

Volume 20 - Número 1
Janeiro - Abril 2003

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 Amatuzy

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-Montes e Alto Douro) - Portugal
Maria Amélia Matos	(USP)
Maria Cristina de O. Miyazaki	(FAMERPE 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

Geraldina Porto Witter	(PUC-Campinas)
Iara Biltante de Oliveira	(PUC-Campinas)
Isaura Rocha F. Guimarães	(UNINCAMP)
José Fernando B. Lomônaco	(USP)
José Leon Crochik	(USP)
Karina Magalhães Brasio	(PUC-Campinas)
Maria Júlia Kovacs	(USP)
Maria Helena Melhado Stroilli	(PUC-Campinas)
Marília Ancona Lopes Grisi	(PUC-SP)
Pedro Finkler	(PUC-RS)
Pedrinho Guareschi	(PUC-RS)
Raquel Guzzo	(PUC-Campinas)

Apoio Técnico

Secretária: Elenilda Lisboa Paiva

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: 3729-8532
E-mail: revista@puc-campinas.edu.br
Home Page: <http://www.puc-campinas.br/~ipf/revis/index.html>

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 20
Número 1
Janeiro/Abril 2003

SUMÁRIO

Artigos

- 5 Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo
Sandra Ozeloto Lemes, Mauro Fisberg, Gláucia M. Rocha, Luciana G. Ferrini, Geórgia Martins, Karina Siviero e Marcos A. Ataka
- 15 Cuidar, morte e morrer: significações para profissionais de Enfermagem
Antonio Lucieudo Lourenço da Silva e Erasmo Miessa Ruiz
- 27 Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares
Dorian Mônica Arpini e Alberto Manuel Quintana
- 37 A aprendizagem como disciplina de diálogo: implicações científicas e sociais
Mauro de Oliveira Magalhães
- 51 Comunicação e Gagueira
Maria Helena Mourão Alves Oliveira e Marisa Bueno Mendes Gargantini
- 61 A legitimidade psicológica da linguagem religiosa
Mauro Martins AmatuZZi

Resenhas

- 73 Em sala de aula: literatura para jovens
Geraldina Porto Witter
-

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 20
Número 1
Janeiro/Abril 2003

CONTENTS

Articles

- 5 Stress in children and their performance at school: evaluation of children from the 1 to 4 grade of a public school in São Paulo city.
Sandra Ozeloto Lemes, Mauro Fisberg, Gláucia M. Rocha, Luciana G. Ferrini, Geórgia Martins, Karina Siviero e Marcos A. Ataka
- 15 Taking care, death and dying; significations for Nursing workers
Antonio Lucieudo Lourenço da Silva e Erasmo Miessa Ruiz
- 27 Identity, family and social relationships in adolescents from popular groups
Dorian Mônica Arpini e Alberto Manuel Quintana
- 37 Learning as a dialogue discipline: social na scientific implications
Mauro de Oliveira Magalhães
- 51 Communication and Stuttering
Maria Helena Mourão Alves Oliveira e Marisa Bueno Mendes Gargantini
- 61 Psychological legitimacy of the religious language
Mauro Martins AmatuZZi

Reviews

- 73 In the class: Literature to young
Geraldina Porto Witter
-

STRESS INFANTIL E DESEMPENHO ESCOLAR – AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1ª A 4ª SÉRIE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

STRESS IN CHILDREN AND THEIR PERFORMANCE AT SCHOOL: EVALUATION OF CHILDREN FROM THE 1ST TO 4TH GRADE OF A PUBLIC SCHOOL IN SÃO PAULO CITY

Sandra Ozeloto LEMES¹
Mauro FISBERG²
Gláucia M. ROCHA³
Luciana G. FERRINI⁴
Geórgia MARTINS⁵
Karina SIVIERO⁶
Marcos A. ATAKA⁷

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi caracterizar o stress em crianças de 1ª a 4ª série, de uma escola pública do município de São Paulo e ainda comparar a presença ou ausência do stress com o respectivo desempenho escolar, das crianças. 342 crianças foram avaliadas pela Escala de Stress Infantil (ESI). O desempenho escolar das crianças foi obtido a partir da média de conceitos (A, B, C, D e E) fornecidos pelos professores, em sete disciplinas. E, para fins de tratamento estatístico, o desempenho escolar passou a se configurar nos seguintes critérios: forte (A), médio (B) e fraco (C). Os resultados não apontaram diferenças estatisticamente significativas. Porém, os dados mostraram que 30,1% das crianças

⁽¹⁾ Psicóloga do Centro de Pesquisas Aplicadas à Saúde (CEPAS) da Universidade São Marcos. Doutoranda do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas.

Autor para correspondência: Centro de de Pesquisas Aplicadas à Saúde (CEPAS) - Universidade São Marcos. Endereço: Rua Clóvis Bueno de Azevedo, 176 - Ipiranga - São Paulo-SP - CEP 04266-040 - Fone: (0XX11) 3491-0500 Ramal 563 E-mail: ozeloto@terra.com.br

⁽²⁾ Pediatra. Diretor do Centro de Pesquisas Aplicadas à Saúde (CEPAS) da Universidade São Marcos. Chefe do Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente da Universidade Federal de São Paulo.

⁽³⁾ Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos. Mestranda do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas.

⁽⁴⁾ Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos.

⁽⁵⁾ Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos.

⁽⁶⁾ Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos.

⁽⁷⁾ Graduando em Psicologia pela Universidade São Marcos.

apresentaram stress e, das crianças estressadas, 38,2% apresentaram desempenho fraco.

Palavras-Chave: *stress; stress infantil; stress e ensino fundamental; desempenho escolar.*

ABSTRACT

The objective of this article was to evaluate stress in children (1st to 4th grade) at a public school in São Paulo city and also to study the correlation between the presence or absence of stress and the children's school performance. 342 children were evaluated through the ESI (Escala de Stress Infantil) and their school performance was assessed on the basis of the average grade (A, B, C, D or E) given by their teachers in seven different subjects. For statistical purposes, the average school performance grades were defined as: A-strong; B-medium; C-weak. The results did not show differences that were statistically significant. However, they showed that 30,1% of the children had stress symptoms and 38,2% of the children who had stress had also weak school performance.

Key words: *stress, stress in children, stress and teaching, school performance.*

INTRODUÇÃO

O stress é parte do sistema biopsi-cossocial adaptativo. Na interação do ser humano e dos animais com o meio são requeridas respostas psicológicas e comportamentais para fazer frente aos constantes desafios que lhes são impostos (Ursin & Olf, 1993). O termo stress foi definido, do ponto de vista fisiológico, por Selye (1965) na década de 30 e trouxe como grande contribuição a descrição de uma resposta não-específica a qualquer demanda que se imponha ao corpo. Esta resposta pode influenciar a recuperação de doenças, reduzir a resistência a elas ou até produzi-la. (Ursin & Olf, 1993).

Para Lipp, Souza, Romano, Covolan (1991), o stress infantil é semelhante ao do adulto; a criança quando se vê diante de um estressor reage com sensações físicas e psicológicas, sendo que as conseqüências do stress excessivo ou prolongado podem levar a problemas graves de saúde. Os distúrbios

psicológicos mais comuns são: depressão, enurese, dificuldades de relacionamento, comportamento agressivo, desobediência inusitada, ansiedade, choro excessivo, gagueira, dificuldades escolares, pesadelos, irritabilidade e insônia. Os distúrbios físicos, são: asma, dores de barriga, dores de cabeça, doenças dermatológicas, entre outras.

O stress infantil pode ser causado por excesso de atividades e também por vários fatores como: separação dos pais, morte de alguém na família, nascimento de irmão, hospitalizações e mudança de escola ou residência (Lipp & Novaes, 1998), maturidade e independência precoce, permissividade sexual excessiva (Vilella, 1996), exposição a pessoas desconhecidas, mudança na rotina, impedimento físico para o alcance de algum objetivo, assim como também pelo contato com membros da família que estejam sob stress (raiva interpessoal, ausência de suporte social) e ainda quando a criança não recebe cuidados adequados diariamente (Karraker & Lake, 1991).

Pesquisas indicam que o stress infantil é fator de risco em relação à saúde mental na vida adulta e na adolescência (Garmezy, 1996; Nettles & Pleck, 1996). Egeland & Kreutzer (1991) sugerem que o stress seja a principal variável causal de psicopatologias infantis. Experiências estressantes no início do desenvolvimento podem contribuir para a ocorrência de problemas emocionais e comportamentais, provocando ruptura no desenvolvimento normal do indivíduo (Compas & Phares, 1991).

De acordo com Lipp et al (1991), a escola pode ser um fator estressante, pois para algumas crianças é o primeiro lugar socializante fora da família. Bambrilla e Júlio (1999) referem que o professor e o aluno trazem para o ambiente escolar sua história, suas idéias, concepções e expectativas mútuas do que deverá ocorrer em sala de aula.

Neves (1993), em um trabalho que objetivou estudar o fracasso escolar e a busca de soluções alternativas para compreendê-lo, referiu que existe uma forte relação entre o vínculo emocional e o que o sujeito aprende. Desta forma, todas as propostas estudadas pela autora verificaram a necessidade de se reestruturar os vínculos afetivos, muitas vezes negativos, em relação às aprendizagens escolares. Para Correa (1992), os índices de reprovação e evasão escolar são maiores nas escolas públicas e de periferia do que nas privadas.

Com professores mal pagos (principalmente na rede pública), a carreira docente passa a ser uma oportunidade mais freqüentemente procurada por indivíduos oriundos de classes sociais desfavorecidas. Neste quadro, a carreira docente fica desmotivadora e muitos dos seus integrantes sentem-se despreparados para a função que exercem; assim, as profissões voltadas para a educação passam a ser profissões desvalorizadas tanto econômica quanto socialmente. E é nesta instituição desvalorizada que as crianças ingressam;

carentes de afeto e oportunidades, muitas vezes sem falarem a “mesma língua” e sem as habilidades requeridas academicamente (Valente, 1993).

Para Patto (1990), existem quatro fatores que podem levar ao fracasso escolar; são eles: o pedagógico, os sociais, os biológicos e os psicológicos. Dentre os fatores pedagógicos está a importância do processo de ensino no sucesso escolar. Os fatores sociais são discutidos a partir da carência cultural que as crianças enfrentam. Os fatores médicos são entendidos a partir de intercorrências clínicas durante o ano letivo, complicando assim o sucesso escolar, e os psicológicos são oriundos de uma estrutura familiar inadequada.

Tricoli (1997) refere que o ambiente físico da escola pode gerar stress e causar dificuldades devido ao material pedagógico inadequado, pouca iluminação, carteiras desconfortáveis, entre outros. Considera ainda que, o método educacional, freqüentemente pressiona a criança prematuramente quando introduz no ensino formal a matemática, a leitura e a escrita, muitas vezes, desconsiderando a sua capacidade de aprendizagem.

Embora o presente estudo não tenha a intenção de verificar os fatores que desencadeiam o stress em crianças escolares, todas as referências mencionadas visam determinar hipóteses de sua causa. Diante disto, **o objetivo deste estudo é caracterizar a presença ou ausência do stress, em crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de São Paulo, e comparar a presença ou ausência do stress infantil com o respectivo desempenho escolar, das crianças.**

MÉTODO

Sujeitos

Foram avaliadas 342 crianças, sendo 155 (45,4%) do sexo masculino e 187 (54,6%)

do sexo feminino, de primeira a quarta série, de uma escola pública do município de São Paulo. A faixa etária das crianças estava entre 7 e 12 anos, com predominância da classe social IV (média-baixa), de acordo com os dados obtidos pelo questionário de nível sócioeconômico de Graffar (Grumberg, Esquivel, Sitkewich, Farias, 1981).


Todas as crianças foram avaliadas no terceiro bimestre de 1999 e o desempenho escolar obtido refere-se ao mesmo bimestre da coleta de dados.


Material


Para a realização da coleta dos dados foi utilizada a Escala de Stress Infantil (ESI) (Lipp & Lucarelli, 1998).


Esta escala tem por objetivo verificar a existência ou não de stress em crianças entre 6 a 14 anos, possibilitando, assim, que se determine o tipo de reação mais freqüente na criança. É composta por 35 afirmações relacionadas a quatro dimensões do stress infantil: física, psicológica, psicológica com componente depressivo e psicofisiológica. A resposta dada a cada afirmação é feita por meio de uma escala de cinco pontos do tipo *Likert*, registrada em quartos de círculos, conforme a freqüência com que os sujeitos experimentam os sintomas apontados pelas afirmações.


A apuração dos resultados é feita através da contagem de pontos atribuídos à escala Likert, sendo que cada quarto de círculo equivale a um ponto. Como podemos observar nos exemplos:

 → 0 ponto, caso a criança deixe o círculo em branco

 → 1 ponto, caso a criança pinte um quarto do círculo

 → 2 pontos, caso a criança pinte dois quartos do círculo

 → 3 pontos, caso a criança pinte três quartos do círculo

 → 4 pontos, caso a criança pinte o círculo todo

Pode-se dizer que a criança avaliada tem sinais significativos de stress, quando:

- Aparecerem círculos completamente cheios (pintados) em sete ou mais itens da escala total, ou
- Nota igual ou maior que 27 pontos for obtida em qualquer dos três fatores a seguir: reações físicas (itens 2,6,12,15,17,19,21,24 e 34); reações psicológicas (itens 4,5,7,8,10,11,26,30 e 31); e reações psicológicas com componente depressivo (itens 13,14,20,22,25,28,29,32 e 35) ou
- A nota igual ou maior que 24 pontos for obtida no fator reações psicofisiológicas (itens 1,3,9,16,18,23,27 e 33), ou
- A nota total da escala for maior que 105 pontos.

A aplicação da ESI foi realizada em grupos de quatro crianças, em salas de aula cedidas pela escola. As questões foram lidas uma a uma às crianças pelos aplicadores. Os aplicadores eram cinco alunos da faculdade de psicologia, da Universidade São Marcos, especialmente treinados para a aplicação da ESI.

Foram utilizados lápis de cor, de acordo com a preferência de cada criança, e borrachas durante a aplicação.

As crianças alfabetizadas preencheram o cabeçalho da ESI, no qual devia constar: nome, sexo, idade, escolaridade e nome da escola que freqüentavam; e quando a criança não estava alfabetizada, esses dados foram preenchidos pelos aplicadores.

Os dados do desempenho escolar das crianças foram obtidos, no mesmo bimestre da coleta de dados (3º bimestre de 1999), por

meio da avaliação oficial das professoras de cada classe: de acordo com os conceitos A, B, C, D e E.

A avaliação social foi obtida por meio do questionário de nível sócioeconômico de Graffar modificado (Grumberg, Esquivel, Sitkewich, Farias, 1981), que foi entregue aos pais pelas professoras, juntamente com o termo de consentimento autorizando a participação das crianças na pesquisa. O método de Graffar modificado consiste na somatória dos pontos obtidos a partir da análise de quatro itens: ocupação do chefe de família, seu grau de instrução, a fonte de ingresso da sua renda e a condição de moradia da família. A somatória desses pontos corresponde à classificação social final que varia de classe I a V, sendo que a classe I indica a melhor classificação social e a classe V a pior classificação social.

Procedimento

Foi realizado um projeto piloto em uma classe de primeira série do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo, com aproximadamente 30 alunos, com o objetivo de avaliar o tempo necessário para a realização da pesquisa, a manipulação da escala pelos aplicadores, a fim de encontrar a melhor forma de equacionar a realização da pesquisa com as atividades regulares da escola, sem que a interferência fosse prejudicial a qualquer uma das partes envolvidas.

Após o projeto piloto partiu-se, então, para o desenvolvimento do projeto proposto. Todas as crianças de primeira a quarta série receberam o termo de consentimento e só aquelas que os pais autorizaram a participação na pesquisa foram avaliadas.

A partir do recebimento do termo de consentimento assinado pelos pais, iniciou-se a aplicação da Escala de Stress Infantil em grupos de quatro crianças, em salas de aula cedidas pela escola. As instruções e as questões foram lidas para todas as crianças, certificando-se os pesquisadores de que as

crianças não esqueceram de responder a qualquer uma das questões e que elas puderam compreendê-las, tanto as recém-alfabetizadas ou ainda não-alfabetizadas quanto as alfabetizadas.

Os conceitos do desempenho escolar foram fornecidos pelos professores das crianças, em: A, B, C, D e E.

As disciplinas de primeira a quarta série oferecidas pela escola em que se realizou a coleta de dados eram sete. Desta forma, para proceder a análise dos dados foram consideradas todas as disciplinas curriculares a partir do sistema de "12 pontos" utilizado até, aproximadamente, 1997, em que A=5; B=4; C=3; D=2; E=1. Calculou-se então, a média de desempenho escolar para cada um dos alunos, somando todas as disciplinas e dividindo por sete.

Após ter se chegado a uma média de desempenho escolar, estabeleceram-se os seguintes critérios: o valor 5 correspondeu a um desempenho forte; enquanto o 4, a um desempenho médio; o 3, ao fraco; o 2, ao muito fraco e o 1, ao insuficiente.

Análise Estatística:

Para a análise dos resultados foi utilizado o teste não-paramétrico do qui-quadrado (Siegel, 1981). Estudou-se a amostra a partir da presença ou ausência de stress por sexo, série e desempenho escolar.

Na análise dos resultados do desempenho escolar, o critério insuficiente foi considerado da amostra, de acordo por nenhuma criança tê-lo obtido. O critério muito fraco foi apresentado por apenas duas crianças da amostra (nota=D); desta forma, para fins de tratamento estatístico, ele foi incluído com o critério fraco. Assim, o desempenho escolar configurou-se nos critérios: forte (A), médio (B) e fraco (C).

As variáveis qualitativas foram representadas por frequência absoluta (n) e frequência relativa (%).

Fixou-se em 0,05 ou 5% o nível de rejeição da hipótese de nulidade, assinalando-se com um asterisco (*) os valores estatisticamente significativos.

RESULTADOS

Os resultados gerais mostram que das 342 crianças avaliadas, 103 (30,1%) apresentaram sintomas de stress e 239 (69,9%) não apresentaram sintomas de stress.

Na Tabela 1, quando se estudou a população com e sem stress, de acordo com a variável sexo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p=0,168$ e $X^2=1,898$). Porém, quando se observam os dados da tabela, é possível perceber que das crianças sem stress, 73,3%

eram meninas e 65,9% eram meninos. A diferença, em frequência, entre meninas e meninos sem stress foi de 7,4%. As meninas, neste estudo, apresentaram condições um pouco melhores para lidar com o seu stress quando comparadas aos meninos.

A Tabela 2 mostra a distribuição das crianças com e sem stress, de acordo com a variável série e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p=1,00$ e $X^2=1,166$). Nesta tabela, é possível observar que houve um aumento do stress (moderado) a partir do progresso acadêmico das crianças. Na primeira série, 26,1% das crianças apresentaram stress; na segunda, 30,6%; na terceira, 31,6%; enquanto na quarta série 33% das crianças estavam estressadas. O impacto maior se deu na passagem da primeira para a segunda série, com uma diferença de 4,5%.

Na Tabela 3, quando se estudaram as crianças com e sem stress a partir da média

Tabela 1. Distribuição das crianças da amostra, com e sem stress, de acordo com o sexo.

Sexo	Com stress	Sem stress	Total
Feminino	50 (26,7%)	137 (73,3%)	187 (100%)
Masculino	53 (34,1%)	102 (65,9%)	155 (100%)
Total	103 (30,1%)	239 (69,9%)	342 (100%)

$X^2 = 1,898$
 $p = 0,168$

Tabela 2. Distribuição das crianças da amostra, com e sem stress, de acordo com a série.

Séries	Com stress	Sem stress	Total
1ª série	25 (26,1%)	71 (73,9%)	96 (100%)
2ª série	26 (30,6%)	59 (69,4%)	85 (100%)
3ª série	24 (31,6%)	52 (68,4%)	76 (100%)
4ª série	28 (33%)	57 (67%)	85 (100%)
Total	103 (100%)	239 (100%)	342 (100%)

$X^2 = 1,166$
 $p = 1,00$

do seu desempenho escolar, foram encontradas diferenças marginalmente significativas ($p=0,058$ e $X^2=5,694$). O percentual de crianças com stress foi superior no grupo de desempenho escolar fraco (38,2%).

Nesta tabela é possível observar que quanto pior o desempenho escolar, maior é o percentual de crianças estressadas dentro do grupo (desempenho forte=21,8%; médio=31,8%; fraco=38,2%).

Tabela 3. Distribuição das crianças da amostra, com e sem stress, de acordo com os critérios de desempenho escolar.

Desempenho Escolar	Com stress	Sem stress	Total
Forte	22 (21,8%)	79 (78,2%)	101 (100%)
Médio	55 (31,8%)	118 (68,2%)	173 (100%)
Franco	26 (38,2%)	42 (61,8%)	68 (100%)
Total	103 (30,1%)	239 (69,9%)	342 (100%)

$X^2 = 5,694$
 $p = 0,058$

DISCUSSÃO

Os resultados gerais, 30,1% das crianças com stress e 69,9% sem stress, nos remetem à discussão da experiência de vida que as crianças, do trabalho, apresentam. Quando se estudam crianças de escolas particulares, é comum a associação do stress infantil com atividades extracurriculares (inglês, informática, práticas esportivas, etc.), porém as crianças avaliadas são de uma escola pública, com famílias de nível sócioeconômico médio-baixo e, nesse sentido, com poucas condições financeiras para freqüentar atividades extracurriculares. Dessa forma, é importante pensarmos nos eventos de vida que podem estar contribuindo para a presença do stress nessas crianças. Fatores como responsabilidade excessiva, problemas de saúde na família, problemas financeiros, nascimento de irmãos, separação dos pais, mudança de escola ou residência (Lipp & Novaes, 1998) podem estar favorecendo o nível alto de stress encontrado nesta população.

Os teóricos que trabalham com o stress infantil referem que ele se torna um fator de risco para a saúde mental na vida adulta e na

adolescência (Garmezy, 1996; Nettles & Pleck, 1993). Considerando esta afirmação, é preciso que haja trabalhos preventivos com a população estudada, já que 30,1% dela apresentou stress.

Uma outra constatação dos teóricos é que crianças com stress têm maior propensão de desenvolver psicopatologias infantis (Compas & Phares, 1991). Dessa forma, as crianças estudadas podem estar apresentando importantes problemas emocionais, como: ansiedade, depressão, crises neuróticas, que podem estar interferindo e contribuindo para as suas dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo constatou uma pequena diferença (não significativa), em porcentagem, na presença de stress entre meninos e meninas. As meninas apresentaram melhores condições para lidar com o seu stress. Este resultado não concorda como encontrado no estudo de Tanganelli & Lipp (1998), em que meninos tiveram maiores índices de stress quando comparados às meninas.

Na nossa cultura existe uma maior exigência em relação ao sexo feminino. Desde

muito cedo é cobram-se das meninas bons comportamentos e atitudes. As tarefas domésticas são divididas, num primeiro momento, com as meninas; são elas que ajudam as suas mães a cuidarem da casa, além de fazerem os seus deveres de escola e brincarem; isto é observado principalmente em classes sociais menos favorecidas, como a do estudo. Dessa forma, acredita-se que as meninas são submetidas precocemente ao stress, tendo assim, maior facilidade e habilidade para enfrentá-lo.

Quando se estudou a presença e ausência de stress, de acordo com a série das crianças, pôde-se verificar um aumento do stress (moderado) a partir do progresso acadêmico das crianças, havendo uma maior diferença da primeira para a segunda série (4,5%). Geralmente, o impacto maior do stress em crianças se daria no primeiro ano do ensino fundamental. É neste momento que as crianças vivenciam responsabilidades até então desconhecidas, são inseridos os deveres de casa, as brincadeiras são deixadas em segundo plano, cobram-se disciplinas e notas. Por outro lado, este estudo demonstrou maior prevalência do stress da primeira para a segunda série; acredita-se que este resultado se refere ao fato de a escola em estudo ter uma maior exigência com o desempenho acadêmico das crianças, a partir da segunda série.

Além disso, a literatura refere que a escola pode ser um agente estressante para a criança, pois é o primeiro lugar socializante fora da família (Lipp et al, 1991). Os professores encontram-se desmotivados e despreparados para lidar com os seus alunos (Valente, 1993), o ambiente físico possui carteiras inadequadas, pouca iluminação e ventilação e o material pedagógico, muitas vezes, não atende à demanda das crianças (Tricoli, 1997). Acredita-se que estas constatações vão sendo percebidas pelas crianças ao longo do tempo, o que justificaria o aumento do stress (moderado)

com o progresso acadêmico das crianças (primeira a quarta série).

Quando se estudou o stress infantil a partir da média de desempenho escolar obtida pelas crianças, pôde-se constatar que as crianças com stress tiveram um desempenho pior quando comparadas às crianças sem stress, embora os resultados não tenham sido estatisticamente significativos.

Os autores que estudam a aprendizagem infantil referem que existe uma forte relação entre o que a criança aprende e os fatores emocionais (Neves, 1993; Patto, 1990). Essa afirmação é observada no estudo, pois os dados mostraram que quanto pior o desempenho escolar, maior é o número de crianças estressadas.

Além disso, o próprio professor (principalmente da rede pública) está desmotivado, em função das baixas remunerações e investimentos governamentais na educação (Valente, 1993). Partindo desta afirmação, as crianças do estudo estão expostas a indivíduos, muitas vezes, apáticos, inseguros, irritados e estressados, dificultando ainda mais, a inter-relação docente-aluno, podendo interferir na aprendizagem e no desenvolvimento do stress infantil.

Nesse sentido, é necessário que trabalhos futuros dêem continuidade a este tema, procurando focar as causas externas e internas do stress infantil na rede pública de ensino. E além disto, a influência do professor no stress das crianças.

Para finalizar, como não existe no Brasil uma política de prevenção de saúde geral, o stress infantil pode muitas vezes passar despercebido, causando vários males às crianças, inclusive comprometendo o seu desempenho escolar, como procurou mostrar este estudo. Dessa forma, acredita-se que a informação e a conscientização de pais e professores sobre este mais “novo vilão”, são

extremamente importantes, para amenizar o sofrimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAMBILLA, L. H. & JULIO, A. A. (1999). Percepção do professor sobre o processo de alfabetização. *Estudos de Psicologia*, 16 (2): 28-36, 1999.
- CORREA, M. R. A. (1992). *Fatores familiares e aproveitamento escolar em uma escola pública de periferia de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP. Campinas.
- COMPAS, B. & PHARES, V. (1991). Stress during childhood and adolescence: source of risk and vulnerability. In: CUMMINGS, E. M.; GREENE, A. L.; KARRAKER, K. *Life-Span developmental psychology: perspectives on stress and coping*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- EGELAND, B. & KREUTZER, C. (1991). Maternal stress on high-risk children. In: CUMMINGS, E. M.; GREENE, A. L.; KARRAKER, K. *Life-Span developmental psychology: perspectives on stress and coping*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GARMEZY, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In: HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L. R.; GARMEZY, N.; RUTTER, M. *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions*. Cambridge University Press, New York.
- GRUMBERG, J.; ESQUIVEL, N.; SITKEWICH, A.; FARIAS, Y. (1981). Método de clasificación social de M. Graffar: instructivo com modificaciones y deficiones. *Courrier* 31(5): 492-494.
- KARRAKER, K. H. & LAKE, C. (1991). Normative stress and coping processes in infancy. In: CUMMINGS, E. M.; GREENE, A. L.; KARRAKER, K. *Life-Span developmental psychology: perspectives on stress and coping*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LIPP, M.E.N. & LUCARELLI, M.D.M. (1998). *Escala de Stress Infantil - ESI (manual)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LIPP, M. N. & NOVAES, L. E. (1998). *O stress*. São Paulo: Ed. Contexto.
- LIPP, M. N.; SOUZA, P. A. E.; ROMANO, F. S. A.; COVOLAN, M. A. (1991). *Como enfrentar o stress infantil*. São Paulo: Ed. Icone.
- NETTLES, S. M. & PLECK, J. H. (1993). Risk, resilience and development: the multiple ecologies of black adolescents in the United States. In: HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L. R.; GARMEZY, N.; RUTTER, M. *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- NEVES, M. A. M. (1993). *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas – a experiência do NOAP*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- PATTO, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Ed. Quercus.
- SELYE, H. (1965). *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: Ed. Ibrasa.
- SIEGEL, S. (1981). *Estatística não-paramétrica*. São Paulo: Ed. McGraw Hill do Brasil.
- TANGANELLI, M. S. L. & LIPP, M. E. N. (1998). Sintomas de stress na rede pública de ensino. *Estudos de Psicologia*, 15 (3): 17-27.
- TRICOLI, V. A. C. (1997). *Stress e aproveitamento escolar em crianças do primeiro*

- grau: sintomas e fontes*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- URSIN, H. & OLFF, M. (1993). The stress response. In: STANFORD, S. & CLARE-SALMON, P. *Stress: from synapse to syndrome*. San Diego: Academic Press.
- VALENTE, M. L. L. C. (1993). *Fracasso escolar: Problemas de família?* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo. Marília.
- VILLELA, M. V. (1996). Sintomas e Fontes de Stress em escolares de primeira a quarta séries. In: LIPP, M. (org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas: Papyrus.
- Recebido para publicação em 20 de novembro de 2001 e aceito em 12 de setembro de 2002.

CUIDAR, MORTE E MORRER: SIGNIFICAÇÕES PARA PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

TAKING CARE, DEATH AND DYING: SIGNIFICATIONS FOR NURSING WORKERS

Antonio Lucieudo Lourenço da SILVA¹
Erasmio Miessa RUIZ²

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender as significações dos profissionais de saúde que lidam com pacientes graves acerca da morte. Utilizamos da Etnometodologia, a qual nos possibilitou observar, interagir com o grupo e entrevistá-lo a fim de compreender o fenômeno. O grupo investigado constituiu-se de 10 profissionais de enfermagem lotados na sala de ressuscitação de um hospital de referência de Fortaleza, especializado em atendimento a pacientes politraumatizados. Denotamos que a morte no hospital é um fato de multienfoques e, sobretudo, negado de várias maneiras. O despreparo tanatológico produz uma série de reações nos profissionais, os quais tendem a significar a morte e o morrer, a partir das condições de trabalho, das relações de poder, envolvendo aspectos políticos, éticos, culturais e socioeconômicos. Percebe-se necessária a expansão do conteúdo tanático em âmbito acadêmico e profissional como meio de otimizar a assistência e permitir o autoconhecimento.

Palavras-chave: Morte, morrer, profissionais de enfermagem

ABSTRACT

This paper aimed understanding the health workers significations about death. For that, we used the Ethnomethodology to observe, interact with

⁽¹⁾ Enfermeiro da Rede SARAH de Hospitais do Aparelho Locomotor/Unidade Belo Horizonte
Endereço: Rua Lorena, 962, Apto. 204. Padre Eustáquio. Belo Horizonte/MG. CEP: 30730-170. E-mail: lucieudo@bol.com.br. Fone: (0xx31) 3411 8975/3379 2957

⁽²⁾ Psicólogo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Departamento de Saúde Pública da Universidade Estadual do Ceará.
Endereço: Av. Paranjana, 1700, Itaperi. Departamento de Saúde Pública. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. CEP: 60000-000. E-mail: poiesis@uol.com.br

the investigated group, which was composed by ten Nursing professionals who work in an emergency/urgency unit at a relevant hospital in Fortaleza-Ceará. Besides the interactive observation, we collected the data using interviews. The data analysis was based on daily appointments and the speech of the group. We figured out that death is a phenomenon that includes many variants, and overall, it is denied in many ways. The thanatological deficit seems to produce some reactions on the professionals, which gives death and dying a meaning based on their work environment, power relationships, and involves political, ethical, religious, social, economical and cultural aspects. We realized the necessity of spreading thanatological contents in colleges and health institutions for improving the assistance and permitting self-knowledge.

Keywords: *Death, dying and nursing workers.*

INTRODUÇÃO

A morte é um dos fenômenos que mais geram interrogações em toda a história do homem sobre a Terra. Filósofos, antropólogos, cientistas sociais, variados pensadores fizeram inúmeras elucubrações acerca da morte e do mistério pelo qual está envolvida. No entanto, para uma grande variedade de pessoas, a morte é encarada ainda como um acontecimento alheio, distante de nossa realidade, de nosso cotidiano agitado, violento e miserável; banalizou-se. À medida que conferimos à morte essa banalização, esquecemos de discuti-la, de conhecê-la, de melhor trabalhar conceitos e elaborar meios mais salutares de lidar com ela, por isso agimos de forma eufemística quando nos referimos àqueles que morrem. “Passou desta para melhor”, “Fez a sua última viagem”, “Está descansando em paz”.

À guisa de mudança de ótica com o passar dos tempos, PITTA (1990) assinala que a diferença fundamental entre a forma de lidar do homem medieval e do moderno reside na dissonância do conceito de vida em que ambos os momentos apresentavam. Em tempos atuais, o homem trata do adoecer como fato natural e do morrer como fatalismo, estando tais atitudes imbuídas de “pessimismo existencial”, negador da morte.

Todavia, enfrentar a morte a todo momento tornou-se missão primordial para quem trabalha na área da saúde, ainda mais devido ao avanço da ciência, das técnicas cirúrgicas, do surgimento de tecnologias que permitem o prolongamento da vida de pacientes terminais, da produção de medicamentos em larga escala.

FOUCAULT (1980) afirma que a morte se tornou uma verdade para quem cuida, principalmente para o médico que a percebeu “como uma grande ameaça sombria em que se aboliam seu saber e sua habilidade”. A morte passou a assustar, a causar pânico, a ser negada também pelo profissional, que a interpreta como a negação de seu trabalho, de seu objetivo de salvar vidas.

A morte, historicamente, passando ao hospital, teve o seu negar como uma ação coletiva, social. Escondeu-se o medo, o pavor, o morto e a doença incurável. Assim, a morte escondida pareceu aliviar a vida exterior ao hospital; no entanto, deu oportunidade ao trabalhador da área de saúde de lidar com ela como parte de seu cotidiano, mesmo incompreendida e aceita com restrições, gerando angústias, ansiedade e mais negação.

SPÍNDOLA, MACEDO (1994); PITTA (1990); FOUCAULT (1980) convergem suas idéias ao argumentarem que o doente, por ser considerado improdutivo socialmente, deve ser

excluído e o papel do hospital vem a ser a recuperação dele para que volte à sociedade produzindo.

Conforme observam MARTINS, ALVES, GODOY (1999), negar e banalizar a morte é saída efêmera ao profissional de saúde, fazendo-lhe agir isento de envolvimento emocional algum. Essa estratégia errônea confronta-o com as falhas de suas defesas, perpetuando a sua angústia não expressa.

É explicável, em algumas instâncias, o fato de estudantes e profissionais sentirem-se impotentes diante da perda de um paciente que está sendo assistido ou reanimado. Esse “fracasso” não se traduz somente como um fracasso nos cuidados empreendidos, mas como uma derrota diante da morte e da missão implícita das profissões em saúde: salvar o indivíduo, minimizar sua dor e seu sofrimento, trazê-lo à vida.

Tal interpretação remete ao fato do despreparo acadêmico, muitas vezes, se não todas, voltado à resposta voraz do mercado capitalista e absorvedor de uma mão-de-obra não pensante. O enfrentamento da morte em hospitais passa por uma gama de aspectos: psicológicos, filosóficos, sociológicos, existenciais, políticos e econômicos. Muitos dramas são vislumbrados na estrutura nosocomial e nossa tendência é afastar-nos, conscientemente ou não, daquele que está tão ansioso (paciente ou alguém de sua família) quanto nós que cuidamos.

O interesse em pesquisar o assunto partiu de inúmeras inquietações advindas do campo prático, ao confrontar-nos com situações de morte e morrer de pacientes. O distanciamento do profissional, o medo de discutir o assunto, os momentos de interação com a família e da realização dos procedimentos pós-morte foram alguns dos aspectos propulsores da atitude investigativa, partindo dos objetivos principais: conhecer como a morte e o morrer são significados por profissionais de saúde que lidam diretamente

com pacientes graves; descrever as significações expressas pelos profissionais diante da morte dos pacientes e da sua própria; compreender conceitos advindos do ideário dos profissionais acerca de morte e morrer.

Metodologia

O estudo pautou-se pela Etnometodologia, fundamentada por COULON (1995), a qual apresenta especificamente alguns passos norteadores para o processo de investigação.

Como campo de investigação, selecionamos um hospital de atendimento de emergência, referência para o tratamento de politraumatizados da cidade de Fortaleza-Ceará. O setor foi definido como a sala de ressuscitação deste hospital.

O grupo investigado constituiu-se de 7 auxiliares de enfermagem, dos quais apenas 2 eram do sexo masculino, além de 3 enfermeiras, todos lotados no setor já mencionado. Grande parte dos profissionais tem, em média, 5 anos de trabalho em atendimento de emergência e em UTI. A faixa etária oscila de 25 a 45 anos, sendo a idade média 32 anos.

De acordo com o estudo etnometodológico, utilizamo-nos da seqüência peculiar para esse tipo de enfoque. Assim, fizemos uso inicial da observação participante e da interação com o grupo a ser abordado em seu próprio ambiente de trabalho. A partir disso, realizamos apontamentos em diário de campo, os quais nos embasaram para a formulação de um roteiro de entrevistas.

As entrevistas realizaram-se em um consultório do hospital durante alguns intervalos de trabalho dos profissionais. Todos os participantes concordaram em gravar seus depoimentos, sendo-lhes garantido o sigilo sobre sua identificação pessoal e da instituição.

A análise dos discursos dos sujeitos teve caráter descritivo, tendo como referencial

a análise de conteúdo, preconizada por MINAYO (1992). Assim baseados, reunimos trechos das falas dos participantes da pesquisa, categorizando-os segundo a similitude de seus conteúdos sugeridos nas entrevistas.

Análise e discussão dos resultados

Atendendo à garantia do sigilo das identidades dos entrevistados, utilizamos, para a apresentação de trechos dos depoimentos, nomes fictícios provenientes da cultura grega. Para as cinco auxiliares de enfermagem, usamos os nomes: Nereida, Eurídice, Jocasta, Dejanira e Penélope. Os participantes do sexo masculino são denominados de Eristeu e Hipólito. Por sua vez, as enfermeiras são tratadas por Helena, Cassandra e Ifigênia.

- O trabalho na sala de ressuscitação

Estresse profissional e as condições difíceis de trabalho

- “De certa forma, é um trabalho muito, mas muito desgastante, porque você lida diretamente com o paciente, você lida diretamente com a morte, porque o nome já tá dizendo: Ressuscitação, né. E naquela sala ali, raríssimas, pouquíssimas pessoas saem com vida daquela sala.” (Nereida)
- “É deprimente pelos pacientes, pela pouca área, a estrutura, os aparelhos, não tem como atender bem e além disso a demanda.” (Dejanira)
- “Porque, por mais que você tenha um profissionalismo, você é gente, você sente, se desgasta com aquilo, você vê aquela pessoa morrer, morrer, sem poder fazer nada, sem fazerem nada, né, muitas vezes. (...) Eu nunca me esqueci o dia que morreram oito numa tarde só, nesse dia, eu fui pra casa arrasada, arrasada.” (Penélope)

Como arrolados pelos entrevistados, a lida com o paciente grave, a falta de recursos materiais mínimos, a superlotação da sala e o desvio funcional da mesma podem remeter à grande demanda que adentra a sala como fator primário. Trabalhar sob condições insalubres, desgastantes, em que o atendimento preconizado não é realizado, apenas esboçado, é uma contingência de grande relevância para a contextualização do psiquismo do profissional e a operacionalização de seus cuidados.

PITTA (1990) suporta que o regime de turnos e plantões, as jornadas múltiplas de trabalho em diferentes serviços, o contato intermitente com doentes gravemente acometidos, o acúmulo de atividades desagradáveis que esse contato pode gerar potencializam danos físicos e psíquicos ao indivíduo.

Se as organizações hospitalares não reconhecem a existência do psiquismo de seus trabalhadores, se elas não preconizam a construção de projetos psicossociais de intervenção sobre as demandas impostas pelas rotinas e plantões, o profissional não encontra no próprio espaço laboral uma válvula de escape para frustrações e dificuldades do dia-a-dia. A construção da desafetivação da pessoa sob o risco de morte pode expressar não uma insensibilidade livremente escolhida mas, antes de tudo, a única possibilidade existente para resguardar-se do sofrimento psicológico que a própria atividade lhe impõe.

O “descaso médico”

- “O que eu acho mais difícil lá é essa relação com o médico. Porque não fica lá um tempo inteiro, às vezes, você necessita, aí você chama e dificilmente ele vem na hora que você chama.” (Eurídice)
- “...e quando chega na ressuscitação, os médicos esquecem, acham que tá na ressuscitação e não tem jeito.” (Hipólito)

- “Eu tava cansada de ver paciente grave, gravíssimo, chorando, implorando por um respirador e o médico, simplesmente, sentava e dizia: ‘Pra que, minha filha? Vai já morrer, deixe morrer.’” (Nereida)

Na sala de ressuscitação não trabalha um médico com escala fixa no local, e tal fato repercute na assistência ao paciente grave que, muitas vezes, morre sem ser atendido ou avaliado por um médico, segundo os próprios entrevistados. A desumanização do serviço médico, embora tenha sido constatada em observações a priori, é um dado percebido e corroborado pelos depoimentos.

O saber médico, ainda imbuído da hegemonia do cientificismo, da afinidade com a tecnocracia, de uma obsoleta ótica clínica medieval contribui para o reducionismo do significado da morte. Qualquer exercício que foque a culpabilização dos indivíduos pela disseminação destes saberes e práticas será sempre restrito. Como nos alerta Foucault, temos que pensar no saber médico como um modo de produção de verdades. Uma das “verdades” produzidas diz respeito à dessacralização da morte e do morrer, o que implica que este saber que intenta regular estes processos retira daqueles que deles participam diretamente (os moribundos) a capacidade de regular e/ou intervir na própria experiência.

Discriminação e pré-julgamentos

- “... paciente que tenta suicídio, tem muita gente que diz: ‘Olha, uma desgraça dessa, porque é que não morre? Bem feito, bem feito, é pra sofrer mesmo.’ (...) ‘Por que não morreu na hora, vem dar trabalho aqui?’ ” (Jocasta)
- “... se ele é que procurou a morte, problema dele. (...) Eu já preparo assim: ‘Ah, ele que procurou isso, então, ele que quis.’” (Cassandra)

- “Principalmente, o paciente com HIV. (...) Nós mesmos, temos relato, já vimos colegas que não quer fazer, dar um banho no leito, porque têm medo de pegar.” (Eristeu)
- “Eles acham assim: ‘Não, ele já tá com morte cerebral, pronto, deixa pra lá.’ Pra começar do médico.” (Penélope)
- “Você vê o paciente de AVC, idoso, sofrendo tanto (...) você não se envolve tanto. Não tem grandes chances de recuperação, enquanto você vê um paciente jovem, (...) se envolve numa vaga de UTI, tentando conseguir aquela vaga, porque sabe que ele vai se recuperar.” (Eurídice)

O suicida, em especial o intoxicado exogenamente, o paciente soropositivo para HIV e aquele com morte cerebral tendem a sofrer uma série de pré-julgamentos, desde seu momento de chegada até sua alta ou óbito. A discriminação coexiste com o atendimento de múltiplos profissionais da área. Evidente que essa postura preconceituosa não é mantida por todos os indivíduos. No entanto, na maioria dos casos ela ocorre e a justificativa empregada para o fato é a grande demanda que “sufoca”, “asfixia” o profissional.

O cuidado especial com pacientes mais jovens e o apego maior a eles são fatos observados na prática lembrados pelas entrevistas, como no trecho anterior. Parece “normal” pensar que a morte de uma pessoa mais velha, exemplificando-se, com acidente vascular cerebral ou outro diagnóstico crônico degenerativo até mesmo vítima da violência urbana, seja um fato mais aceitável e salutar de se lidar. Quando o quadro envolve pessoas jovens, a presteza e a especificidade do cuidado do profissional surgem com maior frequência.

- A notícia da morte para a família

Uma difícil tarefa

- “...você lida muito com família e, geralmente, paciente grave, com morte

cerebral. (...) É muito difícil fazer um membro da família entender. Muito difícil. Por isso a gente se desgasta.” (Nereida)

- “Eu acho terrível, eu detesto, se tiver que fazer, eu faço com muita dó, não combina comigo.” (Eurídice)
- “É muito triste. Ah, me deu um mal-estar tão grande, uma coisa tão ruim. É ruim. É muito difícil, muito difícil.” (Jocasta)
- “... é triste porque eles choram, a gente chora, eu choro. Eu choro muito, porque eu vejo a dor de um pai, de uma mãe, de um irmão, em cima daquela pessoa, próximo ao cadáver.” (Dejanira)
- “A gente vivencia a morte, mas compartilhar aquele sentimento de perda mesmo, ninguém quer.” (Eristeu)

É incontestável o fato de que o profissional em saúde, ao informar alguém da morte de parentes e amigos em situações quaisquer, confronta-se de modo inevitável com as suas próprias convicções, anseios e significação da morte. Admitir a morte como um fato na profissão, repassá-la aos outros como um “fracasso” ou falta de êxito nas manobras de reanimação, é algo frustrante e causador de ansiedade.

PITTA (1990) avança a justificativa de que o medo e o adiamento de avisar a família da morte do doente ou de sua proximidade assemelha-se ao medo do profissional, que ao se deparar com sentimentos e reações “descontrolados”, também teme perder o controle sobre suas reações emocionais.

Os eufemismos utilizados, a história parabólica dita aos familiares permitem-nos imaginar um possível meio de dirimir a dor de quem recebe a notícia. Não seria presunçoso cogitar que o profissional age desse modo, baseado em uma atitude empática, espelhando-se em si, em sua vivência não-profissional, em seu conjunto de sentidos e interpretações acerca de um contexto tanatológico.

- A transferência para a UTI

- “Existe uma escolha, sim. Se for idoso, esse é o último.” (Jocasta)
- “Critério médico, só ele quem decide. Você tem que ter QI, quem indique. Parente de médico, amigo de médico, conhecido de médico, outro não.” (Eristeu)
- “É o seguinte: o dinheiro manda (...) o dinheiro é o parentesco, se é uma pessoa pobre, não tem vaga. Mas se a pessoa é provida de uma situação financeira boa, então tem vaga.” (Cassandra)

Tende-se a concluir que existe um processo de escolha nítido de pacientes a serem transferidos para leito de UTI. Este processo tem uma conformação própria desenhada, principalmente, pela hegemonia médica. Segundo a exposição dos profissionais investigados, o critério médico é o poder decisório e, baseado nele, seguem-se as variedades de pacientes a serem selecionados. Citamos os casos e critérios lembrados: a oportunidade é dada àqueles cujo prognóstico é bom, oferecendo condições significativas de recuperação; os pacientes jovens são preferidos em comparação aos mais velhos; paciente que tem vínculo afetivo e familiar com profissionais médicos ou que detenha certa influência ou conhecimento de alguém do setor.

- O preparo do corpo após a morte

Sensação deprimente e adaptação natural

- “No começo, eu me sentia mal, eu não gostava de fazer pacote. Porque achava esse nome pacote, embrulho muito pesado. (...) Eu sentia muito deprimida.” (Nereida)
- “Eu sempre fui uma pessoa medrosa pra paciente que morria, sempre tive medo. (...) Mas é o dia-a-dia, a gente não pode ficar com a tristeza de todo

mundo, é o serviço da gente. Aí a gente encara como normal mesmo...” (Hipólito)

Falta de respeito com o corpo

- “Uns cuidam com respeito, outros fazem por fazer como se tratasse de objeto, porque tem outro mais grave que tá vivo e aquele não tem mais que se preocupar com ele.” (Dejanira)
- “Tem dia que você vai preparar aquele corpo com a maior simplicidade do mundo, cruza aqueles braços do paciente, coloca assim uma atadura, na própria higienização, aí, às vezes, você até brinca com algumas coisas.” (Cassandra)

A fuga estratégica do preparo do corpo pode ser explicada, em termos, por um prisma de cunho psicanalítico, podendo significar o medo de encarar a morte, a própria finitude. Deparar-se com o corpo morto é negar a vida, há pouco perdida, assim como a do próprio profissional lato sensu envolvido com o procedimento. Parece não ser salutar, agradável aos olhos, aos sentidos manipular um cadáver, enxugar e limpar seu corpo úmido de secreções, tamponar com algodão seus orifícios antes intactos. É um confronto com a morte, é a negação da vida, é a perda de um paciente, é a negação da profissão, das ações antes empregadas, dos cuidados prestados, é o “desafio perdido”.

Realizar o procedimento é ‘constrangedor’, é ‘lamentável’, é ‘triste’; deparamo-nos com a impotência diante da inexorabilidade da morte. Não está nos livros, nas aulas, nas discussões que a morte e o morrer estarão presentes na prática em uma dimensão mais ampla, apenas as técnicas reduzem o fato a um procedimento como muitos outros.

Parece ser tendência lógica adaptar-se à situação como rotina, agir mediante uma postura mais isenta de “sentimentalismo” e envolver-se apenas “profissionalmente”, após

o passar dos anos de prática. Ademais, quando a perda de pacientes é uma constante, o profissional, na maioria das vezes, não mais se “assusta” como antes ou se sente frustrado ou perturbado; pelo menos, consegue esconder, mascarar suas reações em tomo, algumas vezes, de seu silêncio.

- A morte

Uma passagem, desígnio de Deus e renascimento

- “Uma passagem, uma passagem. Se eu te falo do lado religioso, é uma passagem, porque aqui essa vida pra gente é uma vida passageira.” (Nereida)
- “A morte? Acho que ela é o final de uma etapa, uma etapa que eu tô cumprindo agora aqui. Minha passagem é essa, meu tempo agora é esse, morreu, acabou meu tempo, tempo esgotado ...” (Jocasta)

Refletindo sobre, deduz-se que a morte é interpretada sob um prisma religioso muito forte e significativo. A crença na continuidade da existência por meio de uma passagem para um plano metafísico ou o término da temporalidade terrena advém de uma cultura arraigada às civilizações antigas.

A religião, nesse sentido, parece funcionar como um ansiolítico diante da morte e do morrer. Torna a morte um fato, de certa maneira, mais aceitável, porque “inteligível” e, portanto, “explicável”. Ater-se à idéia de um porvir paradisíaco alenta os indivíduos perante a irrefutabilidade da morte e de seu mistério cunhado pelas culturas, em especial as ocidentais, como amedrontador e desamparador.

O fim e a tristeza

- “A morte... A morte é o fim de tudo, o fim assim, da matéria, porque eu acho que tem outra vida do lado de lá.” (Penélope)

- “A morte é o fim de tudo, é triste, porque você deixou pra trás tudo que trabalhou, pensou, construiu, realizou, muitas vezes, nem dá tempo de realizar algum sonho.” (Hipólito)

É notório o constrangimento e a dificuldade do profissional em falar sobre o assunto. Entretanto, as pausas em seu discurso, os suspiros, a voz embargada, a mudança de olhar com relação ao entrevistador expressam plausivelmente a insatisfação diante do inexorável. Constrói-se uma abstração da morte e do morrer concreto do outro. Assumir a morte concreta do indivíduo assistido significa compartilhar da realidade trágica e dolorosa do sentimento da perda de si mesmo.

- A morte e o cuidado com o paciente grave

Tristeza, sofrimento, apego e impotência

- “Eu sentia muita deprimida. Aliás, eu ficava muito triste, eu não gostava quando morria paciente no meu plantão.” (Nereida)
- “...tem casos que você chega a chorar junto com a família (...) você chega mesmo e diz: ‘Já pensou se fosse da família minha?’ Aí você chega a chorar junto com a família.” (Cassandra)
- “É assim, dá uma impressão de impotência. Você não poder fazer nada pra tentar resgatar aquela vida de volta.” (Jocasta)

Perder um paciente, como exposto por alguns profissionais, é condição de impotência, tristeza, pena, de dificuldade. Impotência, em virtude da inexorabilidade da morte, tristeza e pena, diante da perda de uma vida humana, a qual dependia de seus cuidados, além da forma violenta que levou à morte e os casos em que o envolvimento emocional parece inevitável. A dificuldade sentida por não saber lidar com o processo de morte e morrer.

Como expõem SPÍNDOLA E MACEDO (1994), participar do morrer dos pacientes desencadeia naquele que os assiste uma série de sensações, como a perda, a impotência e a depressão, as quais estão vinculadas a um despreparo formativo em que morte e morrer não são transmitidas como circunstâncias presentes no cotidiano de quem lida com vidas, salvando-as ou preservando-as.

Lidar profissionalmente como um fato “comum”

- “... na minha percepção, você fica muito fria, você lida com a morte como se não fosse nada, você chega num estágio da vida que você prepara o corpo, prepara o pós-morte como se não fosse nada.” (Cassandra)
- “Se torna, apesar de tratar de vida, uma coisa comum.” (Dejanira)

Deparamo-nos, em outro turno, com a conduta mantenedora de um litígio do profissional com o próprio campo de suas emoções e sentimentos ao lidar com o paciente e sua morte iminente ou consumada. A adaptação à situação corriqueira parece deixar o profissional menos sensível às perdas cotidianas de indivíduos assistidos por ele. A aceitação como estágio do morrer pode ser evidenciada nesse sentido.

SPÍNDOLA e MACEDO (1994) dão um tom à questão, quando afirmam que a insensibilidade aparente do profissional, ao vivenciar mais uma perda, significa um mecanismo de defesa utilizado com o fim de “suportar” a situação cotidianamente.

Despreparo para a morte

- “Nós ainda não entendemos a morte, nós ainda não aceitamos a morte, que é diferente a morte de um familiar e a morte de uma outra pessoa, mas às vezes, em certos momentos, a gente

quer identificar como se fosse com a gente.” (Cassandra)

- “Eu acho que a gente tinha que se preparar pra ela, não pensar muito só na gente, pensar no outro também, que tá do lado da gente.” (Jocasta)

Nos discursos anteriores, enfatiza-se a necessidade de se aprender a lidar com a morte, estando os profissionais cientes do despreparo no convívio com o morrer e seus meandros no hospital. A urgência de inter-relacionamento empático e da assistência mais ampliada é outra consideração relevante no trato com pacientes graves e moribundos referendada pela auxiliar entrevistada.

KÜBLER-ROSS (1996, p. 273) assinala que: *“ser terapeuta de um paciente que agoniza é nos conscientizar da singularidade de cada indivíduo neste oceano imenso da humanidade. É uma tomada de consciência de nossa finitude, de nosso limitado tempo de vida.”*

Como evidenciado nas entrevistas, a conduta pesarosa e ansiosa do cuidador, suas expressões de sentimento, a angústia ou a relutância em explanar opiniões sobre o assunto, como constatado pela negação da enfermeira que negou dar a entrevista em virtude de não gostar do assunto, parecem exibir um déficit da percepção. Tal déficit que poderia ser minorado no processo educacional do indivíduo é cronificado e tende a transformar-se em medo, distanciamento e angústia com relação à morte, em níveis imensuráveis.

A formação na área de saúde fomenta, ainda em grande escala, a biomedicina com tendências ímpares e incipientes de respaldar o terapeuta com um cerne mais humanista, ético, social, voltado ao sentido mais amplo das coisas e dos fenômenos não-somáticos. Quem lida com vida, de modo indelével, lida com morte e com toda a conjuntura implícita no fato do morrer.

ABDO (1992) revela que, ao se preparar alguém para a morte (o paciente), prepara-se, ao mesmo passo, a morte de quem atende,

pois ao se deparar com o indivíduo que morre, o profissional poderia atuar por um viés mais empático, embora seja uma tarefa difícil.

O profissional X o emocional e a identificação com os casos

- “...um fato recente que marcou muito foi um colega da gente (...) que sofreu um acidente gravíssimo (...). E a gente ter que colocar a emoção, essa coisa assim de proteção do lado e agir profissionalmente. Isso marcou muito, muito.” (Nereida)

Quando a entrevistada se remete ao cuidar do próprio colega, temos ilustrativamente a prova cabal de que não há como se isentar de envolvimento, de não existir um embate de convicções, de perguntas, anseios e limites que emergem naquele instante em que se atende. Sugere a reafirmação do despreparo conjuntural para lidar com os aspectos da morte e do morrer.

Um dos grandes dilemas dos profissionais ao lidarem com o paciente grave e o morrer é definir até que ponto se deve estender o contato emocional com o paciente. Fala-se muito em manter-se a postura profissional, mas ao tentar agir o mais profissionalmente possível, o cuidador restringe a sua atuação apenas à repetição de técnicas. Para ser profissional não se deve tolher as emoções e sentimentos do indivíduo, especialmente em saúde, quando o trabalho existe entre pessoas, por meio da comunicação, da troca interativa, do expressar-se e entender o expresso em uma linguagem simbólica.

- “Eu havia cuidado dos meus pais. Digamos, você fica perdido, você sabe o que tem que fazer, você sabe o que é pra fazer, mas a tua cabeça não coordena.” (Eristeu)
- “Tem uma coisa que marcou muito foi quando eu tava grávida (...) Chegou uma mulher dentro da ressuscitação.

Ela sofreu um acidente e na hora mesmo, os médicos tiveram que tirar o menino, mas ela morreu (...) Naquela tarde, eu não consegui mais trabalhar.” (Penélope)

- “Depois que eu fui mãe, eu não gostava de lidar de criança. Eu só lembro de uma criança grave que chegou (...) pela história que repassava era a mesma idade da minha filha e eu não tive estrutura nem pra receber a criança, eu não tive.” (Nereida)

Revisitando os trechos anteriores, pode-se perceber como a história de vida tende a interferir no atendimento em saúde aos casos mais críticos. Isso não significa que qualquer profissional que se vê envolvido com uma situação, a qual se assemelha a uma condição de sua história pessoal ou a de algum parente, esteja fadado a ausentar-se da ação ou não concluí-la. Indica, todavia, que ao se deparar com sua história, ele se sente sensibilizado com o fato, o que interfere em seu psiquismo, em suas significações de trabalho, de morte e morrer.

Corroborando a premissa, SCHUR (1981, p.461) afirma o seguinte: *“A avaliação da morte leva, seguramente, ela mesma, prontamente a ser vinculada a todas as situações traumáticas anteriores. A negação constante da morte, que todos nós praticamos, parece constituir comprovação a favor dessa suposição.”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu cerne, o fenômeno tanático suplanta empirismos materiais e conceituações acabadas das mais diversas origens, embora elas sejam necessárias para a compreensão de seu sentido multifacetado. A variedade contextual, o processo histórico, os princípios éticos e religiosos, as relações de poder e de mercado condensam-se em um

oceano de imaginários, os quais podem complementar-se ou, dialeticamente, divergir em busca desse compreender.

A mudança do ponto de vista das pessoas acerca da vida, do viver, da morte e do morrer pode estar inter-relacionada com a mudança de preocupação, de prioridades, decorrente de uma transformação dos meios de produção e de saber. As tecnologias, as expectativas de vida aumentadas, as inovações no campo da cirurgia plástica e da nutrição dizem respeito a uma apologia constante ao corpo, ao culto ao físico, à esculturação estética e às estereotipias advindas de padrões estabelecidos com o passar das “modas” e das “diretrizes” do efêmero.

As fantasmagorias da finitude absoluta convivem, de braços dados, com as percepções da vinda de um mundo melhor post mortem e, de certa forma, reproduzem o conflito da existência humana desde épocas primordiais. Se, coincidentemente, todos os deuses são imortais e/ou ressuscitam, os homens não aceitam passivamente a condição de mortalidade e, assim, desejam ser deuses. O filósofo Friedrich Nietzsche, ao afirmar que “Deus está morto” em sua obra *Assim falou Zaratustra*, redimensionou a posição significativa de Deus e da religião para o homem, traduzindo-os como uma manifestação humana e assim, falíveis e questionáveis.

Ao investigarmos a morte à luz das significações de profissionais da saúde, em especial, os da enfermagem, vislumbramos a persistência de tal bojo contingencial que os leva a definir, conforme suas histórias e simbologias individuais, a morte e o morrer pela prática cotidiana no hospital.

Na estrutura nosocomial, a morte parece ser, sobretudo, negada. Negada pela própria condição de encarceramento tutelar dos que morrem, do ato de morrer e suas nuances. Nega-se enquanto profissionais, conduzidos por uma possível lógica adaptativa e mercantil, agem de modo indiferente, impessoal, antiético. Conquanto neguem em alguns

momentos, afirmando tratar do assunto como “algo comum”, “a perda de mais um paciente”, ou “melhor preparados” em virtude dos anos de experiência, em outros, mostram-se contraditórios ao revelarem seus medos e anseios pela expressão inevitável e notória de seus lamentos, de seus fâcies entristecidos, de seus silêncios, de suas lágrimas e suas fugas literais do momento da morte e dos procedimentos de cuidado ao corpo morto.

Questões éticas, políticas e sociais emergem na “jornada hospitalar”, tornando a temática por demais complexa. A decisão de quem vive e quem morre em leitos de hospitais públicos do país é certamente uma realidade mascarada e tratada confidencialmente. A conduta hegemônica do médico, advinda de uma construção histórico-cultural, exhibe ainda forças e produz cicatrizes de toda natureza.

Os aspectos psicossociais e tanatológicos costumam ser preteridos nas escolas da área de saúde. Considerando a multiplicidade de aspectos tratados em nossa pesquisa e em outras afins, urge o fomento de disciplinas, grupos de estudos, seminários, centros de discussão acerca da tanatologia nas universidades e hospitais, o que seria uma estratégia de imensurável valia para o preparo dos profissionais para a morte e o morrer, inclusive em termos de autoconhecimento. Educar para a vida implica entender a morte como uma manifestação vital, como algo decorrente do viver, por mais contraditório que tal afirmação possa parecer.

Ainda que a iniciativa tenha alcançado alguns ganhos no que diz respeito à criação de disciplinas, cursos, debates, sites, fóruns de discussão e à divulgação de artigos científicos, a prática é considerada incipiente.

Ampliar o conhecimento sobre o conteúdo tanático não permitirá que o indivíduo compreenda a morte em toda a sua complexidade. Contudo, possibilitará uma melhor atitude diante dela, proporcionando um agir “profissional” mais ético, mais filosófico,

mais atento, mais humano. Preparar-se-ão, logo, indivíduos capazes de enfrentar a morte e o morrer menos alheios a eles, podendo interpretá-los como partícipes da vida e não como sua antítese.

REFERÊNCIAS

- ABDO, C. A. N. Abordagem do paciente terminal: relato de um psicodrama interno. *Revista de Psiquiatria Clínica*. N .15-19 (edição especial), 1996, p. 24-26.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papiros, 1995.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1980, 2 ed.
- KÜBLER-ROSS, E. *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. MARTINS, E. L. ALVES, R. N. GODOY, S. A. F. Reações e sentimentos do profissional de enfermagem diante da morte. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v.52, n.1,jan/mar. 1999, p. 105-117.
- MINAYO, M. C. S. Fase de análise ou Tratamento do material. In: *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ARRASCO, 1992, p. 197-247.
- PITTA, A. M. F. *Hospital: Dor e Morte como ofício*. São Paulo: HUCITEC, 1991.2 ed.
- SCHUR, M. *Freud: Vida e agonia*. Rio de Janeiro: Imago, 1981, volume 2.
- SPÍNDOLA, T., MACEDO, M.C.S. A morte no hospital e seu significado para os profissionais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.47.

Recebido para publicação em 04 de fevereiro de 2002 e aceito em 23 de maio de 2002.

IDENTIDADE, FAMÍLIA E RELAÇÕES SOCIAIS EM ADOLESCENTES DE GRUPOS POPULARES

IDENTITY, FAMILY AND SOCIAL RELATIONSHIPS IN ADOLESCENTS FROM POPULAR GROUPS

Dra. Dorian Mônica ARPINI¹
Dr. Alberto Manuel QUINTANA²

RESUMO

Partindo da concepção de adolescência como um processo do desenvolvimento que apresenta transformações nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, constituindo-se numa fase que marca um importante período na vida dos sujeitos, este estudo faz uma reflexão sobre a construção da identidade em adolescentes de grupos populares, problematizando as noções de infância, família, maternidade e paternidade, assim como as relações de exclusão e violência que têm caracterizado a vivência dos adolescentes que integram o universo dos grupos populares.

Palavras-chave: Adolescência – grupos populares – identidade.

ABSTRACT

Having as a starting point the concept that adolescence is a development process which presents changes in biological, psychological and social aspects, and is a phase which marks an important period of people's life, this study makes a reflection on the identity construction in adolescents from popular groups. It also shows troubles on the conceptions of childhood, family, maternity and paternity as well as the exclusion and violence relationships which have characterized the life of adolescents who belong to the universe of popular groups.

Key words: adolescence, popular groups, identity.

⁽¹⁾ Departamento de Psicologia, UFSM.

⁽²⁾ Departamento de Psicologia, UFSM.

Apoio FAPERGS e CNPq

Endereço para correspondência: Rua Tiradentes 23 Apto 701 - Santa Maria – RS - CEP 97050-730 - Telefone: (0XX55) 222-3444 E-mail: darpini@fatecnet.ufsm.br

Pensar na construção da identidade, na formação dos sujeitos do ponto de vista psicológico nos leva a pensar em suas relações familiares e com o meio social, bem como nas experiências vivenciadas por cada um.

Por meio da experiência de trabalho em projetos de Extensão e Pesquisa, vinculados à Universidade Federal de Santa Maria, junto a adolescentes de grupos populares e adolescentes em situação de risco (adolescente que esteve ou está sob a proteção dos Conselhos Tutelares), constatou-se a distância entre o mundo desses adolescentes e o mundo acadêmico, o que conduz à reflexão sobre essa realidade e sobre a necessidade de repensar os referenciais e as possibilidades de atuação junto a essa população. Portanto, o interesse deste artigo resulta de inquietações originadas na prática, dos sentimentos ao aproximar-se desses adolescentes e dos questionamentos em relação a suas vidas e a seus projetos futuros, partindo do princípio de que é justamente na adolescência que essas questões emergem. A adolescência, como processo do desenvolvimento, apresenta transformações vividas nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Essa fase marca um importante processo na vida dos sujeitos, pois está diretamente ligada aos aspectos da identidade.

Lane (1989) observa que o indivíduo está sempre inserido num contexto histórico, de maneira que suas relações seguem um modelo que é desenvolvido por cada sociedade e pelo qual cada uma se orientam. Segundo a autora, é no contexto grupal que a pessoa se identifica com o outro e ao mesmo tempo se diferencia dele, construindo assim a sua identidade.

“Quando se procura resgatar a subjetividade, esta implica necessariamente em identidade, categoria que leva ao conhecimento da singularidade do indivíduo que se exprime em termos afetivos, motivacionais, através das relações com os outros – ou seja, na vida grupal” (Lane, 1996, p.31).

Para pensar na situação atual dos adolescentes de grupos populares, precisa-se refletir sobre o modo como se sentem em relação a si mesmos, quando olham para si ou quando percebem que todos a sua volta os desqualificam e os consideram indesejáveis, marginais, futuros delinquentes; segundo Erikson (1987), Fraga (1996), Mello (1999), Zaluar (1994a) essa vivência tem marcado fortemente a trajetória desses adolescentes. Isso leva a alguns questionamentos fundamentais: Como não acabar confirmando toda essa expectativa social? Como resistir a essa negatividade que os acompanha? Onde encontrar seus aspectos positivos, quando a sociedade e, muitas vezes, a família já perderam a esperança? Em resposta a essas questões, Mello (1999) adverte que é muito difícil construir e manter representações positivas de si mesmo, levando-se em consideração que estas são sistematicamente depreciadas por toda a sociedade, uma vez que, ao serem assim identificados, essa representação já vem marcada pelo que esse imaginário significa para os outros.

Nesse sentido, problematiza-se o modo como se constrói a identidade desses adolescentes, tendo em vista que as condições sociais de marginalidade em diferentes planos proporcionam bases muito frágeis para a construção de identidades positivas.

Autores como Madeira (1997), Santos (1996), Spindel (1984) e Zaluar (1994a, 1994b) têm evidenciado que as perspectivas sociais são, para esses jovens, cada vez mais empobrecidas; a escola é distante, ausente e carece de sentido; o trabalho, quando acontece, é sempre desqualificado socialmente ou pouco prestigiado, oferecendo pouca ou nenhuma garantia de condições de vida dignas. Seu universo de perspectivas futuras é, por isso, obscuro, o que necessariamente traz conseqüências para a natureza da representação que constroem de si mesmos, por meio da qual se pode entender suas identidades.

Se voltarem o olhar para a vida de seus pais, novamente se depararão com uma perspectiva empobrecida caracterizada pela realização de trabalhos desvalorizados e mal remunerados, por uma vida sem conforto, situação tal que culmina com a ausência de expectativa de mudança.

Segundo Guerra (1998), isso tem gerado uma crise na identidade dos pais, que se vêem enfraquecidos, em seu papel de sujeitos capazes de se converterem em suporte identificatório para seus filhos. Ao serem considerados insignificantes no trabalho, insignificantes no lar, esses pais acabam tornando-se fragilizados como modelo de identificação.

Nesse sentido, Costa (1989) refere a crise de identidade psicológica por que passam os homens trabalhadores, a ponto de não mais poderem dar conta de suas famílias, levando-os a enfrentar a própria acusação de serem fracassados, inferiores, incompetentes, incapazes de atender àqueles atributos que os tornariam homem, termo que traduz a condição de um trabalhador capaz de manter a casa e a família. Assim, parece que essa situação, em virtude de não ser assumida pela estrutura social, passa a ser automaticamente considerada um problema individual, determinando que os pais por ela acometidos de fato não possam oferecer-se como suporte identificatório, devido à sua própria situação de precariedade e fragilidade como sujeitos sociais.

O conceito de desqualificação social, elaborado por Paugam (1999), permite entender esse processo de enfraquecimento da identidade paterna. Segundo o autor, a experiência de desclassificação social é uma experiência humilhante que produz uma desestabilização nas relações com o outro e afeta as relações familiares, convertendo-se muitas vezes num incremento ao sentimento de culpa experimentado pelos pais ao se depararem com a impossibilidade de vencer os obstáculos encontrados. Assim, ao não

conseguirem dar conta daquilo que deles se esperaria como sujeitos, os pais vivem um sentimento de inferioridade social e uma sensação de fracasso pessoal, pelo qual se acusam e são, ao mesmo tempo, acusados.

Esse processo de não reconhecimento social, que se traduz por uma representação de inutilidade aos olhos da sociedade de produção, pode ser, segundo Carreiro (1999), o resultado do receio de perder a condição de “trabalhador”, cuja consequência seria a de pertencer à esfera da inutilidade, podendo, ainda, ser o fruto de uma prática de trabalhos socialmente desvalorizados e fisicamente desgastantes. Soma-se a esse desgaste, o fato de esses sujeitos experimentarem, profissionalmente, uma vivência de relações de submissão, humilhação e menosprezo cuja natureza evidencia que tais trabalhos são considerados de segunda categoria, isto é, são vistos como ofícios inferiores e pouco qualificados.

Ainda segundo Giddens (1996), os “novos pobres” são aqueles que se encontram em uma situação frágil, ou de completa exclusão no mercado de trabalho, ou que foram completamente excluídos dele.

Dentro desse panorama social, a perspectiva de futuro é, com certeza, muito difícil para esses adolescentes, os quais se encontram à margem das possibilidades mais positivas que a sociedade oferece; vivem quotidianamente a exclusão e, concretamente, possuem poucas esperanças de se inserirem dignamente no mundo do trabalho.

Passam, então, a viver na periferia das grandes dimensões institucionais de saúde, educação e trabalho, mantendo com estas relações de muita fragilidade, o que permite entender a situação de exclusão em que se encontram e de acordo com a qual, ora são mantidos fora da rede de suporte social, ora são iludidos, pela própria sociedade, de que dela fazem parte em condições de igualdade em relação aos demais.

Portanto, ao referir esses aspectos, não se pode deixar de pensar nas relações entre identidade e estrutura social, pois, como observa Ciampa (1989, 1998), as identidades refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a. Assim, as diferentes possibilidades de configurações de identidade estão relacionadas às diferentes configurações da ordem social.

É nesse sentido que Erikson (1987) alerta que não se pode separar a crise de identidade na vida individual da crise contemporânea no desenvolvimento histórico, pois uma ajuda a definir a outra e estão verdadeiramente relacionadas entre si.

Lane (1995) diz que a identidade é a categoria-síntese na qual a mediação das outras pessoas seria predominante, sendo constituída historicamente no conjunto das relações sociais do indivíduo. Destaca-se, porém, a importância de se considerar que todas as categorias de afetividade, consciência e atividade mantêm mútua interdependência, estando umas imbricadas nas outras.

Vygotski observa que:

“Portanto, las estructuras de las funciones psíquicas superiores vienen a ser la copia de las relaciones colectivas, sociales entre los hombres. Dichas estructuras no son más que las relaciones de orden social, trasladadas al interior de la personalidad que constituyen la base de la estructura social de la personalidad humana. La naturaleza de la personalidad es social” (1996, p.228).

Isso reforça a importância de pensar dialeticamente para poder entender os processos nos quais as identidades vão se construindo, o que significa, conforme Sawaia (1999), pensar na dialética da exclusão/inclusão como relação entre categorias que não existem por si mesmas, mas que se constituem na própria relação que mantêm entre si.

Dessa maneira, quando um adolescente é excluído do universo da escola, do trabalho, ele está, nesse momento, sendo incluído no espaço social da marginalidade e da delinqüência. A forma como a sociedade organiza as relações torna difícil fugir dessa lógica. Essa dificuldade é tão grande que as experiências empreendidas no sentido de romper com essa nítida separação encontram dificuldades para flexibilizar o processo. Refere-se aqui, mais particularmente, à experiência vivenciada por adolescentes em projetos de extensão vinculados à Universidade Federal de Santa Maria, contexto que, tendo em vista que abre suas portas a adolescentes de grupos populares, provoca os “estranhamentos” em relação a esse acesso, evidenciados em expressões como: “que faz essa gente aqui?” Assim, a reação à inclusão desses sujeitos nesse universo, do qual eles estariam logicamente excluídos, caracteriza-se pela intolerância em relação a seus comportamentos e atitudes, bem como por tentativas de barrá-los, reações manifestadas por todos os segmentos no interior da instituição. Isso permite entender que a reversão desse processo é um caminho difícil; porém, ele é necessário ao processo de problematização das relações sociais estabelecidas.

Para entender os adolescentes aqui referidos, faz-se necessário repensar conceitos como: família, infância, adolescência, sexualidade, que são determinantes na construção do sujeito, sobretudo quando se trata desses adolescentes.

Estudos como os de Ariès (1981), Costa (1983) e Santos (1996) têm evidenciado as transformações desses conceitos, ao longo dos tempos, nas diferentes sociedades. Mostrando que a infância, a adolescência e a família são conceitos definidos e construídos historicamente, dando lugar a compreensão histórico-social desses conceitos.

“Parte-se, portanto, da idéia de que não existe, histórica e antropológicamente

falando, um modelo - padrão de organização familiar; não existe a família regular. Menos ainda que o padrão europeu de família patriarcal, do qual deriva a família nuclear burguesa (que a moral vitoriana da sociedade inglesa no século XIX atualizou historicamente para os tempos modernos), seja a única possibilidade histórica de organização familiar a orientar a vida cotidiana no caminho do progresso e da modernidade" (Neder, 1994, p.28).

Segundo Giddens (1991), o casamento e a família não seriam o que hoje são se não tivessem sido inteiramente "sociologizados" e "psicologizados".

A infância, tendo em vista que ganha o estatuto de idade privilegiada (Ariès, 1981), incrementa os estudos de ordem sociológica e psicológica, os quais, principalmente a partir do século XIX, vêm marcando as diretrizes do que se torna fundamental para o bom desenvolvimento. De fato, houve uma grande mudança na compreensão desses conceitos, bem como na percepção da importância da relação materna nos primeiros anos de vida.

As contribuições de Winnicott (1996) são fundamentais à compreensão do valor atribuído à relação inicial da criança com sua mãe e à relação da criança com seu ambiente familiar, onde deve receber afeto, proteção, atenção e limites, fatores fundamentais à organização futura. Para o autor, o sentido de identidade pessoal, aspecto essencial ao ser humano, está totalmente condicionado à existência de uma maternagem satisfatória. Ainda segundo Winnicott (1995), é preciso que as crianças tenham vivenciado a experiência de holding, pois disso deriva a confiança básica no mundo, expressão por excelência da nova subjetividade.

É também por meio dessas abordagens médico-psicológicas que se pode perceber alterações na dinâmica familiar, as quais passa, então, a privilegiar a intimidade,

restringindo o ambiente doméstico e intensificando a relação entre pais e filhos-Costa (1983). Segundo Violante (1994), o desejo materno e paterno de ter filhos é o suporte de qualquer dimensão identificatória. A ausência daquele coloca o bebê num vazio identificatório gerador de angústia.

Assim, segundo Winnicott (1996), estariam cobertas de razão as crianças que cobram seus pais que, depois de as terem trazido à existência, não lhes garantem as condições mínimas de acesso a ela, privando-as daquilo que, na visão do autor, é a base de toda a construção do sujeito.

Destaca-se que a ênfase na maternagem, como elemento privilegiado na construção da identidade, é uma concepção contaminada pela maneira como a sociedade concebe a infância. Os estudos anteriores de Ariès (1981), Costa (1983) e Santos (1996) mostraram que, em outras épocas, a maternagem não teve essa mesma importância.

Tal esclarecimento torna-se relevante no sentido de que não acreditem que essa concepção é hegemônica, universal e, portanto, a única possibilidade de conceber a construção da infância e da adolescência dentro de uma perspectiva satisfatória. Nesse sentido, problematiza-se essa concepção na qual a família nuclear é tomada como o único modelo adequado a um desenvolvimento saudável. Dessa maneira, pode-se abordar melhor as diferentes construções decorrentes de composições familiares diversas, pois isso exige a flexibilização das concepções antes mencionadas, de modo a entender, sem preconceitos ou prejuízos, grande parcela da população.

Atualmente muitas famílias são monoparentais, situação em que a mãe fica sendo a única responsável pela manutenção da casa, devido à morte do marido, ou mesmo sua instabilidade ou ausência do lar. Segundo Goldani (1994), além de haver crescido o número de crianças que vivem somente com a

mãe, aumentou também o tempo que as mulheres, na condição de mãe, permanecem sem cônjuge e com filhos.

“As taxas crescentes de famílias com chefes mulheres nas áreas urbanas assumem dimensões dramáticas quando se tem presente a associação entre famílias chefiadas por mulheres e pobreza urbana” (Goldani, 1994, p.118).

Alves-Mazzotti, ao falar sobre a situação das famílias de meninos e meninas na rua, diz que:

“Dentre essas características, destacam-se a extrema pobreza, a condição de migrante e a desagregação familiar – geralmente representada pela ausência do pai, transferindo à mãe o papel de chefe da família” (1996, p.118).

Nesse tipo de relação, a mãe é a figura de autoridade na casa, e o fato de ser, não raro, ainda bastante jovem, torna-lhe difícil o gerenciamento de todos os problemas e dificuldades decorrentes de ser pobre, ter muitos filhos e precisar mantê-los e, ao mesmo tempo, garantir a manutenção da casa (Sarti, 1994). O mecanismo de controle encontrado por essas mães no cumprimento de sua função doméstica é a imposição da violência; elas precisam “manter as rédeas”, pois temem que, na ausência de um “pai”, as filhas e os filhos não venham a respeitá-las e conhecer as noções de limites necessárias.

Nesse sentido, a ausência da figura paterna acaba construindo uma relação diferente no conjunto da vida familiar, o que leva a mãe a ser mais “dura” na intenção de preencher o vazio deixado pelo pai na relação com os filhos. A família monoparental, matrilinear, coloca a mãe nessa dupla função de mulher mãe e trabalhadora, de modo que ela passa a exercer parte da tradicional autoridade masculina para evitar fragilizar ainda mais sua família, uma vez que não há um homem para prover teto, alimento e respeito, ficando por conta dela a economia da família (Sarti, 1994).

Dessa forma, entende-se que o fato de a mãe assumir sozinha a manutenção da família a sobrecarrega muito, o que a deixa mais volúvel, e reduz o tempo destinado a si e aos filhos, trazendo-lhe mais preocupações e angústias, situação que, sem dúvida, se reflete em sua relação com os filhos.

Moura (1996) destaca a importância dessa problemática, observando que a família apresenta cada vez mais uma estrutura matrilinear, na qual cabe à mãe a responsabilidade pelo crescimento econômico da família, fato que vem modificando a dinâmica dos papéis familiares.

A experiência de trabalho junto a adolescentes tem evidenciado essa realidade, que pode ser exemplificada, por meio do depoimento da mãe de um dos adolescentes, a qual atribui as falhas da educação dada ao filho ao fato de tê-lo criado sozinha, sem a importante figura do pai. Hoje, teme as atitudes do filho que, segundo relata, não consegue controlar. Esse aspecto é evidenciado por Zaluar ao referir que:

“A diminuição acentuada da presença paterna, quer por abandono físico, quer por indiferença moral e psicológica, significou um acúmulo das funções maternas, agora também apontada como a responsável pela moralidade da família” (1994b, p.264).

Percebe-se, nas palavras da mãe anteriormente citada, que ela sente que faltou a “figura forte” (Moura, 1996), aquela que se reveste de autoridade e com a qual os filhos se identificam e respeitam; aquela pessoa que, de posse de autoridade, pode orientar e, enfim, controlar. Tal figura, devido a sua condição de poder leva à incorporação das regras de convivência, à internalização de valores e normas na socialização dos integrantes da família.

O que se pode constatar nessa situação é a presença de uma noção de disciplina ligada à idéia de autoridade, de força, de

violência. Para muitas mães, e mesmo pais, a forma de ensinar e disciplinar passa pela violência física, pelo medo, de modo que bater num filho é a forma de ensinar-lhe o que é certo e bom. Trata-se sempre de um ato corretivo e preventivo de que as mães lançam mão para evitar que percam o controle da situação, e o qual reflete a necessidade de sentirem que dominam seus filhos, domínio esse que se exerce pela força, pela ameaça ao abandono como forma historicamente conhecida na educação dos filhos (Fonseca, 1987).

Moura (1996) descreve a “síndrome da casa vazia”, em que a ausência dos pais, de acordo com a necessidade de trabalhar para manutenção e sobrevivência familiar, priva as crianças de uma figura de referência na organização de seu dia-a-dia, fazendo com que essas se aproximem gradativamente do mundo da rua. Existe, segundo Moura (1996), algo que é muito significativo na vida da criança que não está dado apenas pela presença física; faz-se necessário aquilo que o autor chama de “presença psicológica”, a qual talvez possa garantir a essa criança melhores condições de vida, sobretudo por meio da possibilidade de relações de solidariedade, de afeto, de proteção.

Os adolescentes de grupos populares evidenciam carecer do aspecto teoricamente considerado fundamental à formação da identidade. Percebe-se, portanto, que esse modelo familiar, esse mito familiar já não se sustenta e, embora a sociedade crie alguns espaços sociais para dar conta dos que não podem viver em família, isso é feito a partir de uma postura de descrédito em relação a essa população, as quais são vistas como pessoas de segunda categoria, que devem ser assistidas, mas de quem não se espera um futuro promissor. Daí deriva a crença de que se trata de indivíduos em que não vale a pena investir com seriedade, mas apenas o suficiente para prestar contas a uma sociedade que, em sua maioria, também não espera muito mais do que isso. Esse fenômeno evidencia a

presença de um forte preconceito em relação às famílias das classes populares e, por consequência, ao seu modo de vida.

Segundo Neder (1994), é possível identificar, ainda, a permanência do preconceito nas políticas públicas em relação às famílias populares, pois estas são ainda consideradas bestiais/bestializadas.

É preciso, sem dúvida, adotar um outro modo de conceber a relação família/pobreza, no sentido de afastar-se da idéia de que os pobres são desqualificados e que os pais pertencentes a esse grupo são incapazes de oferecer afeto, proteção e amor a seus filhos. Precisa-se repensar essa institucionalização da concepção de família, evitando reproduzir o tipo de relação que a sociedade estabelece com essa população e com as instituições que a abrigam.

Entretanto, percebe-se que, além de não proporcionar as condições consideradas básicas para que esses grupos possam enfrentar os desafios sociais, a sociedade, insistentemente, os culpa por sua situação de fracasso, desamparo e passividade. Ela individualiza cada um sem, porém, conhecer a história que os une e os coloca na situação de exclusão e risco em que se encontram, processo que também é individualmente vivido por seus pais e suas famílias. Como observa Erikson (1987), a mudança desejável é concebida como uma simples questão de boa vontade ou de força de vontade, ao passo que a resistência a tal mudança é percebida como uma questão de má vontade, de inferioridade hereditária ou de outro tipo.

Nas palavras de Erikson:

“E, com efeito, é o potencial ideológico de uma sociedade que fala mais claramente ao adolescente que está tão ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pelos professores e inspirado por “modos de vida” que valham a pena ser vividos. Por outro lado, se um jovem pressentir que o meio tenta

privá-lo radicalmente de todas as formas de expressão que lhe permitiriam desenvolver e integrar o passo seguinte, ele poderá resistir com o vigor selvático que se encontra nos animais que são forçados, subitamente, a defender a própria vida. Pois, de fato, na selva social da existência humana não existe sentimento vivencial sem um sentimento de identidade” (1987, p.130).

A psicologia, sobretudo os autores ligados à infância - Santos (1996), Winnicott (1995, 1996) -, tem se preocupado em definir as especificidades da infância e da adolescência, suas necessidades, suas características e atributos fundamentais. O que se problematiza é que muitas vezes essas teorias se referem a um núcleo determinado de crianças e adolescentes e tendem a estender essa fala a todos os demais. Isso é problemático, pois essa generalização sempre leva a uma desvalorização do grupo novo em relação ao de origem, que é o grupo definidor das concepções mais modernas em psicologia, medicina, pediatria, pedagogia, etc. O problema está justamente no abismo que a sociedade construiu entre os diferentes grupos sociais, que determina formas distintas de estruturar a infância e a adolescência em cada um desses grupos. Essa estrutura tende a ser obscurecida quando se fazem os diagnósticos, pois estes, desconhecendo ou negando essa diferença, provocam sempre um prejuízo para essas crianças e adolescentes, em virtude de apresentarem um modelo ideal cujos atributos se distanciam do perfil apresentado por esses grupos.

Por outro lado, a mesma sociedade que os generaliza, quando trata de estabelecer um diagnóstico e compará-los com o ideal definidor, é a que estabelece uma forma de tratamento diferenciada ao considerar seus espaços e oportunidades em relação a emprego, estudo, formação e tratamento. Com isso, fica explícito que a própria sociedade se contradiz ao exigir uma aproximação quando se trata de avaliar e

estabelece uma diferenciação quando se trata de atender e dar oportunidades, pois neste último caso desaparece seu interesse em generalizar a concepção mais moderna, o que demonstra que tal sociedade não considera todos como sujeitos da mesma ordem.

É nesse sentido que este trabalho busca contribuir, permitindo uma aproximação às dificuldades e conflitivas que decorrem da realidade na qual se encontram, evitando que as práticas sejam discriminatórias e descontextualizadas e, portanto, inadequadas à realidade desses adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1996). Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. Em FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben. (Orgs.) *O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- CARRETEIRO, T. C. (1999). “A Doença como projeto” – uma contribuição à análise de formas de filiações e desafiliações sociais. Em SAWAIA, B. (Org.) *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CIAMPA, A. C. (1989). Identidade. Em LANE, S. & CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Ed Brasiliense.
- CIAMPA, A. C. (1998). *A estória do Severino e a história da Severina* (6ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- COSTA, J. F. (1983). *Ordem Médica e Norma Familiar* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- COSTA, J. F. (1989). *Psicanálise e Contexto Cultural: Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus.

- ERIKSON, E. H. (1987). *Identidade, Juventude e Crise* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- FONSECA, C. (1987). O internato do pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo Porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC, Soc. DIR. Saúde*, 4 (1).
- FRAGA, W. F. (1996). *Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do Século XIX*. São Paulo/Salvador: HUCITEC-EDUFBA.
- GIDDENS, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- GIDDENS, A. (1996). *Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- GOLDANI, A. M. (1994, Novembro). As Famílias Brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: A Família em Destaque*, 91, 7-22.
- GUERRA, V. N. A. (1998). *Violência de Pais contra Filhos: a tragédia revisitada* (3 ed.). São Paulo: Cortez.
- LANE, S. M. (Org.). (1989). *Psicologia Social: o homem em movimento* (8ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- LANE, S. M. (1995). A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. Em LANE, S. M. & SAWAIA, B. B. (Orgs.). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- LANE, S. M. (1996). Histórico e Fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. Em CAMPOS, R. H. (Org.). *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MADEIRA, F. R. (1997). A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou Em MADEIRA, F. R. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- MELLO, S. L. (1999). A violência urbana e a exclusão dos jovens. Em SAWAIA, B. A. *Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- MOURA, W. (1996). A família contra a rua: análise psicossociológica da dinâmica familiar em condições de pobreza. Em FAUSTO, A. & CERVINI, R. (Orgs.) *O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- NEDER, G. (1994). Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. Em KALOUSTIAN, S. M. (Org.) *Família Brasileira, a base de tudo* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- PAUGAM, S. (1999). O Enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. Em SAWAIA, B. *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, B. R. dos (1996). *A emergência da concepção moderna de Infância e Adolescência: Mapeamento, Documentação e Reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SARTI, C. A. (1994). A família como ordem moral. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas: A Família em Destaque*. 91. 46-53.
- SAWAIA, B. B. (1999). Identidade – Uma ideologia separatista? Em SAWAIA, B. (Org.) *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SPINDEL, C. R. (1984, Junho). O menor assalariado Registrado na Família e na Escola. *CERU Centro de Estudos Rurais e Urbanos*, 19 (1).
- VIOLANTE, M. L. V. (1994). *A criança mal-amada: estudo sobre a potencialidade*

- melancólica*. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *Obras Escogidas, Psicología Infantil* (Vol. 4). Madrid: Visor.
- WINNICOTT, D. W. (1995). *Privação e Delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. W. (1996). *Tudo começa em casa* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- ZALUAR, A. (1994a). *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan/ Ed. UFRJ.
- ZALUAR, A. (1994b). *Cidadãos não vão ao Paraíso*. São Paulo: Editora Escuta / Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Recebido para publicação em 23 de abril de 2002 e aceito em 06 de setembro de 2002.**

A APRENDIZAGEM COMO DISCIPLINA DE DIÁLOGO: IMPLICAÇÕES CIENTÍFICAS E SOCIAIS

LEARNING AS A DIALOGUE DISCIPLINE: SOCIAL AND SCIENTIFIC IMPLICATIONS

Mauro de Oliveira MAGALHÃES¹

RESUMO

No artigo são examinadas as bases históricas e filosóficas do pensamento ocidental para explicitar as crenças tácitas sobre a natureza do conhecimento que subjazem às interações sociais, com ênfase nos meios acadêmicos e científicos. São analisadas as conseqüências de idéias e atitudes presentes na tradição filosófica iniciada por Sócrates e Platão sobre o modo típico de pensar e resolver problemas em nossa cultura. A tarefa do conhecimento é descrita como uma disciplina de diálogo e construção coletiva.

Palavras-chave: ciência, aprendizagem, diálogo.

ABSTRACT

The article examines the historical and philosophical background of occidental thinking in order to make explicit the tacit beliefs about the nature of knowledge behind the social interactions with emphasis on the academic and scientific fields. The consequences of the ideas and attitudes inherent in the philosophical tradition started by Socrates and Plato on the typical mode of thinking and problem-solving of our culture are analyzed. The task of knowing is described as a discipline of dialogue and social construction.

Key-words: science, learning, dialogue.

⁽¹⁾ Departamento de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
Programa de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS)
Endereço para correspondência: Rua Sinimbú, 78 apto 303, bairro Petrópolis, Porto Alegre – RS telefones: (0XX51) 3388 6152 CEP 90470.470 - 9841 0034 E-mail: mauro.m@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho irei trazer algumas reflexões sobre o que considero serem os principais empecilhos para o estabelecimento de um diálogo e colaboração genuína entre indivíduos engajados na tarefa de adquirir e construir conhecimentos, tanto no nível dos conteúdos (informações) quanto no nível das habilidades (processos cognitivos) implicadas. Estes empecilhos são (a) a crença na idéia de verdade, (b) a utilização de uma estratégia estritamente argumentativa, crítica e defensiva para o debate das idéias e (c) a crença na autonomia do pensar individual. Estes fatores são complementares e constituem as bases do “equipamento” assumido tacitamente pela civilização ocidental como o método de pensar e resolver problemas.

SOB O JUGO DA VERDADE

“Verdade baseia-se mais em ‘O que é?’ do que em ‘O que pode ser?’”

(De Bono, 1995, p. 62)

Para focar este tópico é necessário revisar historicamente o nascimento da filosofia grega e a sua influência sobre o pensamento ocidental. Após a guerra entre Grécia e Pérsia, de 490 a 470 a. C., Atenas transformou a sua marinha de guerra em uma frota mercante e tornou-se um porto movimentado, onde acediam tripulações das mais diversas culturas. Esta pluralidade em convívio gerou comparações, análise e reflexão. Durant (2000) sugeriu que os comerciantes tenham sido os primeiros filósofos pois “onde existem mil crenças, tendemos a nos tornar céticos em relação a todas elas” (p. 30). Estes homens prósperos puderam se dedicar à especulação e ao conhecimento sobre fenômenos da natureza até então revestidos de sacralidade religiosa e poderes sobrenaturais. A astronomia desenvolveu-se em resposta aos desafios da

navegação e a matemática floresceu junto à complexidade das transações comerciais. “A magia e o credo foram lentamente cedendo lugar à ciência e ao controle; e nasceu a filosofia”. (p.31)

Neste contexto surge o movimento dos sofistas, professores ambulantes de sabedoria que questionavam sem pudores os credos religiosos e políticos, submetendo-os ao escrutínio da razão. Por outro lado, eram céticos quanto à possibilidade de um conhecimento definitivo sobre qualquer coisa; o que lhes importava era o saber pragmático. Na visão sofista, a verdade, tal como a percepção, é sempre uma questão de escolha. Protágoras argumentava que o mundo é o que cada pessoa escolheu perceber. A sua famosa frase “o homem é a medida de todas as coisas” é freqüentemente interpretada como uma versão individualista da verdade, pois, deste modo, todas as percepções são igualmente verdadeiras. Mas Protágoras não era um individualista, pois o seu objetivo maior era esclarecer que *as desavenças entre os homens não serão resolvidas com base na verdade.* (De Bono, 1990, 1995; Russell, 2001)

O pluralismo sofista abalou a fé religiosa do povo ateniense pois, nesta perspectiva, Deus existe para aqueles que acreditam em Deus. É claro que estas idéias encontravam adversários entre cidadãos e também entre filósofos como, por exemplo, Sócrates. Ora, a defesa de um critério de realidade baseado em idiosincrasias pessoais é caótica do ponto de vista normativo. E além disso, os sofistas ganhavam a vida como professores de retórica, ministrando aulas pagas de persuasão, isto é, ensinando métodos para mudar a visão de mundo alheia. Nas suas escolas, sustentavam que, com esses recursos, o argumento mais fraco poderá se tornar o mais forte. E por isso foram acusados pelos democratas de corromperem a juventude com ensinamentos subversivos.

Sócrates criticava duramente as práticas sofistas, mas, paradoxalmente, foi incluído

neste grupo por muitos de seus contemporâneos. Talvez porque ambas as partes comungassem certos valores da aristocracia, que significa o governo dos melhores. O pensamento político dos sofistas, tal como Nietzsche (1885/1978) viria a defender com o seu *super-homem*, considerava a moralidade uma invenção dos fracos para deter os fortes, e o poder como o desejo e a virtude suprema do homem. Por outro lado, Sócrates defendia que o bem era o conhecimento, e a ignorância, a fonte de todos os males. E sonhava com uma moralidade independente das doutrinas religiosas que amedrontavam os cidadãos. Para ele, o conhecimento era a fonte da moral, e uma sociedade é forte e justa se tiver em seu comando os homens mais sábios.

Este ataque à democracia refletia a tentativa de ascensão de uma minoria rica em Atenas, o partido oligárquico, que denunciava a democracia como uma impostura incompetente. Os sofistas foram então perseguidos e Sócrates obrigado a tomar cicuta. Diante disto, Platão, discípulo fervoroso de Sócrates, encheu-se “de tamanho desprezo pela democracia, tamanho ódio contra as massas, que nem mesmo a sua linhagem e sua criação aristocráticas haviam despertado nele; levando-o a uma decisão catônica de que a democracia precisava ser destruída”. (Durant, 2000, p.39)

E assim, em *A República*, Platão sugeriu que a sociedade deveria ser governada por uma classe especial denominada “Guardiões”. Estes cidadãos seriam selecionados e educados, desde a infância, com base em regras científicas que garantissem o desenvolvimento de sua competência administrativa e sabedoria para criar leis e governar. Esta era a utopia de Platão (Platão, trans. 1980b).

Platão desprezava o pluralismo democrático, pois estava convencido, e terminou por convencer as gerações subsequentes de pensadores até os nossos

dias, de que existe uma verdade única e eterna. O pluralismo e o ceticismo dos sofistas haviam feito a “percepção” dominante. A verdade era uma questão de ponto de vista, o que implica que as pessoas e o governo poderiam ser persuadidos pelos retóricos habilidosos. Platão não tolerava esta situação, pois estava preocupado com ordem, regras, verdade, fórmulas eternas e absolutas. E assim decidiu instaurar a ordem em nosso pensamento. E, historicamente, o pensamento ocidental assumiu que a verdade está em algum lugar. Resta-nos a tarefa de encontrá-la, pura, inteira e pronta a nos oferecer a dádiva de sua luz (De Bono, 1995; Glasersfeld, 2001).

Na famosa analogia platônica, ou socrática, as pessoas estão acorrentadas em uma caverna de tal maneira que podem observar somente sombras da verdade ou das formas essenciais (Platão, trans. 1980b). Não obstante, Platão argumentou que, quando somos filósofos, vemos as coisas à luz da verdade e da razão. Pois “os filósofos são aqueles que são capazes de atingir aquilo que se mantém sempre do mesmo modo”. (Platão, trans. 2001, p.179). No diálogo do *Fédon*, esclareceu que a visão da verdade é possível ao homem porque Deus lhe deixou esta herança latente através da alma; e que, por meio da eliminação das interferências corpóreas sobre o pensamento, o filósofo terá acesso às verdades sobre o mundo real. Neste sentido, o personagem Sócrates diz: “... o exercício próprio dos filósofos não é precisamente libertar a alma e afastá-la do corpo?” (Platão, trans. 1972, p.75). Glasersfeld (2001) mostrou que o poder desta metáfora platônica, denominada o “mito da caverna”, reside em apresentar uma situação poeticamente plausível, sem deixar claro que esta situação poderia ser descrita somente por um Deus, pois somente um Deus poderia saber o que há além da experiência humana. Pois, tal como Kant (1787/1978) escreveu, a razão humana pode alcançar somente o que ela mesma produziu de acordo com sua própria programação.

Por outro lado, o relativismo sofista sobreviveu até nossos dias. Entre seus representantes estão os pensadores construtivistas, entre eles, Glaserfeld (2001) e Watzlavick (1981). O construtivismo postula que um organismo jamais será capaz de afirmar, verificar ou copiar a realidade; ele apenas poderá construir um modelo que se ajusta a ela. Estes autores se preocupam com o processo de “invenção” das realidades científicas, sociais e pessoais; considerando que a realidade pretensamente objetiva é sempre uma construção baseada em pressupostos tomados como fatos, mas que são apenas a consequência de um modo de se buscar a realidade. Neste sentido, cientistas no campo da física quântica levantam argumentos semelhantes (por exemplo, Bohm, 1965), pois asseveram que a ação de investigar, seus instrumentos e métodos, modifica a percepção do objeto do conhecimento; ou seja, o instrumento de observação e o objeto observado constituem-se na reciprocidade.

Esta participação mútua entre natureza e consciência (Bohm, 1965) revela-se na interdependência entre as etapas do empreendimento científico, pois observa-se na articulação entre orientação teórica, método de investigação e “achados científicos” a construção de um argumento que defende uma idéia presente desde o início na atitude original do pesquisador. Numa visão sistêmica, constata-se a circularidade destes momentos, encadeados numa relação de cumplicidade, em que confirmação que se obtém da orientação teórica inicial deriva do método empregado, uma vez que o método (e a expectativa do investigador) cria em parte o que se descobre, da mesma maneira como o próprio cientista foi orientado em sua formação teórico-prática específica (Perls, Hefferline & Goodman, 1965).

Ora, o objetivo fundamental da percepção é orientar o comportamento eficiente, e não reproduzir uma suposta realidade. Para a escola Gestalt, o percebido é uma figura que

emerge de um fundo de possibilidades. Uma figura nítida e brilhante expressa a necessidade psicológica predominante no presente, organiza o campo organismo-meio e orienta o comportamento eficiente. Os psicólogos da Gestalt nos mostraram que os processos perceptivos tendem a se mover numa direção geral que subordina os ajustamentos particulares na busca da regularidade, da simplicidade e da estabilidade. Esta é a lei da pregnância, ou da “boa forma”, que expressa o apetite estruturador da percepção em sua missão de organizar os processos psicológicos e orientar a conduta. Esta organização/orientação será a melhor possível nas condições em que o organismo se encontra, será o seu esforço criativo para alcançar a posição mais confortável no seu contexto (Wertheimer, 1959). De acordo com Wertheimer (1959), o indivíduo deseja uma percepção “estruturalmente clara, na qual os itens encontrem seu lugar, função e papel claros, e não perturbem as linhas principais e a direção resultante de visão e ação”. (p.244) E será possível discriminar se esta organização foi imposta ao caos ou emergiu do mesmo? Esta não é uma questão relevante se pensarmos sistemicamente, pois uma dada configuração perceptiva do campo organismo-meio emerge de uma necessidade de orientação para o comportamento (que, em última análise, é a busca da sobrevivência); e por isso impõe-se em primeiro plano, mesmo diante de alternativas (outras configurações possíveis), enquanto a excitação que a originou não tenha encontrado vazão suficiente, ou enquanto o organismo não seja confrontado com uma demanda mais urgente para sua sobrevivência (Perls, Hefferline & Goodman, 1965). E, portanto, “o que chamamos conhecimento, num sentido amplo, é precisamente esta organização dinâmica do sistema organismo/entorno, enquanto lhe possibilita agir”. (Assmann, 1995, p.3). Järvillehto (citado por Assmann, 1995, p.2) apresentou o cerne desta questão:

Segundo a teoria do sistema unificado organismo/entorno, o **surgimento das formas do conhecimento** não está baseado em nenhum processo de transferência do entorno para dentro do organismo, porque não existem dois sistemas entre os quais pudesse ocorrer esta transferência. O **conhecimento é a forma** de existência do sistema (melhor: é o conhecimento que o faz existir nessa forma) e o conhecimento novo é criado quando se estão verificando mudanças na estrutura do sistema. O aumento do conhecimento representa uma ampliação do sistema e sua reorganização, o que torna possíveis novas formas de ação e novos resultados. Segue daí que o conhecimento como tal não está baseado em qualquer ação direta dos sentidos.

Bohm (1965) disse que o propósito da ciência não é o acúmulo de conhecimentos, mas a construção de mapas mentais orientadores da percepção e do comportamento, emergentes da parceria constante entre natureza e consciência. E, de fato, as lideranças científicas do século passado, de uma forma ou de outra, declararam que suas teorias eram somente modelos explicativos hipotéticos (Glaserfeld, 2001). Portanto, tal como os sofistas, pensadores modernos preferem lidar com as realidades construídas e cambiantes, em vez de buscar uma verdade absoluta e imutável.

Este trabalho não pretende defender posições filosóficas sobre o conceito de verdade, mas sim apontar conseqüências que podem advir do apego irrefletido a determinado ponto de vista sobre a questão. Algumas destas conseqüências são abordadas no tópico a seguir.

OMÉTODO SOCRÁTICO

“Platão descobrira um novo prazer no jogo “dialético” de Sócrates; era um deleite

ver o mestre esvaziar dogmas e ferretar idéias preconcebidas com as aceradas pontas de suas perguntas. Platão entregara-se a esse desporto com o ardor com que se dedicara a outras lutas mais grosseiras”. (Durant, 1959, p.33)

O que sabemos sobre o pensamento de Sócrates foi escrito por outros, principalmente por Platão. Platão expressou seu pensamento por meio de diálogos entre um “personagem” chamado Sócrates e outras pessoas. Este foi o veículo principal de nosso conhecimento do pensamento socrático, filtrado pela mente de Platão. De Bono (1995) resumiu a essência do método socrático como a busca incessante da verdade por meio de questionamento.

O método socrático pressupõe que o conhecimento esta aí, de modo absoluto, em algum lugar. Por outro lado, Sócrates também fez da ignorância uma virtude. Ele aparentemente foi informado pelo oráculo de Delfos que nenhum homem era mais sábio que Sócrates. Finalmente concluiu que isto era porque somente ele sabia de sua ignorância. Então ostentou sua ignorância e era quase orgulhoso de não ter conclusões após uma exploração de idéias sobre determinado tema. Ele considerava o seu papel como o de uma “mutuca” (como Sócrates chamava a si mesmo), provocando as pessoas a rever seus pensamentos na busca incessante de uma profundidade que se tornava tão mais inóspita e longínqua quanto mais buscava atingir o seu fundo. Era suficiente que seus estudantes comesçassem a questionar e a pensar; a conclusão não importava (Durant, 1959, 2000; De Bono, 1995).

A essência do método socrático era esclarecer erros, confusão e falsas premissas. Sócrates deleitava-se com a refutação. Diante de qualquer idéia oferecida, mesmo algo perfeitamente razoável, regozijava-se em dar um contra-exemplo, isto é, uma circunstância muito especial e, portanto, pouco provável, em que tal idéia não funcionaria. Seus con-

tra-exemplos tornavam muito difícil chegar a alguma conclusão. De algum modo, pode ter sido a honestidade de Sócrates que não lhe permitiu delinear uma possível resposta e o fez esperar que a verdade se revelasse por si mesma, a despeito dos seus esforços para contrariar. Porém, as premissas de seu método de “diálogo” e o seu estilo de conviver foram perpetuados por Platão, tornando-se o método tradicional de pensar e conviver no ocidente (De Bono, 1995).

Ingenuamente pensamos que as coisas boas (como a verdade) já estão aí, obscurecidas pelas coisas ruins ou fora da vista, assim como muitos jardineiros pensam que é suficiente retirar as ervas daninhas para que as flores cresçam. A máxima socrática “conhece a ti mesmo” parece dizer que há um eu oculto a ser desvelado pela introspecção. Ou seja, a aparência esconde a essência. Ora, sob o véu da aparência encontraríamos somente vazio e o sentimento da falta de ser, um espaço a ser preenchido pelo esforço criativo de cada indivíduo. A fenomenologia existencial (por exemplo, Luyjpen, 1973) e as correntes construtivistas contemporâneas (por exemplo, Glaserfeld, 2001) concordam que a condição humana é também um encargo, pois os mundos humanos são construídos e não dados *a priori*. Talvez pudéssemos igualmente dizer “constrói a ti mesmo”.

A obra do psicólogo E. De Bono (1971, 1995) salienta que a civilização ocidental desenvolveu uma estratégia de pensar baseada na premissa de que existem verdades únicas e absolutas, e que o esforço de conhecer deve ser direcionado à descoberta destas verdades. Esta crença considera que uma idéia é válida somente se resistir a uma bateria de críticas; se ela não se provar verdadeira em condições adversas, é rejeitada. Neste paradigma, constrói-se a modalidade característica de interação social em busca do conhecimento e da solução de problemas, qual seja, a modalidade adversarial ou argumentativa. Explica-se: o sujeito A apresenta seu

argumento, o sujeito B educadamente diz: “aprecio suas idéias, mas a minha experiência leva a conclusões diferentes, deixe-me dizer...”. À medida que cada lado defende seus argumentos, adota posturas cada vez mais veementes e congela-se em suas posições. E uma vez que a batalha foi lançada, ego e vitória são muito mais importantes do que explorar o tema ou objeto do conhecimento. Este é o roteiro típico das interações sociais bem intencionadas que buscam resolver problemas em todos os âmbitos da atividade humana e, muito freqüentemente, em contextos que pretendem apenas a participação e afiliação social em si mesmas (Senge, 1990; De Bono, 1995).

Isto é o resultado do que De Bono (1995) aponta como a valorização excessiva do pensamento crítico na cultura ocidental. Ambientes acadêmicos, principalmente, consideram o pensamento crítico como o mais alto nível de utilização do intelecto humano. Por que essa obsessão com a importância e a suficiência do pensamento crítico? Ora, é fácil observar que o sujeito interessado em aproximar-se, ser aceito ou admirado por seus pares deve dizer alguma coisa. Em conversas e encontros sociais, a forma mais fácil de contribuição é a negativa: “Sim, mas...”; “E sobre o perigo de...?”; “Em tais circunstâncias isto não irá funcionar”. Diante de qualquer idéia apresentada, não é difícil focalizar nos 5% que podem não funcionar ao invés dos 95% que podem funcionar. Além disso, o criticismo é emocionalmente atrativo, na medida em que atacar uma idéia sugere superioridade à mesma. Nesse sentido, freqüentemente é uma cobertura legítima e útil para a inveja, como é comum no mundo acadêmico. A crítica traz um senso de realização e importância mesmo na ausência de uma contribuição positiva do sujeito, como no exemplo de muitos críticos de arte que se tornaram mais significativos do que os próprios artistas. Portanto, a grosso modo, pode-se dizer que o criticismo é uma forma leve de esforço intelectual. Se alguém

pretende ser crítico, não é difícil encontrar um alvo. Por exemplo, escolhendo um esquema de referência diferente do arquiteto, você pode criticar a diferença entre a construção e o esquema de sua escolha. Se a construção é simples, você pode dizer que é simplória ou *Bauhaus*. Se a construção é elaborada, pode dizer que é fútil, ostensiva, vulgar e vitoriana. Se você não encontrou nada para dizer, diz que é derivativa (significando cópia de outro) ou repetitiva (significando que o arquiteto fez cópia de si próprio). Há um vasto repertório de observações extremamente fáceis de aplicar a qualquer coisa e mesmo assim soar profundo (De Bono, 1995).

E por fim, existe uma temor genuíno, e não completamente infundado, de que a ausência do criticismo leve o mundo ao caos. Assim como Sócrates sentiu que o criticismo era necessário para contrariar os retóricos Sofistas, nós ainda sentimos que as pessoas inteligentes têm o dever de guardar a sociedade contra idéias loucas ou novas. E a estratégia é criticar as idéias novas o mais tenazmente possível. Se elas sobreviverem, então possuem algum mérito. De Bono (1995) considerou que a estratégia socrática pode ter sido necessária em sua época e pode mesmo ser utilizada produtivamente na atualidade. Porém, tornou-se um hábito irrefletido e naturalizado como o método racional de resolução de problemas. O autor denominou o método socrático de argumentativo ou adversarial e esclareceu que não põe em questão a qualidade e o valor das idéias de Sócrates, mas argumentou ser contraproducente a utilização exclusiva e ingênua da estratégia de pensar fundada sobre suas premissas.

Nesse sentido, Senge (1996), em sua obra clássica sobre organizações que aprendem, salientou que a escola nos educa para nunca admitir que não sabemos a resposta, e a maioria das instituições de nossa sociedade reforça esta mentalidade, recompensando as pessoas pela competência em defender seus pontos de vista, e não pela

capacidade de indagar abertamente sobre problemas complexos. O autor assevera que “mesmo quando nos sentimos inseguros ou ignorantes, aprendemos a nos proteger da dor de parecer inseguro ou ignorante. Este processo por si só bloqueia novas compreensões que possam nos ameaçar”. (p.58) E, desse modo, adquirem-se habilidades de impedir a própria aprendizagem, tal como no funcionamento neurótico, o sujeito interrompe o contato com sua falta de autoconfiança e faz manobras para minimizar os efeitos de sua desvantagem, em vez de enfrentá-la e superá-la (Perls, Hefferline, Goodman, 1965). A incapacidade de aprender resulta então de manobras paradoxalmente inteligentes para evitar a percepção da ignorância, em lugar de aceitá-la e partir daí para a descoberta. Adquire-se o que Argyris (1990) denominou de incompetência hábil.

Em vista do que foi exposto, resta saber como podemos desenvolver uma nova disciplina de convívio que permita aos indivíduos o enriquecimento recíproco de suas capacidades de adquirir e criar conhecimentos, em vez de aprisioná-los em posições argumentativas. De Bono (1995) apresentou a sua proposta do pensamento paralelo ou pensamento lateral, termo que já foi incluído no dicionário Oxford de língua inglesa. Pensamento paralelo significa traçar idéias ou linhas de raciocínio paralelamente umas às outras. Não há choque, nem disputa, nem julgamentos verdadeiro/falso a priori. Os sujeitos devem buscar o interesse genuíno para uma autêntica exploração do tema. De Bono (1995) desenvolveu a técnica dos seis chapéus, a fim de instrumentalizar sua proposta. A técnica consiste em adotar seis chapéus metafóricos, de diferentes cores, que representam diferentes modos de pensamento em relação a uma temática ou questão determinada. Os pensadores em interação usam, simultaneamente, um mesmo chapéu de cada vez; e seguem, exclusivamente, o modo de pensar indicado pelo chapéu. O autor comenta que à primeira vista

esta idéia pode parecer boba ou infantil, mas salienta a necessidade perceptual de um esquema concreto para fazer o método fácil de usar e lembrar. De maneira resumida, cada chapéu convida os participantes a adotarem os seguintes comportamentos intelectuais:

1. Chapéu branco: Focaliza o levantamento de informações sobre a questão. Qual informação é disponível? Como vamos conseguir a informação que precisamos? A qualidade da informação deve ser assinalada. Quando houver desacordos, isto pode ser conferido em outro momento.
2. Chapéu vermelho: Propõe a expressão de sentimentos e intuições. Não se espera uma justificativa lógica, pois a intuição pode estar baseada numa experiência complexa com a questão em foco, o que dificulta discriminar os fatores que a fundamentam, ao menos por enquanto. Evita que os sentimentos apareçam desordenadamente em outros momentos sob a forma de ataques ou apologias.
3. Chapéu preto: Solicita cautela, percepção de riscos e criticismo. Verifica se algo é coerente com a informação, experiência, objetivos, política, valores, ética, etc.
4. Chapéu amarelo: Indica a lógica positiva, os benefícios e valores. Os chapéus amarelo e preto demandam suporte lógico para as afirmações. O chapéu amarelo freqüentemente se mostra mais difícil do que o preto, pois somos mais treinados em perceber imperfeições, dificuldades e perigos.
5. Chapéu verde: O chapéu verde significa esforço criativo deliberado, isto é, a busca de alternativas e novas idéias. Para De Bono (1995), o exercício da possibilidade é responsável pelo progresso tecnológico do ocidente, não o sistema argumentativo, pois traz

esquemas para perceber e arranjar idéias e informações em cursos inovadores de trabalho e criação.

6. Chapéu azul: É o chapéu para pensar sobre o pensamento, supervisionar e administrar o processo em andamento. Seria tipicamente utilizado pelo coordenador ou facilitador de um encontro.

O método dos seis chapéus usa o pensamento paralelo de três maneiras: (1) sob a vigência de determinado chapéu, cada pensador focaliza o tema, e não disputas com os colegas; (2) opiniões diferentes são postas em paralelo e aguardam apreciação posterior, se necessário; (3) os chapéus trazem direções paralelas para pensar, evitando choques entre estratégias e otimizando esforços. Por exemplo, o chapéu preto e o chapéu amarelo são esforços paralelos para pensar as dificuldades e os benefícios, respectivamente. Esta discriminação e direcionamento evita o bloqueio recíproco de cursos de pensamento a nível individual e grupal. O simbolismo dos chapéus permite que os participantes se indaguem mutuamente num jogo de papel de características lúdicas que previne manobras defensivas do ego e abre avenidas de exploração e criatividade que seriam impossíveis num contexto argumentativo (De Bono, 1985).

Propostas semelhantes foram apresentadas por Senge (1996) e Argyris (1990), que sugerem o treinamento de um equilíbrio entre processos de *indagação* e *argumentação*. A argumentação é a estratégia defensiva de pontos de vista ou opiniões anteriormente descrita, que permanece útil, pois as visões pessoais sempre existem, independente do sujeito acreditar que é o único correto ou não. Por outro lado, o processo de indagação significa a exposição, por cada participante, de sua linha de pensamento ao exame público, sem ocultar falhas ou raciocínios subjacentes. A diferença entre os dois processos, e o equilíbrio entre ambos, revela-se na forma

como os sujeitos utilizam os dados, permitindo revelar-se ou não o raciocínio subjacente às suas abstrações. Quando há somente argumentação, os dados são utilizados seletivamente de modo a confirmar a posição adotada. Em contraste, na indagação cada participante deve esforçar-se por explicitar como construiu suas conclusões a partir de suas premissas e crenças fundamentais. Desta forma, há um convite à exploração recíproca entre os participantes sobre as potencialidades e falhas presentes nos esforços individuais.

O objetivo da *indagação* é encontrar as lacunas no processo de pensar, isto é, o que Senge (1996) denominou *saltos de abstração*. Explica-se: a rapidez dos processos cognitivos apóia-se em generalizações que simplificam uma quantidade de informações sob a forma de um conceito. Os conceitos podem ser descritos como rótulos lingüísticos que resumem e simplificam um conjunto complexo de experiências com base num denominador comum e, desde então, por razões práticas ou preguiça intelectual, passamos a tratar o rótulo abstraído da experiência como o próprio fato da experiência. Neste sentido, Bohm, Factor e Garret (2001) sugerem que precisamos de meios para desacelerar o processo de pensar, a fim de sermos capazes de observá-lo enquanto acontece e identificar as estruturas dinâmicas que o governam. Estas estruturas foram denominadas por Senge (1996) de modelos mentais, brevemente definidos como as imagens internas, profundamente arraigadas, sobre o funcionamento do mundo, que limitam os modos de pensar e agir a fórmulas conhecidas. Neste sentido, Senge (1996) propôs uma disciplina de aprendizagem que denominou “modelos mentais”, que tem por objetivo trazer à tona, testar e aperfeiçoar essas imagens internas. Essa disciplina apóia-se no exercício combinado de habilidades interpessoais e habilidades de reflexão. As primeiras fundamentam-se no equilíbrio entre processos de *indagação* e *argumentação* na convivência grupal, e as

segundas no treinamento para reconhecer e expor as premissas ou teorias implícitas que subjazem ao pensamento. O autor esclarece que os problemas relacionados aos modelos mentais não residem em questões de certo e errado, pois todos os modelos são sempre simplificações, mas no fato de serem tácitos, isto é, indisponíveis para exame e reflexão. Portanto, o objetivo da disciplina dos “modelos mentais” não é encontrar a verdade, mas a melhor alternativa para lidar com questões específicas.

As idéias de Senge (1996) sobre aprendizagem grupal foram influenciadas pela obra do físico David Bohm. As idéias de Bohm (Bohm & Nichol, 1996; Bohm, Factor & Garret, 2001) revelam o caráter coletivo do pensamento e propõem o conceito de *diálogo* como uma prática de acesso e reflexão sobre as matrizes culturais reguladoras do pensamento humano. A crença de cada um na autonomia do seu processo de pensar mostra o quanto a noção de “eu” está hipertrofiada em nossa cultura. Esta hipertrofia faz com que vejamos a comunidade como apenas uma rede de compromissos contratuais, na qual realizamos transações que podem adicionar ou subtrair à grandiosidade do eu. Portanto, o autor vem oferecer subsídios para a superação dos empecilhos à convivência de aprendizagem gerados por essa visão solipsista do sujeito.

OS DONOS DO PENSAMENTO: ATORES OU AUTORES

Ficamos presos no teatro dos nossos pensamentos. A realidade pode mudar, mas o teatro continua. Operamos no teatro, definindo e resolvendo problemas, perdendo contato com o contexto maior que produz e dirige a cena (Senge, 1996).

Nas últimas décadas, muito se tem falado sobre o caráter coletivo do pensamento, isto é, o pensar individual não é uma mônada

auto-suficiente que sobrevive no reduto de sua privacidade. A obra de Guattari e Rolnik (1986) nos esclareceu que, não obstante a pretensão de cada indivíduo em afirmar sua autonomia entitativa, as instâncias psíquicas que definem sua representação e vivência do mundo encontram-se em sistemas de conexão direta com as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e de semiotização da subjetividade. O indivíduo é o terminal de sistemas de subjetivação, é um consumidor da subjetividade fabricada e em circulação nos conjuntos sociais.

Ou seja, os elementos constitutivos da subjetividade não estabelecem uma relação do tipo dentro/fora com um indivíduo recipiente de coisas exteriores. Pensadores contemporâneos argumentam que as distinções dentro/fora, natureza/cultura ou homem/máquina estão encontrando o limite de sua existência na vida cotidiana. A racionalidade está sofrendo crescentes ataques à sua imagem essencialista, uma vez já questionada pelo historicismo no advento da Modernidade, mostrando ser um efeito ecológico, que se sustenta no uso de tecnologias intelectuais variáveis no espaço e historicamente datadas (Lévy, 1993, Lissovsky, 1996, Pedro, 1996). Pierre Lévy (1993), em sua obra "As tecnologias da inteligência", propõe-se a "mostrar a quantidade de coisas e técnicas que habitam o inconsciente intelectual, até o ponto extremo no qual o sujeito do pensamento quase não se distingue mais (mas se distingue ainda) de um coletivo cosmopolita composto por dobras e volutas do qual cada parte é, por sua vez, misturada, marmoreada ou matizada de subjetividade branca ou rosa e de objetividade negra ou cinza" (p.11).

Portanto, considerando-se que a racionalidade é uma construção coletiva e que a reflexão do indivíduo é um emergente de processos coletivos situados historicamente em determinada comunidade social e tecnológica (o que foi repetidamente exemplificado através do fenômeno do *Zeitgeist*), conclui-se

que a aprendizagem e o acesso a níveis de reflexão mais intensos e radicais só ocorrerão por meio de disciplinas coletivas de convivência baseadas em um novo conjunto de premissas sobre a natureza do pensamento e do conhecimento. O pensamento do físico David Bohm (Bohm, Factor & Garret, 2001; Bohm & Nichol, 1996) sobre o diálogo destaca-se nessa busca. O autor considera o pensamento como um fenômeno sistêmico que surge de nossa forma de interação e discurso na dinâmica social. Senge (1996) resumiu a concepção de D. Bohm sobre o significado do diálogo:

No diálogo, um grupo explora questões difíceis e complexas de vários pontos de vista. Os indivíduos suspendem seus pressupostos embora os comuniquem livremente. O resultado é uma livre exploração que traz à tona a total profundidade da experiência e do pensamento das pessoas, e ainda assim pode ir além das suas visões individuais. (p.268)

Neste contexto de vulnerabilidade, o diálogo permite que o grupo aceda a um grande conjunto de significado comum, inacessível individualmente. Nas palavras dos autores:

O diálogo é um modo de observar, coletivamente, como valores e intenções ocultas podem controlar nosso comportamento, e como diferenças culturais não examinadas podem se chocar sem compreendermos o que está acontecendo. ... No diálogo, um grupo de pessoas pode explorar as pressuposições, crenças e sentimentos, individuais e coletivos, que sutilmente controlam as suas interações. (Bohm, Factor & Garret, 2001, p.2)

O principal objetivo do diálogo é revelar a incoerência do pensamento tal como ele é geralmente praticado. O pensar é algo dado na experiência cotidiana, não temos consciência da programação que seguimos ao empreendermos a reflexão sobre determinado problema. No nível pré-reflexivo, assumimos

que este é um procedimento natural tal como a respiração ou a coordenação de movimentos de nosso corpo. Bohm, Factor e Garret (2001) esclareceram que na execução motora temos a possibilidade da consciência do movimento enquanto este ocorre e, mais importante, podemos prestar atenção e controlar aspectos como velocidade, intensidade, ritmo, etc. Este não é o caso quando abordamos processos de pensamento. Não possuímos algo análogo à propriocepção enquanto pensamos; e por isso ignoramos os caminhos que inadvertidamente optamos por seguir em nosso raciocínio. O autor propõe o diálogo como o contexto em que tal “propriocepção do pensar” pode ser desenvolvida, em que coletivamente possamos trazer à tona as estruturas dinâmicas que o governam. Do contrário, estaremos presos a um programa de pensar que simplesmente segue em frente sem considerar as demandas da realidade, pois estabelece o seu próprio padrão de referência para resolver problemas, os quais, paradoxalmente, contribuiu para criar. Esta é a incoerência do pensamento, na terminologia de Bohm e Nichol (1996). Os autores propuseram algumas condições para a superação dessas incoerências por meio do diálogo, a saber:

a) *Todos os participantes devem suspender seus pressupostos.* Isso significa abdicar de premissas inegociáveis e aceitar que a base do pensamento sempre é um conjunto de crenças, que somente serão perniciosas se agirem na dimensão do esquecimento. É compreender que o pensamento é uma representação e não a realidade. Portanto, os participantes devem expor suas premissas ao exame público, superando a tendência a preservar suas verdades, e adotar o máximo de imparcialidade. A comparação entre pressupostos produz um esclarecimento mútuo das incoerências a que estamos submetidos, tanto como indivíduos quanto como uma comunidade. O contraste das

perspectivas gera novas possibilidades que seriam inacessíveis individualmente.

b) *Todos os participantes devem encarar uns aos outros como colegas.* A vulnerabilidade gerada pela suspensão de pressupostos necessita de um clima de solidariedade e segurança para enfrentar o risco de colocar em cheque as próprias crenças. Os indivíduos colaboram num contexto de liberdade e não-julgamento, buscando o aspecto lúdico de experimentar novas idéias, examinando-as e testando-as. Este tipo de coleguismo assume gradativamente uma forma de participação na qual os envolvidos se sentem integrados num fluxo comum de significação.

c) *Deve haver um facilitador que mantenha o contexto do diálogo.* Senge (1996) observou que, na ausência de um facilitador, facilmente instala-se a modalidade argumentativa de interação, principalmente nas etapas iniciais da convivência em grupo. O facilitador deve identificar esses desvios e perguntar ao grupo se as condições descritas nos itens anteriores continuam sendo cumpridas. Ele não deve atuar como um especialista, mas devolver continuamente ao grupo a responsabilidade sobre o que ocorre, salientando a necessidade de expressar pressupostos implícitos. Devido à própria natureza do diálogo, o papel do facilitador perde relevância à medida que o grupo adquire mais habilidades de diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de redefinir os objetivos de educação, no sentido de aquisição de habilidades cognitivas e atitudes em vez de

um simples acúmulo de informações, já foi repetidamente constatada e defendida nas últimas décadas. Há quase 40 anos proliferam programas de capacitação cognitiva que têm por objetivo geral instrumentar os indivíduos com as mais variadas habilidades intelectuais. Tornou-se quase lugar comum dizer que o objetivo da educação deve ser de “aprender a aprender”. Porém, a efetiva implementação desta idéia não tem sido tão freqüente (Pelletier, Bujold & Noiseux, 1982).

Uma das razões para essa preocupação é a constatação cada vez mais radical da efemeridade do conhecimento. Ou seja, o que é válido hoje provavelmente não o será amanhã, portanto é mais vantajoso possuir um *know-how* intelectual utilizável em situações novas e imprevisíveis do que reproduzir fórmulas memorizadas.

Por outro lado, observa-se que a constatação do caráter efêmero do conhecimento não é acompanhada por uma revisão de crenças e atitudes profundas sobre a questão. Verifica-se o contraste entre o que Argyris (1990) descreveu como teorias esposadas (no caso: “o saber é efêmero e relativo”) e teorias em uso (“existe uma única resposta verdadeira, profunda e imutável”), isto é, a usual dissociação entre discurso e prática. Pois, junto a uma retórica construtivista, presenciamos o predomínio da estratégia argumentativa no convívio social voltado para a produção de conhecimento e para a solução dos problemas humanos.

Sobre este aspecto, escutam os educadores argumentarem que ensinam os seus alunos a pensar e não somente a reproduzir. Porém, facilmente constatamos que, quando o dizem, querem dizer que o fazem quando estimulam o pensamento crítico em seus alunos. Ou seja, “aprender a aprender” tem sido traduzido na prática como “aprender a criticar e argumentar”. Ora, o reconhecimento de que ensinar estratégias de pensar é mais proveitoso carrega a pergunta sobre quais estratégias ensinar. Quais instrumentos de

pensar devem ser adquiridos para alcançar a capacidade de “aprender a aprender”? Considero que a resposta seria: tantos quantos possamos inventar.

Portanto, além de adquirir métodos de pensar, primeiramente é fundamental ter a capacidade de “pensar o pensamento”, isto é, entender que o pensar não é um processo dado a partir da natureza, mas uma construção humana, um equipamento que utilizamos para resolver problemas. E, muitas vezes, podemos estar nos aperfeiçoando no método errado e cometendo equívocos com perfeição, pois não cogitamos a possibilidade de adotar outros equipamentos de pensar. Neste sentido, a tradição oriunda de Sócrates e Platão instalou-se como o método de pensar em si mesmo, e não como uma estratégia entre outras. Pensar o pensamento e aprender a reconhecer e escolher estratégias e modelos de realidade é o objetivo das propostas apresentadas por De Bono (1995) com o pensamento lateral, por Senge (1996) com as disciplinas de aprendizagem grupal e organizacional, e por Bohm, Factor e Garret (2001) com sua concepção de diálogo.

Por fim, tal como referido por Caon (2001), é urgente desenvolver não somente capacidades de aquisição de conhecimentos, mas também capacidades de convívio com pessoas. Penso que neste último aspecto observa-se uma deficiência tanto enraizada quanto pouco reconhecida e refletida em seus fundamentos. Neste trabalho busquei identificar alguns destes fundamentos. Sócrates e Platão nos ensinaram a ser profundos e buscar a razão última das coisas, a realidade pura e imutável a que somente os filósofos têm acesso. Nesta busca, perpetuou-se um método de pensar abusivamente crítico e autoritário e, portanto, belicoso do ponto de vista social. Em contraste, Protágoras advertiu que “as desavenças entre os homens não serão resolvidas com base na verdade”, e, na minha opinião, esta é a lição que carecemos aprender.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- ASSMANN, H. (1995). Alguns toques na questão: o que significa “aprender”? *Coletâneas do programa de pós-graduação em educação*, 1(1). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.
- BOHM, D. (1965). *The special theory of relativity*. Nova York: Benjamin.
- BOHM, D., Factor, D., Garret, P. (2001). *Dialogue – a proposal* [On-line]. Disponível Internet: http://www.users.globalnet.co.uk/~lmed/e-texts/bohm_dialogue.htm.
- BOHM, D., Nichol, L. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- CAON, J. L. (2001). *Celebração ou incineração do professor convencional e do aluno velho?* Palestra proferida no seminário interdisciplinar avançado do programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento da UFRGS por ocasião da celebração do dia do professor, 15 de outubro, Porto Alegre - RS.
- DE BONO, E. (1971). *O mecanismo da mente*. Petrópolis: Vozes.
- DE BONO, E. (1985). *Six thinking hats*. New York: Little/Brown & Co.
- DE BONO, E. (1990). *Lateral thinking: creativity step by step*. New York: Harper & Row.
- DE BONO, E. (1995). *Parallel thinking: from socratic to De Bono thinking*. New York: Penguin Books.
- DURANT, W. (1959). *História da filosofia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DURANT, W. (2000). *A história da filosofia*. Rio de Janeiro: Nova Cultural.
- GLASERSFELD, E. V. (2001). *Radical constructivism and teaching*. Em <http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinepapers/html/geneva> acesso em 10/11/2001.
- GUATTARI, F., Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- KANT, E. (1978). *Crítica da razão pura*. Coleção Grandes Mestres do Pensamento. São Paulo: Ed. Formar. (Originalmente publicado em 1787).
- LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- LISSOVSKY, M. (1996). As retinas artificiais. Em M. T. D’amaral (org). *Contemporaneidade e novas tecnologias*. (pp. 27-52). Rio de Janeiro: Sette Letras.
- LUIJPEN, W. (1973). *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: EPU.
- NIETZSCHE, F. (1978). *Assim falava Zarathustra*. Coleção Grandes Mestres do Pensamento. São Paulo: Ed. Formar. Originalmente publicado em 1885.
- PEDRO, R.M.L. (1996). Cognição do híbrido. Em M. T. D’amaral (org). *Contemporaneidade e novas Tecnologias*. (pp. 53-76). Rio de Janeiro: Sette Letras.
- PLATÃO (1972) *Diálogos: Fédon – Sofista - Político*. (J. Paleikat & J. C. Costa, Trans.). São Paulo: Abril Cultural.
- PLATÃO (1980a) *Diálogos I: Mênon – Banquete – Fedro*. (J. Paleikat & J. C. Costa, Trans.). Rio de Janeiro: Edições de ouro/ Editora Tecnoprint.
- PLATÃO (1980b) *Diálogos III: A República*. (J. Paleikat & J. C. Costa, Trans.). Rio de Janeiro: Edições de ouro/ Editora Tecnoprint.
- PLATÃO (2001) *A República*. (P. Nassetti, Trans.). São Paulo: Martin Claret.

- PELLETIER, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*, Petrópolis: Vozes.
- PERLS, F., Hefferline, R.F., Goodman, P. (1965). *Gestalt therapy: excitement and growth in human personality*. New York: Delta Book.
- RUSSELL, B. (2001). *História do pensamento ocidental*. São Paulo: Ediouro.
- SENGE, P. (1996). *A Quinta disciplina: arte, teoria e prática das organizações de aprendizagem*. São Paulo: Nova Cultural.
- WATZLAWICK, P. (org.) (1981). *La realidad inventada: como sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa, 1990.
- WERTHEIMER, M. (1959). *Productive thinking*. Nova York: Harper & Brothers.
- Recebido para publicação em 10 de junho de 2002 e aceito em 27 de janeiro de 2003.**

COMUNICAÇÃO E GAGUEIRA

COMMUNICATION AND STUTTERING

Maria Helena Mourão Alves OLIVEIRA¹
Marisa Bueno Mendes GARGANTINI²

RESUMO

*Comunicação, processo de criação e formulação de significado por meio de mensagens enviadas, recebidas e interpretadas, envolve um entrelaçamento de informações transmitidas por elementos verbais, motores e sociais. Comunicação produtiva inclui postura/linguagem corporal, formulação de informação, voz e articulação, cuja sincronia produz a fala fluente; caso contrário, pode aparecer a disfluência chamada **gagueira**. Uma das grandes dificuldades do gago adulto é o problema ocupacional. Estudos têm mostrado que a gagueira diminui a empregabilidade do sujeito e a probabilidade de promoção. O objetivo principal do gago deve ser realizar uma comunicação produtiva por meio de um processo terapêutico que o leve a construir um modelo de comunicação no qual a informação se sobreponha a quaisquer outros comportamentos (evitação, fuga e ansiedade).*

Palavras-Chave: Comunicação – gagueira- empregabilidade.

ABSTRACT

Communication, the process of creation and formulation of meaning by means of messages sent, received and interpreted, involves a blending of information transmitted by verbal, motor and social elements. Productive communication includes corporal posture/language, formulation of information, voice and articulation whose synchronization produces the fluent speech. Otherwise, the defficiency called stuttering may appear. One of the great difficulties of the adult stutttterer is the occupational problem. Studies have shown that stutttering diminishes the employability of a person and the probability of promotion. The main objective of the stutttterer is to accomplish a productive communication by

⁽¹⁾ Fonoaudióloga, Doutora em Psicologia, Professora Titular do curso de Fonoaudiologia da PUC-Campinas. Docente da Pós-Graduação em Psicologia. Endereço para correspondência: Rua Cotoxó, 637 apto. 42 São Paulo/SP 05021-000 Tel.: (0XX11) 3672.5746 marihelenamourao@uol.com.br

⁽²⁾ Fonoaudióloga, Doutora em Psicologia, Professora Titular do curso de Fonoaudiologia da PUC-Campinas.

means of a therapeutic process that will enable him to construct a model of communication in which the information will superpose any other behavior such as avoidance, flight and anxiety.

Key words: *Communication, stuttering, employment.*

Conceitua-se *comunicação* como o processo de criação e formulação de significado por meio de mensagens que são constantemente enviadas, recebidas e interpretadas. É, pois, um processo complexo que envolve um rico entrelaçamento de informações as quais são transmitidas por elementos verbais, motores e sociais. Como um processo interativo, vários comportamentos, conscientes e não conscientes, são manifestados integrando a mensagem transmitida, o que pode explicar o fato de muito freqüentemente as pessoas apresentarem dificuldade de se comunicar de forma significativa.

Segundo o modelo proposto por Jakobson (1970), o processo de comunicação humana normal implica que um *remetente* envie uma *mensagem* a um *destinatário*. Para que esta mensagem atinja seu objetivo é necessário que exista um *contexto* (tema ou assunto), um *código*, total ou parcialmente comum a ambos (no caso da fala, um código lingüístico) e um *contato*, ou seja, um canal físico e uma conexão psicológica entre remetente e destinatário que os capacite a entrar e permanecer em comunicação.

Aceitando-se que todo comportamento em situação de interação tem o valor de *mensagem*, portanto de *comunicação*, pode-se afirmar que, por mais que o sujeito se esforce, é impossível não se comunicar (Watzlawick, Benvin e Jackson, 1993). Atividade ou inatividade, palavras ou silêncio, tudo possui valor de mensagem à qual o interlocutor, pela influência que a situação exerce sobre ele, formulará uma resposta.

A comunicação é assim conceituada quando o indivíduo, usando de elementos verbais e não verbais, atinge seus propósitos

comunicando suas idéias, pensamentos e emoções.

Dessa forma, como todo comportamento implica em comunicação, o inverso também se estabelece, ou seja, toda comunicação implica em um comportamento e, conseqüentemente, define uma relação.

Segundo Bateson (1958) essas duas relações são conhecidas como *relato* e *ordem*. O *relato* transmite uma informação – *conteúdo* - e a *ordem* caracteriza a espécie da mensagem – *relação* - as quais nem sempre são definidas de forma deliberada e com plena consciência.

O que se pode extrair do acima exposto é que quanto mais espontânea e saudável é uma comunicação, tanto mais a *relação* recua para plano secundário. Quando isto não ocorre, caracteriza-se uma constante luta sobre a natureza das relações, fazendo com que o conteúdo manifesto seja menos valorizado.

Na comunicação humana, vê-se que o *relato* passa a mensagem enquanto a *ordem* define como esta mensagem deve ser entendida, podendo ser expressa por palavras ou por manifestações não verbais, depreendidas a partir do contexto.

A este aspecto da comunicação humana chamamos de *meta-comunicação*. A capacidade de *meta-comunicar* adequadamente é a condição necessária para uma comunicação eficiente, bem sucedida e está relacionada à consciência do EU e dos OUTROS.

A habilidade comunicativa não é igualmente valorizada em todas as sociedades; os aborígenes da Austrália, por exemplo, não relatam desordens de fala e fluência pelo pouco valor atribuído a estes aspectos do

comportamento verbal (Van Riper, 1982). Já a nossa sociedade, altamente competitiva e com um forte apelo à ascensão social, considera a habilidade verbal extremamente importante, sendo ela bastante recompensada. Assim, uma fala eficiente é de extrema importância para que o sujeito se torne realmente um membro da sociedade em que vive e também para que consiga o *status* e a posse de determinados bens considerados metas a serem alcançadas. (Van Riper & Emerick, 1997).

O homem, por falar com tanta facilidade e há tanto tempo, tem dificuldade em compreender a natureza desta ferramenta tipicamente humana. Contudo, aqueles que foram privados da comunicação normal, logo percebem como ela é crucial e extremamente importante para a própria existência humana.

Durante o processo de comunicação, o remetente é simultaneamente destinatário e este é simultaneamente remetente, ou seja, o destinatário no momento em que recebe a mensagem falada envia uma mensagem silenciosa ou não para o remetente. Este, a partir do recebimento daquela, procura saber se suas idéias estão sendo entendidas e como o destinatário está reagindo a elas. Se o remetente perceber alguma mensagem através do rosto, olhos, movimentos ou gestos do destinatário, ele pode manter, mudar ou ajustar seu comportamento de fala para que a comunicação seja produtiva. Desta forma, para haver produtividade discursiva, a mensagem deve não apenas ser gerada a partir da experiência do remetente, mas deve também estar interseccionada com a experiência do destinatário.

Satir (1988) relata que a comunicação para ser entendida deve integrar aspectos verbais e não verbais. Comportamentos associados com uma comunicação produtiva e efetiva incluem uma apropriada postura não verbal, o tom de voz, o formular ou responder questões, a auto-exposição de pensamentos e sentimentos, a empatia, a escuta reflexiva e

o reconhecimento (confirmação) realizado por meio de comentários.

No processo de comunicação, os aspectos verbais, não verbais e sociais como a respiração correta, a linguagem corporal e a postura, os gestos, a expressão facial, a forma de olhar, as pausas ao falar, o ritmo, a fluência, o tom de voz, o domínio do conteúdo, entre outros, devem estar em harmonia.

A *respiração* é um processo automático e natural; ela é uma função fundamental não apenas para a manutenção da vida, mas também para a fala. O fluxo de ar que sai dos pulmões, na expiração, faz vibrar as pregas vocais que estão localizadas horizontalmente na laringe. Neste momento é produzido um som que será modificado nas chamadas caixas de ressonância (faringe, cavidade oral, cavidade nasal, entre outras). Desta forma, a laringe deve operar em íntima sincronia com outras partes do aparelho de produção da fala e a saída do ar deve ser naturalmente controlada, havendo uma adequada coordenação entre a respiração, a fonação e a articulação. A respiração que favorece as funções do organismo é aquela em que há expansão da caixa torácica com foco principalmente na abertura lateral e posterior das costelas, com conseqüente expansão do abdômen. Não há necessidade de se pegar grande quantidade de ar para falar, pois isto leva a uma movimentação inadequada de ombros, o que concorre para o aumento de tensão nesta área. Quando se respira corretamente, o diafragma proporciona um apoio mais eficiente para a voz e, conseqüentemente, uma fala com mais energia. Ele é um músculo denso que se coloca horizontalmente separando a cavidade torácica da abdominal e é por ele que passam canais interligando estas duas cavidades; quando este músculo está funcionando bem, todos esses canais que o atravessam mantêm o calibre sem pressão, favorecendo o livre funcionamento do organismo e contribuindo de forma positiva para a

diminuição das sensações de ansiedade. A respiração correta influencia também outras funções do corpo e não apenas a fala. Quando se respira bem, consegue-se maior tranquilidade e equilíbrio emocional, o que diminui as tensões corporais (Behlau & Pontes, 1995; Gonçalves, 2000).

A *linguagem corporal* se processa por um conjunto de elementos, como a postura, a utilização de um gesto, a forma de olhar ou um movimento do corpo. Ela constitui a comunicação não verbal, a qual completa o que não foi transmitido pela fala. As posturas corporais e os movimentos refletem a própria personalidade do sujeito e também mostram muito sobre o seu estado emocional. A postura corporal transmite ao ouvinte muito do que o sujeito é e que papel desempenha. Ela não deve ser rígida, com articulações travadas, ou seja, deve permitir uma movimentação harmoniosa do corpo. A cabeça, por exemplo, não deve permanecer inclinada seja para um lado, para frente ou para trás; os ombros devem ficar alinhados pois, assim, possibilitam um correto posicionamento e movimento dos braços. Os ombros rodados para dentro ou exageradamente jogados para trás dificultam a livre movimentação de toda a musculatura respiratória, podendo até mesmo interferir no funcionamento da musculatura da boca e na precisão articulatória (Gonçalves, 2000).

O *gesto*, parte da linguagem corporal, deve complementar o que se fala, não devendo ser um ato mecânico desvinculado de emoção. Ele facilita a transmissão de idéias e a interação do falante com o interlocutor. Contudo, *os gestos devem ser usados com naturalidade e espontaneidade, não devendo ser tensos, espalhafatosos, supérfluos, irrelevantes e nem desviar a atenção do conteúdo que se quer exprimir*. O uso exagerado de gestos, além de desviar a atenção do destinatário e também do remetente, absorve muita energia, a qual deve ser canalizada para outros elementos da comunicação como a entonação da voz e a expressão facial. Eles devem ser usados em

sincronia com a fala, apenas dando-lhe sustentação e complementando-a (Piccolotto e Soares, 1977; Gonçalves, 2000; Lopes, 2000).

O *olhar* abre o canal de comunicação entre *remetente* e *destinatário*; por ele, os ouvintes percebem a intenção do remetente de interagir com ele. O olhar é capaz de transmitir as mais diferentes mensagens como afeto, desafio, temor, concordância, interrogação, segurança, entre outras. O contato visual é elemento fundamental no processo de comunicação, pois ele envolve o interlocutor e mantém seu interesse.

O uso de *gestos*, do *olhar* e de outros elementos da expressão corporal pode refletir a ansiedade do sujeito ou sua tranquilidade, o temor ou sua coragem, a autoconfiança ou sua insegurança. Pode-se dizer que a linguagem corporal transmite, pois, o equilíbrio/desequilíbrio emocional (Gonçalves, 2000).

A *pausa* é outro meio fundamental de comunicação entre as pessoas. Ela é não só o tempo utilizado para se realizar uma respiração, mas também possibilita uma ênfase natural nas partes do discurso que se quer salientar. Pode-se atribuir os mais diversos significados a uma frase falada, apenas utilizando pausas de diferentes formas. Elas são aleatórias e dependem, especialmente, da necessidade e da vontade do falante e das significações que este pretende dar à sua fala. Pode-se afirmar que o uso da pausa valoriza a fala e que ela interfere no ritmo, evitando, mesmo, a monotonia ao falar. Ao mesmo tempo, a pausa fornece um tempo ao falante para avaliar o efeito de suas palavras sobre o ouvinte e o domínio de seu uso permite o controle sobre o que se diz.

O *ritmo* é um aspecto também a ser considerado no processo de comunicação. Ele está presente em todas as atividades do homem, desde o nascimento, e o acompanha em todo o desenvolvimento do ciclo vital. Quando se fala, as palavras se desenvolvem

em um tempo que é dependente do ritmo interno do remetente e do propósito que este tem ao falar. O ritmo pode transmitir segurança, calma, mas também inquietude e nervosismo. Ele depende das pausas que se faz, do tempo gasto nas inspirações, da modulação da voz, do tempo gasto para produzir os sons, as sílabas e as palavras, da velocidade de articulação (rápida ou lenta) e da forma como se agrupam as palavras, entre outros aspectos. As mudanças bruscas no ritmo sem que se recorra a uma entonação adequada, em geral, prejudicam a compreensão. Muitas vezes, o remetente apresenta um ritmo acelerado (quer falar tudo de uma vez, especialmente quando está ansioso ou quer sair logo da situação ou percebe que o ar está acabando e não faz uma pausa para se reabastecer), o que interfere diretamente na clareza da fala. Fala e movimento corporal são formas básicas de expressão rítmica, sendo necessário aproveitá-los para vitalizar a comunicação.

A *articulação* é a produção dos sons da fala, a qual deve ser clara com os sons articulados com precisão mas soando de forma simples e natural. A integridade e a eficiência da musculatura articulatória são fundamentais para a precisão na emissão e inteligibilidade da fala. Bastante prejudicial para esta inteligibilidade é quando se faz uma movimentação insuficiente, por exemplo, dos lábios, de língua, uma articulação “travada”, com pouca abertura de boca, levando o interlocutor a se esforçar para entender o que foi dito. Modificar a duração da articulação de uma palavra, interferindo na fluência da fala, é um recurso crucial para valorizar o que se está falando.

As *inflexões da voz*, que estabelecem diferentes curvas melódicas no discurso, são fundamentais no processo de comunicação. Pausas e entonação constituem elementos importantes da comunicação. Sem estes recursos a fala torna-se monótona, cansativa, menos inteligível e eficiente, causando desinteresse no interlocutor. “Usar o recurso

de entonação é saber modificar a melodia da fala pela utilização de uma gama de tons que vai dos mais graves até os mais agudos, dando vivacidade ao que se fala” (Gonçalves, 2000: 68). Assim, falar usando um tom de voz natural e fazendo as inflexões adequadas, certamente, contribui para evitar interpretações ambíguas e incompreensões por parte do interlocutor.

Todos esses aspectos estão, direta ou indiretamente, relacionados ao que se denomina *fluência*, aspecto de “produção da fala que se refere à continuidade, suavidade, velocidade e/ou esforço com as quais as unidades fonológicas, lexicais, morfológicas e/ou sintáticas de linguagem são faladas” (Andrade, 2001: 108). Considera-se *fluente* a fala que requer a mínima quantidade de esforço motor, lingüístico, emocional e cognitivo para ser produzida. Para isto é necessário que haja sincronização respiratória, iniciação da fonação suave e harmônica, sustentação adequada da coluna de ar que vem dos pulmões, além de vibrações corretas da glote (Gargantini, 1995). Assim, os músculos devem trabalhar coordenadamente, garantindo uma harmônica integração da pressão aérea supraglótica com a pressão aérea supraglótica, além de uma correta resistência da glote; conseqüentemente, ao falar, a transição de um som para outro será regular e fácil. Segundo Jakubovicz (1997), para que se considere a fala fluente, é fundamental que ela não só seja realizada sem esforço, mas também seja percebida como normal pelo interlocutor.

A sociedade tem expectativas em relação à *fluência da fala* dentro do processo de comunicação, ou seja, dentro dos limites de cada língua e de cada sujeito, o destinatário espera encontrar um determinado padrão de *fluência*.

Souza (2000: 39) assinala que “não existe fluência na fala em toda a sua plenitude” e Starkweather e Givens-Ackerman (1997) salientam que todas as pessoas têm fluência em graus variáveis, seja em termos de linguagem (habilidade para, com um mínimo

esforço, achar palavras, construir sentenças gramaticais e/ou seqüencializar fonologicamente) ou em termos de fala (habilidade para iniciar e manter a suavidade do fluxo da fala), ou seja, todos têm disfluências na fala. Pode-se dizer, portanto, que a fala se constrói a partir do binômio fluência/disfluência, considerando-se sempre o momento e as condições do falante (Gargantini, 1995).

Conforme a teoria proposta por Perkins, Kent & Curlee (1991), a fala envolve componentes lingüísticos e paralingüísticos processados por diferentes sistemas neurais com um mesmo sistema de saída. Quando tais componentes estão em sincronia, tem-se a *fala fluente*; contudo, se essa integração não for sincronizada, o fluxo da fala se rompe temporariamente, surgindo a *disfluência*, que é qualquer rompimento do fluxo da fala comum a todos os falantes e que, muitas vezes, chama a atenção do interlocutor. Para se garantir a recuperação da fluência e a qualidade rítmica da emissão, é fundamental o reequilíbrio automático dessa defasagem temporal entre as distintas operações.

Nesse processo de reequilíbrio da fluência, intervêm de forma efetiva os aspectos pessoais e ambientais. Nos primeiros, inclui-se a auto-estima e, nos segundos, as condições oferecidas pelos integrantes do contexto de comunicação. Quando esses dois aspectos se encontram em desarmonia, estabelece-se uma luta nas relações de interação e o conteúdo informativo é repellido para segundo plano.

Há um tipo de disfluência, denominado *gagueira*, cuja essência reside na quebra da fluência; ela ocorre quando "a continuidade do fluxo da fala é interrompida de forma anormal por repetições ou prolongamentos de um som, sílaba ou postura articulatória, ou por comportamentos de evitação e esforço" (Van Riper e Emerick, 1997: 260).

Embora se focalize primeiramente na gagueira a fala com mais disfluências do que se considera a média para o falante normal, esta desordem é sempre acompanhada de

tensão e ansiedade (Christmann, 1998). Conforme Perkins (1992), a gagueira ocorre quando o sujeito perde o controle de sua fala, quando é incapaz de continuar a falar mesmo quando sabe a palavra que está tentando dizer.

Como se sabe, todo comportamento é um ato de comunicação, na medida em que oferece uma mensagem a ser decodificada. Este é um conhecimento implícito e de domínio comum aos interlocutores. Quando o sujeito percebe um estado de disfluência, seu comportamento comunicativo geral sofre interferência, o que pode determinar que os gagos sejam vistos, em geral, como sujeitos inseguros, introvertidos, ansiosos, tensos, não assertivos e medrosos para falar.

Pode-se, pois, dizer que a gagueira é uma desordem de comunicação que elicia um estereótipo de personalidade especialmente negativo mantido por diferentes grupos de pessoas (Blood et al. 2001; Doody et al., 1993; Weisel e Spektor, 1998).

Entretanto, é interessante assinalar que, embora a maioria das pessoas considerem a gagueira um sintoma de uma personalidade problemática (Van Riper & Emerick, 1990), os achados de várias pesquisas têm mostrado que os sujeitos que gaguejam têm características de personalidade semelhantes às das pessoas que não gaguejam (Bloodstein, 1995; Van Riper & Emerick, 1990; Weisel & Spektor, 1998). Pesquisas também têm concluído que não há diferenças significativas nas características de personalidade de sujeitos que gaguejam em relação a sujeitos fluentes normais e que não há um tipo comum de personalidade entre as pessoas que gaguejam (Andrews et al., 1983; Bloodstein, 1995; Sheehan, 2001; Van Riper, 1984; Wenker et al., 1996).

O gago, em geral, luta por fluência, mas seus esquemas usualmente resultam em anormalidade. Quando os bloqueios ocorrem, ele tenta sair do espasmo, mas a quantidade

de esforço que faz leva a posturas bizarras, a movimentos anormais das mais diferentes partes do corpo e da face; neste momento, a fonação é reprimida, não há contato de olho do gago com o interlocutor e até a respiração pode ser suspensa (Bloodstein, 1995; Christmann, 1998). Esta luta para sair da dificuldade e alcançar certa fluência é verificada nos mais diversos aspectos da comunicação verbal e não verbal.

São, pois, comuns nos eventos de gagueira os *distúrbios respiratórios*. As curvas respiratórias durante tais eventos mostram uma série de anormalidades, algumas das quais são claramente concomitantes a aspectos audíveis ou visíveis da sintomatologia: irregularidades dos ciclos respiratórios, inspirações ou expirações prolongadas, interrupção completa da respiração, interrupção da expiração pela inspiração, tentativas de falar na inspiração, soltura repentina de ar do pulmão e tentativa de falar com o ar de reserva, etc. (Bloodstein, 1995).

Também se verifica durante os eventos de gagueira *distúrbios fonatórios*, ou seja, alterações na qualidade vocal, inflexões estranhas, mudanças bruscas ou falta de variação do *pitch* ou do *loudness*, fala em monotom, além de velocidade de fala alterada para mais ou para menos.

Quanto à *articulação*, tem sido encontrada, na gagueira, freqüente falta de sincronização de movimentos dos músculos articulatórios, além de outras anormalidades como intervalo de tempo mais longo entre o início dos movimentos mandibulares e início da fonação, tremores dos músculos labiais, inversão da seqüência de movimentos para produção dos fonemas em relação à seqüência usada por falantes normais, articulação "fechada", etc. Além disso, o sujeito gago freqüentemente tem medo de certos sons e, para evitá-los, alterna diferentes construções de sentença o que resulta em estereótipos de

fala ou segmentos de fala sem sentido. Observa-se, assim, que ao evitar suas *dificuldades articulatórias*, o gago pode até mesmo dizer o inverso do que pretende.

Os *movimentos dos olhos* são geralmente não usuais e associados, freqüentemente, aos bloqueios. Assim, estão presentes não focalização do olhar no interlocutor, contrações verticais dos olhos, fixação prolongada do olhar, movimentos lentos ou rápidos na linha horizontal, estrabismos temporários (incoordenação binocular) ou fixação de um olho e simultânea contração vertical do outr

A linguagem corporal é muito prejudicada pelas tensões visíveis não só da face, mas também por espasmos da cabeça e de todo o corpo. Tais reações podem ser simples e rápidas, mas também complexas e bizarras. A maioria destes maneirismos envolve partes do mecanismo de fala e/ou estruturas relacionadas, mas qualquer parte da musculatura voluntária do corpo pode apresentar espasmos, inclusive mãos, braços, pernas, pés e tronco. Além disso, observa-se que, em geral, embora estes movimentos apareçam associados aos bloqueios, eles também podem aparecer independentemente de qualquer interrupção visível da fala.

A postura, em geral, é tensa, revelando medo e ansiedade. Os gestos significativos e a expressão facial adequada são raros, tensos e não cumprem o propósito de complementar o que se fala (Bloodstein, 1995).

Isto posto, é fundamental salientar uma das grandes dificuldades que o gago adulto enfrenta: o problema ocupacional. Vários autores (Christmann, 1998; Hurst & Cooper, 1983; Woods, 1978) têm se referido às alterações que o gago apresenta em seu processo de comunicação como estigmatizantes e diretamente relacionadas à discriminação que ele sofre em termos ocupacionais.

Estudos têm mostrado que 85% dos empregadores concordam que a gagueira

diminui a empregabilidade do indivíduo e as oportunidades de promoção (Hurst & Cooper, 1983). Kehoe (1997), em uma revisão de literatura, identificou uma clara tendência entre os empregadores de estabelecer falsos julgamentos com relação ao gago. Quando se procura entender a razão deste comportamento, identifica-se uma não compreensão da gagueira, assumindo-se, por conseqüência, que os gagos são pessoas estranhas.

Ao competir por um emprego, os sujeitos gagos freqüentemente se encontram em real desvantagem. Muitos têm permanecido por anos em empregos não desejados, em posições marginais, enquanto observam pessoas menos qualificadas, mas fluentes, subindo em suas carreiras.

Os gagos relatam tomar muito cuidado com as palavras que usam, especialmente nas entrevistas, chegando ao ponto de não dizer nada, mesmo quando a coisa é interessante ou importante. Relatam que a gagueira destrói a impressão de tranquilidade, que ficam inseguros querendo saber o que os outros (entrevistador, cliente) estarão pensando e que concordam com as pessoas que lhe dizem para não procurar um emprego em que terão que falar com os clientes, mesmo que este emprego seja bom (Christmann, 1998).

Craig & Calver (1991), em estudo realizado na Austrália, evidenciou que após que após completarem dez meses um programa de habilitação da fala, 44% dos empregados gagos conseguiram promoção, 40% mudaram de emprego e 36% relataram mudanças positivas no trabalho. O mesmo autor, em outro estudo com empregadores de 38 sujeitos disfluentes que haviam realizado terapia e 20 que estavam aguardando início do processo, assinalou que os empregadores relataram que 20% dos sujeitos submetidos à terapia apresentaram melhor efetividade comunicativa, fato não observado naqueles que não tinham iniciado o procedimento terapêutico.

Schwartz (1996) pesquisou dois grupos de 25 gagos 10 anos após a conclusão da graduação, categorizados por idade, sexo, nível intelectual, raça, educação e antecedente sócio-cultural. Observou que a diferença salarial não parecia decorrente de discriminação por parte do empregador, mas conseqüente da atitude do próprio gago que não aceitava promoção para cargos que exigissem fazer apresentação para grupos de pessoas.

Muitos empregadores consideram o gago uma pessoa nervosa, insegura, especialmente por sua forma de se expressar; embora digam que não se sentem perturbados com o modo de ser do gago, justificam que a dificuldade que o gago apresenta em se comunicar e se expressar torna o cliente inseguro, sem saber como agir diante dele. Quanto aos entrevistadores, mostram que eles se sentem inseguros diante do gago, que não sabem como fazer as perguntas e que alguns têm medo de a gagueira ser contagiosa (Christmann, 1998).

Kehoe (1997) relatou que supervisores de emprego que realizavam um curso de gagueira preferiam contratar sujeitos surdos ou portadores de paralisia cerebral leve em vez de sujeitos disfluentes, embora muitos já tivessem sujeitos gagos integrando seu corpo de funcionários.

Sheehan (1970; 2001) formulou uma teoria e tratamento da gagueira com base na idéia do autoconceito e nas regras sociais, consideradas pelo autor como forças determinantes na manutenção da gagueira. Ele sugere que esta patologia da comunicação é uma desordem da apresentação social do EU, é um tipo especial de conflito, é basicamente o conflito de aproximação e evitação. Considera duas direções na reabilitação: a primeira tem como objetivo ser um falante normal, removendo o aspecto *gagueira* do autoconceito do falante. A outra direção visa superar a gagueira pela auto-aceitação do seu papel de gago no processo de comunicação. Para ele, isto é possível por meio de estratégias que visem a

dessensibilização do próprio gago em relação à sua gagueira e às reações das outras pessoas. Em uma mensagem para sujeitos gagos, publicada por Friedman e Cunha (2001: 127), este autor afirma: "Você pode gaguejar à sua maneira, sem tensão, se for suficientemente valente e assumir uma posição aberta ante o seu problema".

Todos esses aspectos evidenciam a complexidade que envolve o processo de comunicação e, especialmente, a desordem denominada gagueira. Considerando-se, assim, que a comunicação é a expressão de diferentes comportamentos, requeridos ou não para a compreensão da mensagem transmitida, o processo terapêutico para tal desordem, com foco na comunicação, deve direcionar-se tanto para a comunicação verbal como para a não verbal. Na integração desses dois processos situa-se a auto-estima do falante, a sua consciência como participante de um processo comunicativo.

Nesta perspectiva, as estratégias devem preocupar-se com técnicas corporais de autoconhecimento, com o fortalecimento da auto-estima, com o enfrentamento das diversas situações de comunicação e com a própria fluência. Elas devem levar o sujeito com disfluência a construir um modelo de comunicação no qual a *informação* se sobreponha a qualquer outro comportamento (evitação, fuga, temor e ansiedade). Assim, o objetivo principal do gago não deve ser aprender como lidar com a gagueira em situações difíceis, mas como realizar uma boa/produtiva comunicação, não importando em que situação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. R. F. de (1997) Gagueiras Infantis: atualização sobre a determinação de fatores de risco e condutas. *Pediatria*, São Paulo, 19(2): 150-158.
- ANDRADE, C. R. F. de (2000) Processamento da Fala – Aspectos da Fluência. *Pró-Fono* Revista de Atualização Científica, 12 (1): 69-71.
- ANDRADE, C. R. F. de (2001) terminologia: fluência e desordens da fluência. *Pró-Fono* Revista de Atualização Científica, Carapicuíba/SP, 13(1): 107-113.
- ANDREWS, G.; Craig, A.; Feyer, A.; Hoddinott, S.; Howie, P.; Nielson, M. (1983) Stuttering: a review of research findings and theories circa 1982. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 226-245.
- BATESON, G. (1958) *Naven*. 2ª ed. Stanford: Stanford University Press.
- BLOOD, G. W.; Blood, I. M.; Tellis, G. & Gabel, R. Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence in Adolescents Who Stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 161-178.
- BLOODSTEIN, O. (1995) *A handbook on stuttering*. 5th. Ed. San Diego/Ca: Singular Publishing Group.
- BOONE, D.; Plante, E. (1994) *Comunicação Humana e seus Distúrbios*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHRISTMANN, H. (1998) Stuttering and Communication: What is going wrong. <http://www.mankato.msus.edu/dept/comdis/isad/papers/christmann.html>.
- CRAIG, A. R. & Calver, P. (1991) Following up on treated stutters: studies of perceptions of fluency and job status. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34: 279-284.
- DOODY, I.; Kalinowski, J.; Arsom, J.; Stuart, A. (1993) Stereotypes of stutters and nonstutters in three rural communities in Newfoundland. *Journal of Fluency Disorders*, 18(4): 363-373.
- GARGANTINI, M. B. M. (1995) Fluência e Disfluência. *Informativo ABRAPÉE*. São paulo, v. 4 (2): 3.
- GONÇALVES, N. (2000) *A importância do falar bem*. São Paulo: Lovise.

- HURST, M.; Cooper, E. B. (1983) Employer attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, (8): 1-12.
- JAKOBSON, R. (1970) *Lingüística e Comunicação*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix.
- JAKUBOVICZ, R. (1997) *A Gagueira: teoria e tratamento de adultos e crianças*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Revinter.
- KEHOE, D. T. (1997) *Stuttering: Science, Therapy & Practice*. Boulder, C. O: Casa Futura Technologies.
- LOPES, V. (2000) *Oratória e Fonoaudiologia Estética*. Carapicuíba: Pró-Fono.
- PERKINS, W. H. (1992) *Stuttering prevented*. San Diego/CA: Singular.
- PERKINS, W. H., Kent, R. D., Curlee, R. F. (1991) A theory of neuropsycholinguistic function in stuttering. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 34: 734-752.
- PICCOLOTTO, L. & Soares, R. M. F. (1977) *Técnicas de imitação e comunicação oral*. São Paulo: Loyola.
- SHEEHAN, J. (2001) Mensagem ao gago. S. Friedman; M. C. Cunha (org). *Gagueira e Subjetividade*. Porto Alegre: Artmed.
- SHINE, R. E. (1984) Assessment and fluency training with young stutterer. M. Peins. *Contemporary Approaches in Stuttering Therapy*. Boston/Toronto: Little, Brown and Company.
- STAKWEATHER, C.W. & Givens-Ackerman, J. (1997) *Stuttering*. Austin: Pro-Ed.
- SOUZA, L. B. R. de (2000) *Fonoaudiologia fundamental*. Rio de Janeiro: Revinter. p. 39-45.
- VANRYCKEGHEM, M. e Brutten, G. J. (1992) The Communication Attitude test: a test-re-test reliability investigation. *Journal of Fluency Disorders*, 17: 177-190.
- VAN RIPER, C. (1982) *The Nature of Stuttering*. 2ª ed. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- VAN RIPER, C. & Erickson, R. L. (1996) *Speech Correction*, 9 ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- VAN RIPER, C. e Emerick, L. (1997) *Correção de Linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia*. Trad. de Marcos A. G. Domingues. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 260-313.
- WATZLAWICK, P.; Benvin, J. H.; Jackson, D.D. (1993) *Pragmática da Comunicação Humana*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- WENKER, R. B.; Wegener, J. G.; Hart, K. J. (1996) The impact of presentation mode and disfluency on judgments about speakers. *Journal of Fluency Disorders*, 21: 147-159.
- WEISEL, A. & Spektor, G. (1998) Attitudes toward own communication and toward stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 23: 157-172.
- WOODS, C. I. (1978) Does the stigma shape the stutterer ? *Journal of Communication Disorders*, 11: 483-487.

Recebido para publicação em 13 de agosto de 2002 e aceito em 30 de outubro de 2002.

A LEGITIMIDADE PSICOLÓGICA DA LINGUAGEM RELIGIOSA¹

PSYCHOLOGICAL LEGITIMACY OF THE RELIGIOUS LANGUAGE

Mauro Martins AMATUZZI²

RESUMO

Este ensaio propõe-se a entender a linguagem religiosa e seu possível uso pela psicologia. Visa reconstruir sua possibilidade a partir da comparação com outras linguagens mais comumente consideradas pela psicologia. Considera, em primeiro lugar, o discurso expressivo da experiência subjetiva individual, no qual já se encontra o uso metafórico de termos pertencentes, em sua origem, à fala designativa de objetos. Em seguida, considera os discursos expressivos da experiência grupal e social, nos quais ocorre a passagem de um "eu" para um "nós". O acesso a esse "nós", como experiência subjetiva, supõe uma renúncia ao excessivo desejo de controle objetivo dos processos coletivos, e o acesso a um outro nível de racionalidade. Passa-se, em seguida, ao "nós" ecológico, cuja vivência supõe mais metáforas e renúncias, como condição de acesso. Chega-se finalmente à linguagem religiosa, na qual os símbolos e o tipo de racionalidade adquirem características novas, se bem que em continuidade às linguagens anteriores.

Palavras-chave: *psicologia, religião, linguagem.*

ABSTRACT

This essay intends to understand the religious language and its possible use in Psychology. It intends to reconstruct its possibility through the comparison with other languages usually considered by Psychology. It begins considering the individual expressive speech of the subjective

⁽¹⁾ Este estudo foi apresentado no IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, em agosto de 2002, Águas de Lindóia, SP, no grupo de trabalho "Psicologia e Religião". Mantém-se aqui o tom coloquial em que foi apresentado.

⁽²⁾ Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Docente do Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Endereço: Av. John Boyd Dunlop s/n - Jardim Ipaussurama CEP 13059-900 Campinas/SP.

experience, experience, in which are found the metaphorical uses the uses of terms that originally belong to the designative speech of external objects. After that, it considers the expressive speeches concerning the social and group experiences, in which can be seen the change of the "I" speech to the "we" speech. To reach this "we", as a subjective experience, means a renunciation of the excessive desire of controlling a collective process, and to access another rationality level. Then, it considers the ecological "we" as an experience, that shows more metaphors and renunciations as an access condition. Finally it reaches the religious language in which the symbols and the kind of rationality acquire new characteristics, but continuation of the former languages.

Key words: *psychology, religion, language.*

Ando às voltas com uma questão que neste momento se formula dentro de mim como uma necessidade: a legitimação da linguagem religiosa em face da psicologia. Que significado pode ter para a psicologia a linguagem religiosa? Mas como clarear a própria questão? Iniciando, talvez, com a busca de sua origem experiencial.

Ouvi a linguagem religiosa sendo usada por pessoas normais e respeitáveis, e fez sentido para mim. Mas a linguagem psicológica, com a qual estou mais habituado ultimamente (e com a qual me identifico como pesquisador), parece incompatível com ela. É como se fossem dois universos lingüísticos não só separados (até aí tudo bem), mas também incomunicáveis. Quando um psicólogo ouve alguém usando a linguagem religiosa, ele faz a "redução ao psicológico". E quando eu quero falar da questão religiosa, a partir de dentro de sua vivência, com algum colega psicólogo ou pesquisador, sinto a necessidade de "traduzir" o que quero dizer para outra "língua" (a psicológica, ou científica) e, então, me vem sempre a sensação de que não falei tudo, que a tradução não foi completa, que, afinal, não disse o que eu queria, na verdade, dizer.

Jogos de linguagem, diria Wittgenstein (ver, por exemplo, Coreth, 1973, p.32-33). Mas como essas "línguas" se comunicam, e qual proveito uma pode tirar de outra, principalmente

em se tratando das ciências do homem? Quero dizer: quando temos como objeto de estudo o ser humano concreto, as outras linguagens (a amorosa, a artística, a religiosa...) estão querendo dizer o quê? Acreditar que elas não teriam efetivamente nada a acrescentar, que ainda não tenha sido dito pela ciência, parece um contra-senso.

Colocando a questão de outra forma: qual o valor epistêmico da linguagem religiosa? Ela efetivamente aponta para algo objetivo, para uma dimensão da experiência humana intencional? Como pode essa provável dimensão integrar uma antropologia (como ciência do homem)? Como pode o pesquisador psicólogo ouvir essa linguagem, sem restringir seu significado, isto é, sem que a redução ao psicológico fique no ar, sem se apoiar em nada?

Tomemos exemplos. Até que ponto eu posso acreditar em mim mesmo quando digo, por exemplo, que "Deus me indicou este caminho", ou que "foi por Deus que isso aconteceu em minha vida"? "Deus indicou..." significa somente que pensei isso de repente, vindo não sei de onde, mas de modo subjetivamente firme e certo como uma intuição? Ou quer dizer mais do que isso? E quando digo "Foi por Deus que aconteceu..." refiro-me somente a uma casualidade que me foi favorável? O que significa esse "Deus", como origem desses acontecimentos?

Psicologicamente qual a qualidade dessa referência? Estou aqui falando de “Deus” como o centro do universo dos significados religiosos, mas poderia também falar de realidades não tão centrais: “guias espirituais”, “santos”, “anjos”, ou mesmo “dimensão transcendente da realidade”, ou “eu divino”. Não passam de modos de falar?

E o exemplo mais radical é aquele em que o falante não apenas fala da dimensão religiosa, mas fala a ela, pessoalmente. Um belíssimo exemplo, mas que cito apenas parcialmente aqui:

Quero-te bem, não porque aprendi a falar-te assim, não porque o coração me sugere esta palavra, não tanto porque a fé me faz crer que és amor, tampouco somente porque morreste por mim. Quero-te bem porque entraste em minha vida mais do que o ar em meus pulmões, mais do que o sangue em minhas veias. (...) Dá que eu seja grata – ao menos um pouco - , no tempo que me resta, por este amor que derramaste sobre mim, e me obrigou a dizer-te: Quero-te bem. (Chiara Lubich, 1996)

Trata-se apenas de poesia? Ou junto com a poesia, e através dela, há outra coisa?

O que pretendo aqui é mostrar um caminho por meio do qual possamos entender o surgimento da linguagem religiosa, de modo a que algumas de suas características fiquem manifestas. Com isso, estaremos fundamentando a possibilidade de seu uso para um conhecimento do homem e da experiência humana. Chamo isso "a legitimação da linguagem religiosa".

Antes porém de entrarmos por esses caminhos, há duas questões prévias que gostaria de abordar. Uma delas refere-se à linguagem religiosa e diz respeito a seu possível caráter falacioso. Como não é uma linguagem empírica (no sentido de se referir a objetos de nosso mundo cotidiano), mas simbólica (que se refere a objetos ou relações de outra ordem,

pelo caminho da metáfora ou da analogia), ela se torna passível de usos derivados. Quero dizer: é uma linguagem facilmente manipulável, tanto pelo próprio indivíduo (fazendo dela um mecanismo de defesa psicológico – o indivíduo usa da religião para não ter que enfrentar determinados problemas pessoais), como manipulável pela sociedade (grupos de poder a utilizam de forma totalmente subordinada a outros interesses, políticos, por exemplo). Resulta daí, com certeza, uma linguagem ilusória, falsa, sem valor epistêmico respeitável. Parece certo, e foi a grande contribuição de Freud e de Marx a terem denunciado. Baseando-se neles, aliás, iniciaram-se as leituras redutivas do discurso religioso. Pois bem, estamos aqui partindo do pressuposto de que isso é possível, sem dúvida, mas de que não podemos cientificamente restringir todo valor possível da linguagem religiosa a esses tipos de usos derivados. Não podemos excluir *a priori* a possibilidade de haver um uso epistêmico real dessa linguagem, e isto quer dizer um uso efetivamente revelador de um âmbito real da experiência humana. O mesmo poderíamos dizer, aliás, da linguagem artística ou da amorosa.

Antes de passarmos para nosso segundo ponto prévio, gostaria de abrir um parêntese aqui, para comentar um belo trecho de fala do escritor e poeta gaúcho Armindo Trevisan, numa entrevista concedida a José Antônio Faro (Faro, 2002, p.21 e 22), no qual ele articula a experiência artística com a religiosa, e usa em parte a linguagem religiosa. Diz ele:

Eu creio que toda arte autêntica nos aproxima de Deus, porque, como diria Dante, “a arte é um reflexo de Deus”. Até pela atitude desinteressada do artista. Na hora que o poeta faz um belo poema a seu pai, ou a sua amada, ele está louvando coisas que estão além do dinheiro, além da cobiça, além da raiva, da inveja, do racismo e do ódio. Há nesse caráter desinteressado da beleza, pela sua busca de uma situação ideal, uma

espécie de prelúdio da fé, porque a fé exige que o homem abandone seus pequenos “brinquedos”, penduricalhos e quinquilharias e passe a aceitar os dons de Deus que são a vida, a inteligência, o amor, e, principalmente, a sobrevida, a sobreinteligência e o sobreamor. Realmente a arte tem uma função muito importante como pedagogia da fé. (Faro, 2002, p.21-22)

Ele está falando aqui das relações possíveis da arte com a fé religiosa e, de alguma forma, dá conta da experiência religiosa enquanto uma experiência humana original. Esse dar conta consiste em ver no caráter desinteressado da poesia, uma “espécie de prelúdio” de uma outra experiência que tem nessa gratuidade e nesse abandono, também a sua essência. Só que nessa outra experiência ocorre uma aceitação da vida, da inteligência e do amor, como dons e, principalmente, uma aceitação de uma “sobrevida”, de uma “sobreinteligência” e de um “sobreamor” também como “sobredons”, diríamos. A experiência humana da arte é vista como experiência que contém potencialmente uma outra experiência que, no entanto, transcende a primeira, como uma novidade. Fala-se de uma vida de outra ordem, de uma inteligência de outra ordem, e de um amor de outra ordem, mas realmente experienciados. E dessa outra ordem encontramos um “prelúdio” na experiência artística, por causa do desinteresse ou gratuidade de seu objeto.

O que ocorre aqui? Como a arte pode ser um prelúdio da fé? O artista experimenta realmente a gratuidade ou o caráter não interesseiro daquilo que ele faz (ou aprecia). Mas quem já experimentou a ordem de gratuidade da fé religiosa (do “sobreamor”, da “sobreinteligência”, da “sobrevida”) é capaz de ver mais claramente na experiência artística o seu alcance de prelúdio. Sem essa segunda experiência, o máximo que poderíamos dizer é que esse caráter de prelúdio é “pressentido” vagamente, apenas. É como no tradicional

exemplo: vejo que alguém vem vindo, mas não vejo quem é. Só o saberei quando ele chegar mais perto (se eu permitir que chegue). Em outras palavras: existe algo na experiência artística que se mostra com maior clareza à luz de outra experiência. Mas já está ali, de algum modo. Seu caráter de “prelúdio” pode ser pressentido.

Fechemos o parêntese e passemos ao segundo ponto prévio que queria abordar. Se o primeiro dizia respeito à linguagem religiosa, este diz respeito à linguagem científica. Atualmente com a emergência das pesquisas qualitativas ou compreensivas no âmbito das ciências humanas (ver González Rey, 2002, por exemplo), não podemos mais dizer que toda linguagem científica é do tipo explicativo. O que significa explicar? Significa descobrir a causa própria de algum evento ou a função na qual ele ocorre. No âmbito da psicologia, enquanto estudo da subjetividade, o mais importante não parece ser a atribuição de causalidade (ou de funcionalidade), mas sim a compreensão. A “explicação funcional” cede lugar ao “dar conta”, à *apreensão do sentido*. E isso tem relação com um novo tipo de prática psicoterápica (na verdade, antigo): aquele que se baseia no fato de que a própria pessoa encontrará mais facilmente seus caminhos de desenvolvimento, se for plenamente compreendida, isto é, ajudada a se aproximar de seus significados, num ambiente inter-humano honestamente dialógico (a esse propósito, ver o interessante diálogo de Buber com Rogers, em Buber 1965). E isso passou para a pesquisa. A linguagem compreensiva (e não a explicativa) é a que está presente nas pesquisas de tipo fenomenológico e hermenêutico na psicologia. É a linguagem do “dar conta”, isto é, do tornar presente, com sentido, no mundo de significados. Isso é importante em nosso caso: o que pretendemos aqui não é explicar a linguagem religiosa, mas dar conta, *reconstruir sua possibilidade*. Qualquer linguagem é, primeiramente, um dar conta. Só derivada-

mente, e de forma subordinada, ela serve a outros propósitos (cf Merleau-Ponty, 1973, 1996).

Podemos agora retomar nosso caminho visando “dar conta” dos diferentes níveis de realidade experienciáveis pela pessoa, com suas respectivas linguagens. Proponho a idéia de “processo” como guia, pois a experiência subjetiva é um processo. Que tipos ou níveis de processo podemos considerar? (Retomo aqui um percurso que comecei a explorar em Amatuzzi, 2001, p.117-131).

Consideremos o nível individual, primeiramente, mais próximo à psicologia. Gostaria de partir do comentário que ouvi de um psicoterapeuta: “Meu paciente já está em tratamento comigo há 3 meses, mas ainda não entrou em processo”. O que pode significar “ainda não entrou em processo”, se o paciente já está em tratamento há 3 meses? Parece claro que a palavra processo tem aí um significado especial. Não designa simplesmente o estar em tratamento, tendo entrevistas toda semana, com horários e honorários contratados. Se tudo já começou, que processo é esse que não começou ainda? Sabemos, no entanto, que os encontros terapêuticos podem ter começado sem que se tenha iniciado ainda uma mobilização interior que merecesse ser chamada de processo psicológico num sentido próprio. Mobilização interior, eis aí.

Podemos, então, dizer que existem dois sentidos da palavra “processo” neste contexto. Um se refere à mobilização “exterior” dos encontros terapêuticos já começados. Digamos que isso pode ter iniciado sem que a troca de significados tivesse ainda atingido um nível de “mobilização interior”, mais profunda. Chamemos a isso de “processo relacional”, uma coisa acontecendo em seguida à outra, no contexto de encontros que se repetem sistematicamente. Outra coisa é o “processo pessoal,” propriamente dito. É quando a pessoa começa a se questionar, não apenas no que diz respeito aos seus comportamentos, mas

no que se refere às suas estruturas de orientação, àquilo que está por trás e faz a lógica ou a coerência de seu modo de viver. E mais: não apenas quando começa a se questionar intelectualmente, mas quando esse duvidar é vivido existencialmente, é sentido, de modo tal que a pessoa não possa mais ficar protegida de possíveis mudanças (e da vertigem que acompanha esse sentimento). Esse é o verdadeiro processo que pode demorar a começar mesmo que os encontros terapêuticos já se tenham iniciado há bastante tempo. Uma pessoa pode ter uma vida agitada, cheia de coisas diferentes, mas no fundo estar parada, sempre dentro dos mesmos padrões.

Podemos nos perguntar quando ocorre o processo pessoal, no sentido próprio. E a resposta é aparentemente simples: quando a pessoa entra em si mesma, e vai às raízes de seu agir. Em outras palavras: quando ela faz contato com seu centro, o centro da pessoa (como diz Buber, 1982), ou o “coração”. Gosto dessa expressão “coração”, porque ela é tradicional, anterior à própria psicologia, e todos a entendem. Quando alguém diz: “o que eu faço?” e lhe perguntam “o que seu coração está dizendo?”, a primeira pessoa entende o que isso significa. Sabemos o que é o coração do ser humano. Mas aqui é preciso tomar cuidado: não é simplesmente o sentimento. Melhor é dizer: é o lugar de onde nascem os sentimentos. Porque é também o lugar de onde nascem os pensamentos, e as decisões (ou intenções efetivas). Ou seja, é aquele lugar dentro de nós mesmos onde pensamento, sentimento e intenção não se diferenciaram ainda. É a fonte. Entramos em processo pessoal quando contactamos a fonte. Quando abrimos a porta do coração. Mas a psicologia tem esquecido de falar em coração.

Existe uma linguagem própria e adequada para descrever esse processo interior, e que é diferente da linguagem usada para se descrever o processo exterior. É a linguagem do sentimento, do vivido, das intenções, das inspirações, dos desígnios, e que se apresenta

freqüentemente de modo metafórico. Basta vermos no parágrafo precedente as expressões: “entrar em si mesmo”, “raízes do agir”, “coração”, “lugar de onde nascem...”, “interior”, “fonte”. Todas, expressões metafóricas. É uma linguagem que nasce de uma relação subjetivamente considerada, tomando os termos concretos da linguagem objetiva para fazê-los significar realidades de outra ordem; enquanto a outra linguagem, mais adequada ao processo externo, surge de uma relação objetivamente considerada, e usa os termos concretos na mesma ordem de significados. O discurso (objetivo) que visa dizer o processo exterior, reconstrói fatos; o discurso (fenomenológico) que visa dizer o processo interior, reconstrói significados. São dois tipos de linguagem, ambos necessários se quisermos dar conta de nossa experiência.

Agora: existem dois tipos de fenomenologia. Uma que diz o que se apresenta *na consciência*, e outra que diz o que se apresenta *à consciência*. A diferença é que na segunda mantém-se a intencionalidade, a referência. Só ela, a meu ver, é verdadeiramente fenomenologia. O discurso que lida com os significados pode estar na boca do pesquisador que olha a experiência como que de fora, como também pode estar na boca do sujeito que fala a partir de dentro de sua experiência, vivenciando sua intencionalidade própria (sua referência). *O discurso do pesquisador* (assim como o do psicoterapeuta) *será adequado quando recebe essa intencionalidade e dá conta dela* (a reconstrói).

Passemos agora do âmbito individual para o dos processos grupais. Podemos, aqui também, falar de dois significados para “processo”, um superficial e outro profundo. O processo grupal, no sentido externo e superficial do termo, corresponde a tudo o que acontece num grupo como conseqüência dos fatos externos que se abatem sobre ele. Uma turma de faculdade, no último ano do curso, já não é mais a mesma que era no primeiro ano. Muita coisa aconteceu e influenciou a configu-

ração do grupo. As pessoas individualmente cresceram, formaram-se subgrupos, amizades e antipatias foram se cristalizando, etc. O grupo passou por todo um “processo” (que pode ser descrito em linguagem objetiva, relacionando cada coisa com suas prováveis causas ou estabelecendo relações funcionais). Bem diferente deste será, contudo, o processo de um grupo “se assumir como grupo”, enfrentando em conjunto as influências externas e chegando a ter um certo controle sobre elas (e desenvolvendo-se a partir daí). Se a comunicação interna entre os membros for aberta e honesta, e houver a disposição da cooperação em vista de um objetivo comum, transforma-se pouco a pouco o agrupamento casual em um verdadeiro grupo. Ocorre um desenvolvimento do grupo como grupo, de forma integrada com o desenvolvimento de seus membros enquanto pessoas. Este seria um processo num sentido mais profundo, que se compara com o outro, da mesma forma como o processo individual pessoal (interno) se compara com o relacional (externo), no nível individual. Ou seja, existe um processo grupal, propriamente dito, que é diferente das mudanças externas ocorridas no grupo. *Ele pode ser experienciado pelas pessoas em seu nível próprio.*

Assim como no nível individual, aqui também, a condição para esse processo grupal é a comunicação interna (entre os membros do grupo) e o contato com o centro. No âmbito do grupo, esse centro se mostra como “sabedoria grupal” (uma vez que o processo se instaura). É uma sabedoria que atua independentemente de ter sido verbalizada diretamente (isso foi descrito, por exemplo, por Wood, em Rogers, Wood, O’Hara & Fonseca, 1983). E uma outra característica do contato com este centro é a renúncia necessária a um excessivo desejo de controle racional. Há aí algo que ultrapassa o indivíduo (e sua razão particular), e o acesso a isso fica bloqueado se o indivíduo se posiciona de forma fechada, isolada, rígida. Todos nós conhecemos esse fenômeno: se não há uma

confiança nos próprios processos grupais, a grupalidade verdadeira não chega a se instaurar.

A linguagem expressiva do processo interno do grupo (tal como vivido e testemunhado pelas pessoas) deve operar uma modulação importante em relação à do processo individual: passamos do plano do “eu” para o do “nós”. O que “eu” quero é uma coisa. O que “nós” queremos é outra. E não apenas porque queremos coisas diferentes, mas porque a própria vivência subjetiva do “nós queremos” é diferente da vivência subjetiva do “eu quero”. E, no entanto, o “nós queremos” é uma experiência real à qual podemos ter acesso (mas também podemos perder esse acesso, se tivermos uma atitude excessivamente egocentrada ou estivermos pretendendo um total controle racional). O referencial empírico no “nós queremos” torna-se mais difuso e vago. Mas é possível falarmos individualmente tendo o “nós” como sujeito. Não há aí uma traição lingüística. Isso corresponde a uma experiência real, só que de outra ordem em relação à experiência do “eu”. E é possível também agirmos a partir desse “nós”. E esta ação não será simplesmente a soma de ações individuais. Ela pressupõe coesão, comunicação aberta e honesta, e disponibilidade para sabedoria do coletivo (com a correspondente dose de renúncia). A linguagem do “nós” transcende a linguagem do “eu”, e não pode pronunciá-la com verdade quem não estiver vivenciando um processo grupal propriamente dito. Ela corresponde a um outro âmbito da experiência, real e diferentemente empírico (se podemos nos expressar assim). Mas essa diferença não é absoluta: ela é inclusiva. *A experiência do nós só é verdadeira quando integra a do eu, e a potencializa.*

O que tudo isso tem a ver com a linguagem religiosa? Estamos construindo sua possibilidade, e eu solicito sua paciência que logo chegaremos lá. Mas quando isso acontecer, se o leitor me tiver acompanhado,

ela já estará clara, assim espero. Assim é o discurso fenomenológico.

Se dermos um passo além e considerarmos o social, veremos coisas análogas. Existe um processo social no sentido superficial do termo. É o que ocorre numa sociedade quando ela é vítima dos acontecimentos externos que se abatem sobre ela. Mas é possível se pensar num processo social num sentido mais profundo. É quando, hipoteticamente, um povo (uma nação, uma comunidade de origem e de destino) “se assume como comunidade”, deixando assim de ser apenas vítima dos acontecimentos externos, mas podendo ter sobre eles algum poder de controle, enquanto unidade coesa. A complexidade aumenta muito aqui. E não é apenas uma questão de quantidade. A intimidade, por exemplo, possível ao nível do grupo, já não é mais possível aqui. Contudo, isso não significa que não haja mais comunicação. Pelo contrário, ela deve continuar existindo. Que se pense, por exemplo, em assembleias deliberativas comunitárias, em orçamento participativo, em organizações populares ou institucionais, etc. Existe sempre a possibilidade de manipulação política nesse nível, mas enquanto estiver acontecendo isso com êxito por parte dos manipuladores, não haverá ainda processo social no sentido próprio de uma comunidade que se assume. Quando há esse processo, a política adquire outro significado: o de atenção ao que é comum, de todos. Em suma, mesmo que não possamos identificar muito facilmente exemplos históricos duradouros de um verdadeiro processo social, ele é pensável como possível. O verdadeiro processo social é tão diferente do processo de mudança externa em uma sociedade, que, a meu ver, deveríamos ter um outro nome para ele. Acho que poderíamos denominá-lo “processo comunitário”. Ele é também um processo inclusivo dos anteriores, isto é, nele as pessoas são plenamente pessoas e, ao mesmo tempo, estão envolvidas com o seu destino enquanto

comunidade. A comunicação continua sempre importante e, embora não seja aqui “íntima”, deve ser aberta e honesta (o que pressupõe muita coragem, diga-se de passagem). O centro (ou “espírito do povo”), aqui, vai também se manifestando, mas isso pressupõe uma renúncia ainda maior ao excessivo controle racional, o que equivale a um desenvolvimento muito grande da capacidade de ouvir o que se manifesta de mais verdadeiro no coletivo. No plano da linguagem passamos de um “nós grupal” a um “nós comunidade” (por exemplo, um “nós” latino-americano, ou mesmo um “nós” humanidade). Mas ninguém pode falar esse “nós” se não estiver vivenciando um verdadeiro processo comunitário, no interior de uma sintonia com os participantes daquela condição comum. Há, portanto, uma mudança de linguagem aqui também, e que pressupõe o acesso vivido a um nível experiencial de outra ordem, coletivo, político. Falar desse nós sem essa experiência comunitária, seria uma farsa ou uma impostura. Mas essa nova linguagem, quando a pessoa está envolvida no processo, expressa uma dimensão real de sua experiência. Nova, inclusiva, potencializadora das anteriores. É *no político* (assim entendido), ou na comunidade efetivamente vivenciada, *que me torno mais plenamente eu mesmo*.

Existe um outro âmbito para o qual estamos nos abrindo mais, recentemente. É o âmbito dos processos ecológicos, que enquanto envolve uma nova consciência, talvez não se encontre ainda plenamente elaborado. Andamos aprendendo com os índios... Vale a pena considerarmos suas características, pois elas vão nos trazer elementos novos para a compreensão das linguagens. Aqui também podemos constatar dois significados de processo. Uma coisa é “preservar *nossas riquezas* que estão sendo destruídas”. Outra, bem diferente, é “preservar o *meio ambiente* do qual fazemos parte”. O meio ambiente não é nosso. Nós é que somos do meio ambiente, e com ele formamos um novo “nós” que vai além do social comunitário. No primeiro caso,

o homem se vê como centro de referência, dominando a natureza, podendo usufruir dela a seu bel-prazer. Então reage quando esse prazer e essa riqueza lhe são tirados. No segundo caso, ele não se coloca no centro, sabe-se um participante. É uma outra maneira totalmente diferente de ver as coisas. No primeiro caso, o processo ecológico está fora do homem (e ele o preserva como a uma fonte de bens de consumo). No segundo caso, o processo inclui o homem e é a integração consciente para ele que se configura como um processo interior, uma mudança de atitude. Quem não efetuou essa mudança, ou não vivencia essa consciência, não pode entender uma frase como esta: “os remédios necessários para curar nossas doenças podem ser encontrados em nossa vizinhança geográfica”. Ou esta: “devemos nos aproximar dessa árvore centenária com respeito porque ela guarda a memória do que aconteceu em sua sombra”. À luz dos outros âmbitos de consciência, são frases místicas ou poéticas, em todo caso sem apoio empírico. Mas para quem tem a vivência do todo sistêmico do qual fazemos parte, e no qual nos constituímos, ou para quem ousou esse salto epistemológico, essas frases podem trazer um sentido novo e, por mais inusitado que possa parecer, real.

O “nós” a que, nesse nível, nos referimos é maior que o “nós” social, pois inclui animais, árvores, nascentes, rios, ventos, terra, etc. O sujeito do processo ambiental não é mais o homem, embora ele possa ter aí o papel fundamental de consciência. A renúncia necessária para se ter acesso a esse nível experiencial é maior: é a renúncia a um determinado conceito fechado de eu. E o caminho inclui a mobilização de mais do que somente a razão instrumental. Passa, por exemplo, por aquelas faculdades que nos fazem fechar uma torneira, não apenas para não desperdiçar água, mas por respeito. O centro de consistência que emerge quando se tem esse acesso não é mais uma “alma do povo”, mas talvez uma “alma do lugar” e, com certeza,

precisa ser mais estudado. Em todo caso remete a símbolos antigos: os espíritos da floresta, ou os deuses da chuva. E esse nível experiencial é também inclusivo dos anteriores: o que acontecer à Terra, acontecerá aos filhos da Terra, diz a velha sabedoria indígena. *É integrando-nos ao meio ambiente que nos encontraremos como pessoas.*

No entanto, não somos formigas: o ser humano não se esgota no ecológico (assim como não no social). Isso também faz parte de nossa experiência. O ser humano é aquele que pode por a cabeça para fora dos sistemas e olhar para eles. E é só então que eles se tornam belos. Estamos ainda aprendendo a consciência ecológica e a correspondente linguagem expressiva. Mas podemos dizer que existe um outro âmbito maior ainda. É o âmbito do todo, vivenciado pelo ser humano na experiência do horizonte. Podemos pensar nisso, e não há como reduzir essa dimensão. É tão antiga como a humanidade.

Existe o processo do todo. O universo é um processo, e seu centro está em toda parte. Muitos grandes homens suspeitaram de uma intenção que atravessa o processo universal, e isso ecoa dentro de cada um de nós, independentemente da posição que acabamos por assumir. Isso tem a ver com os graus mais avançados de religiosidade ou de espiritualidade alcançados na história da humanidade. O sujeito desse processo universal, uma vez mais, não é o ser humano. O que ele pode fazer é inserir-se nele, ofertando-lhe também sua consciência (sua inteligência, sua vontade, seu amor, seu respeito). E aqui há, de novo, a necessidade de uma renúncia a um excessivo controle racional, para que esse centro possa se manifestar no campo experiencial. O salto qualitativo é maior, a transcendência em relação aos âmbitos anteriores é maior. Mas é um salto necessário, se quisermos dar conta da totalidade da experiência humana.

É importante notar que a religião foi durante muito tempo a portadora cultural dessa

dimensão da experiência (Amatuzzi, 1999). Mas ela pode também se enrijecer e desvirtuar essa sua vocação. A história de muitos reformadores está aí para atestar esse desvirtuamento, por um lado, e o vigor original da experiência, por outro. Esses dois pólos são muito fortes. Os reformadores acabam assimilados pelo sistema (e a religião se torna algo reacionário, como diz Fromm (1974)), mas também sua seiva original não morre. Podemos pensar num conceito mais vivo de religião, mais abrangente, não necessariamente estruturado em torno de conceitos. Seja lá como for, *a consciência humana tem acesso a um processo universal.* O sujeito desse processo, como dissemos, não é o homem, mas ele pode inserir-se nele também, respeitosamente. Esse passo supõe deixar para trás uma individualidade fechada com sua racionalidade correspondente. Supõe um entregar-se (e isso é muito mais do que um asséptico ato de conhecimento). Nessa ponta vertiginosa da experiência humana, pensamento, sentimento e decisão de novo se confundem ou são transcendidos. A linguagem vira um balbúcio. As metáforas se multiplicam. Os conceitos se relativizam, inclusive o conceito de Deus (pois ele podia estar sendo entendido como uma coisa dentre as outras que existem).

Mas é preciso dizer também que esse âmbito experiencial é inclusivo. Ele supõe a transcendência dos anteriores, mas não os elimina. Pelo contrário, integra-os. Carrega as experiências anteriores para um contexto no qual elas adquirem seu sentido último. E se pode falar, com Trevisan, de uma “sobreinteligência”, de um “sobreamor” e de uma “sobrevida”, porque o âmbito de significados é aí bem diferente.

Por mais perda que esteja a linguagem humana neste nível experiencial, ela corresponde a um esforço de “dar conta”, na medida do possível, do que aí realmente se passa. E mais, corresponde a um esforço de

expressão do posicionamento dialógico que aí ocorre. Quando isso é feito a partir do interior da própria experiência, estamos diante da linguagem religiosa direta, e o objeto da experiência ao qual ela remete é o “algo mais” de que falávamos no começo, um outro nível de significados necessários para se dar conta do real.

Convém salientar que o processo nesse nível não tem como sujeito o homem, mas o mundo, no sentido mais amplo do termo. A participação consciente do homem nele é o processo espiritual ou religioso (pelo qual o homem se religa ao todo, ou ao seu centro). A expressão “processo religioso”, contudo, pode ter também um duplo sentido: um mais superficial e outro mais profundo. No seu sentido superficial e externo, ele corresponde à seqüência de eventos objetivos nesse campo: mudanças de denominação religiosa, mudanças de vida conseqüentes a obediência a preceitos, aquisição ou alteração de crenças, etc. Tudo que pode ser descrito dentro de uma abordagem explicativa, objetivante. Mas aqui o “processo religioso” pode se abater sobre a pessoa opressivamente. Somos então vítimas da religião. Mas, num sentido mais profundo, o ser humano “se assume nessa religião” e, mesmo recebendo com renúncia e submissão o que lhe vem, ele reafirma sua liberdade num nível experimentado como mais real. Existe um “nós” aqui também. Mas o seu referencial empírico, aos olhos dos âmbitos anteriores, é tão mais difuso, que muitos preferem denominá-lo simplesmente místico, quase como sinônimo de inexistente (o que não é bem verdade). É que a religião é experienciada somente a partir de seu pólo subjetivo, permanecendo o objetivo (o centro do universo religioso) oculto em si mesmo. A linguagem religiosa, por isso, é uma linguagem eminentemente simbólica. O referencial empírico passa a ser a vivência subjetiva, mas esta tem uma intencionalidade própria, vivenciada: o centro, o mistério que, em si mesmo, é oculto. O acesso a ele é indireto, pressupõe a renúncia máxima à

racionalidade objetivante, e um ativar do centro da pessoa, em sua raiz. Mas dá origem à sobreinteligência, ao sobreamor, e à sobrevida que são testemunhados. Há um salto aqui, e não somente de uma parte da pessoa, mas da pessoa inteira.

É sem dúvida muito difícil falar disso sem tropeçar. E isso explica, em parte, porque o discurso religioso não cabe no discurso da ciência. Não porque não expresse uma dimensão real da experiência humana, mas porque o referencial empírico da ciência é limitado. Reconhecemos visualmente o sol, mas não podemos olhar para ele diretamente sem ficarmos cegos. A linguagem religiosa tenta essa proeza quase impossível: não só falar do mistério, mas também falar ao mistério. E depois ouvi-lo. É isso que ela é quando corresponde a um processo pessoalmente vivenciado, processo no sentido de mobilização interior, e não apenas no sentido de algo que, de fora, institucionalmente, se abate sobre as pessoas.

Mas como esse âmbito de experiência é também inclusivo dos anteriores, ele assume numa outra ordem, o âmbito ecológico (por exemplo, a experiência de um “corpo místico”), o âmbito social (por exemplo, no caráter comunitário e solidário da experiência religiosa) e até mesmo o âmbito do processo grupal e individual (no apreço ao grupo de base, e na potencialização da “vida interior” pessoal com todas as suas dimensões psicológicas orquestradas no novo contexto). Nesse sentido, existe uma linguagem religiosa que se faz até psicológica. Em todo caso, parece certo que a psicologia não pode desconsiderar essa expressão de uma experiência humana possível. E pode se aproximar compreensivamente dela.

Terminamos aqui nosso percurso. Chegamos à linguagem religiosa, reconhecendo nela aspectos que já havíamos encontrado antes nas linguagens de outros âmbitos da experiência humana de estar em processo, só que aqui essas características

estão no seu limite. Era o que eu gostaria de propor. Ficaria muito feliz de poder continuar pensando nisso, agora junto com os leitores ou ouvintes, e me abro aos seus comentários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, Mauro (1999). Religião e sentido de vida: um estudo teórico. *Temas em Psicologia da SBP*, 7(2): 183-190.
- AMATUZZI, Mauro (2001). *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea.
- BUBER, Martin (1982). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- BUBER, Martin (1965). *The knowledge of man*. London: George Allen & Unwin.
- BUBER, Martin & Carl ROGERS (1965). *Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers*. In BUBER, Martin. *The knowledge of man*. London: George Allen & Unwin. Pgs. 166-184.
- CORETH, Emerich (1973). *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, EDUSP.
- FARO, José Antônio (2002). Uma poesia feita de fé e esperança (entrevista com Armindo Trevisan). *Cidade Nova*, 44(8):21-23.
- FROMM, Erich (1974). *Análise do homem*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- LUBICH, Chiara (1996). *Desenhos de luz, meditações e imagens*. São Paulo: Cidade Nova.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1973). *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1996). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROGERS, C.; WOOD, J; O'HARA, M.; & FONSECA, A. (1983). *Em busca de vida*. São Paulo: Summus.

Recebido para publicação em 05 de setembro de 2002 e aceito em 03 de dezembro de 2002.

RESENHA

EM SALA DE AULA: LITERATURA PARA JOVENS¹

Geraldina Porto WITTER²
UMC / PUC-Campinas

Trata-se aqui de uma obra que se encaixa na categoria Livro de Autores, que foram coordenados por Elliot e Dupuis, docentes de universidades dos USA, de estados diversos e dedicados aos estudo da leitura. Elliot é docente de alfabetização, atuando na Indiana University of Pennsylvania e Dupuis é professora emérita de Educação na Penn State University e docente da University Park, também da Pennsylvania.

Após breves agradecimentos e apresentação dos autores, Dupuis assume o texto de Introdução, no qual explicita os jovens adultos como leitores cujos interesses e habilidades ainda não estão suficientemente maduros, mas que estão cientes do seu processo de maturação, de seus problemas, dos problemas de suas famílias e da sua comunidade, muitos dos quais estão fora do controle dos jovens. Estão cientes de que é preciso aprender a tomar decisões e resolver problemas, pois são habilidades necessárias para suas carreiras.

O livro compreende três sessões, devidamente introduzidas, um apêndice, um glossário de idéias de professores, créditos, índice de autores de textos científicos, índice de autores de textos literários para jovens e índice de conteúdos. Todos os componentes

adicionais auxiliam os leitores na releitura ou na busca de informações específicas.

A Primeira Parte do livro enfoca o responder à leitura, que deve ser o traço marcante da leitura nas classes que aglutinam jovens adultos. Este responder implica falar e escrever. Novos métodos estão disponíveis para que isso se concretize. A parte é composta por três capítulos.

O primeiro é assinado por Poe e enfoca o responder escrevendo, especialmente resenhando livros; ilustra a proposta por meio de uma revisão dos muitos projetos que coordenou nesta área. Apresenta diretrizes gerais para fazer resenhas de obras literárias compreendendo: referências bibliográficas, informações sobre o conteúdo, orientações para redação do texto e identificação do autor da resenha. Orienta como funcionar como editor. Recomenda e orienta o professor e/ou leitor a consultar mais de uma resenha de um mesmo livro, a selecionar, da produção de alunos, as que merecem publicação. Apresenta várias idéias para trabalhar em classe e para outros encaminhamentos, com resenhas.

Robb escreve o Segundo Capítulo, no qual explora o escrever sobre livros como

⁽¹⁾ Elliot, J.B. & Dupuis, M.M. (eds), (2002). **Young adult literature in the classroom. Reading it, teaching it, loving it.** Newark: IRA, 248 p.

⁽²⁾ 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.

forma de pensar sobre os mesmos, do estilo, dos conteúdos, da assimilação à interpretação. Vai além, propõe o uso deste conhecimento pelo jovem em situações sociais e na sua vida pessoal.

O tema tem continuidade no texto de Samuels (Capítulo 3), que procura relacionar TV, literatura e atividades de sala de aula na produção de sínteses de textos acadêmicos. Explora a diversidade cultural que é refletida nos livros de literatura para jovens. Apresenta um quadro, muito útil para a análise e para a pesquisa, no qual aparecem arrolados os principais termos usados para caracterizar os personagens de obras literárias. Finaliza lembrando que as aulas de hoje precisam corresponder às mudanças decorrentes do pluralismo, do comércio internacional, da abertura cultural e social.

A Segunda Parte explora a ampla variedade de gêneros que professores e alunos podem usar para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos. Esta parte compreende sete capítulos (do 4º ao 10º), compondo o corpo principal da obra em termos de áreas de conteúdo.

O Capítulo 4 é de autoria de Illig-Avilés e começa por mostrar como a ficção histórica pode ser uma ponte para a construção da cidadania, da criatividade, e de outras habilidades, recorrendo a várias estratégias. Lembra que há uma rica bibliografia, nos USA, de obras de ficção baseadas na história, escritas especialmente para jovens, com catálogos especiais com sugestões didáticas. Esta não é a realidade com que convivem os professores brasileiros.

Lembrando que um dos problemas cruciais com que se ocupam os especialistas em leitura é o jovem que sabe ler mas não o faz, Moss começa o capítulo seguinte. Nele trata de como estimular a leitura de livros comerciais que não são de ficção, como recurso de grande potencial para motivar o jovem a ler. Trata-se de livros que podem ou não ser usados como meios formais de instrução. Destaca

como pontos a considerar: a livre escolha dos livros, os professores lerem o livro todo em voz alta, comparar livros com filmes, ler livros ilustrados, fazer trabalhos de arte relacionados com a leitura, ler outros materiais correlatos. São formas de obter e fortalecer a motivação para a leitura entre jovens. O tema tem continuidade no Capítulo 6, no qual Carlson mostra como livros do referido tipo podem ser associados com projetos de pesquisa com êxito na formação de adolescentes e jovens adultos. O primeiro passo é, novamente, a escolha de livros para início da pesquisa; cuidados no conduzir a pesquisa, especialmente registros de dados; cuidado com os registros bibliográficos e com a redação da pesquisa.

No Capítulo 7, Lesenne apresenta o uso de biografias e autobiografias para desenvolvimento do leitor e de seu conhecimento. Lembra os muitos benefícios que esta leitura em sala de aula pode trazer. Orienta como fazer esse uso, como desenvolver o espírito crítico e investigativo a partir desses textos. A seguir, Chance enfoca o uso da poesia (Capítulo 8) como formação de leitores, começando por seu papel no cantar o amor, na comunicação afetiva, na perda do amor, no patriotismo e no próprio envolvimento com o expressar-se pela poesia. O tema é retomado por Mitchell (Capítulo 9), que trata da relação ouvir e desejar escrever poesias, aspecto a ser explorado pelo professor. Este desejo também pode ser por querer escrever sobre as poesias. Apresenta um quadro, inicialmente proposto por Elliot, sobre 12 maneiras pelas quais a pessoa pode responder a um poema, as quais constituem uma orientação para qualquer leitor e que, nas mãos de um professor competente, podem se constituir em todo um curso.

O capítulo seguinte, assinado por Fuhler (nº 10), trata do uso de livros de arte (ilustrados) como ferramenta integrante de todo o currículo acadêmico, estimulando a criatividade, fortalecendo o comportamento do leitor de

texto e do leitor de imagem, fortalecendo as relações entre ilustração-texto-escrita, bem como estabelecendo a integração com outras áreas do conhecimento, tais como estudos sociais, história, literatura, estudos de ambiente etc.

A última sessão do livro é composta por dois capítulos que enfocam os autores. Realmente, estabelecer contato direto entre estudantes e autores é uma prática educacional bastante valorizada, mas seu êxito depende de um cuidadoso planejamento e uso adequado das tecnologias disponíveis, para que não se torne um episódio sem maiores conseqüências para o desenvolvimento do leitor.

No Capítulo 11, Dorfman trata do uso de estratégias que tornam o estudo de autor uma atividade realmente produtiva. Oferece atividades de efeitos positivos já comparados, apresenta como exemplo um estudo de autor (Polacco) para orientar trabalhos nessa área. O tema continua a ser trabalhado no último capítulo por Elliot, Matter, Spinelli & Cheripko. Desta feita, é a visita a autores que é focalizada. Para ela ocorrer há uma série de atividades que devem começar um ano, dois ou três meses, um mês, duas semanas, uma semana e imediatamente antes da apresentação. Em cada período dos arrolados são apresentadas seqüências diversas de atuação. Durante o

evento padrões específicos de comportamento devem estar presentes. Após o encontro com o autor há uma série de atividades a serem concretizadas e avaliações a serem feitas. Roteiros e sugestões específicas são apresentados; são úteis a professores de todos os níveis e também para pesquisadores. Avaliações são feitas para assegurar o êxito da visita em termos acadêmicos, de desenvolvimento pessoal e de pesquisa dos procedimentos.

Endereços Web sobre literatura para jovens adultos, um glossário de idéias, além dos índices já referidos auxiliam o leitor.

A bibliografia de todos os capítulos é rica e sugestiva; compreende, além das referências a textos científicos, as relativas a obras literárias e muitos endereços de buscas eletrônicas que são úteis aos interessados.

Trata-se de obra de grande valia para quantos trabalham com a leitura, tendo por alvo o adolescente e o jovem adulto. Embora o foco principal seja a literatura, os procedimentos, as estratégias e as técnicas podem ser usados em níveis de escolaridade que vão do ensino fundamental até a pós-graduação. Além disso alguns se prestam também à biblioterapia.

Recebido para publicação em 06 de agosto de 2002 e aceito em 22 de outubro de 2002.

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) 3729-8532

E-mail: revista@puc-campinas.edu.br

Home Page: <http://www.puc-campinas.br/~ipf/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\$ 50,00

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 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 Sergio Cella

FACULDADE DE PSICOLOGIA

Diretor

Prof. Dr. Nilton Júlio de Faria

