um ganho, em apenas uma geração, entre 5 e 25 pontos de QI em testes de inteligência fluida (Gf). Em média, o ganho teria sido de 15 pontos, ou seja, o correspondente a um desvio padrão. Contudo, o ganho obtido não está muito claro em 10 países, mas sim em apenas quatro (Bélgica, Noruega, Nova Zelândia e Holanda) dos 14 países estudados. Pouco mais de uma década depois, Flynn (1998) continua afirmando o que dizia em 1987: dado que é improvável que os habitantes dos quatro países, onde os ganhos de QI parecem ser contundentes (ganhos de 15 pontos em média), tivessem em 1896, portanto duas gerações atrás, um QI de 70, seria pouco provável que os testes meçam exatamente inteligência.

Na Espanha, Colom, Andrés-Pueyo e Juan-Espinosa (1998) analisaram, utilizando a metodologia de Flynn, os dados brutos das duas normatizações do teste Raven (Escala Geral e Avançada), a primeira feita entre 1963

e 1968, e a segunda entre 1991 e 1996. Os resultados apontaram um ganho de 19,2 pontos de QI na Escala Geral e 6,75 pontos de QI na Escala Avançada. O ganho, portanto, parece ser maior na população heterogênea (Escala Geral) do que naquela mais homogênea (Escala Avançada). Um outro estudo realizado por Abad et al. (2001), com base nos dados da adaptação e padronização para a população espanhola do WISC-III, mostrou que o fator *g* explica menos a variância dos grupos mais instruídos do que dos menos instruídos.<sup>1</sup> Por outro lado, fatores de grupo explicam mais a variância de desempenho dos grupos com maior educação do que a variação de desempenho dos grupos menos instruídos. Essa hipótese, em realidade, já havia sido levantada por Detterman e Daniel (1989). Os autores afirmam que quanto maior for o nível intelectual da pessoa, menos relevante é a inteligência geral (fator *g*), pois a inteligência se especializa. É o caso dos resultados de Abad et al. (2001). A variância de desempenho dos grupos mais instruídos, que explica os fatores de grupo, foi maior. No caso dos ganhos de QI nos países industrializados, deve-se considerar que os estudos utilizaram amostras heterogêneas. Os ganhos, portanto, devem ser mesmo de inteligência geral (fator *g*). Mas como então explicar os ganhos de inteligência geral? Uma possível resposta é que, se as pessoas nos últimos 50 anos ficaram mais altas, melhor alimentadas, passaram a freqüentar em maior número as universidades e passaram a ter maior acesso à tecnologia, é de se esperar, portanto, uma melhora tanto das capacidades fluidas (*Gf*), aquelas que dependem pouco da educação formal, quanto das cristalizadas (*Gc*), aquelas que dependem em maior extensão da educação formal. Contudo, os ganhos observados foram maiores nas capacidades fluidas (*Gf*), isto é, naquelas capacidades que são mais vulneráveis a componentes biológicos (e, portanto, mais

próximas do fator *g*) do que nas capacidades relacionadas à aprendizagem.

Embora ainda não esteja claro porque os fatores ambientais (educação, estimulação) e os fatores biológicos (nutrição) afetam mais a capacidade fluida do que a cristalizada, o caso é que os instrumentos, que no passado foram tão criticados por apontar as diferenças das pessoas, são os mesmos que, atualmente, apontam para um aumento das capacidades intelectuais entre as pessoas. Trata-se, sem dúvida, de uma boa notícia.

Por outro lado, os testes podem auxiliar na verificação do efeito de políticas governamentais para redução das desigualdades sociais entre etnias, como a política americana de “ação afirmativa”. Recentemente, Nyborg e Jensen (2001) apresentaram dados sobre o fator *g* (extraídos de 19 testes cognitivos), renda econômica e status ocupacional, coletados entre 1985 e 1986, de veteranos das forças armadas americanas nos últimos 30 anos. A comparação entre pessoas negras e brancas de igual *g* revela que as primeiras apresentam maior renda econômica e posição ocupacional do que as segundas desde que o *g* se encontre acima do percentil médio.

### **Crítica 2: “Houve prática fraudulenta na produção psicométrica”**

As crenças políticas dos pesquisadores, em qualquer área de estudo, podem, afinal de contas, ser apoiadas ou não pelos resultados de pesquisas que possuem um rigor científico. No entanto, um estudo que descreva o rigor científico utilizado não garante a probidade dos dados. Em outras palavras, não podemos ser ingênuos em acreditar que todo trabalho científico é verdadeiro ou correto. As razões variam: há estudos que escondem falhas metodológicas e há outros que não percebem a inadequação metodológica. Os primeiros

<sup>(1)</sup> Um fator “*g*” pode ser extraído como o primeiro fator principal não rotado de uma análise de componentes principais. O famoso estudo de Detterman & Daniel (1989) sobre a hipótese de diferenciação do fator *g* foi realizado utilizando os dados da padronização americana do WISC\_R.

mostram que seus responsáveis adotaram uma atitude incorreta e não ética, enquanto os segundos mostram que seus responsáveis ainda não adquiriram maturidade científica. Contudo, a atitude mais condenável que um pesquisador pode adotar é a fraude científica. No caso das diferenças individuais, o episódio mais citado é o de Cyril Burt, um psicólogo escolar inglês de meados do século passado. Os dados mostrados por Burt, com efeito, sugerem a prática fraudulenta em alguns estudos relacionados às bases biológicas da inteligência. O descobridor foi o psicólogo social Leon Kamin.

Kamin (Eysenck & Kamin, 1982) descreveu a estranheza que provocou nele a irregularidade dos valores das correlações apresentados por Burt em estudos de gêmeos criados em separado. Segundo Burt, a correlação positiva entre QIs de gêmeos seria uma evidência de que a inteligência é fundamentalmente influenciada pela genética. Em 1943, Burt teria comunicado que a correlação entre QIs de gêmeos idênticos era de 0,77. Em 1955, quando a amostra aumentou de 15 para 21 pares, o valor da correlação era de 0,771. Em 1958, a amostra teria aumentado para 30 pares e o valor manteve-se em 0,771. No final de 1958, aumentou a amostra para 42 pares e a correlação se modificou muito pouco (0,778). Em 1966, quando a amostra era de 53 pares, a correlação era a mesma de 1955, isto é, de 0,771. Há, pois pouca dúvida de que os estudos relatados por Burt, no mínimo, eram irregulares e suspeitos. Kamin descreveu outros estudos efetuados em gêmeos criados juntos e separados e tentou mostrar diversas falhas metodológicas.

A suspeita de fraude por parte de Burt (que até então era considerado um dos melhores pesquisadores da inteligência humana) reforçou a posição da ciência radical e provavelmente obscureceu os avanços das pesquisas na área das diferenças individuais durante alguns anos.

Uma das melhores armas da ciência para mostrar equívocos (ex. falhas metodológicas) ou comportamentos suspeitos (ex. fraude) é a replicabilidade dos estudos. E surpreendentemente um deles, iniciado em 1979, apresentou um valor correlacional próximo do apregoado por Burt. Trata-se do estudo de Minnesota (Bouchard, et al., 1990). Foram reunidos mais de 100 pares e trios de gêmeos, monozigóticos e dizigóticos, criados juntos e separados. Os gêmeos eram procedentes da Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Canadá, China, Nova Zelândia, Suécia e Alemanha. Os participantes foram submetidos a mais de 50 horas de avaliação médica e psicológica. No que diz respeito à avaliação psicológica, foram aplicados quatro questionários de personalidade, três inventários de interesses e duas baterias de capacidade cognitiva. Os resultados do estudo de Minnesota apresentaram um valor correlacional de 0,70 entre QIs de gêmeos monozigóticos adultos. Bouchard et al. (1990) concluíram que seus resultados estão bastante próximos de outros, nos quais se obteve valores oscilando entre 0,64 e 0,74.

Embora ainda seja comprometedor a irregularidade dos dados de Burt, a semelhança entre os valores supostamente obtidos por aquele e os de Minnesota causa surpresa no meio acadêmico. No entender de vários autores (Colom, 2000; Fletcher, 1990; Rushton, 1994), o "*Burt Affair*" ainda não foi bem esclarecido.

### **Crítica 3: "Os testes não medem aquilo que pretendem medir"**

É a expressão mais ouvida daqueles que se posicionam contrários aos testes psicológicos. Trata-se da questão da validade dos instrumentos, isto é, como podemos saber, por exemplo, se os testes de inteligência medem, de fato, a capacidade cognitiva de um indivíduo e em que medida eles o fazem? Para responder a essa questão cabe remontar à psicometria, particularmente, às técnicas da análise fatorial (validade do construto) e às

teorias sobre o construto investigado, aspectos esses freqüentemente não considerados ou desconhecidos pelos críticos dos testes psicológicos (Colom, 1998).

A análise fatorial, como outras técnicas, tem sido aperfeiçoada com o passar dos anos, permitindo o desenvolvimento de formas de análise cada vez mais poderosas. Tecnicamente, a análise fatorial se propõe verificar todas as relações possíveis entre as variáveis de uma matriz de dados e as reduz a um conjunto de dimensões chamadas “fatores” (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). Assim, por exemplo, se o objetivo é descobrir as variáveis subjacentes ao sucesso de venda de um determinado produto, é muito provável que se apontem diversas delas, tais como a imagem do fabricante, o preço do produto, a quantidade, a embalagem, a tradição da marca no mercado, a durabilidade do produto, seu cheiro e a cor, as informações contidas no produto, etc. Uma análise fatorial poderá reduzir todas essas variáveis a três dimensões que podem receber o nome de qualidade (durabilidade, cheiro, textura, cor), custo (preço, quantidade do produto) e publicidade (imagem do fabricante, embalagem do produto, tradição do produto, informação do produto). Essas dimensões podem ser chamadas de “fatores” e o peso de cada uma na venda do produto determinará a atuação do fabricante (ex. reforçar a qualidade e manter a publicidade ou manter o preço e a qualidade e aumentar a publicidade).

No caso do construto chamado “inteligência” aplica-se também a análise fatorial. E, antes de aplicá-la, deve-se ter alguma clareza a respeito do construto que se quer avaliar. No caso da inteligência, esta pode ser entendida como um construto que designa uma condição abstrata do ser humano. Entre os acadêmicos existe uma diversidade de definições, dependendo da orientação teórica adotada, embora se observe certo consenso de que o ato de resolver problemas seja uma das características principais da

inteligência (Flores-Mendoza & Nascimento, 2001). Na população leiga, praticamente todos os indivíduos reconhecem, desde o menos instruído até o mais culto, que as pessoas se comportam de maneira diferenciada ao resolver problemas ou tomar decisões. Algumas pessoas são rápidas e eficientes e são chamadas de pessoas muito inteligentes; outras não são tão rápidas e nem tão eficientes e são chamadas de pessoas pouco inteligentes. O criador de um teste parte de uma concepção do que venha a ser inteligência, a fim de elaborar itens cuja solução represente a manifestação desse construto. Saber calcular, possuir informações sobre o ambiente em que reside, resolver problemas do cotidiano, realizar analogias, possuir um vocabulário extenso são todos indícios de comportamento inteligente. Quais desses comportamentos representam melhor a inteligência? Talvez nunca se chegue a um acordo. Sabemos que as atividades humanas, quaisquer que sejam, implicam sempre, em maior ou menor grau, o uso da inteligência. E se essa inteligência se mantém relativamente estável num indivíduo, enquanto resposta a determinadas situações, então a inteligência é um traço do comportamento humano que pode ser medido. A existência diferenciada nos seres humanos desse traço de comportamento constitui a base das diferenças individuais. O teste psicológico delineado para avaliar a inteligência deverá, portanto, apresentar itens que demandem o uso de habilidades cognitivas que representem o traço de inteligência, embora como diz Cronbach (1998) “*Nenhum construtor de testes pode elaborar um teste com todas as qualidades desejáveis*”(pág. 172).

Se as pontuações em testes de inteligência acompanham, em algum grau, o comportamento fisiológico e social de um indivíduo, então, que inteligência é essa que é medida pelos testes? Qual é a natureza e a estrutura da inteligência?

Responder a essas questões implica em ir além da construção de testes. Saber que um teste apresenta resultados estáveis no decorrer do tempo (precisão), que se correlaciona com um critério externo (validade de critério) e que se utilizou uma amostra representativa da população para a elaboração das normas não é suficiente para explicar o construto que o teste pretende medir; para tanto, é necessário aprofundar as discussões no terreno teórico científico e também analisar as interações entre os testes e a vida quotidiana. Realizar essa análise significa o que os psicometristas chamam de estabelecimento da validade de construto, ou seja, investigar se o teste constitui uma representação legítima do construto (Pasquali, 1997) e implica utilizar técnicas de análise fatorial e métodos interdisciplinares de investigação experimental que possam contribuir para a elucidação do construto.

A análise fatorial teve seu início no final do século XIX, quando o inglês Charles Spearman elaborou o método tetrádico. Segundo esse método, quando há correlação significativa entre dois ou mais testes, essa correlação é devida a um fator comum (ou fator “*g*”). A parte que não se correlaciona corresponderia a fatores específicos a cada teste. Portanto, a análise fatorial isola ambos os fatores (fator “*g*” e fatores específicos). Os fatores extraídos, então, são expressões estatísticas e não pressupõem entidades concretas. Mas, Spearman (1955) afirmou que o fator “*g*”, em última instância, reflete uma “energia” mental, uma capacidade geral dos indivíduos para resolver testes de natureza diversa. Posteriormente, tanto o fator “*g*” como os fatores específicos foram reunidos no “modelo dos dois fatores”.<sup>2</sup> Outros métodos fatoriais, além do tetrádico, foram surgindo na literatura psicométrica e em todos eles obteve-se um *g* significativo, desde que os estudos empregassem amostras amplas e

representativas da população, assim como também testes variados que demandassem do sujeito distintas atividades cognitivas (Jensen & Weng, 1994; Jensen, 1998a).

O que a prática psicométrica tem mostrado? As estimativas dos fatores têm mostrado, como dito anteriormente, um fator geral permeando o desempenho em todas as tarefas intelectuais; daí a importância do fator “*g*” proposto por Spearman. Outros psicometristas têm exigido a análise minuciosa dos numerosos componentes e, portanto, dos diversos fatores que seriam responsáveis pelas diferenças individuais. Dessa forma, desde o trabalho pioneiro do psicólogo inglês Spearman até pouco tempo atrás, os psicometristas se dividiram; uns afirmando a importância de um fator geral para explicar as diferenças individuais na inteligência (Eysenck, 1982; Jensen, 1987; Burt, 1955; Gustafsson, 1988; R. Thorndike, 1994) e outros afirmando a existência de numerosos fatores como importantes componentes estruturais da inteligência (E. Thorndike, 1921; Thurstone, 1921; Guilford, 1954, 1988).

Tais arranjos fatoriais dividiram-se em dois grupos: o grupo dos modelos hierárquicos (que pressupõem dimensões mais gerais na parte superior da estrutura da inteligência e dimensões de menor generalidade, frequentemente as mais numerosas, que se encontram na parte inferior da estrutura) e o grupo dos modelos não-hierárquicos (que pressupõem diversos componentes que compõem a estrutura da inteligência desconsiderando qualquer relação entre as dimensões). Até o momento, o modelo hierárquico é o que mais tem contribuído para a prática da avaliação psicológica, dado que é mais parcimonioso estimar a capacidade de um indivíduo a partir de testes de ampla generalidade do que utilizar numerosos testes específicos (Colom, 1998; Juan-Espinosa, 1997).

<sup>2</sup> Posteriormente, Spearman aceitaria o fato de que entre o fator “*g*” e o fator “*e*” haveria um certo número de fatores de grupo, mas que considerava de menor importância se comparado à importância do “*g*” (Thorndike, 1994).

Os modelos hierárquicos ganharam força também graças ao trabalho de John Carroll (1993), considerado um marco no campo das diferenças individuais. Trata-se de uma árdua investigação em que o autor reanalisou aproximadamente 460 estudos fatoriais realizados em diversos países num período de 40 anos, a maioria nos Estados Unidos e que envolveram mais de 130.000 sujeitos. A conclusão dessa reanálise foi que os fatores podem ser agrupados, de acordo com seu grau de generalidade, em três dimensões ou estratos. O primeiro estrato corresponde aos fatores lingüísticos, raciocínio, memória e aprendizagem, percepção visual, recepção auditiva, produção de idéias, velocidade cognitiva, capacidade de conhecimento e rendimento e capacidades motoras. O segundo estrato corresponde a fatores que caracterizam a inteligência fluida, inteligência cristalizada, memória geral, percepção visual e auditiva, capacidade de recuperação da informação (memória a longo prazo) e velocidade cognitiva. O terceiro estrato corresponde ao fator *g* relacionado à velocidade de processamento de informação e capacidade de memória de trabalho. Os fatores dos estratos superiores apenas resumem os fatores dos estratos inferiores. Assim, o fator *g* do terceiro estrato resume os fatores do segundo e estes últimos resumem os fatores do primeiro estrato. Dado que o estudo de Carroll representa as respostas dos sujeitos a situações definidas (testes) em diferentes épocas e em diversos ambientes culturais, a teoria dos três estratos representa, atualmente, o modelo psicométrico mais bem aceito na comunidade acadêmica; nele se confirma a superioridade do fator *g* como a dimensão mais geral subjacente a toda atividade cognitiva (Juan-Espinosa, 1997).

A obra "*The g Factor: The science of mental ability*", do professor americano Arthur Jensen (1998a), constitui a compilação de seus numerosos estudos efetuados durante quase 50 anos sobre a validade do fator *g*. O profícuo trabalho de Jensen mereceu uma edição especial da revista *Intelligence*, na

qual Detterman (1998) afirma: "...*belamente escrito eu predigo que o livro será o fundamento das pesquisas nas próximas décadas.*" (pág. 176). A obra, em resumo, mostra o fator *g*, a partir de estudos das áreas da genética, da neurologia e da psicologia da conduta humana, como a dimensão mais geral na análise hierárquica e que parece estar associado, inclusive, a variáveis não-psicométricas como tempo de reação. Dessa forma, o fator "*g*" representaria uma variável que ligaria a psicologia à biologia; uma tese compartilhada nos últimos anos de vida por R. L. Thorndike (1994).

Para elucidação da natureza e estrutura da inteligência e sua medição, a validade de um teste de inteligência é verificada utilizando-se do princípio de correlação. No caso da validade de critério, correlaciona-se o resultado obtido com o instrumento (teste) e um critério (ex. rendimento escolar). A relação entre dois fenômenos, no caso os resultados do teste e o desempenho em outra atividade cognitiva, expressa-se mediante o coeficiente de correlação *r*. Uma correlação pode ser positiva ou negativa: se positiva, os dois fenômenos assumem valores na mesma direção; se negativa, cada fenômeno assume um valor em sentido inverso ao do outro. Se o coeficiente de correlação for próximo de 1,00, a relação é quase perfeita (ex. 0,90 ou -0,90) e pode-se prever o valor de um fenômeno a partir do valor do outro. Inversamente, se o coeficiente de correlação for próximo de zero a relação é imperfeita (ex. 0,09 ou -0,09) e, portanto, o valor de um fenômeno não prediz o valor do outro.

O valor da correlação é denominado "coeficiente de validade". É comum que as correlações entre um teste de inteligência e os critérios externos não sejam muito altas, posto que diversos fatores concorrem e afetam as correlações (ex. amadurecimento do sujeito, variação no sistema de atribuição de notas escolares, experiências que afetam o sujeito - como as familiares e sociais -, a margem de erro na precisão do instrumento, etc.). Portanto, no campo da medição da inteligência

é improvável uma correlação perfeita entre o instrumento e o critério. Segundo Cronbach (1998), é pouco freqüente, inclusive, que o índice de validade alcance um valor acima de 0,60. Esperar, portanto, que um teste prediga perfeitamente o nível de inteligência de um indivíduo ou afirmar que um teste de inteligência nada prediz da conduta inteligente de um indivíduo são posturas, no mínimo, insensatas.

Encontrar correlatos tanto fisiológicos quanto sociais do desempenho em testes de inteligência não significa encontrar uma relação de causa e efeito entre eles. As correlações apenas indicam em que medida dois fenômenos se relacionam. Dependendo do índice de  $r$  obtido, a predição de uma variável em função da outra é possível. Para efeitos práticos, é útil a um psicólogo organizacional ou escolar saber em que medida se pode prever o desempenho de uma pessoa num cargo de chefia ou no sistema de ensino regular a partir do desempenho em testes de inteligência. Prever a partir de outros critérios pode não ser uma conduta profissional acertada. Segundo Juan-Espinosa (1997), a predição do rendimento laboral a partir de testes de personalidade gira ao redor de 0,24; a partir de entrevistas, 0,14 e a partir de inventários de interesses, 0,10 (os testes de inteligência conseguiriam uma predição em torno de 0,52).

Enquanto os avanços psicométricos não são do domínio de muitos dos que praticam a avaliação psicológica, é comum ouvir dizer que os testes de inteligência não são úteis para prever o rendimento na vida quotidiana (ex. na escola ou no trabalho) dado que seus itens freqüentemente parecem alheios à vida quotidiana, isto é, devido a seu viés interno. Aqui se deve fazer uma distinção entre o uso de testes importados sem nenhuma adaptação ao novo meio cultural e o uso de testes adaptados, validados e normatizados para a população que se deseja testar. Enquanto a primeira situação reflete quase a metade dos testes utilizados no Brasil, a crítica, no sentido acima, estará sempre correta; no entanto, as

críticas à segunda situação não se sustentam, pois trata-se de um dos princípios de construção de testes. O item que compõe um teste não deve necessariamente representar fielmente a rotina do dia-a-dia (tampouco se afirma que o item deve ser o mais alheio possível à experiência do indivíduo), posto que o conteúdo dos testes importa pouco. A chave está na complexidade de processamento que o teste solicita do sujeito. Por exemplo, quando se extrai o fator  $g$  de um conjunto de testes cognitivos, observa-se que sujeitos mais inteligentes obtêm altas pontuações em provas como dígitos ou vocabulário do WAIS do que sujeitos menos inteligentes. Há, portanto, uma relação entre a memória (dígitos) e o fator  $g$ , assim como entre fluência verbal (vocabulário) e o fator  $g$ . Mas esse resultado *não* indica que o fator  $g$  equivale a “guardar números na cabeça” ou “saber o significado das palavras”. O fator  $g$  não se relaciona ao conteúdo específico dos problemas dos testes ou com suas características superficiais. Isto constitui o *princípio da indiferença do indicador*, teorema cunhado por Spearman (1955) ao observar as correlações entre as distintas tarefas que compunham a bateria de Binet e o alcance acadêmico. O fator  $g$  relaciona-se com o que há de comum no desempenho de diversas tarefas e que exige dos indivíduos determinado nível de cognição. Os tratamentos fatoriais conseguem detectar esse aspecto comum e os psicometristas o chamam de *g* psicométrico ou inteligência geral. O fator  $g$  está relacionado à complexidade da atividade cognitiva exigida pelos diversos problemas, isto é, com a capacidade de estabelecer relações entre os elementos, entre os conceitos abstratos, raciocinar, analisar, discriminar entre informações relevantes e aquelas irrelevantes e inferir conclusões a partir dos elementos de informação (Colom, 1998). Nesse sentido, Jensen (1998a) enfatiza que ***g não é*** o processo cognitivo ou a configuração dos circuitos neuronais com que opera o cérebro; ***g seria*** a capacidade para realizar operações cognitivas, uma noção semelhante ao conceito de CPU ou

de potência e eficiência de um computador. E o que é mais interessante, como bem destacam Colom e Andrés-Pueyo (1999), *g* não exclui as diversas aptidões que compõem a inteligência. Tanto é assim que o modelo de Carroll (1993) mostra que a inteligência enquanto construto científico seria composta de aproximadamente 60 aptidões. O fator *g* é a dimensão compartilhada por essas aptidões.

Um século de investigações com testes de inteligência tem mostrado resultados interessantes:

- a) A correlação entre as pontuações de testes de inteligência e o rendimento escolar gira em torno de 0,50 (Neisser et al., 1996).
  - b) Há correlação significativa entre o fator *g* e rendimento laboral. Os coeficientes giram em torno de 0,50 a 0,90, dependendo do tipo de emprego (Hunter & Hunter, 1984; Jensen, 1998a; Ree & Earle, 1992; Ree, Earles & Teachout, 1994).
  - c) Há significativas correlações negativas, porém pequenas, entre QI e problemas sociais como delinqüência, alcoolismo, autoritarismo (Brand, 1987), taxa de acidentes automobilísticos graves (O'Toole & Stankov, 1992).
  - d) Não há diferenças significativas entre os sexos com respeito ao desempenho em testes de inteligência geral (Colom et al., 1999; Aluja-Fabregat et al., 2000; Andrés-Pueyo, 1997).
  - e) Há correlação significativa entre o desempenho em testes de inteligência e variáveis psicobiológicas como tempo de reação e tempo de inspeção. Alguns pesquisadores situam a relação entre -0,40 e -0,50 (Bates & Eysenck, 1993; Chaiken & Young, 1993; Kranzler & Jensen, 1986; Deary, 1994, 1996), mas
- outros consideram que a relação não deverá ultrapassar a barreira de -0,30 a -0,40 (Hunt, 1980).
- f) Há correlação significativa, porém pequena, entre QI e tamanho cerebral (medição intracraniana por neuroimagem). Os coeficientes giram em torno de 0,35 (Willerman et al., 1994) a 0,40 (Andreasen et al., 1993).

Na abertura do *Tenth Meeting of International Society of the Study of Individual Differences - ISSID*, realizado em Edimburgo (2001), foi descrito um dos estudos mais consistentes sobre a validade dos testes de inteligência. Trata-se da retomada dos estudos de Godfrey Thomson (que coordenou a testagem, em 1932 e 1947, de todas as crianças da Escócia nascidas entre 1921 e 1936), pelo pesquisador escocês Ian Deary. Os primeiros resultados da avaliação de pessoas sobreviventes da testagem de 1932, isto é, da retestagem de pessoas ( $n=101$ ) depois de 66 anos da primeira testagem utilizando-se o mesmo instrumento, mostram, entre outras coisas, a estabilidade das diferenças individuais nas habilidades mentais na ausência de enfermidades ou doenças crônicas ( $r= 0,63$ ). As implicações de tais resultados para outras áreas do conhecimento humano, especialmente a geriatria, são extremamente positivas, dado que é possível estudar, com certo grau de precisão, a extensão e a época do declínio de funções cognitivas no ser humano (veja-se também Deary, Whalley, Lemmon & Crawford, 2000).

Assim sendo, conclui-se que a inteligência é uma variável psicológica estável e, portanto, passível de ser medida. Ela é também ubíqua, presente em maior ou menor grau em todas as atividades humanas e o instrumento que a mede, o teste psicométrico, pode ser considerado uma das mais importantes contribuições da ciência psicológica.

**Crítica 4: “Interessa mais a Inteligência Emocional do que a Inteligência Acadêmica”**

Uma dimensão importante do comportamento inteligente é a capacidade de gerenciar as emoções de forma a permitir às pessoas a sociabilidade e a aquisição de um padrão de vida adequado. A psicologia tem chamado essa capacidade de “inteligência intra e interpessoal” (Gardner, 1994) de “inteligência prática” (Sternberg, 1985, 2000) e, desde 1990, de “inteligência emocional” por Mayer e Salovey (1997).

A popularização do termo “inteligência emocional” veio com Goleman, um psicólogo formado pela Universidade de Harvard. Goleman (1995) enfatiza que o sucesso das pessoas na vida cotidiana depende mais do uso inteligente das emoções do que da inteligência acadêmica tal como é medida pelos testes de QI. Nesse sentido, o autor relata diversos casos de pessoas que não tiveram sucesso na vida apesar dos seus altos níveis intelectuais. O “analfabetismo” emocional seria o responsável pelo fracasso social dessas pessoas.

Os resultados dos testes de inteligência, como visto anteriormente, correlacionam-se fortemente com o desempenho acadêmico, laboral e, em menor grau, com o desempenho social e afetivo. Isto porque seus itens visam avaliar a capacidade subjacente à resolução de problemas lógico-matemáticos, verbais, espaciais, psicomotores e outros. Os testes de inteligência não foram criados para avaliar a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros; tampouco avaliam a capacidade de controlar e gerenciar as emoções, embora se saiba há muito tempo que tais capacidades podem auxiliar ou dificultar o desempenho acadêmico e laboral. A “negligência” da emoção nos testes de inteligência pode dever-se ao fato de que os casos em que a influência de emoções negativas altera significativamente o desempenho acadêmico e laboral, a ponto de

arruinar a qualidade de vida de uma pessoa, constituem uma pequena parcela e não é, portanto, a regra. As evidências psicométricas ainda continuam apoiando a tese de que quanto mais inteligente for uma pessoa maior será a sua capacidade em gerenciar seus sentimentos, suas emoções e seu funcionamento adaptativo. Talvez, as capacidades relacionadas à administração das emoções possam ser mais bem entendidas na esfera da personalidade e das habilidades sociais (Flores-Mendoza & Nascimento, 2002).

Um estudo que reforça a suspeita da ligação da inteligência emocional a aspectos da personalidade constitui o trabalho de Ciarrochi, Chan e Caputi (2000). Esses autores aplicaram em 134 universitários australianos uma bateria de testes composta por medidas de QI, personalidade, satisfação de vida, qualidade de relacionamento e a Escala Multifatorial de Avaliação da Inteligência Emocional (MEIS). Os estudantes também foram induzidos a experimentar diversos humores para observar se aqueles que tivessem altas pontuações no MEIS apresentavam melhor capacidade em gerenciar seus humores e discriminavam melhor seus julgamentos sociais para prevenir humores inadequados. Os resultados mostraram que a inteligência emocional não estava relacionada ao QI ( $r = 0,05$ ) e sim a aspectos da personalidade como empatia ( $r = 0,43$ ) ou aspectos motivacionais como satisfação na vida ( $r = 0,28$ ). Surpreendentemente, enquanto o QI se relacionou tanto com o gerenciamento quanto com a prevenção de estados humorais, a partir de julgamentos adequados, a inteligência emocional esteve relacionada apenas com o gerenciamento humoral.

Mais tarde, uma análise realizada por Ciarrochi et al. (2001) sobre as diversas escalas e questionários de inteligência emocional apontou que as medidas de inteligência emocional baseadas no desempenho estariam mais relacionadas a medidas tradicionais de QI do que a medidas de auto-relato. Estas

últimas estariam mais relacionadas com as dimensões da personalidade. Contudo, um estudo recente de Roberts, Zeidner e Matthews (2001) foi realizado para investigar as propriedades psicométricas e correlatos psicológicos do MEIS (uma medida baseada em desempenho). Participaram 704 sujeitos que, além do MEIS, completaram o Inventário de Auto-Descrição do Traço-IADT (uma medida do modelo dos Cinco Fatores de Personalidade), e o ASVAB (*Armed Services Vocational Aptitude Battery*), uma medida de inteligência. Os resultados mostraram que, embora o MEIS tenha se correlacionado moderadamente com o ASVAB e levemente com o IADT, encontraram-se índices pobres de precisão de alguns subtestes do MEIS, assim como a pontuação dada por peritos foi bastante diferente da que foi dada pelos não peritos. Tais resultados levantam sérias dúvidas sobre a estabilidade e validade do construto. Em outro documento Zeidner, Matthews e Roberts (2001) analisam as condições necessárias para que um construto se torne cientificamente válido; entre elas, estão: a necessidade de demonstrar um número de habilidades primárias emocionais, que reunidas definam um construto de ordem superior; apresentar evidências genéticas, neuropsicológicas, cognitivas e de desenvolvimento; identificar os componentes fluido e cristalizado. Sem essas condições a inteligência emocional ainda constitui uma miragem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão dos pontos mais polêmicos relacionados aos testes psicológicos, especificamente daqueles relacionados à medição da inteligência humana, teve como objetivo auxiliar a corrigir algumas atitudes erradas a respeito dos testes. A principal delas é a crença bastante generalizada no país de que os testes não servem para medir a conduta humana. Como já se argumentou, são significativas as correlações entre o

desempenho intelectual e as atividades fisiológicas, acadêmicas e sociais. Embora ainda não haja um consenso sobre o que venha a ser inteligência, pode-se afirmar que os testes medem aquela capacidade utilizada na cultura ocidental para resolver e enfrentar desafios quotidianos (por exemplo, escola, emprego). No entanto, deve-se ressaltar que testes mal adaptados e/ou construídos com inadequadas propriedades psicométricas, como é o caso da maioria dos testes nacionais, prejudicam qualquer avaliação psicológica. A segunda crença, que provavelmente fornece base à primeira, é a de que os testes inferiorizam ainda mais alguns segmentos étnico-sociais. Os testes não podem ser responsabilizados pelas diferenças observadas entre as pessoas, eles apenas as retratam. Infelizmente, a interpretação errônea dos resultados obtidos nos testes e a suspeita de invenção de dados por parte de alguns psicometristas do início do século passado, parece ter provocado uma resistência aos avanços ocorridos na esfera das diferenças individuais.

E, ultimamente, um interesse popular tem surgido sobre a chamada inteligência emocional. Trata-se de um construto para o qual ainda não há evidência científica da sua validade porque os instrumentos que tentam medi-lo ainda apresentam problemas psicométricos. Para que a inteligência emocional conquiste o mesmo status que a inteligência geral (ou fator *g*) é necessário replicar e delinear numerosos estudos por um bom período de tempo a fim de verificar a solidez e abrangência do referido constructo.

Em relação à inteligência propriamente dita, embora ainda persistam diversas perguntas, conforme mostra o relatório da APA (Neisser et al., 1996), é inegável que a medição psicológica tem melhorado com o passar dos anos e tem auxiliado a compreender melhor a cognição humana. Ignorar tais avanços e afirmar que os testes somente servem aos interesses da classe dominante significa voltar

às discussões já superadas das décadas de 60 e 70. O principal desafio agora não é saber se existem diferenças entre as pessoas ou grupos, o desafio maior é saber, por um lado, a que se devem essas diferenças e, por outro lado, como ajudar as pessoas desfavorecidas. O novo milênio exige que cientistas e pesquisadores encontrem respostas a esses desafios.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALUJA-FABREGAT, A., Colom, R., Abad, F. & Juan-Espinosa, M. (2000). Sex differences in general intelligence defined as g among young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 28, 813-820.
- ANDREASEN, N.C., Flaum, M., Swayze, V., O'leary, D.S., Alliger, R., Cohen, G., Ehrhardt, J. & Yuh, W. T. C. (1993). Intelligence and brain structure in normal individuals. *American Journal of Psychiatry*, 150, 130-134.
- ANDRES-PUEYO, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Barcelona: McGraw-Hill.
- BATES, T.C. & Eysenck, H. J. (1993). Intelligence, inspection time, and decision time. *Intelligence*, 17, 523-531.
- BOUCHARD, T., Lykeen, D., Mc Gue, M. Segal, N. & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250, 223-228.
- BRAND, C. (1987). The importance of general intelligence. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Arthur Jensen: Consensus and Controversy* (pp.251-265). New York: Falmer.
- BURT, C. (1955). The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 25, 159-177.
- CARROLL, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factor analytic studies*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Chaiken, S. R. & Young, R. K. (1993). Inspection time and intelligence: Attempts to eliminate the apparent movement strategy. *American Journal of Psychology*, 106, 191-210.
- CIARROCHI, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- CIARROCHI, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P. & Roberts, R. D. (2001). Measuring emotional intelligence. In: J. Ciarrochi, J. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in every life: A scientific inquiry*. (pp. 25-45). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- COLOM, R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, R. (2000). Algunos <<Mitos>> de la Psicología: Entre la Ciencia y la Política. *Psicothema*, 12, 1, 1-26.
- COLOM, R., Abad, F.J., Garcia, L. F. & Juan-Espinosa, M. (no prelo). Education, Wechsler's Full Scale IQ, and g.
- COLOM, R., Andrés-Pueyo, A. & Juan-Espinosa, M. (1998). Generational IQ gains: Spanish data. *Personality and Individual Differences*, 25, 927-935.
- COLOM, R. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el Cambio de Milenio. *Psicothema*, 11, 3, 453-476.
- COLOM, R., Quiroga, M. A. & Juan-Espinosa, M. (1999). Are cognitive sex differences disappearing?. Evidence from Spanish populations. *Personality and Individual Differences*, 27, 1189-1195.
- CRONBACH, L. J. (1998). *Fundamentos de los tests psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DEARY, I. J. (1994). Sensory discrimination and intelligence: Postmortem or

- resurrection? *American Journal of Psychology*, 107, 95-115.
- DEARY, I. J. (1996). Intelligence and inspection time. *American Psychologist*, 51, 6, 599-608.
- DEARY, I.J., Whalley, L.J., Lemmon, H. & Crawford, J.R. (2000). The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: Follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey. *Intelligence*, 28,1, 49-55.
- DEFTERMAN, D. K . (1998). Kings of men: introduction to a special Issue. *Intelligence*. 26, 3, 175-180.
- DEFTERMAN, D. K. & Daniel, M. H. (1989). Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low-IQ groups. *Intelligence*, 15, 247-250.
- EYSENCK, H. J. (1982). *A model for intelligence*. New York: Springer-Verlag.
- EYSENCK, H. J. & Kamin, L. (1982). *O grande debate sobre a inteligência*. Trad. Maria Julieta A. A. C. Penteado. Brasília: Editora UNB.
- FLETCHER, R. (1990). *The Cyril Burt scandal: Case for the defense*. New York: MacMillan.
- FLORES-MENDOZA, C. E. & Nascimento, E. (2001). *Inteligência: o melhor construto investigado em Psicologia* (manuscrito submetido a publicação).
- FLORES-MENDOZA, C.E. & Nascimento, E. (2002). *Inteligência emocional: Um construto científico?* (manuscrito submetido a publicação).
- FLYNN, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- FLYNN, J.R. (1998). IQ gains over time: Toward finding the causes. In: Ulric Neisser (ed.). *The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures*. (pp.25-66). Washington: APA.
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência emocional*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva (original publicado em 1995).
- GOULD, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. 2. ed. New York: Norton.
- GUILFORD, J. P. (1954). *Psychometric methods*. NY : McGraw-Hill.
- GUILFORD, J. P. (1988). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- GUSTAFSSON, J. (1988). Hierarchical models of individual differences in cognitives abilities. In: R. J. Sternberg (ed.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 4. New Jersey : LEA.
- HAIR, J. F., Anderson, R. E, Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- HERRNSTEIN, R. J. & Murray, Ch. (1994). *The bell curve - intelligence and class structure in American life*. New York: A Free Press Paperbacks Books.
- HUNT, H. (1980). Intelligence as an Information-Processing Concept. *British Journal of Psychology*, 71, 4, 449-474.
- HUNTER, J. E. & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- JENSEN, A. R. (1987). Psychometric "g" as a focus of concerted research effort. *Intelligence*, 11 3, 193-198.
- JENSEN, A. R. (1998a). Jensen on "Jensenism". *Intelligence*, 26, 3, 181 - 208.
- JENSEN, A. R. (1998b). *The g factor*. New York: Praeger.
- JENSEN, A. R. & Weng, L. (1994): What is a good g?. *Intelligence*, 18, 231-258.
- JUAN-ESPINOSA, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- KAMIN, L. (1974). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Pirámide.

- KRANZLER, J. H. & Jensen, A. R. (1989). Inspection time and intelligence: A Meta-Analysis. *Intelligence*, 13, 4, 329-347.
- MAYER, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 4, 267-298.
- NEISSER, U. (1998). *The rising curve - long term gains in IQ and related measures*. Washington, DC: APA.
- NEISSER, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., Ceci, S., Halpern, D., Loehlin, J., Perloff, R., Sternberg, R. & Urbina, S. (1996): Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 2, 77-101.
- NYBORG, H. & Jensen, A.P. (2001). Occupation and income related to psychometric g. *Intelligence*, 29, 45-55.
- O'TOOLE, B. J. & Stankov, L. (1992). Ultimate validity of psychological tests. *Personality and Individual Differences*, 13, 699-716.
- PASQUALI, L. (1997). *Psicométrica: teoria e aplicações*. Brasília: Editora UnB.
- REE, M. J. & Earle, J. A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 86-89.
- REE, M. J., Earles, J. A. & Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79, 518-524.
- ROAZZI, A., Spinillo, A., & Almeida, L. S. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In: L. S. Almeida. *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Lisboa: APPORT.
- ROBERTS, D. R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some New Data and Conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- ROSENTHAL, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Report*, 19, 115-118.
- ROSENTHAL, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- RUSHTON, J. P. (1994). The equalitarian dogma revisited. *Intelligence*, 19, 263-280.
- RUSHTON, J. P. (1998). The "Jensen effect" and the "Spearman-Jensen Hypothesis" of black-white IQ differences. *Intelligence*, 26, 3, 217-225.
- SPEARMAN, C. H. (1955). *Las habilidades del hombre*. Trad. Jaime Bernstein. Bs. As.: Paidós (original publicado em 1927).
- SPITZ, H. H. (1999). Beleaguered Pygmalion: A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27, 3, 199-234.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (1992). *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informação*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas (original publicado em....).
- THORNDIKE, E. P. (1921). Contribution to intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12, 124-127.
- THORNDIKE, R. L. (1994). "G". *Intelligence*, 19, 2, 145-155.
- THURSTONE, L. L. (1921). Contribution to intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12, 201-207.

- WECHSLER, D. (1971). Intelligence: definition, theory and the IQ. In: Cancro R. (ed.) *Intelligence: genetic and environmental influences*. New York: Grune Straton.
- WILLERMAN, L., Shultz, R., Rutledge, A. N. & Bigler, E. D. (1992). Hemisphere size asymmetry predicts relative verbal and nonverbal intelligence differently in the sexes: Na MRI study of structure-function relations. *Intelligence*, 16, 315-328.
- WILSON, E. (1995). Ciencia e ideología. *Academic Questions*, vol. 8, 06-10. Trad. Andrés-Pueyo e R. Colom (Comps): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.
- ZEIDNER, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*.1, 265-275.

# A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DE UM SEMINÁRIO CATÓLICO

## *THE PRODUCTION OF THE SUBJECTIVITY ON THE INSTITUTIONAL CONTEXT OF A CATHOLIC SEMINARY*

Sílvio José BENELLI<sup>1</sup>  
Abílio da COSTA-ROSA<sup>2</sup>

### RESUMO

*Esta pesquisa visa estudar a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico. Este estabelecimento funciona em regime de internato no qual atualmente 70 seminaristas estudam Filosofia durante 3 anos, numa etapa preparatória para o sacerdócio. Pesquisamos o funcionamento da vida institucional através da observação participante e utilizamos entrevistas semi-estruturadas para entender como o seminarista experiencia sua vida. Os resultados preliminares indicam que a vida no contexto institucional do Seminário produz diversas modalidades da subjetividade nos seminaristas internados no estabelecimento: há uma perda considerável de autonomia pessoal, da liberdade de ir e vir, agir e decidir, originando comportamentos de dependência excessiva, de resistência à mudança, de conversão ao papel proposto, de rivalidade fraterna. A contradição detectada entre o aparelho repressivo e o discurso participativo parece produzir nos indivíduos características marcadas pela clivagem e pela recusa.*

**Palavras-chave:** *psicologia e religião, produção da subjetividade, análise institucional, seminário católico, instituições totais, internato escolar, observação participante.*

### ABSTRACT

*This reseach aims to study the production of the subjectivity on the institutional context of a Catholic Seminary. This is a boarding school in*

<sup>(1)</sup> Aluno do Curso de Pós-Graduação em Psicologia - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, SP. Av. Tarumã, 577. Centro. Tarumã, SP, CEP 19820-000 Fone: (18) 3329-1234. E-mail: sjbewelli@yahoo.com.br

<sup>(2)</sup> Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Psicologia Clínica e do Curso de Pós-Graduação em Psicologia - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, SP.

Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa realizada em Nível de Iniciação Científica, com financiamento da FAPESP. Atualmente, está sendo desenvolvida em Nível de Mestrado por Sílvio José Benelli, sob orientação do Prof. Dr. Abílio da Costa-Rosa.

*which 70 seminarists study Philosophy for 3 years, as a preparatory activity to priesthood. The way of being of the institutional life was researched through the participating observation and half-structured interviews were carried on in order to make out how the seminarist experiences his life on the institutional context. The preliminary outcome shows that we can understand the seminary as a total institution, a place comprising residence, work, study, background, sociability and entertainment, where lots of people living alike but apart from the well-off society lead a reclusive life and formally administrated. Life in the institutional context of the Seminary brings about several facets of subjectivity to the seminarist. There is a deep loss on the personal autonomy, freedom of going out and coming back, acting and deciding as well, causing a behavior of excessive dependence, resistance of changing, conversion to the proposed role and fraternal rivalry. The contradiction found between the repressive apparatus and the participating speech seems to cause the people characteristics set by fragmentation and refusal.*

**Key words:** *psychology and religion, production on subjectivity, institutional analysis, catholic seminary, total institutions, boarding school, participating observation.*

Neste artigo pretendemos relatar os resultados de um estudo sobre um Seminário Católico no qual nos propusemos a analisar a referida instituição como dispositivo de modelagem e produção de subjetividade.

Tomamos como pano de fundo teórico um conjunto de formulações sobre as instituições, porém com destaque maior para o referencial de Goffman (1987) para análise das Instituições Totais. Nossa meta era dupla; por um lado, conhecer numa primeira aproximação esse Seminário Católico quanto a seus aspectos instituídos e eventualmente instituintes, recortando-o como Formação Social, portanto dando destaque à sua dimensão molar: suas práticas e discursos constituídos, as forças presentes em sua visibilidade mais imediata. Por outro lado, tínhamos o objetivo de retomar as idéias principais de Goffman sobre o assunto, para experimentar sua operatividade analítica no contato com nosso objeto de estudo e com nossos objetivos específicos de analisá-lo como dispositivo de produção de subjetividade. Pretendíamos ver até que ponto as hipóteses de Goffman sobre as Instituições Totais como

dispositivos centrados em práticas de mortificação do eu podiam ou não mostrar-se capazes de nos fornecer conhecimentos relevantes sobre o Seminário Católico; e em que pontos tais hipóteses podem mostrar-se limitadas.

Relacionando esse Seminário com o Convento, tínhamos em mente a hipótese sobre sua natureza, de certo modo, particular em relação aos Manicômios e às Prisões. Porém, como nossa meta principal era o estudo da modelagem subjetiva e outros possíveis processos de subjetivação em ação nesse Seminário, para a formação de sacerdotes, pensamos ser uma boa estratégia partir da sua análise como Instituição Total.

Analisar esse Seminário em paralelo com as Instituições Totais, seguindo a teoria de Goffman (1987), não significa que o identifiquemos integralmente com todas as características do modelo estabelecido por Goffman, haja vista que o próprio autor afirma que nem todos os traços se encontram de modo igual nos diversos estabelecimentos totais. Trata-se de uma modalidade de funcionamento que detectamos nesse

Seminário, mas com sua especificidade própria. Queremos destacar alguns aspectos que têm equivalência e impacto em termos de produção de subjetividade.

Há diferenças, entre as Instituições Totais, quanto ao modo de recrutamento: o espectro vai da coerção legal ao ingresso espontâneo. Um indivíduo, quando ingressa num Seminário, o faz espontaneamente, sem coerções legais nem restrições, mas mediante seu esforço ativo, movido inclusive por um chamado vocacional. Estar nesse Seminário pesquisado, de acordo com os dados, significa uma importante ocasião de promoção social e cultural para a maior parte dos seminaristas internados. Essa é uma diferença importante entre o Seminário e outras Instituições Totais mais opressivas, como os Manicômios e as Prisões. Embora não apresente o rigor explícito destas, constatamos nesse Seminário o funcionamento de mecanismos mais ou menos sutis, visando à modelagem subjetiva. É preciso ressaltar que, embora o indivíduo seja livre para ingressar no Seminário, uma vez constituído membro dessa comunidade, ele passa a estar sujeito a toda uma série de pressões e coerções sociais informais, implícitas nas obrigações que adquire, já que estas se convertem no caminho para chegar às recompensas da formatura ou da ordenação sacerdotal.

Como a entrada no Seminário acontece a partir da vocação, em muitos casos, esta parece ser sentida como um chamado inexorável, como um chamado inarredável ao qual não se pode deixar de responder. Ao seu modo, com sua especificidade, esse Seminário possui elementos importantes que nos permitem entendê-lo como uma Instituição Total, a partir dos dados que coletamos.

Pesquisamos como se organiza a vida dos seminaristas no contexto social do estabelecimento no qual vivem durante a realização de sua formação filosófica. Os seminaristas vivem em comunidade, moram, estudam e se divertem juntos e no mesmo

espaço físico. Têm uma vida de internados, com maior ou menor contato com a realidade externa. Seu tempo é programado de modo uniforme pela equipe dirigente (os formadores), aos quais devem obediência. Os formadores são os representantes indicados pelos bispos para administrarem o Seminário. Em sua formação, durante os anos de estudos em que vive no Seminário, o indivíduo torna-se seminarista e passa por uma modelagem institucional de sua subjetividade, que culmina com sua ordenação como padre; ocasião em que, geralmente, deixa o Seminário.

### **INSTITUIÇÕES MODELADORAS E PRODUTORAS DE SUBJETIVIDADE**

As práticas sociais, quaisquer que sejam, produzem subjetividade e subjetivação, produzem também dispositivos de subjetivação. Na perspectiva em que estamos trabalhando, consideramos a subjetividade não como um dado estático e natural, mas como algo que se constitui em processos. Um exemplo é a teorização de Freud, cartografando como é que se constitui a subjetividade humana, com a sua variabilidade e plasticidade pulsional, dependente de uma série de variáveis. A cultura da Formação Capitalista Liberal também modela e produz uma variação de subjetividade que culmina na categoria de indivíduo auto-suficiente, autoconsciente, senhor de si mesmo, o sujeito centrado no eu. Assim como em termos mais amplos, podemos ver a categoria indivíduo como a produção específica de uma modalidade de subjetividade. É nestes termos que, a partir de Goffman (1987), estamos trabalhando com a hipótese de que o modo de funcionamento das Instituições Totais operam como produtoras de uma certa modalidade da subjetividade.

A produção de subjetividade remete fundamentalmente ao plano micropolítico, microfísico das relações instituintes e instituídas da formação no contexto do Seminário Católico. Na perspectiva do contexto

institucional, as relações formativas (pedagógicas, terapêuticas, educativas) entre padres formadores e seminaristas não se configuram como relações estáticas entre pólos constituídos, mas apresentam-se em permanente constituição e ordenação - plenas de vicissitudes - em constante transformação dos lugares e posições no interior das relações, numa pulverização dos lugares instituídos e instituintes.

Desse modo, não podemos conceber práticas e/ou sujeitos autônomos, pois toda prática é efetivada por relações nas quais se configuram sujeitos. Essa é a principal condição para que as instituições existam concretamente. A solidez institucional residiria nos vínculos entre os sujeitos que as fazem cotidianamente, vínculos invisíveis, microfísicos. Portanto, as relações instituintes e instituídas do processo formativo no contexto institucional do Seminário Católico poderiam ser mapeadas a partir das forças e dos poderes moleculares que as permeiam.

A relação entre a equipe de formadores e os seminaristas, na diversidade de relações que se estabelecem no contexto institucional desse Seminário Católico, *relações de formação*, que possui matizes pedagógicos e terapêuticos, revela-se como a mais recorrente e legitimada, soberana entre outras. Essas relações formativas, no cruzamento de relações distintas mas interdependentes, podem ser consideradas como o núcleo central que caracteriza um certo contrato educativo e formativo informal que institui as relações no Seminário. Pensamos que ela é um dispositivo privilegiado de constituição desse Seminário enquanto agência de produção de subjetividade.

Dentre as práticas sociais de modelagem da subjetividade, a internação em Instituições Totais (Goffman, 1975, 1987) tem sido historicamente uma estratégia extremamente freqüente. Estas instituições foram e continuam sendo utilizadas como agências produtoras de subjetividade, modelando-a de acordo com o contexto institucional, ao

promoverem relações peculiares entre dirigentes e internados no conjunto das práticas institucionais (Foucault, 1984, 1999a, 1999b; Guirado, 1986, 1987). Esse lapso de tempo no qual o indivíduo vive internado pode deixar marcas profundas na sua subjetividade, o que faz com que a questão se configure enquanto um tema de estudo apropriado em si mesmo.

São poucos os estudos que levam em conta o conhecimento da produção da subjetividade no contexto institucional em geral (Guirado, 1986, 1987; Albuquerque, 1980; Ferraz e Ferraz, 1994) e também especificamente em instituições religiosas formadoras. Constatamos que são raros os trabalhos que estudam estruturação do sujeito e o contexto cultural institucional no qual ele se insere. A maioria dos estudos tratam do hospital geral, do hospital psiquiátrico e da prisão (Levinson & Gallagher, 1971; Castel, 1978; Goffman, 1987; Foucault, 1999a, 1999b). O convento, o mosteiro, o Seminário e o colégio interno parecem ter sido menos pesquisados em sua especificidade.

De acordo com Goffman (1987), um estudo profundo do funcionamento institucional e dos diversos fenômenos que se produzem nesse espaço social específico pode proporcionar indícios valiosos quanto aos procedimentos utilizados na formação de pessoas. Seria possível entender como essas instituições produzem a subjetividade daqueles que as compõem, tanto a dos internados quanto a dos dirigentes.

O Seminário Católico, sendo uma instituição dedicada à formação, tem características peculiares em relação aos demais estabelecimentos do gênero. Seu funcionamento prevê que seus internados se tornarão padres, passando de internado/seminarista/formando a dirigente/padre/formador. O Seminário produz padres, que são agentes formados e que se tornam, por sua vez, agentes formadores, embora essencialmente produza padres para os quadros da Igreja Católica e que serão, de certo modo, líderes de destaque

junto a setores numerosos da população. Acreditamos que seu processo formativo tem uma incidência direta no tipo de prática social desenvolvida por esse agente. Para entender melhor esse ator social que tem sua relevância no meio social, é que nos debruçamos sobre a instituição Seminário, estudando-a e procurando produzir um conhecimento a seu respeito.

Socialização é um conceito sociológico que designa um processo global de preparação de um indivíduo para o desempenho de determinado papel social. Este processo de aprendizado e treinamento necessário ao desempenho de papéis socialmente estabelecidos se realiza na convivência social. Nesse sentido, podemos considerar o Seminário como uma agência de socialização, um estabelecimento que socializa determinados indivíduos com o objetivo de prepará-los para desempenhar o papel social de sacerdote.

Para o psicólogo, o conceito de socialização designa também as trocas que se realizam entre o indivíduo e a sociedade, geralmente através dos grupos e pessoas significativas. Apesar de visualizar os dados sociológicos envolvidos neste processo, para o psicólogo importa acentuar os aspectos psíquicos da interação.

Desse modo, podemos entender a socialização - no plano psíquico - como um processo básico de constituição do eu que possibilita ao indivíduo introjetar e assimilar padrões, comportamentos, ideais e valores característicos do grupo a que pertence ou no qual está inserido. Esse processo não se circunscreve a apenas um período da vida: os indivíduos passam por diversas experiências socializadoras ao longo da vida e sob a influência das mais diversas instituições e estabelecimentos; a cada transição, tem como tarefa reavaliar e reorganizar sua personalidade.

Nesta pesquisa sobre a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico, estamos recuperando os

estudos de Goffman (1987) para a leitura das instituições totalitárias. Consideramos que Goffman realiza uma modalidade de análise institucional que pode ser situada no plano do estrato, no nível macro ou molar dos fenômenos que ocorrem nos estabelecimentos fechados. Sua concepção explícita de poder é a de um poder essencialmente modelador, poder instaurado, repressivo e mutilador do eu em sua missão (res)socializadora. Isso parece ser o que Goffman apresenta inicialmente numa primeira leitura.

O que nos propusemos fazer neste trabalho foi uma análise fundada no dispositivo analítico das Instituições Totais, porém quisemos voltar a Goffman (1987) depois de ler algumas das contribuições de Foucault e da Análise Institucional relativas à produção da subjetividade no contexto institucional. Uma leitura mais atenta de Goffman então nos permitiu encontrar nele também uma dimensão produtiva do poder: há uma microsociologia dos estabelecimentos totalitários que explicita toda uma tecnologia de poder altamente criativa. Certamente podemos identificar opressores e oprimidos, caracterizados pela equipe dirigente e pelo grupo dos internados, os primeiros modelam e os segundos são objetos de procedimentos modeladores. Mas Goffman descreve minuciosamente as reações de (contra)controle que os dois grupos antagônicos exercem um sobre o outro: há modelagem e resistências; vigilância permanente e recíproca; há lutas e conflitos nos planos macro e microfísicos. Goffman mapeia estratégias ostensivas de ataque e reações que se esboçam às vezes sutis, outras claramente defensivas ou sabotadoras. Mostra-nos como o grupo dos internados se defende dos esforços modeladores através de diversas táticas adaptativas e utilizando-se dos próprios recursos institucionais para construir um mundo pessoal contrário aos objetivos oficiais do estabelecimento. Desse modo o Seminário Católico, visto por esse prisma, é muito mais produtor do que mortificador da subjetividade,

suas práticas se mostram predominantemente mais modeladoras do que mortificadoras.

### **ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE MODELAGEM SUBJETIVA NAS INSTITUIÇÕES TOTAIS SEGUNDO GOFFMAN**

A equipe dirigente de um estabelecimento totalitário organiza burocraticamente a vida no contexto institucional. De um modo geral, estes estabelecimentos funcionam como um depósito de internados, mas apresentam-se ao público como organizações racionais, planejadas de modo consciente como máquinas eficientes para atingir determinados objetivos e capazes de cumprir certas finalidades oficialmente declaradas. Um de seus objetivos oficiais mais amplos e freqüentes é a (re)educação dos internados na direção de algum padrão ideal. São verdadeiras máquinas de sobrecodificação da subjetividade. A contradição entre os objetivos oficiais confessados e aquilo que o estabelecimento realmente produz constitui-se no contexto básico do trabalho cotidiano da equipe dirigente (Goffman, 1987, pág.70).

O trabalho da equipe dirigente se reduz à administração, gerenciamento e controle de pessoas. Como material de trabalho, as pessoas podem também ser reduzidas às características de objetos inanimados, podendo ser vistas apenas em seus aspectos físicos. O indivíduo pode ser etiquetado como um produto, numerado, encaixado numa nosografia, inscrito e descrito em relatórios e prontuários que dizem o que foi feito por ele, com ele e quais foram os responsáveis. Seu registro de caso vai crescendo à medida que vão sendo acrescentadas notas e pareceres da equipe dirigente.

Os estabelecimentos totais funcionam mais ou menos como um Estado e sua equipe dirigente tem que enfrentar problemas de um modo parecido aos que têm os governantes de

estados (Goffman, 1987, pág. 72), deparando-se com dilemas clássicos, como por exemplo: conflitos entre meios e fins, manutenção de padrões humanitários *versus* eficiência institucional, esforços para evitar fugas, esconder decisões quanto ao destino dos internados, distância *versus* afeição pelos internados e outras dificuldades específicas no trabalho com pessoas.

A rotina da equipe dirigente é estruturada em torno das exigências especiais do trabalho com pessoas e é realizada num clima moral específico: a equipe dirigente enfrenta a hostilidade e exigências dos internados e precisa apresentar a eles a perspectiva racional defendida pelo estabelecimento (Goffman, 1987, pág. 77).

O esquema de interpretação quanto à natureza presumida do que é um ser humano de um estabelecimento total entra em funcionamento automático quando da admissão do internado. A admissão é tomada como uma prova concreta de que é com um indivíduo assim que o estabelecimento trabalha. Esse é o centro de um meio básico de controle social.

Os internados, quando podem, fazem pedidos, e a equipe dirigente apresenta justificações ideológicas para a imposição de restrições. Assim, a equipe dirigente controla os internados e defende a instituição em nome de seus objetivos confessados: os castigos e privilégios que distribui são apresentados numa linguagem que expressa essas metas oficiais (Goffman, 1987, pág. 78).

Cada perspectiva institucional contém uma moralidade pessoal. Os internados devem ser conduzidos à auto-orientação controlável e a conduta desejável e a indesejável precisam ser definidas como decorrentes da vontade pessoal deles, definidas como algo que se pode controlar.

Assim, a equipe dirigente tende a criar uma teoria sobre a natureza humana, que racionaliza sua atividade, estabelece e mantém a distância social com o internado, dá uma

interpretação estereotipada dele e justifica o tratamento que lhe é imposto. Essa teoria geralmente abrange as possibilidades adequadas e irregulares de conduta do internado, o valor institucional de privilégios e castigos e também a diferença essencial entre a equipe dirigente e o grupo dos internados.

A teoria sobre a natureza humana desenvolvida no ambiente institucional totalitário costuma considerar o ser humano como um ser fraco. Para lidar com ele, é preciso lançar mão de soluções intermediárias, mostrar consideração, utilizar medidas de proteção. Pode ser necessário utilizar prêmios e incentivos que levem o indivíduo a colaborar quando seus objetivos não coincidem com os da instituição. Os participantes também podem ser estimulados a colaborar, induzidos por ameaças e castigos: as sanções negativas podem incluir uma redução nos prêmios ou nos níveis usuais de bem-estar. O medo do castigo pode ser adequado para impedir que o indivíduo realize ou deixe de realizar determinados atos. Mas reforços positivos tais como prêmios parecem necessários para que se obtenha um esforço prolongado, contínuo e pessoal. A noção de que os indivíduos respondem a castigos ou prêmios como meio para produzir a resposta esperada exige suposições diferentes relativas ao que seja a natureza humana. Portanto, a organização total não se limita a utilizar a atividade de seus participantes, mas ela também delinea os padrões oficiais adequados de bem-estar, valores conjuntos, incentivos e castigos. A própria ação da equipe dirigente ou da administração exprime a concepção que ela tem dos indivíduos sobre os quais atua. Boa parte dos conflitos entre os dois grupos antagonísticos diz respeito à concepção da natureza e papel impostos aos internados e às diferentes reações deles a esse caráter presumido pelos dirigentes.

A estrutura funcional do estabelecimento cria suposições de papéis e identidade sociais. Quando o indivíduo participa de determinada

atividade com o ânimo e disposição que se espera dele, está aceitando implicitamente que é um determinado tipo de pessoa que vive num mundo específico. Todo estabelecimento, além de incluir uma disciplina de atividade, produz também uma constituição subjetiva específica; ele modela o ser do indivíduo, impondo-lhe um determinado caráter e um ambiente específico onde deve manifestá-lo. Esse ser prescrito, essas suposições a respeito do eu costumam ser sistematicamente enfrentadas pelos participantes internados através de diferentes estratégias de adaptação e, sobretudo, por meio dos ajustamentos secundários. Agir e ser, nesse caso, estão longe de ser equivalentes (Goffman, 1987, pág. 158).

A tarefa da equipe dirigente é receber os internados e aplicar-lhes uma série de procedimentos que visam ao seu controle e modelagem subjetiva. Goffman (1987, pág. 24) os denomina de *processos de mortificação do eu*, são padronizados e incluem os seguintes aspectos: enclaustramento/sequestro do indivíduo; processos de admissão que criam uma pasta pessoal que é continuamente alimentada com relatórios sobre o desempenho do internado; testes de obediência para conseguir a cooperação inicial do novato; despojamento dos bens, emprego e carreira; exposições contaminadoras físicas, sociais e psicológicas; o "circuito", interligando todas as esferas da vida do internado no contexto institucional, utilizando um comportamento qualquer como índice do estado geral da sua condição pessoal; o sistema de privilégios, através do qual manipula arbitrariamente algumas necessidades e satisfações do indivíduo, utilizando-as como prêmios concedidos em troca de obediência. Essa seria a tecnologia de modelagem, instrumentos implementados para modificar e transformar as pessoas.

Mas Goffman (1987, pág. 159) detecta que os internados não se submetem tão facilmente aos procedimentos (res)socializadores. Estes

criam *ajustamentos secundários*, práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas lhes permitem obter satisfações proibidas ou conseguir, por meios proibidos, as satisfações permitidas. Os internados “conhecem as manhas” para usufruir uma certa autonomia pessoal, reagindo às pressões ostensivas da equipe dirigente. Poderíamos dizer que os internados inventam as “manhas” e criam também uma *gíria institucional* própria para se comunicarem em segredo. Criam também *controles sociais informais* utilizando a cooptação ou a coerção pela força e violência para evitar que delatores os entreguem à equipe dirigente. Através do *processo de confraternização*, o grupo dos internados se une, desenvolve apoio mútuo e uma cumplicidade como resistência a um sistema que os forçou à intimidade numa única comunidade igualitária de destino. A *gozação coletiva* expressa o repúdio geral e vingança contra a autoridade sentida como inimiga. A solidariedade produz uma infinidade de *grupos primários* no estabelecimento: panelinhas, facções, ligações sexuais mais ou menos estáveis, a formação de pares, através dos quais dois internados passam a ser reconhecidos como “amigos” ou “casal” pelos demais companheiros. Nos casos em que não se pode confiar nos companheiros, que representariam uma ameaça potencial permanente, o internado experimentaria anomia e solidão, apesar de conviver num grande grupo (Goffman, 1987, pág. 58).

A equipe dirigente (re)age contra os esforços (re)ativos do grupo dos internados que se une na busca de estratégias para neutralizar os efeitos modeladores do estabelecimento totalitário. Pode também combater a solidariedade, porque a união dos internados pode ser vista como um fator que facilita atividades combinadas proibidas. Pode reconhecer tacitamente ou proibir os relacionamentos de “casais”, considerando-os incestuosos, impedindo que a dupla crie um mundo próprio no estabelecimento.

Por seu lado, o grupo dos internados também cria uma série de *estratégias adaptativas* às condições ambientais do estabelecimento: pode afastar-se da realidade como uma recusa em participar; com sua intransigência pode desafiar intencionalmente a equipe dirigente, negando-se de modo visível a colaborar; pode adotar a vida no estabelecimento como se fosse seu lar, através da colonização; o internado pode aceitar a interpretação oficial da equipe dirigente e procurar representar o papel do internado perfeito, disciplinado, moralista, sempre à disposição, através da estratégia da conversão; finalmente, pode “se virar”, utilizar um “jogo de cintura”, numa combinação oportunista de diversas estratégias que visam obter uma possibilidade máxima de evitar sofrimentos físicos ou psicológicos.

As estratégias adaptativas dos internados colocam a equipe dirigente diante de alguns paradoxos. A colonização, que seria o objetivo oculto máximo da instituição, dado o nível elevado de cooperação do internado, é paradoxalmente vista como um problema para a instituição: a equipe dirigente pode ficar perturbada, ao perceber que as possibilidades positivas da situação estão sendo mal empregadas. Os próprios colonizados podem sentir-se obrigados a negar sua satisfação, mesmo que seja apenas por razões de solidariedade com seus companheiros. Podem ainda sabotar espontaneamente sua saída, criando problemas próximo da data fixada para sair do estabelecimento, prolongando sua estadia. Os esforços da equipe dirigente para melhorar as condições de vida na instituição têm de enfrentar a possibilidade de aumentar a atração e a própria colonização.

Além disso, a vida no contexto institucional ainda produz alguns efeitos específicos no grupo dos internados. Efeitos que não estão previstos nos objetivos oficiais do estabelecimento e que acrescentam novos problemas para a equipe dirigente. Costumam surgir alguns tipos e níveis de preocupação

personais características no grupo dos internados.

O internado é colocado numa posição social inferiorizada, comparativamente à que ocupava no mundo exterior, sob a ação do processo de mortificação e de despojamento ao qual é submetido. Isso cria nele uma sensação de fracasso pessoal e de desgraça constante. Como reação a esse sentimento, o internado costuma criar uma *estória pessoal* que funciona como um conto triste, num estilo de lamentação e defesa, elaborando sua versão para explicar sua situação de inferioridade atual. Ele conta sua história aos companheiros, em tom de autopiedade. Os colegas tendem a ouvi-lo com condescendência e a equipe dirigente costuma desmenti-lo.

Outra característica é que, entre os internados de muitos estabelecimentos totais, existe uma forte sensação de que o *tempo de internação é inútil, perdido, roubado de sua vida*, tempo que precisa ser apagado, cumprido, preenchido ou arrastado de algum modo. Durante sua estada obrigatória, o internado costuma sentir que esteve completamente exilado da vida. Isso indica que internações excessivamente prolongadas têm um efeito proporcionalmente desmoralizador. Condições precárias de vida, perda de contatos sociais, impossibilidade de adquirir dinheiro, de formações de relações conjugais e ausência de certidão de estudos realizados são outros elementos que explicam essa sensação de tempo perdido na instituição.

Daí advém o *alto valor das atividades de distração*, sejam individuais ou coletivas, nesses estabelecimentos: jogos ao ar livre, bailes, festas, banda de música, coral, teatro, aulas, ateliês de arte, trabalhos manuais, televisão, filmes, jogos de cartas, homossexualidade, álcool, drogas que possibilitam “viagens”. Essas e outras atividades de entretenimento ajudam o indivíduo a relaxar, aliviando um pouco a tensão produzida pelos ataques constantes à sua pessoa. Esse aspecto também parece ser consequência de

uma certa regressão e infantilização que a vida no contexto institucional geram no internado.

Podem surgir também alguns problemas no *processo de reinserção do internado na vida cotidiana do mundo externo*. Quando o internado é enviado de volta à sociedade mais ampla, ele pode experimentar algumas dificuldades, tais como a angústia, o estigma (Goffman, 1975) e a desaculturação.

Para os que estão internados, a vida no mundo externo costuma ser seu sonho mais precioso e seu desejo se chama liberdade. Mas, paradoxalmente, a proximidade da saída do estabelecimento cria angústia e muitos podem provocar a continuidade da internação para evitar o problema. O temor é criado pela questão: “Será que vou conseguir me virar no mundo?” A sociedade externa apresenta uma face desafiadora, diante de um indivíduo altamente desmoralizado. Muitos internados deixam aberta a possibilidade de regressar ao estabelecimento.

A angústia no tempo da reinserção parece ser produzida principalmente pela desaculturação, que pode ser entendida como a perda ou impossibilidade de adquirir os hábitos atualmente exigidos na sociedade. A recepção do ex-internado pode ser fria e o estigma adquirido pode dificultar-lhe a tarefa de arrumar um emprego ou um lugar para viver. Geralmente, a libertação costuma ocorrer quando o indivíduo já domina sua vida no ambiente institucional, que se lhe tornou conhecido e ao qual ele se adaptou de algum modo, conseguindo alguns privilégios dos quais aprendeu, dolorosamente, o alto valor. Assim, o ex-internado pode descobrir que ser livre significa passar do topo de um pequeno mundo já familiar para o ponto mais baixo de uma sociedade ampla, provavelmente fria, indiferente ou hostil.

Podemos notar que há todo um jogo de forças, uma luta, um estado de guerra entre a equipe dirigente e o grupo dos internados. O próprio dispositivo institucional produz efeitos paradoxais para ambos os grupos no seu

funcionamento dinâmico. A equipe dirigente vigia seus internados e também é vigiada pelos internados no cumprimento de suas funções. A sociedade e o mundo exterior também vigiam o funcionamento do estabelecimento. Os “problemas de governante” enfrentados pela equipe dirigente revelam que ela sofre influências e tem que administrar as ações e reações geradas pelo grupo dos internados. Há lutas e conflitos também no seio do grupo dos internados: impossível não notar a agressividade e sexualidade que ali fervilham, na surdina.

Goffman apresenta os *cerimoniais institucionais* como outros espaços nos quais essas lutas internas podem se apresentar de modos diversos, podendo servir também como momentos de trégua nos combates, uma pausa estratégica para aliviar a pressão excessiva, descansar e recuperar as forças.

Trata-se de práticas institucionalizadas que exprimem solidariedade, unidade e compromisso conjunto de toda a instituição, produzindo-se uma maior aproximação dos dois grupos, possibilitando que ambos tenham uma visão mais positiva um do outro e se identifiquem com a situação alheia. Nestes cerimoniais institucionais, há uma liberação das formalidades, dos papéis estereotipados e da usual distância entre a equipe dirigente e os internados, a participação pode ser relativamente voluntária. Vamos enumerar os principais elementos nos quais se exprimem esses cerimoniais: jornal ou revista periódica do estabelecimento; a festa anual do aniversário do estabelecimento; o teatro institucional; a exibição institucional (a abertura dos portões uma vez por ano, para que os parentes dos internados e o público em geral visitem o estabelecimento); a sala de visitas, apresentações de caridade e os esportes internos.

As cerimônias institucionais tendem a ocorrer dentro de uma certa periodicidade espaçada, despertam alguma excitação social, todos os grupos do estabelecimento participam, independentemente de posto ou posição, mas recebem um lugar que exprime sua posição. Uma sociedade perigosamente dividida entre internados e equipe dirigente pode ser unida através de tais cerimônias. Geralmente a equipe dirigente se queixa de tédio por ter que participar de tais cerimônias e o faz por causa da *noblesse oblige* ou por temor dos superiores. Os internados participam por causa do conforto e da suspensão das restrições, para ficar bem diante da equipe dirigente e talvez conseguir a liberdade mais depressa.

Um estabelecimento total precisa de cerimônias coletivas porque é algo mais do que apenas uma organização formal. No entanto, essas cerimônias podem ser “forçadas” e insípidas, porque a instituição é algo menos do que uma comunidade.

De acordo com Goffman (1987), embora os estabelecimentos totais tenham como objetivo a reforma e a reabilitação, através das quais o indivíduo recuperaria os mecanismos auto-reguladores supostamente perdidos, e pretendam que ele mantenha de modo espontâneo os padrões nos quais foi reeducado e ressocializado no estabelecimento, isso não costuma ocorrer exatamente assim.

Na prática, raramente se consegue essa mudança. As alterações permanentes que realmente costumam ocorrer não são as desejadas pela equipe dirigente. Exceto no caso de algumas instituições religiosas, os processos de despojamento e os de reorganização não parecem produzir um efeito duradouro. O indivíduo se defendeu da “reforma” imposta através dos ajustamentos secundários, nos quais se habituou a costumes contrários à instituição, além de se valer da estratégia de “dançar conforme a música”.

## A PESQUISA DE CAMPO NUM SEMINÁRIO CATÓLICO

### SUJEITOS

Realizamos essa pesquisa num Seminário Católico, numa cidade do Estado de São Paulo. Para tanto, obtivemos autorização do reitor do estabelecimento. Este Seminário recebe candidatos ao sacerdócio de várias dioceses que se reuniram para sua criação. Tomamos como sujeito propriamente dito o estabelecimento como um todo, que foi observado em seu funcionamento. De modo mais específico, investigamos também a concepção dos internados (seminaristas) sobre sua própria vida, no contexto institucional.

Não se trata de um estudo de caso, mas escolhemos este Seminário especificamente por que ele nos parece um representante bastante adequado em sua singularidade, de alguns aspectos disciplinares importantes que caracterizam as Instituições Totais, manifestos no seu cotidiano. Acreditamos que não se trate de um caso ímpar, ele nos parece realmente representativo da categoria Seminário Maior Católico que desejamos compreender. Estamos interessados nos matizes de Instituição Total presentes neste Seminário, mas acreditamos, por hipótese, que ele não se distingue de muitos outros em sua essência institucional, pois a estruturação característica desses estabelecimentos totais parece funcionar de modo autônomo.

Este Seminário é constituído por grandes construções: dois pavilhões com térreo e primeiro andar, divididos em celas individuais (os quartos dos seminaristas), que abrigam ainda banheiros coletivos, uma biblioteca, sala de informática, sala de leituras e um anfiteatro; há um outro bloco que abriga cozinha, despensa, refeitório e lavanderia. Há também um conjunto denominado prédio escolar, que inclui salas de aula, de televisão, secretaria, sala de visitas e alguns quartos para os seminaristas no primeiro andar. Finalmente,

temos uma grande capela, um campo de futebol gramado, uma quadra de esportes e as garagens dos veículos.

Atualmente, o quadro do pessoal existente no estabelecimento é o seguinte: 70 seminaristas, 03 padres formadores (reitor, vice-reitor, diretor espiritual), 04 cozinheiras, 02 lavadeiras, 01 secretária, 01 bibliotecária, 01 diretor de estudos e 20 professores. Dos professores, 04 são padres e 06 são leigos do sexo feminino, os demais são leigos do sexo masculino. Os padres formadores têm entre 35 e 45 anos. Já os seminaristas oscilam entre 18 e 45 anos, sendo que todos já concluíram obrigatoriamente o segundo grau.

### INSTRUMENTOS

#### OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para realizar essa pesquisa, utilizamos a técnica da observação participante (Alves-Mazzotti, 1998; Triviños, 1987), qualitativa, rigorosa, sistemática e vivencial. A observação participante foi do tipo não-estruturada, na qual os fenômenos a serem observados não são predeterminados, eles foram observados e relatados da forma como aconteceram, visando descrever e compreender o que estava ocorrendo na situação dada. A técnica da observação participante envolveu três fases: (a) aproximação da instituição e estabelecimento de vínculos com seus membros; (b) realização da observação no contexto dos sujeitos para a coleta de dados; e (c) registro posterior dos fenômenos, comportamentos, ações, diálogos e acontecimentos observados. Realizamos 20 visitas de observação participante.

Os dados foram sistematizados em categorias analíticas (Goffman, 1987) com base nos relatórios das observações. Estabelecemos quatro grandes categorias: (a) *o mundo do internado no Seminário*, em que apresentamos dados relativos ao ingresso

do jovem vocacionado na instituição, as vicissitudes pelas quais desenvolve sua “carreira moral” no Seminário, os processos de mortificação aos quais é submetido (reclusão, arquivo pessoal), exposições contaminadoras físicas, sociais e psicológicas, o circuito, a tiranização, sistema de privilégios, ajustamentos secundários, estratégias adaptativas; (b) *o mundo dos formadores no Seminário*, em que tratamos dos itens: os seminaristas como elementos humanos do trabalho da equipe de formadores, problemas de “governantes” no gerenciamento do Seminário, os representantes da perspectiva oficial da Igreja, considerações sobre a natureza humana e capacidade moral dos formadores a respeito dos formandos, reinterpretação institucional do trabalho, a dimensão acadêmica do Seminário: o curso filosófico; (c) *os cerimoniais institucionais no Seminário*: jornal do Seminário, teatro institucional, sala de visitas, a semana de estudos teológico-filosóficos, assembleias de comunicação, convivências institucionais, celebrações litúrgicas, festa de aniversário do Seminário; (d) *outros aspectos relevantes do contexto institucional do Seminário*: diferenças intragrupais, conflitos ideológicos, reunião de seminaristas por grupos diocesanos, manhãs de formação espiritual, modo de recrutamento dos seminaristas, graus de permeabilidade do estabelecimento, destino social dos seminaristas egressos, processos de desligamento do seminarista do Seminário.

### ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Numa segunda etapa desta pesquisa, examinamos o seminarista em si mesmo, pois ele não é apenas um objeto dos esforços da equipe formadora e das pressões institucionais, mas é também um indivíduo cujas formas de adaptação às oportunidades e exigências da vida no internato são complexas. Para tanto, utilizamos entrevistas semi-estruturadas (Bleger, 1980; Triviños, 1987).

Realizamos um total de nove entrevistas com três seminaristas de cada ano do curso de Filosofia, que vivem internados no estabelecimento pesquisado, que foram gravadas e depois transcritas. Abordamos os seguintes temas: história vocacional, ingresso e experiência no Seminário Menor, o que é ser seminarista, como seriam o Seminário e o seminarista ideais, o caminho para a formação sacerdotal que o estabelecimento oferece, problemas que o seminarista enfrenta no Seminário, como é a vida comunitária, aspectos positivos e negativos da vida do seminarista, visão sobre a equipe de formadores, sobre os colegas e a respeito do curso de filosofia, parecer sobre os diversos instrumentos formativos, estado atual da vocação sacerdotal, diante da experiência institucional no Seminário.

Na análise das entrevistas, utilizamos três figuras metodológicas para a organização do material coletado, buscando discriminar os principais temas que constituem o discurso apresentado pelos seminaristas, relativo tanto à sua própria percepção quanto à experiência formativa que vivem no Seminário: expressões-chave, idéia central e o Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre, 2000).

Deste modo, resgatamos o conteúdo das representações individuais, construindo com elas o Discurso do Sujeito Coletivo, pois as pessoas são, ao mesmo tempo, estruturadoras das representações sociais e estruturadas por elas. No contexto institucional, elas produzem e são produzidas pelo seu meio ambiente ideológico, no qual interagem dialeticamente, na medida em que há uma interpenetração, uma porosidade constitutiva entre o contexto e os indivíduos. De uma perspectiva institucional, podemos dizer que são sujeitos que se fundam no interior das práticas, sujeitos ao mesmo tempo constituídos e constituintes do cotidiano institucional. Quando um sujeito fala, seu discurso pode ser tomado enquanto uma representação do lugar institucional que ocupa: seu pensamento pode incluir também

aquilo que outros indivíduos socialmente equivalentes verbalizam por ele.

## RESULTADOS

Temos abundante material das visitas de observação participante que se encontra à disposição do leitor, mas que não podem ser apresentados num artigo como este. Vamos apresentar alguns fragmentos das entrevistas, em itálico.

O seminarista definido por ele mesmo:

*Ser seminarista é fazer o exercício de uma futura situação de vida. O seminarista é um “mini-padre”, porque você já tem que começar a ter atitudes de padre. Suas atitudes e tudo o mais devem estar já refletindo essa vida do sacerdócio. É um estudante de filosofia, que almeja no futuro ser padre, mas que não tem nada certo nem garantido, porque é difícil. Desde que a gente entra já tem o compromisso de viver o celibato. Esse não é o maior problema de todos. O mais difícil é o conflito da vida em comunidade. Existe a exigência de você sair da sua casa, entrar num lugar para morar com gente que não conhece, que são diferentes, provêm de outras realidades. A gente precisa se anular muito para viver em comunidade no Seminário.*

*Os seminaristas podem ser classificados em vários tipos: os romanos, que são aqueles que gostam de se destacar, aparecer, são soberbos e cheios de si; os da Teologia da Libertação são mais radicais. Os seminaristas da Teologia da Libertação combatem os romanos. As duas facções são radicais nos seus posicionamentos. Também há a categoria dos neutros. Tem um outro grupo que é difícil classificar. São aqueles que entram no Seminário para esconder alguma coisa ou para praticar certas coisas sem que os outros percebam. Trata-se de um*

*grupo que pode ser classificado como homossexuais. Uma parte dos seminaristas sofre com isso, sofrem por ser seminaristas. Se o rapaz quer mesmo ser padre, deve estudar, enfrenta problemas de família, problemas que se acumulam e dificultam o processo formativo.*

O seminarista se percebe como um indivíduo institucionalizado que precisa adotar uma conduta clerical, o “mini-padre”, enquadrado dentro de uma comunidade que se revela altamente conflitante, dividida em diferentes grupos com características ideológicas antagônicas: os conservadores (romanos), os progressistas (libertadores), os “neutros” e os “homossexuais”. Além desses aspectos, existe a dimensão acadêmica (estudante de filosofia), compondo a definição multifacetada do seminarista.

Os diferentes problemas enfrentados pelos seminaristas advêm das diversas dimensões que constituem sua vida no contexto institucional:

a) acadêmicos: *Um seminarista precisa de tempo para organizar sua vida e poder estudar. Os que haviam parado de estudar têm dificuldade com o ritmo de estudos do Seminário;*

b) relativos à condição de formando do seminarista: *Também precisa de paciência porque a maioria dos seminaristas são ansiosos e querem tudo imediatamente: querem a atenção do povo, querem ser necessários e procurados pelas pessoas. Sua utilidade pastoral lhes dá a identidade de seminarista;*

c) de ordem material: *Para o seminarista a pior coisa do mundo é o aspecto financeiro: ele vive todo o processo formativo sem dinheiro, sempre dependendo da generosidade da paróquia de origem ou de onde faz pastoral.*

*Quando precisamos comprar alguma coisa, a família às vezes não tem condição de ajudar, a paróquia dá uma contribuição, mas nem sempre é suficiente, então a gente abre mão de muita coisa. A maioria dos seminaristas não têm dinheiro e vivem “duros”. Alguns poucos não têm problema financeiros, pois eles têm dinheiro ou então têm quem banque suas necessidades. Por você estar num Seminário diocesano, está sem dinheiro, porque eles te oferecem casa, comida, roupa lavada e seu colégio; o resto, você tem que dar conta, tem que se virar;*

*d) na vida comunitária: A convivência pode ser problemática: lidar com o diferente, o outro, é complicado, principalmente quando você vive junto das seis da manhã à meia-noite. Depois de novo, todo dia. Há muitos conflitos entre os grupos, nas panelinhas. Não presenciei nenhum momento que tivesse levado a falar sobre essas coisas. Todo mundo sabe desses problemas mas faz de conta que não existem. Os seminaristas estão vendo, mas não querem ver, procuram apenas fazer a sua parte;*

*e) no âmbito sexual: Há os que não se resolveram sexualmente e vem se esconder aqui; perdemos a liberdade de ser nós mesmos. As questões humano-afetivas que você traz, que tem que resolver da sua vida, aí elas ficam muito evidentes, sobretudo os casos de homossexualidade. O maior problema é que você não tem com quem contar, não tem ajuda. Se você falar de seus problemas afetivos com os formadores, de tendências para o homossexualismo, está no olho da rua. Vão dizer que procure outro lugar, porque você precisa rever algumas coisas, se tem esse tipo de problemas, o Seminário não é um lugar adequado para você. Então a gente vive*

*num clima de tensão, tem que estar se policiando, se vigiando, com cuidado para não dar bandeira. Viver num lugar desses é difícil;*

*f) o seminarista experimenta “crises”: Tem as crises. Essas crises que todo mundo fala. Não sei se eu passo isso, ficar meio melancólico, meio triste. Quando um colega vê a gente triste, já pergunta: o que você tem? Não vai sair do Seminário não, né?*

*g) ele também sofre e sente falta da vida fora do estabelecimento: Às vezes tem sofrimento na vida do seminarista. Bate a solidão, saudade da daquela vida lá fora. Tenho a impressão de que as pessoas são mais felizes lá fora do que aqui dentro, não tem aquela pressão de estudar, pressão de rezar e não sei o quê.*

*h) indica a falta de confiança na relação de formação e um jogo de esconde-esconde entre seminaristas e formadores: Falta confiança entre os formadores e os seminaristas, porque isso está muito longe de acontecer. Eles estão numa posição e nós em outra, nos perseguindo o tempo todo, olhando se você está fazendo uma coisa ou não está. Existe uma cumplicidade, um pacto entre os próprios seminaristas, exceto alguns que fogem do esquema. A equipe de formadores não sabe o que acontece entre nós. Entre os formadores, deve ser a mesma coisa, nós não sabemos o que acontece nas reuniões deles;*

*i) o seminarista vive seus problemas solitariamente: Com relação aos seus problemas, o seminarista costuma vive-los solitariamente. Até mesmo conversar com um padre pode ser arriscado, pois ele pode vir ocupar algum cargo importante na diocese e mandar você embora.*

*Se o seminarista se vê como um “mini-padre”, ele ainda está em formação, ainda*

não é um padre e padece das limitações da sua condição de indivíduo institucionalizado: como aluno, tem desafios acadêmicos a enfrentar; já desenvolve “atividades pastorais”, mas precisa ser paciente por que ainda não é padre e deve refrear sua ansiedade; a falta de dinheiro é o indicador da real condição de minoridade na qual ele se encontra; a formação exige o modelo de vida em grupo, com diversas manifestações de rivalidade fraterna; é preciso viver sob a autoridade dos formadores numa relação que evita dialogar sobre questões espinhudas, numa tática de avestruz; como ser sexuado, tem que se haver com o desejo polimorfo que o atravessa. O seminarista passa pelas “crises”, nas quais experimenta angústia, tristeza, solidão, saudades da vida fora do estabelecimento.

A vida comunitária é caracterizada pelos seminaristas como um campo de batalha. Há toda uma geopolítica estruturando o grande grupo dos seminaristas internados no estabelecimento.

*A vida comunitária tem aspectos positivos e negativos. As pessoas mais sociáveis costumam se adaptar melhor, são muito procuradas; já as que são mais tímidas e retraídas costumam ser evitadas e mantidas à distância, o que reforça suas dificuldades de relacionamento e contato social. Pode-se viver solitário e isolado ou então intensamente envolvido na vida comunitária. Também há o problema das fofocas, a vigilância entre os próprios seminaristas, as panelinhas que têm conflitos internos e com outros grupos. Seminaristas do terceiro ano do curso de Filosofia podem discriminar os colegas novatos.*

*No Seminário, há duas grandes facções ideológicas: os romanos soberbos, que gostam de dogmas, clergiman e batina, e os libertadores radicais. As duas facções são incompatíveis e tendem a classificar os seminaristas à revelia, por seus gostos e inclinações, tratando como*

*pertencendo a esse ou àquele grupo: esse é romano, aquele é libertador, o outro é homossexual, esse é homem, é machão.*

*Temos uma rotatividade de pessoas, cada ano tem uma turma nova, então você pode ter novos amigos, novas possibilidades, diversos momentos. O grupo que compõe a comunidade está dividido em grupinhos, são pessoas que têm certas afinidades que facilitam amizades. Dentro do grupão, você acaba tendo muitos grupinhos. Todo mundo sabe que existem os grupos. Mas é aquela coisa da guerra fria, a gente sabe que tá todo mundo em guerra, mas ninguém atira, apenas uma vez ou outra, mas é muito difícil. Ao mesmo tempo que se sabe que os grupos estão definidos, a gente finge que não tem grupo nenhum e está tudo bem. Não há espaço para discutir essa questão, que eu me lembre. Temos os diversos grupos, participamos deles e nós e o formadores fingimos que eles não existem, é essa relação estranha.*

O grupo dos seminaristas divide-se em facções com orientações ideológicas distintas e opostas. Cada grupo tende a incluir novos membros e excluir outros. A rotatividade de pessoas que chegam e partem todos os anos facilita a flutuação nos relacionamentos. A divisão da comunidade em grupos é algo ao mesmo tempo reconhecido e desconhecido pelos membros do estabelecimento, inclusive pela equipe de formadores.

Envolvidos neste panorama, os seminaristas afirmam que a amizade é algo perigoso no contexto institucional do Seminário:

*É difícil ter amigos no Seminário. Você pode confiar em pessoas que se voltam contra você por causa de diferenças ideológicas. Então você pensa que está num lugar onde não se pode ter amigos, porque é difícil confiar nas pessoas que de uma hora para outra se tornam*

*inimigas e podem prejudicar você com o que sabem a seu respeito. Aí temos que viver nossos problemas sozinhos, por causa da fofoca. Seu problema percorre toda a comunidade e volta até você distorcido e desproporcional. Ter um relacionamento de amizade com um colega pode causar falatório na comunidade: “fulano e beltrano estão tendo um caso.” De repente, uma fofoca como essa é suficiente para que você seja mandado embora.*

Chamou a nossa atenção a queixa dos seminaristas relativa ao nível de hostilidade e rivalidade fraterna predominantes no cotidiano da vida institucional. Talvez essa agressividade seja resultado das frustrações e de um alto nível de estresse a que os seminaristas estão expostos no claustro, talvez seja uma reação defensiva contra a excessiva exposição na qual vivem.

Curiosamente, o modo de funcionamento do estabelecimento gera um efeito paradoxal na convivência entre os seminaristas: os objetivos oficiais se propõem uma vida comunitária como contexto formativo por excelência, mas os seminaristas vivem solitários em meio à multidão de companheiros. O padre diocesano se caracteriza normalmente por viver sozinho na paróquia sob sua responsabilidade. Enquanto seminarista inserido no processo formativo institucional, apesar do grande número de companheiros, ele já vive a solidão.

Diante das dificuldades experimentadas no processo formativo vivido no contexto institucional do Seminário, os seminaristas utilizam estratégias adaptativas, sobretudo a “viração”:

*Como nada se resolve, o seminarista acaba colocando uma máscara: ele faz de conta que ele é um seminarista conforme os formadores querem, cria uma casca e se apresenta assim, mas no fundo ele é outra pessoa. Ele dança conforme a música. Há seminaristas que*

*querem o poder, a glória e o status de padre e por isso agüentam tudo, comem o pão que o diabo amassou, mas tudo passa. Aí quando chegarem a ser padre, não querem nem olhar para a cara de seminaristas, nem para o Seminário, porque foi traumatizante, maçante para eles.*

*Quando você tenta lutar, discutir os conflitos, conversar com as pessoas, dar atenção, apoio, alguém já vê isso como homossexualidade e a pessoa se fecha novamente. É por isso que ninguém se ajuda aqui: solidariedade parece coisa de “boiola”, daí fica cada um na sua, dança conforme a música que o reitor toca, se ele não ama, também não preciso amar, basta fingir.*

*O que a gente vê são as notas das provas saindo. Os bispos querem notas. Os relatórios do reitor também saem, indicando o comportamento dos seminaristas. A gente não conhece o conteúdo do relatório, então isso pode nos prejudicar, por isso, é preciso se comportar direitinho, ao menos na fachada. Se der muito na cara, o seminarista se ferra, isso vai no relatório dele para o bispo e ele é logo mandado embora.*

Tendo seus conflitos e necessidades tacitamente ignorados e/ou desconhecidos, submetidos a instrumentos formativos opressivos, os seminaristas lançam mão da dissimulação como uma estratégia adaptativa, numa manifestação de resistência passiva ao controle a que estão sujeitos.

Os seminaristas também observam aspectos positivos na sua vida no Seminário:

*Os aspectos positivos na vida de um seminarista são: contato com muitas pessoas de diferentes lugares; possibilidades de viajar e conhecer lugares históricos, participar de eventos culturais importantes; a dimensão*

*acadêmica é um aspecto que faz crescer muito; obter uma formação universitária; fazer teatro e experimentar o sucesso e uma certa realização pessoal, estar se reunindo com as pessoas num cantinho para conversar, embaixo da árvore, ou então estar no quarto de um conversando, as amizades que se criam, os poucos momentos de confraternização; a "pastoral" que está sendo uma escola do que vamos abraçar no futuro. A vida do seminarista também tem suas vantagens: tem desconto no cinema, na farmácia, tem um certo status social e essas coisas não são sofrimentos. Mas no seu íntimo, ele tem muitos conflitos que o fazem sofrer.*

Apesar de apontar uma série de vantagens do ponto de vista material, profissional, e pessoal, elas estão sempre permeadas pelo conflito e pelo sofrimento. Mas se a vida é tão difícil no Seminário, porque os rapazes permanecem no processo formativo na instituição?

*São tantas as dificuldades que se fosse apenas o Seminário a única coisa a me segurar aqui para eu ser padre, já teria saído, não há como ficar. Por que eu fico, apesar de tudo? Sinceramente, não sei. Eu estive com uma dúvida que nunca tive antes. Isso me deixou desconcertado. Pensei em ir embora porque não estava agüentando mais. Resolvi ter calma, superar o sono e o cansaço para rezar. Então a gente vai se reanimando de novo, vai agüentando certas coisas, passa por diversas tribulações... lá na frente, olhamos para trás e vemos tudo o que passamos e nos perguntamos: como foi que passei por tudo isso? Não foi por minhas próprias forças, nem foi o bispo ou padre formador. Foi Cristo. Aí a gente se sente motivado para continuar. A convivência difícil, o ritmo rotineiro do Seminário nos mantém sempre nos conflitos.*

*Não sei se é Deus que me segura aqui, porque às vezes me pergunto se realmente ele existe. Mas parece que há uma força maior que me acalma, me faz caminhar com prudência. Uma outra coisa que me segura aqui é a formação acadêmica. Pelo menos temos bons professores. Estou recebendo uma boa formação cultural e isso me anima a permanecer aqui. Eu suspendo os problemas para me dedicar aos estudos. Nossa vida aqui é muito conturbada, mas depois eu penso nos problemas.*

*Vejo seminarista do terceiro ano que não sabe o que está fazendo aqui. Quando a gente pensa que ele está animado por estar no último ano, na verdade, está cheio de dúvidas se continua no Seminário ou se vai embora, por não agüentar mais essa vida. Vendo o desânimo das pessoas, me pergunto: será que depois de três anos de Seminário eu vou chegar lá desse jeito? Não sei o que vai acontecer. Será que vou terminar a Filosofia? São dúvidas que estão sempre aí. Será que eu vou estar aqui amanhã? Será que meu bispo não vai acordar um dia de mau humor, não vai me mandar embora? Estes problemas estão sempre presentes.*

*Eu perseverarei na esperança de que eu possa fazer diferente um dia. Vendo o que eu acho de errado, espero chegar lá na frente e não fazer isso, não fazer assim. Embora eu tenha medo de me acostumar com isso, acostumar tanto a apanhar e a bater, que lá na frente eu chegue a achar que a vida é isso mesmo. Ficar calejado e não ligar mais. A gente pode ficar com o couro grosso na luta. Mas só não pode ficar com o couro do coração grosso, como diz um amigo meu.*

Os seminaristas alegam que permanecem no Seminário por razões de fé, apesar de todos os percalços, insistem

na sua vocação ao sacerdócio, sem deixar de indicar a importância do fator acadêmico em sua decisão de prosseguir na formação. Uma estratégia utilizada com frequência pelos seminaristas parece ser a suspensão da questão vocacional - um aspecto que concentra os mais variados conflitos - para se dedicarem a ser estudantes de Filosofia, por um certo tempo. Mas no terceiro ano do curso de Filosofia, a decisão vocacional torna-se inadiável. Parece reinar a dúvida e a incerteza nos seminaristas, de um modo crônico. Também se permanece no Seminário por idealismo, para “fazer diferente quando for padre”, mas corre-se o risco de sucumbir à luta, ficar insensível, com o “couro grosso”.

### UMA SINGULAR INSTITUIÇÃO TOTAL

O Seminário Católico é um estabelecimento que visa à formação de sacerdotes, de padres para a manutenção dos quadros hierárquicos da Igreja Católica. Em seu estatutos e regimentos, este estabelecimento oferece uma formação que se divide em cinco campos: a vida comunitária, a dimensão humano-afetiva, a formação espiritual, a dimensão intelectual e a formação pastoral. Este é o projeto institucional oficial do Seminário.

De acordo com os resultados preliminares obtidos, podemos considerar o Seminário Católico como uma instituição total (Goffman, 1987) dotada de um aparelho ideológico que produz efeitos repressivos e modeladores da subjetividade do seminarista internado. Mesmo considerando sua singularidade, os dados apontaram para as semelhanças entre esse Seminário Católico pesquisado e outros estabelecimentos totalitários, que se impõem de modo persistente e decisivo, obrigando-nos a considerar a especificidade da subjetividade que podem gerar essas formações sociais. Assim, instituições tais como prisões, hospitais

psiquiátricos, colégios internos, conventos, seminários para formação de padres e instituições religiosas em geral têm muitos aspectos disciplinares em comum, coisa que não parece tão evidente num primeiro momento.

Pensamos que a estruturação característica desses estabelecimentos totais parece funcionar de modo autônomo e que somente poderemos compreender os problemas sociais e o impacto produzido na subjetividade pelas instituições totais, através do estudo das relações e das práticas sociais subjacentes a esses estabelecimentos.

Estudando esse Seminário Católico, detectamos uma série de procedimentos utilizados pelo estabelecimento na formação dos candidatos ao sacerdócio: a reclusão no claustro do Seminário (aparentemente, o próprio estabelecimento é considerado um instrumento formativo em si mesmo, com monitoração das saídas e ausências); os relatórios de avaliação do processo vocacional de cada seminarista (que acaba sendo visto como um instrumento de controle nas mãos dos formadores); exposições contaminadoras físicas, sociais e psicológicas (os seminaristas permanecem em contato com seus colegas e formadores, expostos a uma observação constante); o circuito (interligação de todas as esferas da vida do seminarista no contexto institucional, monitorando-as e avaliando a “vocação autêntica” do candidato através da sua conduta); a tiranização (que produz uma infantilização social, por exemplo, através da obrigação de pedir permissão); o processo de arregimentação (obrigação de executar a atividade regulada em uníssono com grupos de outros seminaristas; a campanha onipresente); o sistema de autoridade escalonada (padres formadores, professores, colegas, todos vigiam a todos); o sistema de privilégios (graduação em Filosofia, alto padrão de vida oferecido pelo estabelecimento, que parece produzir um desclassamento e aburguesamento nos seminaristas, os dias livres para saídas do Seminário); uma relação

de tutela informal e cobertura incompleta das necessidades dos seminaristas (o alívio de responsabilidades econômicas e a exigência de dedicação exclusiva à formação para o sacerdócio); processos de desligamento secretos e sumários de seminaristas do estabelecimento. Esses procedimentos não estão previstos dessa forma nos objetivos oficiais. Eles foram detectados quando olhamos para as práticas cotidianas desenvolvidas no contexto institucional, podemos dizer que eles são o que a instituição não diz, mas faz.

A vida no contexto institucional parece ter sua especificidade, para além ou à revelia dos objetivos oficiais dos formadores. A vida no claustro produz uma série de fenômenos entre os seminaristas, caracterizando o processo de confraternização (problemas de contaminação em que “o inferno são os outros”, rivalidades, possibilidades de delação, gozação coletiva, divisão em grupos menores: panelinhas, casais). No seio da comunidade reina o conflito, a “guerra fria”, a resistência velada dos seminaristas. Esses fenômenos são notoriamente conhecidos por todos os envolvidos e tacitamente ignorados, são voluntariamente desconhecidos, denegados. Este modo de lidar com o processo de confraternização não deixa de ser enigmático, senão sintomático.

Como os seminaristas reagem às práticas sociais que instrumentalizam sua formação no contexto institucional do Seminário? Quais os efeitos desses procedimentos de modelagem da subjetividade nos seminaristas?

Muitos dos elementos coletados nas visitas de observação participante se confirmaram e os depoimentos dos seminaristas vieram corroborar algumas análises que já havíamos realizado anteriormente. Entendemos que os seminaristas, no seu processo formativo no contexto institucional, estão submetidos a um processo de normatização do seu comportamento. Esse parece ser o eixo estruturante das representações dos

seminaristas com relação à sua vida no Seminário. Essa normatização é instrumentalizada através de diferentes estratégias ativadas no processo formativo, conforme já descrevemos a partir dos dados das visitas de observação. A relação entre os próprios seminaristas é caracterizada sobretudo pelo seu aspecto conflitivo: reina uma guerra silenciosa entre eles. A relação entre formadores e formandos também pode ser vista como um campo de luta onde os seminaristas não são passivos, mas oferecem resistência às estratégias normativas que lhes são impingidas, embora evitando um confronto direto.

Os seminaristas costumam sentir o enclaustramento como perda da liberdade; utilizam o quarto individual como refúgio e espaço de privacidade e autonomia pessoal; o alívio parcial e incompleto das necessidades econômicas dentro de uma relação de tutela informal, na qual não se pode trabalhar para obter dinheiro, expõe os seminaristas a situações humilhantes e paradoxais: sentem-se pressionados pela gratuidade da sua vida na instituição a responder com bom desempenho nas várias atividades formativas, a cobrança produz neles uma sensação de inferioridade e pouca valia pessoal; o tempo é experimentado como rotineiro, bastante controlado e vigiado; desligamentos misteriosos de colegas produzem ansiedade, pânico, persecutoriedade e sentimento de ser descartável, lançam mão dos ajustamentos secundários, através de ações que mostram sua resistência à modelagem subjetiva e de diversos processos adaptativos (conversão, colonização, sobretudo, a estratégia da “viração” e da dissimulação) para burlar o processo normatizador institucional ao qual estão submetidos. Os seminaristas lidam com a informação de um modo denegatório e a fofoca parece ser o principal indicador desse mecanismo. A vida no contexto institucional pode ser experimentada pelos seminaristas como algo altamente aversivo, experiência

que não se deseja mais repetir. A percepção da diferença entre o discurso oficial formativo e a prática concreta do aparelho repressivo parece corroer as bases da convivência comunitária, minando a confiança e a segurança dos seminaristas.

Se o objetivo desse Seminário é formar sacerdotes, trabalhando a subjetividade dos seminaristas internados através do processo formativo descrito no Regimento Interno, discurso oficial no qual figuram os objetivos da instituição, estamos constatando que são realmente mais formadoras e modeladoras da subjetividade dos seminaristas internados as *práticas sociais* que se desenvolvem no contexto institucional. As alterações que realmente ocorrem parecem não ser as desejadas pela equipe dirigente. Os seminaristas parecem submeter-se e deixar-se educar, reorganizar-se subjetivamente, mas eles se defendem da “reforma” normatizadora imposta, utilizando-se dos ajustamentos secundários, habituando-se a costumes contrários ao discurso formativo da instituição e também se valendo da estratégia de “dançar conforme a música”.

Acreditamos que o processo formativo oferecido pelo estabelecimento Seminário, ao padecer das mazelas estruturais das instituições totais, apesar da sua especificidade e aspectos positivos já apontados, ao funcionar a partir de um dispositivo tipicamente disciplinar, segrega, esquadrinha e submete os seminaristas, que procuram resistir como podem ao processo. Entendemos que os efeitos repressivos desse aparelho institucional impedem que a formação oficialmente buscada seja alcançada.

O processo formativo nesse Seminário Filosófico não faz o que diz, ou se faz, faz de modo sofrível, segundo os seminaristas. Mas pelo contrário, também faz o que não diz, e o faz muito bem. As várias dimensões do processo formativo são implementadas de modo, pelo menos, sofrível, de acordo com os dados, produzindo efeitos e resultados com

essa mesma consistência. Já o que se faz sem dizer parece operar com profundidade no processo formativo, implementando uma série de procedimentos “ocultos”, “desconhecidos”, não intencionais, mas extremamente eficazes. Essa “programação oculta” no funcionamento institucional não pode produzir os resultados que se esperaria dos objetivos oficiais. Desse ponto de vista, esses mecanismos “desconhecidos” produzem o que podem: sujeitos (de)formados, (des)educados na simulação, na hipocrisia, acostumados a rivalidades, delações, vinganças, demonstrando o que não são e escondendo o que realmente são. Aprendem a viver cindidos: “sou assim, mas me mostro do jeito que desejam me ver”, “uso a máscara que você quiser” e terminam por denegar a realidade com a qual convivem.

#### **CONCLUSÕES INICIAIS E DIRETRIZES PARA A CONTINUIDADE DO ESTUDO**

O processo formativo no Seminário pesquisado parece tentar normatizar os comportamentos, pensamentos e sentimentos dos seminaristas. A relação formativa entre a equipe dirigente e os seminaristas internados apresenta-se plena de contradições. Por um lado, há um discurso que proclama a participação, a iniciativa, a “liberdade com responsabilidade”, conjugadas com um chamado para que o seminarista assuma a tarefa formativa como uma responsabilidade pessoal no estabelecimento. Ao mesmo tempo, o seminarista sente-se pressionado a conformar-se com as normas, deve aderir e formar consenso ao redor do projeto eclesial proposto pela organização.

Detectamos o funcionamento de controles autoritários, explícitos e implícitos no contexto institucional, além do controle exercido pelos pares. O ideal visado parece ser a internalização do controle: o autocontrole.

Acreditamos que o modo de funcionamento desse Seminário Católico, as

práticas sociais desenvolvidas, para além do discurso formativo de carácter participativo, numa política contraditória, podem estar produzindo nos seminaristas internados comportamentos bastante próximos do perverso. Os seminaristas colocam-se no papel de vítimas impotentes diante de um aparelho repressivo, lançando mão do uso de mecanismos de defesa tipicamente perversos: a clivagem (coexistência no ego de duas atitudes diversas para com a realidade, ambas persistem e não se influenciam) e a recusa (não reconhecimento de uma realidade de percepção traumatizante). Aparentemente, as contradições internas no processo formativo deste Seminário Católico estudado estariam produzindo seminaristas com uma subjetividade caracterizada pelo cinismo, astúcia, agressividade e ambição.

Esse Seminário Católico, por seu irrevogável carácter de instituição total, parece deixar muito remotas as ações instituintes, tanto pela desvalorização como pela coerção de ações coletivas de contra-hegemonia. Nessas condições, parecem possíveis ações individuais ou coletivas fundadas ou na renegação clandestina da ordem ou nas ocorrências do ato perverso ou mesmo psicopático - fazer clandestinamente ações contra as normas da ordem institucional - sustentando, ao mesmo tempo, a afirmação do respeito a ela.

Os seminaristas expressam, em geral, com tons bastante agonísticos, os modos como repercutem neles as práticas institucionais desse Seminário e, sobretudo, a contradição observada nestas com um certo imaginário do Seminário como espécie de microparaíso e com o próprio discurso institucional oficial. Isso volta ou se manifesta em angústia, crítica e autocrítica, rancor, revolta velada e, às vezes, declarada; somatizações e escotomização (percebo, mas esquecerei).

A partir do estágio atual de nossas análises, emerge a hipótese de que os

seminaristas parecem viver um tempo e circunstâncias que devem, *a priori*, ser varridos da sua história, algo que, embora seja condição inevitável para sua ordenação sacerdotal, é ao mesmo tempo algo que se suporta fundado na certeza de que será esquecido. Constatamos nos seminaristas entrevistados que a experiência desse tempo de formação vivido nesse Seminário coexiste com a esperança redentora do recalque.

Pensamos que esta pesquisa pode ser ampliada e desenvolvida a partir da contribuição de Foucault (1984, 1999a, 1999b): o Seminário pode ser investigado como um estabelecimento que encarna o poder disciplinar e as instituições disciplinares que esse poder implementa, procurando detectar como são os sujeitos que seu funcionamento microfísico produz, focalizando as *relações de formação* entre formadores e seminaristas como um dispositivo privilegiado de constituição do Seminário enquanto agência de produção de subjetividade. À luz das contribuições de Foucault, nossos dados podem revelar as características e nuances do Seminário, permitindo compreendê-lo como dispositivo organizado de modelagem subjetiva, tanto por seus discursos e por suas práticas, quanto pela articulação (sintonia ou contradição) desses dois aspectos. Ao mesmo tempo, podemos aspirar a compreender com maior desenvoltura as características da subjetividade aí produzida e suas possíveis implicações para a performance social dos padres como sujeitos emergentes desse processo institucional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. (1980) *Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições*. Rio de Janeiro: Graal.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1999) *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira. 206 p.

- BLEGER, J. (1980) *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 113 p.
- CASTEL, R. (1978) *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo*. (Albuquerque, M. T. C., Trad.) Rio de Janeiro: Graal, 329 p.
- FERRAZ FERRAZ, M.G.C. (1994) *Religare. Uma cartografia da fé*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. Vol. 1, 128 p.
- FOUCAULT, M. (1984) *A verdade e as formas jurídicas*. "Cadernos da PUC/RJ, série Letras e Artes", 6/74, nº 16.
- \_\_\_\_\_, (1999a) *História da Loucura na Idade Clássica*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1972). 551 p.
- \_\_\_\_\_, (1999b) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 21ª ed. (Ramallete, R., Trad.). Petrópolis: Vozes. 288 p. (Original publicado em 1975).
- GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus, 1986. 213 p.
- \_\_\_\_\_, *Psicologia institucional*. São Paulo: EPU, 1987.
- GOFFMAN, E. (1975) *Estigma: notas sobre a gestão da identidade deteriorada*. (Leite Nunes, M. B. M., Trad.) RJ: Zahar. 158 p.
- \_\_\_\_\_, (1987) *Manicômios, prisões e conventos*. (Leite, D. M., Trad.) 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. 319 p. (Original publicado em 1961).
- LEFÉVRE, F. et.al. (2000) *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUSC, 2000. 138 p.
- LEVINSON, D. J. & GALLAGHER, E. B. (1971) *Sociología del enfermo mental*. Buenos Aires: Amorrortu. 283 p. (Original publicado em 1964).
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

# A PRÁTICA DE JOGOS COMPUTADORIZADOS EM UM GRUPO DE ADOLESCENTES<sup>1</sup>

## COMPUTER GAME PRACTICE IN AN ADOLESCENTS' GROUP

Miriam Schifferli HOFF<sup>1</sup>  
Solange Muglia WECHSLER<sup>2</sup>

### RESUMO

*Por meio de um questionário elaborado pela autora principal e aplicado coletivamente, investigou-se a prática de jogos de computador em um grupo de adolescentes (40 meninos e 26 meninas, de 6ª - 8ª séries, de uma escola particular de Campinas/SP; nível socioeconômico médio/médio-alto). Meninos jogavam mais do que meninas, mas, nos dois sexos, o tempo investido decresceu com a maior instrução. Entre os meninos destacaram-se: tempo de jogo sob controle heterônomo (pais) ou autônomo; preferência dos mais novos por jogo de esporte ou ação e dos mais velhos, por esporte; os determinantes principais da preferência foram desafios/exigências de estratégias e conteúdo do jogo. Para as meninas predominaram o controle autônomo do tempo de jogo e seu grau de motivação; não se revelaram preferências claras por diferentes tipos de jogos, mas desafios/exigências de estratégias e diversão/interesse despertados foram as principais razões de preferências individuais. As discussões focaram as diferenças de gênero e controle pelos pais.*

**Palavras-chave:** jogos computadorizados; adolescentes; hábitos e preferências; gênero.

- 
- <sup>(1)</sup> Profa. Dra. da Graduação no Curso de Psicologia da PUC-Campinas. Sub-projeto da tese de doutorado da primeira autora (2001), financiado pela PUC-Campinas. As autoras agradecem à Direção, ao Serviço de Orientação Educacional, aos professores e aos alunos da instituição escolar campineira que acolheu a pesquisa.  
Docente da Faculdade de Psicologia, PUC-Campinas, e-mail: mhoff@uol.com.br  
End. (**correspondência com Editor**): R. Coelho Neto, 222, ap. 44, Guanabara, Campinas-SP - Fone: 3232-2326  
CEP 13023-020 - E-mail: mhoff@uol.com.br.
- <sup>(2)</sup> Profa. Dra. do curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas.  
Orientadora; Doutorado em Psicologia, PUC-Campinas; e-mail: wechsler@lexxa.com.br.  
Docente da Faculdade de Psicologia, PUC-Campinas.

## ABSTRACT

*With a questionnaire elaborated by the main author and collectively administered, it was examined the computer game-playing habits among an adolescents' group (40 males and 26 females, 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, from a private school of Campinas/SP and with middle/middle-high socioeconomic status). Males played more than females but in both sexes, the time dedication decreased from 6<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade. Among males became evident: the heteronomous control (parents) of time playing and the autonomous control; a predominant preference to sport games among the elders, and to sport or action games among the youngsters; the main causes of predilection were the challenges/strategies demands and the game contents. Among females, predominated the autonomous control and their motivation degree to computer games; there haven't clearly manifested preferences to different game types, but the challenges/strategies demands and the aroused amusement/interest were the major reasons for individuals predilections. Discussions focused the identified gender differences and parent's control.*

**Key-words:** *computer games; adolescents; habits and preferences; gender differences.*

No Brasil, a difusão dos computadores pessoais deu-se nos anos 90 (Godoy, 1996). Ao final de 2000, eram 11 milhões os computadores instalados e 10 milhões de usuários conectados à *internet*, dos quais quase um milhão eram adolescentes (Nogueira, Vargas e Nathan, 2000). Apesar de parcela pequena da população, trata-se de grande número de crianças e adolescentes apropriando-se das novas tecnologias, muitos possivelmente tendo os jogos computadorizados como porta de entrada (Greenfield, 1984/1988<sup>2</sup>; Retschitzki & Gurtner, 1995; Sangiorgi, 1988).

Em países de língua inglesa, pré-escolares já usam o computador, mais com jogos cujo tempo cresce ao longo desta faixa etária, enquanto decai aquele com TV (Downes, Reddacliff & Moont, 1995; Huston, Wright, Marquis & Green, 1999). A maioria dos alunos de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série pratica jogos computadorizados em casa; mais de 60% consideram jogar além do pretendido, mas só em poucos foram

localizados indícios de conduta "aditiva" (Phillips, Rolls, Rouse & Griffiths, 1995). Da 4<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, o jogo domiciliar declina, mas aumenta em fliperamas; decai o tempo com jogos eletrônicos e o interesse por jogos educativos, enquanto cresce pelos de lazer, com preferência por jogos violentos nas diferentes séries e nos dois sexos (Buchman & Funk 1996). Assim, em países de língua inglesa, o padrão geral é de movimento para o jogo fora de casa, interesse por jogos violentos e menor tempo com o crescer da idade.

Meninos jogam mais e freqüentam mais os fliperamas do que meninas (Barnett, Vitaglione, Harper, Quackenbush, Steadman & Valdez, 1997; Buchman & Funk, 1996; Cesarone, 1998; Satoshi, Yamada, Masuda & Tada, 1993; Van Schie & Wiegman, 1997). Tais diferenças refletem estereótipos de gênero e, para os próprios sujeitos, a aprovação dos pares depende do tipo de prática (Funk & Buchman, 1996a). Maior tempo com jogos de computador associou-se à baixa auto-estima

<sup>(2)</sup> Nas referências, a primeira data corresponde à edição original e a segunda, à edição consultada em português.

em meninas de 7ª e 8ª séries, que se percebiam aprovadas pelos pares quando sua prática era moderada e, em meninos de 6ª série, forte preferência por jogos violentos associou-se a autopercepções mais negativas (Funk & Buchman, 1996b). Mas, em uma amostra japonesa (dois sexos, 4ª - 6ª séries), a frequência do jogar não se correlacionou com a popularidade dos sujeitos (Sakamoto, 1994), o que aponta a conveniência de mais estudos interculturais sobre as variáveis *sexo* e *aceitação* pelos pares. Outro estudo japonês constatou mais prática de videogames entre crianças obesas (Satoshi, Yamada, Masuda & Tada, 1993), dando outra indicação de possíveis relações entre o grau de dedicação a jogos e variáveis sócio-afetivas. Entre adolescentes, outras diferenças sexuais referem-se aos motivadores do jogar, às preferências por jogos e à avaliação de seus atributos (Barnett, Vitaglione, Harper, Quackenbush, Steadman & Valdez, 1997) e, em universitários, o sexo masculino tem mostrado melhor desempenho (Brown, Hall, Holtzer, Brown & Brown, 1997).

Para crianças e adolescentes, jogar é absorvente e inofensivo, exceto se consumir muito tempo, e jogam pela diversão, desafio e pelo fato de amigos jogarem (Griffiths, 1997), e também pelo afastamento de problemas reais e envolvimento na ação (Selnow, 1984). Jogadores interessados e muito frequentes não diferem, em personalidade ou sociabilidade, daqueles pouco frequentes/pouco interessados, mas relatam mais que jogar dá um senso de importância e tendem a assumir mais riscos em situações de jogo (Barnett, Vitaglione, Harper, Quackenbush, Steadman & Valdez, 1997, Glissov *et al.*<sup>3</sup>, 1994; Gupta, 1994, Gupta & Derevensky, 1996). Quem joga muito vê os jogos como companhia mais fácil de interagir, que dá mais satisfação do que os próprios amigos (Selnow, 1984). A prática de jogos de computador não

tem prejudicado o rendimento escolar de crianças (Emes, 1997) ou universitários (McCutcheon & Campbell, 1986), com relatos de malefícios só em uma minoria de crianças, com jogo de 3 ou mais horas semanais (Biegen, 1985).

Na literatura brasileira dos anos 90, só foi localizado um estudo do *perfil* de dois grupos de jogadores de videogames, usuários (só do sexo masculino) de duas locadoras de cartuchos (Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994): 22 adolescentes (12-17 anos; 6ª série/1º Grau a 3ª série/2º Grau) e 14 meninos (6-11 anos; pré-primário a 6ª série). Os adolescentes jogavam, por dia, o dobro do tempo dos meninos (3h10 vs 1h50), o que se opõe a dados internacionais de queda na dedicação com o avanço etário. Nos dois grupos, *Pit Fighter*, o jogo preferido, foi julgado pouco agressivo ou algo agressivo, em oposição a dois juízes psicólogos que o qualificaram como jogo de luta, muito violento e competitivo. Pouca/nenhuma agressividade e pouca ação filiaram-se à rejeição de um jogo e alguma agressividade e ação contínua, a uma maior preferência, o que é consistente com dados americanos (Buchman & Funk, 1996; Selnow, 1984).

Diante dos muitos estudos internacionais sobre padrões de jogo de adolescentes e crianças, sobressai a ausência de dados nacionais. O desconhecimento relativo a jogadores de videogames (Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994) estende-se aos jogos de computador. Ainda que a caracterização desta prática não informe sobre aprendizagens subjacentes a diferentes jogos e suas influências psicológicas, pode oferecer um ponto de partida para pesquisas destes aspectos. Com esta ótica, objetivou-se investigar os hábitos de um grupo de adolescentes dos dois sexos na sua prática domiciliar de jogos de computador e identificar

<sup>3</sup> A menção parcial aos autores, no texto e nas referências, reproduz o informe disponibilizado na base de dados online consultada.

diferenças de gênero. Outro propósito foi buscar parâmetros para outra pesquisa: selecionar um dos jogos preferidos nesse grupo, como alvo de uma pesquisa microgenética dos processos cognitivos e resolutivos de jogadores novatos ao longo do seu gradativo domínio do jogo. Como uma aproximação inicial à área de jogos de computador, configurou-se, então, um estudo exploratório e descritivo, centrado na análise quantitativa de informes, opiniões e percepções dos próprios jogadores.

## MÉTODO

**Sujeitos.** Participaram 92 sujeitos (53 meninos e 39 meninas), de três classes mistas (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de 1<sup>o</sup> Grau) de uma escola particular de Campinas/SP que atende uma clientela de nível socioeconômico médio/médio-alto, com ensino do pré-escolar ao 2<sup>o</sup> Grau. Destas três classes, designadas pelo Serviço de Orientação Educacional em função de disponibilidades ligadas às atividades acadêmicas, foi extraída a amostra estudada. Esta ficou integrada por 66 sujeitos (40 meninos e 26 meninas), selecionados em função da posse de computador em casa, a partir de um questionário aplicado ao conjunto de 92 alunos das três classes.

Os 40 meninos dividiram-se, respectivamente, em 14, 12 e 14 de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries; as 26 meninas, em 12, 2 e 12. Como só duas meninas de 7<sup>a</sup> série tinham computador, para balancear a amostra, aglutinaram-se as 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries. Assim, quanto à **instrução e idade**, a amostra final comportou dois grupos: Grupo I (6<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> séries: 26 meninos e 14 meninas; idades médias de 12,9 e 12,8 anos) e Grupo II (8<sup>a</sup> série: 14 meninos e 12 meninas; idades médias de 14,5 e 14,6 anos).

**Instrumento.** Um questionário elaborado pela autora principal, com 10 questões, abertas e fechadas, sobre: a) existência, ou não, de computador em casa e uso pelo sujeito; b) a

prática de jogos de computador pelo sujeito, sua frequência e razões desta frequência; c) tempo gasto e número de jogos em cada situação de jogo; d) indicação de quatro jogos que sabia jogar; g) nome e tipo do jogo preferido, os requisitos para êxito neste jogo e razões da preferência.

**Procedimento.** O questionário foi coletivamente aplicado em cada classe, pela pesquisadora (1997). Os informes aos alunos incluíram: a) o caráter opcional e cooperativo da participação; b) a importância de respostas individuais e opiniões sinceras; d) o sigilo sobre a identidade de cada um, nenhum aluno indicando seu nome. As questões foram lidas, uma a uma, tendo-se dado tempo para responderem. Em cada classe, a aplicação demandou uma hora-aula (50 minutos), no máximo, e teve o consentimento e participação de todos os alunos presentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os 66 sujeitos, o tempo de posse do computador (3 meses a 17 anos) concentrou-se entre 1-5 anos. À época da coleta, meninos e meninas mais velhos/menor instrução tinham computador há mais tempo do que os de menor instrução/menos novos (mediana: 2,75 anos vs. 1,75 ano). Nos dois grupos, 90,0 a 100,0% dos meninos e meninas usavam mais o computador com *jogos* e, depois, com *atividades escolares*. Cerca de 40,0% dos meninos dos dois grupos e 30,0% e 40,0% das meninas, nos Grupos I e II, usavam a *internet*. Outros usos foram praticamente nulos. O emprego maior com *jogos* reforçou os indicativos de que constituem a porta de acesso ao computador para muitos adolescentes e crianças (Greenfield, 1984/1988; Retschitzki & Gurtner, 1995; Sangiorgi, 1988). Quando da coleta (1997), menos da metade dos sujeitos usava a *internet*. Sua ampla difusão e o uso atual de *e-mail* e *chats* por adolescentes (Nogueira, Vargas e

Nathan, 2000) poderiam sugerir desatualização dos dados do estudo e impropriedade de sua publicação agora. Mas, exatamente pela rapidez das mudanças na informática e a ausência de estudos nacionais, apesar da especificidade da amostra, os dados oferecem uma referência para aquilatar a expansão de interações virtuais entre crianças e adolescentes.

Os sujeitos informaram se jogavam todo dia, semanalmente (quantos dias), às vezes (quantas, num mês) ou nunca, e o tempo habitual em cada ocasião. Cada situação durou de 0,5 a 7,0h de jogo. Para sujeitos que indicaram o número de vezes por mês, foi calculada sua média semanal. Assim, a *freqüência de jogo* resumiu-se em *diária ou semanal* (um ou alguns dias por semana). Para maior síntese, obteve-se o *tempo semanal* de jogo de cada sujeito (freqüência x duração em cada vez), que variou de 0,5h a 49,0h, com concentração entre 0,5h - 9,5h para os 40 meninos e 0,5h - 3,5h, para as meninas (Tabela

1). Meninos jogavam mais do que meninas na amostra total (6,2h vs. 1,3h) e em cada grupo (I: 7,0h vs. 2,4h; II: 5,0h vs. 1,1h), coincidindo com evidências internacionais (Barnett, Vitaglione, Harper, Quackenbush, Steadman & Valdez, 1997; Buchman & Funk, 1996; Cesarone, 1998; Satoshi, Yamada, Masuda & Tada, 1993; Van Schie & Wiegman, 1997). Os dados apontaram, ainda, mais jogo entre meninos mais novos (I: 7,0h; II: 5,0h) e meninas mais novas (I: 2,4h; II: 1,1h). Embora opostos aos dados de Campos, Yukumitsu, Fontalba e Bomtempo (1994), concordaram com achados americanos sobre menor dedicação a jogos de computador com o avanço da escolaridade (Buchman & Funk, 1996).

As 25 meninas jogavam pouco (mediana: 1,3h semanais). Diante de dados americanos - 65,0% de meninos de 7ª-8ª séries com 1 a 6 horas de jogo semanal (Funk, *apud* Cesarone, 1994) - o tempo semanal desses meninos brasileiros não se configura excessivo, pois, no conjunto deles, metade jogava até

**Tabela 1.** Distribuição do *tempo semanal* investido em jogos computadorizados.

| Sexo                                 | Masculino        |       |                   |       |                        |       |
|--------------------------------------|------------------|-------|-------------------|-------|------------------------|-------|
|                                      | Grupo I (N = 26) |       | Grupo II (N = 14) |       | Amostra Total (N = 40) |       |
| Tempo Semanal de Jogo (horas)        | f                | %     | f                 | %     | f                      | %     |
| 0,5 - 3,4                            | 8                | 30,8  | 6                 | 42,9  | 14                     | 35,0  |
| 3,5 - 6,4                            | 4                | 15,4  | 3                 | 21,4  | 7                      | 17,5  |
| 6,5 - 9,4                            | 7                | 26,9  | 3                 | 21,4  | 10                     | 25,0  |
| 9,5 - 12,4                           | 1                | 3,8   | -                 | -     | 1                      | 2,5   |
| 12,5 - 15,4                          | 2                | 7,7   | 1                 | 7,1   | 3                      | 7,5   |
| ≥ 15,5                               | 4**              | 15,4  | 1***              | 7,1   | 5****                  | 12,5  |
| <b>Total</b>                         | 26               | 100,0 | 14                | 100,0 | 40                     | 100,0 |
| <b>Tempo mediano de Jogo Semanal</b> | <b>7,0</b>       |       | <b>5,0</b>        |       | <b>6,2</b>             |       |

  

| Sexo                                 | Feminino          |       |                   |       |                         |       |
|--------------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|-------------------------|-------|
|                                      | Grupo I (N = 13*) |       | Grupo II (N = 12) |       | Amostra Total (N = 25*) |       |
| Tempo Semanal de Jogo (horas)        | f                 | %     | f                 | %     | f                       | %     |
| 0,5 - 1,4                            | 4                 | 30,7  | 10                | 83,4  | 14                      | 56,0  |
| 1,5 - 2,4                            | 3                 | 23,1  | -                 | -     | 3                       | 12,0  |
| 2,5 - 3,4                            | 2                 | 15,4  | 1                 | 8,3   | 3                       | 12,0  |
| 3,5 - 4,4                            | 1                 | 7,7   | -                 | -     | 1                       | 4,0   |
| ≥ 4,5                                | 3**               | 23,1  | 1***              | 8,3   | 4****                   | 16,0  |
| <b>Total</b>                         | 13                | 100,0 | 12                | 100,0 | 25                      | 100,0 |
| <b>Tempo mediano de Jogo Semanal</b> | <b>2,4</b>        |       | <b>1,1</b>        |       | <b>1,3</b>              |       |

Grupo I: 6ª e 7ª séries Grupo II: 8ª série N: total de sujeitos \* : excluída uma menina que não usava computador  
 Tempo semanal de jogo ≥ 15,5h, no sexo masculino - \*\*: 21,0; 28,0; 35,0 e 49,0h \*\*\*: 21,0h \*\*\*\*: 21,0; 21,0; 28,0; 35,0 e 49,0h  
 Tempo semanal de jogo ≥ 4,5h, no sexo feminino - \*\*: 17,5; 21,0h \*\*\*: 28,0h \*\*\*\*: 17,5; 21,0h e 28,0h

perto de 1,0 hora diária e a outra metade, por mais tempo. Tais valores são inferiores ao tempo dedicado à TV por adultos brasileiros que é de 3,0 horas diárias, em média, enquanto crianças assistem por 4,0 horas ou mais (Azambuja, 1995; Mendes, 1995). Ainda que a maioria não jogasse excessivamente, sobressaem casos como o dos 5 meninos (21,0h a 49,0h semanais de jogo) e de 3 meninas (17,5h a 28,0h), cujo tempo informado representava cerca de 4,5 e 3,0 horas diárias de jogo, respectivamente. Tais casos ganham importância diante dos indicadores na literatura internacional sobre possíveis associações entre dedicação excessiva a jogos e variáveis sócio-afetivas (ex., baixa auto-estima, dificuldades nas relações interpessoais).

Ainda, cabem mais estudos para identificar se o tempo de jogo, de fato, cresce, com a maior escolaridade (Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994) ou se decresce, como verificado aqui e externamente (Buchman & Funk, 1996). Uma queda é consistente com uma diversificação de interesses e compromissos com o avanço da adolescência. Também, com a possibilidade de menor interesse em função de maior familiaridade e a perda do caráter de novidade. Apóia esta consideração o fato de que, na amostra brasileira estudada, os meninos mais velhos possuíam computador há mais tempo e jogavam menos do que os mais novos. Mesmo assim, em vista das discrepâncias entre estudos, a questão pede mais exame.

Sobre a **freqüência do jogar** emergiram quatro categorias de razões (Tabela 2): a) não gosta muito ou enjoou (**baixa motivação**); b) gosta muito, os pais não controlam, mas divide seu tempo entre suas ocupações (**motivação alta sob controle autônomo**); c) gosta muito e os pais permitem que jogue o quanto desejar (**motivação alta; dedicação livre**); d) jogaria mais, apesar de suas ocupações, mas os pais só permitem certo

tempo (**motivação alta sob controle heterônomo**).

Com diferença significativa ( $\chi^2 = 12,94$ ;  $\chi^2_{c} = 9,21$ ; g.l = 2;  $p < 0,01$ ), na amostra total masculina, predominaram o **controle autônomo** (50,0%) e o **heterônomo** (35,0%); na feminina, o **controle autônomo** (60,0%) e sua **motivação** pelos jogos (alta ou baixa: 40,0%). Mas, entre os 40 meninos, o **tempo mediano** de jogo semanal (6,5 h e 7,0 h) foi o mesmo, para as duas formas de controle. A sugestão de mesma influência do autocontrole e controle parental não se sustenta nos grupos instrucionais/etários: entre os mais novos, sob **controle heterônomo**, o **tempo mediano** de jogo, no mínimo, tendeu a ser inferior (5,3 h) ao daqueles sob **controle autônomo** (7,0 h); entre os mais velhos deu-se o inverso (**controle dos pais**: 7,0 h; **autônomo**: 4,5 h). Uma hipótese seria a de melhor controle parental junto aos filhos menores (Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994) e melhor autocontrole entre adolescentes mais velhos. Nos dois sexos, inconsistências, possivelmente devidas aos tamanhos pequenos dos extratos, restringem os dados, mesmo nas amostras totais: a) meninos que **jogavam livremente** (4 dos 40) com menos jogo (2,9h) do que daqueles sob o controle dos pais (7,0h) ou autocontrole (6,5h); b) dedicação maior das meninas que **jogavam livremente** (4,5h) do que de meninos em igual condição (2,9h), opondo-se às evidências na literatura; c) mesma dedicação entre meninas **pouco motivadas** (0,9h) e aquelas **motivadas**, mas sob **autocontrole** (1,1h) o que é pouco razoável. Cabe verificar com amostras maiores, o grau em que crianças e adolescentes jogam, ou não, livremente e suas repercussões. Também, se pais buscam conhecer o conteúdo dos jogos praticados por seus filhos, não para mero controle, mas para estimular nos filhos uma atitude reflexiva e crítica sobre este tipo de lazer.

**Tabela 2.** Razões para a prática diária ou semanal de jogos computadorizados e tempos medianos semanais

| INSTRUÇÃO SEXO   | GRUPO I    |       |      |            |       |     | GRUPO II   |       |     |            |       |     | AMOSTRA TOTAL |       |     |            |       |     |  |
|--|------------|-------|------|------------|-------|-----|------------|-------|-----|------------|-------|-----|---------------|-------|-----|------------|-------|-----|--|
|  | M (N = 26) |       |      | F (N = 13) |       |     | M (N = 14) |       |     | F (N = 12) |       |     | M (N = 40)    |       |     | F (N = 25) |       |     |  |
|  | f          | %     | TMd  | f          | %     | TMd | f          | %     | TMd | f          | %     | TMd | f             | %     | TMd | f          | %     | TMd |  |
| <b>RAZÕES PARA JOGAR DIÁRIA OU SEMANALMENTE</b>  |            |       |      |            |       |     |            |       |     |            |       |     |               |       |     |            |       |     |  |
| a) Não gosta muito; nem sempre tem vontade; enjoou. (baixa motivação)  | -          | -     | -    | 3          | 23,1  | 1,5 | 2          | 14,3  | 2,5 | 3          | 25,0  | 0,8 | 2             | 5,0   | 2,5 | 6          | 24,0  | 0,9 |  |
| b) Gosta muito; os pais não controlam; divide o tempo com outras atividades. (controle autônomo)                   | 14         | 53,8  | 7,0  | 9          | 69,2  | 3,0 | 6          | 42,9  | 4,5 | 6          | 50,0  | 0,9 | 20            | 50,0  | 6,5 | 15         | 60,0  | 1,1 |  |
| c) Gosta muito; os pais permitem que jogue o quanto desejar. (motivação alta e dedicação livre)                    | 2          | 7,7   | 25,9 | 1          | 7,7   | 6,0 | 2          | 14,3  | 2,1 | 3          | 25,0  | 3,0 | 4             | 10,0  | 2,9 | 4          | 16,0  | 4,5 |  |
| d) Gosta muito; jogaria mais apesar de outras ocupações; os pais só permitem um certo tempo. (controle heterônomo) | 10         | 38,5  | 5,3  | -          | -     | -   | 4          | 28,5  | 7,0 | -          | -     | -   | 14            | 35,0  | 7,0 | -          | -     | -   |  |
| <b>TOTAL</b>   | 26         | 100,0 | 7,0  | 13         | 100,0 | 2,4 | 14         | 100,0 | 5,0 | 12         | 100,0 | 1,1 | 40            | 100,0 | 6,2 | 25         | 100,0 | 1,3 |  |

**TMd:** tempo semanal mediano

Tabela 3. Razões da dedicação a um só jogo e a dois ou mais jogos, a cada vez que joga

| INSTRUÇÃO SEXO<br>DEDICAÇÃO E RAZÕES   | GRUPO I   |       |            |       | GRUPO II  |       |            |       | AMOSTRA TOTAL |       |            |       |
|--|-----------|-------|------------|-------|-----------|-------|------------|-------|---------------|-------|------------|-------|
|  | M(N = 26) |       | F (N = 13) |       | M(N = 14) |       | F (N = 12) |       | M (N = 40)    |       | F (N = 25) |       |
|  | f         | %     | f          | %     | f         | %     | f          | %     | f             | %     | f          | %     |
| <b>1. SÓ JOGO, O TEMPO TODO</b>  |           |       |            |       |           |       |            |       |               |       |            |       |
| 1. Conteúdo, tema preferido; interesse por jogo determinado (ex: quando é jogo de futebol, de suspense, etc.; vontade de jogar um determinado; começo a gostar daquele jogo) | 3         | 25,0  | 2          | 28,6  | -         | -     | -          | -     | 3             | 23,1  | 2          | 20,0  |
| 2. A dinâmica do jogo prende a atenção (ex: quando o jogo é muito bom, ele envolve e não cansa)  | 4         | 33,3  | 2          | 28,6  | 1         | 100,0 | 1          | 33,3  | 5             | 38,4  | 3          | 30,0  |
| 3. Domínio do jogo (ex: querer chegar ao final, bater um recorde; quando o jogador está sendo bem sucedido)  | 4         | 33,3  | 3          | 42,8  | -         | -     | 2          | 66,7  | 4             | 30,8  | 5          | 50,0  |
| 4. Falta de alternativas (ex: outros jogos possuídos não são bons)   | 1         | 8,3   | -          | -     | -         | -     | -          | -     | 1             | 7,7   | -          | -     |
| <b>TOTAL (n) e % (referente a n)</b>   | 12        | 100,0 | 7          | 100,0 | 1         | 100,0 | 3          | 100,0 | 13            | 100,0 | 10         | 100,0 |
| <b>2, 3 OU MAIS JOGOS</b>  |           |       |            |       |           |       |            |       |               |       |            |       |
| 1. Habituação e queda na motivação (ex: um só enjoo; cansa; não tem graça ficar repetindo as fases; é mais divertido variar)   | 12        | 57,1  | 9          | 75,0  | 12        | 92,3  | 8          | 66,7  | 24            | 70,6  | 17         | 70,8  |
| 2. Características do jogo ou atribuídas a ele (ex: jogo 'chato', desinteressante; jogo curto)   | 2         | 9,5   | -          | -     | -         | -     | 3          | 25,0  | 2             | 5,9   | 3          | 12,5  |
| 3. Insucesso no jogo (ex: quando jogador só está perdendo; não conseguir avançar de fase; não gostar de pensar muito)  | 3         | 14,3  | -          | -     | -         | -     | 1          | 8,3   | 3             | 8,8   | 1          | 4,2   |
| 4. Outras razões (variar os estilos de jogo; gostar de vários; relembrar os jogos que possui; não viciar em um)  | 4         | 19,1  | 3          | 25,0  | 1         | 7,7   | -          | -     | 5             | 14,7  | 3          | 12,5  |
| <b>TOTAL (n) e % (referente a n)</b>   | 21        | 100,0 | 12         | 100,0 | 13        | 100,0 | 12         | 100,0 | 34            | 100,0 | 24         | 100,0 |

n: total de sujeitos que indicaram razões para jogar um só jogo, ou 2, 3, ou mais jogos; vários sujeitos responderam às duas

Sobre o uso do tempo em cada situação de jogo - às vezes, concentrado em um só jogo; às vezes, em dois; às vezes, em três ou mais jogos - vários sujeitos assinalaram mais de uma alternativa (Tabela 3). Para o brincar com um só jogo em um dado período, os dados suficientes para aplicação da prova de  $\chi^2$ . No conjunto dos meninos, a concentração temporária em *um jogo* ligou-se a três determinantes: **dinâmica** do jogo que mantinha a atenção e o interesse (38,4%); busca de **domínio** do jogo, sendo motivadores seus desafios e sucesso atingido (30,8); atração pelo **conteúdo** de um jogo (23,1%). Entre as 25 meninas, predominou a busca de **domínio** do jogo (50,0%). Do total de meninos e de meninas, a maioria (71,0%) vinculou a prática de **dois** ou **mais jogos** em um período, à queda de interesse pela repetição constante de um jogo ou de fases semelhantes, fator que diferiu significativamente do conjunto das outras razões (meninos:  $\chi^2 = 5,76$ ;  $\chi^2_{c} = 5,41$ ; g.l. = 1;  $p < 0,02$ ; meninas:  $\chi^2 = 4,16$ ;  $\chi^2_{c} = 3,84$ ; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ) e corroborou os achados de Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo (1994) em jogadores de videogames, sobre a necessidade de variação.

Na identificação de **4 jogos** que **sabiam jogar**, houve grande dispersão: 57 citados pelos 40 meninos e 36, pelas 25 meninas. Foram, então, reunidos em **10 categorias** a partir das nomeações dos sujeitos e de *sites* de jogos (ex: [www.gamesdomain.com/spoile](http://www.gamesdomain.com/spoile); [www.microsoft.com/games](http://www.microsoft.com/games); [www.terra.com.br/games/](http://www.terra.com.br/games/); [www.uol.com.br/outerspace](http://www.uol.com.br/outerspace)): basquete; corrida; futebol; outros esportes; ação com luta/matar ou morrer; ação e estratégia em aventura ou RPG (role playing game); baralho; quebra-cabeça e estratégia; simulação; outros jogos. No enquadramento dos jogos de **baralho** e **esportes** não houve dificuldades, mas a separação em jogos de **ação**, **aventura** ou **estratégia** envolveu critérios não exaustivos, com duas decorrências, presentes em *sites*, nas caracterizações dos sujeitos, e na literatura (Retschtzki & Gurtner, 1995): jogos bem

diversos em uma mesma categoria e um mesmo jogo cabível em mais de uma classe.

Retschtzki & Gurtner (1995) trabalham com quatro classes gerais: **ação**, **aventura**, **simulação** e **reflexão**. Nas de **ação**, incluem **jogos de tiro** (combates para destruir um inimigo: um personagem, uma nave, etc.); **jogos de plataforma** (o herói galga plataformas por meio de escadas, saltos, cordas, etc.); **jogos de habilidade** (precisão de movimentos, como no tênis, bilhar, golfe). Em relação aos *sites* e caracterizações dos sujeitos, há convergência quanto a tratar os jogos de **luta** e **combate** como de **ação**, mas divergência nos de **esportes** que não são destacados por Retschtzki & Gurtner (1995). Estes autores reúnem jogos de **aventura** e **RPG** e os *sites*, os de **aventura**, **estratégia** e **RPG**. Em geral, os de **aventura/RPG** têm enredo fantástico e cenário épico (conquista de um mundo imaginário, busca de um tesouro, etc.). O jogador atua como o herói que busca soluções, daí a conexão deste grupo com o fator **estratégia**. Os de **simulação** comportam situações ou papéis do cotidiano (ex: simuladores de voo, em que o jogador pilota um avião enfrentando as exigências desta atividade). Neste grupo, Retschtzki & Gurtner (1995) incluem futebol, basquete, etc., como **simulações esportivas**. Nos jogos de **reflexão** situam os de **estratégia** (xadrez, damas, go, gamão) e **jogos de salão** (memória, jogos de baralho, banco imobiliário, etc.).

Pela divergência entre a caracterização destes autores e a dos sujeitos, nas 10 categorias empregadas foi priorizada a dos sujeitos para preservar suas representações sobre jogos. Mas subsistiram problemas. Muitos jogos de **corrida** ou **aventura** envolvem embates agressivos e caberia classificá-los como de **ação/luta/matar-morrer**. O fator **estratégia** também confunde: todo jogo tem um objetivo e implica estratégias, a diferença advindo do contexto que as exige - esporte, simulação, jogo com enredo ou de estrita solução de problemas abstratos. Assim, as 10

categorias usadas constituem uma aproximação inicial, mas, como os dados ainda continuaram dispersos, elas foram aglutinadas em **três tipos gerais de jogos**, como mostra a Tabela 4: **esportes; ação** (luta/matar-morrer + aventura/ RPG/ estratégia); **outros** (baralho + quebra-cabeça/ estratégia + simulação + outros jogos).

Os dois sexos diferiram no seu conhecimento dos **tipos de jogos** ( $\chi^2 = 44,38$ ;  $\chi^2 c = 13,82$ ; gl = 2;  $p < 0,001$ ). Entre os 40 meninos, os **tipos e categorias** mais citados foram: **esportes** (51,9%), em especial, de **corrida** (34,4%); jogos de **ação** (33,1%), a maior parte de **matar-morrer** (27,5%). Entre as 25 meninas, **outros tipos** (44%), com predomínio de **quebra-cabeça/estratégia** (22,0%) e **baralho** (20,0%); **jogos de ação** (26,0%), de **matar-morrer** como de **aventura/estratégia**. O jogo mais conhecido entre meninos foi **Doom (matar-morrer; 27,5%)** e das meninas, **Paciência (baralho; 68,0%)**. Se Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo (1994) não ofereceram dados do sexo feminino, por sua ausência entre usuários de locadoras de videogames, os aqui obtidos, embora de uma amostra limitada, reforçaram os dados internacionais sobre diferenças de gênero: meninos não só jogavam mais do que meninas, mas mostravam um conhecimento mais amplo.

O **jogo preferido** também se mostrou bastante personalizado. No conjunto dos 40 meninos emergiram 25 jogos diferentes e só tiveram algum destaque **Need for Speed (corrida)**, **Fifa Soccer (futebol)** e **Duke Nuken 3D (matar-morrer)**, cada um com 4 ou 5 indicações. Entre as 25 meninas foram citados 18 jogos, nenhum preferido por não mais do que duas delas. Desta forma, as preferências foram aglutinadas nas **categorias** e nos **tipos mais gerais** de jogos (Tabela 5).

Para os 40 meninos, a preferência recaiu em **esportes** (55,0%) e **ação** (35,0%) ( $\chi^2 = 12,23$ ;  $\chi^2 c = 9,21$ ; g.l. = 2;  $p < 0,01$ , para **esportes vs. ação vs outros tipos + sem resposta**). O mesmo se deu com os meninos mais novos (**esportes**: 46,2%, principalmente **corrida; ação**: 42,3%), mas, com os mais velhos, centrou-se em **esportes** (71,4%), em especial, **corrida** ( $\chi^2 = 2,83$ ;  $\chi^2 c = 2,71$ ; g.l. = 1;  $p < 0,05$ ). Esta diferenciação etária discrepou de dados sobre atração por jogos de ação/violência entre adolescentes e crianças (Buchman & Funk, 1996; Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994). Dada a **agressão** em jogos de **matar-morrer**, como em certos jogos de **esporte** (em especial, **corrida**) e de **aventura-estratégia**, a diferença pode ter sido aparente, mascarada pela caracterização dos sujeitos. Assim, a questão pede mais estudos com amostras maiores, foco em jogos específicos e análise do seu conteúdo, para clarificar o real determinante das preferências: o **esporte**, a **ação/aventura**, a **agressão**, ou a interação desta com cada um dos outros fatores.

No conjunto das meninas, o jogo preferido recaiu, equitativamente, nos **três tipos gerais (esportes vs. ação vs. outros jogos)**:  $\chi^2 = 2,43$ ;  $\chi^2 c = 5,99$ ; g.l. = 2;  $p < 0,05$ ), para os quais as frequências também foram semelhantes nos dois grupos etários. Os dados não apoiaram aqueles de Buchman & Funk (1996) sobre preferência por jogos violentos, também por meninas e ao longo das séries. Ainda, sugeriram indefinição de interesses das meninas enquanto grupo, o que pode refletir a inexistência ou insuficiência de jogos com temas femininos e poderia explicar, também, o fato de que as meninas estudadas dedicavam menos tempo aos jogos de computador do que os meninos.

**Tabela 4. Categorias de jogos conhecidos** na amostra total de cada sexo: quatro indicações por sujeito.

| CATEGORIA DE JOGO                 | SEXO MASCULINO |         |                      |     | SEXO FEMININO |     |         |                      |     |         |
|-----------------------------------|----------------|---------|----------------------|-----|---------------|-----|---------|----------------------|-----|---------|
|                                   | f              | % de 4N | TIPO + GERAL DE JOGO | f   | % de 4N       | f   | % de 4N | TIPO + GERAL DE JOGO | f   | % de 4N |
| Basquete                          | 8              | 5,0     |                      |     |               | -   | -       |                      |     |         |
| Corrida                           | 55             | 34,4    | Esportes             | 83  | 51,9          | 11  | 11,0    | Esportes             | 18  | 18,0    |
| Futebol                           | 15             | 9,4     |                      |     |               | 1   | 1,0     |                      |     |         |
| Outros Esportes                   | 5              | 3,1     |                      |     |               | 6   | 6,0     |                      |     |         |
| Ação, Luta Matar ou Morrer        | 44             | 27,5    | Ação                 | 53  | 33,1          | 14  | 14,0    | Ação                 | 26  | 26,0    |
| Ação, Aventura<br>Estratégia, RPG | 9              | 5,6     |                      |     |               | 12  | 12,0    |                      |     |         |
| Baralho                           | 3              | 1,9     |                      |     |               | 20  | 20,0    |                      |     |         |
| Quebra-cabeça                     | 8              | 5,0     | Outros Tipos         | 20  | 12,5          | 22  | 22,0    | Outros Tipos         | 44  | 44,0    |
| Simulação                         | 6              | 3,7     |                      |     |               | 1   | 1,0     |                      |     |         |
| Outros Jogos                      | 3              | 1,9     |                      |     |               | 1   | 1,0     |                      |     |         |
| TOTAL PARCIAL                     | 156            | 97,5    |                      | 156 | 97,5          | 88  | 88,0    |                      | 88  | 88,0    |
| SR + RÑC                          | 4              | 2,5     |                      | 4   | 2,5           | 12  | 12,0    |                      | 12  | 12,0    |
| TOTAL (4 N)                       | 160            | 100,0   |                      | 160 | 100,0         | 100 | 100,0   |                      | 100 | 100,0   |

4 N: total de jogos citados ( n° de sujeitos por sexo X 4 indicações) SR: sem resposta RÑC: resposta não clara

Tabela 5. Distribuição dos *jogos preferidos* segundo seu *tipo mais geral*: uma indicação por sujeito

| INSTRUÇÃO<br>SEXO    | GRUPO I  |          | GRUPO II |          | AMOSTRA TOTAL |          |    |       |    |       |    |       |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|---------------|----------|----|-------|----|-------|----|-------|
|                      | M (N=26) | F (N=13) | M (N=14) | F (N=12) | M (N=40)      | F (N=25) |    |       |    |       |    |       |
| TIPO + GERAL de JOGO | f        | %        | f        | %        | f             | %        |    |       |    |       |    |       |
| ESPORTES             | 12       | 46,2     | 3        | 23,1     | 10            | 71,4     | 2  | 16,7  | 22 | 55,0  | 5  | 20,0  |
| AÇÃO                 | 11       | 42,3     | 5        | 38,4     | 3             | 21,4     | 6  | 50,0  | 14 | 35,0  | 11 | 44,0  |
| OUTROSTIPOS          | 2        | 7,7      | 3        | 23,1     | 1             | 7,7      | 4  | 33,4  | 3  | 7,5   | 7  | 28,0  |
| TOTAL PARCIAL        | 25       | 96,2     | 11       | 84,6     | 14            | 100,0    | 12 | 100,0 | 39 | 97,5  | 23 | 92,0  |
| R Ñ C                | 1        | 3,8      | 2        | 15,4     | -             | -        | -  | -     | 1  | 2,5   | 2  | 8,0   |
| TOTAL GERAL          | 26       | 100,0    | 13       | 100,0    | 14            | 100,0    | 12 | 100,0 | 40 | 100,0 | 25 | 100,0 |

R Ñ C: resposta não clara

Para identificar os *requisitos do jogo preferido*, foram propostas as alternativas: a) necessidade de **estratégias**; b) de *atenção*, **rapidez** e **movimentos precisos**; c) de (a) e (b); d) impossibilidade de criar estratégias para vencer o computador; é preciso *memorizar* a seqüência de acontecimentos que é sempre a mesma e, a cada vez que se joga, sabendo o que vai acontecer, é **preciso atenção**, **movimentos rápidos** e **certos**. Mesmo na distribuição apenas por sexo e tipos gerais de jogos, os dados ficaram muito dispersos e a questão, inconclusa. Ao se reportarem ao conjunto dos jogos, os dados não informaram as concepções dos sujeitos sobre jogos específicos. Assim sendo, estudar a compreensão de jogadores sobre um jogo e as suas exigências implica estudar sujeitos atraídos pelo mesmo jogo. Além disso, exige amostras maiores que permitam o exame mais acurado da influência das variáveis **sexo** e **instrução**.

Sobre *razões da preferência* por um jogo, a maioria indicou vários aspectos, muitos citados uma só vez. A Tabela 6 só incluiu razões citadas por, no mínimo, 10,0% dos sujeitos, os quais foram separados só por sexo. Ainda assim, para os dados femininos só foi possível a distribuição das razões para o conjunto dos jogos. Então, não relacionadas

a jogos específicos, as principais razões da preferência feminina foram: **desafios** do jogo e suas exigências de **estratégia** (60,0%); **diversão** e **interesse despertados** (44,0%); **muita ação** e exigência de **movimentos ágeis** (32,0%).

Para o total de meninos e o conjunto de jogos (**esportes + ação + outros tipos**), as razões da preferência foram **desafios** e exigências de **estratégia** (62,5%) e **conteúdo** do jogo (45,0%). Entre meninos cujo **jogo preferido** era de **esporte**, as razões mais expressivas foram o **conteúdo** (50%) e **desafios/estratégias** (45,5%), com a **ação destacada** por apenas 18,2%. A preferência por um jogo de **ação** vinculou-se mais aos **desafios/estratégias** (85,7%), mas **conteúdo** (50,0%) e **ação** (42,9%) também foram razões fortes. Entre os meninos, independente do tipo de jogo, o *status* ocupado por seu **conteúdo** (2º fator da preferência) destoou dos achados de Campos, Yukumitsu, Fontalba e Bomtempo (1994), para cujos sujeitos o **conteúdo** foi o motivador menos freqüente. Também, não apoiou as análises de Greenfield (1984/1988) sobre importância maior da **ação** na atração exercida por um jogo. Pelos dados obtidos, o **conteúdo** sobrepujou a **ação** ou teve importância semelhante, como fator motivacional. Para os diferentes jogos,

**Tabela 6.** Distribuição das *razões* da *preferência* por determinado tipo de jogo computadorizado

| TIPOS + GERAIS DE JOGOS  | SEXO     |       | MASCULINO |       |                    |       | FEMININO           |       |
|--|----------|-------|-----------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|
|  | ESPORTES |       | AÇÃO      |       | CONJUNTO DOS JOGOS |       | CONJUNTO DOS JOGOS |       |
|  | n = 22   |       | n = 14    |       | n = 40             |       | n = 25             |       |
| RAZÕES DA PREFERÊNCIA POR DETERMINADO JOGO   | f        | % (n) | f         | % (n) | f                  | % (n) | f                  | % (n) |
| Jogo com muita ação, movimentos ágeis e velozes  | 4        | 18,2  | 6         | 42,9  | 11                 | 27,5  | 8                  | 32,0  |
| Conteúdo do jogo (ex de respostas: esporte; mistério; luta, agressão, mortes)  | 11       | 50,0  | 7         | 50,0  | 18                 | 45,0  | 3                  | 12,0  |
| Exigências de estratégia, raciocínio e pensamento, imaginação e antecipação; desafios e dificuldades; querer vencer o computador | 10       | 45,5  | 12        | 85,7  | 25                 | 62,5  | 15                 | 60,0  |
| Exigências de atenção e concentração   | -        | -     | 4         | 28,6  | 6                  | 15,0  | 4                  | 16,0  |
| Bom aspecto gráfico; cenários bem desenvolvidos  | 4        | 18,2  | -         | -     | 6                  | 15,0  | -                  | -     |
| Jogo interessante, divertido, engraçado ou envolvente  | 3        | 13,6  | 5         | 35,7  | 8                  | 20,0  | 11                 | 44,0  |

n: total de sujeitos com *jogo preferido* de cada tipo

**desafios e estratégias** se revelaram mais importantes. Os dados não desqualificam o papel da ação e dos movimentos, mas sinalizam prioridades dos sujeitos no campo da solução de problemas, o que soa como um deslocamento benéfico, mesmo sem caber sua generalização. Exatamente neste sentido, são indispensáveis novas pesquisas.

Para os dois sexos, **desafios e estratégias** constituíram a razão principal da preferência por um jogo. O que os diferenciou mais foi a importância também dada pelos meninos ao **conteúdo** - um aspecto objetivo do jogo - enquanto o segundo fator da preferência feminina foi a **diversão** e **interesse** despertados, dimensões subjetivas que só podem ser apreciadas se experienciado um jogo. Pode-se hipotetizar que meninos disponham de mais de um critério prévio para aproximação e seleção de jogos - a motivação para atividades que, em parte, ocorrem no real e aparecem em

jogos de esportes, lutas, aventuras - enquanto esta condição pode não proceder para as meninas. Entre aquelas estudadas, o lugar secundário atribuído ao **conteúdo** do jogo (12,0%) pode explicar o fato de que jogavam menos, de não terem exibido preferências claras como grupo e pode, principalmente, refletir a falta de jogos centrados em temas e interesses femininos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com caráter exploratório, o estudo centrou-se em uma amostra bem específica - classe média, escola particular, instrução entre 6ª e 8ª séries. Mesmo não generalizáveis, os informes obtidos sinalizaram aspectos relevantes, no sentido de uma primeira aproximação aos hábitos de adolescentes brasileiros na sua prática de jogos computadorizados.

A maioria dos meninos gostava muito de jogos computadorizados e investia muito mais tempo semanal do que as meninas. Mas, exceto casos isolados, sua dedicação não se mostrou excessiva e, para a maioria, estava sob algum controle, **autônomo** ou **parental**. A preferência dos mais novos (6<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> séries) por **esportes e jogos de ação** (matar-morrer + aventura-estratégia), mas por **esportes** entre os mais velhos (8<sup>a</sup> série), divergiu de outros estudos que apontam atração por jogos violentos nas várias idades (Buchman & Funk, 1996; Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994). Preferências masculinas derivadas dos **desafios** e **exigências** de **estratégias** e, depois, do **conteúdo** do jogo, também divergiram das evidências sobre a **ação** como principal fator motivacional (Campos, Yukumitsu, Fontealba e Bomtempo, 1994; Greenfield, 1984/1988).

Em termos semanais, as meninas jogavam pouco e sua dedicação era regulada por sua **motivação** (alta ou baixa) ou por **controle autônomo**. Suas preferências vincularam-se aos **desafios** e **exigências** de **estratégias** e, também, ao **interesse** e à **diversão** gerados por um jogo, embora, enquanto grupo, não se tenham revelado preferências claras por tipos específicos de jogo.

A literatura brasileira dos anos 90 contém inúmeros artigos reflexivos sobre benefícios, ou não, do computador na escola e estudos empíricos centrados na linguagem LOGO, mas carece daqueles sobre padrões de jogo em crianças e adolescentes brasileiros e sobre jogos computadorizados. Em termos da educação e pesquisa nacionais, a inserção do computador junto à classe média e a prática de jogos por adolescentes e crianças pedem consideração, dentre outros, de dois aspectos. De um lado, a potencialidade educacional de jogos de computador, apontada internacionalmente e, entre nós, por Lüders (1998). De outro lado, aqueles que praticam tais jogos estão se apropriando de um capital cultural

que afeta formas de pensar, abordar e solucionar problemas (Greenfield, 1984/1988). Que favorece habilidades de indução (Lüders, 1998), atenção e coordenação de variáveis dinâmicas em interação simultânea - imagens animadas (Retschitzki & Gurtner, 1995), como de antecipação, planejamento e elaboração de estratégias (Horak, 1990).

Este estudo não tratou das relações entre jogos de computador, aprendizagem e educação, não por desconsiderá-las, mas porque teve outro núcleo, por entender necessário o conhecimento sobre os hábitos de jogo de estudantes brasileiros e oportunidades de praticá-los. Enquanto um capital cultural, o acesso a jogos de computador e sua prática configuram um novo fator de desigualdades entre sujeitos sob condições socioeconômicas diversas. Mas, como apontou este estudo, também se colocam desigualdades entre sexos na dedicação a tais jogos, nas preferências e nos motivadores para esta atividade, sinalizando oportunidades diferenciadas de acesso.

Entre os dados obtidos, uma situação pode ter valor ilustrativo, ainda que não significativa em termos quantitativos: nenhuma menina apontou *Tomb Raider* como jogo preferido, o que se deu com dois meninos; *Prince of Persia* foi citado como preferido por uma menina, mas não por meninos. *Tomb Raider* constitui uma série de jogos cujo personagem central é uma arqueóloga - heroína, não herói. Segundo os referenciados sites de jogos, trata-se de personagem bonita e com apelos eróticos, hábil em armas e lutas, que resolve enigmas e vence inimigos. *Prince of Persia* reproduz aventuras tipo *Mil e uma Noites* e seu herói - um príncipe - luta e soluciona situações, defendendo a 'mocinha'. Os dois jogos são de *aventura*, mas o último tem um contexto romântico consistente com o estereótipo feminino. A heroína de *Tomb Raider* aglutina atributos dos estereótipos masculino e feminino, mas a atratividade da série sobre meninos pode resultar da combinação entre

apelo sexual e um possível senso de domínio do jogador sobre a personagem - é ele que a conduz - o que pode implicar, não sua identificação com a heroína, mas a preservação do seu senso de masculinidade: o jogador pode sentir-se como o efetivo herói de cujas ações a personagem depende para ser bem sucedida. Tais condições poderiam explicar a presença, no grupo estudado, de meninos atraídos por este jogo, mas não de meninas. Uma hipótese, então, é que centrar um jogo em um personagem feminino não significa uma automática consideração a interesses femininos, se a trama reproduzir situações mais dirigidas a estereótipos masculinos.

Nesta ótica, a sugestão já feita de pesquisas sobre o conteúdo de jogos deve contemplar não só o fator **agressão**, mas os **estereótipos de gênero**. A produção cultural ligada à informática, pelo menos aos jogos, pode estar fortalecendo tais estereótipos e afastando meninas deste campo de atividades, na medida em que temas, preferências e padrões de conduta masculinos sejam mais contemplados. Consideradas as possíveis influências cognitivas dos jogos de computador, configura-se um quadro de prejuízos de oportunidades para o sexo feminino.

A falta de jogos de computador e de outros softwares sensíveis às diferenças de gênero tem sido identificada como uma causa de desinteresse de meninas por tecnologias informatizadas (Koch, 1994; Miller, *et al.*, 1996; Valenza, 1997). Com outras atitudes e motivações, em jogos, meninas valorizam mais a cooperação do que a competição, interessam-se por simulações e por interação com personagens masculinos (Koch, 1994; Miller, *et al.*, 1997). Para encorajar o envolvimento feminino, várias propostas reportam-se ao contexto escolar: classes só femininas para disciplinas como matemática e computação; introdução precoce às tecnologias informatizadas, sua integração em diferentes áreas e pareamento de alunos para favorecer

intercâmbios cooperativos; softwares que estimulem a criatividade e a cooperação; exposição a modelos femininos com domínio em informática (Koch, 1994; Miller, *et al.*, 1997; Valenza, 1997). Outros estudos envolvem projetos "*construcionistas*" (Kafai, 1996a): criação de jogos de computador recreativos e educacionais por crianças e adolescentes que, sem precisar aprender linguagens de programação, podem elaborar mundos imaginários, histórias e personagens com diferentes atributos. Estes projetos constituem contextos de aprendizagem e recursos para identificar valores, atitudes e interesses sexualmente tipificados, por meio das construções dos sujeitos (Kafai, 1996b).

Nesta linha, legitimam-se pesquisas brasileiras que, direcionadas ao sexo feminino, possam - se não contribuir para alterações na política de produção de jogos de computador, já que se trata de produção internacional - pelo menos, identificar jogos mais sensíveis a interesses femininos, minimizando a desigualdade nas oportunidades de usufruto desta produção cultural.

Outro ponto a considerar advém da referência, por um terço dos meninos estudados, a restrições parentais ao tempo com jogos (controle heterônomo). Em termos desenvolvimentistas e educacionais, seria mais produtivo este controle indo além da restrição, para assumir uma feição formativa. Nesta linha, Funk & Buchman (*apud* Cesarone, 1998) oferecem várias recomendações aos pais: conhecer o conteúdo de jogos através de seus manuais, observando seus filhos jogarem e, eles próprios, jogando; estabelecer limites ao uso e tempo com jogos; discutir os jogos com os filhos e a diferença entre a violência ficcional nas mídias e na vida real; conhecer a classificação de jogos segundo seu conteúdo de violência, sexo, nudez e linguagem (sistema do Recreational Software Advisory Council) e sua adequação etária (sistema do Entertainment Software Rating Board). Como tais orientações se centram nas questões da

violência, linguagem, e sexo, também é cabível o alerta aos pais para os estereótipos de gênero, na perspectiva de uma educação familiar voltada a um maior igualitarismo intersexos e à formação, entre os filhos, de atitudes reflexivas e críticas sobre este instrumento de lazer - os jogos computadorizados.

Como último ponto, cabe considerar as preferências tão personalizadas por jogos de computador: um jogo diferente para cada 1,4 meninas e cada 1,6 meninos. Com isto, não se atingiu um dos objetivos do estudo que era encontrar bases para a seleção de um jogo (um dos preferidos) tendo em vista uma pesquisa microgenética, que, já realizada, se baseou em outros critérios.

Para além deste aspecto, qual o significado de nenhum jogo ter-se revelado catalisador do interesse dos adolescentes estudados? Teria sido uma especificidade da amostra examinada? Ou uma condição inerente à época em que foi realizado o estudo? Em termos medianos, os sujeitos mais velhos e os mais novos possuíam computador há menos de 3 e de 2 anos, respectivamente. Tal condição, mais a novidade destes jogos e a expansão contínua na sua oferta, a familiarização e domínio de diferentes jogos - tudo isto poderia favorecer vínculos frágeis, cada jogo sendo logo trocado por outro mais atual, repercutindo em ausência de interesses grupais.

Ou, interesses efêmeros seriam a marca da relação entre adolescentes e tais objetos virtuais? Dados atuais da mídia popular falam mais a favor da interpretação acima do que de interesses tão descartáveis. Hoje se expandem as chamadas *LAN houses*, casas que oferecem jogos em rede: vários computadores interconectados e disponibilizando o mesmo jogo, de modo que vários sujeitos jogam, competindo entre si. Tais casas atuam, comumente, com um número delimitado de jogos. O centro da atividade é o jogo entre parceiros reais e a formação de times que buscam tornar-se expertos em um dado jogo,

inclusive com formação de ligas e campeonatos nacionais e internacionais. Acresça-se que as *LAN houses* são pontos de encontro desses times e de torcidas (Informática, 2001, 24/9).

O domínio especializado de certos jogos supõe interesses mais estáveis e convergentes entre grupos de adolescentes. A dinâmica de jogos propiciada por tais casas resgata o contexto de interações diretas, no qual o computador deixa de ser oponente para recolocar-se como mediador de interações humanas. Tudo isto delinea novas frentes de estudo sobre hábitos e padrões de jogos computadorizados entre crianças e adolescentes, destacando-se a relevância do prosseguimento de investigações nesta área.

## REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, R. S. (1995). A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil. Em M. W. de Sousa (Org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, SP: Brasiliense, 123 - 133.
- BARNETT, M. A., Vitaglione, G. D., Harper, K. K., Quackenbush, S. W., Steadman, L. A., Valdez, B. S. (1997). Late adolescents' experiences and attitudes toward videogames. *Journal of Applied Social Psychology, 27*(15):1316-1334. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-43040-002.
- BIEGEN, E. R. E. (1985). The effects of video game usage, family press for achievement, and school-related activities on school outcomes. *Dissertation Abstracts International, 46*/07A: 1872. Abstract from DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, Item AAD85 -15609.
- BROWN, R. M., Hall, L. R., Holtzer, R., Brown, S. L., Brown, N. L. (1997). Gender and video game performance. *Sex-Roles, 36* (11-12): 793-812. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-07042-007.

- BUCHMAN, D. D., Funk, J. B. (1996). Video and computer games in the '90s: Children's time commitment and game preference. *Children Today*, 24 ( 1 ): 12-15. Abstract from DIALOG File: ERIC, Item EJ 544891.
- CAMPOS, L. F. L., Yukumitsu, M. T. C., Fontealba, L. H., Bomtempo, E.(1994). Videogame: Um estudo sobre as preferências de um grupo de crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 11(3): 65-72.
- CESARONE, B. (1994). Video Games and Children. Retrieved from ERIC online database, Item ED365477 94., on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- CESARONE, B. (1998). Video Games: Research, Ratings, Recommendations. Retrieved from ERIC online database, Item ED424038 98, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- CHAPPELL, K. K. (1997). Investigating the impact of elements in educational mathematics software on girls' attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 17 ( 2 ): 119-133. Retrieved from ERIC online database, item EJ570589, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/index.html)
- DEMPSEY, J. V. *et al.* (1994). Instructional gaming: implications for instructional technology. *Annual Meeting of the Association for Educational Communications*, Nashville, TN (Paper presented). Retrieved from ERIC online database, Item ED368345 on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- DOWNES, T., Reddacliff, C., Moont, S. (1995). Children's use of electronic technologies in the home (Research report). ERIC online database, Item ED416841, URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- EMES, C. E. (1997). Is Mr. Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 42 (4): 409-414. Abstract from PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-06333-007.
- FUNK, J. B., Buchman, D. D. (1996a). Children's perceptions of gender differences in social approval for playing electronic games. *Sex Roles*, 35 ( 3/4 ) 219-231. Abstract from DIALOG File: ERIC, Item EJ 537064.
- FUNK, J. B., Buchman, D. D. (1996b). Playing violent video and computer games and adolescent self-concept. *Journal Of Communication*, 46 ( 2 ) 19-32. Abstract from DIALOG File: ERIC, Item EJ 542545.
- GLISSOV, P.*et al.* (1994). Chips with everything: Personal attributes of heavy computer users. *Educational Studies*, 20 (3): 367-77. Retrieved from ERIC online database, Item EJ507526, URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- GODOY, N. (1996,17/7). Pais, filhos & computadores. *ISTO É*, São Paulo, 1398: 100-107.
- GREENFIELD, P.M. (1988). *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: Os efeitos da TV, computadores e videogames*. Trad.C. Bonamine. São Paulo: Summus (Orig.: 1984).
- GRIFFITHS, M. (1997). Computer game playing in early adolescence. *Youth & Society*, 29 ( 2 ): 223-237. From ERIC online database, Item EJ557763, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- GUPTA, R. (1994). The relationship between video game playing and gambling behavior in children and adolescents. *Masters Abstracts*, 34 (2): 884. Abstract from DIALOG File 35: *Dissert. Abstracts Online*, Item AADAA- IMM99903.

- GUPTA, R., Derevensky, J. L. (1996). The relationship between gambling and video-game playing behavior in children and adolescents. *Journal of Gambling Studies*, 12 (4): 375-394. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/ PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-04182-001.
- HORAK, V. M. (1990). Students' cognitive styles and their use of problem-solving heuristics and metacognitive processes. *Annual Meeting of the National Council of Teachers of Math.*, Salt Lake City, UT, (Paper presented). Retrieved from ERIC online database, Item ED34069, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html)
- HUSTON, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., Green, S. B. (1999). How children spend their time: Television and other activities. *Developmental Psychology*, 35 (4): 912-925. From URL <http://www.apa.org/journals/copyrite.html>
- \_\_\_\_\_. Informática (2001, 24/9). Redes de PCs resgatam emoções dos fliperamas. *O Estado de São Paulo*. São Paulo.
- Kafai, Y. B. (1996). Learning design by making games: Children's development of design strategies in the creation of a complex computational artifact. In Kafai, Y. B.; Resnick, M. (Ed) (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates, 71-96. Abstract from PsycLIT 1996-3/98; APA/ PsycINFO.
- KAFAI, Y. B. (1996). Electronic play worlds: Gender differences in children's construction of video games. In Kafai, Y. B.; Resnick, M. (Ed) (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates, 97-123. Abstract from PsycLIT 1996-3/98; APA/PsycINFO.
- KOCH, M. (1994). No girls allowed! *Technos*, 3 (3): 14-19. Retrieved from ERIC online database, item EJ491466, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/index.html)
- LÜDERS, V. (1998). *Jogo informatizado em situação de intervenção: estudo de possíveis efeitos sobre a capacidade de raciocínio indutivo em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas, SP.
- MCCUTCHEON, L. E., Campbell, J. D. (1986). The impact of video game playing on academic performance at a community college. (Research report). Abstract from DIALOG File ERIC, Item EJ331864, JC504099.
- MENDES, A. M. T. (1995). Comportamento e *recall* na audiência de TV. Em M. W. de Sousa (Org.) *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, SP: Brasiliense, 99-110.
- MILLER, L. et al. (1996). Girls' preferences in software design: Insights from a focus group. *Interpersonal Computing and Technolog.*, 4 (2): 27-36. ERIC online database, item EJ526287, [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/index.html)
- NOGUEIRA, C; Vargas, N. e Nathan, A. (2000). Como os brasileiros usam a *internet*. *Vej. VIDA DIGITAL*, 4: 72-77.
- PHILLIPS, C. A., Rolls, S., Rouse, A., Griffiths, M. D. (1995). Home video game playing in school-children: A study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18 (6): 687-691. Abstract from DIALOG File: ERIC, Item EJ 519 525, CG548269.
- RETSCHITZKI, J. & Gurtner, J-L. (1995). *L'enfant et l'ordinateur. Aspects psychologiques et pédagogiques des nouvelles technologies de l'information*. Mardaga.
- SAKAMOTO, A. (1994). Video game use and the development of sociocognitive abilities in children: Three surveys of elementary school students. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (1): 21-42. PsycINFO, Item 81-37019.

- SANGIORGI, O. (1988). Em W. Garcia, F. J. de Almeida, E. de Mello, O. Sangiorgi (Mesa Redonda). Implicações da informática na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (162): 363-389.
- SATOSHI, S., Yamada, F., Masuda, K., Tada, M. (1993). TV game play and obesity in Japanese school children. *Perceptual and Motor Skills*, 76: 1121-1122. Abstract from *CDAB Online Edition*, Item 68-27, <http://www.cdab/index.html>
- SELNOW, G. W. (1984). Some uses and gratifications of arcade video game playing. [On line]. *Annual Meeting of the International Communication Association*, San Francisco, CA (Paper presented). Abstract from DIALOG File: ERIC, Item E248840, IRO11289.
- VALENZA, J. K. (1997). Girls + technology = turnoff? *Technology Connection*, 3 ( 10 ): 20-21. Retrieved from ERIC online database, item EJ541344, on the URL: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digest/index.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/index.html)
- VAN SCHIE, E. G., Wiegman, O. (1997). Children and videogames: Leisure, activities, aggression, social integration, and school performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 27 ( 13 ): 1175-1194. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-05483-004.

# PSICOLOGIA E RELIGIÃO: RECURSOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

## PSYCHOLOGY AND RELIGION: RESOURCES FOR KNOWLEDGE CONSTRUCTION

Marília ANCONA-LOPEZ<sup>1</sup>

### RESUMO

*O desafio metodológico enfrentado pela Psicologia da Religião é o de evitar o reducionismo de uma a outra. Manter um equilíbrio entre as áreas, respeitando suas especificidades, exige uma abordagem interdisciplinar que, discutindo aproximações e distanciamentos conceituais e metodológicos, permita uma análise crítica dessa relação. O pesquisador precisa movimentar-se entre as duas perspectivas mostrando competência e capacidade para estabelecer pontes entre elas. Esse diálogo permite a aproximação a fenômenos da religião, como o da meditação. Essa prática, na exegese cristã, inclui movimentos que se aproximam das propostas do método fenomenológico utilizado em investigações psicológicas; no entanto, aproximações e diferenças entre as duas propostas salientam a necessidade de diferenciação semântica.*

**Palavras-chave:** *Psicologia da Religião, Método Fenomenológico em Psicologia e Religião, Interface Psicologia e Religião.*

### SUMMARY

*The methodological challenge faced by the Psychology of Religion is to avoid the Reductionism. To keep a balance between the two areas, considering their singularities, it is necessary a multidisciplinary approach which, discussing conceptual and methodological approaches and differences, leads to the possibility of a critical analysis of this relation. The researcher has to move between the two perspectives, showing*

---

<sup>(1)</sup> Dra. em Psicologia Clínica na PUC-SP - Endereço para correspondência: Rua Pamplona, 237 apto 32 - Bela Vista. CEP 01405-000, São Paulo, SP. - Telefax: (11) 289 5726 - E-mail: ancona1@terra.com.br

*competence and capacity to establish links between them. This dialogue allows approaches of phenomenon, as the meditation practice. This experience proposes movements that get closer of the phenomenological method proposals, as used in psychological investigations. Approaches and differences between meditation shown by christian exegetic and the phenomenological method in psychology, allows to emphasize the necessity of semantic differentiation.*

**Key words:** *Psychology of Religion Phenomenological method in Psychology of Religion Psychology and Religion Interface.*

## INTRODUÇÃO

A Psicologia da Religião estuda os fenômenos religiosos como fenômenos da cultura, constituintes do ser humano. Nesse sentido examina, entre outros temas, as práticas, crenças e experiências religiosas. Um de seus desafios metodológicos é perseguir o conhecimento traçando formas de trabalho que respeitem a especificidade do saber psicológico e a singularidade das tradições religiosas. Manter “um pé em cada campo”, buscando o equilíbrio entre as duas áreas e evitando aproximações reducionistas, é o desafio que o pesquisador enfrenta.

A redução nos trabalhos de Psicologia da Religião apresenta-se de duas maneiras. Quando o investigador se apropria de um tema religioso para explicá-lo a partir de uma teoria psicológica, ele reduz a religião a psicologia. Considera que os fenômenos religiosos são expressões de processos humanos iguais a quaisquer outros e os descreve sem nenhuma referência aos termos da cultura religiosa que os identifica, desacreditando, implicitamente, seus significados específicos (Paloutzian, 1996). Este reducionismo rejeita a noção de que as religiões estão presentes na sociedade como corpos de conhecimentos, crenças e valores que incidem na subjetividade humana. Radicaliza o princípio da exclusão da transcendência que diz que os psicólogos da religião não devem nem afirmar nem negar a existência independente do objeto religioso,

assunto que escapa à sua competência (Wulff, 1997). Além disso, parte do princípio de que é possível excluir os componentes subjetivos do fazer científico.

Quando, pelo contrário, o investigador submete as explicações psicológicas às crenças e afirmações religiosas, ele reduz a psicologia a religião. Não se ocupa mais em construir uma psicologia da religião, mas sim em fazer uma psicologia religiosa, isto é, inclui a transcendência em seus trabalhos de modo radical, organizando os fenômenos e experiências em termos e valores decorrentes da fé.

Entre essas duas posições extremadas, que inevitavelmente levam a uma distorção do objeto de estudo por ignorar suas múltiplas dimensões, a visão interdisciplinar procura caminhos que permitam construir pontes entre as áreas sem negar as diferenças entre elas.

Hardy (2001) discute a possibilidade de uma metodologia interdisciplinar em Psicologia da Religião, partindo de quatro pressupostos:

1. toda linguagem é metafórica e organiza a experiência de modo a salientar ou diminuir alguns de seus aspectos;

2. a ciência é um empreendimento humano e, portanto, submetido a influências culturais, sociais e históricas e aos valores nelas implícitos;

3. qualquer estudo defronta-se com as aderências dos investigadores a crenças e

pressupostos, sendo impossível uma total neutralidade e uma separação entre sujeito e objeto de estudo;

4. toda ciência, conseqüentemente, é limitada e implica em alguma forma de redução, portanto os trabalhos científicos precisam envolver autocrítica e expor publicamente suas limitações.

Nesta perspectiva, aponta Hardy (2001), a Psicologia da Religião que não se quer redutiva, precisa se afastar dos radicalismos e procurar modelos para a compreensão da dimensão religiosa que sejam compatíveis com as duas áreas. Não se trata de afirmar ou negar uma realidade transcendente, mas de reconhecer a especificidade das experiências consideradas transcendentais e estudá-la seriamente nas suas particularidades. Em outras palavras, o objeto de estudo informa a metodologia e a torna específica.

Concordo com o autor quando diz que uma atuação não radical, nem redutiva, em Psicologia da Religião exige uma aproximação ao objeto de estudo esperando algo qualitativamente diferente, se comparado a outros objetos de estudo da psicologia, mesmo que haja igualdades e sobreposições significativas. Considero, também, que é necessária, simultaneamente, uma aproximação ao fenômeno que alterne pontos de vista, isto é, o pesquisador precisa se movimentar entre as perspectivas psicológicas e religiosas mostrando competência em ambas (Ancona-Lopez, 2001).

São estas condições que permitirão discutir em profundidade crescente as aproximações e diferenças entre Psicologia e Religião em interessantes percursos de ida e vinda entre as duas áreas.

#### **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PSICOLOGIA E EM RELIGIÃO**

Considero neste trabalho a possibilidade de aproximar caminhos metodológicos

utilizados em estudos da Psicologia e da Religião, abordando a questão do uso da meditação por psicólogos. A análise crítica comparativa, nesse caso, permite salientar a possibilidade de apreender e compreender as experiências humanas, utilizando outros recursos que não apenas os exclusivamente racionais. Em outras palavras, o processo de comparação do método exegético utilizado na religião cristã com o método fenomenológico usado em psicologia possibilita olhar para o processo de meditação, esclarecendo a sua configuração.

O método científico clássico aponta a racionalidade como o único instrumento para a produção de conhecimento, baseada na observação e experimentação realizadas com o máximo de neutralidade, ou seja, sem a interferência da subjetividade do sujeito-investigador. Os vários recortes necessários para a produção científica assim concebida obrigam o experimentador a construir sebes ao redor dos inúmeros modos de estar no mundo e compreendê-lo, restringindo seu próprio potencial para experimentar, apreender e conhecer os fenômenos que o rodeiam. Criam-se espaços proibidos, considerados irracionais, inadequados ao desenvolvimento da ciência, e as religiões, com toda a sua riqueza simbólica e cultural, são colocadas nesse espaço. Como em qualquer processo repressivo, aquilo que foi reprimido começa a vazar, a manifestar-se pelas bordas, a desenhar um espaço fora da fala oficial. Assim é que abundam na área da Psicologia as formas alternativas de aproximação aos fenômenos. Entre as várias práticas oriundas de campos que não o da Psicologia, mas que aparecem aliadas a ela, encontra-se a da meditação.

O número de psicólogos que pratica a meditação, que se interessa pela mesma e que a considera um instrumento que produz um certo modo de conhecer, é significativo. Tanto em relatos de pesquisas sobre temas religiosos, quanto em autores clássicos que se dedicaram a estudos de vivências alteradas

de consciência, como na literatura das abordagens emergentes da Psicologia, como a Psicologia Transpessoal ou a Psicossíntese, encontram-se textos que se referem ao uso da meditação em Psicologia como forma de transformação e aumento de compreensão. Já em 1978, Rogers afirmava a existência *de um novo e recente interesse por sonhos, o uso de vários tipos de meditação* (pág. 256). Tabone (1995), em seu livro *Psicologia Transpessoal*, diz: *uma tendência, atualmente, se expande na prática da psicoterapia transpessoal, o emprego da meditação. Este emprego se dá na relação terapeuta/cliente ou no uso individual do terapeuta, ou mesmo do cliente* (pág. 119). E na obra de Arcand (1997), encontram-se referências a 61 trabalhos de pesquisas sobre os efeitos da meditação em Psicologia. Apesar desses trabalhos, no entanto, o tema ainda é pouco explorado e talvez por essa razão os psicólogos que praticam a meditação e consideram seus benefícios evitam falar desse recurso em ambientes profissionais.

Boainin (1998) diz que temas tabus despertam a curiosidade científica em psicólogos inovadores. E ao estudar Rogers aponta que este autor, em vez de se escandalizar com o que observava, procurava se aproximar dos fenômenos e compreendê-los. Acredito que essa é a atitude necessária para empreender estudos nas áreas menos exploradas pela psicologia. Já em 1994 afirmei: *a observação do volume de práticas extra-oficiais em nossa época exige essa problematização* (Ancona-Lopez, 1994, pág 57).

Tanto o termo meditação quanto a sua prática pertencem a tradições religiosas. O esforço inicial de estabelecer uma relação entre esse conceito e a área da Psicologia parte do reconhecimento de uma similaridade entre o que é chamado meditação nas religiões cristãs e os movimentos propostos pelo método fenomenológico, como apresentado inicialmente por Hüsserl e assimilado posteriormente pelas ciências humanas, entre elas a Psicologia. Similaridade que encontra uma

justificativa inicial na história de Hüsserl e torna viável pensar que este pensador, filho de um pastor protestante, lançou mão, no desenvolvimento de seu trabalho científico, de conhecimentos e experiências assimilados em sua formação religiosa.

Reconhecer as aproximações não implica em transferir conceitos e práticas de um campo disciplinar para outro, mas em analisar criticamente as propostas nos dois âmbitos em diferentes níveis de profundidade e assim produzir conhecimento em Psicologia da Religião. Este modo de trabalhar possibilita, ainda, integrar de modo sistematizado conhecimentos científicos e compreensões presentes nas tradições que nos rodeiam.

## A EXEGESE BÍBLICA

Os monges de Camaldoli, na Itália, dedicam-se à exegese bíblica e sua competência nessa área é reconhecida no meio religioso cristão. Periodicamente ministram cursos para formação de novos exegetas. Em um desses cursos, em 1986, Gargano fala dos movimentos necessários para a interpretação dos textos bíblicos. O primeiro deles é o da meditação.

Para ensinar aos novos exegetas o que é a meditação, Gargano apresenta a seguinte metáfora, que pertence à tradição secular rabínica.

A Torá (sagrada escritura) assemelha-se a uma linda mulher que vive escondida em um aposento do seu palácio. Ela tem um amor secreto. O homem que ela ama, e que a ama também, passa horas diante do palácio observando atentamente todos os movimentos, procurando vê-la. Ela sabe que ele está lá e por isso, às vezes, abre a janela de seu quarto, só um pouquinho. Por alguns instantes deixa entrever o seu vulto, mas logo se esconde de novo. Se houver outras pessoas diante do palácio, dificilmente conseguirão vê-la, mas ele a vê e se sente cada vez mais atraído por

ela e tem a certeza, em seu coração, em sua alma e em todo o seu ser, que é por amor a ele que ela se mostra por uns momentos. Assim é a palavra da Torá, ela se revela apenas aos seus amantes. De início, ela deixa apenas vislumbrar sua beleza, mas, depois que ele a enxerga, ela começa a chamá-lo sutilmente. E, quando sabe que ele é capaz de ouvi-la, ela envia mensageiros para dizer: se você ouviu o meu murmúrio, venha para que eu possa lhe falar. Quando, finalmente, ele se aproxima dela, ela começa a falar de forma mais clara, por detrás de seus véus, acostumando-o com sua linguagem. Ela transmite palavras alegóricas, envoltas em luz. São palavras que introduzem o amado nos mistérios divinos e é somente quando ele se familiariza com essa linguagem que ela se revela face a face. Esse homem torna-se então um mestre, ou seja, o esposo da Torá, para quem ela não esconde nada, mostra todos os segredos e para quem diz: veja quanta coisa havia por detrás daquele simples sinal que eu lhe dei quando entreabri a janela. E ele compreende, então, o significado das palavras da Torá como se elas estivessem todas juntas diante dele. Palavras às quais ele não pode acrescentar ou subtrair uma única letra.

É apenas nessa relação de amor que se pode compreender a Torá, diz Gargano. O sentido que se extrai dela depende da capacidade de amá-la e o caminho que permite estabelecer essa relação de amor é o da meditação. Ela se compõe de três movimentos.

O primeiro movimento é de escuta. É no silêncio e na solidão que se pode entrever algum sentido, ou seja, perceber o murmúrio ao qual a metáfora da Torá se refere. Isto significa buscar um local exterior e interior que permita escutar as palavras e colocá-las dentro de si, mesmo sem ainda compreendê-las. É um movimento de recolhimento que permite ouvir murmúrios e guardar as palavras em seu coração para, em seguida, deixar-se abraçar pelo silêncio. É um trabalho de formiga que guarda e armazena.

O segundo movimento assemelha-se à atividade da abelha. Trata-se de retirar mel das palavras. Elas precisam ser trabalhadas, reviradas de todas as formas possíveis e com todas as técnicas ao dispor até que algumas luzes surjam. Uma palavra faz lembrar uma imagem, um personagem, um sentido etimológico, associa-se a um ou outro texto, e esse trabalho começa a dar fruto. Nessa fase da meditação é preciso deixar-se atingir pelas palavras e estabelecer com elas um encontro pessoal. Elas começam a se amalgamar entre si e a formar um sentido, para além do conhecimento pessoal, e começa a mostrar uma possibilidade de interpretação.

A terceira fase realiza o trabalho da peneira. É um trabalho de esclarecimento, em que há um confronto e um ajuste de interpretações que estabelece um contorno e desenha uma compreensão. A luz dela resultante invade a pessoa como uma espada luminosa que a atravessa totalmente. Nesse momento, para Gargano, a meditação pode transformar-se em oração assumindo diferentes formas.

Assim, na meditação, o primeiro momento é o da colheita, o segundo o do amadurecimento e o terceiro o da iluminação que tem um efeito transformador.

## O MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Husserl procurou estabelecer a Filosofia como uma ciência de rigor e partiu do conceito de intencionalidade mostrando a indissociabilidade da consciência e do objeto intencionais e a sua constituição unívoca. Esta unicidade resulta na participação da subjetividade do pesquisador na produção de conhecimento. Apesar de a proposta de Husserl incluir a afetividade nesta participação, ela se caracteriza por um racionalismo, isto é, um incessante movimento de elucidação que procura, através de uma seqüência de reduções, atingir a essência da constituição intencional.

Essência que não é anterior à existência, mas constituída no campo intencional (Hüusserl, 1935).

A afirmação da intencionalidade como limite de conhecimento, que impede a aceitação de um mundo “em si” e substitui “real” por “fenômeno”, colocou em pauta a questão dos sentidos e da interpretação. Conseqüentemente, o desenvolvimento da fenomenologia, principalmente com as contribuições de Heidegger, desembocou na discussão da hermenêutica e envolveu autores, entre os quais Bultman e Ricoeur, que consideravam em seus trabalhos as posições exegéticas e religiosas. A influência do judaísmo é evidente em Hüusserl, de tal modo que os primeiros escritos da fenomenologia são eivados de termos religiosos. Ele associa, entre outros, os efeitos da redução à conversão religiosa e a busca das essências à meditação infinita (Hüusserl, 1935). Essa influência, aliada aos questionamentos privilegiados pela fenomenologia - possibilidade de afirmar ou negar o transcendente, abertura do campo intencional, universalidade da essência, existência de um sentido, condições de interpretação -, formou um tecido propício ao diálogo da Fenomenologia com a Religião.

Em outro interessante movimento interdisciplinar, os discursos fenomenológicos desenvolvidos no âmbito da Filosofia tiveram seus efeitos na Psicologia. Embora a passagem dos conceitos de uma área para a outra nunca tenha sido claramente resolvida, é inegável a apropriação das discussões da hermenêutica pelas psicanálises e do método husserliano pelas pesquisas fenomenológicas em psicologia. O método fenomenológico, amplamente utilizado pelas correntes humanistas, pela *gestalt* e pelas psicologias fenomenológico-existenciais passou a ser entendido como um conjunto de movimentos que permite compreender as experiências psicológicas e construir os seus significados. É assim que o tratamos neste artigo.

As pesquisas fenomenológicas em psicologia trabalham a maior parte das vezes com relatos de experiências, orais ou escritas. A descrição da análise desses relatos pelos pesquisadores mostra procedimentos comuns. Trata-se, em primeiro lugar, de ler e reler os textos, tantas quantas forem necessárias para mergulhar nos mesmos, conhecer suas nuances, explorar as relações, os termos usados, deixar-se atingir por ele. É possível, em seguida, trabalhar o texto separando unidades de significado, agrupando-as, organizando categorias, estabelecendo um relato descritivo de seu conteúdo ou expressando-o através de uma narrativa. Atividade que, amadurecendo, permite que se organize uma figura, uma *gestalt* na qual os vários significados se organizam entrelaçando-se e formando um desenho que revela um dos modos possíveis de compreensão do fenômeno.

Forghieri (1993) descreve esses movimentos quando relata o seu próprio modo de trabalhar em uma de suas pesquisas: *inicialmente li o relato inteiro de cada sujeito, procurando me envolver e penetrar na sua vivência, dele sentindo-me próxima... Depois, fiz uma releitura de cada um dos tipos de vivência, separadamente, de acordo com a seqüência na qual foram descritos pelo sujeito e me detive em cada parte do relato...Ao me deter, procurei envolver-me na vivência do sujeito ou nela penetrar para captar, intuitivamente, o seu significado para ele* (pág. 65). Ela afirma que o pesquisador precisa abrir-se à vivência que quer conhecer, estabelecendo com ela *uma profunda sintonia*, ou seja, *nela se envolvendo*. Apenas então poderá trabalhar sobre o relato mantendo um distanciamento reflexivo. Nesse movimento, para compreendê-lo, *relaciona-o à sua própria vivência e à de outras pessoas, reflete sobre tudo isto* (pág. 61).

A mesma atitude é expressa por Day e Naedts (1994): *quando encontramos uma pessoa em uma entrevista de pesquisa, ou temos que lidar com o texto que foi gravado*

*nesse encontro estamos engajados em um processo de conversação com o texto, que é dialógico (...) Achamos melhor considerar que os textos são lidos apropriadamente quando eles são lidos responsabilmente; quando eles são lidos e relidos... (pág. 175).*

## PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS

Em uma primeira análise, a metáfora da Torá é muito similar às propostas fenomenológicas. Dizer que o amado fica às grades do palácio observando todos os movimentos, guarda em si as palavras da Torá para depois trabalhá-las e deixar que se revelem é semelhante a dizer que o pesquisador deve ler e reler o texto atentamente, confrontá-lo com a própria vivência e trabalhá-lo reflexivamente até que ele se organize e possa ser expresso em uma narrativa. Os dois discursos, enfim, propõem um mergulho no texto, um envolvimento com o mesmo, o estabelecimento de uma relação laboriosa, dedicada e íntima.

As similaridades, no entanto, não podem ser confundidas com identidade.

Diferenças fundamentais podem ser observadas. A fenomenologia coloca o conhecimento em uma esfera intencional e afirma a impossibilidade de transcender esse espaço. O exegeta cristão fala de uma palavra que tem origem divina. Se a fenomenologia busca o conhecimento de um sentido construído na existência, para Gargano o conhecimento é o alcance de um sentido último, que é a própria razão da existência. Trata-se, portanto, de colocações originadas em diferentes contextos, escritas com objetivos diversos e que assumem pontos de partida divergentes no que diz respeito aos conceitos de mundo, de homem e de conhecimento. Os fenomenólogos ouvem um texto buscando a constituição de um fenômeno, os exegetas cristãos ouvem o texto buscando a voz de Deus. Fenomenólogos e exegetas seguem caminhos paralelos e podem obter resultados

semelhantes em suas investigações, mas a diferença incidirá na interpretação e no valor atribuído aos resultados.

A análise das proximidades e diferenças entre as duas propostas permite outras considerações sobre o tema da meditação.

O caminho da meditação, como proposto por Gargano, explicita um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas e descreve os modos de fazê-lo. Meditar significa buscar o silêncio interior, desenvolver a escuta, a atenção, o cuidado. Essas habilidades são consideradas pela psicologia, mas esta não propõe uma prática que as abarque e desenvolva. Assim, se alguns psicólogos meditam no sentido religioso, é possível que outros meditem no sentido laico, isto é, realizem uma prática que busca desenvolver recursos próprios úteis ao trabalho psicológico. Esta observação mostra a necessidade de desenvolver pesquisas que trabalhem a distinção semântica entre as áreas, facilitando a cada um delimitar com clareza o lugar de sua ação e nomear adequadamente a sua prática.

A análise comparativa possibilita, ainda, dar visibilidade aos aspectos afetivos presentes na produção do conhecimento. Gargano, coerentemente com a sua tradição cristã, anuncia a importância do amor na produção do conhecimento e, de forma poética, explicita o aspecto afetivo emocional presente na relação do exegeta com a Torá. Amor expresso na dedicação do tempo, da atenção, do interesse, da procura e que concretiza uma relação que ultrapassa aspectos meramente intelectuais. Estas qualidades estão implícitas na descrição da investigação fenomenológica, mas são menos valorizadas, já que o trabalho se desenvolve em um contexto que enfatiza, acima de tudo, a racionalidade.

No entanto, o movimento de amor apontado por Gargano pode ser reconhecido nas relações propostas para o desenvolvimento do conhecimento fenomenológico: dedicar-se ao objeto de estudo, ouvi-lo, escutá-lo, entregar a ele o seu tempo, esvaziar-se diante do

mesmo, deixar-se afetar são termos freqüentes nos discursos sobre as práticas e pesquisas psicológicas e implicam em mobilizações de sentimentos, abertura e acolhimento do que queremos conhecer. A análise comparativa salienta a importância de acrescentar calor e afeto como componentes do trabalho de produção de conhecimento e lembra que os atos de apreender e aprender envolvem também o coração.

Afinal, Husserl sempre afirmou a impossibilidade de separação entre sujeito e objeto e o sujeito não pode ser pensado apenas como racionalidade. A unicidade do pesquisador com o seu objeto de estudo envolve o investigador em toda a sua subjetividade: sua razão, seu corpo e seu afeto e a "meditação" surge como possibilidade de trabalho sobre todos esses aspectos. O que seu uso nos sugere é que, talvez seja importante, em termos metodológicos, dedicar maior cuidado ao modo como nossas disposições afetivas, para não dizer "como o amor", facilitam ou dificultam, cerceiam ou potencializam nosso modo de conhecer. É nessa mobilização de afetos que podemos encontrar a forma única de compreender o mundo e contribuir de forma pessoal para o aumento do conhecimento psicológico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCONA-LOPEZ, M. (1996). Caminho de Acesso à Análise Crítica das Práticas Psicológicas Alternativas. *Anais do VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP*, Teresópolis, RJ.
- ANCONA-LOPEZ, M. (2001). *Marisa: a psychologist's difficulties in connecting religious life with professional practice*. Annual Meeting of the International Association for the Psychology of Religion - Post Conference, Maarchen, The Netherlands, 01-02 de outubro de 2001.
- ARCAND, M. (1997). *S'initier à la méditation*. Paris, Le Jour.
- BOAINAIN JR, E. (1998). *Tornar-se Transpessoal: Transcendência e Espiritualidade na Obra de Carl Rogers*. São Paulo, Summus Ed.
- DAY, J. M. & Naedts, M. H. L. (1997). A Reader's Guide for Interpreting Texts of Religious Experience: a Hermeneutical Approach. In J. A. Belzen (ed.) *Hermeneutical Approaches in Psychology of Religion*. Ed. Rodopi, Amsterdam.
- FORGHIERI, Y. C. (1993). *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo, Pioneira.
- GARGANO, I. (1996). *Natureza, Pressupostos e Critérios da Lectio Divina*. Círculo de conferências sobre a Lectio Divina, Camaldoli, 30 junho a 5 de julho de 1986, fita gravada cedida pelas Irmãs da Consolata, São Paulo.
- HARDY, D. S. (2001). *Radical Reductionism in the Psychological Study of Religion: prospects for an alternative critical methodology*. Annual Meeting of the International Association for the Psychology of Religion, Soesterberg, The Netherlands, 28-30 de setembro de 2001.
- HÜSSERL, E. (1935/1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Ed. Gallimard, Paris.
- PALOUTZIAN, R. F. (1996). *Invitation to the psychology of religion*. Boston, Allyn & Bacon.
- ROGERS, C. (1978). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo, Martins Fontes.
- TABONE, M. (1995). *A Psicologia Transpessoal*. São Paulo, Cultrix.
- WULFF, D. M. (1997). *Psychology of Religion: classic and contemporary*. New York, John Wiley & Sons.

## COMUNICAÇÃO

### A IMPORTÂNCIA DO ASPECTO (PSICO)MOTOR NA AVALIAÇÃO E TRATAMENTO DAS DIFICULDADES SOCIAIS INFANTIS

### *THE IMPORTANCE OF (PSYCHO)MOTOR FEATURE IN THE ASSESSMENT AND TREATMENT OF CHILDREN'S SOCIAL PROBLEMS*

Helena Bazanelli PREBIANCHI<sup>1</sup>

#### RESUMO

*O presente trabalho pretende discutir, brevemente, a importância das habilidades motoras nas interações sociais de crianças, sem handicaps físicos ou intelectuais, em idade escolar. A partir do reconhecimento de que as habilidades sociais se desenvolvem continuamente ao longo da vida dos indivíduos e de que são fatores de ajustamento e qualidade de vida, enfatiza-se a importância do relacionamento da criança com o grupo de companheiros. Propõe-se que, numa perspectiva Comportamental, a avaliação e o tratamento das dificuldades sociais infantis têm negligenciado o aspecto motor, a despeito de as habilidades motoras serem requisitos fundamentais à participação nas atividades com o grupo de iguais. Um exemplo clínico é apresentado, de forma a ilustrar a necessidade de os processos de avaliação e intervenção psicoterápico não se restringirem ao desenvolvimento de habilidades sociais verbais, uma vez que, as mesmas, isoladamente, não garantem a manutenção da criança no grupo de companheiros e a formação de amizades. Conclui-se que, ao terapeuta comportamental infantil é indispensável o conhecimento de técnicas de avaliação e intervenção psicomotoras.*

**Palavras-chave:** *habilidades motoras; habilidades sociais; terapeuta comportamental infantil.*

---

<sup>(1)</sup> Professora do Curso de Graduação em Psicologia.

Endereço para correspondência: Rua Coronel Quirino, 320, Apto 11 - Cambui - Campinas - SP - CEP 13025-000  
Fone:(0xx19) 32946614 - Fax: (0xx19) 32527299 - E-mail: helena@sigmabbs.com.br

## ABSTRACT

*The text briefly discusses the importance of the motor skills to no handicapped school age children's social interactions. Social skills are recognized as having a continuous development during one's life time and this way they are seen as factors of one's adjustment and quality of life. According to this, children's relationships with peers are said very important. The author argues that in a Behavioural perspective, both the assessment and the treatment of the children's social difficulties have been neglected the motor feature of the social interactions, despite the motor skills are essential to children's participation in their peers' activities. A clinical example shows the utility for both the processes (psychotherapeutic assessment and intervention) not to be restricted to the social verbal skills since they are not enough for the children's maintenance in the group neither for friendship. The conclusion indicates that is necessary for the child behavioural therapist to know psychomotor assessment and intervention techniques.*

**Key-words:** motor skills; social skills; child behavioural therapist.

## INTRODUÇÃO

A capacidade de relacionar-se com outras pessoas, de maneira socialmente aceita, é imprescindível ao ajustamento do indivíduo. Dificuldades nesse aspecto têm sido correlacionadas com agravos à saúde mental e à qualidade de vida, que incluem desde fracasso universitário até alterações psíquicas graves como o alcoolismo, a depressão e a delinquência.

A fim de que possa obter dos outros o reforçamento necessário ao seu desenvolvimento, o indivíduo deve apresentar as habilidades verbais e não-verbais que as situações interpessoais requerem (Prebianchi, 2000).

A maior parte das escalas de avaliação do comportamento adaptativo inclui itens que se referem a relacionamentos interpessoais ou ao que se designa como habilidades sociais. Algumas das habilidades avaliadas incluem: atenção apropriada a outras pessoas, orientação e postura aceitáveis, esforços adequados para comunicação, compartilhar, expressar sentimentos de forma aceitável, fazer amizades, reconhecer as necessidades e sentimentos dos outros e evitar

comportamentos hostis (Greshan, 1987 apud Prebianchi, 2000).

Para Caballo (1996), a habilidade social deve ser considerada dentro de um contexto cultural, sendo que os padrões variam amplamente entre as culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores tais como a idade, o sexo, a classe social e a educação.

De modo geral, as pessoas são consideradas habilidosas, ou não, socialmente, em relação às expectativas comportamentais de outros em situações sociais específicas.

Numa perspectiva comportamental, o desenvolvimento do comportamento social começa logo após o nascimento e é influenciado por variáveis orgânicas, tais como habilidades físicas, linguagem e habilidades de comunicação e variáveis ambientais, que incluem, por exemplo: o envolvimento e a interação com membros da família e grupos de companheiros, na infância.

E, uma vez que o indivíduo pode pertencer a diversos grupos sociais num dado momento e ao longo de sua vida, a aprendizagem do comportamento social deve ocorrer continuamente.

*“Pertencer a um grupo num dado momento implica em aprender os comportamentos aceitáveis para aquele grupo, naquela situação; bem como utilizar o repertório assim adquirido para a participação em outros grupos, cujas regras mantenham elementos em comum com as do primeiro”.* (Prebianchi, 2000, 19).

Dessa forma, a falha em adquirir competência para relacionamentos adequados num nível do desenvolvimento pode ter conseqüências duradouras para a adaptação social nos estágios subseqüentes. Conseqüentemente, estabelecer relações com seus iguais e ajustar-se socialmente representa uma das maiores tarefas da infância. (Prebianchi, 2000).

### **A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE COMPANHEIROS**

Na idade escolar, o grupo de companheiros assume importância, porque o aprendizado de valores e normas de comportamento, dentro do seu grupo etário, ajuda as crianças a se tornarem mais autônomas e a avançarem em seu desenvolvimento (Kernberg e Chazan, 1992 apud Prebianchi, 2000).

As crianças que não conseguem utilizar o grupo de companheiros por causa de sua dificuldade em interagir, não desenvolvem amizades e tendem a fazer com que outras crianças a evitem (Kernberg e Chazan, 1992).

Dentre uma série de comportamentos relacionados ao padrão delinqüente, vários estudos (Conte, 1996, Kazdin, 1987; Patterson, Debarysle e Ramsey, 1989) apontam a dificuldade de interação com pares pró-sociais.

Numa revisão da literatura, Parker e Asher (1987, apud Prebianchi, 2000) encontraram que as dificuldades no relacionamento com companheiros, durante a escola elementar predizem conseqüências mal-adaptativas a

longo prazo, como o abandono da escola, delinqüência juvenil, comportamento e psicopatologia na idade adulta.

Assim, o desenvolvimento de habilidades sociais que assegurem a aceitação da criança pelo grupo de companheiros torna-se crucial ao seu ajustamento também na idade adulta.

De maneira geral, nos anos escolares, as habilidades sociais que se correlacionam com o ajustamento da criança referem-se, principalmente, à participação em grupos de atividades e ao estabelecimento e manutenção de relacionamentos satisfatórios (Reschly, 1990 apud Prebianchi, 2000).

Vários estudos identificaram algumas das reações específicas que são típicas nas crianças mais aceitas por seus pares (McGinnis e Goldstein, 1984; Cartledge e Milburn, 1983; Hasselt e Hersen, 1981) e naquelas mais rejeitadas (Greshan e Elliott, 1989; Diez, 1988; Coie et al., 1982). A maior parte desses trabalhos identificou habilidades auto-expressivas, habilidades assertivas e habilidades empáticas como as que favorecem a aceitação da criança pelo grupo de companheiros e condutas disruptivas ou competitivas, agressões físicas e verbais e falta de cooperação, como sendo as reações que são típicas nas crianças rejeitadas.

Paralelamente, um grande número de procedimentos de intervenção psicoterápica tem sido identificado como efetivo no treinamento de habilidades sociais em crianças com idade escolar. Tais procedimentos, em sua maioria de abordagem comportamental e cognitivo-comportamental, envolvem intervenções junto à criança, aos seus pais, professores e amigos, e são implementados no consultório, lar ou escola.

As intervenções, geralmente, focam comportamentos positivos e usam métodos não aversivos para melhorar o comportamento da criança.

### **O BRINCAR E A MANUTENÇÃO NO GRUPO**

A literatura sobre intervenção, de forma preponderante, não lida com a formação de amizades, mas com o treinamento de habilidades insuficientemente desenvolvidas e com uma mudança geral do comportamento social com os companheiros. As habilidades abordadas são, em sua maioria, as habilidades verbais e discriminativas e a habilidade de autocontrole. Parte-se do pressuposto que as crianças com pobre relacionamento com os companheiros podem aprender habilidades sociais mediante o treinamento e estas, uma vez aprendidas, levam a relações melhores.

Contudo, a nossa experiência na prática clínica mostra que, muitas vezes, para aquelas crianças em terapia com problemas de relacionamento com seus pares, não basta apenas o desenvolvimento de habilidades sociais que lhes permitam estabelecer contato com os demais. Saber iniciar contatos com os companheiros não é garantia de permanência no grupo e/ou da formação de amizades.

O trabalho com crianças tem nos revelado que se elas não são capazes de participar das brincadeiras com seus companheiros, a despeito de possuírem habilidades sociais verbais, estarão em desvantagem quanto a serem mantidas no grupo e a fazerem amigos.

Brincar é atividade característica da infância, em todas as culturas. A seqüência do desenvolvimento do comportamento de brincar é um dos aspectos a serem observados na avaliação do crescimento de uma criança. As brincadeiras infantis podem ser analisadas sob várias dimensões: física, cognitiva e social.

Uma análise social do desenvolvimento do comportamento de brincar mostra que ele evolui do jogo solitário até o nível mais elevado, representado pelos jogos associativos (Smith, 1978; Rubin, 1982.). Os jogos associativos são na verdade, a primeira forma de

brincadeira interativa, em que a ênfase reside no aspecto associativo ou relacional. Nesses jogos, as crianças desempenham atividades similares, muitas vezes, dando e trocando materiais.

A fim de participar dessa forma de interação, a criança deve não somente apresentar as habilidades sociais que lhe permitam a permanência no grupo, como também as habilidades intelectuais e motoras necessárias ao desempenho do jogo (ou brincadeira).

Num estudo realizado com crianças e adolescentes, Bigelow e La Gaipa (1977, 1980) encontraram que as habilidades necessárias para fazer e manter amizades não podem ser explicadas apenas em termos de desenvolvimento cognitivo. Existem mudanças funcionais e diferenças relativas à idade, nas concepções de amizade e na formação de grupos de companheiros (Bigelow & La Gaipa, 1980; Corsaro, 1985). Nos anos escolares e na pré-adolescência emergem a cooperação, os interesses comuns e a similaridade de atitudes.

Achados recentes, em diversos estudos, confirmam a importância do bom desempenho do comportamento de brincar para a aceitação e manutenção da criança junto ao grupo de companheiros.

Sigman e Ruskin (1999) encontraram que a habilidade para brincar influenciava os contatos iniciais e a extensão do engajamento com outras crianças, para sujeitos autistas; Webster e Lindsay (1999), estudando crianças diagnosticadas como tendo problemas de conduta, concluíram que essas crianças, além de poucas habilidades sociais, tinham um atraso nas habilidades para brincar; Kamps, Kravits, Gonzalez-Lopez, Kemmerer, Potucek e Harrell (1998), num trabalho com 203 crianças de escola elementar, membros de grupos de atividades sociais para crianças mais novas

com dificuldades, descobriram que houve um aumento da interação dessas últimas com os grupos, na medida em que apresentaram habilidades para aprender as atividades e as brincadeiras; Taylor e Machida (1994), numa pesquisa envolvendo 63 crianças, encontraram que a habilidade para brincar foi preditiva, tanto do desenvolvimento de amizades como da preferência dos companheiros.

### UM EXEMPLO DE CASO

Talvez a pouca ênfase na avaliação das habilidades motoras da criança com dificuldade de relacionamento deva-se ao fato de que a menos que ela apresente handicaps físicos ou intelectuais aparentes ou um atraso significativo no seu desenvolvimento psicomotor, tendemos a pressupor que as referidas habilidades têm um papel pouco significativo na origem ou na manutenção das limitações sociais. Ou ainda, acreditamos que, uma vez em contato com os companheiros, essas habilidades motoras serão adquiridas naturalmente. É isso, provavelmente, é o que ocorre durante o desenvolvimento satisfatório de uma criança. Porém, aquela que chega ao consultório devido à sua dificuldade de interação pode não participar a contento, inicialmente, dos processos de modelagem e modelação por outras crianças. Isso pode acontecer, por exemplo, porque repetidas histórias de fracasso geram esquia da atividade física, ou porque a falta de habilidade gera a esquia do grupo de companheiros (o que, em última análise, competiria com o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados, reforçando padrões desajustados como, por exemplo, isolamento e comportamentos agressivos ou disruptivos).

O caso de R. parece lustrar nossas afirmações: R. um menino de 8 anos e 7 meses de idade foi encaminhado à psicoterapia, pela sua professora de 2ª série, com queixa de “timidez e não ter amigos”. Segundo a

professora, R. não participava das brincadeiras com outras crianças; quando da realização de trabalhos em grupo, não dava opiniões, não questionava a professora quando não entendia a matéria e chorava quando não conseguia realizar suas tarefas. A mãe relatou que em casa R. era “bonzinho e não dava trabalho”, passava muitas horas assistindo TV e gostava de “ver revistas, mas não brincava com o único irmão, de 3 anos de idade, pois este, “estragava suas coisas”.

A análise funcional dos comportamentos de R. revelou que as suas dificuldades de relacionamento com outras crianças eram uma função do déficit de habilidades sociais gerado e mantido pelo ambiente familiar (ausência de modelos adequados de interação social e reforçamento de comportamentos de isolamento e/ou atividades solitárias) e generalizado para o ambiente escolar. Neste último, a despeito de não apresentar comportamentos disruptivos ou agressivos em relação às outras crianças, R. não participava de suas brincadeiras, nem era solicitado a fazê-lo. R. limitava-se a observar os demais e/ou a se engajar em atividades solitárias como: correr pelo pátio, subir e descer escadas.

Durante o período de avaliação, foi constatado que R. não apresentava limitações intelectuais, porém evidenciava desempenho psicomotor abaixo do esperado para sua faixa etária (provavelmente, devido a pouca estimulação no ambiente familiar e à falta de oportunidade para a aprendizagem de habilidades motoras). R. não praticava esportes nem tampouco tinha períodos regulares de lazer ao ar livre ou em espaços amplos. Como resultado, R. apresentava coordenação motora ampla insuficiente para atividades como: jogar futebol, brincar de pega, nadar e andar de bicicleta. Tais dificuldades não caracterizavam uma dispraxia, mas comprometiam o êxito junto aos companheiros.

Considerou-se que as habilidades motoras pobres de R. funcionavam como mais uma contingência mantenedora das

dificuldades de relacionamento e, por isso, paralelamente ao desenvolvimento de repertório social adequado, o processo psicoterapêutico envolveu a implementação de um programa para o aprimoramento das habilidades motoras. Durante oito sessões foram realizados exercícios de reeducação psicomotora, mais especificamente, exercícios de coordenação dinâmica global e equilíbrio, como os propostos por Bucher(1973), os quais envolvem jogos e exercícios de habilidades.

Os resultados satisfatórios obtidos (maior domínio corporal, melhor adaptação ao espaço, ao movimento e à velocidade) não apenas possibilitaram um aumento na frequência com que R. se envolvia, espontaneamente, em atividades similares quando se encontrava em casa com seu irmão, como também permitiram a R. participar, de modo mais efetivo, dos jogos com seus pares e aumentar sua permanência junto ao grupo.

### CONCLUSÃO

Quando a criança chega à clínica, o terapeuta comportamental infantil entende que o seu comportamento é função de múltiplos eventos ambientais e contextuais (Conte, 1996). Além disso, o terapeuta considera a situação de que a criança, como indivíduo em processo de crescimento e desenvolvimento, atravessa uma variedade de estágios ou níveis nos quais o seu desenvolvimento biológico, cognitivo e comportamental se associam reciprocamente e se influenciam de modos dinâmicos (Prebianchi, 2000).

Assim como Hops e Finch (1985) acreditamos que a avaliação da competência social em crianças deve incluir uma consideração de todos os fatores que contribuem para as relações com os companheiros. Concordamos com a sua sugestão de que sejam avaliadas as habilidades sociais específicas para estabelecer contatos sociais, as habilidades de linguagem que são pré-requisitos para a comunicação social efetiva,

as habilidades de seus pais em lhes fornecer comportamentos socialmente adaptativos necessários às situações sociais e as habilidades motoras que permitem às crianças explorarem mais eficazmente o mundo dos objetos junto com seus companheiros. Com certeza, a capacitação para essa tarefa demandará do terapeuta comportamental infantil um conhecimento sólido do processo de desenvolvimento psicomotor e de técnicas para sua avaliação.

Uma vez que avaliação e intervenção são processos indissociáveis quando se trata de Terapia Comportamental, a eficiência psicoterápica na alteração dos modos de relações com os companheiros somente ocorrerá dentro de um tratamento individualizado e contextualizado.

O ambiente no qual as relações acontecem, a idade e o estágio de desenvolvimento da criança e o padrão de comportamento verbal e não-verbal frente aos outros devem ser minuciosamente analisados. Contudo, o terapeuta não pode se esquecer ou menosprezar o poder dos comportamentos não-verbais correlatos, especialmente daqueles que possibilitam à criança ser criança com as outras crianças. Nesse sentido, o conhecimento das habilidades motoras pode ser de grande valia ao clínico infantil.

### REFERÊNCIAS

- BIGELOW, B.J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48(1), 246-253.
- BIGELOW, B.J. & La Gaipa, J.J. (1980) The development of friendship values and choice. IN h.c. Foot, . AJ.Chapman & J.R.Smith(Eds). *Friendship and social relations in children*. Chichester, England: Wiley.
- BUCHER, H. (1973). *Transtornos Psicomotores Em EL Nino*, Barcelona: Toray-Masson S/A.

- CABALLO, V. E. (1996). *Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento*, São Paulo: Livraria Santos Editora.
- CARTLEDGE, G. & Milburn, J. (1983). *Teaching social skills to children: innovative approaches*, New York: Pergamon Press.
- COIE, J; Dodge, K & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18,557-570.
- CONTE, F. C. S. (1996). *Prevenção ao Desenvolvimento de Comportamentos Delinqüentes: Prevenção e Intervenção numa Comunidade Pobre*, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- CORSARO, W.A.(1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N Y: Ablex.
- DIEZ, M.; Karmelic, V.; Lara, G. & Misleh, J. (1988). *Evaluación de la capacidad del cuestionario para profesores*, Health resources inventory (H. R. I.) para discriminar a niños de diferente status social. Apontamento para optar ao título de psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GRESHAM, F. M. & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 167-181.
- HERSEN, M. (1981). Complex Problems require Complex Solutions. *Behavior Therapy*, 12, 15-29.
- HOPS, H. & Finch, M.(1985). Social competence and skill:A reassessment. In B.H. Scheneider, K.H Rubin, J.E.Ledinghan (Eds) *Children's peer relations : Issues to assessment and intervention*. New York:Springer-Verlag.
- KAMPS, D.M; Kravits,T; Gonzalez Lopez, A;Kemmerer, K.; Potucek, J.; Harrel, L.G. (1998).What do the peers think? Social validity of peer-mediated programs. *Education and Treatment of Children*, Vol. 21 (2):107-134.
- KAZDIN, A. E. (1987). *Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*, Homewood: Dorsey Press.
- KERNBERG, P. & Chazan, S. (1992). *Crianças com transtornos de comportamento: Manual de Psicoterapia*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- MCGINNIS, E. & Goldstein, A. P. (1984). *Skill streaming the elementary school child: A guide for teaching prosocial skills*, Champaign: Research Press.
- PATTERSON, G. R.; Delvayshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior *American Psychologist*, 44(2): 329-335.
- PREBIANCHI, H.B. (2000). *O contar história como técnica psicoterapêutica*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, PUC-Campinas.
- RUBIN, K.H.(1982). Nonsocial play in preschoolers:Necessary evil? *Child Development*, 53,651-657.
- SIGMAN, M; Ruskin, E.(1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1999, vol. 64 (1): v-114.
- SMITH, P.K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14. 517-523.
- TAYLOR, A.R; Machida, S.(1994).The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 9 (3-4):387-405.
- WEBSTER, C.S; Lindsay, D.W.(1999). Social competence and conduct problems in young children:Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 28 (1), 25-43.

## RESENHAS

### PSICOLOGIA E SAÚDE<sup>1</sup>

Adriana Aparecida FERREIRA<sup>2</sup>

Organizado por Maria Luiza Marinho, da Universidade Estadual de Londrina, e Vicente E. Caballo, da Universidade de Granada (Espanha), a obra aqui resenhada constitui o primeiro livro editado em português pela Associação Psicológica Ibero-americana de Clínica e Saúde (APICSA). Agrega a contribuição de diversos professores e pesquisadores brasileiros, espanhóis e portugueses. O livro contém 18 capítulos e é dividido em três partes. Antecede os capítulos um prefácio assinado pelos organizadores, que apresentam o livro como uma forma de divulgar os avanços que a Terapia Comportamental e Cognitivo-comportamental tem realizado por meio da experimentação, resultando progressos científicos significativos para a Psicologia.

A Parte 1, intitulada "Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente", é composta por quatro capítulos. No primeiro, Marinho apresenta brevemente alguns princípios do comportamento humano segundo o Behaviorismo Radical e realiza uma discussão sobre quem deve ser o cliente numa psicoterapia infantil: a criança, os pais ou ambos e como conciliar as demandas da família e da criança no processo. Acompanham o capítulo dois anexos de orientação para pais, que são de grande valia para psicólogos que fazem orientação de pais. O capítulo seguinte escrito por Gomide trata do assunto

comportamento anti-social como consequência das práticas educativas dos pais; aborda os fatores biológicos e etológicos que podem estar envolvidos e a influência do comportamento coercitivo no comportamento anti-social e apresenta prováveis cursos de desenvolvimento do comportamento social, a partir da relação indivíduo-ambiente a partir da infância. O Capítulo 3, da lavra de Graña Gómez, apresenta um estudo realizado entre estudantes adolescentes da Espanha a respeito de fatores de risco e de proteção do uso de drogas. Os resultados permitiram criar um perfil característico de adolescentes usuários de cada grupo de drogas e discutir as implicações do uso desta categorização para prevenção. A Parte 1 é finalizada com um capítulo de Silveiras sobre a sexualidade infantil. A autora apresenta considerações acerca da sexualidade humana, a curiosidade e padrões saudáveis da sexualidade, o papel dos pais na sexualidade infantil e implicações para adolescência e vida adulta. Apresenta uma metodologia de intervenção psicológica e dois estudos de caso de auto-estimulação genital.

A Parte 2 trata da aplicação da Psicologia Clínica com Adultos e é inaugurada por Caballo, que descreve um programa cognitivo-comportamental de tratamento da fobia social. São apresentadas as características clínicas do transtorno, um modelo explicativo para

<sup>(1)</sup> Marinho, M. L. & Caballo, V. E. (orgs.) 2001. **Psicologia Clínica e da Saúde**. Londrina: UEL, x + 259 p.

<sup>(2)</sup> Endereço para correspondência: Rua Rui Barbosa, 568, Centro - Jacareí/SP CEP 12300-000.  
E-mail: adridu@uol.com.br

aquisição da fobia social e o esquema do programa de tratamento. O autor salienta a importância do uso de programas estruturados, já que proporcionam maior segurança por disporem de intervenções que tenham se mostrado eficazes no tratamento psicológico. O Capítulo 6 é assinado por Del Prette & Del Prette e trata do uso de vivências como estratégia no Treinamento de Habilidades Sociais (THS) desenvolvido em grupo. Os autores introduzem o conceito de vivência e como utilizá-la no THS. No capítulo seguinte, Falcone discorre sobre o tema empatia, fazendo uma revisão histórica desse conceito e discutindo sua função na terapia cognitivo-comportamental. No Capítulo 8, Rangé apresenta o transtorno do pânico e agorafobia e algumas hipóteses psicológicas quanto à etiologia e aos tratamentos enfocando o ponto de vista cognitivo-comportamental. Realiza uma discussão sobre o uso do tratamento psicológico juntamente com o farmacológico e apresenta um programa de tratamento multicomposto do transtorno de pânico e agorafobia. Guimarães assina o Capítulo 9, que trata do Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e sua etiologia do ponto de vista comportamental e biológico. Apresenta o tratamento realizado pelo Grupo de TOC do Programa de Estudos e Tratamento dos Transtornos de Ansiedade (PRESTA), do Centro de Assistência e Estudos em Psicologia da Universidade de Brasília, descrevendo os procedimentos e a estratégia de Tratamento pela Exposição e Prevenção de Resposta (EPR) o qual é detalhadamente exposto ao longo do capítulo. Banaco discute no capítulo seguinte alternativas não aversivas para o tratamento de Transtornos de Ansiedade. Admite a eficácia de técnicas aversivas, porém salienta a existência de efeitos colaterais e argumenta que diante da possibilidade do uso de estratégias não aversivas, não há porque não fazer uso delas. O tema do Capítulo 11, escrito por Seger, é estresse, mais especificamente, os seus efeitos no profissional, na equipe e no paciente odontológico.

Comenta sobre o tratamento de pessoas especiais e sugere uma lista de questões para avaliar situações estressoras do paciente. Haydu fala sobre o comportamento verbal como uma construção social e sua implicação na Terapia Comportamental. A autora considera de especial relevância para o terapeuta conhecer esse processo, pois a queixa do cliente também é construção social e é por meio do comportamento verbal que o terapeuta conhece as dificuldades do cliente e o quanto ele conhece de si mesmo. Goyos encerra a Parte 2 com uma análise do condicionamento reflexo aplicado aos esportes. Baseado na obra de Garry Martin, Goyos apresenta conceitos sobre a análise do comportamento e o condicionamento reflexo, utilizando exemplos de esportes praticados no Brasil. O autor aponta para a carência de pesquisa na área na realidade brasileira.

A Parte 3, composta por cinco capítulos, dedica-se à Psicologia da Saúde e é aberta por Gorayeb que fala sobre o psicólogo hospitalar e sua inserção no hospital a partir da década de 60. Apresenta alguns trabalhos desenvolvidos por equipes interdisciplinares no Ambulatório de Diferenciação Sexual da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e tece considerações sobre o serviço de atendimento ao paciente cirúrgico adulto e infantil, apontando para a existência de trabalhos psicológicos em diversas outras áreas da saúde. No Capítulo 15, Amaral apresenta alguns exemplos de intervenção breve em Psicologia da Saúde, enfocando a análise contingencial como modelo, na qual o foco de análise é a preocupação com “as variáveis de controle imediatas que, ao serem alteradas, podem alterar o comportamento” (p. 280). No Capítulo 16, Menezes, Ribeiro & Silva enfocam o tema Qualidade de Vida (QDV) e sua utilização no contexto da saúde. São abordadas questões acerca da avaliação da QDV e um estudo sobre QDV em pacientes com epilepsia, visando subsídios para a promoção de programas de QDV. Kerbauy realiza uma breve discussão sobre emoções e

o fato de aspectos emocionais estarem associados tanto à prevenção de doenças como à manutenção do tratamento. Apresenta os aspectos culturais e psicológicos que devem ser considerados na prevenção e tratamento de doenças e aponta para uma diversidade de possibilidades de intervenção e a necessidade de realização de pesquisa que permitam esclarecer os problemas existentes quanto a emoções e prevenção. O livro é finalizado por Miyazaki & Silveiras, que apresentam a Psicologia da Saúde não restrita ao ambiente hospitalar, mas como uma extensão de serviços à comunidade, ao ensino e à pesquisa, o que abrange uma margem de atuação maior. Os aspectos enfocados são: assistência e programas de prevenção para acadêmicos do curso de medicina.

Embora cada capítulo seja independente dos demais, todos têm em comum o referencial teórico, compondo uma obra informativa. Esse aspecto torna o texto útil para atividades acadêmicas diversas, podendo ser utilizado por capítulo, independente da seqüência. O livro é de interesse para profissionais psicólogos que atuam em Psicologia Clínica e da Saúde, bem como para estudantes que queiram entrar em contato com a área. Tratando de assuntos diversos e trazendo formas de abordagem e tratamento de problemas psicológicos comuns na infância, adolescência e idade adulta, o livro apresenta grande utilidade para o terapeuta, principalmente o iniciante. Além disso, traz bibliografia atualizada como opção de consulta para quem quiser se aprofundar mais nos assuntos enfocados.

# NOVE MANIFESTOS PARA AJUDAR A PENSAR O HUMANO NA PSICOLOGIA<sup>1</sup>

Josemar de Campos MACIEL<sup>2</sup>

O Professor Mauro Martins Amattuzzi é bem conhecido no Brasil, especialmente por aqueles que trabalham com pesquisa fenomenológica em psicologia. Portador de vasta cultura humanística, ele veio para o campo da psicologia com esse traço e suas inquietudes decorrentes. Formou-se em Psicologia pela PUC de São Paulo e é doutor em Filosofia da Educação pela Unicamp com uma tese que se transformou no livro *O Resgate da Fala Autêntica* (Campinas: Papyrus: 1989). Após ter sido docente do Instituto de Psicologia da USP, vem trabalhando há alguns anos na PUC-Campinas na área de pesquisa fenomenológica, dedicando-se sucessivamente à psicologia da comunidade, a questões clínicas e relativas à vivência religiosa e, enfim, a novos campos fronteiriços da psicologia.

O livro em questão é constituído de nove textos, precedidos por uma apresentação, de autoria da Dra. Vera Engler Cury, também da PUC-Campinas. Dos capítulos do livro, dois são inéditos: o IV, "Pesquisa do vivido" (págs. 53-60) e o IX, "Processos Humanos" (págs. 117-131). Os outros são reedições revisadas de artigos, conferências e apresentações em congresso ou cursos já publicados anteriormente. O livro não contém gráficos, apenas dois quadros explicativos, um de esquema (pág. 101) e outro de realce de conteúdo, à pág. 102.

Os temas dos capítulos podem ser brevemente esboçados como segue: após a breve *apresentação*, são discutidos conceitos referentes ao significado da palavra e da elaboração humana do sentido da realidade, para o resgate de uma atitude humanista no exercício da psicologia (capítulo I: "Humanismo e Psicologia"). Em seguida, o Autor enfoca a questão da linguagem, a partir do filósofo Merleau-Ponty, para propor reflexões sobre o significado da palavra como âmbito de comunicação de vivências autênticas (capítulo II: "Silêncio e Palavra").

No capítulo III, ele discute modelos de investigação da experiência humana, reivindicando mais espaço sobretudo para a experiência cotidiana, mítica, poética ("Investigação do humano"). Em seguida, no capítulo IV, discute conceitos referentes à pesquisa fenomenológica do vivido ("Pesquisa do Vivido") - explorando especialmente os conceitos de "vivido" e de "pesquisa". O tema da relevância e significado da "palavra" retoma no capítulo V ("Atendimento Psicoterápico"), aliado a termos como "escuta" e "relação" (terapêutica).

O capítulo VI, denominado "Versão de Sentido", é uma apresentação e discussão de alguns aspectos relevantes do instrumento homônimo, que o Autor descreve como útil no acompanhamento terapêutico e na pesquisa

<sup>(1)</sup> Amattuzzi, M.M. (2001). Por uma Psicologia Humana, Campinas: Alínea Editora, 137p.

<sup>(2)</sup> Doutorando em Psicologia na PUC-Campinas.

Endereço para correspondência: *Email*: Josemarmaciel@hotmail.com - End.: Av. Marechal Carmona, 494, apto 92 (tel) 3233 3773 CEP 13035-510 - Campinas / SP.

(cf. pág. 72). A atuação desse instrumento é ilustrada em seguida, pois ele é usado como material através do qual o Prof. Mauro delinea, no cap. VII, as “Etapas do Processo Terapêutico”.

Os últimos capítulos do livro formam uma unidade, advogando um alargamento do campo de atuação da psicologia. Em primeiro lugar é trabalhado o âmbito social, através de uma breve discussão do conceito de “psicologia popular” (Capítulo IX). Em segundo lugar, o Autor ensaia uma discussão dos contextos da atuação do humano em relação com a psicologia: “pessoa”, “grupo”, “comunidade”, “terra”. Esse capítulo conclui, afirmando a necessidade de se pensar um novo paradigma (pág. 131), que integre todos esses níveis.

Na verdade, este livro do Prof. Mauro Martins Amattuzzi é como que uma coletânea de nove manifestos que tentam ajudar a pensar o trabalho e a produção de conhecimento em psicologia. Sem querer parecer polêmica ou inespecífica, esta afirmação apenas alude a uma questão incômoda para qualquer autor: “quem lerá este livro com mais proveito?”. Ao mesmo tempo, surge uma resposta antecipada: os aprendizes. Mas no melhor sentido do termo, ou seja, as pessoas que pensam sinceramente ter algo a aprender com outros pesquisadores, no campo da psicologia. Isto porque o livro em questão não traz soluções prontas, resultados definitivos, quiçá eventualmente uma panorâmica de algum campo de pesquisa, ou reformulações de técnicas de atuação e pensamento. Nada disso. E esta é a sua fraqueza e a sua força, ao mesmo tempo.

Devagar, num estilo franco e pessoal, ele pode ajudar a pensar uma série de questões, com sua forma fragmentária mas instigante: quem porventura seja consciente de ainda não saber tudo sobre humanismo, sobre a finalidade, ou a vocação profunda da psicologia (do seu fazer e do seu *fazer-se*) e gostaria de ter alguns diálogos muito proveitosos, vai ganhar muito com os textos reunidos, se se

dispuser a lê-los com atenção. Esta resenha fala um pouco de cada uma destas coisas: pontos do livro que sugerem ou se referem a discussões importantes no campo da ciência e prática da psicologia, especialmente humanista (ou que se deixa permear por dimensões humanistas, como ele observa à pág. 11); pontos abertos, arestas que podem desencorajar um pouco os leitores; finalmente, pontos que podem ser levados adiante, por leitores mais interessados e realmente comprometidos com os assuntos abordados.

O livro traz, embutido nas suas entrelinhas, todo um projeto de pensamento da psicologia enquanto conhecimento do humano: um projeto que deve ser buscado, entrevisto com atenção. Atenção ao sentido do texto, mas também às referências que vão sendo usadas. Em relação aos artigos reunidos, que escandem o curso do texto global, aparecem temas relevantes para quem queira pensar a psicologia de uma forma comprometida com o humano e com os seus valores - ou seja, quem queira levar adiante a tradição humanista em psicologia.

O primeiro destes temas é a noção de psicologia como uma escuta da fala autêntica. No fundo, parece ser este o tema que pervade todo o livro, e que pode ser posto com a pergunta, cuja resposta define se alguém é ou não humanista, em psicologia: “deve-se levar a sério o humano e os seus valores?”. Isto significa não apenas um discurso de boas intenções - logo em seguida substituído por outro, de poder, que reduz o “humano” aos “sintomas”, e a atuação psicológica a um ingresso mais ou menos violento na esfera da vida do outro com elementos extrínsecos a ela.

A psicologia nasceu e estabeleceu-se, sobretudo no campo da clínica, como escuta da fala, é verdade. Mas uma escuta muitas vezes regulada pelo pressuposto do estranhamento da palavra, pela cisão entre o sujeito que fala e a criança abandonada nas masmorras de sucessivos estratos defensivos

criados pelo mesmo sujeito falante, e que está à mercê, ou dessas masmorras, ou da palavra definitiva do grande intérprete de si, o outro, que fala em nome da (“deusa”?) ciência. Na verdade, este “outro” seria rigorosamente falso - pois substituindo-se ao cliente, injeta os seus próprios significados naquele, desdobrando-se em mestre e discípulo. Um dos riscos da psicologia sempre foi o de tornar-se uma grande escola de narcisismo qualificado.

A leitura de Merleau-Ponty (e de Buber, para citar apenas duas referências de peso), bem situada e bem articulada em relação a esta visão negativa e desconfiada da escuta, pode ajudar a redimensionar o problema: não se trata, para o operador psi, de escutar além, por detrás, ou abaixo - mas dentro do sujeito, a partir dele e, sobretudo, com ele, como um companheiro de humanidade, um agente de resgate e “facilitação”, não como um super-homem.

Nos fragmentos da dolorida fala do cliente, decifra-se a palavra autêntica, e esta não é a palavra onipotente do psicólogo. É o balbúcio da autonomia insegura da nova criança, que emergirá do processo terapêutico, visto sobretudo como um processo de encontro. Neste sentido, a experiência impõe ao Prof. Mauro um sensato refrão: “A palavra foi feita para calar” (pág. 64 e *passim*).

O segundo tema, que atravessa o livro todo como uma costura fina, é a noção de respeito na pesquisa com seres humanos. Se o humano é realmente levado a sério, na densidade de sua palavra, então estão justificadas até certo ponto as longas repetições de excertos de entrevistas - posto que estas ilustram a complexidade da trama que subjaz às narrativas entrecortadas. Mas, e sobretudo, está mais uma vez lançado o desafio para o repensamento do que significa “objeto” na ciência psicológica. E não seria suficiente apenas mudar o vocábulo, rebatizar o “objeto” a ser pesquisado como um “sujeito”, pensando que assim se teria contornado o

problema de base, o de trabalhar-se com uma abstração.

Em outras palavras, e aqui se entra na discussão que parece gerar textos como o que trata da “pesquisa do vivido” (cap. IV), ou da “Versão de Sentido” (cap. VI): levar o ser humano a sério significa, para um “humanista”, levá-lo a sério na produção da própria ciência psicológica. E esta, no seu resultado final, será forçosamente parecida com o ser humano que se estuda, ou seja, será invadida pela luz e ofuscada pela confusão aparente da liberdade, do reino das opções livres, repetições, do risco da inexatidão e da ambigüidade, do risco da vida real.

Este é um tema importante, e disto o prof. Mauro parece muito consciente, mencionando inclusive que a sua “VS” é objeto de várias críticas (pág. 73-4). De onde viriam estas críticas? De fora ou de dentro de uma psicologia intencionalmente humanista? Isto não fica claro, e mereceria um estudo por si só. Se de fora, então já se intui em nome de que idéias elas nascem: da precisão e da objetividade. De fato, não se é preciso com as VSs, nem confiável, não se tem resultados controláveis, deste ponto de vista. No fundo, esta crítica exterior falha ao não perceber que se trata aqui de uma outra abordagem da pesquisa científica, com método e objetivos diversos.

Isto fica mais claro no caso da crítica que vem de dentro, ou seja, de pesquisadores que querem perseguir o humano onde ele se entrega: no vivido. No ambíguo e fugidio terreno da existência e da sua leitura, no discurso de quem busca ajuda. Aqui a pergunta reguladora há que ser outra: a Versão de Sentido dá conta de toda a complexidade escondida nos fenômenos corriqueiros que encerram a circulação da vida, do existir, do posicionar-se humano no filtro refratário, isto é, simplificante e complicante da linguagem?

De fato, a levar adiante a discussão sobre o valor da Versão de Sentido como instrumento de coleta e propedêutica à tratção

de dados, pode-se entrar em outra discussão muito abrangente, que se tem evitado durante muito tempo dentro da psicologia, talvez por tempo demais: fazer ciência e fazer ciência humana, ou do humano, ou do específico humano, não é a mesma coisa.

As conseqüências de ingressar nesta discussão podem ser de uma fecundidade - e talvez, também, de um preço - imprevisível, para o que o Prof. Mauro chama de humanização no campo da psicologia. Deve haver um motivo pelo qual o debate não se trava abertamente: o abismo desse preço. Não tanto um preço financeiro, mas moral. Alguém terá que dizer que a ciência do humano nem sempre tem sido uma ciência humana. Mas rever os teóricos da alienação e os próprios a priori filosóficos, repensar o lugar sociopolítico do praticante da psicologia; em outras palavras, incluir a relação humana no processo de busca de conhecimento sobre o humano pareceria uma coisa *demodée* - e profundamente desestabilizadora. Ao futuro, pois, o julgamento; aos "humanistas", a tarefa.

Outro elemento importante que vem no bojo do livro do Prof. Mauro é o da integração da psicologia com outros saberes. Este tema é o mais recente na sua elaboração, mas não por isso o menos instigante. Qual o papel da psicologia, e o que se pode esperar dela, num século que começa com mais uma guerra, uma queda de braço entre visões de mundo (oriente *versus* ocidente, Islã *versus* tecnologia travestida de discurso legalista) - ou seja, num século onde a subjetividade é implodida pelo terrorismo de um lado e pelo imperialismo do outro, como fenômenos-rebote? Continuar fomentando a adaptação do cidadão às cadeias de produção, aliviando os sintomas de seu desgaste e conduzindo-o até uma "sadia" aposentadoria - na linha dos funcionalismos que fizeram a fortuna dos treinamentos e a glória da psicologia como *ancilla* (isto é, colaboradora e aliada) do projeto desenvolvimentista ocidental? Ou tentar voltar à escuta da fala autêntica? Investir na adaptação ou na criatividade?

Mais uma vez, nas entrelinhas, o texto do prof. Mauro traz embutida toda uma discussão do que sejam a vida e ação humanas, e o seu sentido. E a resposta que ele avança é bastante lúcida, mas difícil: a psicologia deve ser a promotora de uma nova visão de mundo, na qual o homem se reintegre ao seu ambiente de forma não agressiva mas oxigenada, aberta aos outros e a si próprio.

A alternativa é clara: protagonismo ou cinismo. E no atual estado de coisas, o máximo a que se pode chegar é à projeção de "bolsões de humanismo" (págs. 126; 129). Parco como resultado, esse pode ser um momento necessário para se poder falar numa "mudança de paradigma" (cf. págs. 127-131), que deve ser bem articulada, mas sobretudo bem proposta, para não significar um retorno ao paradigma prévio ao da instauração da mentalidade científica. A psicologia não precisa de gurus, detentores de iluminações secretas e aforismos mágicos (e esta é a crítica feita, com razão, a uma forma de "humanismo" que tanto criticou *Walden Two*, mas sem propor nada mais consistente em seu lugar). Precisa de cientistas sim, e sensíveis à sintaxe global do que seja ser humano em profundidade. Ou seja, cientistas da complexidade global do processo humano (cf. o cap. IX).

Assim, o livro aponta para o coração de três perguntas fundamentais para quem quiser ser ajudado na missão de repensar a psicologia: o que é o humano para a psicologia? Como pesquisar este ser humano? E para quê, com que objetivo? Isto faz com que se retorne às velhas questões sobre a identidade, objeto e função da psicologia, mas com bases decididamente não utilitaristas, à luz das questões da existência real, comum, cotidiana. Isto não porque modelos atuais estejam fazendo água; pelo contrário: porque há modelos atuais tão tautológicos, "perfeitos", compactos, que podem estar deixando de fora uma massa cada vez maior de pessoas que não se sentem mais ouvidas - e cada vez mais não podem ou se recusam a pagar. Ainda bem. Se não pelo

sótão, que venha pelo esgoto a pergunta pelo humano em psicologia. Mas que venha.

O livro é uma coletânea de reflexões de largo espectro. Mas além ou apesar disso, afirmou-se acima que possui arestas, pontas abertas, que podem até mesmo desencorajar o leitor - o que seria uma pena, dado o valor do esforço do Prof. Mauro. Deve-se anotar algo sobre estes pontos, justamente para "provocar" o Autor, para que continue trazendo à tona o que ele tenha eventualmente deixado nas entrelinhas.

É bom registrar a respeito um problema de "forma": O livro tem nove capítulos, cada um abordando temáticas válidas, e todas tendendo a fazer o trabalho que o título avança: aproximar mais os dois campos que ali se denominam como sendo o "humano" e o "psicológico". Mas trata-se de temáticas díspares, e não foram ditas, em nenhum lugar, algumas coisas importantes, como por exemplo: por que o Prof. Mauro quis escrever este livro? A pedido de alguém, de algum grupo? Por uma necessidade intrínseca? Se este foi o caso, quais os contornos desta necessidade? Como procedeu à seleção dos textos?

No início de cada capítulo tem-se uma pequena nota explicativa, no qual o que predomina é a simpatia pessoal do Autor em relação ao que dirá, além de breves explicações introdutórias. Mas falta uma integração maior, mais ampla, entre as temáticas: qual é o fio de humanismo que unifica todos os artigos, tão díspares entre si? Qual é a trama subjacente que arremata a costura do livro? Realmente, deste ponto de vista, faz falta uma Introdução. O livro conta com uma Apresentação (de autoria da Professora Vera Cury), que faz um pouco este papel, mas há um incômodo silêncio quanto à palavra do Autor.

Além disso, outro ponto aberto, um pouco até "vertiginoso", em se tratando do assunto "humanismo" em psicologia: o livro abre várias estradas, mas não trilha exaustivamente nenhuma delas. Todo o trabalho está no meio do caminho, e as intuições que vão

sendo semeadas ao longo do tecido do pensamento esperam ser aproveitadas, em vários sentidos, pelo leitor. Isto é interessante, mas expõe de novo justamente o calcanhar de Aquiles do movimento humanista na psicologia. São muitas as sugestões, as intuições, as boas intenções. Mas como viabilizá-las?

Aberto como está, só se pode pensar o livro como sendo duas coisas mutuamente excludentes: um repertório de bom material reflexivo produzido pelo Prof. Mauro; ou, mais profundamente, um verdadeiro esforço que ele realizou para enuclear o que lhe tem sido realmente importante ao longo de sua história como clínico e como professor.

E de novo: na forma em que se encontra o texto, sem uma elaboração - de preferência longa, tematizadora e articulada, das suas finalidades, pressupostos, objetivos -, não é fácil ao leitor decidir-se em favor de uma ou outra coisa. Talvez neste caso o Autor tenha se subestimado. Mas nada de irremediável: nas entrelinhas dos pequenos parágrafos que emolduram os textos há indicações que fazem o leitor pender para a segunda hipótese. Mas apenas o leitor benévolo. E sabe-se bem que no mundo real nem todos os leitores são benévolos.

Na sua Apresentação ao livro a Professora Vera diz, com propriedade, que

*"Mauro Amattuzzi tem sido (...) um psicólogo que filosofa, em suas múltiplas atividades como professor, pesquisador, conselheiro e Autor"* (pág. 9).

Esta consideração é importante. Operador da psicologia com longos anos de estrada, ele tem experiência da área, coisa preciosa no meio acadêmico qualificado. Sabe-se de muitos autores que foram enredados cada vez mais pelo terreno do ensino e pesquisa, que relegaram a segundo plano a experiência profissional. Este não parece ter sido o seu caso, felizmente. No seu trabalho como psicólogo manteve realmente

atividades em vários campos da atuação - e isso se nota em sua escrita.

Mas isto não é tudo: se por um lado, tem-se uma considerável massa de material experiencial oriundo de seus anos de atividade (ou seja, o registro típico do cientista, unido ao clínico), por outro tem-se também o esboço de categorias de pensamento, com que ele próprio começa a avaliar esse trabalho (o esforço de categorizar, típico do pensador). E é justamente neste ponto que ele ainda tem muito o que fazer - para o bem de quem está chegando agora.

Finalmente, assim, é necessário comentar o que se pode aprender com os textos do prof. Mauro. E aqui se entra no reino do "espírito": no reino das boas intenções, das motivações ou, se o leitor preferir, da ética, como formulação explícita das condições de possibilidade da escolha do trabalho em psicologia.

Em primeiro lugar, deve-se dizer - falando do ponto de partida ou do estilo -, que o registro geral da sua fala persegue o *Esprit de finesse* ("espírito de fineza", no sentido de Pascal), que vê a vocação profunda de cada coisa estudada, para além de dados e funções verificáveis. "Espírito de fineza" significa, para o filósofo, adicionar ao saber empírico ("geométrico") um elemento integrador que vê, para além dos dados, a sua interpenetração numa profunda intuição do significado da existência humana - o que remete a reflexão ao reino da liberdade, da transcendência e da sua dignidade única.

A ciência não pode tender à construção de um reino da total maleabilidade ou translucidez dos seus resultados, ambicionando controlar seu "objeto" como se ele ou ela fossem neutros. Menos que isso, mais humilde e realista, ela deve integrar-se na construção do cotidiano, de um reino de companheiros de humanidade. Ou, nas palavras de Pascal,

"É necessário que não se possa dizer nem: 'é matemático', nem: 'pregador',

nem: 'eloqüente', mas: 'é uma pessoa de bem'; esta qualidade universal é a única que me agrada. Quando, ao ver um homem, nos recordamos do seu livro, este é um mau sinal: num homem, para evitar que uma qualidade prevaleça e o batize a partir de si mesma, eu gostaria que não nos apercebêssemos de nenhuma qualidade particular, senão no momento em que fosse necessário lançar mão dela; que não se pensasse que 'fala bem' senão no momento de se falar bem; mas que, então, fosse sempre necessário refletir-se a respeito" (*Pensées*, XVII).

É esta a palavra que fica na leitura do livro: trata-se de uma coletânea de textos produzida por alguém que tem muitas outras atividades e, por isso mesmo, não teve a ocasião para arredondar tanto os seus pensamentos quanto deveria. Essa coletânea representa uma trajetória existencial de quem procurou e procura pensar a psicologia com finalidades mais nobres do que as simplesmente aceitáveis de um ponto de vista pragmático. O livro reúne manifestos breves e instigantes da gênese de uma ciência que - na sua própria constituição - se recusa a estar acima, quer estar ao lado do humano em seu fazer-se, descobrir-se, integrar-se, no mais profundo significado destes termos.

Daqui fica uma interessante interlocução com o autor que parece ter inspirado boa parte dos pensamentos do livro. Maurice Merleau-Ponty, tendo estudado a ciência e suas operações, deságua (ou encalha) num provocador ceticismo, anunciando a salvação da sensibilidade humana como possível apenas no estudo da arte, se se quiser superar o tecnicismo de sua época. Ele afirma que

"A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual. Ela é, sempre foi, esse pensamento

admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolto, esse 'parti pris', de tratar todo ser como 'objeto em geral', isto é, a um tempo como se ele nada fosse para nós e, no entanto, se achasse predestinado aos nossos artifícios" ("O Olho e o Espírito, §1º").

Pois bem, isto parece uma verdade - parcial, porém: depende de que ciência se está falando. Será, porventura, possível pensar e implementar um estilo de prática de produção e gestão de conhecimento que leve a sério a história, a consciência, a sensibilidade, a dignidade e os valores humanos mais profundos? (Disto depende o futuro da consciência daqueles que se ocupam do conhecimento científico, e que se recusam a cair no cinismo de uma ciência falsamente neutra, que sabe que os seus resultados são úteis para se manipular seres humanos, vidas, empregos, chances de colocação no mundo - e ainda assim continua).

A resposta do Prof. Mauro parece ser positiva: O operador de ciência e atuação

psicológicas pode ser mais que um manipulador sem princípios. Oxalá, com formadores desse estilo, a ciência não se recuse mais a apenas "habitar" as coisas. E oxalá não seja necessário aos pensadores mais sensíveis a questões sociais e humanas refugiar-se na crítica artística. Mas neste caso, especialmente no campo da ciência da psicologia, será necessário falar diferente - assumindo a inglória tarefa de repensar a psicologia como uma ciência humana.

Nada mais bem-vindo que estes "manifestos". Contanto que eles não parem em si, e se transformem em carne e sangue e ossos. Mas esta resenha termina devolvendo ao Prof. Mauro uma pergunta que ele próprio fez (págs. 50-51):

"Não será que ao invés de pensarmos em possuir uma sabedoria não deveríamos pensar em sermos possuídos por uma sabedoria, da qual, no entanto, podemos nos aproximar com respeito? Que abordagem seria essa?"

Seria essa uma "psicologia humana"?...

# LITERATURA E O JOVEM ADULTO<sup>1</sup>

Geraldina Porto WITTER<sup>2</sup>

A preocupação com a leitura do jovem adulto é relativamente recente, quer na Psicologia, quer na Pedagogia, quer ainda na Sociologia da Leitura. Todavia, problemas de leitura detectados no ensino médio e mesmo superior acabaram por incluir o referido grupo etário entre as preocupações dos docentes e dos pesquisadores. Estratégias de leitura, estilos de ler, estilos de memorização, estilos cognitivos, motivação e leituras preferidas pelos jovens passaram a chamar a atenção e a produção técnico-científica na área vem crescendo de forma evidente. Encaixa-se neste contexto a obra aqui resenhada.

O livro resenhado foi organizado por Elliot e Dupuis; a primeira leciona alfabetização na Indiana University of Pennsylvania e a segunda é docente de Educação na Penn State University.

A obra foi organizada em três partes ou sessões; tem, no início, notas de agradecimentos e informações sobre os autores. Após os capítulos, aparecem diversos pós-textos. Neles as autoras enfocam as reações dos jovens adultos e a sua escrita em face da literatura. Começam por caracterizar os jovens adultos como pessoas de ambos os gêneros, de todos os níveis de capacidade em leitura, de todas as raças e grupos étnicos e religiosos, que vivem tanto na zona urbana como na rural. Consideram que a literatura para jovens é

popular, por viabilizar um confronto com seus problemas. Falam de suas preferências, rapidamente, antes de fazer uma apresentação do livro e sugestões para seu uso.

Cada parte é introduzida com algumas palavras para situar o leitor quanto aos seus objetivos. A Primeira parte enfoca o Responder à Leitura, sendo o primeiro capítulo escrito por Poe. Analisa a reação dos alunos ao fazerem resenhas de livros, indicando como um bom começo a leitura de resenhas e, posteriormente, sua redação. O mais interessante deste capítulo, sob o prisma didático, é a inserção de dois quadros, um contendo orientações para redação e técnicas de redação de resenhas e outro para orientar editores e pareceristas na tarefa de avaliação de resenhas. São dois instrumentos úteis ao ensino e à prática profissional.

No Capítulo 2, Robb trata do pensar-escrever sobre um livro. Apresenta como orientar o aluno para interpretações válidas, fornecendo pistas para relações pessoais, com outros livros, outros personagens, estruturas narrativas diversas, estilos diferentes de personalidades das personagens e ligações com o título. Rapidamente, apresenta a escrita como forma de explorar idéias, um modelo para pensar em voz alta. Apresenta ainda pistas para redação de ensaios, teses e

<sup>(1)</sup> Elliot, J. B. & Dupuis, M. M. 2002. **Young adult literature in the classroom. Reading it, teaching it, loving it.**/Newark: IRA, viii + 248 páginas.

<sup>(2)</sup> Profa. Dra. do Curso de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas.  
Endereço para correspondência: Av. John Boyd Dunlop s/n - Jardim Ipaussurama - CEP 13059-900 Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas.

introdução de trabalhos, com roteiros auxiliares.

Samuels (Capítulo 3) lembra que o docente deve viabilizar ao aluno um verdadeiro arco-íris de possibilidades de contato com textos literários, destacando a leitura multicultural, especialmente quando se vive em um país com características múltiplas neste aspecto particular e quando a preocupação é formar um cidadão para nele viver sem preconceitos.

A segunda parte do livro é a que congrega maior número de capítulos (7) e procura abrir as possibilidades de gêneros literários para os jovens adultos.

Illig-Avilés trata do uso das obras de história e da ficção histórica como fontes de imenso valor para estabelecer padrões nacionais em estudos sociais, na reconstrução do passado pelo aluno a partir de muitos pontos de vista. Neste quarto capítulo, a autora destaca como “abrir as mentes” ao retratar o contexto e ao analisar os textos, ou redigir história. O capítulo seguinte é da lavra de Moss e trata dos livros de viagem que motivem os jovens adultos e podem ser instrumentos educacionais de grande valia. Oferece instrumental para análise destes livros, tais como os envolvendo a autoridade do autor, a precisão do conteúdo, a adequação à audiência, o aspecto artístico e a aparência do livro, entre outros aspectos.

No sexto capítulo, Carlson enfoca como a literatura técnico-científica deve ser usada para ter êxito na redação de um projeto de pesquisa. Começa pela seleção de textos, pelas orientações, inclusive da administração de tempo. Este é um capítulo que mereceria uma atenção maior, mais aprofundamento das noções apresentadas.

A leitura e redação de biografias é o tema com que se ocupa Lesesne (Capítulo 7), mostrando que este tipo de trabalho agrega muitos benefícios à formação do leitor-escritor, na escolha da forma, na análise da precisão dos fatos, na completitude da história.

Chance enfoca a poesia como uma via rica para se trabalhar com o jovem adulto, começando com as que falam do amor, das perdas e de muitos outros assuntos de interesse dos jovens. Lembra a importância de se cuidar dos aspectos multiculturais e de se encorajar os jovens a se envolverem com a poesia. Conclui este oitavo capítulo lembrando a necessidade de viabilizar ao jovem o contato com coleções de poesias. O tema continua no capítulo seguinte, conduzido por Mitchell, que vai do prazer de ouvir um poema ao desejo prazeroso de escrever poemas.

No último capítulo da segunda parte, o leitor encontra um texto de Fuhler sobre os livros ilustrados para adultos, os quais constituem um passo importante na integração leitura e arte, a que agrega a relação com a escrita e outros aspectos. Concluindo que este tipo de material tem um papel vital na leitura e na aprendizagem dos jovens adultos, convida os professores criativos a integrar este tipo de livro no currículo de leitura.

A terceira parte da obra trata do estudo de autores, da visita de autores a classes (o que ainda é um meio eficiente de ensino e de manutenção do interesse dos alunos). É composto por dois capítulos. O de número 11 é da autoria de Dorfman, que trata do impacto do estudo de autor na leitura e na escrita; lembra que há muitas maneiras de envolver o jovem adulto com a literatura, mas dentre elas, certamente, o estudo de um dado autor é muito envolvente e enriquecedor. Apresenta formas para fazer este estudo de maneira eficiente.

O último capítulo é assinado por Elliot, Mateer, Spinelli e Cheripko, que oferecem uma base para o planejamento de visitas de autores, de modo a torná-las mais precisas. O planejamento envolve o antes (até 1 ano de precedência), o durante e o após a visita.

Como apêndice, apresenta endereços eletrônicos e sites para os interessados, um

pequeno glossário, créditos, índice de autores e de conteúdo. Cada capítulo apresenta, além da bibliografia referida, indicações de outros textos e endereços eletrônicos muito úteis aos estudiosos da área e aos docentes.

Esta é uma obra muito rica em sugestões e útil para instrumentalizar professores que trabalham com jovens adultos e se preocupam com que seus alunos se aprimorem como leitores e escritores.



# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## TIPOS DE TRABALHOS ACEITOS PELA REVISTA *ESTUDOS DE PSICOLOGIA*.

Os *Estudos da Psicologia* aceitam trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão, de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisas, estudos teóricos, revisões críticas da literatura, relatos de experiências profissionais, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos, 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 e venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho, solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia*, em que consta a aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a 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. Os nomes dos autores e os 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 às especificidades da língua portuguesa, às condições operacionais da revista ou às 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, acompanhadas 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, Ro 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, paginada 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 de 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, no qual 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, seguida 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 foi anteriormente 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 à 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 seguir-se 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 à 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; recomenda-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduzam essencialmente o que está 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 vêm antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os co-autores sejam diferentes, devem guardar a ordem alfabética dos sobrenomes 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 dos sobrenomes dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

### **Anexos**

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão do 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-se a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas devem-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 à 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, estes devem vir acompanhados de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

# REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA

---

## Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

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

Editor

Revista Estudos de Psicologia

**CAMPUS II - AV. JOHN BOYD DUNLOP S/N - JARDIM IPAUSSURAMA**

**Campinas / SP - CEP 13059-900**

Telefone: (0xx19) 3729-8674 - Fax (0xx19) 3729-8565

E-mail: revista@puc-campinas.br

Home Page: <http://www.puc-campinas.br/nipf/revis/index/html>

CNPJ 46 020 301/0001-88

## ASSINATURA

### ESTUDOS DE PSICOLOGIA

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

Endereço \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ End. Internet \_\_\_\_\_

Indique com X a sua escolha:

Assinatura anual - R\$ 40,00

Número avulso - R\$ 12,00

Se você deseja assinar a revista Estudos de Psicologia, preencha esta ficha, efetue o depósito bancário na conta **Banco Itaú S/A - Ag 0009 c/c 49371-9**, Nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução. Em seguida envie a ficha preenchida e o recibo do depósito para o endereço acima.

---

# PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

## **Grão-Chanceler**

Dom Gilberto Pereira Lopes

## **Reitor**

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

## **Vice-Reitor**

Prof. Pe. Wilson Denadai

## **Pró-Reitor Reitor de Graduação**

Prof. Jamil Cury Sawaya

## **Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

## **Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários**

Profa. Dra. Carmem Cecília de Campos Lavras

## **Reitor de Administração**

Prof. Antonio Sérgio Cella

## **FACULDADE DE PSICOLOGIA**

### **Diretor**

Prof. Dr. Nilton Júlio de Faria

