

Estudos de Psicologia



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas

Direção

Editora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatzuzi
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	(FAMERP E UNIP)
Maria Martha Hübner	(USP)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUC-Campinas)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP)
Regina M. L. Lopes 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)

Consultores Ad-hoc

Almir Linhares	(UNIMEP)
Antonio dos Santos Andrade	(UFRJ)
Antoniós Térzis	(PUC-Campinas)
Antônio Waldo Zuardi	(USP)
Diana Tosello Laloni	(PUC-Campinas)
Geraldina Porto Witter	(PUC-Campinas)
Glória Elisa B.P. Von Buettner	(PUC-Campinas)
Gohara Yvette Yeda	(UNIP)
Helena Bazanelli Prebianchi	(PUC-Campinas)
Heloísa de Souza C. Pieri	(PUC-Campinas)
José Paulo Giovanetti	(UFMG)
Josiane Maria F. Tonelotto	(PUC-Campinas)
Pe. Luiz Roberto Benedetti	(PUC-Campinas)
Maria Lúcia T. Nunes	(PUC-RS)
Maria Luiza T. A. L. Seminério	(UFRJ)
Terezinha M. Leite	(UnB)

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
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
Campinas - SP - CEP: 13059-900
Fone: (019) 3729-8674 Fax: 3729-8532
E-mail: revista@puc-campinas.edu.br
Home Page: www.puc-campinas.edu.br/ccv

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 20
Número 3
Setembro/Dezembro 2003

SUMÁRIO

Artigos

- 7 Validade da escala de estágios de mudança
Elisa Pizão Yoshida, Ricardo Primi e Rosália Pace
- 23 Habilidades de pensamento criativo em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas
Paulo Gomes de Souza Filho e Eunice M.L. Soriano Alencar
- 37 Oscilações do desejo sexual no período gestacional
Marilise Brockstedt Lech e Paulo César Ribeiro Martins
- 47 Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola
Rodrigo Sanches Peres, Manoel Antônio dos Santos e Heidi Miriam Bertolucci Coelho
- 59 Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação
Jocelaine Martins da Silveira, Edwiges Ferreira de Mattos Silvares e Simone Aparecida Marton
- 69 Narciso: polimorfismo das versões e das interpretações psicanalíticas do mito
Paulo de Tarso Ubinha e Roosevelt Moíses Smeke Cassorla
- 83 Uso de relatos escritos como instrumento de avaliação e intervenção em orientação profissional
Cynthia Borges de Moura, Ana Cláudia Paranzini Sampaio, Mirtes Viviane Menezes e Lígia Deise Rodrigues

- 99 Estudo sobre a formação presbiterial num seminário católico
Sílvia José Benelli e Abílio da Costa-Rosa
- 125 Modelos de tratamento para o transtorno do pânico
Yuristella Yano, Sônia B. Meyer e Teng C. Tung
- 135 Raciocínio dedutivo e lógica mental
Edilaine Lins Gouveia, Antonio Roazzi, David P. O'Brien, Karina Moutinho e Maria da Graça B. B. Dias

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 20
Número 3
Setembro/Dezembro 2003

CONTENTS

Articles

- 7 Validity of the stages of change scales
Elisa Medici Pizão Yoshida, Ricardo Primi e Rosália Pace
- 23 Creative thinking abilities in institutionalized and non institutionalized children
Paulo Gomes de Souza Filho e Eunice M.L. Soriano Alencar
- 37 Changes of sexual desire during pregnancy
Marilise Brockstedt Lech e Paulo César Ribeiro Martins
- 47 Psychological service to university students: considerations about an experience in psychological university clinic
Rodrigo Sanches Peres, Manoel Antônio dos Santos e Heidi Miriam Bertolucci Coelho
- 59 Preventive programs of antisocial behaviors: difficulties in the research and introduction
Jocelaine Martins da Silveira, Edwiges Ferreira de Mattos Silvaes e Simone Aparecida Marton
- 69 Narcisus: polymorphism of versions and its psychoanalytical interpretations
Paulo de Tarso Ubinha e Roosevelt Moises Smeke Cassorla
- 83 The use of self-related experience as instrument to professional guidance's evaluation and intervention
Cynthia Borges de Moura, Ana Claudia Paranzini Sampaio, Mirtes Viviane Menezes e Lígia Deise Rodrigues

- 99 Study about the presbyterate formation in a catholic seminary
Sílvio José Benelli e Abílio da Costa-Rosa
- 125 Treatment models for panic disorder
Yuristella Yano, Sônia B. Meyer e Teng C. Tung
- 135 Deductive reasoning and mental logic
Edilaine Lins Gouveia, Antonio Roazzi, David P. O'Brien, Karina Moutinho e Maria da Graça B. B. Dias

VALIDADE DA ESCALA DE ESTÁGIOS DE MUDANÇA

VALIDITY OF THE STAGES OF CHANGE SCALES

Elisa Medici Pizão YOSHIDA¹

Ricardo PRIMI²

Rosália PACE³

RESUMO

O estudo, com amostra clínica (N=147), apresenta a consistência interna, estrutura fatorial, validade concorrente e preditiva da versão em português da **Escala de Estágios de Mudança-EEM**. As propriedades psicométricas da escala, um instrumento de tipo auto-relato e 32 itens, são comparadas às de dois estudos com a versão em inglês. Os resultados apontam uma estrutura fatorial compatível com a versão original, que avalia quatro estágios de mudança: pré-contemplação, contemplação, ação e manutenção. Adaptações de ao menos quatro itens dos estágios de pré-contemplação e contemplação são necessárias para aumentar os coeficientes de consistência interna, inferiores aos dos estudos originais. A fraca associação entre a EEM e a **Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada-Redefinida-EDAO-R** sugere a inadequação do critério para a validade convergente. Com base nos escores da EEM, os resultados não permitem prever quais pacientes têm mais chance de concluir psicoterapias breves. Sugere-se a continuidade das pesquisas.

Palavras-chave: modelo transteórico de mudança; avaliação clínica; psicoterapia breve.

⁽¹⁾ É Psicóloga Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Endereço para correspondência: Av. Francisco de Assis Dinis, 227, CEP 06030-380, Osasco, SP. Tel/Fax: (011)3684-1497
E-mail: eyoshida.tln@terra.com.br

⁽²⁾ É Psicólogo, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo com parte desenvolvida na Yale University (EUA). Docente do Curso de Graduação e do Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco/Itatiba.

⁽³⁾ É Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Psicóloga do Hospital Heliópolis.

ABSTRACT

*The study, with a clinical sample (N=147), presents the internal consistency, factorial structure, concurrent and predictive validities of the Portuguese version of the **Stages of Change Scales-SCS**. The psychometric properties of the scales, a 32 item self-report instrument, are compared to those of two studies with the English version. Results point to a factorial structure compatible with that of the original version, which evaluates four stages of change: precontemplation, contemplation, action and maintenance. Adaptations, of at least four items of the precontemplation and contemplation stages, are required to improve the internal consistency coefficients, lower than those of the original studies. The weak association between the SCS and the **Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada-Redefinida - EDAO-R** suggests the criterion unsuitability to the concurrent validity. Based on the SCS scores, results do not allow to predict which patients are more suitable to conclude brief psychotherapies. New researches are suggested.*

Key words: *transtheoretical model of change; clinical assessment; brief psychotherapy.*

INTRODUÇÃO

Poder prever quais pacientes têm maior chance de aderir à psicoterapia e de responder a ela com mudanças evidentes tem sido um dos objetivos dos diferentes sistemas de psicoterapia. Apesar de todos os esforços até aqui empreendidos, são usualmente altos os índices de abandono. Efetivamente, já em 1986, Garfield indicava que 70% dos pacientes de clínicas públicas abandonam o tratamento antes da décima sessão. Com o propósito de fazer face a este problema, a Terapia Transteórica foi especificamente desenvolvida. Ela se baseia no chamado **Modelo Transteórico de Mudança**, ou TMC (sigla em inglês), que compreende conceitos empiricamente desenvolvidos a respeito de como as pessoas mudam. Dentre eles o principal é o conceito de estágios de mudança que, em conjunto com os processos e os níveis de mudança, integra as chamadas dimensões de mudança (veja por exemplo: Prochaska, 1995, Prochaska & Norcross, 1999).

Apesar de existirem escalas específicas para a avaliação dos processos (Prochaska, Velicer, DiClemente & Fava, 1988) e níveis de

mudança (Norcross, Prochaska & Hambrecht, 1985), aqui se focaliza apenas a destinada à avaliação dos estágios. Neste sentido, apresenta-se a seguir um resumo das definições dos estágios encontradas em Prochaska (1995).

A idéia associada a estágios é a de que a mudança ocorre ao longo do tempo, sendo que sua natureza encerra ao mesmo tempo um caráter dinâmico e estável, traduzível em estágios específicos assim designados: pré-contemplação, contemplação, preparação, ação, manutenção e término.

No estágio de pré-contemplação não aparece ainda a intenção de mudança. O sujeito não apresenta a consciência de que há um problema a ser enfrentado. Dificilmente procura por psicoterapia e quando o faz, encontra-se usualmente pressionado por outras pessoas (familiares, patrão, autoridades judiciais, entre outros). A característica principal deste estágio seria, portanto, a resistência em reconhecer ou modificar um problema ou um padrão comportamental.

No estágio de contemplação já aparece a consciência de que há um problema e o sujeito pensa seriamente em enfrentá-lo, mas nenhum

esforço efetivo é feito neste sentido. Dependendo da situação, pode permanecer por um longo período de tempo neste estágio.

Entre o estágio de contemplação e o de ação pode interpor-se o estágio de preparação. Nele, verificam-se algumas iniciativas para a mudança que não chegam a ser efetivas. Na maioria das vezes o sujeito neste estágio já fez mais de uma tentativa de mudança, sem sucesso.

O enfrentamento da situação-problema ocorre no estágio chamado de ação, que requer um esforço efetivo em termos de tempo e de energia para superá-la. Aqui, as tentativas para a mudança são evidentes e o sujeito tende a receber a aprovação e o reconhecimento externos pelos seus esforços.

É importante frisar que o sujeito tem que não apenas modificar seu comportamento ou atitude mas mantê-lo durante um período de tempo razoável. Neste sentido, todos os esforços para impedir o retorno aos padrões anteriores e para consolidar os ganhos caracterizam o estágio de manutenção.

Há naturalmente certos padrões de comportamento que demandam manutenção durante toda a vida, posto que implicam contínuo esforço para sua estabilidade e para a não ocorrência de recaídas. As características principais do estágio de manutenção seriam a estabilidade do novo padrão de conduta e a ausência de recaídas, à custa de um esforço contínuo por parte do sujeito.

Considera-se que se atinge o estágio de término quando a situação-problema foi totalmente superada e há a confiança de que o antigo padrão não deve retornar.

Deve-se salientar que o progresso nos estágios não costuma se dar de forma linear, sendo que as recaídas e o retorno aos padrões antigos de comportamento são os mais freqüentes. A mudança ocorre, usualmente, através de um movimento em espiral em que o retorno a estágios iniciais é antes a regra do que

a exceção. Esta observação remete à idéia de que o movimento de progressão dos estágios encontra-se provavelmente condicionado a outras variáveis que podem facilitá-lo, retardá-lo ou mesmo agirem como forças impeditivas.

O presente estudo teve como objetivo estimar a consistência interna, estrutura fatorial, validade convergente e preditiva da versão em português da **Escala de Estágios de Mudança-EEM** (McConaughy, Prochaska & Velicer, 1983), quando aplicada à população clínica. As propriedades psicométricas obtidas são comparadas às de dois estudos realizados com a versão original da escala: o de McConaughy e cols. (1983) e o de McConaughy, DiClemente, Prochaska e Velicer (1989).

Dentre outras medidas que poderiam ser utilizadas como critério da EEM, por eventualmente apresentarem relação com os estágios de mudança, destacou-se, para esta pesquisa, a eficácia da adaptação conforme definida por Simon (1989).

Considerou-se que, em uma situação de busca por psicoterapia, uma associação positiva entre a qualidade da adaptação e os estágios de mudança poderia constituir evidência de validade convergente da EEM. Sendo assim, utilizou-se a **Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada-Redefinida - EDAO-R** (Simon, 1997) como medida de critério, já que pesquisa anterior indicou a validade desta escala junto à população estudada (Yoshida, 1999).

Para a estimativa da validade preditiva da EEM, utilizou-se como critério externo o fato de o sujeito concluir ou interromper o atendimento psicoterápico breve. A idéia era que a progressão nos estágios se dá pelo empenho do paciente em fazer face às suas dificuldades. E, deste modo, a persistência até o final do processo deveria, ao menos teoricamente, associar-se positivamente com os estágios de mudança observados no momento em que ele buscou ajuda psicoterapêutica.

MÉTODO

Participantes

Integraram a amostra 147 adultos, que buscaram atendimento psicológico em uma instituição da cidade de São Paulo dedicada ao ensino e pesquisa em psicoterapia breve psicodinâmica. Do total da amostra, 23% eram do sexo masculino e 77% do feminino, com idades variando entre 17 e 65 anos ($M = 33,7$, $DP = 11$). Quanto ao estado civil, 49,7% eram solteiros; 34,7% casados ou amasiados; 8,8% separados; desquitados ou divorciados; 4,1% viúvos e 2,7% não informaram o estado civil. Quanto à escolaridade, predominaram os com 2º grau completo (33, 3%), seguidos dos com 3º grau completo (27,9%) e 3º grau incompleto (22,4%), 1º grau incompleto (8,8%), 1º grau completo (2,0%) e finalmente, os com 2º grau incompleto (4,1%).

Quanto ao atendimento prestado, 63 participantes foram atendidos em PBP na instituição, sendo que 23,8% concluíram e 19% interromperam antes da sessão de término acordada com o terapeuta; 10,9% foram encaminhados para outra instituição logo após a triagem; 4,8% desistiram após a triagem e sobre 41,5% dos casos não há informações.

Medidas de avaliação

Escala de Estágios de Mudança- EEM (McConaughy e cols., 1983) – É uma medida de auto-avaliação constituída por 32 itens divididos em quatro grupos de oito itens correspondentes aos seguintes estágios de mudança: pré-contemplação, contemplação, ação e manutenção. Para cada item são apresentadas possibilidades de respostas em escala de tipo **Likert** de cinco pontos que variam desde discordo totalmente até concordo totalmente. A definição do estágio de mudança é dada pela maior pontuação nos itens de um determinado estágio.

A tradução para o português (Pace, 1999) foi realizada por tradutor juramentado com base na versão constante em McConaughy e cols. (1989).

Um primeiro estudo com a versão original (McConaughy e cols., 1983), envolvendo uma amostra de 155 participantes em que se procedeu à análise fatorial dos itens, demonstrou que os quatro primeiros componentes explicavam 58% da variância total. Em relação à consistência interna, foram os seguintes os valores dos coeficientes **alpha**: 0,88 para o estágio de pré-contemplação, 0,88 para o de contemplação, 0,89 para o de ação e 0,88 para o de manutenção. Considera-se que a escala avalie a prontidão dos pacientes para se envolver em mudança no início de processos de terapia.

Uma segunda pesquisa de validação, envolvendo amostra clínica de 327 participantes, replicou os resultados já mencionados. Quatro distintos fatores explicaram 45% da variância total e os coeficientes **alpha** de Cronbach foram os seguintes: pré-contemplação, 0,79; contemplação, 0,84; ação, 0,84 e manutenção, 0,82 (McConaughy e cols., 1989).

Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada Redefinida - EDAO - R (Simon, 1997). Esta versão permite uma avaliação quantitativa e outra qualitativa da eficácia da adaptação, a partir de entrevista clínica. A avaliação quantitativa decorre da avaliação da qualidade da adaptação em dois setores da personalidade, Afetivo-Relacional (AR) e Produtividade (Pr). Cada um deles pode ser considerado: adequado, pouco adequado ou pouquíssimo adequado, por atender ou não a cada um dos seguintes critérios: 1. Fornecer solução ao problema, 2. Satisfazer o sujeito, 3. Gerar conflito intrapsíquico e/ou ambiental. Uma vez avaliado cada um dos setores tem-se cinco grupos de adaptação possíveis: Adaptação eficaz (Gr. 1); Adaptação Ineficaz, seguida da qualificação grupal: Leve (Gr. 2); Moderada (Gr. 3); Severa (Gr. 4); Grave (Gr. 5). Nos casos de crise acrescenta-se esta designação ao grupo adaptativo. Ex.: adaptação eficaz em crise ou

Gr. 1- C. Quanto à avaliação qualitativa, inclui a avaliação da qualidade da adaptação nos setores Sociocultural (SC) e Orgânico (Or), além da avaliação dos outros dois já mencionados: Ar e Pr.

A pesquisa que estimou a precisão e validade desta escala junto à população desta pesquisa (Yoshida, 1999) contou com 100 participantes, dos quais 50 concluíram e 50 interromperam as psicoterapias breves. Indicou boa precisão tanto para a avaliação da configuração geral da escala ($\kappa = 0,78$), quanto para cada setor da personalidade: AR, $\kappa = 0,73$ e Pr, $\kappa = 1$. Como medida de validade concorrente obteve associação significativa entre a EDAO-R e a Escala de Avaliação Psicodinâmica – EAP (Husby, 1985) para os que concluíram os atendimentos, $r_s(48) = 0,50$, $p = 0,05$. Como medida de validade preditiva obteve a associação significativa entre a EDAO-R, realizada no início das psicoterapias, e a qualidade dos atendimentos avaliada pela Escala de Resultados de Sifneos (1987/1989), $r_s(48) = 0,34$, $p = 0,05$.

Instituição

A pesquisa foi realizada com pacientes que buscaram atendimento numa instituição de formação de psicoterapeutas em psicoterapia psicodinâmica breve que funcionou entre 1987 e 2000, na cidade de São Paulo.

De acordo com a rotina, o paciente passava inicialmente por uma entrevista realizada por um dos supervisores ou por alunos dos segundos e terceiros anos do curso de formação, para verificar se reunia condições mínimas para o atendimento psicoterápico breve. Os critérios de aceitação eram bastante amplos, tendo-se apenas alguns critérios gerais de contra-indicação: pacientes em surto psicótico, fármaco-dependentes, alcoolistas ou pessoas que buscaram o atendimento com a intenção de modificar sua orientação sexual (usualmente homossexuais), pacientes com tentativa prévia de suicídio, ou com comporta-

mentos claramente auto ou heterodestrutivos (Malan, 1976/1981).

A entrevista inicial buscava focalizar o motivo da busca do atendimento, as principais dificuldades do paciente, explorando os motivos que teriam dado origem à situação atual ou, ao menos, os episódios a que o paciente associava suas dificuldades. Sempre que possível, procurava-se obter dados relacionados aos quatro setores da personalidade de acordo com Simon (1989;1997): Afetivo Relacional (AR), Produtividade (Pr), Sociocultural (SC) e Orgânico (Or).

Quanto à duração, a entrevista variava entre 20 a 50 minutos, sendo o mais freqüente entrevistas de 30 minutos. Ao término, o psicólogo comunicava ao paciente se seria possível o seu atendimento na instituição. Em caso afirmativo, fornecia informações sobre o atendimento; caso contrário, encaminhava-o para outra instituição, onde considerava que o paciente seria melhor atendido (em geral, instituições que atendem dependentes de drogas, psicóticos ou que fornecem atendimento de longo prazo).

Quando aceito, o paciente passava por um processo psicoterapêutico conduzido por um dos profissionais em formação, que podiam ser psicólogos ou médicos, embora estes últimos fossem em número mais reduzido. O processo tinha duração média de 12 sessões semanais, podendo chegar a 17 ou 18 sessões em alguns casos. Uma entrevista de acompanhamento, realizada em média três meses após o término, era usualmente proposta.

Procedimento

Quando o paciente chegava para a primeira entrevista, além de preencher o formulário de rotina com dados pessoais (nome, idade, profissão, filiação, e pessoa ou instituição que o encaminhara), era solicitado a responder à EEM. Quando concordava, era encaminhado a uma sala para responder ao instrumento. Em seguida, era chamado pelo psicólogo para a entrevista de triagem, ao final da qual podia ser encaminhado para PBP na instituição ou para outra, quando não atendia aos critérios de indicação. Neste

momento era também realizada a avaliação da eficácia adaptativa, utilizando-se os critérios da EDAO-R.

Para a estimativa da validade preditiva considerou-se, como, medida de critério, o fato de o participante ter concluído ou não a psicoterapia. Em cada caso, verificou-se o contrato estabelecido com o terapeuta quanto à data limite do atendimento, e às sessões realizadas. A coleta de dados se deu ao longo dos anos de 1999 e 2000.

RESULTADOS

De acordo com os objetivos, os resultados obtidos foram comparados aos dos estudos de McConnaughy e cols. (1983) e McConnaughy e cols. (1989), doravante chamados respectivamente de Estudo 1 e Estudo 2.

Cabe ressaltar que nos Estudos 1 e 2 a amostra era relativamente equilibrada quanto ao sexo, contrariamente à brasileira, em que prevaleceram as mulheres; mas não há diferença significativa entre os estudos quanto à média das idades, em torno de 31 anos nos estudos originais. Quanto à escolaridade, eles não fornecem dados, mas é possível que se assemelhe à amostra do presente estudo, em que prevalecem os participantes com 2º grau completo, seguidos dos com 3º grau completo.

Análise dos componentes principais

A análise dos componentes principais mostrou a presença de dez componentes ou fatores com **eigenvalue** superiores a 1,0 que explicam 62,3% da variância acumulada. Destes, apenas quatro obtiveram **eigenvalue** superiores a 1,5 correspondendo a 49,3% da variância total. Como se pretendia proceder à comparação dos resultados com os dos Estudos 1 e 2, realizou-se a rotação varimax dos itens considerando-se apenas os quatro primeiros fatores.

O primeiro componente contribuiu com 15,6% da variância total e é integrado primordial-

mente pelos itens do estágio de ação da versão original da escala. O segundo contribuiu com 9,3% da variância e é representado principalmente pelos itens do estágio de manutenção, enquanto que o terceiro, com 7,5% da variância, está relacionado ao estágio de contemplação e o quarto fator, com 5,9% da variância total, possui a maioria dos itens do estágio de pré-contemplação.

Deve-se mencionar ainda que o primeiro fator revelou **eigenvalue** igual a 5,0, enquanto que os demais, respectivamente, 3,0, 2,4 e 1,9, o que indica uma menor importância relativa em termos de "comunalidade" dos fatores 3 e 4 em relação aos 1 e 2, o que pode comprometer a consistência interna destes fatores com menor número de indicadores precisos. Além disto, a análise do gráfico **scree** (Figura 1) sugere que um primeiro ponto para decisão sobre o número de fatores seria justamente no quarto componente.

Comparando-se o valor explicativo da variância total dos quatro primeiros fatores (38,3%) com os dos Estudos 1 e 2 (respectivamente, 58% e 45%), verifica-se que na versão em português os itens apresentam em geral uma menor covariância entre si, o que pode se refletir talvez em uma menor representatividade do constructo, apesar da rotação varimax com normalização Kaiser ter replicado grande parte dos resultados obtidos nos dois estudos originais, como se pode observar pelo exame da Tabela 1.

O ponto de corte para a retenção do item em um determinado componente foi 0,30, tanto no presente estudo quanto nos estudos americanos. Na Tabela 1 são apresentados os itens de cada componente, acompanhados das cargas fatoriais verificadas no presente estudo assim como nos Estudos 1 e 2.

Observando a Tabela 1, verifica-se que sete dos oito itens relacionados ao estágio de pré-contemplação na escala original apresetaram cargas fatoriais acima de 0,30 no componente 4. São eles: 1, 5, 13, 23, 26, 29 e 31.

Deve-se destacar que os itens 5 e 13 apresentaram ainda correlação negativa com o

componente do estágio de contemplação, respectivamente, com cargas $-0,34$ e $-0,41$.

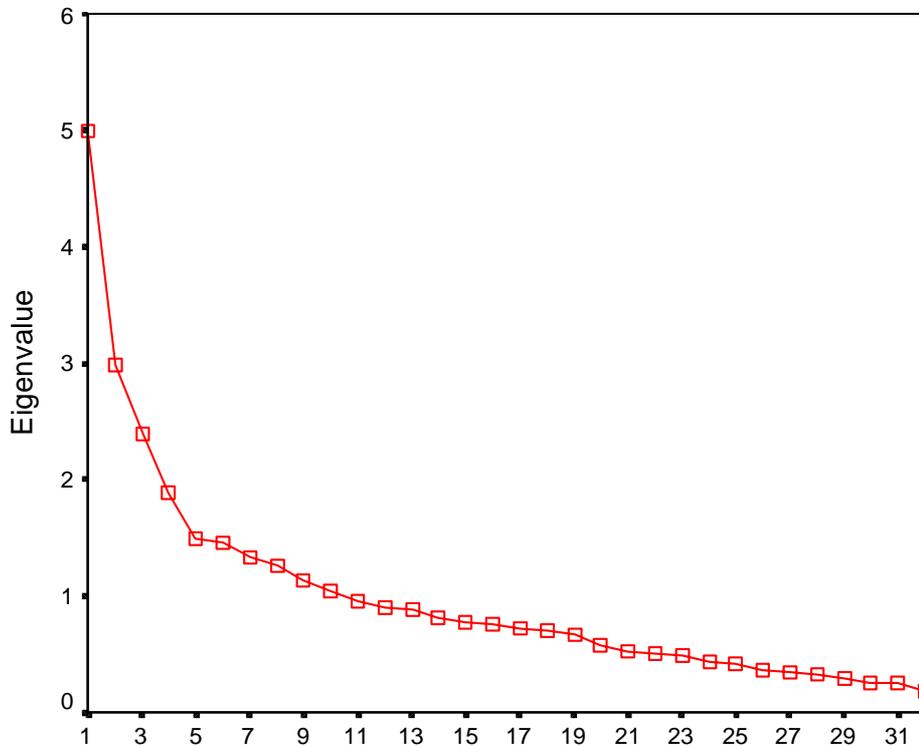


Figura 1. Distribuição dos eigenvalue segundo cada fator

O item 11 não se encontra representado neste componente, mas apresenta alta correlação negativa ($-0,42$) com o de contemplação. Além disto, 87% da amostra assinalaram a alternativa discordo totalmente como resposta a ele, o que aponta para uma pequena sensibilidade às diferenças individuais neste estágio.

Quanto ao item 24, que na escala original está ligado ao estágio de contemplação, apresenta correlação elevada com componente da pré-contemplação ($0,40$) e também com o de manutenção ($0,42$), que neste estudo corresponde ao componente 2.

Apenas cinco dos oito itens do estágio da contemplação dos estudos originais aparecem representados num mesmo componente (C 3),

no presente estudo. São eles: 8, 12, 15, 19 e 21. Além disto, o item 20, que na escala original representa o estágio de ação, também se encontra representado na contemplação ($0,48$).

Quanto ao item 2, encontra-se representado no componente do estágio de ação (C1) e o 24 correlaciona-se tanto com os itens de manutenção (C2) quanto com os de pré-contemplação (C4), conforme já referido. O item 4 não apresentou carga suficiente em nenhum dos quatro componentes.

Todos os itens da versão original do estágio de ação também se encontram representados num mesmo fator (C1). São eles: 3, 7, 10, 14, 17, 20, 25 e 30. Além deles, aparece o item 2 que corresponde ao componente do estágio de contemplação da escala original, como já referido.

Escala Estágios de Mudança

Item	Conteúdo	Atual / C1	Atual / C2	Atual / C3	Atual / C4	Estudo 1	Estudo 2
Estágio de Pré-Contemplação							
1	No que me diz respeito, não tenho problemas que precisem ser mudados					0,70	0,32
5	Não sou o problema. Não faz sentido para mim estar aqui.		-0,34		0,39	0,77	0,49
11	Estar aqui é uma perda de tempo para mim, porque o problema não tem nada a ver comigo.		-0,42		0,65	0,75	0,63
13	Acho que tenho defeitos, mas nenhum que eu realmente precise mudar.		-0,41		0,37	0,69	0,72
23	Posso ser parte do problema, embora não ache realmente que o seja.				0,444	0,74	0,58
26	Toda essa conversa sobre psicologia é chata. Por que é que as pessoas simplesmente não conseguem esquecer seus problemas?				0,50	0,72	0,64
29	Tenho preocupações como todo mundo. Por que gastar tempo pensando nelas?				0,54	0,69	0,58
31	Prefiro conviver com meus defeitos a tentar mudá-los.				0,48		
Estágio de Contemplação							
2	Acho que talvez esteja pronto para algum tipo de auto aperfeiçoamento.	0,49				0,54	0,54
4	Talvez valha a pena trabalhar no meu problema.					0,69	0,38
8	Venho pensando que talvez queira mudar alguma coisa a respeito de mim mesmo.		0,68			0,63	0,70
12	Espero que este lugar me ajude a me compreender melhor.		0,57			0,71	0,61
15	Tenho um problema e acho realmente que deveria trabalhar nele.		0,64			0,72	0,54
19	Gostaria de ter mais idéias sobre como resolver meu problema.		0,48			0,70	0,70
21	Talvez esse lugar possa me ajudar		0,61			0,74	0,64
24	Espero que alguém aqui tenha algum bom conselho para mim.			0,42	0,40	0,65	0,65
Estágio de Ação							
3.	Estou fazendo alguma coisa a respeito dos problemas que vêm-me incomodando.	0,57				0,79	0,68
7	Finalmente estou trabalhando nos meus problemas	0,70				0,69	0,66
10	Às vezes, meu problema é difícil, mas eu estou trabalhando nele.	0,59				0,62	0,50
14	Realmente, estou trabalhando duro para mudar	0,73				0,70	0,59
17	Mesmo que nem sempre tenha conseguido mudar, estou pelo menos trabalhando no problema.	0,55	0,36			0,71	0,54
20	Comecei a trabalhar nos meus problemas, mas gostaria de receber ajuda.	0,43				0,61	0,31
25	Qualquer um pode falar sobre mudanças, mas eu estou realmente fazendo alguma coisa a esse respeito.	0,68	0,48			0,76	0,70
30	Estou trabalhando ativamente no meu problema.	0,72				0,77	0,67

continuação

Item	Conteúdo	Atual / C1	Atual / C2	Atual / C3	Atual / C4	Estudo 1	Estudo 2
Estágio de Manutenção							
6	Me preocupa talvez poder voltar a um problema que já mudei; então estou aqui para procurar ajuda		0,30			0,76	0,52
9	Tenho tido êxito em trabalhar no meu problema, mas não estou certo de poder manter meus esforços.					0,67	0,48
16	Não estou prosseguindo com o que já havia mudado tão bem quanto esperava, mas estou aqui para evitar uma recaída do problema.		0,70			0,76	0,64
18	Achei que tão logo tivesse resolvido o problema, estaria livre dele, mas às vezes ainda me pego lutando com ele.		0,61			0,82	0,64
22	Talvez neste instante precise de um incentivo para ajudar-me a manter as mudanças que já fiz.		0,40	0,35		0,58	0,58
27	Estou aqui para ver se consigo evitar uma recaída no meu problema.		0,0			0,73	0,58
28	É frustrante, mas acho que estou recaído num problema que pensava já ter resolvido.		0,78			0,75	0,69
32	Depois de tudo que fiz para tentar mudar meu problema, de vez em quando ele volta para me assombrar.		0,54			0,68	0,60

Estudo Atual^a = (N= 147) Estudo 1^b = McConnaughy et al.(1983) (N=155) Estudo 2^c = McConnaughy & DiClemente (1989) (N= 327)

Sete dos oito itens do estágio de manutenção da escala original também se encontram num mesmo componente para a versão em português (C 2). Itens: 6, 16, 18, 22, 27, 28 e 32. Quanto ao item 9, obteve carga fatorial insuficiente para ser retido (0,26).

Consistência Interna

Os valores dos coeficientes **alpha** de Cronbach foram inferiores para os estágios de pré-contemplação e contemplação quando comparados aos de ação e manutenção, estes últimos mais próximos dos valores encontrados nos estudos anteriores, como se vê na Tabela 2.

Conforme referido anteriormente, os fatores pré-contemplação e contemplação são os que possuem menor **eigenvalue**, indicando covariância de menor magnitude entre os itens que o compõem, o que, por conseqüência, afeta a consistência interna.

Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Correlação de Pearson (*r*)

Os valores das médias e dos desvios-padrão correspondentes a cada estágio (Tabela 3) são bastante semelhantes entre si nos três estudos, sugerindo que, apesar de eventuais diferenças entre as amostras, parece haver um padrão de respostas para populações clínicas.

Tabela 2. Coeficientes alpha de Cronbach segundo o estudo atual e os estudos 1b e 2c.

Estágio	Atual	Estudo 1	Estudo 2
Pré-contemplação	0,56	0,88	0,79
Contemplação	0,57	0,88	0,84
Ação	0,82	0,89	0,84
Manutenção	0,77	0,88	0,82

Atual^a = (N= 133) Estudo 1^b = McConnaughy *et al.* (1983) (N=155) Estudo 2^c = McConnaughy & DiClemente (1989) (N= 293)

Tabela 3. Médias e desvios padrões dos itens de cada estágio de mudança.

Estágio	M			DP		
	Estudo 1 ^a	Estudo 2 ^a	Atual ^c	Estudo 1	Estudo 2	Atual
Pré- Contemplação	1,95 ^d	2,02	1,90	0,698	0,666	10,59
Contemplação	4,26	4,28	4,77	0,513	0,518	0,35
Ação	3,92	3,91	3,95	0,643	0,615	0,73
Manutenção	3,34	3,66	3,73	0,830	0,830	0,82

Estudo 1^a = McConnaughy *et al.*(1983) (N=155) **Estudo 2^b** = McConnaughy & DiClemente(1989) (N= 323) **Atual^c** = (N= 133)

^d = as médias foram reproduzidas de tabela constante do Estudo 2, uma vez que no Estudo 1 a escala Likert estava revertida e portanto, 1 correspondia a concordo totalmente e 5, discordo totalmente. Neste sentido, no Estudo 1 aparece o reverso destes valores.

Apesar de os coeficientes de correlação entre as subescalas terem ficado abaixo dos observados nos estudos anteriores (Tabela 4), verifica-se que eles são maiores entre as que medem estágios próximos entre si, como é o caso do de pré-contemplação e ação; ação e contemplação, ou ainda manutenção e ação. Nos demais casos a correlação ficou próxima de zero, refletindo a independência das medidas.

Validade Concorrente

Os coeficientes de correlação entre os estágios de mudança e as medidas da adequação da adaptação para os setores AR e PR (Tabela 5) indicam associação significativa apenas entre o estágio ação e o setor da Pr (positiva). Nos demais casos estiveram próximas de zero, não

se podendo afirmar nada sobre elas. Também para a configuração adaptativa geral, observou-se associação significativa apenas com o estágio de ação.

Validade Preditiva

As médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos das respostas a cada uma das quatro escalas foram calculadas para os participantes que concluíram, os que interromperam as psicoterapias e para o total que recebeu atendimento na instituição. Os valores apresentados na Tabela 6 indicam padrões semelhantes de respostas para os dois grupos e para a amostra total, sendo impossível, com base na EEM, distingui-los.

Tabela 4. Coeficientes de correlação produto-momento de Pearson de cada estágio.

Subes- cala	Pré-Contemplação			Contemplação			Ação		
	Estudo 1 ^a	Estudo 2 ^b	Atual ^c	Estudo 1	Estudo 2	Atual	Estudo 1	Estudo 2	Atual
PC ^d	-----	-----	-----						
C	-0,45	-0,52	-0,30	-----	-----	-----			
A	-0,16	-0,23	0,02	0,53	0,50	0,19	-----	-----	-----
M	0,05	-0,22	0,08	0,27	0,45	0,10	0,38	0,48	0,31

Estudo 1^a = (McConnaughy et al. (1983) (N=155). Estudo 2^b = McConnaughy & DiClemente (1989) (N= 327).
 Atual^c = (N= 147 para PC, C e A; N= 146 para M).
 PC^d = Pré-Contemplação; C= Contemplação; A = Ação; M= Manutenção.

Tabela 5. Coeficientes de correlação de Spearman entre a EEM¹ e EDAO-R² (N= 76).

Estágio	AR	Pr	Adaptação Geral
Pré contemplação	-0,17	0,00	-0,07
Contemplação	0,00	0,09	0,02
Ação	0,07	0,22*	0,21*
Manutenção	-0,07	0,13	0,10

¹ = Escala de Estágios de Mudança.
² = Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada-Redefinida.
 *significante ao nível de 0,05 (bi-caudal).

Tabela 6. Médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos para os grupo que concluiu a psicoterapia breve, interrompeu e para o total de pacientes atendidos.

Estágio	Concluiu (N = 35)				Interrompeu (N = 28)				Total (N = 63)			
	M	DP	Mín.	Max.	M	DP	Mín.	Max.	M	DP	Mín.	Max.
PC	1,81	0,59	1,00	3,00	1,73	0,63	1,00	3,25	1,77	0,60	1,00	3,25
C	4,78	0,31	3,83	5,00	4,81	0,27	4,00	5,00	4,80	0,29	3,83	5,00
A	3,92	0,74	1,78	5,00	3,94	0,86	2,00	5,00	3,93	0,79	1,78	5,00
M	3,62	0,66	2,22	4,78	3,72	0,83	2,11	5,00	3,66	0,74	2,11	5,00

Tabela 7. Análise de variância investigando as diferenças entre médias nos estágios entre os que concluíram e os que interromperam a psicoterapia breve.

Estágio	Fonte	SQs	gl	MQ	F	P
PC	Entre	0,09	1	0,09	0,24	0,63
	Dentro	22,50	61	0,37		
	Total	22,59	62			
CT	Entre	0,01	1	0,01	0,16	0,69
	Dentro	5,22	61	0,08		
	Total	5,23	62			
A	Entre	0,01	1	0,01	0,01	0,90
	Dentro	38,81	61	0,63		
	Total	38,82	62			
M	Entre	0,15	1	0,15	0,28	0,60
	Dentro	33,57	61	0,55		
	Total	33,73	62			

A análise de variância (Tabela 7) efetuada uma para cada estágio, tendo com variável independente a distinção concluiu/intrompeu e, variáveis dependentes, cada um dos estágios, confirma que as diferenças observadas na Tabela 6 não são significantes.

DISCUSSÃO

Apesar da restrição que se possa fazer ao tamanho da amostra, este primeiro estudo de

validade da versão em português da **Escala dos Estágios de Mudança** revelou estrutura fatorial muito semelhante à da versão em inglês, em que quatro componentes, correspondentes aos estágios de mudança, pré-contemplação, contemplação, ação e manutenção, são claramente configurados.

Uma explicação possível seria a maneira como a escala foi construída. Conforme referido, surgiu da experimentação prévia de seus autores, interessados em compreender como as pessoas

tentam mudar comportamentos de dependência ao álcool e tabaco por si mesmas, ou dentro de programas profissionais de tratamento (DiClemente & Prochaska, 1982; Prochaska & DiClemente, 1983).

Passando à análise dos itens de cada estágio, os resultados sugerem que:

1. Para o estágio de pré-contemplação, a substituição do item 11 pelo 24 é uma possibilidade para a versão em português. Ainda que o item 24 tenha apresentado maior carga no estágio de manutenção, o seu enunciado parece representar mais adequadamente o de pré-contemplação, devendo-se portanto retê-lo neste estágio, até que novas pesquisas sejam empreendidas.

2. Para o estágio de contemplação, os resultados sugerem a necessidade de adaptação ou construção de, ao menos, um item, uma vez que sete se encontram adequadamente representados. Seriam os itens 8, 12, 15, 19 e 21, que representam este estágio na escala original, além do item 11, que apresentou correlação negativa suficiente e o 20, com maior carga neste fator do que no de ação, como na versão original.

Numa primeira tentativa talvez se deva pensar em reformular os enunciados dos itens 2 e 4, tentando dar-lhes uma redação mais coloquial. No caso do item 2, é possível que a expressão **auto-aperfeiçoamento** não tenha sido bem compreendida pelos participantes. E quanto ao item 4, o uso do subjuntivo do verbo valer pode também ter dado margem a um certo "estranhamento", apesar de o nível educacional da amostra ter sido relativamente alto para o padrão de paciente institucional brasileiro.

3. O componente correspondente ao estágio de ação foi o que apresentou maior número de itens com alta carga fatorial, o que contribui, naturalmente, para o alto nível de consistência interna observado. Apesar de todos os itens originais também se mostrarem representados na versão em português, sugere-se a troca do item 20 pelo 2, já que este último, além de apresentar maior covariância

com este fator, também apresenta maior validade aparente.

4. Quanto ao estágio de manutenção, sete dos oito itens originais também se mantêm representados aqui. Apenas o item 9 não apresentou carga suficiente. Talvez, substituindo-se a expressão "trabalhar no meu problema" por "enfrentar minhas dificuldades" torne mais claro ao paciente a idéia subjacente.

No que diz respeito à independência das medidas de cada estágio, os resultados confirmaram a expectativa teórica, apesar dos coeficientes de correlação inferiores aos dos estudos anteriores, como se viu na Tabela 4. A associação negativa entre o estágio de contemplação e pré-contemplação mostra que os itens medem atitudes diferentes perante ao problema. Efetivamente, enquanto no primeiro existe a consciência do problema e a aceitação da necessidade de enfrentá-lo, no segundo prevalece a negação destas duas condições. Já para os de contemplação e ação, ou ação e manutenção, a associação positiva era esperada, pois ambos implicam a consciência do problema acompanhada de seu enfrentamento. Por outro lado, o índice relativamente baixo de associação indica que eles não se superpõem totalmente, constituindo constructos algo diferentes entre si.

A consistência interna dos itens de cada estágio foi inferior para a pré-contemplação e contemplação, refletindo possivelmente a menor covariância dos itens com estes fatores se comparados aos de ação e manutenção. Além disto, ela se apresentou inferior aos valores obtidos nos estudos originais nos quatro estágios de mudança, indicando a necessidade de revisão e adaptação dos itens na versão em português.

No que concerne à medida de validade concorrente, a quase ausência de associação entre os estágios de mudança pré-contemplação, contemplação e manutenção e a adequação na adaptação geral aponta para relativa independência entre as medidas efetuadas. Neste sentido, na avaliação de pacientes que buscam psicoterapias deve-se tratar estas duas medidas

de maneira independente, não presumindo que elas possam se substituir.

Antes porém de se adotar como conclusivas estas observações, deve-se proceder a novas pesquisas, já que a associação negativa, ainda que não significativa, entre o estágio de pré-contemplação e o setor AR está de acordo com a expectativa teórica, pois considera-se que melhor adequação adaptativa deva favorecer a aceitação de um problema e a disposição para seu enfrentamento, o que é contrário ao estágio de pré-contemplação. Da mesma forma, uma associação positiva entre o estágio de ação e a adequação da Pr revela que os indivíduos com melhor adaptação no setor produtivo são também aqueles empenhados em enfrentar suas dificuldades na psicoterapia. Uma melhor adequação da adaptação no setor da Pr reflete-se na adaptação geral, que também evidenciou associação significativa com o estágio de ação.

Os resultados parcialmente concernentes com o esperado teoricamente podem ser apenas uma peculiaridade desta amostra ou podem estar expressando uma relação entre as duas medidas que precisaria ser melhor compreendida. Por ora, sugere-se cautela na interpretação destes resultados e que as pesquisas futuras utilizem outros critérios na investigação de validade concorrente.

No que concerne à validade preditiva, os resultados sugerem que, apenas com base no estágio de mudança do início da psicoterapia, não se pode distinguir os pacientes que irão concluí-la ou não. Ou seja, a EEM não possui valor preditivo em relação à condição do término de psicoterapias psicodinâmicas breves, com populações clínicas com perfil semelhante à estudada.

Da mesma forma que para a validade simultânea, sugerem-se novas pesquisas de validade preditiva da EEM envolvendo outras variáveis de critério. Pode-se, por exemplo, estimar a validade preditiva da EEM junto a outras populações em que a versão original da escala já demonstrou valor preditivo como, por

exemplo, fumantes, alcoólicos, obesos, entre outros.

Mesmo para psicoterapias psicodinâmicas breves, outros critérios como, por exemplo, a evolução para outros estágios de mudança em terapias bem sucedidas e a falta de mudança nas consideradas mal sucedidas, podem levar a resultados diferentes dos aqui encontrados.

CONCLUSÕES

Apesar do tamanho reduzido da amostra utilizada, este primeiro estudo de validação de constructo da versão em português da **Escala dos Estágios de Mudança** reproduziu a estrutura fatorial encontrada em dois estudos anteriores, em que a versão em inglês foi avaliada. Adaptações em quatro dos 32 itens deverão ser testadas em pesquisas futuras, para conferir maior validade de constructo à versão em português e, eventualmente, ampliar a consistência interna dos componentes.

Além disto, novos estudos de validade concorrente e preditiva, utilizando outros critérios, devem ser realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DICLEMENTE, C. C., & PROCHASKA, J. O. (1982). Self-change and therapy change of smoking behavior: A comparison of processes of change in cessation and maintenance. *Addictive Behavior*, 7, 133-142.
- GARFIELD, S. L. (1986). Research on client variables in psychotherapy. Em S. L. GARFIELD & A. E. Bergin (Orgs.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (3ª ed., pp. 213-256). New York: John Wiley & Sons.
- HUSBY, R. (1985). Short-term psychotherapy III. A 5-year follow-up of 36 neurotic patients. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 43, 17-22.

- MALAN, D. H. (1981). *As fronteiras da psicoterapia breve* (L. Knijnik & M. E. Z. Schestatsky, Trads.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1976).
- MCCONNAUGHY, E. A., DICLEMENTE, C. C., PROCHASKA, J. O., & Velicer, W. F. (1989). Stages of Change in psychotherapy: a follow-up report. *Psychotherapy*, 26, 494-503.
- MCCONNAUGHY, E. A., PROCHASKA, J. O., & VELICER, W. F. (1983). Stages of Change in psychotherapy: Measurement and samples profiles. *Psychotherapy*, 20, 368-375.
- NORCROSS, J., Prochaska, J., & Hambrecht, M. (1985). The Levels of Attribution and Change (LAC) Scale: Development and measurement. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 631-649.
- PACE, R. (1999). *Escala de Estágios de Mudança: variáveis psicométricas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- PROCHASKA, J. O. (1995). An eclectic integrative approach: transtheoretical therapy. Em A. S. Gurman & S. B. Messer (Orgs.), *Essential psychotherapies: theory and practice* (pp. 403-440). New York: The Guilford Press.
- PROCHASKA, J. O., & DICLEMENTE, C. C. (1983). Stages and processes of self-change in smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 390-395.
- PROCHASKA, J. O., & NORCROSS, J. C. (1999). *Systems of psychotherapy: a transtheoretical analysis*. Pacific Grove: Brooks/ Cole Pub. Co.
- PROCHASKA, J. O., VELICER, W. F., DICLEMENTE, C. C. & Fava, J. (1988). Measuring processes of change: Applications to the cessation of smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 520-528.
- SIFNEOS, P. (1989). *Psicoterapia dinâmica breve: avaliação e técnica*. (A. E. Fillmann, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1987).
- SIMON, R. (1989). *Psicologia clínica preventiva: novos fundamentos*. São Paulo: EPU.
- SIMON, R. (1997). Proposta de redefinição da EDAO (Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada). *Boletim de Psicologia*, XLVII(107), 85-94.
- YOSHIDA, E. M. P. (1999). EDAO-R: precisão e validade. *Mudanças Psicoterapia e Estudos Psicossociais*, 7 (11), 189-213.
- Recebido para publicação em 14 de maio de 2003 e aceito em 14 de setembro de 2003.

HABILIDADES DE PENSAMENTO CRIATIVO EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E NÃO INSTITUCIONALIZADAS*

CREATIVE THINKING ABILITIES IN INSTITUTIONALIZED AND NON INSTITUTIONALIZED CHILDREN

Paulo Gomes de SOUSA FILHO¹
Eunice M. L. SORIANO ALENCAR²

RESUMO

Este estudo examinou diferenças em habilidades de pensamento criativo entre 25 crianças institucionalizadas e 30 crianças não institucionalizadas, sendo 23 do sexo masculino e 32 do sexo feminino. Todas responderam a um teste de natureza verbal da Bateria Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974) e ao Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996). Não foram observadas diferenças significativas nas medidas de pensamento criativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. Diferença significativa entre gêneros foi observada no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente, a favor do gênero masculino, paralelamente a uma interação entre gênero e instituição neste teste. Observou-se também uma relação positiva entre os escores dos dois testes utilizados.

Palavras-chave: criatividade, criança institucionalizada, institucionalização, pensamento criativo.

ABSTRACT

This study investigated the differences in creative thinking abilities among 25 institutionalized children and 30 non-institutionalized children, being 23 male and 30 female. These children answered a verbal test of the Torrance

^(*) Este trabalho foi desenvolvido a partir da Dissertação de Mestrado do primeiro autor apresentada na Universidade Católica de Brasília, sob orientação da co-autora.

⁽¹⁾ Professor do Curso de Graduação na Universidade Católica de Brasília. Endereço para correspondência: Rua: SQS 403 Bloco A – Brasília/DF – Cep: 70237-010 – E-mail: phoenix@zaz.com.br

⁽²⁾ Professora do Curso de Mestrado da Universidade Católica de Brasília

Tests of Creative Thinking (Torrance, 1974) and the Test of Creative Thinking – Divergent Production (Urban & Jellen, 1996). No significant differences were observed among male and female children in the creative thinking abilities. However, a significant difference between gender was observed in the Test of Creative Thinking – Divergent Production, to the advantage of the male gender as far as an interaction between gender and institutionalization in the same test. It was observed also, a positive relation among the scores of the tests.

Key words: Creativity, institutionalized child, institutionalization, creative thinking.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade caracterizada pela urgência de novas soluções para velhos e novos problemas, pela tentativa de adaptação às constantes e, às vezes, surpreendentes mudanças e pela busca dos talentos, evidencia-se a importância e, conseqüentemente, a necessidade do estudo e investigação da criatividade. Fenômeno complexo e que assume múltiplas e variadas formas, a criatividade tem sido objeto de inúmeros estudos desde o discurso pronunciado por Guilford (1950) que, como presidente da Associação Americana de Psicologia, sugeriu a realização de pesquisas sobre dois aspectos fundamentais: (a) como identificar a criatividade em crianças; e (b) como promover o desenvolvimento da personalidade criativa.

Diversos pesquisadores têm dedicado esforços para investigar os distintos fatores que se relacionam com a expressão da criatividade. Alguns autores (Guilford, 1975; Sternberg, 1988; Torrance, 1987) enfatizam a relação do processo cognitivo com a criatividade. Outros (Lowen, 1984; May, 1982; Rogers, 1978) evidenciam a criatividade como fator básico na manutenção da saúde mental e da auto-realização. As características de um ambiente facilitador para a promoção do potencial criativo são também objeto de estudo de muitos pesquisadores (Amabile, 1996; Csikzentmihalyi, 1988, 1996). O que podemos observar na literatura é uma concordância entre os vários autores sobre a importância do potencial criativo e sua expressão, relacionando-o com

aspectos cognitivos, auto-realização, saúde mental e com um ambiente propício ao seu desenvolvimento.

Apesar das muitas pesquisas realizadas nas últimas décadas, pode-se perceber que praticamente inexistem estudos relacionando criatividade aos efeitos da institucionalização precoce. Esta questão se torna-se relevante tendo em vista as proporções atingidas em nosso país, seja pelo número de menores abandonados, seja pelo grande número de instituições ou também pelas conseqüências para o contexto sociocultural.

Observa-se que, em muitos países, a prática de institucionalização de crianças caiu em desuso, a não ser em casos excepcionais: crianças cujos problemas não lhes permitem permanecer em suas comunidades. O oposto acontece no Brasil, onde o índice de crianças institucionalizadas tem crescido sempre. De acordo com Rizzini (1989), existem milhares de instituições espalhadas pelo país, de todos os tamanhos e credos, mantendo práticas desumanas e ultrapassadas. Essa autora enfatiza que, em comum, essas instituições têm uma função que não deveria existir em pleno início de um novo milênio: a de dispensário, asilo e depósito de crianças.

A pesquisa que focaliza a influência dos diferentes contextos sobre o processo de desenvolvimento infantil vem ganhando crescente destaque e importância. Durante muitos anos, o papel da interação de fatores internos e externos

no desenvolvimento não foi adequadamente destacado.

Além das concepções “natistas” e das concepções ambientalistas, uma terceira linha de estudos sugere que existe uma complexa interação de forças internas e forças do ambiente que resultariam no desenvolvimento. Segundo Wallon (1995), entre o indivíduo e o seu meio há uma unidade indissolúvel. Não há oposição entre o desenvolvimento psicobiológico e as condições sociais que o impulsionam. Wallon acredita que a sociedade é, para o homem, uma necessidade orgânica que determina o seu desenvolvimento. Ressalta ainda que a aquisição do conhecimento é um patrimônio extrabiológico do grupo no qual o indivíduo vai evoluir.

Piaget (1993) afirmou que as influências do meio e da hereditariedade são recíprocas, não sendo nenhuma das duas absolutas. Esta é uma noção válida para todo o desenvolvimento humano, inclusive para o desenvolvimento da criatividade.

Dentre os pesquisadores que chamam a atenção para a inter-relação entre a pessoa, o produto criativo e o sistema social, destacam-se Amabile (1996) e Csikszentmihalyi (1996), que desenvolveram abordagens sistêmicas na busca desta integração. Amabile (1996) aponta como componentes do comportamento criativo três aspectos: (a) habilidades relevantes no domínio de um conhecimento (área de conhecimento específico); (b) habilidades relevantes para a criatividade incluindo a cognição e personalidade do indivíduo; e (c) motivação para a tarefa, abrangendo motivação intrínseca e extrínseca.

Csikszentmihalyi (1996) afirma que não podemos estudar a criatividade isolando o indivíduo e sua produção do meio social e histórico em que suas ações ocorreram. Este autor considera que a criatividade nunca é o resultado de uma ação somente individual e sim o produto de três forças principais: (a) um grupo de instituições sociais, ou campo, que seleciona as produções que quer preservar; (b) um domínio de cultura que deve preservar e transmitir as

idéias selecionadas para as gerações seguintes; e (c) o indivíduo que traz alguma mudança no domínio, que o campo deve considerar criativa.

Essa concepção de criatividade como um processo individual e um produto social que não pode ser desvinculado do momento social-histórico é também postulada pelos teóricos da psicologia soviética (Ponomarev em Silva, 1993; Vygotsky, 1990; Yaroshevskii, 1987). Para esses teóricos, o homem é visto como resultado da interação entre três amplos aspectos: (a) o fisiológico; (b) o histórico-social; e (c) o individual. Nesta perspectiva, a determinação histórico-social está na gênese da ação humana (Silva, 1993).

Nenhuma invenção ou descoberta científica ocorre antes que os materiais e as condições psicológicas necessárias para sua origem estejam presentes. Para Vygotsky, não existe uma criatividade individual; existe sempre um coeficiente social (em Smolucha, 1992). Da mesma forma, Ponomarev (em Silva, 1993) afirma que “o mecanismo de cognição individual é formado sob a influência direta do desenvolvimento da atividade cognitiva da sociedade, ou seja, o determinismo sócio-histórico poderia também ser estendido à noção do mecanismo psicológico da criatividade” (p. 151).

A determinação histórico-cultural da criatividade se manifesta de forma mais acentuada com Yaroshevskii (1987). Para esse autor, a cultura é construída em fundações sociais e históricas e a tentativa de reduzi-la a aspectos de associações de idéias, atos de intuição, complexos emocionais, psicodinâmicas inconscientes impede o entendimento da estrutura e dos mecanismos intrínsecos do seu desenvolvimento. Yaroshevskii afirma, de forma enfática, que se os princípios do historicismo e determinismo sociocultural, bem como uma abordagem sistêmica não forem introduzidas na área da criatividade, a mesma sofrerá uma estagnação.

A influência do ambiente familiar para a promoção da criatividade tem sido destacada

por muitos pesquisadores (Alencar, 1993; Amabile, 1996; Dacey, 1989).

Para Alencar (1993), a criatividade necessita de condições adequadas para desenvolver-se. Para esta autora, algumas destas condições relacionam-se com o *Zeitgeist*, o espírito da época, com o clima psicológico e/ou social que predomina em uma determinada sociedade. Alencar chama a atenção para o fato de que “estas condições, mais ou menos favoráveis, estariam também relacionadas aos valores dominantes na família, aos traços de personalidade e características aí reforçados e cultivados” (p. 57).

Amabile (1996) enfatiza que as famílias que melhor promovem a criatividade em seus filhos caracterizam-se por um baixo nível de autoritarismo e restrições, valorizam a independência e mantêm um contato emocional moderado. Ao fazer uma revisão sobre estudos que correlacionam ordem de nascimento ou ausência do pai com a criatividade, Amabile (1996) afirma que as características dos pais estão mais fortemente relacionadas à criatividade dos filhos do que a constelação familiar. Amabile afirma que existe uma grande evidência de que as crianças tendem a ser mais criativas quando seus pais têm personalidade assertiva e são relativamente pouco preocupados em seguir padrões de comportamento social.

Alencar (1993) salienta alguns fatores presentes no ambiente familiar que podem facilitar o desenvolvimento da criatividade, como as características de personalidade dos pais, suas atitudes com relação à forma adequada de se criar filhos, suas expectativas com relação à criança, seu grau de confiança na capacidade da criança de explorar o mundo e de ser responsável; o grau de aceitação e respeito pelas idéias, sentimentos, indagações e fantasias da criança.

Também Dacey (1989), em um estudo no qual foram investigadas as famílias de 56 adolescentes altamente criativos comparadas a uma amostra de 20 outras famílias que foram selecionadas porque nenhum dos seus

componentes foi identificado como sendo criativo, constatou que: (a) embora os pais com crianças criativas tivessem a tendência de mencionar poucas regras, eles apresentavam um sistema de valores claro e coerente; (b) o senso de humor é importante nas famílias criativas; (c) nessas famílias, imaginação e honestidade eram mais valorizadas que boas notas e boa saúde; (d) nas famílias criativas, praticamente todos os pais tinham interesses fora do trabalho; e (e) crianças do grupo criativo sofreram mais traumas (mágoa, raiva ou ambos) que as crianças do grupo comparativo.

Torna-se importante chamar a atenção para o que enfatiza Alencar (1993) “...a maneira como o indivíduo se percebe (como capaz de criar ou, pelo contrário, como incompetente ou incapaz), as suas crenças e sentimentos a respeito de si mesmo e de suas capacidades, é formada durante os primeiros anos de sua vida, sofrendo uma profunda influência de seus primeiros agentes socializadores, os pais...” (p. 69). Nesse sentido, voltamos nossa atenção para as crianças que viveram desde a mais tenra infância em instituições e os efeitos desse ambiente no seu desenvolvimento.

Lapassade (1977) salienta que a palavra instituição significa etimologicamente “um sistema de normas que estruturam um grupo social, regulam sua vida e seu funcionamento” (p. 287). Esta palavra pode também, quando considerada como um ato, tomar o sentido de “instituir”, proveniente do latim *instituere*, que quer dizer “estabelecer, construir, preparar, instruir, dispor, educar, formar” (p. 287). Segundo Goffman (1987), uma “instituição total é um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (p. 11).

Eizirik (1988) enfatiza alguns aspectos que caracterizam as instituições sociais, salientando dentre eles: um sistema de normas interno e externo; um sistema de avaliação; e um sistema de trocas que funciona como estruturas

reguladoras e organizadoras desses sistemas. Segundo a mesma autora, as instituições podem ainda ser vistas como “sistemas simbólicos que definem e regulam padrões de funcionamento, rituais, direitos e deveres que são estritamente vinculados à natureza e à característica de cada instituição” (p. 31). Os ambientes institucionais têm sido descritos, freqüentemente, como influência negativa para o processo evolutivo da criança. Historicamente, esses ambientes têm sido organizados a partir de um conjunto de elementos que contribuem de forma significativa para esse processo. Em geral, o meio institucional é relativamente desestimulante para a criança em desenvolvimento, apresentando problemas como superlotação, pouco pessoal qualificado, espaço reduzido e com poucas chances de oferecer o tipo de estimulação sensorial adequada à criança.

Yarrow (em Weber & Kossobudzki, 1996) constatou que o singular meio físico das instituições se caracterizava por ser monótono, com pouca estimulação visual, auditiva, motora e lingüística. O meio emocional demonstrava ausência de variações quer positivas quer negativas, e o meio social era bastante restrito em vários aspectos. Estas autoras salientam que, nas instituições: (a) a oportunidade de praticar certas habilidades comuns na vida do lar é praticamente impossível, por estar a criança mais nova confinada ao berço, limitada na locomoção e exploração ambiental, além de não ser observada individualmente para reforço de comportamentos novos desejáveis; (b) a motivação provinda de pais, irmãos e outros familiares encontra-se quase totalmente eliminada; (c) a rotina da instituição, que faz com que a equipe de funcionários atenda ao maior número de crianças em menor espaço de tempo, faz com que as necessidades da criança passem despercebidas.

Weber e Kossobudzki (1996) constataram que existem distintos tipos de instituições para crianças e adolescentes e que, apesar das diferenças, existe sempre falta de contato físico, ausência de reforçadores e verbalização limitada.

Segundo essas autoras, “os dirigentes dessas instituições, tanto governamentais quanto particulares, na maioria das vezes, têm idéias preconcebidas e errôneas sobre o desenvolvimento infantil” (p. 93). Essas autoras salientam, após diversas observações em orfanatos, que existe uma intensa massificação de atitudes em todos os momentos numa instituição, desde o modo como uma cama deve ser arrumada até a proibição para freqüentar seu próprio quarto durante o dia ou deitar-se para relaxar. Consideram que “esse tipo de massificação suprime o senso crítico, a criatividade e a capacidade de iniciativa das crianças, pois elas acabam sempre fazendo o que os outros, enquanto instituição, mandam e não o que elas desejam em determinado momento” (p. 44).

Para Berger e Luckmann (1976), “as instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” (p. 80).

Essas normas de conduta opõem-se diametralmente ao que Stein (1974) destaca ao examinar as características de um ambiente facilitador e estimulador da criatividade. Segundo Stein, “se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente e o apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis” (p. 12). Ressalta também que, para que a sociedade favoreça a criatividade é necessário que ela: (a) ofereça ao indivíduo um número razoável de experiências em diversas áreas; (b) abra espaço e encoraje experiências internas e externas de seus membros; (c) valorize a mudança e a originalidade; (d) dê status e reconhecimento social aos indivíduos criativos; (e) ofereça a todos os seus cidadãos possibilidades de estudo e oportunidade de expressão e questionamento.

As características do ambiente institucional anteriormente citadas contrastam com uma lista das condições psicológicas e sociais, organizada por Torrance (1987) após examinar a questão das condições adequadas ao funcionamento dos processos mentais que estimulam a criatividade. Para Torrance, deveria existir: (a) ausência de ameaça grave ao *self* e disposição para correr riscos; (b) autopercepção, contato com seus próprios sentimentos; (c) auto-afirmação, ver a si mesmo como diferente dos outros; (d) abertura para idéias dos outros e confiança nas suas percepções e idéias; e (e) relações interpessoais equilibradas. Ainda enfatizando as condições ambientais adequadas que promovem o comportamento criativo, Taylor (em Alencar, 1993) destaca, entre outros, os seguintes pontos: (a) redução de fatores que produzem frustração; (b) redução de experiências e situações competitivas que impliquem ganhos ou perdas; (c) encorajamento do pensamento divergente; (d) eliminação de ameaças ambientais; (e) aceitação da fantasia; (f) minimização de coerções; (g) ajuda à pessoa em sua compreensão de si e de sua divergência em relação às normas.

Muitos estudos foram conduzidos com o objetivo de investigar a inteligência, linguagem e socialização em crianças institucionalizadas (Bohman & Sigvardsson, 1979; Manesh, Mojdehi & Tashakkori, 1984; Tizard & Hodgers, 1978). Observa-se, entretanto, uma carência de pesquisas relativas à extensão da influência do ambiente institucional no desenvolvimento de habilidades criativas de crianças. Este foi um dos fatores que nos levaram ao desenvolvimento do presente estudo, que teve como objetivo responder às seguintes questões:

- 1) Existem diferenças entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas em habilidades de pensamento criativo avaliadas por meio de testes padronizados?
- 2) Existem diferenças entre crianças do gênero masculino e do gênero feminino em habilidades do pensamento criativo

avaliadas por meio de testes padronizados?

- 3) Existe interação entre institucionalização e gênero nas habilidades de pensamento criativo?
- 4) Existe uma relação positiva entre os resultados obtidos no Teste Torrance do Pensamento Criativo (Torrance, 1974) e no Teste do Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996)?

METODOLOGIA

Participantes

Conforme o item III, Aspectos Éticos da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, § 1, sobre o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo, os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Participaram do estudo 55 crianças de 7 a 12 anos de idade, sendo 23 do gênero masculino e 32 do gênero feminino, de nível socioeconômico baixo. Vinte e cinco eram crianças institucionalizadas e 30 eram crianças criadas em residências com pai e mãe presentes. A maioria das crianças institucionalizadas eram provenientes de famílias cujos pais estavam ausentes por abandono ou cumprimento de penas em prisão. Estas crianças foram encaminhadas à instituição pelo Centro de Recepção e Triagem - CRT, órgão da Fundação do Serviço Social e pelos Conselho Tutelar e Vara da Infância e Juventude ligados ao Ministério da Justiça, localizados no Distrito Federal.

Instrumentos

Dois instrumentos para a avaliação das habilidades do pensamento criativo foram utilizados neste estudo: Um teste de natureza verbal da Bateria Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974) e o Teste de Pensamento Criativo - Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996), de natureza figurativa.

A Bateria Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974) é composta de vários testes, sendo alguns de natureza verbal e outros de natureza figurativa. O teste de natureza verbal (Usos Incomuns-Caixas de Papelão) foi utilizado neste estudo. As respostas ao mesmo foram avaliadas considerando-se as seguintes categorias: a) fluência, que é o número total de respostas relevantes, sendo a relevância definida em termos dos requisitos da tarefa como apresentada nas instruções; b) flexibilidade, que é o número de diferentes categorias em que as respostas apresentadas podem ser classificadas; e c) originalidade, que diz respeito à novidade estatística das respostas apresentadas, sendo que essa novidade estatística está relacionada à frequência de ocorrência das respostas na população. Aquelas que ocorrem em apenas 2% das respostas apresentadas recebem escore mais alto (ex. 2), enquanto que as que ocorrem com mais de 5% de frequência recebem o escore mais baixo (ex. 1). Um estudo exploratório é realizado para a obtenção das respostas mais comuns e mais raras.

As habilidades do pensamento criativo foram aferidas também, pela forma A do Teste de Pensamento Criativo - Produção Divergente (TCP - DP) (Urban & Jellen, 1996), produzido e validado na Alemanha. O número máximo de pontos do Teste de Pensamento Criativo - Produção divergente é 72, os quais podem ser transformados em uma classe especial de percentil ou T-escore.

RESULTADOS

Existem diferenças entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas nas habilidades de pensamento criativo avaliadas por meio de testes padronizados?

Para responder a essa questão, uma análise de variância multivariada (MANOVA) foi realizada tendo institucionalização e gênero como variáveis independentes e fluência, flexibilidade e originalidade no Teste Torrance como variáveis

dependentes. Como critério de teste de significância foi empregado o Wilk's lambda, conforme sugerem Tabachnick e Fidell (1996). A MANOVA não revelou diferenças significativas entre as crianças institucionalizadas e não institucionalizadas nas medidas de fluência, flexibilidade e originalidade $F [1, 50] = 1,56; p = 0,21$.

Apesar da MANOVA não ter indicado diferenças significativas entre os dois grupos com relação às variáveis medidas pelo Teste Torrance de Pensamento Criativo, observou-se que as crianças não institucionalizadas obtiveram valores ligeiramente superiores em fluência ($M = 17,93; DP = 11,11$), flexibilidade ($M = 7,03; DP = 3,93$) e originalidade ($M = 9,37; DP = 8,54$) comparativamente às crianças institucionalizadas que obtiveram respectivamente $M = 12,88; DP = 8,89$ para fluência, $M = 6,08; DP = 3,41$ para flexibilidade e $M = 7,64$ e $DP = 6,52$ para originalidade.

Com relação ao escore total no Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974), obtido por meio da soma dos escores de fluência, flexibilidade e originalidade, observou-se uma superioridade das crianças não institucionalizadas ($M = 34,33; DP = 21,91$) em relação às institucionalizadas ($M = 27; DP = 18,43$).

Uma análise de variância 2x2 foi realizada, tendo como variáveis independentes institucionalização e gênero e como variável dependente o escore total no Teste de Pensamento Criativo - Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996). A diferença observada entre crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas no escore total do teste Pensamento Criativo - Produção Divergente não foi significativa $F [1, 51] = 1,25; p = 0,26$.

Existem diferenças entre crianças do gênero masculino e do gênero feminino nas habilidades do pensamento criativo avaliadas por meio de testes padronizados?

A análise de variância multivariada (MANOVA), tendo o Wilk's lambda como critério de significância e apresentando institucionaliza-

ção e gênero como variáveis independentes e os escores de fluência, flexibilidade e originalidade como variáveis dependentes, não evidenciou diferenças significativas entre as amostras do gênero masculino e do feminino $F [3, 47] = 1,12$; $p = 0,34$.

Apesar dessa análise não ter indicado diferenças significativas entre as crianças do gênero masculino e do gênero feminino nos escores de fluência, flexibilidade e originalidade no Teste Torrance de Pensamento Criativo, observou-se que as crianças da amostra masculina obtiveram valores maiores quando comparadas com a amostra feminina, em fluência ($M_{\text{masc.}} = 16,92$; $DP = 12,26$; $M_{\text{fem.}} = 14,57$; $DP = 8,59$), flexibilidade ($M_{\text{masc.}} = 7,32$; $DP = 4,36$; $M_{\text{fem.}} = 6,00$; $DP = 3,01$) e originalidade ($M_{\text{masc.}} = 10,4$; $DP = 8,38$; $M_{\text{fem.}} = 7,07$; $DP = 6,79$).

Os resultados no escore total do Teste Torrance de Pensamento Criativo também revelaram valores superiores para as crianças do gênero masculino ($M = 34,64$; $DP = 24,03$) quando comparados aos valores obtidos pelas do gênero feminino ($M = 27,97$; $DP = 16,96$).

Foi realizada uma análise de variância (ANOVA), tendo gênero como variável independente e o resultado no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996) como variável dependente. A ANOVA mostrou que as diferenças encontradas entre as crianças do gênero masculino e do feminino foram significativas $F [1, 51] = 10,4$; $p = 0,01$, a favor da amostra masculina ($M = 22,28$; $DP = 8,6$) comparativamente à amostra feminina ($M = 16,23$; $DP = 6,37$) (ver tabela 1).

Existe interação entre institucionalização e gênero com relação às habilidades de pensamento criativo?

Foi realizada uma análise multivariada de variância (MANOVA) utilizando o Wilk's lambda como critério de significância, e apresentando gênero e institucionalização como fatores fixos e fluência, flexibilidade e originalidade como fatores dependentes. A MANOVA não revelou resultados significativos ($F [3,47] = 1,37$ $p = 0,26$).

Por outro lado, foi realizada a análise de variância (ANOVA), tendo instituição e gênero como variáveis independentes e o escore total no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996) como variável dependente, revelando uma interação significativa entre gênero e institucionalização ($F [1, 51] = 5,46$; $p = 0,02$).

A inspeção das médias revelou que as crianças do sexo masculino institucionalizadas apresentaram um desempenho significativamente superior no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente de Urban & Jellen (1996) ($M = 23,7$; $DP = 11,54$) quando comparadas às crianças do sexo feminino institucionalizadas ($M = 12,87$; $DP = 4,6$). Por outro lado, as crianças do gênero masculino não institucionalizadas apresentaram um desempenho superior no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente ($M = 21,33$; $DP = 6,22$) quando comparadas às crianças do gênero feminino não institucionalizadas ($M = 19,6$; $DP = 6,21$).

Tabela 1. Média e Desvio Padrão para o Escore Total do Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente de Crianças Institucionalizadas e Não Institucionalizadas do Sexo Masculino e Feminino

Gênero	Instit.			Não Instit.			Total		
	X	DP	N	X	DP	N	X	DP	N
Masculino	23,7	11,54	10	21,33	6,22	15	22,28	8,6	25
Feminino	12,87	4,6	15	19,6	6,21	15	16,23	6,37	30

Há uma relação significativa entre os resultados no Teste Torrance de Pensamento Criativo (Usos Incomuns) e no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente?

Para investigar a validade convergente das medidas de criatividade foi correlacionado o escore total do Teste de Pensamento Criativo (Urban & Jellen, 1996) com a soma dos escores de fluência, flexibilidade e originalidade do Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974). Os resultados indicaram correlação positiva moderada entre os dois escores ($r = 0,31$; $p = 0,21$).

DISCUSSÃO

Quanto à primeira questão, uma possível explicação para os resultados obtidos no estudo diz respeito às condições da instituição, pois esta se caracteriza por um padrão adequado de atendimento das crianças que para lá se dirigem, padrão esse muito distante da média das instituições voltadas para o mesmo tipo de atendimento.

Como Rutter (1980) enfatiza, os efeitos residuais das experiências precoces no comportamento posterior do indivíduo tendem a ser suavizados por causa de mudanças maturacionais que acontecem principalmente na primeira infância e também por causa dos efeitos benéficos de experiências positivas vividas posteriormente. No caso da instituição onde os dados foram coletados em particular, as crianças são admitidas antes de um ano de idade, provenientes de ambientes extremamente adversos. O novo ambiente proporcionado pela instituição caracteriza-se por amplos espaços, boa alimentação, melhor qualidade das relações sociais, presença de uma mãe social, atendimento médico/odontológico/psicológico, entre outros, parecendo agir no sentido de diminuir e/ou suprimir os possíveis efeitos do ambiente em que viviam anteriormente.

Resultados desta natureza têm sido apontados por alguns autores que insistem na

intervenção e no resultado desta intervenção a longo prazo. Darlington, Royce, Snipper, Murray e Lazar (em Wachs & Gruen, 1982) constataram que os efeitos da intervenção precoce nos níveis de QI de crianças de orfanato podem decair em quatro anos se essa intervenção cessar. Foi observado no presente estudo, que a instituição se caracteriza por uma ótima infra-estrutura em termos de estimulação cognitiva, contando com a ajuda de voluntários que se dedicam ao ensino extracurricular das crianças. Em contraste, as crianças não institucionalizadas caracterizam-se por viver em lares próprios, com a presença de pai e mãe do nível socioeconômico baixo. Em geral, não contam com uma estrutura de acompanhamento escolar assim como não contam com um atendimento médico/odontológico/psicológico.

A qualidade das experiências posteriores a algum tipo de ambiente adverso no início da vida foi também enfatizada por Wachs e Gruen (1982). Esses autores evidenciaram a importância das experiências vividas posteriormente à privação e seu papel na diminuição dos efeitos negativos do ambiente inicial. De forma mais contundente, Clarke e Clarke (1986) afirmam que as experiências posteriores teriam um papel equivalente às experiências precoces no desenvolvimento do indivíduo.

Parece, então, que a qualidade dos serviços da instituição tem agido no sentido de diminuir os possíveis efeitos negativos do ambiente inicial da criança. Como enfatizam Wachs e Gruen (1982), "...a presença de uma variedade de pessoas acessíveis ou brinquedos é positivamente relacionada a um desenvolvimento cognitivo/intelectual precoce podendo ter conseqüências de longa duração" (p. 48).

Por outro lado, embora as diferenças entre os escores do teste do pensamento criativo entre a amostra institucionalizada e não institucionalizada não tenham sido significativas, é importante ressaltar que, na maioria das medidas analisadas, a amostra não institucionalizada obteve médias ligeiramente superiores quando comparada à amostra institucionalizada,

indicando que, mesmo em uma instituição de boa qualidade, alguns dos efeitos adversos iniciais podem persistir, por mínimos que sejam, estando, portanto, na raiz dessa diferença. É importante frisar que, embora as atendentes da instituição se caracterizem pela dedicação e carinho para com as crianças, alguns estudos têm mostrado que o ambiente de cuidado provido pelos pais é significativamente correlacionado com medidas de competência cognitiva das crianças (Clarke-Stewart, 1973), indicando a importância da relação familiar para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Quanto à segunda questão, os resultados deste estudo indicaram que as diferenças encontradas entre as amostras do gênero masculino e do feminino foram significativas apenas no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996).

No entanto, o uso de estatística multivariada combinado com amostras pequenas pode traduzir-se em dificuldades de interpretação e generalização dos resultados. Wachs e Gruen (1982) apontam problemas que podem surgir do uso da estatística multivariada quando utilizada com amostras pequenas, sugerindo precaução na interpretação dos resultados. Tendo em vista esse fato, a análise dos resultados obtidos pelos participantes do estudo no Teste Torrance do Pensamento Criativo pode ter sofrido alguma interferência devido ao tamanho da amostra.

O uso de apenas um dos testes (Usos Incomuns) da Bateria Torrance de Pensamento Criativo também pode ter contribuído para o resultado final da análise de variância multivariada. Esse teste (Usos Incomuns) pode ter sido objeto de alguma dificuldade para sua realização por parte das crianças de 7 e 8 anos de idade devido à sua natureza escrita. Observou-se que algumas crianças dessa faixa etária apresentaram uma certa dificuldade tanto na escrita como na concentração na tarefa.

Apesar desse fato, convém ressaltar que uma análise das médias das amostras do gênero masculino e do feminino, tanto institucionalizada

como não institucionalizada, indicou uma pequena superioridade das crianças do gênero masculino com relação às médias das crianças do gênero feminino e também das crianças do gênero feminino da amostra não institucionalizada com relação às crianças do gênero feminino institucionalizadas nos escores de fluência, flexibilidade e originalidade do Teste Torrance, o que sugere que o ambiente institucional parece ter um maior efeito negativo no desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo em meninas do que em meninos.

Complementando os resultados descritos anteriormente no que diz respeito ao Teste Torrance de Pensamento Criativo, os resultados obtidos no Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996) indicaram uma diferença significativa entre os participantes do gênero masculino e os do gênero feminino a favor dos primeiros. Uma possível explicação pode ser encontrada no tipo de estimulação que pode estar sendo promovida e nos padrões comportamentais implementados no interior da instituição. Os efeitos negativos de ambientes pobres em estímulos como orfanatos têm sido bem documentados por autores como Hunt (1975). Este autor aponta a relação de ambientes caracterizados pela baixa estimulação com a motivação intrínseca, entendendo-a como uma das maiores necessidades desenvolvimentais para crianças, sendo relacionada ao processamento de estímulos ou informações. Ambientes que não provêm as necessidades de estímulos adequados para a criança processar, ou que restringem o acesso a informações limitando a exploração, podem agir como um impedimento ao desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, ao pensamento criativo. Levando-se em consideração, então, a importância da motivação intrínseca, também enfatizada por Amabile (1996), poderíamos questionar se estão sendo oferecidas situações de acesso a estímulos ambientais de forma igualitária tanto às crianças do gênero masculino como às do gênero feminino. É de conhecimento que existe uma clara diferenciação entre gêneros. Tradicionalmente,

as meninas costumam ser reforçadas ao demonstrar determinados comportamentos como passividade, demonstração de fraqueza, sensibilidade, enquanto aos meninos são propiciadas situações para que demonstrem características como agressividade, independência, força. Devido a fatores sócio-históricos, os modelos e padrões educativos em meninos e meninas são diferentes e tratam de perpetuar os papéis socialmente designados a ambos os sexos. Neste sentido, Martinez (1999) ressalta que

“A maior estimulação que, por regra geral, é recebida pelos meninos, unida à valorização de suas realizações intelectuais e a competitividade entre outros aspectos, em contraposição a uma educação mais passiva das meninas e a transmissão a elas dos valores tradicionais do ‘feminino’, condiciona um desenvolvimento diferenciado de capacidades, motivos, aspirações e valores que favorece a criatividade masculina e limita a feminina” (p. 2).

É possível que condicionamentos culturais estejam sendo repetidos de forma mais acentuada no interior da instituição. Horner (1972) enfatiza que a dependência é reforçada para as meninas e punida para os meninos. Em geral, espera-se de meninas comportamentos como cooperar, dividir, ajudar.

Essa constatação de Horner coincide com os estudos relacionados aos estereótipos de gênero. Deaux e Lewis (em Golombok & Fivush, 1994) sustentam que o simples fato de saber que um indivíduo é do gênero feminino implica que a pessoa terá certas características físicas (voz macia, suavidade de movimentos) e certos traços psicológicos (dependência, mais emocional) e participará em tipos particulares de atividades (cuidar de crianças, cozinhar).

Com relação à terceira questão, nos resultados do Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996), observou-se uma interação entre gênero e institucionalização. Apenas as crianças do gênero masculino institucionalizadas apresentaram um desempenho

significativamente superior quando comparadas às crianças do gênero feminino institucionalizadas.

Esses resultados parecem indicar que existem fatores presentes no interior da instituição que agem no sentido de solapar o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo em meninas.

Com relação à quarta questão, os resultados obtidos sugerem uma relação positiva moderada entre o Teste Torrance de Pensamento Criativo e o Teste de Pensamento Criativo – Produção Divergente (Urban & Jellen, 1996). Isto constitui uma contribuição à validade concorrente do referido teste.

Os resultados obtidos no estudo alertam para o fato de que o potencial criador de gerações de crianças pode estar sendo comprometido de forma decisiva, sendo que as meninas parecem sofrer de forma mais significativa essa perda. Seria de grande relevância o desenvolvimento de estratégias que viessem sanar ou mesmo minimizar essa perda. Afiguram-se como prementes novas pesquisas no campo, que levantem as variáveis responsáveis por este quadro, a fim de que condições mais favoráveis ao desenvolvimento do potencial criador sejam propiciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. M. L. S. (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- AMABLE, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- BERGER, P. L., & Luckmann, T. (1976). *A construção da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BOHMAN, M., & Sigvardsson, S. (1979). Long-term effects of early institutional care: A prospective longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 111-117.
- CLARKE, A. M., & Clarke, A. D. B. (1986). Thirty years of child psychology: A selective review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 719-759.

- CLARKE-STERWART, K. A. (1973). Interaction between mother and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 6-7.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). *The domain of creativity*. Trabalho apresentado no congresso de criatividade. Pitzer College, Claremont, EUA.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- DACEY, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *Journal of Creative Behavior*, 23, 263-271.
- EIZIRIK, M. F. (1988). Instituição, educação e trabalho: elementos para uma dialética de transformação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28-32.
- GOFFMAN, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- GOLOMBOK, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge Press.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- GUILFORD, J. P. (1975). Varieties of creative giftedness, their measurement and development. *The Gifted Quarterly*, 19, 285-297.
- HORNER, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28, 1071-1081.
- HUNT, J. McV. (1975). Reflections on a decade of early education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, 275-330.
- LAPASSADE, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Franscisco Alves.
- LOWEN, A. (1984). *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus.
- MANESH, Y. H., Mojdehi H., & Tashakkori, A. (1984). Short communication: Effects of environmental enrichment on the mental and psychomotor development of orphanage children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 643-650.
- MARTINEZ, A. M. (1999). *Creatividade y genero. Estudio exploratorio de algunos aspectos de la subjetividad de mujeres creadoras mexicanas y cubanas*. Artigo não publicado.
- MAY, R. (1982). *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- PIAGET, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- RIZZINI, I. (1989). A internação de crianças em estabelecimentos de menores: alternativa ou incentivo ao abandono? *Espaço-Cadernos de Cultura*, 11, 17-38.
- ROGERS, C. (1978). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- RUTTER, M. (1980). The long-term effects of early experience. *Development Medicine and Child Neurology*, 22, 800-815.
- SILVA, C. L. (1993). Criatividade: duas formas de pensar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 145-155.
- SMOLUCHA, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 49-67.
- STEIN, M. I. (1974). *Stimulating creativity. Individual procedures*. New York: Academic Press.
- STERNBERG, J. R. (1988). A three facet-model of creativity. Em R. J. Sterberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.125-147). New York: Cambridge University Press.
- TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- TIZARD, B., & Hodges J. (1978). The effect of early institutional rearing on the development of eight year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 99-118.

- TORRANCE, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- TORRANCE, E. P. (1987). Teaching for creativity. Em S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- URBAN, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). Manual*. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- VYGOTSKY, L. S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-95.
- WACHS T. P., & Gruen G. E. (1982). *Early experience and human development*. New York: Plenum Press.
- WALLON, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.
- WEBER, L. N. D., & Kossobudzski, L. M. M. (1996). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.
- YAROSHEVSKII, M. G. (1987). The psychology of creativity and creativity in psychology. *Soviet Psychology*, 25, 22-44.

Recebido para publicação em 30 de outubro de 2002 e aceito em 11 de junho de 2003.

OSCILAÇÕES DO DESEJO SEXUAL NO PERÍODO GESTACIONAL

CHANGES OF SEXUAL DESIRE DURING PREGNANCY

Marilise Brockstedt LECH¹
Paulo César Ribeiro MARTINS²

RESUMO

O trabalho visa estudar a existência ou não de alterações do desejo sexual no período gestacional. Os sujeitos da pesquisa são quatro mulheres gestantes, todas psicólogas, participantes de um curso de atualização em sexualidade, e seus respectivos maridos. Para a coleta dos dados optou-se por um depoimento escrito, com duas perguntas orientadoras que questionaram sobre a ocorrência de oscilações do desejo. A análise dos dados foi feita através de metodologia fenomenológica e evidenciou dois aspectos comuns nos relatos: 1. O desejo sexual não se alterou na maioria dos sujeitos. 2. Os sujeitos dissociam alteração do desejo de outras alterações do comportamento sexual. As variantes nas descrições são apresentadas em seis temas: 1. Motivo da não-alteração do desejo. 2. Motivo da alteração do desejo. 3. Alterações na vida sexual descritas pelas mulheres. 4. Alterações na vida sexual descritas pelos homens. 5. O que não se alterou na vida sexual. 6. Vivências durante a gestação.

Palavras-chave: *sexualidade, gravidez, desejo sexual, método fenomenológico.*

ABSTRACT

This paper looks at the changes of the sexual desire during pregnancy. The subjects of the study are four psychologists who were pregnant at that time, and their husbands. A written statement of two questions about the changes of the desire was the choice to collect the data. Data analysis was made by

⁽¹⁾ Professora da Universidade de Passo Fundo/RS Mestranda em Educação pela UPF, Especialista em Educação Infantil pela PUC/RS, Psicóloga do CEPAP (Centro de Estudos, Prevenção e Atendimento Psicológico) – Endereço para correspondência: R: Bento Gonçalves, 578/809 Passo Fundo/RS – Cep: 99010-010 – E-mail: lech@annex.com.br

⁽²⁾ Doutorando em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas, Membro do CEPCoS (Centro de Estudos e Pesquisas em Comportamento e Sexualidade) – E-mail: paulo.martins@terra.com.br

the phenomenological methodology. Results show two common aspects among the majority of the reports: 1. The sexual desire did not change in the majority of the subjects. 2. The subjects do not link the change of the desire with other changes of the sexual behavior. The variants of the reports are presented in 6 topics: 1. Reasons of the maintenance of the desire. 2. Reasons of the change of the desire. 3. Changes of the sexual behavior described by women. 4. Changes of the sexual behavior described by men. 5. Aspects without changes in the sexual behavior. 6. Experiences during pregnancy.

Key words: *sexuality, pregnancy, sexual desire, phenomenological method.*

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é tentar descrever as possíveis oscilações do desejo sexual na gravidez, a fim de obter uma melhor compreensão das vivências que ocorrem neste período, na vida sexual dos casais. A gestação é um período especial no qual a sexualidade geralmente se manifesta de forma diferenciada. Nesse período, as influências psicológicas e socioculturais, somadas a questões orgânicas, podem levar os casais a enriquecer sua vida sexual, ou a reduzir os momentos de prazer a dois. Muitos fatores levam a alterações, que, se forem compreendidas, poderão auxiliar na obtenção da felicidade sexual pelo casal.

Tradicionalmente, existe a idéia que ocorre alteração do desejo sexual na gravidez. O desejo sexual é definido como impulso sexual, produzido pela mobilização do mundo interno (psicológico) da pessoa (Soifer, 1992) e pela ativação do sistema límbico e hipotalâmico (González, 2001) em função de estímulos eróticos. O desejo é experimentado na forma de sensações específicas que levam a pessoa a buscar ou a tornar-se receptiva às experiências sexuais (Kaplan, 1983; Haack e Martins, s.d.).

Assim como existe o desejo, existe a inibição do desejo, que é comum no homem e na mulher, ocorrendo perda de interesse pelo assunto; a pessoa, então, não se entrega à gratificação erótica. As causas da inibição podem ser físicas, psicológicas ou culturais. Segundo alguns autores (Soifer, 1992; Montenegro, 1999;

Rodrigues, 1999), as modificações físicas e psicológicas do casal em decorrência da gravidez tornam comum a diminuição do desejo sexual, não impedindo, contudo, que o casal continue as relações sexuais. Nesse sentido, Kaplan (1983) afirma que as pessoas com inibição do desejo são capazes de ereção peniana ou lubrificação vaginal e orgasmo, porém de modo mecânico, sem grande prazer. Portanto, pode-se pensar que o fato de manter relações sexuais não revela a existência de desejo sexual também no período gestacional.

A gravidez é um teste de maturidade emocional, visto que desafia conflitos latentes (Perestrello, 1987). É também um tempo em que o casal começa a redefinir seus papéis na nova família que passa a existir (Carter e McGoldrick, 1995). Os sentimentos de maternidade e paternidade começam a surgir e podem roubar espaço do relacionamento homem-mulher, interferindo no desejo sexual. Assim, muitos casais podem alterar seu comportamento sexual durante o período gestacional em virtude desses e de outros tipos de sentimentos, conscientes ou inconscientes.

Dependendo das condições psicológicas em que a mulher se encontra e do grau de aceitação da gravidez, ela poderá se satisfazer com a mesma quantidade de carinho recebida antes da gravidez, ou passar a sentir-se carente mesmo diante da constância das atenções de seu companheiro. Segundo Suplicy (1987), a sexualidade nesse período dependerá muito de como a mulher se percebe, o que envolve a sua

auto-estima e fatores externos, como o tipo de relação que tem com seu parceiro. Ser amada e valorizada pode levar a gestante a sentir-se atraente, independentemente de ter alteradas as formas de seu corpo.

A possibilidade de gerar outra vida pode trazer sentimentos de grande satisfação e também de incertezas e angústias (Osório, 1981). Nesse período, são revividas experiências relacionadas à infância, educação, crenças e cultura, o que se soma à imensa responsabilidade de trazer um filho ao mundo. Reavivam-se aspectos inconscientes e primitivos, fruto da relação da gestante com sua própria mãe (Perestrello 1987, Suplicy, 1987). Isso pode levar a mulher a uma maior necessidade de atenção, assegurando um aumento da cumplicidade do casal. Nesse sentido, o período gestacional pode ter momentos extremamente agradáveis, proporcionando uma maior plenitude no ato sexual, em função de um maior desejo de estarem juntos.

Para alguns casais existe o temor de que a relação sexual machuque a mãe ou o bebê. No entanto, autores referem que esse ato não prejudica o bom andamento da gravidez normal (Suplicy, 1987; Soifer, 1992; Rodrigues, 1999). A existência do líquido amniótico que envolve o bebê protege-o de forma que não haja riscos, no caso de uma gravidez normal. O excesso de zelo, contudo, pode levar alguns casais a inibir o desejo sexual, adiando o sexo para depois do nascimento do bebê, prudência que pode representar uma regressão afetiva e uma insegurança emocional (Vitiello, 2002).

Outro dado importante para este estudo é que o relacionamento conjugal é precedente à gravidez. A forma como a gestação é recebida também é fator que interfere fortemente no desejo sexual do casal, pois, se o filho não foi planejado e a união já não estava bem, pode ocorrer um aumento das crises do casal, que poderão ser justificadas como advindas dos fatores comuns às fases da gestação.

A gravidez pode ser dividida em três diferentes fases, correspondendo ao primeiro,

segundo e terceiro trimestre (Soifer, 1992; Rodrigues, 1999; Canella, 2000) e cada uma delas apresentando reações e sentimentos diferentes, que são influenciados por vários fatores, os quais, por sua vez, podem realmente provocar alterações do desejo, como se descreverá em seqüência.

Primeiro trimestre

Assim como a adolescência e a menopausa, a gravidez é considerada como um momento de crise de identidade (Vitiello, 2002). Quando a gravidez é descoberta, a mulher precisa de um período de recolhimento até incorporar o papel de mãe e terá de abdicar de algumas atividades para poder dar parte de si para o filho que irá nascer. Nesse período, a mulher pode vir a ter sonolência, cansaço e/ou náuseas (Perestrello, 1987). As alterações hormonais também provocam esses sintomas, os quais podem levar a uma baixa do desejo. Se o companheiro entende e respeita essas alterações sem se sentir excluído, as chances de ocorrerem desencontros sexuais diminuem; já, se não houver uma boa comunicação entre o casal, a diminuição da frequência do ato sexual pode ser entendida como falta de interesse de um parceiro pelo outro. Nessa fase a mulher passa por uma sensação de perda da atratividade. Vitiello (2002) refere que a perda dos contornos considerados atraentes pode prejudicar a sua auto-estima em relação à vida sexual.

Embora os fatores psicossociais sejam relevantes, os chamados "pequenos sintomas" da gestação, de origem orgânica, podem ter influência no desejo sexual, dentre os quais a mastalgia por engurgitamento venoso e o edema do epitélio vaginal, que deixam o seio e a vagina menos sensíveis ao toque, além do aumento da prolactina, que pode ser um fator de bloqueio de desejo (Vitiello, 2002).

Nos níveis mais profundos do psiquismo, Soifer (1992) cita que ocorrem sentimentos e defesas que são característicos nesse período inicial da gestação. O mecanismo de defesa de

negação surge pelo conflito entre desejo e contradesejo de ter esse filho. As defesas maníacas são representadas pela certeza da chegada de um filho bonito, que cumulará os pais de felicidade; em oposição, a excitação masoquista mostra-se através do medo do filho disforme, que pode assumir proporções ansiogênicas. As fantasias terríficas são demonstradas pelo medo de morrer no parto e de não saber cuidar bem do bebê. Nesse período, a ansiedade dominante pode estar sendo ativada pela culpa de ter tido relação sexual (visão do sexo como impuro) e pela reativação de fantasias incestuosas.

Segundo trimestre

Suplicy (1987) afirma que a segunda fase da gestação caracteriza-se pelo aumento do desejo sexual na maioria das mulheres. Neste período, geralmente, a mulher já aceita o fato de ser mãe; seu corpo grávido começa a se definir e já pode ver-se livre dos sintomas comuns do primeiro trimestre (Roccot, 2000).

A exploração do corpo despertada pela curiosidade que acompanha a gravidez pode levar a mulher e seu parceiro a novas descobertas; por meio dos toques e das carícias, acontecem um maior contato e valorização do corpo; a sensibilidade e a feminilidade tomam proporções, tornando a mulher mais madura para o prazer. Há, inclusive, casos de mulheres que alcançaram o seu primeiro orgasmo durante o período da gestação.

Canella (2000) relata que Masters e Johnson observaram, num estudo com 111 mulheres, um elevado grau de atividade sexual, marcada pelo interesse, pela imaginação e por sonhos de atos sexuais, o que levou a um aumento da frequência das relações sexuais em comparação com o primeiro trimestre.

Terceiro trimestre

Esse período é caracterizado por um aumento da interferência dos fatores orgânicos

e das ansiedades em relação ao parto. As oscilações da pressão arterial, a retenção de líquido e a liberação das endorfinas, que ocorre para diminuir a dor do parto, podem levar à diminuição do desejo sexual. Além disso, há um excesso de peso e um maior desconforto na busca de posições adequadas para a penetração. No entanto, a necessidade de buscar posições alternativas para um maior conforto no ato sexual (Suplicy, 1987) contribui para o desenvolvimento da criatividade e da sintonia entre os parceiros.

Soifer (1992) destaca que a incerteza da data do nascimento sintetiza todas as outras incertezas. Por meio da pergunta “quando será?”, expressa-se a incógnita sobre como será o parto, o bebê e sua criação. As ansiedades derivadas dessas incertezas podem propiciar defesas como o pensamento mágico e a onipotência das idéias; o grau dessas ansiedades dependerá do ambiente e da receptividade da família.

Como no primeiro trimestre, os cuidados médicos são imprescindíveis nessa última fase da gestação. A interrupção do ato sexual pode ser recomendada nos seguintes casos: ameaça de aborto, sangramento, vazamento de líquido, histórico de parto prematuro, infecções, dores e dilatação do útero (Canella, 2000).

No entanto, a vida sexual ativa na gravidez normal, além de não prejudicar, contribui para a manutenção do tônus da região pélvica, facilitando o parto. Mantém a capacidade orgásmica da mulher (Soifer, 1992), o sentimento de ser amada e desejada (Suplicy, 1987). Assim, os papéis prioritários de marido e mulher não são substituídos, mas apenas acrescidos pelos papéis de pai e mãe, sem interferir na expressão da afetividade erótica.

Como se vê, a gravidez é um período complexo, em que o embrião se torna um feto e, finalmente, um bebê, com o nascimento (Montenegro, 1999). Nesse período, vários fatores interferem na vida sexual. Por intermédio do método fenomenológico objetiva-se: 1. Descrever a existência ou não de alterações do desejo sexual no período gestacional; 2. Descrever os

elementos comuns das sínteses das entrevistas; 3. Apresentar as variações entre as descrições referentes à vida sexual e ao desejo sexual.

MÉTODO

O método do estudo baseou-se nas contribuições da fenomenologia (Giorgi, Fisher e Eckartsberg, 1980). Uma das principais finalidades do método não é fornecer novas informações, mas, sim, tornar explícitas aquelas idéias implícitas que baseiam o comportamento e as experiências de vida, para que estejamos menos confusos sobre nós mesmos (Keen, 1975). A fenomenologia não quer ver o acontecimento como um exemplo desta ou daquela teoria (Giorgi, Fisher e Eckartsberg, 1980), mas como um fenômeno por si mesmo, com sua própria estrutura e significado.

Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são quatro mulheres gestantes e seus maridos, com idades entre 30 e 33 anos e com um tempo de gestação que variou entre quatro e sete meses. Todas as entrevistadas são psicólogas e participantes de um curso de atualização em sexualidade.

Procedimento

Optou-se por um depoimento escrito em resposta a duas perguntas orientadoras: " 1. Descreva se ocorrem alterações do desejo sexual neste período gestacional. 2. Se ocorrem, quais são?" A devolução do instrumento foi feita através de um envelope fechado e sem identificação. Explicou-se aos sujeitos que se pretendia realizar um estudo sobre sexualidade e gravidez e que o marido também deveria responder às perguntas. Todos os sujeitos responderam ao instrumento nas suas residências.

Análise dos dados

Para a análise dos dados seguiram-se esses passos: 1. realizou-se uma leitura atenta

de cada entrevista, do começo ao fim, tentando captar o seu sentido global; 2. obtida a compreensão do todo, voltou-se ao texto, lendo-o atentamente e discriminando as unidades de significado; 3. delimitadas as unidades de significado, retornou-se a elas, expressando mais diretamente os *insights* psicológicos nelas contidos, transformando-as em linguagem psicológica; 4. as unidades transformadas em linguagem psicológica foram convertidas numa síntese, contendo o essencial da entrevista; 5. descreveram-se os elementos invariantes e, por fim, descreveram-se as variantes entre as sínteses, como sugere Forghieri (1993).

RESULTADOS

Apresenta-se no anexo a entrevista 4 e sua respectiva análise para demonstrar como se procedeu à análise dos dados, com base em Giorgi, Fisher e Eckartsberg (1980). A seguir, apresentam-se as oito sínteses, a descrição dos elementos comuns e dos elementos variantes.

Descrição das sínteses das oito entrevistas (sendo a 1 de uma mulher e a 2 de seu cônjuge, e assim sucessivamente):

1. O diálogo a respeito das reações da companheira criou um clima de compreensão, razão pela qual não houve alteração do desejo, dos sentimentos nem da vida sexual.
2. Houve alteração do desejo nas primeiras semanas, em razão de perceberem uma terceira pessoa na relação.
3. As preocupações relacionadas à gestação referem-se ao medo de machucar o bebê, aumentando a cautela e afetando a tranquilidade durante as relações sexuais. Não houve alteração do desejo sexual e ela continuou sentindo-se bonita e sensual.
4. O aumento dos cuidados foi considerado normal e interferiu na vida sexual, porém não alterou o desejo e o prazer.

5. Nesta gestação, sente que a maternagem superou o erotismo. O ritmo de trabalho era mais intenso; sentiu-se mais sensível, com mais ciúmes e mais insegurança. Relata que as questões do desejo, da satisfação e o orgasmo continuaram iguais, mas reduziu-se a frequência do ato sexual por causa de um sangramento. Sentiram alguns incômodos, como o tamanho da barriga, o que os levou a alterarem as posições sexuais. Tinha contrações musculares que davam a sensação de embolar o bebê durante a relação sexual.
6. Não houve alteração do desejo, mas, ao mesmo tempo, diz sentir-se mais atraído pela parceira por causa do aumento dos seios. Teme machucar o bebê e a esposa. As posições sexuais foram limitadas e o tempo do ato sexual foi diminuído.
7. O sexo é citado para fins reprodutivos, preocupação que não tinham mais; reduziu-se a necessidade de terem relação sexual. A gravidez não atrapalha na relação sexual e na convivência, embora sintam-se desajeitados quando vestida; às vezes, a barriga dói e tomam cuidado. A gravidez tornou o sexo mais completo, ocorrendo a satisfação mais rapidamente; o desejo não diminuiu e aumentou a cumplicidade do casal. Reduziram-se a frequência e a necessidade de relação sexual.
8. A partir do segundo trimestre, começou a ter mais cuidados em razão do aumento dos seios e do feto, passando a pensar no bebê durante quase todo o tempo do ato. Não houve diminuição do desejo e continua achando sua mulher bonita.

Descrição dos elementos comuns

Compararam-se as oito sínteses e encontraram-se dois aspectos comuns entre elas:

1. O desejo sexual não se alterou para a maioria dos sujeitos, apenas uma mulher refere que diminuiu no primeiro trimestre.
2. Parece que os sujeitos dissociam alteração do desejo sexual de outras alterações do comportamento, como se fossem vivências distintas.

Descrição das variantes

As variações entre as descrições são apresentadas em seis temas:

1. Motivo da não-alteração do desejo:

O diálogo a respeito das reações da companheira criou um clima de compreensão, razão pela qual não houve alteração (1).
2. Motivo da alteração do desejo:

Houve alteração ... nas primeiras semanas, por perceber uma terceira pessoa na relação (2).
3. Alterações na vida sexual descritas pelas mulheres:

... a maternagem superou o erotismo (5). Aumentou a cautela e afetou a tranquilidade durante as relações sexuais (3). ... reduziu-se a frequência do ato sexual por causa de um sangramento (5). ... incômodos com o tamanho da barriga ... os levou a alterarem as posições sexuais (5). ... a barriga dói e tomam cuidado (7). Reduziram-se a frequência e a necessidade de terem relação sexual (7). A gravidez tornou o sexo mais completo, ocorrendo a satisfação mais rapidamente (7).
4. Alterações na vida sexual descritas pelos homens:

... diz sentir-se mais atraído pela parceira por causa do aumento dos seios (6). O aumento dos cuidados ... interferiu na vida sexual (4). As posições sexuais foram limitadas e o tempo do ato sexual diminuiu (6). A partir do segundo trimestre, começou a ter mais cuidados em razão do aumento dos seios e do feto, passando a pensar no bebê quase durante todo o tempo do ato (8).
5. O que não se alterou na vida sexual:

... o desejo e o prazer (4). Sentimentos ... e vida sexual (1). Continuou sentindo-se bonita

e sensual (3). As questões ... da satisfação e o orgasmo continuaram iguais (5). A gravidez não atrapalha na relação sexual e na convivência (7). Continua achando sua mulher bonita (8).

6. Vivências durante a gestação:

Sente-se desajeitada quando vestida (7). Medo de machucar o bebê (3, 6) e a esposa (6). O ritmo de trabalho era intenso. Sentiu-se mais sensível, com mais ciúmes e mais insegura. Tinha contrações musculares que davam a sensação de embolar o bebê durante a relação sexual (5). O sexo é citado para fins reprodutivos e esta preocupação não tinham mais... Aumentou a cumplicidade do casal (7).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O desejo sexual, que são impulsos que mobilizam o mundo interno (Soifer, 1992) para a experiência erótica, não sofreu alteração segundo o relato da maioria das pessoas entrevistadas, tanto mulheres quanto homens. Esses dados concordam com os achados de Muniz da Silva em sua dissertação de mestrado em sexologia, "Sexualidade do casal grávido", defendida em 1998, na Universidade Gama Filho, na qual refere a permanência do desejo, da excitação e do orgasmo em homens e mulheres, não encontrando alteração significativa na questão do desejo (Canella, 2000). No entanto, esses resultados vêm de encontro aos estudos de Montenegro (1999) e Rodrigues (1999), os quais relatam que as modificações físicas e psicológicas da gravidez tornam comum a diminuição do desejo.

Canella (2000) afirma que o interesse sexual na gravidez tem grande variação, desde a rejeição voluntária até o aumento do interesse sexual. Nosso estudo revela que houve diminuição do desejo no primeiro trimestre. Ao mesmo tempo, todos os sujeitos declaram ter modificado seu comportamento sexual, principalmente durante o coito, em virtude da gestação.

A comunicação entre o casal evita que ocorram desajustes no relacionamento (Grünspun e Grünspum, 1990; Maldonado, Dickstein e Nahoum, 1996). Nosso estudo mostrou que o diálogo foi determinante para que não houvesse diminuição do desejo.

No primeiro trimestre pode ocorrer diminuição do desejo em razão de fatores orgânicos e psicológicos. Entre os orgânicos, Perestrello (1987) cita o cansaço, sonolência e náuseas, que podem ser decorrências de alterações hormonais. Os mesmos sintomas também podem ter influência de manifestações psíquicas, tais como mecanismos de defesa, como a negação, o desejo e contradesejo de ter o bebê; fantasias terroríficas pelo medo de perder o filho e reativação de fantasias incestuosas, pela culpa de ter tido relação sexual. A percepção da presença do bebê como um terceiro no ato sexual também aparece tanto na pesquisa de Bruns e Pereira (2001) como nos nossos achados, como sendo outro fator psicológico que leva à diminuição do desejo.

A perspectiva da chegada do bebê provoca redefinições nos papéis do casal (Carter e McGoldrick, 1995), e pode ser observada na resposta de uma das entrevistadas, a qual refere que o sentimento de maternagem superou o erotismo. Bruns e Pereira (2001) descrevem a dicotomia entre a mulher que busca o prazer durante a gestação e aquela que assume o papel de mãe ordeira e dessexualizada.

As alterações na vida sexual das mulheres deram-se em relação ao aumento dos cuidados e à diminuição da frequência do ato sexual, principalmente por causa do tamanho da barriga e da sensação de embolar o bebê no momento das contrações. Segundo Suplicy (1987), essa situação provoca a necessidade de buscar novas posições sexuais. Também ocorreu a diminuição do ato sexual por causa de um sangramento, caso em que é recomendada a interrupção do ato sexual (Montenegro, 1999).

A gravidez tornou o sexo mais completo, segundo uma das entrevistas, ocorrendo a satisfação mais rapidamente. Canella (2000)

refere-se a uma pesquisa de Masters e Johnson, que estudaram 111 mulheres, percebendo um aumento da atividade sexual, marcada pelo aumento da motivação e do desejo.

No relato dos homens referente a alterações da vida sexual, o aumento dos seios levou a que um entrevistado se sentisse mais atraído por sua esposa. Também aparecem descrições de um maior cuidado, limitando as posições sexuais em razão das modificações físicas das esposas e do sentimento dessas de estarem se sentindo desajeitadas. Nesse sentido, Vitiello (2002) descreve que a auto-estima pode ficar abalada pela perda dos contornos considerados atraentes. Aparecem a diminuição do tempo do coito e a preocupação com o bebê que irá nascer. Esses dados coincidem com os resultados da pesquisa de Bruns e Pereira (2001). Alguns homens relataram o medo de machucar o bebê e a companheira. Suplicy (1987), Soifer (1992), Rodrigues (1999) e Vitiello (2002) afirmam que este medo é freqüente; no entanto, o ato sexual não prejudica o bom andamento da gravidez normal.

Com referência ao que não mudou na vida sexual dos homens e das mulheres, o prazer durante a gestação apareceu como um ingrediente que não se alterou nas relações sexuais. Além de não desaparecer, segundo Suplicy (1987), o prazer pode ser incrementado por meio da criatividade, quando da busca de novas posições visando a um maior conforto no ato. Tanto os entrevistados homens como as mulheres referiram que a gravidez não atrapalhou a satisfação e o orgasmo e concordam que a mulher se torna mais madura e bonita. Suplicy (1987) afirma que essas percepções mantêm no casal o sentimento de serem amados e desejados, fortalecendo seus laços e sua cumplicidade.

Soifer (1992) refere que, na gestação, a mulher torna-se mais frágil e insegura, passando a viver períodos emocionais regressivos. Osório (1981) diz que a gestação traz grande satisfação e também angústias e incertezas. Esses dados vêm ao encontro do que declara uma entrevistada,

quando diz que passou a sentir maior sensibilidade, ciúmes e insegurança.

Outra vivência referida por uma entrevistada é que o sexo é percebido como sendo para fins reprodutivos; com este fim alcançado, diminuiu a necessidade da relação sexual. Em contrapartida, a gravidez aumentou a cumplicidade do casal. Isso lembra a visão da relação sexual para fins reprodutivos, em detrimento do ato sexual como pura fonte de prazer, defendida por Richard von Krafft-Ebing no clássico da literatura sexológica – *Psychopathia sexualis* (Silva, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise fenomenológica dos depoimentos feitos por quatro casais, cujo período da gestação variava entre quatro e sete meses, buscou-se mostrar o fenômeno do desejo sexual durante o período gestacional, compreendendo-o como um fenômeno em si, considerando tanto a perspectiva da mulher como a de seu marido.

Dentre todos os relatos, somente uma descrição refere a vivência de diminuição do desejo sexual no primeiro trimestre da gestação. No entanto, todos relataram mudanças no comportamento sexual, as quais variaram em relação à freqüência, ao tempo e às posições para o ato sexual. Levanta-se, assim, a questão da possibilidade de o desejo sexual estar desvinculado de alguns comportamentos sexuais durante a gestação, para preservar o bem estar da gestante.

As gestantes entrevistadas eram todas psicólogas, com idades entre trinta e trinta e três anos, e faziam parte de um grupo de estudos sobre sexualidade. Essa especificidade pode ter contribuído para uma melhor compreensão sobre si mesmas, levando-nos a concluir que o autoconhecimento e o diálogo entre os parceiros são os ingredientes básicos para que o período gestacional transcorra permeado por uma vida sexual ativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNS, M. A. de T. e PEREIRA, V. M. A. Gravidez e sexualidade: a vivência de mitos e tabus. Relatos de homens e mulheres. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. 12 (1), 83 - 105, 2001.
- CANELLA, P. R. B. Exercício da sexualidade durante a gestação. *Boletim informativo on line da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana*. São Paulo, v. 3, n. 4, abril, 2000. Disponível em: <http://www.sbrash.org.br/biol/biol_04_2000.htm> Acesso em: 15 jul. 2002.
- CARTER, B. e MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar – uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1992.
- FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica*. Fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993.
- GIORGI, A.; FISHER, W.; ECKARTSBERG, R. *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Vol II. Pittsburg: Duquesne University, 1980.
- GONZÁLEZ, J. M. Baixo desejo sexual masculino. In: RODRIGUES JR. (Org.). *Aprimorando a saúde sexual - manual de técnicas e terapia sexual*. São Paulo: Summus, 2001. p. 189 - 200.
- GRÜNSPUN, H. e GRÜNSPUN, F. *Casamento e acalento*. Como se tecem as relações familiares. São Paulo: Marco Zero, 1990.
- HAACK, C. G. e MARTINS, P. C. R. Sexualidade Humana. In: PASA, I. (Coord.). *Enciclopédia educar*. O homem em busca de educação. Vol. III. Erechim: Educar, s/d. p. 179 - 221.
- KAPLAN, H. S. *O desejo sexual e novos conceitos e técnicas da terapia do sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- KEEN, E. *Introdução à pesquisa fenomenológica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1975.
- MALDONADO, M. T.; DICKSTEIN, J.; NAHOUM, J. C. *Nós estamos grávidos*. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- MONTENEGRO, R. *Obstetrícia Fundamental*. 8ª ed. Rio de Janeiro, 1999.
- OSÓRIO, L. C. *Evolução psíquica da criança e do adolescente*. 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- PERESTRELLO, D. *Trabalhos escolhidos*. Psicologia médica, psicossomática, psicanálise. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987.
- ROCCOT, R. P. Alterações do aparelho digestivo. In: BENZECRY, R.; OLIVEIRA, H. C. de; LEMGRUBER, I. (Orgs.). *Tratado de obstetrícia*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- RODRIGUES, L. P. F. *Lobas e grávidas*. Guia prático de preparação para parto da mulher selvagem. São Paulo: Ágora, 1999.
- SILVA, M. do C. A. A história da terapia sexual. In: RODRIGUES JR. (Org.). *Aprimorando a saúde sexual - manual de técnicas e terapia sexual*. São Paulo: Summus, 2001. p. 19 - 73.
- SOIFER, R. *Psicologia da gravidez, parto e puerpério*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- VITIELLO, N. O exercício da sexualidade durante a gestação. *Atualizações do jornal da Sociedade de Obstetrícia e Ginecologia do Estado de São Paulo*. São Paulo, v. 3, n. 35, 2002. Disponível em: <<http://www.sogesp.com.br/protocolos/atualizacao/atualizacao28.html>> Acesso em 15 jul. 2002.

Recebido para publicação em 26 de setembro de 2002 e aceito em 23 de setembro de 2003

ANEXO

Entrevista 4

P. Descreva se ocorrem alterações do desejo sexual neste período gestacional. Se ocorrem, quais são?

E. Com a evolução da gestação, aumentam os cuidados e uma proteção automática que interfere na vida sexual do casal. Não ocorre uma redução do prazer ou desejo, mas uma prevenção maior durante o ato, que é vista como natural, se tratando da 1ª gravidez.

Unidades de significado

E. (1) Com a evolução da gestação, aumentam os cuidados e (2) uma proteção automática que interfere na vida sexual do casal. (3) Não ocorre uma redução do prazer ou desejo, (4) mas uma prevenção maior durante o ato, que é vista como natural, se tratando da 1ª gravidez.

Transformação das unidades de significado em linguagem psicológica

(1) Aumentaram os cuidados no decorrer da gestação. (2) A proteção interfere na vida sexual. (3) O desejo e o prazer não se alteraram. (4) Aumentam os cuidados, considerados normais, durante o ato sexual.

Síntese da entrevista

O aumento dos cuidados foi considerado normal e interferiu na vida sexual, porém não alterou o desejo e o prazer.

**ATENDIMENTO PSICOLÓGICO A ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA
EXPERIÊNCIA EM CLÍNICA-ESCOLA***

***PSYCHOLOGICAL SERVICE TO UNIVERSITY
STUDENTS: CONSIDERATIONS ABOUT AN
EXPERIENCE IN PSYCHOLOGICAL UNIVERSITY CLINIC***

**Rodrigo Sanches PERES¹
Manoel Antônio dos SANTOS²
Heidi Miriam Bertolucci COELHO³**

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever o Programa de Pronto-Atendimento Psicológico ao Aluno (PPAPA). Trata-se de um serviço de atendimento psicológico oferecido gratuitamente junto à clínica-escola da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP) e voltado exclusivamente à comunidade discente interna. Apresentaremos ao longo do artigo uma breve caracterização do serviço, algumas considerações acerca das modalidades de atendimento e estratégias de intervenção empregadas e uma sucinta problematização do manejo de questões técnicas e éticas. Por fim, alinhavaremos algumas propostas para a reestruturação do serviço.

Palavras-chave: *clínica-escola de psicologia; serviço de triagem psicológica; pronto-atendimento psicológico; psicoterapia.*

⁽¹⁾ Uma versão preliminar do presente estudo foi apresentada no XXVIII Simpósio Interamericano de Psicologia, Santiago (Chile).

⁽¹⁾ Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto – Endereço para Correspondência: R: Jesuíno de Arruda, 2753 Centro – Cep: 13560-060 – São Carlos/SP – E-mail: rodrigo_sanches_peres@hotmail.com

⁽²⁾ Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

⁽³⁾ Universidade Estadual Paulista/Assis.

SUMMARY

The present study aims to describe a Student Psychological Emergency Service. This gratuitous service is offered at the university psychology clinic of Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP) and is exclusively available to the university students. A brief characterization of the service will be presented along the article, considering the modalities of the service, intervention strategies and a concise argumentation on the technical and ethical issues. Finally, it will be offered some suggestions for reorganization of the service.

Key words: *psychological university clinic; psychological screening service; psychotherapy; psychoanalysis.*

INTRODUÇÃO

As clínicas-escola de Psicologia têm como finalidade básica possibilitar o treinamento de alunos, mediante a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, o que pode contribuir para a formação de profissionais adequadamente habilitados e capazes de expandir os fazeres psicológicos em consonância com as novas realidades e demandas sociais, políticas e culturais da atualidade. Além disso, as clínicas-escola também exercem um papel social de extrema importância, uma vez que oferecem à população economicamente desfavorecida uma possibilidade de acesso a serviços psicológicos gratuitos ou de baixo custo financeiro (Herzberg, 1996).

Em virtude da relevância do tema, os diversos tipos de intervenções desenvolvidas junto às clínicas-escola têm sido objeto de vários estudos recentes, que focalizam, em linhas gerais, desde a caracterização da clientela (Santos *et al.*, 1993; Enéas *et al.*, 2000; Peres & Coelho, 2002a e 2002b) e a descrição dos serviços oferecidos (Santos, 1987; Vaisberg & Machado, 1999; Silvas, 2000; Mito, 2001) até a problematização das dificuldades inerentes ao trabalho clínico-institucional (Silvestre, 1987; Bezerra Jr., 1987; Tozoni-Reis, 1994; Silvas, 1996) e a elaboração de novas propostas de intervenção que diferem, em maior ou menor grau, das modalidades de atendimento tradicionalmente oferecidas (Calejón, 1996;

Yamamoto, 1997; Barros *et al.*, 2001; Salinas & Santos, 2002). Tais estudos têm se mostrado imprescindíveis tanto para o aprimoramento das práticas clínicas já existentes – a partir da avaliação da resolutividade das mesmas e da identificação das reais necessidades da população – quanto para a criação de novos serviços ou modalidades de atendimento.

A maior parte dos estudos que adota como temática serviços oferecidos em clínicas-escola refere-se a intervenções voltadas à comunidade externa, ou seja, à população da cidade e/ou região na qual a instituição mantenedora está inserida. Com exceção de alguns poucos trabalhos, tais como os de Simon (1971), Calejón (1996) e Yamamoto (1997), são incomuns na literatura científica especializada estudos nacionais que abordam serviços oferecidos em clínicas-escola e direcionados especificamente à comunidade discente interna. Dessa forma, pode-se supor que a maioria das clínicas-escola do país dedica pouca – ou nenhuma – atenção aos alunos da própria instituição, o que representa, a nosso ver, um contra-senso injustificável.

O presente estudo tem como objetivo descrever um serviço de atendimento psicológico oferecido junto à clínica-escola da Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista (UNESP), voltado exclusivamente à comunidade discente interna. Assim sendo, apresentaremos ao longo do texto basicamente: a) uma breve caracterização do

serviço; b) considerações acerca das modalidades de atendimento e estratégias de intervenção empregadas; c) uma sucinta problematização do manejo de questões técnicas e éticas e d) algumas propostas para a reestruturação do serviço.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CONTEXTO NO QUAL O SERVIÇO SE ENCONTRA INSERIDO

Antes de caracterizar o serviço em questão, as modalidades de atendimento praticadas e as estratégias de intervenção utilizadas, consideramos relevante delinear o contexto no qual o serviço se encontra inserido. Assis é um município de aproximadamente 90 mil habitantes situado no oeste do Estado e distante cerca de 450 quilômetros de São Paulo. Possui um perfil econômico diversificado, com base na agricultura e comércio, de modo que se tornou nos últimos anos o principal município do Médio Paranapanema. A Faculdade de Ciências e Letras de Assis foi criada em 1958 e conta, nos dias de hoje, com quatro cursos de graduação – Psicologia, Letras, História e Biologia – distribuídos em uma área de 125.000 m². No ano de 2001 encontravam-se regularmente matriculados em tais cursos 1439 alunos, sendo em sua maior parte provenientes de outras cidades do Estado de São Paulo e até mesmo de outras regiões do país.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO SERVIÇO

Criado em 1998, o Programa de Pronto-Atendimento Psicológico ao Aluno (PPAPA) tem como intuito básico oferecer atendimento psicológico aos alunos dos cursos de graduação da unidade. O referido serviço foi implementado em virtude da necessidade de, em um primeiro momento, organizar e otimizar os recursos da

instituição para que fosse possível, em um segundo momento, prestar assistência aos alunos que, em número cada vez maior, solicitavam atendimento psicológico junto à clínica-escola da unidade (Centro de Pesquisas e Psicologia Aplicada - CPPA).

Os atendimentos oferecidos pelo serviço são gratuitos, conduzidos por estagiários⁴ dos 4^o e 5^o anos do curso de graduação em Psicologia da unidade e supervisionados por uma psicóloga contratada pelo CPPA. As sessões duram cerca de cinquenta minutos e os estagiários se revezam, de segunda a sexta-feira, em dois plantões diários de três horas. Pode-se agendar antecipadamente o atendimento junto à Recepção do CPPA ou solicitá-lo de imediato, caso haja um estagiário disponível no momento. As supervisões ocorrem semanalmente, possuem um enfoque teórico-clínico psicanalítico e são conduzidas tanto em grupo quanto individualmente.

O serviço em questão opera, antes de mais nada, como um lugar de escuta e acolhimento. No entanto, o PPAPA pode também desempenhar o papel que compete a um serviço de triagem e encaminhamento, como discutiremos adiante. Os procedimentos adotados, conseqüentemente, são variáveis, como ilustra a Figura 1. A intervenção pode limitar-se a apenas uma sessão de pronto-atendimento, podem ser realizadas 2 ou 3 sessões e o aluno ser encaminhado, para psicoterapia individual e de grupo, para outros serviços vinculados ao Programa e/ou serem introduzidas novas estratégias de atendimento, se necessário.

Dessa forma, parece-nos possível afirmar que, em linhas gerais, o PPAPA guarda algumas semelhanças tanto com o “tratamento de ensaio” postulado por Freud (1994/1911c) quanto com as “entrevistas preliminares” propostas por Lacan (Wachsberger, 1989; Prizskulnik, 1998), pois visa oferecer um acolhimento inicial ao usuário e coligir dados para a definição do direcionamento

⁽⁴⁾ Aprovados em um processo seletivo que ocorre anualmente e possui basicamente dois pré-requisitos: o contato prévio com a área clínica e a experiência de psicoterapia pessoal.

da intervenção. Cumpre assinalar, contudo, que, independentemente do número de sessões de pronto-atendimento e/ou do encaminhamento do caso, esse acolhimento inicial se afigura, por si só, como uma intervenção, uma vez que

representa, mais do que uma mera oportunidade para a coleta de informações supostamente importantes, um espaço privilegiado que pode levar o usuário a refletir sobre suas queixas (Salinas & Santos, 2002).

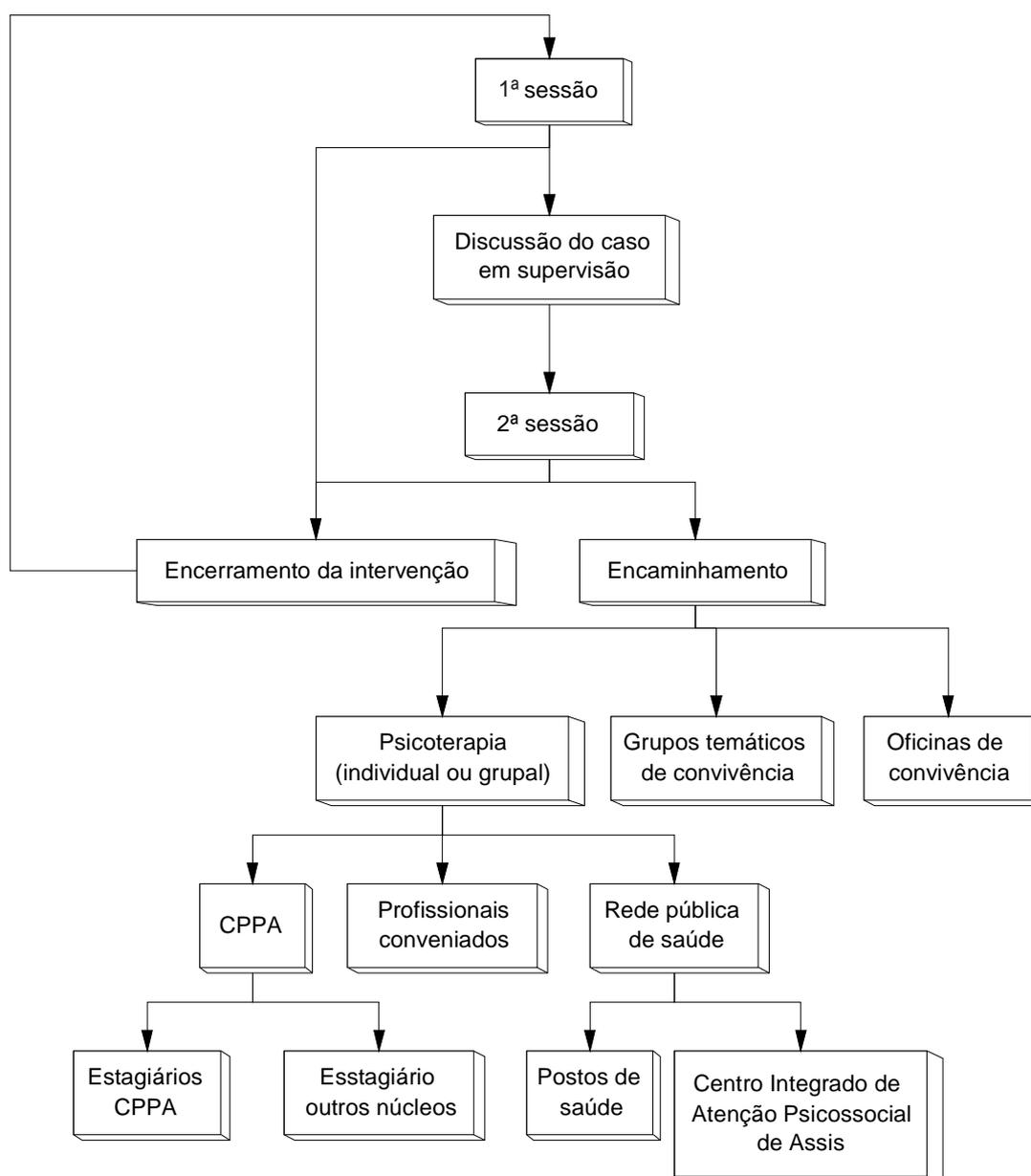


Figura 1. Fluxograma das estratégias de atendimento do PPAPA.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E MODALIDADES DE ATENDIMENTO

Muitos usuários procuram o serviço alegando problemas de convívio com companheiros de moradia, ansiedade e estresse em virtude das atividades acadêmicas e outras dificuldades aparentemente circunstanciais. Na maioria das vezes, tais queixas sugerem, a princípio, que os sujeitos estão sendo supostamente acometidos por um sofrimento psíquico “leve” e denotam, conseqüentemente, a existência de uma demanda de escuta e acolhimento. Os estagiários responsáveis pelo atendimento desse tipo de casos, não obstante, em vez de partir de uma escuta *a priori*, procuram investigar a suposição sobre a qual se funda a demanda do usuário, com o intuito de verificar se há algo para além da queixa (Silvestre, 1987).

No entanto, a experiência do serviço sugere que a maioria dos usuários que apresenta queixas dessa categoria tende a não direcionar seus questionamentos para si próprios e a não se incluir em seus sintomas. Muitos deles, na realidade, explicitam que procuraram o serviço apenas para “desabafar” e que não têm interesse em dar início a um processo psicoterapêutico. Nesses casos, usualmente o serviço faz as vezes de um espaço de escuta e acolhimento emergencial e a intervenção limita-se a apenas uma sessão de pronto-atendimento. De qualquer forma, o estagiário responsável coloca-se à disposição para uma segunda sessão, que pode ser agendada para a semana subseqüente ou solicitada posteriormente, caso o usuário julgue necessário.

Em contrapartida, muitos alunos apresentam-se ao PPAPA com queixas que denotam a existência de uma demanda de tratamento, tais como tentativas de suicídio e uso excessivo de álcool e/ou drogas. Nessas ocasiões, o estagiário responsável procura, já na primeira sessão, conduzir o usuário à retificação subjetiva, ou seja, promover a “passagem do fato de queixar-se dos outros para queixar-se de si mesmo”

(Miller, 1997, p. 255). Para tanto, problematiza as justificativas utilizadas pelo usuário para explicar as próprias queixas e, ao mesmo tempo, procura possibilitar a formulação de novas questões a partir de um outro prisma (Mannoni, 1980; Kehl, 2002).

O estagiário que realiza o atendimento de um usuário que apresenta queixas que denotam a existência de uma demanda de tratamento invariavelmente propõe uma segunda sessão na semana subseqüente – ou até mesmo ao final da semana do primeiro atendimento, se necessário –, antes de sugerir qualquer espécie de encaminhamento. Desse modo, tem-se tempo hábil para que o caso possa ser devidamente analisado em supervisão e seja possível, conseqüentemente, delinear o(s) encaminhamento(s) mais adequado(s) a ser(em) sugerido(s) e discutido(s) no segundo atendimento.

Dificuldades de adaptação à cidade também são queixas reiteradamente mencionadas pelos usuários do serviço. A princípio, poder-se-ia supor que tais dificuldades são essencialmente circunstanciais. No entanto, a experiência do PPAPA tem evidenciado que muitos dos alunos que procuram o serviço com queixas dessa categoria apresentam não apenas uma demanda de adaptação, mas principalmente dificuldades veladas – e muitas vezes severas – de se desligar e se distanciar das pessoas queridas da cidade de origem e estabelecer novos vínculos em Assis. Assim sendo, o estagiário responsável pelo atendimento de um usuário que refere dificuldades de adaptação realiza uma primeira sessão e sugere um segundo atendimento na semana subseqüente, para que o caso possa ser devidamente analisado em supervisão nesse ínterim.

Todos os casos que não se limitam apenas ao pronto-atendimento são, portanto, relatados em supervisão antes da segunda sessão. Tal procedimento é adotado levando-se em conta que, a despeito de haver uma certa uniformidade no que diz respeito às queixas iniciais dos usuários, obviamente existem variantes individuais importantíssimas a serem consideradas

para que seja possível a adequada compreensão de cada caso. Dessa forma, a supervisão, como se vê na Figura 2, representa um espaço de discussão dos atendimentos e contribui para que se possam elaborar hipóteses diagnósticas ponderadas e, conseqüentemente, delinear o(s) encaminhamento(s) mais apropriado(s) a ser(em) sugerido(s) para cada um dos usuários que recorrem ao serviço.

Na segunda sessão, o estagiário responsável apresenta as diferentes modalidades de encaminhamento, esclarece as particularidades de cada uma delas, sugere ao usuário aquela(s) considerada(s) mais pertinente(s) para o caso e verifica a disponibilidade e o interesse do mesmo em aceitá-la(s). Os usuários do PPAPA têm à disposição, como observado anteriormente na Figura 1, quatro diferentes modalidades de encaminhamento, a saber: a) psicoterapia individual; b) psicoterapia em grupo; c) grupos de convivência com temáticas específicas; e/ou d) oficinas de convivência.

Os usuários encaminhados para psicoterapia individual ou de grupo podem ser atendidos

gratuitamente no CPPA – por estagiários do PPAPA ou de outros núcleos de estágio – ou por profissionais da rede pública do município, vinculados aos postos de saúde ou ao Centro Integrado de Atenção Psicossocial de Assis (CIAPS). Ademais, caso não haja vagas disponíveis nos serviços públicos, os usuários encaminhados para psicoterapia podem procurar profissionais da cidade conveniados ao PPAPA, que oferecem condições mais acessíveis de pagamento a alunos da UNESP/Assis.

Os grupos de convivência visam favorecer a integração dos alunos do *campus*, são abertos e regulares, possuem temas específicos e diversificados (teatro, sexualidade e esportes, dentre outros) e são promovidos por professores e funcionários da unidade ou estagiários do CPPA. As oficinas de convivência possuem objetivos análogos e também são conduzidas por estagiários, funcionários e/ou professores, mas são realizadas esporadicamente ao longo do ano letivo e não possuem temáticas específicas.

- 1) I.O.: Instante de ouvir
- 2) T.E.: Tempo de elaborar
- 3) M.C.: Momento de “concluir”

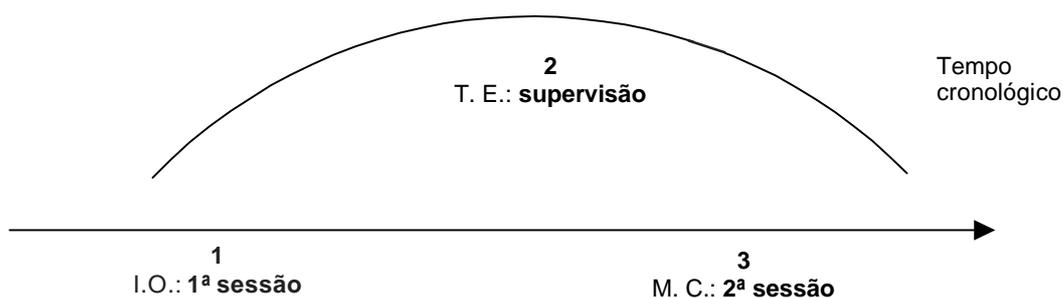


Figura 2*. Três tempos lógicos para a definição do desfecho das intervenções que não se limitam ao pronto-atendimento.

(*) Figura inspirada no modelo gráfico utilizado por Lacan (1998) para diferenciar os três tempos lógicos da demanda do paciente perante a instituição.

Cumprе assinalar, por fim, que o delineamento do(s) encaminhamento(s) a ser(em) sugerido(s) é definido essencialmente de acordo com as particularidades subjetivas do sujeito em questão, e não somente a partir das queixas iniciais apresentadas. Assim sendo, se um usuário que inicialmente se queixa de dificuldades de adaptação mostrar-se capaz de direcionar seus questionamentos para si e chegar à conclusão de que possui, na realidade, dificuldades de se distanciar das pessoas queridas da cidade de origem, possivelmente o estagiário responsável privilegiará a psicoterapia como modalidade de encaminhamento, e não os grupos temáticos ou as oficinas, como se poderia supor. Em contrapartida, se um usuário procurar o serviço por causa do consumo abusivo de bebidas alcoólicas e não demonstrar qualquer indício de implicação com o próprio sintoma, provavelmente o encaminhamento para psicoterapia será preterido no momento, e a possibilidade de sugerir a participação em um grupo de convivência será privilegiada, ao contrário do que ocorreria se fosse feito um encaminhamento pautado apenas pela queixa inicial – e que não levasse em consideração a dinâmica psíquica do sujeito.

SOBRE O MANEJO DE ALGUMAS QUESTÕES TÉCNICAS E ÉTICAS

Tendo em vista as particularidades que caracterizam o PPAPA, a efetividade do serviço mostra-se intimamente associada à observação de algumas questões éticas e técnicas. A despeito de não termos como objetivo discutir pormenorizadamente esse assunto no presente estudo, consideramos relevante destacar que o manejo de tais questões é norteado basicamente em virtude de quatro “cuidados especiais”, inspirados nas recomendações propostas por

Freud nos escritos sobre a técnica psicanalítica (1994/1911a; 1994/1911b; 1994/1911c).

Em primeiro lugar, procura-se evitar que os usuários venham a ser atendidos por estagiários com os quais já tenham tido anteriormente algum contato social relevante⁵. Tal precaução é adotada levando-se em conta que, caso o usuário e o estagiário já se conheçam, possivelmente haverá, antes mesmo do início da sessão, uma atitude transferencial efetivamente estabelecida, o que poderá criar dificuldades para o desenvolvimento da intervenção (Freud, 1994/1911a). Assim sendo, os estagiários verificam, um dia antes dos plantões, o nome dos usuários que agendaram atendimento previamente e solicitam, se necessário, a troca de horário de plantão com outro estagiário. No entanto, quando um usuário solicita atendimento de imediato no horário de plantão de um estagiário com o qual já tenha tido algum contato anterior, adota-se uma estratégia diferenciada: pode-se, em virtude e da urgência do caso, abrir uma exceção ao procedimento-padrão e realizar o atendimento ou até mesmo agendar um outro horário para que o usuário possa ser atendido por um outro estagiário. Cumprе assinalar, contudo, que situações desse tipo não ocorrem com frequência, pois a maioria dos atendimentos é agendada previamente.

Em segundo lugar, durante as supervisões dedica-se uma especial atenção à análise dos fenômenos transferenciais e contratransferenciais, com o intuito de subsidiar o adequado manejo dos sentimentos inconscientes do usuário para com o estagiário e vice-versa. A experiência do PPAPA tem evidenciado que, ao contrário do que se poderia pensar, o fato de o serviço ser conduzido por estagiários não intensifica a manifestação de resistências transferenciais, pois os usuários tendem a atribuir antecipadamente – e inconscientemente – um suposto saber ao responsável pelo atendimento, o que contribui, na maioria das vezes, para o

⁵ Em linhas gerais, os estagiários evitam, sempre que possível, o atendimento de alunos com os quais: a) já tenham tido qualquer espécie de envolvimento afetivo; b) tenham amigos próximos em comum; c) já tenham tido algum contato próximo em função de atividades discentes (aulas, estágios, grupos de estudo, etc.) e d) já tenham mantido qualquer outro tipo de relacionamento que possa comprometer o atendimento.

desenvolvimento da intervenção (Wachsberger, 1989). De qualquer forma, esse suposto saber deve ser manejado com desvelo para que não se transforme, no decorrer dos atendimentos, em sentimentos excessivamente afetuosos (amor transferencial) ou hostis (transferência negativa), o que, indubitavelmente, acarretaria maiores dificuldades ao trabalho.

Por outro lado, a análise da contratransferência também tem se mostrado de significativa importância, uma vez que a situação do PPAPA pode eventualmente levar os estagiários menos experientes a utilizar técnicas afetivas ou influências sugestivas (Freud, 1994/1911b) para estimular a expressão de conteúdos inconscientes por parte dos usuários. No entanto, tais estratégias, a despeito de parecerem, a princípio, profícuas e justificáveis, mostram-se efetivamente contraproducentes a longo prazo, uma vez que, em última análise, colocam o usuário em condições de igualdade com o estagiário e, assim, eliminam o suposto saber anteriormente atribuído pelo primeiro ao segundo, dificultando, conseqüentemente, a continuidade da intervenção.

Em terceiro lugar, o delineamento do *setting* é enfatizado, para que o usuário possa compreender com clareza as possibilidades e limitações do PPAPA. Dessa forma, procura-se evitar que o usuário tenha uma expectativa inadequada em relação ao serviço e, por conseguinte, se decepcione com o desfecho da intervenção. Ademais, ao delimitar o *setting*, o estagiário responsável pelo atendimento preocupa-se em esclarecer ao usuário que o espaço de escuta oferecido pelo serviço se restringe à clínica-escola. Tal procedimento é adotado com o intuito de evitar qualquer tipo de constrangimento para ambos em eventuais encontros em outras dependências do *campus*.

Em quarto lugar, por fim, os discentes de Psicologia que recorrem ao PPAPA e são encaminhados para psicoterapia, seja ela individual ou de grupo, mantêm contato com os estagiários apenas no pronto-atendimento, uma vez que, nas situações em que se nota a

necessidade de proceder ao encaminhamento de um usuário vinculado ao curso em questão para a referida modalidade de atendimento, a psicóloga responsável pela supervisão do serviço assume o caso e dá continuidade à intervenção. Tal precaução é tomada levando-se em conta que, se o usuário fosse atendido em psicoterapia por um colega de curso, poderiam surgir diversas resistências – potencializadas por processos de identificação – que possivelmente colocariam em risco a resolubilidade da intervenção.

Além de contribuir para a efetividade do serviço, tais “cuidados especiais” – assim como outros menos ilustrativos, mas igualmente relevantes – têm indicado que novas práticas clínicas de orientação psicanalítica podem ser implementadas satisfatoriamente no contexto institucional. Para tanto, contudo, faz-se necessário o emprego de técnicas e estratégias de atendimento que diferem, em maior ou menor grau, daquelas usualmente utilizadas no âmbito da clínica particular. Evidencia-se, assim, que, como salientam Salinas e Santos (2002), a adequação da técnica à ética – e não o contrário –, torna possível a implementação de novas modalidades psicoterapêuticas, pautadas pelo método psicanalítico, no âmbito das instituições.

PROPOSTAS DE REFORMULAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DO SERVIÇO

Inicialmente, o PPAPA funcionava, como o próprio nome do serviço evidencia, basicamente como um lugar de escuta e acolhimento, uma vez que se fazia necessário organizar os recursos da instituição antes de implementar novas práticas. Assim sendo, após a realização de uma ou duas sessões de pronto-atendimento, a intervenção se dava por encerrada ou o usuário era encaminhado para psicoterapia individual no CPPA, onde tal modalidade de atendimento já era regularmente oferecida. No entanto, a partir do momento em que a organização dos recursos atingiu o nível esperado, foi possível iniciar a implementação de outras estratégias de

intervenção. Para tanto, mostrou-se imprescindível a parceria com professores da unidade, funcionários do *campus*, estagiários de outros núcleos, profissionais autônomos e/ou vinculados à rede pública de saúde do município. Como resultado desse processo, o CPPA passou a oferecer psicoterapia de grupo como uma nova possibilidade de encaminhamento para os usuários do serviço. A seguir, foram implementados os grupos temáticos e ampliadas as vagas para psicoterapia individual, também junto ao CPPA. Por fim, foram criadas as oficinas de convivência e ampliadas as vagas para psicoterapia individual, mediante o estreitamento dos contatos com os profissionais da rede pública de saúde do município e o estabelecimento de convênios com profissionais autônomos.

Estudos que focalizam mais especificamente a caracterização da clientela do PPAPA (Peres & Coelho, 2001, 2002a, 2002b) têm fornecido subsídios de extrema relevância para o planejamento de mudanças a serem implementadas na estruturação do serviço. Tendo em vista que a maioria dos alunos que recorreu ao PPAPA nos últimos anos foi encaminhada para psicoterapia individual ($n=38$, ou seja, aproximadamente 65% dos usuários em 2000 e $n=50$, isto é, aproximadamente 63% dos usuários em 2001), tem-se pensado em ampliar ainda mais o número de vagas para tal modalidade de atendimento, tanto no CPPA como junto aos profissionais conveniados e – sobretudo – à rede pública de saúde.

Levando-se em conta que a cada ano o serviço registra um aumento significativo no número de usuários, parece relevante ampliar também o número de grupos psicoterapêuticos, pois tal estratégia de intervenção possibilita o atendimento de uma quantidade maior de sujeitos. Além disso, planeja-se reestruturar os grupos temáticos, uma vez que os mesmos foram pouco acionados ($n=3$, isto é, aproximadamente 5% dos usuários em 2000 e $n=6$, isto é, aproximadamente 7% dos usuários em 2001) e demonstraram uma resolubilidade limitada nos dois últimos anos. As oficinas de convivência,

por fim, possivelmente serão mantidas, pois têm desempenhado um papel preventivo relevante, favorecendo a integração dos alunos do *campus*. Cumpre assinalar, contudo, que se planeja torná-las mais sistemáticas e regulares, em vez de manter o caráter esporádico que as caracteriza atualmente.

A experiência do PPAPA tem indicado que o serviço vem sendo bem aceito pela comunidade discente interna, uma vez que a cada ano: a) a quantidade de usuários se torna mais significativa ($n=28$ em 1998, $n=40$ em 1999, $n=58$ em 2000 e $n=79$ em 2001); b) aumenta o número de alunos atendidos que aderem ao encaminhamento sugerido ($n=54$, aproximadamente 93% dos usuários em 2000 e $n=74$, aproximadamente 94% dos usuários em 2001); e c) diminui a porcentagem de usuários que interrompem o serviço antes do desfecho da intervenção ($n=4$, aproximadamente 7% dos usuários em 2000 e $n=5$, aproximadamente 6% dos usuários em 2001). Levando-se em conta tais indicadores, pode-se pensar que o PPAPA, da maneira como está organizado atualmente, tem atingido a contento os objetivos aos quais se propõe, uma vez que tem favorecido o acesso da comunidade discente interna a uma diversificada rede de serviços psicológicos. Com as reestruturações que vêm sendo planejadas para os próximos anos, pretende-se aprimorar o serviço e ampliar ainda mais o número de atendimentos. Além disso, pretende-se, a médio prazo, criar novos serviços auxiliares de apoio psicológico e implementar ações de caráter preventivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contínua reflexão acerca das modalidades de atendimento e das estratégias de intervenção colocadas em prática pelo PPAPA tem subsidiado a adequação do trabalho desenvolvido às reais necessidades da clientela e o planejamento de reestruturações na organização do serviço. Dessa forma, o PPAPA permanece constantemente aberto a reformulações, com

o intuito de aprimorar os serviços prestados, cuja relevância vem sendo corroborada pela experiência desde sua implementação.

Cumpra assinalar, por fim, que o presente estudo pode também fornecer elementos profícuos para a criação de programas semelhantes em outras clínicas-escola, uma vez que, como destacamos anteriormente, serviços de atendimento psicológico voltados especificamente a estudantes universitários representam uma modalidade de intervenção extremamente relevante – e ainda pouco explorada – na realidade do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, L.; Corrêa, L.C.C. & Germano Jr., A. (2001) Psicodiagnóstico interventivo em instituição. Em: Universidade Presbiteriana Mackenzie (Org.), *Anais do I Congresso de Psicologia Clínica* (pp. 79-82). São Paulo, SP.
- BEZERRA Jr., B. (1987) Considerações sobre terapêuticas ambulatoriais em saúde mental. Em: S. Tundis (Org.) *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil* (pp. 133-169). Petrópolis, RJ: Vozes/Abrasco.
- CALEJÓN, L.M.C. (1996) *Manejo de crises e dificuldades adaptativas de universitários* (Tese de Doutorado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia.
- ENÉAS, M.L.E.; Faleiros, J.C. & Sá, A.C.A. (2000) Uso de psicoterapias breves em clínica-escola: caracterização dos processos com adultos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2 (2), pp. 9-30.
- FREUD, S. (1994) A dinâmica da transferência (J.O.A. Abreu, Trad.). Em: J. Salomão (Org.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XII). Rio de Janeiro, RJ: Imago (original publicado em 1911a).
- FREUD, S. (1994) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise (J.O.A. Abreu, Trad.). Em: J. Salomão (Org.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XII). Rio de Janeiro, RJ: Imago (original publicado em 1911b).
- FREUD, S. (1994) Sobre o início do tratamento (J.O.A. Abreu, Trad.). Em: J. Salomão (Org.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XII). Rio de Janeiro, RJ: Imago (original publicado em 1911c).
- HERZBERG, E. (1996) Reflexões sobre o processo de triagem de clientes a serem atendidos em clínicas-psicológicas-escola. Em: R.M.L.L. Carvalho (Org.) *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 147-154). Campinas, SP: Alínea (Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 9).
- KEHL, M.R. (2002) *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- LACAN, J. (1998) *Escritos* (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- MANNONI, M. (1980) *A primeira entrevista em psicanálise* (R.C. Lacerda, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- MILLER, J.-A. (1997) *Lacan elucidado*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- MITO, T.I.H. (2001) Psicoterapia breve infantil: eixos norteadores do processo. Em: Universidade Presbiteriana Mackenzie (Org.), *Anais do I Congresso de Psicologia Clínica* (pp. 157-163). São Paulo, SP.
- PERES, R.S. & Coelho, H.M.B. (2001) Caracterização dos usuários do pronto-atendimento psicológico da clínica-escola da UNESP/Assis em 2000. Em: Universidade Federal de São Carlos (Org.), *Anais do IX Congresso de Iniciação Científica da UFSCar* (CD-ROM). São Carlos, SP.
- PERES, R.S. & Coelho, H.M.B. (2002a) Perfil sócio-demográfico dos usuários do Programa de Pronto-Atendimento Psicológico ao Aluno da UNESP/Assis em 2001. Em: Universidade Federal de São Carlos (Org.), *Anais do X Congresso de Iniciação Científica da UFSCar* (CD-ROM). São Carlos, SP.

- PERES, R.S. & Coelho, H.M.B. (2002b) Perfil clínico dos usuários do Programa de Pronto-Atendimento Psicológico ao Aluno da UNESP/Assis em 2001: das queixas iniciais ao encaminhamento. Em: Universidade Federal de São Carlos (Org.), *Anais do X Congresso de Iniciação Científica da UFSCar* (CD-ROM). São Carlos, SP.
- PRISZKULNIK, L. (1998) As entrevistas diagnósticas em Psicanálise. *Psychê 2* (2), pp. 17-23.
- SALINAS, P. & Santos, M.A. (2002) Serviço de triagem em clínica-escola de psicologia: a escuta analítica em contexto institucional. *Psychê 6* (9), pp. 177-196.
- SANTOS, M.A. (1987) O psicodiagnóstico infantil em grupo: uma experiência em instituição. *Arquivos Brasileiros de Psicologia 39* (2), pp. 3-17.
- SANTOS, M.A.; Moura, L.; Pasian, S.R. & Ribeiro, P.L.L. (1993) Caracterização da clientela de adolescentes e adultos de uma clínica-escola de Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa 9* (1), pp. 123-144.
- SILVARES, E.F.M. (1996) É satisfatório o atendimento psicológico nas clínicas-escola brasileiras? Em: R.M.L.L. Carvalho (Org.) *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 137-147). Campinas, SP: Alínea (Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 9).
- SILVARES, E.F.M. (2000) Invertendo o caminho tradicional do atendimento psicológico em uma clínica-escola brasileira. *Estudos de Psicologia (RN) 5* (1), pp.149-180.
- SILVESTRE, D. (1987) Problemas y particularidades de la demanda de analisis en institución. Em: E. Laurent (Org.) *El significado de la transferencia* (pp. 89-94). Buenos Aires, Manantial.
- SIMON, R. (1971) "O complexo tanatolítico" justificando medidas de psicologia preventiva para estudantes de medicina. *Boletim de Psiquiatria 4* (4), pp. 113-115.
- TOZONI-REIS, J.R. (1994) Psicoterapia na rede pública de saúde. *Temas em Psicologia 2*, pp. 177-188.
- VAISBERG, T.M.J.A. & Machado, M.C.L (1999) Diagnóstico estrutural de personalidade em psicopatologia psicanalítica. *Psicologia USP 11* (1), pp. 29-48.
- WACHSBERGER, H. (1989) Função das entrevistas preliminares (L. Forbes, Trad.). Em: M.B. Motta (Org.) *Clínica lacaniana* (pp. 26-31). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- YAMAMOTO, K. (1997) Prevenção de distúrbios adaptativos em estudantes universitários. *Mudanças 8*, pp. 267-273.

Recebido para publicação em 9 de abril de 2003 e
aceito em 24 de setembro de 2003.

PROGRAMAS PREVENTIVOS DE COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS: DIFICULDADES NA PESQUISA E NA IMPLEMENTAÇÃO

PREVENTIVE PROGRAMS OF ANTISOCIAL BEHAVIORS: DIFFICULTIES IN THE RESEARCH AND INTRODUCTION

Jocelaine Martins da SILVEIRA¹
Edwiges Ferreira de Mattos SILVARES²
Simone Aparecida MARTON³

RESUMO

Os programas preventivos de comportamentos anti-sociais em crianças e adolescentes são predominantemente marcados por dificuldades de duas ordens: a primeira é metodológica e dificuldades refere-seas à demonstração empírica de sua efetividade; enquanto que a segunda é prática e diz respeito aos obstáculos que o psicólogo costuma encontrar ao implementá-los em clínicas psicológicas públicas. Neste trabalho, sugerem-se alguns fatores de risco e de proteção sabidamente correlacionados ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. Tais fatores podem nortear medidas proximais de seu efeito de programas preventivos daqueles comportamentos ao se delinear metodologia de pesquisa sobre o assunto. No que se refere à implementação de programas preventivos em clínicas-escola, levantam-se algumas alternativas para contornar obstáculos mais freqüentes. A oferta de serviços em locais mais acessíveis à população e o fornecimento de informações por meio de eventos de curta duração promovidos nas clínicas-escola são exemplos de alternativas.

Palavras-chave: *Prevenção; comportamento anti-social; clínica-escola.*

⁽¹⁾ Professora no Curso de Psicologia na Universidade Estadual de Londrina – Doutoranda pelo Instituto de Psicologia da USP – Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento Campus Universitário Caixa Postal 6001 – Cep: 86051-000 Londrina/PR.

⁽²⁾ Professora Titular da Universidade de São Paulo.

⁽³⁾ Graduanda da Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The preventive programs of antisocial behavior of children and adolescents are prevalently characterized by two kinds of difficulties: The first one is methodological and refers to the empirical evidence of its effectiveness; on the other hand, the second one is practical and deals with the obstacles the psychologist uses to find in order to introduce the above mentioned programs at public psychological clinics. The purpose of this paper is to suggest some well-known correlated risk and protection factors to the development of antisocial behaviors. Such factors may guide proximal measures of the effect of preventive programs of those behaviors by devising research methodology on the matter. To what concerns the introduction of preventive programs at school-clinics, some alternatives are raised to avoid the most frequent obstacles. The offer of services to the population at more convenient places and the delivery of information through short term events carried out at training clinics are examples of these alternatives.

Key words: *Prevention; antisocial behavior; training clinics.*

Identificar elementos relacionados ao desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças e adolescentes tem sido a preocupação de muitos autores (Hallak, Hallak & Golfeto, 1999; Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard, 1998; Cowen, 1997; Forehand & Wierson, 1993). Nos Estados Unidos, somente na década de 50 é que pesquisas sobre prevenção de desordens comportamentais em crianças e adolescentes começaram a ser realizadas. Segundo Durlak e Wells (1997), metade de todos os estudos controlados no campo apareceram a partir de 1980. Portanto, considerando que os efeitos de programas preventivos podem ser melhor observados ao longo do tempo, dispõem-se de um período relativamente curto, isto é, de aproximadamente duas décadas para que os efeitos daqueles estudos possam ser apreciados.

No Brasil, a despeito do reduzido número de investigações nessa área, há publicações que relatam estudos controlados em intervenções preventivas de desordens comportamentais na infância e na adolescência. Conte (1996) avaliou um programa de prevenção, aplicado a uma

população de crianças e adolescentes em risco de delinquência.

Convém distinguir os conceitos de “risco”, “fatores de risco e de proteção” e “situação de risco” que serão empregados ao longo do texto. De acordo com Eisenstein e Souza (1993), risco é a probabilidade da ocorrência de algum evento indesejável. Fatores de risco são elementos com grande probabilidade de desencadear ou associar-se ao desencadeamento de um evento indesejado, não sendo considerados necessariamente o fator causal. Os fatores de proteção, por outro lado, são recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco. Já a expressão “situação de risco” pode ser entendida como uma circunstância que oferece risco a toda uma comunidade ou subgrupo social (Eisenstein & Souza, 1993).

Quando são implementadas ações específicas para evitar o aparecimento de doenças e/ou promover saúde, diz-se que a prevenção é primária (Eisenstein & Souza, 1993). Detalhando este conceito, Durlak e Wells (1997) distinguem duas dimensões que o caracterizam: 1) a intervenção e 2) a forma como as populações são selecionadas. A intervenção pode incidir sobre as categorias: pessoal ou ambiental.

Segundo esses autores, a seleção das populações sobre as quais a intervenção incide pode se dar de três maneiras: a primeira delas intervém em todos os membros de uma dada população, enquanto que a segunda intervém em grupos considerados de risco por problemas eventuais, mas que ainda não são disfuncionais como, por exemplo, filhos de pais que abusam do álcool. A terceira forma de selecionar a população focaliza aqueles que experimentam eventos vitais possivelmente estressores como, por exemplo, filhos de pais em processo de separação e alunos que se transferem de escolas.

Em geral, o efeito dos programas de prevenção se verifica por meio do aumento dos assim chamados fatores de proteção e, simultaneamente, da diminuição de fatores considerados de risco de surgimento de problemas futuros. Normalmente, são indicadores dessa mudança o aumento de comportamentos positivos ou aspectos do ambiente que enfraqueçam a probabilidade de resultados negativos ou que aumentem a possibilidade de resultados positivos.

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS ANTI-SOCIAIS EM CRIANÇAS

Estudos recentes têm identificado fatores de risco de desenvolvimento de problemas de comportamentos anti-sociais infantis. Alguns estudos identificaram características demográficas correlacionadas a problemas de comportamentos anti-sociais da criança (Forehand & Wierson, 1993; Gavidia-Payne & Stoneman, 1997; Garralda & Bailey, 1988; Ghodian, Zajicek & Wolking, 1984; Griest, Forehand, Wells & Mcmanhon, 1980). Muitos desses problemas são merecedores de intervenções em um contexto bastante amplo, que transcende o ambiente clínico convencional.

O Transtorno da Conduta, de acordo com os critérios diagnósticos do DSM-IV (1994), é

um padrão repetitivo e persistente de comportamento, no qual são violados os direitos básicos dos outros ou as normas sociais. O transtorno envolve violar regras, causar perdas ou danos a propriedades, defraudar ou furtar e causar danos físicos a pessoas ou a animais. O Transtorno Desafiador Opositivo, segundo o mesmo manual classificatório, é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil em relação a figuras de autoridade que acarreta um prejuízo significativo ao funcionamento social, acadêmico e ocupacional.

Sabe-se que certas características familiares fomentam o risco de desenvolvimento de Transtornos de Conduta na criança (Webster-Stratton, 1990). Segundo Webster-Stratton (1998), a incidência do Transtorno Desafiador Opositivo e do Transtorno da Conduta em crianças pequenas é preocupante: estudos relataram que entre 7% a 25% de crianças pré-escolares atingem critérios diagnósticos de Transtorno Desafiador Opositivo, sendo que as taxas mais altas são encontradas em famílias de baixa renda (Webster-Stratton, 1998).

De acordo com Webster-Stratton (1998), esses dados são especialmente preocupantes uma vez que os problemas de comportamentos anti-sociais observados nos primeiros anos de vida, tais como altas taxas de comportamento opoissor, agressivo e de desobediência em idades pré-escolares, são estáveis e predizem não só problemas escolares, mas também sérios problemas de saúde e problemas comportamentais na adolescência, como abuso de drogas, depressão, delinqüência juvenil e abandono da escola (Egeland, Kalkoske, Gottesman & Erickson, 1990).

Alguns fatores de risco de desenvolvimento de problemas de comportamento anti-social podem ser mais prontamente notados na própria criança. Dificuldades acadêmicas que acontecem precocemente na vida escolar da criança são associadas a comportamentos anti-sociais (Schonfeld, Shaffer, O'Connor & Portnoy, 1988). Habilidades sociais e de resolução de problemas

deficitárias são também relacionadas àqueles comportamentos (Webster-Stratton, 1998).

Alguns estudos indicaram que variáveis presentes no contexto familiar podem favorecer o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais nos filhos (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). As características familiares correlacionadas ao desenvolvimento de problemas de comportamento anti-social na criança são: baixa renda, baixa escolaridade, gravidez na adolescência, isolamento, alto grau de estresse, pais solteiros, doença psiquiátrica parental, história parental criminal e abuso de substâncias, alto grau de conflitos conjugais e depressão (Webster-Stratton, 1990). Adicionalmente, quando há inconsistência nas práticas disciplinares parentais, abuso físico, hostilidade e crítica por parte dos pais, é alto o risco de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais nas crianças (Patterson & Stouthamer-Loeber, 1984).

Foram identificados ainda como fatores relacionados ao desenvolvimento de tais comportamentos, pais não engajados nas experiências escolares de seus filhos e que os provêm de pouca estimulação cognitiva (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Webster-Stratton, 1998). Patterson, Derbayshe e Ramsey (1989) apontam, em seu estudo, que pais de famílias de classe média tendem a usar métodos mais racionais e psicológicos de disciplina, dando aos filhos mais chance de escolha e autodireção; tendem a ter padrões mais igualitários entre si; expressam afeto positivo mais freqüentemente; verbalizam mais e dão mais apoio ao desenvolvimento cognitivo e acadêmico de seus filhos, quando comparados a pais de famílias com renda inferior. Pais de classe econômica baixa tendem a usar mais a disciplina física, ter estilos de paternidade mais autoritários e controladores e engajar-se menos freqüentemente em interações verbais, estimulação cognitiva, monitoramento e supervisão acadêmica. Por fim, convém mencionar que há evidências de que o risco de a criança desenvolver comportamentos anti-sociais aumenta exponencialmente com a exposição a cada fator de risco adicional (Coie, Watt, West, Hawkins,

Asarnow, Markman, Ramey, Shure & Long, 1993).

A Tabela 1 apresenta uma lista de fatores de risco de desenvolvimento de problemas de comportamento anti-social freqüentemente citados na literatura e os respectivos fatores de proteção.

É possível notar na Tabela 1 que alguns fatores de risco demandam intervenções em contextos sociais amplos, enquanto que outros podem sofrer mudanças mediante intervenções realizadas com os pais e/ou com estes e seus filhos no âmbito da família. Quando a intervenção se dá no contexto da família, seus efeitos são mais facilmente perceptíveis e/ou verificáveis por meio de medidas ditas proximais, embora possam estender-se ao longo do desenvolvimento da criança, podendo também ser verificados em aferições distais. Isto é, ao se intervir aumentando fatores de proteção e enfraquecendo fatores de risco de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, promove-se a prevenção de diversos outros problemas comportamentais subsequentes na vida da criança.

Os fatores listados na Tabela 1 exemplificam possíveis parâmetros de objetivos proximais para programas preventivos. Ou seja, embora programas preventivos visem promover resultados em um futuro remoto, suas intervenções redundam em resultados positivos imediatos para a população atendida. Clínicos e pesquisadores podem valer-se deles para delinear medidas de avaliação da efetividade de programas preventivos.

MEDIDAS PROXIMAS E DISTAIS NA PESQUISA DA EFETIVIDADE DE PROGRAMAS PREVENTIVOS

Segundo Durlak e Wells (1997), os programas preventivos devem ser avaliados de acordo com seus objetivos proximais e distais. Porém, a demonstração empírica da efetividade de programas preventivos costuma ser limitada por diversos fatores. Um deles é o desconhecimento acerca do curso de desenvolvimento

Tabela 1. Fatores de risco e de proteção relacionados ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais em crianças.

Fator de risco	Em quem se pode notar	Fator de proteção que se pode fomentar	Em quem a intervenção poderá incidir
Atraso de linguagem	Criança	Habilidades parentais de estimulação cognitiva, aliadas a interações afetivas com a criança.	Pais e Criança
Atrasos cognitivos	Criança	Habilidades parentais de estimulação cognitiva.	Pais e Criança
Habilidades de leitura deficitárias	Criança	Engajamento parental em atividades acadêmicas, aliado à estimulação cognitiva	Pais e Criança
Habilidades sociais deficitárias	Pais	Aumento da competência social parental e engajamento parental em atividades comunitárias.	Pais
Habilidades de resolução de problemas deficitárias	Pais	Competência parental para resolução de problemas	Pais
Baixa renda. História criminal. Baixa escolaridade	Família	Esforços em contextos sociais mais amplos	Família
Gravidez na adolescência	Mãe	Esforços em contextos sociais mais amplos	Família
Isolamento	Família	Esforços em contextos sociais mais amplos	Família
Altos níveis de estresse	Mãe	Expansão e fortalecimento de redes de apoio. Afiliação religiosa. Fortalecimento de estratégias de <i>coping</i> .	Mãe
Pais solteiros	Pais	Expansão e fortalecimento de redes de apoio. Afiliação religiosa.	Pais
Doença psiquiátrica	Pais	Esforços em contextos sociais mais amplos. Desenvolvimento na criança de habilidades de proteger-se.	Pais e Criança
Depressão	Mãe	Desenvolvimento de repertório comportamental incompatível com depressão.	Mãe

Fator de risco	Em quem se pode notar	Fator de proteção que se pode fomentar	Em quem a intervenção poderá incidir
Abuso de substâncias	Pais	Esforços em contextos mais amplos. Desenvolvimento na criança de competências sociais, entre outras.	Pais e Criança
Inconsistência na disciplina	Pais	Desenvolvimento de habilidades específicas de cuidado.	Pais
Hostilidade e crítica	Pais	Desenvolvimento de habilidades parentais específicas.	Pais
Habilidades deficitárias de cuidado do primogênito	Mãe	Desenvolvimento de habilidades maternas específicas	Mãe
Déficit em autocontrole	Criança	Desenvolvimento de autocontrole	Criança
Problemas de conduta	Pais	Treinamento em habilidades sociais incompatíveis	Pais
Abuso físico	Pais	Desenvolvimento de habilidades parentais específicas. Desenvolvimento na criança de habilidades de proteger-se dos adultos.	Pais e Criança

preciso da maioria dos problemas da infância. Outro aspecto que dificulta a demonstração empírica da efetividade de programas preventivos refere-se à multideterminação dos comportamentos-problema (Durlak & Wells, 1997). Isto implica a necessidade de que os programas sejam complexos e com múltiplos componentes. De qualquer modo, essas dificuldades não devem desencorajar as pesquisas na área. Antes, elas podem incentivar a busca de ajustamentos metodológicos.

ALTERNATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS PREVENTIVOS EM CLÍNICAS-ESCOLA

O atendimento psicológico infantil, especialmente às camadas populacionais de menor poder aquisitivo, tem tradicionalmente

seguido um mesmo caminho, qual seja: da escola para as clínicas públicas de atendimento psicológico. Os agentes sociais da escola (professores, assistentes sociais, diretores e outros) percebem dificuldades de caráter acadêmico ou outro qualquer nas crianças e encaminham-nas para psicólogos ou para as clínicas-escola de Psicologia. As clínicas-escola localizam-se em centros universitários e foram criadas para proporcionar estágio aos alunos de cursos de graduação em Psicologia, sendo supervisionados por professores (Silvares, 2000).

Os resultados obtidos por estudos brasileiros de caracterização da clientela infantil em clínicas-escola de Psicologia (Lopez, 1983; Santos, 1990) têm corroborado e evidenciado a inadequação da referida forma de encaminhamento. O procedimento usual de encaminhamento psicológico para terapia infantil tem inflado o

número de crianças que aguardam atendimento em lista de espera nas clínicas-escola.

As clínicas-escola brasileiras estão localizadas, em geral, em pontos distantes das moradias da clientela, isto é, situam-se nos centros universitários e são procuradas predominantemente por pessoas de nível sócio-econômico baixo. Assim, o deslocamento até as mesmas torna-se financeiramente custoso para a clientela, que muitas vezes desiste do atendimento enquanto aguarda em lista de espera (Silvares, 1993; 2000).

A necessidade de mudanças nas práticas das clínicas-escola brasileiras vem sendo indicada há bastante tempo (Macedo, 1984). Há, entretanto, poucos trabalhos realizados para alterar a via de encaminhamento aqui discutida. Quando as intervenções têm caráter preventivo, a adesão da clientela tende a ser ainda menor.

De que modo atrair para as clínicas-escola pais de crianças que “ainda” não apresentam problemas comportamentais? Os pais tendem a procurar o serviço psicológico quando algum problema comportamental já está instalado no repertório da criança. Sabidamente, a renda média familiar das pessoas que procuram o atendimento em clínicas-escola é baixa e o custo do deslocamento até a clínica, muitas vezes, somente se justifica caso o problema no comportamento da criança incomode os pais ou a escola.

Por outro lado, quando os pais procuram atendimento preventivo em clínicas psicológicas públicas, os mesmos acabam sendo preteridos na fila de espera, em consequência da urgência de muitos outros casos, já que a maioria das clínicas apresenta problemas de demanda excessiva.

Aparentemente, esses obstáculos podem ser superados pelo modo de se recrutar os pais para os programas e pela forma de intervir para promover prevenção de problemas comportamentais em crianças. Os estagiários poderiam se deslocar do campus universitário para locais mais estratégicos, atendendo a comunidade por

meio de escolas, postos de saúde ou instituições religiosas em bairros da cidade. Conte (1996) adotou essa estratégia com sucesso em um programa de prevenção da delinquência.

São necessárias modalidades de atendimento preventivo de desenvolvimento de desordens de conduta infantil que atendam aos pais no momento em que estes procuram serviços imprescindíveis para a saúde da criança. Assim, os pais poderiam receber orientações sobre como proceder com seus filhos, no mesmo local em que consultam um profissional de obstetrícia e/ou pediatria, por exemplo. Em um estudo de revisão de programas preventivos de problemas comportamentais em crianças, Durlak e Wells (1997) verificaram que os programas eficazes oferecidos às mães de primeiro filho, em geral, combinam uma variedade de serviços que, eventualmente, estendem-se às crianças.

O fornecimento de informações básicas sobre como educar a criança é o ponto central da intervenção preventiva viável no âmbito psicológico, de tal modo que os pais se tornem conscientes de como seu comportamento influencia o comportamento da criança. Desse modo, atrair os pais para participar de palestras, debates e *workshops* que informam e treinam habilidades para a educação de seus filhos pode contribuir com o fornecimento de informações pertinentes. Esses encontros poderiam tratar de temas básicos, porém, imprescindíveis para o bom relacionamento pais-criança, tais como: adotar práticas disciplinares coerentes (Fauber & Long, 1991); evitar hostilidade aberta interparental na presença da criança (Emery, 1982); desenvolver repertório de monitoramento da criança (Webster-Stratton, 1998); desenvolver repertório para promover obediência na criança (Rayfield, Monaco & Eyberg, 1998), entre outros.

Silvares (2000) relatou um atendimento a crianças em grupos recreativos de lista de espera em clínicas-escola. O atendimento mostrou-se efetivo para evitar desistências antes que o tratamento se iniciasse. Os grupos recreativos têm garantida a permanência da criança na lista de espera para atendimento e têm sido úteis

para a identificação de padrões comportamentais merecedores de atenção clínica, possibilitando um avanço na fase de avaliação, quando o atendimento tem início.

A oferta de serviços na modalidade de grupos abertos é uma outra possibilidade. Usualmente, realizam-se intervenções em grupos fechados com, em média, dez encontros. Porém, ocorrem muitos abandonos prematuros do tratamento. Alguns desses abandonos se dão quando os pais já obtiveram ganhos com o tratamento e julgam não necessitarem mais do atendimento psicológico. Esses abandonos devem ser vistos em um contexto no qual o custo do deslocamento do cliente até a clínica é importante, considerando a renda familiar média das pessoas atendidas. Em razão disso, seria interessante a existência de grupos abertos que permitissem a realização de encaminhamento e de aconselhamento breve. Assim, os pais poderiam comparecer e receber orientações e/ou treinamento breve. Os fatores de risco e proteção aqui listados podem constituir a temática potencial de palestras, cursos e programas de orientação breve.

Por último, o uso de instrução e treinamento por meio de videotape, com vinhetas que ilustram situações em que comumente os pais encontram dificuldades em lidar com seus filhos, também pode ser apropriado para atender a clientela de pais em clínicas-escola nas condições descritas acima.

Concluindo, o presente artigo sugere que os fatores de risco e de proteção de desenvolvimento de comportamentos anti-sociais poderiam nortear delineamentos de pesquisa de programas preventivos desses comportamentos. Os mesmos fatores poderiam também inspirar a tônica dos serviços prestados à comunidade nas clínicas-escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV. 4ª edição. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- BOST, K.K.; Vaughn, B. E.; Washington, W. N.; Cielinski, K.L.; Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support, and attachment: demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending head start. *Child development*, 69 (1), 192-218.
- COIE, J. D.; Watt, N.F.; West, S.G.; Hawkins, J. D.; Asarnow, J. R.; Markman, H. J.; Ramey, S. L.; Shure, M. B. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- CONTE, F. C. de S. (1996). Pesquisa e Intervenção Clínica em Comportamento Delinqüente numa Comunidade Pobre. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- COWEN, E. L. (1997). The coming of age of primary prevention: Comments on Durlak and Well's meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 25, 153-167.
- DURLAK, J.A. & Wells, A. M. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 25 (2), 115-152.
- EGELAND, B.; Kalkoske, M.; Gottesman, N. & Erickson, M.F. (1990). Preschool behavior problems: stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 891-909.
- EISENSTEIN, E & Souza, R. P. de. (1993). Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes. Petrópolis, RJ: Vozes.
- EMERY, R. E. (1982). Interparental conflict and children of discord and Divorce. *Psychological Bulletin*, 92 (2), 310-330.
- FAUBER, R. L. & Long, N. (1991). Children in Context: The role of the family in Child Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (6), 813-820.

- FOREHAND, R. & Wierson, M. (1993). The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: Disruptive behavior as an example. *Behavior Therapy*, 24, 117-141.
- GARRALDA, M.E. & Bailey, D. (1988). Child and Family Factors Associated with referral to child Psychiatrists. *British journal of Psychiatry*, 153, 81-89.
- GAVIDIA-PAYNE, S. & Stoneman, Z. (1997). Family predictors of maternal and parental involvement in programs for young children with disabilities. *Child Development*, 68 (4), 701-717.
- GHODIAN, M.; Zajicek, E. & Wolking, S. (1984) A longitudinal study of maternal depression and child behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 91-109.
- GRIEST, D. L.; Forehand, R.; Wells, K.C. & Mcmanhon, R. J. (1980). An examination of differences between nonclinic and behavior problem children clinic-referred children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 497-500.
- HALLAK, L. R. de; Hallak, J. E. C. & Golfeto, J. H. (1999). O estresse materno e os fatores de risco em crianças com distúrbios psiquiátricos. *Pediatria Moderna*, 35 (9), 731-740.
- HAWKINS, J. D.; Catalano, R. F. & Miller, Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- LOPEZ, M. A. (1983). Características da clientela de clínicas-escola de Psicologia em São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 35, 78-92.
- MACEDO, R. M. (1984). *Psicologia e Instituição: Novas formas de atendimento*. São Paulo: Ed. Cortez.
- PATTERSON, G. R.; DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*. 44 (2), 329-335.
- PATTERSON, G. R. & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- RAYFIELD, A.; Monaco, L. & Eyberg, S. (1998). Parent-child interaction therapy with oppositional children: Review and clinical strategies. Em: S. Russ e T. Ollendick (Org.). *Handbook of psychotherapies with children and families*. Nova York: Plenum.
- SANTOS, M. A. (1990). Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41, 70-94.
- SCHONFELD, I. S.; Shaffer, D.; O'Connor, P. & Portnoy, S. (1988). Conduct disorder and Cognitive functioning: Testing three causal hypotheses. *Child Development*, 59, 993-1007.
- SILVARES, E. F. de M. (1993). O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, 2, 87-97.
- SILVARES, E. F. de M. (2000). Invertendo o caminho tradicional do atendimento psicológico em uma clínica-escola brasileira. *Estudos de Psicologia (RN)*, 5 (1), 149-180.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1998) Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (5), 715-730.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 19, 302-312.

Recebido para publicação em 5 de fevereiro de 2002 e aceito em 18 de agosto de 2003.

NARCISO: POLIMORFISMO DAS VERSÕES E DAS INTERPRETAÇÕES PSICANALÍTICAS DO MITO

NARCISUS: POLYMORPHISM OF VERSIONS AND ITS PSYCHOANALITICAL INTERPRETATIONS

Paulo de Tarso UBINHA¹
Roosevelt Moises Smeke CASSORLA²

RESUMO

Apresentamos neste trabalho diferentes versões do mito de Narciso, cada qual com diversificadas variações de detalhes, implicando diferentes possibilidades de interpretações psicanalíticas. Este polimorfismo das formas de relato do mito e de suas múltiplas compreensões parece refletir a própria indiferenciação dos estágios iniciais do desenvolvimento da mente humana e da complexidade que seu estudo oferece. Trata-se de uma questão em aberto e que assim deixamos permanecer, para favorecer novas reflexões para fazer progredir o estudo deste conceito básico, mas controverso, da teoria psicanalítica.

Palavras-chave: mitologia, versões do mito de Narciso, narcisismo, mito e psicanálise.

ABSTRACT

In this paper are presented different versions of the myth of Narcissus, everyone of which with variations in details, what leads us to different possibilities of psychoanalytic interpretations. This polymorphism in the various forms of reports and of its multiple comprehensions seems to reflect the indifferenciation of the initial stages of mind development and the complexity its study offers to. The question remains overt and so we wish it does, in order to make progressing the study of this so basic and controversial concept in the psychoanalytic theory.

Key words: mythology; versions of Narcissus myth; narcissism; myth and psychoanalysis.

⁽¹⁾ Psicanalista, membro associado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo – Endereço para correspondência: R: Engenheiro Carlos Stevenson, 508 – Nova Campinas – Campinas/SP Cep: 13092-310 – E-mail: peteu01@terra.com.br

⁽²⁾ Doutor e Professor Titular pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Analista didata da SBP/SP.

INTRODUÇÃO

Desejamos inicialmente assinalar que, neste trabalho, nos cingiremos a tecer breves considerações críticas para a análise do mito de Narciso, ressaltando os aspectos que interessam diretamente à abordagem psicanalítica, sem nos estendermos em questões de interesse específico para um estudo mais abrangente da mitologia.

Assim, deixaremos de lado a questão técnica, da esfera dos mitólogos, sobre ser a estória de Narciso um mito ou uma lenda. Como nosso interesse é de ordem psicológica e, mais especificamente, de ordem psicanalítica, nós a consideraremos como mito, amparados no emprego usual pelos psicanalistas da expressão “mito pessoal” e da descrição, em psicanálise, de um tipo especial de atividade mental, a que se dá o nome de pensamento mítico ou onírico (Bion, 1966).

Azoubel Neto (1993) exime-nos de nos estendermos em considerações sobre a utilidade do conceito de mito para a prática da psicanálise, porque já o faz competentemente em seu livro “Mito e psicanálise”, mas não nos dispensamos de extrair de seu texto esta citação:

“A psicanálise redescobriu o mito, retomou o seu estudo e fê-lo através de um método de trabalho próprio, um método que constitui em si um processo de resgate. Localizou a presença do mito como uma condição real, atuante e atual no inconsciente” (p. 15).

Aponta em seguida, com agudeza, que Freud concebia o inconsciente não apenas como um depósito do reprimido, mas também como um sistema dinâmico e criativo, repositório do acervo histórico e pré-histórico da mente humana.

AS VERSÕES DO MITO DE NARCISO

Há quatro registros literários do mito de Narciso e, em torno desses, muitas variações. Os mais antigos são de Ovídio e Cãnon, no século I, seguindo-se dois mais recentes, de Pausânias, no século II.

1 - O MITO DE NARCISO SEGUNDO OVÍDIO

Ovídio, em seu belo poema *Metamorfoses*, nos dá a versão mais conhecida e mais extensa, falando-nos da desventurada relação entre Eco e Narciso³, que resumiremos.

A ninfa Liríope, violada pelo deus-rio Céfiso, *“que a abraçou em sua correnteza coleante ...enquanto a mantinha aprisionada em suas águas”*, veio a dar à luz um menino de raríssima beleza, a quem deu o nome de Narciso. Perturbada pela estonteante formosura do filho, foi consultar o adivinho Tirésias, famoso por todas as cidades da Beócia, o qual, indagado se esta criança viveria muito, replicou: *“Se ele jamais se conhecer”*.

“Por muito tempo, as palavras do adivinho pareciam sem sentido. Mas o que sobreveio mostrou-lhes o acerto – o incidente, o modo como o rapaz morreu, a estranheza de sua louca paixão”.

Aos dezesseis anos Narciso já era assediado por muitos jovens e donzelas, que procuravam o seu amor, *“mas, naquela esbelta forma, era tão frio e orgulhoso, que não houve jovem ou donzela que lhe tocasse o coração”*.

Certa vez, caçando um veado assustado, foi *“seguido por uma ninfa, de estranha voz, a retumbante Eco, que não podia ficar em paz quando os outros falavam, nem começar a falar enquanto alguém não lhe dirigisse a palavra”*.

³ Servimo-nos da tradução para o português (de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves) da versão para o inglês do texto latino, por Louise Vinge, in Schwartz-Salant (1982), p.97-101, e de outros textos mais concisos (Urtubey, Canevacci e da Internet, referidos na bibliografia).

Eco, de fato, só podia repetir a fala alheia, devido a um castigo que lhe aplicou Juno (Hera), porque, em tempos idos, ela ficava a tagarelar, desviando a atenção da deusa, que assim não conseguia surpreender seu esposo Júpiter (Zeus) em companhia das ninfas nas encostas das montanhas.

Enamorada, Eco desejava transmitir ao seu amado tudo o que sentia, mas não podia fazê-lo, por força do castigo sofrido.

Quando Narciso, percebendo sua presença, indagou: *“Há alguém aqui?”*, apenas ecoou: *“Aqui!”* E o que se seguiu, foi o único diálogo possível:

- *“Aproxima-te!”* – exclama o jovem
- *“Aproxima-te!”* – repete o eco.

Olhando para trás de si e em torno, surpreso, sem ver ninguém se aproximando, indaga:

- *“Porque foges de mim?”*
- *“..foges de mim”* – ressoa Eco.
- *“Aqui nos encontraremos!”*
- *“...nos encontraremos!”* – reverbera, entusiasmada e, crendo ser desejada, sai da vegetação e corre a enlaçar-se no pescoço do mancebo. Este, porém, foge dela, dizendo:

- *“Retira as mãos de mim, não me abrases! Que eu morra antes de conceder-te poder sobre mim”*

- *“Conceder-te poder sobre mim”* - reitera e se cala.

Rejeitada, recolhe-se entristecida à floresta, passa a viver nas cavernas vazias, não come, nem dorme, definha, enrugando-se e descarnando-se, até que todo o viço do seu corpo se desfaz no ar, só lhe restando a voz e os ossos, e depois nem esses mais, pois dizem que se transformaram em pedra. E agora *“esconde-se nas florestas e já não é vista nas encostas das montanhas; mas todos a podem ouvir, pois a voz, e somente a voz, ainda vivem nela”*.

Continuando a desprezar moças e rapazes, desdenhou as ninfas das ondas e das montanhas, até que uma das jovens desdenhadas bradou aos céus: *“Pois que possa ele amar a si mesmo e não obter aquilo que ama!”*.

A deusa Nêmesis ouviu sua justa prédica.

Havia uma clara fonte de águas límpidas e prateadas, à qual nenhum pastor ou animal havia jamais chegado, cuja superfície perfeita nunca fora maculada por ave, besta, sequer um galho caído. Atraído pela paisagem e pela fonte, Narciso ali se debruça e enamora-se perdidamente da bela forma que vê e, num estado de deslumbramento, ali permanece imobilizado, como uma estátua de mármore ou tenta alcançar aquele que vê.

“Ó, jovem, apaixonadamente tolo, porque buscas, debalde, abraçar uma imagem fluida?” – diz uma voz desconhecida, não se sabe de onde vinda.

À margem do lago, Narciso definha, sem comer, sem dormir, sem descanso, tolamente iludido com a correspondência do amor da imagem e, sem reconhecê-la como o próprio reflexo, pensa que estende os braços em direção a um ser e não a uma sombra, e que aproxima os lábios aos dela, sempre que se inclina para beijar a bela figura suposta, que o arrebatava. Ao chorar por não poder capturar o amado em seus braços, suas lágrimas turvam o lago e fazem desaparecer a imagem na água perturbada. Desespera-se ante a ameaça de perder seu amor, golpeia-se, vai-se consumindo até a morte.

Suas irmãs náiades o vêm buscar com o ataúde e as tochas nas mãos para conduzi-lo à pira funerária, mas, em lugar de seu corpo, encontram uma flor, cujo centro amarelo estava cercado de pétalas brancas.

Ainda quando sua sombra atravessa o Estige, debruça-se sobre o barco para avistar-se nas águas.

2 - O MITO DE NARCISO SEGUNDO CANON⁴

Em Tépsias (ou Tépís), na Beócia, cidade próxima ao monte Helicon, vivia o jovem Narciso, muito belo, mas orgulhoso, desprezando a Eros e a todos os que o amavam. Seus apaixonados dele desistiam, mas Ameíncias persistia em seus apelos. Porém, Narciso não o recebeu e enviou-lhe uma espada, com a qual cometeu suicídio à porta de Narciso, não sem antes rogar aos deuses vingança.

Quando viu sua própria figura numa fonte, Narciso tornou-se de forma estranha absurdamente enamorado de si mesmo. Confuso e convencido de que sofria tão somente em razão do desdém com que acolhera o amor de Ameíncias, ele terminou por suicidar-se com a espada devolvida.

Depois disso, os tespieses decidiram temer e honrar mais a Eros nas cerimônias públicas, assim como fazer sacrifícios em seu louvor nos serviços privados.

Acreditam os habitantes da área que a flor narciso tenha despontado pela primeira vez no solo em que se verteu o sangue do belo e infeliz jovem.

3 - O MITO DE NARCISO SEGUNDO PAUSÂNIAS⁵

Pausânias apresenta um relato curto e, a seguir, uma narrativa mais longa da estória de Narciso, esta última com um enredo totalmente diverso dos anteriores.

A primeira menção é quase um breve informativo, que nos dá conta de que, na terra dos tespieses, existe um local chamado Donakon (Canteiro de juncos), onde se encontra a fonte de Narkissos, em que, segundo se conta, um jovem, olhando para dentro d'água e sem perceber que

estava vendo sua própria imagem, enamorou-se de si mesmo. Como consequência desse amor, sobreveio a morte junto à fonte.

Considera Pausânias esta fábula, assim contada, perfeitamente idiota, pois parece uma tolice que um indivíduo, com idade para enamorar-se, não seja capaz ao menos de distinguir o que seja um homem e o que seja a imagem de um homem.

A seguir, admitindo que a versão que se seguirá é menos conhecida, conta que Narciso tinha uma irmã gêmea muito parecida com ele, vestiam-se da mesma maneira e penteavam os cabelos do mesmo modo, além de irem à caça em companhia um do outro.

Narciso enamorou-se da irmã, que veio a morrer. Ia ele à fonte, após a morte dela, para contemplar sua imagem e, embora soubesse que via seu próprio reflexo, obtinha consolo no seu amor, ao imaginar que via, não sua própria imagem, mas a aparência de sua irmã.

Quanto à origem da flor narciso, na opinião de Pausânias, parece-lhe anterior a Narciso, o téspio, a crer nos versos do poeta Pamphos, segundo o qual a Donzela (Perséfone), filha de Demeter (Ceres), foi raptada quando colhia narcisos, num período anterior ao da história desse jovem.

IMPLICAÇÕES PSICANALÍTICAS DO MITO DE NARCISO

Canevacci observa que, nestes quatro relatos, podemos distinguir, conforme as relações entre Ego e Alter, quatro modalidades: auto-erótica (Pausânias I), andrógina (Pausânias II), homossexual (Canon) e heterossexual (Ovídio).

Em cada versão, Ego é constante e Alter varia:

- na versão auto-erótica alter é igual a ego e do mesmo sexo

⁴ Schwartz-Salant (nota 107,p.235); Canevacci (p.94, onde se grafa Conon,narr.24).

⁵ Schwatz-Salant (p.191/2); Urtubey (p.150); Canevacci (p.94).

- na versão andrógina, alter é igual a ego, mas de outro sexo
- na versão homossexual, alter é diferente de ego, mas do mesmo sexo
- na versão heterossexual, alter é diferente de ego e de outro sexo.

Detalharemos em seguida alguns elementos integrantes do mito, para proceder a um estudo analítico.

Relações interpessoais - nas diferentes versões apresentadas caracterizamos dois tipos de relações: unitária e dual.

a) na relação unitária, só aparece um personagem, Narciso, que se relaciona consigo mesmo., na versão denominada auto-erótica. O investimento total em si mesmo, com retraimento dos demais e de todo interesse pelo mundo externo define o autismo, tanto entendido como uma patologia, que se engloba nas formas de psicoses infantis, quanto como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia, um aspecto que foi estabelecido por Bleuler. Freud iria considerar que a fase auto-erótica era o ponto de fixação da esquizofrenia, que nisto se diferenciaria da paranóia, cujo ponto de fixação estaria na fase do narcisismo (ESB, Vol.XII, 102).

Na lição 26 de suas Conferências Introdutórias, Freud deixa claro que “o auto-erotismo é a atividade sexual do estado narcisístico da libido” (E.S.B.,XVI: 486), deixando de demarcar uma fronteira entre duas fases diversas, como fizera em Sobre o Narcisismo (E.S.B.,XIV:93), em que o narcisismo seguia o auto-erotismo.

b) nas formulações duais do mito, observam-se dois tipos de movimentos em relação ao objeto amoroso, de afastamento ou de aproximação. O afastamento se dá na fuga de Eco e na recusa ao amor de Ameínias, nas versões heterossexual e homossexual. A recusa de Narciso ao amor homoerótico de um jovem apaixonado parece pôr em xeque a formulação do homossexualismo a partir do narcisismo, pois Narciso desconhece outro amor que não seja direcionado à sua própria pessoa. No entanto,

a explicação de Freud sobre a importância do narcisismo na gênese do homossexualismo é mais complexa, envolvendo um processo de identificação do menino com a mãe, justamente chamado identificação narcísica, que o faz amar a outros rapazes como foi amado pela mãe; isso deixou assente em sua análise de Leonardo da Vinci (E.S.B., XI).

A relação dual de aproximação requer um elucidamento mais detalhado. Na relação de Narciso com sua irmã gêmea, idêntica a ele, de tal forma que mal se distingue um do outro, estamos diante de um tipo de relação fusional, mais parecida com uma forma unitária do que propriamente diádica. Também podemos especular que a irmã de Narciso, dadas as suas características, representa a parte feminina dele mesmo, uma maneira de o mito representar a bissexualidade constitucional do ser humano, segundo Freud. Portanto, só aparentemente seria dual, mas no fundo, teríamos uma espécie de relação unitária.

Ainda vale notar que, nesta relação dual em tela, é Narciso quem ama sua irmã, ao contrário das anteriores, em que ele é amado e recusa o amor a ele dirigido, seja pela ninfa, seja pelo rapaz. Contudo, se, como vimos, a relação é fusional ou, de fato, não passa de uma espécie de unidade escamoteada, o que temos, afinal, é um enamoramento de si mesmo disfarçado.

Finalmente, o fato de existir uma irmã gêmea idêntica coloca a questão do duplo, abordada por Freud em “O Estranho”, em que são discutidos aspectos do sujeito colocados noutras pessoas. Esse tema liga-se à especularidade, fenômeno pelo qual o indivíduo indiferenciado sente-se espelhado no outro. A propósito, Kohut descreve um tipo de transferência narcisística, precisamente chamada gemelar, em que o analista é visto como se fosse uma alma gêmea do paciente.

A qualificação de andrógina, dada por Canevacci para a segunda narrativa de Pausânias, não nos parece justificável, pois androginia refere-se mais a uma aparência feminina de um rapaz ou uma discreta masculinização de

uma moça, sem chegar à rusticidade de uma virago e não implica necessariamente outras conseqüências, tais como a prática do homossexualismo ou sequer um enamoramento platônico. Como parece referir-se a um aspecto feminino inerente às pessoas, melhor caberia o qualificativo bissexual para caracterizá-la, o que parece mais condizente com a idéia de Freud da bissexualidade constitucional do ser humano.

A concepção do homem constituído de um lado feminino e outro masculino encontra apoio no mito de Hermafrodito, o filho bissexual do deus mensageiro Hermes e da deusa do amor Afrodite. A ninfa Salmacis, de Halicarnasso, vendo-se não correspondida por esse belo jovem, pediu aos deuses que a unissem eternamente a ele. Do atendimento ao seu pedido resultou um rapaz feminino, mas que conservou seus genitais, donde deriva o termo hermafrodita. No hermafroditismo estão presentes as duas genitálias, ainda que uma possa estar atrofiada.

Próximo desta linha, Schwartz-Salant sugere que Perséfone, cujo mito articula com o de Narciso, representa um lado feminino oculto e dividido do caráter narcisista. Talvez, pensamos nós, corresponda a certos tipos de personalidades ou a certo aspecto delicado e suscetível de uma pessoa, que pode ser aproximado, se atinge grau de extrema suscetibilidade e vulnerabilidade, ao narcisista de pele fina, de que nos fala Herbert Rosenfeld, em contraste com o de pele grossa, comparável ao narciso venenoso⁶.

Filiação – na maioria das versões do mito, Narciso é filho de uma ninfa aquática, Alciope ou Lerope com o rio Cefiso, vindo, pois, do elemento água, ao qual se liga mar, e do latim mare provém Maria, figura materna por excelência, mãe de Deus, na doutrina cristã. Apontamos essas referências para salientar a ligação de Narciso ao elemento natural, que contém um bojo de associações com a figura materna, salientando o aspecto dual, o bebê e sua mãe, numa relação

especial de fusão, indistinção inicial entre o sujeito e seu objeto de amor e de apoio, que caracteriza o narcisismo primário.

Faremos aqui uma breve digressão teórica, pois o conceito de narcisismo primário sofre transformações em Freud, ao longo de sua obra, o que nos obriga a tecer algumas considerações elucidativas.

O narcisismo primário implica admitir um estágio do desenvolvimento em que o ego é investido e Freud, em "Sobre o Narcisismo", situa-o em seguida ao auto-erotismo, argumentando que o ego não existe originalmente como uma unidade, sendo necessária *"uma nova ação psíquica"* para provocar o narcisismo. Freud não explicita em que consiste essa nova ação psíquica, mas fica claro que o ego tem de ser constituído e isto se faz nesta fase, o que favorece a visão de Lacan (1949) em considerar o narcisismo estruturante na constituição do sujeito.

Em Conferências Introdutórias, na que trata da teoria da libido e o narcisismo, este aparece como estado original, a partir do qual o amor objetal se desenvolve *"sem que o narcisismo desapareça necessariamente"* (E.S.B., XVI: 485).

Em "Psicologia das massas e análise do ego" (1921), Freud radicaliza a teoria do narcisismo primário: *"Ao nascer, dá-se o primeiro passo desde um narcisismo absolutamente auto-suficiente à percepção de um mundo externo cambiante e ao início do descobrimento dos objetos"*. (ESB, XVIII:164).

Já em "O ego e o id" (1923), com o estabelecimento da nova teoria estrutural, vamos encontrar uma concepção inusual do narcisismo secundário, que não reencontramos em outra parte e assim se coloca: *"Bem no início, toda a libido está acumulada no id, enquanto que o ego ainda se acha em processo de formação ou ainda é fraco. O id envia parte dessa libido para catexias objetais eróticas; em conseqüência, o ego, agora tornado forte, tenta apoderar-se dessa*

⁶ ver adiante o tópico "A flor".

libido do objeto e impor-se ao id como objeto amoroso. O narcisismo do ego é, assim, um narcisismo secundário, que foi retirado dos objetos.”(E.S.B.,XIX: 62).

Encerrando essa digressão, que pretendíamos breve e já se alonga, consideraremos como uma declaração final mais satisfatória a seguinte asserção, feita na obra póstuma, “Esboço de Psicanálise”.

“Podemos imaginar um estado inicial como sendo o estado em que a energia total disponível de Eros, a qual, doravante, mencionaremos como libido, acha-se presente no ego/id indiferenciado” (E.S.B.,XXIII: 175).

Concepção - a forma como se deu a concepção de Narciso é descrita por Ovídio como um estupro, de que resultou, segundo Quilici, uma gravidez penosa e indesejada. O pano de fundo violento em que se dá a concepção e gestação de Narciso indica a aversão às ligações amorosas, também ressaltada na atitude de Narciso diante de Eco: “Retira as mãos, não me abrace, afasta-te!”, a mesma diante de Ameínias e muitos outros e outras.

Noutra versão, na qual ainda se evidencia a aversão ao vínculo amoroso, é Liríope quem rejeita Eros, ao ser perseguida por ele. Sendo este deus muito vingativo com as pessoas que o desprezassem, flechou a ninfa quando ela se banhava nas águas do rio Cefiso, fazendo-a tomar-se de paixão pela divindade das águas e não atender aos apelos de Afrodite, que, não sendo atendida, enfurecida, deixou-a à sua própria sorte.⁵ Embora nesta variação não fique evidenciada a violação, no entanto a forma de concepção é igualmente arrebatada e impulsiva, sem plena consciência da ação, ficando comprometida a livre deliberação da vontade.

Narciso não foi concebido de forma consciente, como fruto desejado numa relação assumida voluntariamente de um desejo

plenamente desenvolvido. Todas as relações afetivas descritas são claramente imaturas.

Eros, água, rio Cefiso, ninfa Leriopé, Narciso – toda essa rede associativa remete a formas primitivas de amor, da qual Afrodite é também representante, sendo “*uma divindade arcaica da feminilidade*”, a verdadeira fêmea, que está além de qualquer moralidade, pois é do tempo anterior ao aparecimento da moral, sendo vaidosa, ciumenta, irada, vingativa (Johnson,1921). Crono cortou o pênis de Urano e o jogou ao mar, dele nascendo Afrodite, também conhecida como Urânia. O vocábulo uranismo significa inversão sexual, homossexualismo masculino, o que remete a uma das versões do mito de Narciso.

Um registro do mito estabelece que Afrodite era afrontada por Narciso, que se gabava de ser imune às flechas de seu filho Eros (Cupido) e, quando Eco foi por ele humilhada, Afrodite indignou-se e instruiu seu filho a atirar a seta em Narciso, quando este se inclinasse diante da fonte⁸. Uma variação deste relato diz que Eros deu à Ártemis (Diana), deusa da caça, - de quem Eco era favorita e a quem se queixaram as ninfas das montanhas pela atitude de Narciso – a seta que atingiu o belo jovem.

A profecia - no poema ovidiano aparece com destaque a figura do adivinho Tirésias, que vaticina o destino de Narciso, já no início da narrativa do episódio e vai reaparecer no seu fechamento, quando proclama o poeta das Metamorfoses:

“Quando essa história foi contada além, aumentou a bem merecida fama do vidente por todas as cidades da Grécia e grande era o nome de Tirésias.”⁹

Notando que Tirésias surge como elemento comum nos mitos de Narciso e Édipo, Zimerman (2001) conclui agudamente que a indiscriminação é incompatível com a diferen-

⁽⁷⁾ www.grupo (Internet).

⁽⁸⁾ Menelaos Stephanides.

⁽⁹⁾ Schwartz-Salant,101.

ciação, pois o vir a conhecer-se, que, no vaticínio revelado a Liríope, provocaria a morte de Narciso, implica o reconhecimento da diferença do outro, o que já nos introduz no terreno de Édipo, pela superação do narcisismo, faz-se a transição do espelho da ilusão para o mundo da realidade. O mundo de Narciso é o da indiferenciação pré-edípica.

A profecia feita por Tirésias comporta duas variantes. Na primeira, Narciso viverá muito sem jamais se conhecer; noutra, perecerá se vier a mirar-se. Uma enfatiza os perigos do autoconhecimento, outra a visão apaixonada de si, o desprezo pelo amor de outrem.

O espelho - Narciso mira-se no espelho das águas, estabelecendo o aspecto visual do mito, que nos remete à relação exibicionismo-voyeurismo com uma manifestação erótica particular, ligada à esfera do narcisismo. A luz, referida no mito de Narciso, transparece como elemento de compreensão tanto da cegueira, que o encerramento em si mesmo traz, quanto do esclarecimento que se segue, ao ser vencido um preconceito científico.

A luz do autoconhecimento se produz no "insight" psicanalítico, visão interna, que liberta e exige o abandono de cegueiras narcísicas obstrutoras.

Bion (2000), especialmente, desenvolveu as implicações epistemológicas que se podem aduzir do mito, estudando a obstrução da onipotência do pensamento ao pleno conhecimento, impedindo a iluminação, obstaculizada pela aderência ao senso comum. O advento de novas idéias torna-se capaz de trazer clareza de compreensão, quando o progresso do pensamento encontra obscuridades tamanhas, que exigem a derrocada do sistema ideológico vigente e o estabelecimento de uma nova ordem de conceitos e ações. Isso se dá no campo da política, da ciência e da religião, como nos atesta a história.

Podemos entender o dogmatismo religioso, político e científico a partir de um espelhamento narcisista recíproco entre os vários membros de uma coletividade, criando uma espécie de narcisismo fundamentalista, avesso ao surgimento do novo e do diverso.

Outrossim, lembramo-nos do famoso "sinal do espelho" das aulas de semiologia psiquiátrica, citado pelos professores de psicopatologia como um sinal característico da esquizofrenia e dado como fato universalmente conhecido, dispensando referência específica a qualquer autor, e que aparece em vários filmes de cinema, em que o psicótico é posto a se olhar demoradamente diante de um espelho, às vezes fitando fixamente a própria imagem, às vezes vendo-a distorcida de forma monstruosa e assustadora, noutras ocasiões levando o doente a espatifar a superfície refletora de sua auto-imagem com um murro, numa reação de fúria persecutória.

Metaforicamente, fala-se no espelhamento do olhar materno, de admiração desta por seu bebê e de extasiamento deste por ela, num tipo de vínculo fusional, que muitas vezes não se supera e trará conseqüências tardias no desenvolvimento amoroso do novo ser ou contribuirá para a manutenção de vínculos patológicos, dada a sua inadequação à intensidade e à extemporaneidade.

Kohut, um pesquisador especializado no tema do narcisismo, com contribuições originais, descreve, entre as formas de transferências narcisísticas, as especulares, que ficam subdivididas em dois subtipos, conforme o modo como pacientes muito regredidos se ligam ao analista: o fusional, em que o analisando vê o analista como mera extensão sua, capaz de lhe adivinhar os pensamentos, comungar os mesmos valores e ideais; e o especular, propriamente dito, que corresponde à demanda do paciente para que o analista reconheça e espelhe o seu self grandioso.¹⁰

A flor – que nasce onde Narciso morreu - é um símbolo de ressurreição, mas ao

⁽¹⁰⁾ Kohut, IN: Zimerman, Voc.Cont.de Psicanálise, p. 414.

mesmo tempo pode ser entendida como uma forma de reparação mágica ou, como dirá Melanie Klein, maníaca, com base em mecanismos de onipotência e culpa paranóide.

Narkissos, nome da flor e do mancebo, vem de narké, entorpecimento, raiz etimológica de narcótico. Num estado de obnubilação dos sentidos, Liríope deixa-se envolver nas águas volutas do rio Cefiso, estado de mente alterado que é reforçado na narração em que Eros a flecha nas margens do rio, tornando-a intensamente enamorada, como se estivesse sob influência de alguma poção mágica. Aliás, Liríope deriva de leyrión, a flor lírio, de que algumas espécies têm poder psicomimético, como bem o sabem os cultores de algumas seitas que utilizam o chá de lírio com finalidades rituais.

A reparação maníaca (Hinshelwood, 1992), enquanto manifestação do pensamento mágico e do sentimento de onipotência, tem bases frágeis e tenderá a falhar, como dá conta o castigo eterno imposto a Narciso, numa das variações do mito, prolongando-se seu sofrimento no Hades. Podemos ver aqui representada a atuação de um superego cruel, contrapartida à reparação maníaca, mostrando que, quanto mais primitiva a defesa, mais primitiva a reação contra ela. No universo mitológico tudo é intenso: os desafios e as façanhas que dão conta deles, as estupendas estratégias para vencer armadilhas e decifrar enigmas, as punições severas impostas aos heróis pela cólera dos deuses.

A descrição da flor que surge no local onde morreu Narciso varia entre os autores: ora tem um centro amarelo, cercado de pétalas brancas¹¹, ora é roxa, rodeada de folhas brancas¹², ora é um narciso branco de corola vermelha, do qual se extrai um bálsamo com efeitos narcóticos¹³.

Num texto de botânica, informa-se que este é um gênero em que se apresentam muitas dificuldades na identificação e taxonomia das diferentes espécies, pois é cultivado há longos anos e existe hibridação e seleção em larga escala, havendo uma subsequente fuga de plantas e conseqüente naturalização. Nele, se incluem flores solitárias ou em umbelas de 2-15 flores, amarelas, brancas ou bicolores (raramente verdes), algumas vezes perfumadas¹⁴. No hino homérico dedicado a Demeter, é descrito um narciso de aparência mágica:

“Era ele objeto de admiração para todos, para os deuses imortais, como para os homens mortais. E de suas raízes nasceram mil cabeças, que exalavam um odor tão suave que todo o amplo céu acima, toda a terra e todas as salgadas ondas do mar sorriam.”¹⁵

Crime e castigo - de que vício ou crime fala este mito, que justifique o castigo e que tipo de reação moral se produz?

Quando Liríope assusta-se diante da formosura incomparável de seu filho, aparece em cena o grande vício da *hybris*, ultrapassagem do métron, a transgressão da harmonia e da medida, tão exaltadas pelos gregos. E a ação viciosa prossegue na vaidade e no orgulho de Narciso, no desmedido amor a si mesmo.

O castigo não é a morte, propriamente, mas a condenação ao amor impossível pela sua própria imagem inalcançável, que prossegue depois da morte, fazendo-o contemplar-se no Estige, rio da morte. Esta pena se perpetua pelo tempo afora, como se depreende de o jovem Orfeu, muito mais tarde, tê-lo encontrado pranteando o silêncio de seu amado.

⁽¹¹⁾ Ovídio, apud Schwartz-Salant.

⁽¹²⁾ geocities.yahoo (Internet).

⁽¹³⁾ www.grupo (Internet).

⁽¹⁴⁾ www.uevora.pt (Internet).

⁽¹⁵⁾ Schwartz-Salant, p.193.

“Nem mesmo a poesia divina de Orfeu acalentaria a dor de Narciso”¹⁶.

A emotividade predomina nos domínios de Narciso e o pensamento é mágico, características de um universo primitivo, comparável aos primórdios da humanidade e do desenvolvimento infantil. Com razão, Melanie Klein (1946) o situa na fenomenologia da posição esquizoparanóide, pois não há em Narciso a dimensão da culpa e do remorso pela dor causada a outrem, só atingíveis na posição depressiva.

Mesmo na versão de Cânon, o suicídio de Narciso parece mais um desespero diante da impossibilidade de alcançar a figura amada espelhada na água do que um justo arrependimento diante da morte suicida de Ameíncias pela espada que a ele ofertara. Sua consciência não passou da presunção de que estava sofrendo um castigo dos deuses, sem atingir um nível genuinamente ético, de autoconsciência moral. Se há traço de culpa, é da natureza da culpa persecutória (Grinberg, 1978), que melhor se chamaria temor ao castigo.

Fiel ao espírito primitivo, o castigo é implacável, seguindo a lei de talião: se desprezou os amantes, será desprezado pelo amado; se provocou o suicídio, morrerá também pelas próprias mãos. A sentença, como se ditada por um superego arcaico cruel, é cumprida mesmo após a morte, como condenação perpétua no reino de Hades.

Quem aplica a pena é Nêmesis, a deusa da vingança, forma primitiva de justiça, ao estilo das Fúrias ou Erínias, que dominaram as aplicações das penas, de forma cruel e inclemente, nas tragédias gregas anteriores ao julgamento de Orestes pela morte de sua mãe Clitemnestra, responsável, em acumpliciamento com Egisto, pela morte de seu pai Agamenom. Narciso é anterior a este período de evolução da cultura grega, em que pela primeira vez se estabelecia um tribunal de júri para um julgamento, com

pleno direito de defesa ao réu, como se deu no Areópago, sob a direção de Atena. Assim se compreende a severidade de seu castigo, de forma inapelável. Mesmo as variações que atribuem a Eros ou Afrodite o papel de deus vingador e justiceiro não retiram, antes reforçam, o primitivismo dessa forma de justiça.

O suicídio de Narciso acarreta um problema teórico importante e até uma aparente contradição lógica. De fato, se, por definição, em Freud, o narcisismo é o complemento libidinal do egoísmo do instinto de conservação, não estaria garantida ao narcisista uma espécie de imunidade contra o suicídio, uma vez que ele se ama acima de tudo? Por outro lado, ainda, não é a morte por suicídio uma ação flagrantemente contrária ao instinto de autopreservação? Ou, em suma, como o auto-amor pode levar à autodestruição?

Cassorla (1991), em seu estudo sobre o suicídio, pode vir em nosso auxílio, quando observa:

“Isto nos leva a um aspecto básico: o suicida não quer morrer – na verdade, ele não sabe o que é a morte. Aliás, ninguém sabe. O que ele deseja é fugir do sofrimento” (p.22).

Quer dizer, o motivo do suicídio é fundamentalmente egoísta, buscando o alívio dos tormentos, o fim de uma dor constante ou insuportável, algo, portanto, ligado a uma fantasia de libertação, profundamente radicada na libidinização do egoísmo¹⁷ ou na erotização de Tanatos¹⁸.

Se, na origem de todo desenvolvimento psíquico, contrapusermos ao narcisismo primário o masoquismo primário - contradição que se prolonga por toda a vida do indivíduo, em fusões e defusões pulsionais, como nos oferece a visão da última teoria das pulsões de Freud -, diríamos que, no suicídio narcisista, o triunfo é do narcisismo sobre o masoquismo. Enquanto este

⁽¹⁶⁾ <http://www.grupo.org.br/logos/prof/fabio/narciso.htm>.

⁽¹⁷⁾ Freud, Sobre o narcisismo.

⁽¹⁸⁾ Freud, Além do princípio do prazer.

último eternizaria o sofrimento, Narciso não o suporta e põe cobro à sua vida, movido por uma fantasia de libertação, alimentada pelo princípio do prazer.

Cassorla (1985) nos oferece alguns exemplos de fantasias suicidas em que se notam fenômenos de idealização, como o encontro de uma vida plena de paz num outro mundo ou do reencontro com uma figura muito querida e idealizada na eternidade. A idealização, mostrou-nos Freud em sua obra *princeps* sobre o narcisismo, é um fenômeno da esfera narcisística.

A fantasia de retorno ao útero, a volta à mãe terra, pode ser teorizada como uma atração do estado de narcisismo absoluto da vida intra-uterina, seduzindo o suicida a praticar seu ato derradeiro, como que seduzido pelo canto da sereia, qual Ulisses diante de Circe, nesta trágica odisséia de regresso ao ventre materno.

CONCLUSÃO

O mito de Narciso importa em diferentes versões, as quais Canevacci, como vimos, reúne em quatro tipos, dentro dos quais aparecem diferenças em detalhes, conforme variam os registros dos autores que as contam.

A mãe é chamada Leríope ou Alcíope; o pai, geralmente o rio Cefiso, mas para Kristeva (1988), é o Zéfiro (embora pensemos que há aqui algum equívoco). Tirésias só aparece na versão ovidiana, o objeto de amor de Narciso é ele mesmo ou sua irmã e quem o toma como objeto ou é um homem, Ameínias, ou uma mulher, Eco.

O castigo de Narciso é o suicídio, o afogamento ou o definhamento e quem lhe aplica ou é Nêmesis ou Afrodite, auxiliada por seu filho Eros (Cupido), que flecha Narciso, quando ele se debruça sobre a fonte.

A flor que nasce no local em que Narciso morre tem aparência diversa, conforme muda o narrador.

A mesma confusão impera na conceituação do termo narcisismo, já em Freud, que

o introduziu, significando diferentes fenômenos, como um tipo de perversão, uma atitude psicológica, uma fase do desenvolvimento, ora colocada entre o auto-erotismo e o alo-erotismo, ora recuada aos primórdios da vida uterina, ora colocada originalmente no id, ora no ego, enquanto fonte de suprimento ou reservatório original da libido.

Creemos poder atribuir todas essas contradições e incoerências à própria dificuldade em se descrever os estágios iniciais do desenvolvimento e talvez a própria impossibilidade de atingir um perfeito conhecimento de si mesmo. Afinal, não se sabe com certeza o que se poderá enxergar ao se mirar diante de um espelho.

*Evita, amigo, evita debruçar-te
Sobre o cristal de um cristalino veio,
Senão, como Narciso, irás matar-te,
Não por te veres belo, mas tão feio
(Cooper, in Bulfinch, p. 127)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZOUBEL NETO, D. - Mito e psicanálise: estudos psicanalíticos sobre formas primitivas de pensamento, Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- BION, W.R.- Os elementos da psicanálise, tradução Jayme Salomão e Paulo Dias Correa, Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1966.
- BION, W.R. - Cogitações, tradução Éster Hadassa Sandler e Paulo César Sandler, RJ:Imago Ed., 2000.
- BULFINCH, T. - O livro de ouro da mitologia (a idade da fábula), histórias de deuses e heróis, tradução. David Jardim Junior, RJ:Ediouro, 1999.
- CANEVACCI, M. – Quatro mitos para um Narciso “só” - Ide, SP (21) 92-101, 1991.
- CASSORLA, R.M.S.- O que é suicídio, São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos:56,1985.

- CASSORLA, R.M.S.- Considerações sobre o suicídio, IN Do suicídio: estudos brasileiros, org. Roosevelt Moisés Smeke Cassorla, Campinas, SP: Papirus, 1991, p.17-26.
- COTTERELL, A. – Enciclopédia de Mitologia, tradução de Margarida Vale de Gato, Central Livros Ltda., 1998
- FREUD, S.(1910) - Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância, Edição Standard Brasileira, vol.XI,RJ: Imago Ed.Ltda.,1970.
- FREUD, S.(1914) - Sobre o Narcisismo: uma introdução, ESB, vol.XIV, tradução.Tecera de Oliveira Brito e outros,RJ: Imago Ed.Ltda., 1974.
- FREUD, S.(1916/7) - Conferências introdutórias sobre psicanálise, parte III, teoria geral das neuroses, ESB, vol.XVI, tradução José Luiz Meurer, RJ: Imago Ed.Ltda., 1976.
- FREUD, S.(1919) - O Estranho, ESB, vol.XVII, tradução Eudoro Augusto Macieira de Souza, RJ: Imago Ed.Ltda., 1976.
- FREUD, S.(1921) - Psicologia das massas e análise do ego,ESB,v. XVIII, tradução de Christiano Monteiro Oiticica, RJ: Imago Ed.Ltda.,1976.
- FREUD, S.(1923) - O ego e o id, ESB,v.XIX, tradução José Octavio de Aguiar Abreu, RJ:Imago Ed.Ltda., 1976.
- FREUD, S.(1940[1938] - Esboço de psicanálise, ESB, v.XXIII, tradução José Octavio de Aguiar Abreu, RJ:Imago Ed. Ltda., 1975.
- GRINBERG, L. - Culpa y depresión:estúdio psicoanalítico, 5ª ed., B.Aires: Ed.Paidos, 1978.
- HINSHELWOOD, .D.-Dicionário do pensamento kleiniano, tradução de José Octávio de Aguiar Abreu, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p.460.
- JOHNSON, R.A.- SHE, a chave do entendimento da psicologia feminina:uma interpretação baseada no mito de Eros e Psique, usando conceitos psicológicos junguianos, tradução Maria Helena de Oliveira Tricca, SP:Mercuryo, 1987.
- LACAN, J. (1949)- Écrits, Paris: Éditions du Seuil, 1966
- KLEIN, M.(1946) - Notas sobre alguns mecanismos esquizóides, in Klein,M.,vol.III das Obras Completas de Melanie Klein, tradução Elias Mallet da Rocha e Liana Pinto Chaves, RJ: Imago Ed.,1991.
- KRISTEVA, J(1941)-Histórias de amor, tradução Leda Tenório da Motta, RJ:Paz e Terra, 1988.
- ROSENFELD, H. -Impasse e interpretação: fatores terapêuticos e antiterapêuticos no tratamento psicanalítico de pacientes neuróticos, psicóticos e fronteiricos, tradução Paulo Maria Rosas, RJ:Imago Ed., 1988.
- ROUDINESCO, E, e Plon, M.- Dicionário de Psicanálise, tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães, RJ: Jorge Zahar Ed., 1998.
- STEPHANIDES, M.- A memória dos deuses, Hera-Afrodite, tradução Ganymedes José, Ed.Tecnoprint Ltda., coleção Mitologia Grega.
- URTUBEY, L. – Sobre el narcisismo y una de sus formas de expresión: el autismo transferencial “frente al espejo”, Revista Uruguay de Psicoanálisis, 13: 149 – 186, Montevideo, 1971/2.
- ZIMERMANN, D.E.- Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise,Porto Alegre: Artmed Ed.Ltda., 2001.

Documentos eletrônicos – Internet

A fonte da vaidade, o mito de Narciso, in <http://www.geocities.com/Athens/Crete/2153/narciso.htm> - 26/01/2003.

Narciso-in <http://www.geocities.com/Athens/Olympicus/866/narciso.html>-07/10/2001

Narciso-in <http://www.grupo.org.br/logos/prof/fabio/narciso.htm> -07/10/2001.

Narciso-in <http://www.nomismatike.hpg.com.br/Mitologia/Narciso.html> -7/10/2001.

O mito de Narciso-in <http://www.geocities.com/acd-br/narciso.html> -26/01/2003.

O mito de Narciso segundo Ovídio-in <http://www.psicovirtus.hpg.ig.com.br/Mito%20de%Narciso.htm> - 26/01/2003.

Quilici,M. O mito grego de Narciso - in <http://psipoint.com.br/ArquivoNarcisismoMito.htm> - 26/01/2003.

Narciso -in <http://alunos.uevora.pt/~l11495/Narcissus.html>.

Recebido para publicação em 08 de abril de 2003 e aceito em 10 de setembro de 2003.

USO DE RELATOS ESCRITOS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

THE USE OF SELF-RELATED EXPERIENCE AS AN INSTRUMENT TO PROFESSIONAL GUIDANCE'S EVALUATION AND INTERVENTION

Cynthia Borges de MOURA¹
Ana Claudia Paranzini SAMPAIO²
Mirtes Viviani MENEZES³
Lígia Deise RODRIGUES⁴

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo descrever a experiência auto-relatada de adolescentes que participaram de grupos de Orientação Profissional, quanto aos aspectos em comum da condição de entrada e saída do programa. Foram analisados os relatos escritos de 18 adolescentes com idades variando entre 15 e 17 anos, que participavam de dois grupos de Orientação Profissional numa universidade pública, na condição de pré e pós-orientação. Os resultados mostraram três temas principais abordados na condição de entrada: 1) a dificuldade de decisão; 2) as profissões da infância; 3) a influência dos pais. Na condição de saída, os temas foram: 1) aumento do autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional; 2) aprendizagem do processo de tomada de decisão; 3) reconhecimento ao trabalho dos orientadores. A condução e manejo dos programas de Orientação Profissional podem ser aprimorados através da compreensão das experiências de crescimento pessoal que os adolescentes vivenciam nos grupos.

Palavras-chave: *Orientação Profissional, tomada de decisão, adolescentes.*

⁽¹⁾ Universidade Estadual de Londrina Centro de Ciências Biológicas/Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento – Endereço para correspondência: Campus Universitário Caixa Postal 6001 Londrina/PR Cep: 86051-990 E-mail: cbmoura@conectway.com.br

⁽²⁾ Universidade Estadual de Londrina.

⁽³⁾ Universidade Estadual de Londrina.

⁽⁴⁾ Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The aim of this work was to describe the self-related experience of adolescents that participate in of groups of Professional Guidance in relation to the common aspects of the entrance and exit condition of the program. Were analyzed writing reports of 18 adolescents between 15 and 17 years old, who participated of 2 groups of Professional Guidance in a Brazilian public university, on the pre-orientation and post-orientation condition. The results show 3 major themes approached in the pre-orientation condition: 1) the decision's difficulties; 2) the childhood professions; 3) the parent's influence. In the post-orientation condition, the themes were: 1) Increase of self-knowledge and knowledge about the professions; 2) Learning of decision's making process; 3) Grateful for the guidance's work. The conduction and handling of the Professional Guidance's programs can be improved through the comprehension about the experiences that the adolescents share in the groups.

Key words: *Professional Guidance, decision's making, adolescents.*

Vário esforço tem sido feito por vários orientadores e pesquisadores para tentar descrever com mais clareza e objetividade quais são as principais dificuldades dos adolescentes que iniciam um processo de Orientação Profissional. Porque precisam de ajuda para escolher? Que habilidades lhes faltam? Que respostas precisam ser treinadas? Que tipo de informação eles necessitam? O que está gerando tanta dúvida e incerteza? Estas respostas são importantes para nortear as intervenções que serão propostas para tais adolescentes, sempre visando o máximo de efetividade.

Entretanto, para avaliar se as intervenções propostas foram efetivas, necessita-se também identificar com clareza e objetividade quais foram os principais ganhos obtidos por aqueles que concluíram o processo de Orientação Profissional. O que aprenderam? Em que cresceram? Por que conseguiram restringir suas opções? Por que se sentem, então, mais seguros?

Embora instrumentos de medida possam ser muito úteis para fornecer tais respostas ao orientador, acreditamos que o próprio adolescente tem muito a dizer sobre si mesmo, sua condição inicial, sua experiência de discutir suas dúvidas em um grupo, seu processo de aprendizagem e crescimento com a orientação.

Assim, este artigo apresenta a experiência auto-relatada dos adolescentes sobre sua participação em grupos de Orientação Profissional. Serão analisadas as experiências relativas ao motivo da procura por orientação, a participação nos grupos e os pensamentos e sentimentos relacionados à conclusão do processo. O que os adolescentes sentem, o que aprendem, o que pensam que atrapalha seu caminho e o que os ajuda, e em que acham que continuarão crescendo com o que aprenderam nos grupos, serão focos da análise realizada. Acredita-se que avaliar a experiência de crescimento pessoal dos adolescentes, como fruto de sua participação nos processos de Orientação Profissional, pode ajudar os orientadores a identificarem os pontos críticos em comum dessas experiências e a estarem mais atentos à importância e à influência desses fatores na condução de quaisquer programas de Orientação Profissional com adolescentes.

O RELATO ESCRITO E SEUS USOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Muitas são as estratégias utilizadas em Orientação Profissional (OP). Para cada fase de um processo de orientação há um elenco de

técnicas e recursos disponíveis para facilitação da discussão dos pontos importantes e conseqüente alcance das metas propostas (Lucchiari, 1993; Giacaglia, 2000). Algumas destas estratégias podem ter dupla função, servindo tanto como instrumento de avaliação inicial ou final quanto como fonte de dados para a intervenção.

Uma das estratégias de dupla função bastante utilizada tanto na modalidade de orientação individual quanto grupal é o relato escrito a partir de uma proposição de auto-avaliação do orientando, de sua situação atual e de suas expectativas quanto ao seu processo de tomada de decisão (Soares, 1987; Moura, 2001).

A escolha profissional, compreendida enquanto um processo que requer boa capacidade de discriminação e análise das variáveis envolvida, deve necessariamente empregar procedimentos que facilitem essa análise e levem à ocorrência da tomada de decisão. Levantar pois tais variáveis é condição *sine qua non* para a tomada de consciência, que pode ser facilitada via utilização dos relatos escritos como parte da intervenção. Para Levenfus (2002), os relatos escritos, além de propiciarem informações na fase de coleta de dados, também apontam importantes categorias para a compreensão do processo de escolha profissional de cada adolescente.

Os relatos em OP têm sido explorados de várias maneiras: na forma de autobiografias; redações temáticas; exercícios de completar sentenças, etc. Segundo alguns autores como Oaklander (1980) e White & Epston (1990), a redação, como um meio narrativo, é um instrumento valioso e efetivo para a auto-expressão e autodescoberta. Quando escreve sobre si, o indivíduo entra em contato não apenas com sua história, no sentido de acontecimentos vividos, mas também com sua história em termos de dificuldades, expectativas, interesses, potencialidades, valores, aprendizagens, influências. Para Levenfus & Nunes (2002), os orientandos devem ficar conscientes das influências sobre sua escolha pois, conhecendo-as, o indivíduo pode

utilizá-las de forma positiva e construtiva, selecionando-as e adequando-as aos seus próprios desejos e valores.

Para que uma escolha madura venha a ocorrer, é importante que tais aspectos sejam observados e devidamente considerados pelos adolescentes sob orientação. Uma escolha amadurecida pode ser compreendida, de acordo com Levenfus e Nunes (2002), como aquela fundamentada na análise da realidade pessoal e profissional. Portanto, discriminar as variáveis envolvidas na problemática da escolha, por meio do escrever e relatar, pode constituir também uma condição que motive o empreendimento de ações posteriores necessárias à resolução do problema de decisão.

Os relatos escritos, submetidos à análise de conteúdo, tornam-se um instrumento valioso para o trabalho do orientador, na medida em que evidenciam, pela ocorrência nos diversos relatos, categorias temáticas que ampliam a compreensão acerca da maturidade do grupo para o processo de escolha que enfrentarão.

Dentre os temas mais freqüentes categorizados por autores como Oliveira & Chakur (1997) e Levenfus & Nunes (2002), numa condição de entrada num grupo de OP, podem-se citar as dificuldades, os medos e as expectativas, cada qual com uma série de subcategorias, próprias das especificidades de cada um. No que diz respeito às dificuldades, são apontadas a falta de informação sobre características pessoais e profissionais, os vários tipos de influência sentidos, além do próprio estado de indecisão em relação à escolha da profissão. Segundo Levenfus & Nunes (2002)

[...] é comum que os jovens estejam desinformados. Verifica-se que a exploração profissional desenvolvida pelos jovens é pouco sistemática e pouco planejada intencionalmente. É significativa a falta de informações que o adolescente demonstra tanto acerca de si mesmo, quanto acerca do mundo do trabalho e das profissões em geral. Suas escolhas são

feitas dentre as profissões que podem observar no meio mais imediato, revelando um comportamento exploratório consideravelmente pobre. (p. 68).

Dentre os vários tipos de influência aparecem, explicitamente ou de forma sutil, a influência familiar, dos veículos de comunicação, do grupo social ao qual o adolescente pertence, dos fatores econômicos, dentre outros, que contribuem para o estado de insegurança e indecisão do adolescente. Os medos normalmente apontados estão relacionados principalmente com a possibilidade de uma escolha errada, que resulte em posterior desistência, e com a elevada concorrência vista em alguns cursos. Já as expectativas estão relacionadas com a preocupação de realizar uma escolha acertada; passar no vestibular; adaptar-se à vida acadêmica; conquistar independência financeira, e realizar-se pessoal e profissionalmente. (Oliveira & Chakur, 1997; Oliveira, Chakur & Momma, 1997; Levenfus & Nunes, 2002). Conforme Oliveira & Chakur (1997):

[...] é importante observar que todos objetivam ingressar num curso superior a qualquer custo [...]; esperam confirmar alguma opção prévia e buscam apoio da orientação. [...] Sentir bem, gostar de fazer, ser feliz, encontrar-se, são os termos que caracterizam a busca de segurança pessoal e profissional para a maioria dos sujeitos. (p. 90)

Na condição de saída, vêm-se relatos com homogeneidade em termos de satisfação com a orientação recebida; clareza de idéias; expectativas realistas, refletindo um aprendizado em termos de tomada de decisão. Moura (2001) encontrou em seu estudo que, mesmo aqueles adolescentes que não concluem o processo de orientação com uma única opção final, obtêm ganhos em termos de aprendizagem do processo de tomada de decisão. Ao final, observa-se que estes adolescentes realizam análises mais apuradas de suas opções, a partir de critérios pessoais mais consistentes.

Uma maior contribuição dos relatos escritos para o trabalho de orientação profissional poderá ser obtida, quanto maior for a capacidade de exploração dos mesmos por parte do profissional. Ao discorrer sobre o uso de história de vida em trabalhos de orientação profissional, Magalhães (2002) chama a atenção do orientador para as idiosincrasias de cada relato, devendo o mesmo buscar verificar a preocupação central do indivíduo, no que se refere à escolha profissional, e o seu posicionamento diante da situação por ele experienciada. Outro aspecto a ser explorado na utilização dos relatos escritos, além do conteúdo, é a maneira como este é relatado (Polster, 1987), o que pode sinalizar o grau de envolvimento do adolescente com sua própria história no processo.

Olhar para os auto-relatos é, pois, importante não apenas para conhecer um pouco da história do indivíduo e sua dinâmica de funcionamento, mas também para, com as informações obtidas, ajustar o formato da intervenção, dimensionando de maneira mais equilibrada os aspectos a serem trabalhados, tendo sempre como meta final a facilitação do processo de escolha profissional de cada adolescente.

Este artigo tem como objetivo descrever a experiência auto-relatada de adolescentes que participaram de dois grupos de Orientação Profissional, quanto aos aspectos comuns da condição de entrada e saída do mesmo programa e apresentar, a partir dos resultados obtidos, uma discussão sobre a utilidade da estratégia de relato escrito tanto como instrumento de identificação de aspectos relevantes ao processo de OP, quanto como feedback do programa empregado.

MÉTODO

Os Adolescentes: Participaram desta pesquisa 18 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, sendo 13 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, provenientes tanto de **escolas**

públicas quanto de particulares. Estes adolescentes procuraram espontaneamente pelo serviço de Orientação Profissional de uma universidade pública e foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: o Grupo A era composto por 10 adolescentes e o Grupo B era composto por 08 adolescentes. Todos os adolescentes, assim como seus pais, assinaram um termo de consentimento de participação na pesquisa, concordando com os procedimentos e com a posterior divulgação dos resultados.

Os Orientadores: A equipe de orientadores era composta por cinco pessoas: quatro estagiárias, alunas dos últimos anos do Curso de Psicologia da universidade onde a pesquisa foi realizada e a docente supervisora. O Grupo A foi atendido por duas alunas que já tinham experiência prévia com atendimento clínico e com Orientação Profissional, enquanto a docente e as demais alunas assistiram a todas as sessões em sala-espelho. O Grupo B foi atendido pelas duas alunas que fizeram o treino observacional em sala-espelho, enquanto a docente e as orientadoras do Grupo A assistiram a todas as sessões em sala-espelho (o procedimento de observação em sala-espelho teve objetivos de pesquisa diferentes dos relatados neste artigo). As supervisões eram realizadas logo após as sessões, e toda a equipe estava presente para discussão e planejamento da condução do grupo, dado que o planejamento estratégico se manteve o mesmo para ambos os grupos, conforme descrito a seguir.

A Intervenção: O programa de Orientação Profissional constou de 08 (oito) sessões estruturadas para discussão da problemática vocacional do adolescente e divididas em três etapas: 1) desenvolvimento do autoconhecimento quanto a interesses e habilidades; 2) informação sobre profissões, cursos, carreira e mercado de trabalho; e 3) apoio ao processo de tomada de decisão (ver programa completo em Moura, 2001). As sessões eram semanais com duração de 02 (duas) horas, sob a coordenação de duas orientadoras estagiárias, conforme descrito no item anterior.

A Análise dos Relatos Escritos: Na primeira e na última sessão solicitou-se aos adolescentes que realizassem uma auto-avaliação de sua condição atual no momento de entrada e saída dos grupos por meio de um relato escrito. Na primeira sessão solicitou-se aos adolescentes que escrevessem sobre a seguinte proposição: *“O que me trouxe para o processo de Orientação Profissional”*. Solicitava-se, assim, a exposição de suas vivências, sobre o que pensavam em ser quando crianças, o que atualmente os pais querem que sejam, quais suas expectativas em relação à Orientação, quais as dificuldades que estão tendo para decidir e como esperam resolver a situação de decisão. Na última sessão solicitou-se o relato a partir da proposição *“Em que cresci com este grupo e em que acho que ainda poderei crescer”*, buscando-se assim avaliar o que cada um vivenciou como produtivo para seu crescimento quanto ao processo de tomada de decisão. Ambos os relatos visavam promover uma reflexão específica sobre pontos considerados relevantes para a escolha profissional e a trajetória vocacional/ocupacional. Visavam também proporcionar a livre expressão de idéias, e vivências dos participantes em relação à experiência de solicitar e obter auxílio de um grupo de orientação.

RESULTADOS

Avaliação dos adolescentes quanto à sua experiência de entrada no grupo

A avaliação que os participantes realizaram de sua condição de entrada nos grupos foi moldada dentro de alguns parâmetros relativamente amplos que se considerava importante para reflexão posterior, dado que esta estratégia também teve função de intervenção inicial nos grupos. Apesar de ter sido uma reflexão dirigida, observa-se que os adolescentes expressaram muitas de suas vivências pessoais, angústias e preocupações quanto à escolha profissional. Retiramos dos relatos escritos os aspectos e

vivências apontados por eles como mais marcantes e significativos quanto a cada um dos aspectos solicitados. A metodologia de análise empregada foi a proposta por Amatuzzi (1996). Observou-se que, mesmo tendo um parâmetro pré-delimitado, cada adolescente colocou sua experiência individual e sub-temas emergiram em cada tema solicitado. Cada item será apresentado seguido de recortes ilustrativos dos relatos dos próprios adolescentes quanto à sua percepção acerca da questão. Embora os dados apresentados não tenham características confidenciais, os nomes dos adolescentes foram trocados em respeito à privacidade das experiências dos participantes.

Na Tabela 1 encontra-se um resumo dos temas principais abordados pelos adolescentes e dos sub-temas que emergiram dos relatos da primeira sessão.

Observou-se nos relatos dos adolescentes uma ênfase maior na exposição das dificuldades

de decisão (Tema 1). Todos abordaram o tema, falando de suas dúvidas, do que está atrapalhando seu processo de escolha e o que esperam da orientação quanto à resolução destes conflitos. Alguns adolescentes relataram uma dificuldade difusa (Sub-tema 1.1), não sabendo identificar em que área apresentariam um déficit maior a ser suprido pela orientação. Por esta razão, abordaram amplamente seus sentimentos de indecisão, medos e problemas com tomada de decisão em outras áreas da vida. Mesmo quando citam alguns cursos, são inespecíficos e enfatizam o aumento da dúvida ao considerarem várias opções profissionais. Colocam ainda a expectativa clara de que a orientação os auxilie na resolução destes conflitos. Observem-se alguns relatos:

Camila: *“Bom, o que me trouxe para o processo de orientação profissional foi porque estou muito confusa a respeito da profissão desejada. Minhas expectativas em relação à Orientação é que ela me ajude passar por este*

Tabela 1. Temas e sub-temas derivados dos relatos escritos na condição pré-orientação.

<p>Tema 1: Problema de decisão enfrentado ao deparar com o momento de escolha profissional.</p>	<p>Sub-tema 1.1: Dúvida difusa, medos, inseguranças, falta generalizada de informação e autoconhecimento. Problemas com tomada de decisão em outras áreas da vida. Pouca ou nenhuma pré-seleção de cursos a serem considerados durante a orientação.</p>	<p>Sub-tema 1.2: Dúvida mais específica: falta de informação sobre cursos, áreas de atuação e mercado de trabalho ou de conhecimento de características pessoais. Relato sobre os cursos pré-selecionados e dúvidas relacionadas que pretendem dirimir com a orientação.</p>
<p>Tema 2: Profissões da infância: o que queria ser quando criança.</p>	<p>Sub-tema 2.1: Profissões idealizadas provavelmente admiradas e pretendidas por meio de contato direto com profissionais, contato indireto por meio da mídia ou ainda de atividades relacionadas aos interesses infantis.</p>	<p>Sub-tema 2.2: Abandono das concepções e idealizações infantis e análise consistente das escolhas presentes e preferências atuais.</p>
<p>Tema 3: Influência dos pais sobre a escolha profissional.</p>	<p>Sub-tema 3.1: Identificação dos pais como elementos que incentivam a escolha independente e a realização profissional do filho. Adolescentes descrevem os pais como incentivadores e apoiadores, que expressam suas opiniões, mas os deixam relativamente livres para efetuar suas próprias escolhas.</p>	

obstáculo que é a escolha de uma profissão, minha maior dificuldade é de escolher a profissão certa que se identifique mais comigo, espero que eu consiga achar a decisão certa para que meu futuro seja de vitórias, ou seja, que eu consiga me formar em uma profissão que eu goste e que eu me dê bem com ela”.

Ester: *“Espero que essa orientação me ajude na escolha da minha profissão, ou que pelo menos tire minhas dúvidas e que me ajude a crescer como pessoa. Na verdade acho que não me identifico com nada, estudar não é pra mim, mas espero ter mais auto-estima e confiança em mim e nas minhas capacidades. Acho que conhecendo um pouco de algumas profissões, posso me identificar com uma, sendo ela a minha escolha”.*

Carolina: *“O que me trouxe para fazer a orientação profissional, é para me ajudar a escolher uma profissão, pois tenho muitas dúvidas sobre o que fazer. Meu medo é de escolher uma profissão, começar a estudar e ver que não era isso o que eu queria, então espero que essa Orientação Profissional me ajude na minha escolha”.*

Ricardo: *“Eu vim para a Orientação para ‘eliminar’ algumas das minhas idéias a respeito de qual curso escolherei, porque é bom escolher um, só para começar. Minhas dificuldades são muitas pois quando eu vejo que estou me decidindo aparece um interesse em outra área, um dos motivos que acho que é porque eu me interessei muito pelo que eu me dou bem, então cada vez mais eu descubro novos caminhos, eu pretendo decidir-me através do curso que me interesse mais e que melhor se assemelhe comigo”.*

Juliana: *“O que me trouxe para o processo de orientação profissional foi a grande dúvida do que fazer no vestibular e em toda a minha vida. Tenho essa dúvida pois tenho medo de escolher uma profissão e depois me arrepender. [...] Apesar de tantas profissões que eu acho legal, não escolhi uma ainda. Quero uma profissão que ganhe bem e que eu goste muito. Espero que*

com essa orientação eu consiga encontrar essa profissão”.

Vanessa: *“São várias coisas, primeiro nunca tive um sonho de fazer algum curso quando era criança. Há dois anos atrás pensava em fazer Administração, aí vendo o meu tio como Nutricionista gostei da coisa e aí comecei a ficar confusa sobre o que escolher. Gosto mais de matérias exatas do que as outras por isso fico entre essas matérias. Por isso quando a Dani falou desse curso (a orientação) logo me interessei. Então venho aqui para fazer logo uma escolha exata do que devo escolher e buscar conhecer novas coisa”.*

Ainda quanto ao problema de decisão enfrentado ao deparar com o momento de escolha profissional (Tema 1), a maioria dos adolescentes foi um pouco mais específica ao escrever sobre sua problemática (Sub-tema 1.2). Os adolescentes que se enquadraram nesta categoria abordaram seu problema de decisão em termos de falta de informação sobre os cursos, áreas de atuação e mercado de trabalho, citaram também a questão da melhoria do autoconhecimento quando falaram a respeito da necessidade de saber sobre sua “identificação” com o curso escolhido. Alguns citaram os cursos que estavam considerando e explicaram, mesmo que superficialmente, suas dúvidas em relação a eles. Outros falaram sobre a importância de integrar o conhecimento de si mesmo com o conhecimento das profissões. Estes aspectos podem ser observados nos relatos abaixo:

Carlos: *“Decidi fazer a orientação para poder esclarecer dúvidas em relação a profissões e aonde é ideal cursar cada profissão, então, espero que isso realmente ocorra e todas as novas informações serão, digamos assim, um ‘bônus’. Estou tendo dificuldade em unir uma profissão de meu agrado com as perspectivas do mercado trabalhista e espero resolver isso com esse grupo de orientação”.*

Daniele: *“O que me trouxe aqui é não saber exatamente o que se faz na área de ADM, também gostaria de conhecer outros cursos*

antes de opinar nesse curso. Espero poder sair desse curso com uma idéia mais firme na cabeça”.

Leonardo: “Acho que isso [a orientação] vai me ajudar e muito na minha escolha profissional, pois estou indeciso. Olha, me adentrei, bem nesse negócio de informática, mais ainda não sei se é realmente o que quero, penso em outras coisas, como Direito e tal. Com a ajuda de vocês orientadoras, espero resolver se isso que estou fazendo (informática) é mesmo o meu forte (minha vocação) ou se é somente fogo de palha mesmo, se tenho que partir para outra coisa, se tenho, ainda não sei muito bem o que devo fazer”.

Ananda: “Estou em dúvida entre duas profissões, espero que essa orientação me ajude para eu decidir qual que eu tenho mais afinidade”.

Cássia: “Não vi o tempo passar e quando eu vi já estava na época de fazer as inscrições para o vestibular. Por isso eu conversei com algumas pessoas e decidi fazer psicologia, mas não sei se é realmente isso que eu quero. Acho que eu não faço medicina porque eu tenho muito medo de não passar... Com a orientação eu espero poder conhecer melhor os cursos e o campo de trabalho, em especial o de Ed. Física, Psicologia e Medicina que são os que eu estou mais a fim de fazer”.

Simone: “Tenho dúvidas sobre o que escolher, porque não sei com o que tenho facilidades ou dificuldades, com a ajuda do programa pretendo me autoconhecer melhor. Quero ter conhecimentos sobre outros cursos, outras áreas, para eu poder saber com qual vou me identificar melhor. Tenho dúvida em três cursos de áreas diferentes, e fico confusa do que mais gosto”.

Priscila: “Eu sei mais ou menos das coisas que eu não gosto, mas não consigo definir o que realmente gosto. Eu acho que quero fazer Administração e como o mercado de trabalho está meio difícil pretendo fazer também Engenharia Elétrica, o único problema é que eu

estou indecisa se é o que eu realmente gosto de fazer isso e seu eu ‘dou conta’. Espero que eu consiga definir as coisas de que realmente gosto para conseguir me encaixar em uma profissão em que eu me sintam bem e realizada”.

“O que queria ser quando criança” foi outro tema abordado pelos adolescentes (Tema 2), embora com menor ênfase. Alguns adolescentes citaram as profissões idealizadas da infância (Sub-tema 2.2), provavelmente admiradas e pretendidas por meio do contato direto com profissionais (professor ou pediatra, por exemplo), ou via contato indireto por meio da mídia (paleontólogo, detetive, jogador de futebol) ou ainda por intermédio de atividades adultas que se identificavam com as atividades e interesses infantis (animais = veterinário; escrever no quadro = professora). Observem-se os relatos:

Carlos: “Quando criança queria ser detetive ou ‘caçador de ossos de dinossauro’ (paleontólogo)”.

Ester: “Quando criança pensava em ser professora, porque adorava ensinar meus irmãos e escrever no quadro”.

Camila: “(...) quando criança pensava em ser médica na área de pediatria”.

Juliana: “Já pensei em ser muitas coisas quando criança, como professora, médica, advogada, engenheira elétrica, alguma coisa na área de educação física, entre outras”.

Rodrigo: “Sempre fui uma pessoa muito indecisa e insegura quanto as minhas escolhas. Quando criança nunca tive uma única escolha ou uma escolha que realmente me agradava. Minhas escolhas iam de jogador de futebol a médico”.

Mesmo os adolescentes que citaram profissões idealizadas, relataram abandono das concepções infantis e colocaram-se em condições de analisar as escolhas presentes e as preferências atuais sem a influência de tais fantasias (Sub-tema 2.2). Para o processo de escolha profissional, esta mudança de concepção indica maturidade para a escolha e abre novas possibilidades de análise para opções

ainda não consideradas, como pode ser observado nos relatos:

Leonardo: *“Quando criança pensava em um punhado de coisas, principalmente em coisas que hoje não penso mais, por exemplo, caminhoneiro e outras coisas mais. Mais sempre pensei em mexer com papelada, ou seja, escritório (...).”*

Carolina: *“E quando eu era criança, eu queria ser professora, mas com o passar do tempo, eu sei que não era isso o que eu queria.”*

Daniele: *“O que eu pensava quando era criança era em ser dentista, mas depois eu vi que o meu forte mesmo é alguma coisa na área que tinha matemática”.*

André: *“Quando criança, já pensava em trabalhar em alguma área que tivesse contato com animais, e então comecei a me interessar por veterinária”.*

Ananda: *“Quando eu era criança pensava em ser muitas coisas, mas o que eu mais queria era ser pediatra, não sei por quê. Mas isso com o tempo foi mudando”.*

Cássia: *“Desde pequena, eu sempre falei que iria fazer Medicina, e me especializar em pediatria, porque sempre gostei muito de criança porém de uns 2 anos pra cá eu comecei a ter dúvidas do que eu realmente deveria fazer. Nesses 2 anos eu já falei que iria fazer Ed. Física, Psicologia, Artes Cênicas, Ciência do Esporte e também Medicina”.*

Fernanda: *“Quando era mais nova vivia falando que iria ser médica, mais tarde mudei de idéia (...).”*

Outro tema abordado pelos adolescentes em seus relatos pré-orientação foi a influência dos pais sobre a escolha (Tema 3). Podem-se observar nos relatos abaixo uma maior incidência de adolescentes que identificaram seus pais como elementos que valorizam a escolha independente e a realização profissional do filho (Sub-tema 3.1). Os pais, embora opinem sobre a escolha, parecem deixar o adolescente relativamente livre para efetuar suas próprias escolhas,

as quais, na visão dos próprios filhos, procuram incentivar e apoiar:

Carlos: *“Meus pais sempre me deram liberdade de escolha, portanto isso deixa minha escolha mais fácil”.*

Daniele: *“Meus pais deixam eu decidir o que eu acho melhor”.*

Camila: *“(...) minha mãe não opina sobre minha profissão, só acha que eu tenho que escolher o que vai ser melhor para mim”.*

Carolina: *“Meus pais dão palpite sobre o que eu deveria fazer, mas não me obrigam a nada, e sei que eles darão apoio para mim, qualquer que seja minha decisão”.*

Leonardo: *“Bom, comecei a me adentrar no ramo da informática e meus pais acham que devo até seguir nesta área, mas não costumam dar nenhum palpite”.*

Ricardo: *“A princípio, eu pensava em ser veterinário, que é porque meu pai é, mas meus pais não me pressionam nem exercem muita influência a respeito disso”.*

Ananda: *“Meus pais sempre me apoiaram em relação a que profissão seguir, ou seja, respeitaram a minha decisão independentemente se eles gostaram ou não, o que importa pra eles é que eu goste e me realize profissionalmente”.*

Cássia: *“Meus pais me deixam tranquila para escolher, meus colegas do grupo falam para eu fazer medicina, já a minha turma do colégio e a minha técnica falam para eu fazer Ed. Física porque eu gosto muito de praticar esportes”.*

Fernanda: *“Em relação aos meus pais não tenho problemas pois sei que o curso que eu escolher eles darão a maior força”.*

Quanto a este tema, apenas dois relatos indicaram um controle familiar um pouco mais coercitivo, embora sutil, pois os adolescentes não relataram sentirem-se pressionados, mas reconheceram que as “opiniões paternas” estavam aumentando os sentimentos de indecisão e dificultando a tomada de decisão. Observe os relatos:

Vanessa: “Agora este ano meu pai fica fazendo a minha cabeça para que eu faça Educação Física. Apesar de gostar muito de nadar, jogar vôlei, etc., fico confusa pois não sei se vou gostar”.

André: “Quando fui ficando mais velho, não tinha outra opção na cabeça a não ser esta [veterinária]. Mas quando entrei no 1º colegial, meus pais começaram a me indicar outras profissões, e eu fiquei meio confuso”.

AVALIAÇÃO DOS ADOLESCENTES QUANTO À SUA EXPERIÊNCIA DE CONCLUSÃO DO PROCESSO

Ao final da oitava sessão de orientação (última sessão) os participantes realizaram uma avaliação de sua condição de saída dos grupos. Este último relato não teve função explícita de intervenção, pois os aspectos relatados não foram amplamente discutidos. A função principal da estratégia era de conclusão do processo e coleta de dados para a presente análise, realizada

posteriormente. Este último relato se caracterizou como uma reflexão menos dirigida do que o relato da primeira sessão, pois a proposição era apenas “*Em que cresci com este grupo e em que acho que ainda poderei crescer*”. Novamente os adolescentes puderam expressar suas vivências pessoais quanto aos aspectos mais significativos ocorridos durante o processo. Cada adolescente colocou sua experiência de participação no grupo e a análise posterior apontou sub-temas para cada tema relatado, conforme sintetizado na Tabela 2 e demonstrado a seguir.

Um tema que se destacou pela frequência com que ocorreu nos relatos dos participantes foi o aumento do conhecimento de si mesmo e a aquisição de informações profissionais (Tema 1). Os adolescentes relataram que agora conhecem as próprias características, tem mais informação sobre os diversos cursos e carreiras e conseguem integrar melhor tais dados, de forma a sentirem-se agora mais aptos a realizar sua escolha. Os adolescentes que relataram melhora no autoconhecimento enfatizaram uma estratégia utilizada nos grupos que era a

Tabela 2. Temas e sub-temas derivados dos relatos escritos na condição pós-orientação.

<p>Tema 1: Aumento do autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional facilitando o processo de escolha.</p>	<p>Sub-tema 1.1: Ênfase no autoconhecimento. Distinção clara entre o que gosta e não gosta, o que facilitou a escolha por eliminação de opções.</p>	<p>Sub-tema 1.2: Ênfase na informação profissional. Preferência pela estratégia de entrevista com profissionais como acesso direto à realidade.</p>
<p>Tema 2: Aprendizagem do processo de tomada de decisão e realização da escolha.</p>	<p>Sub-tema 2.1: Integração das características pessoais com as informações profissionais. Resolução das dúvidas e tomada de decisão com mais segurança.</p>	<p>Sub-tema 2.2: Aprendizagem do processo de tomada de decisão para a profissão e para a vida. Dissolução dos medos. Crescimento pessoal generalizado.</p>
<p>Tema 3: Reconhecimento ao trabalho efetuado pelos orientadores.</p>	<p>Sub-tema 3.1: Desconfiança inicial com o trabalho. Mudança de sentimento no decorrer dos encontros. Resultados obtidos atribuídos ao manejo das orientadoras e às estratégias de grupo utilizadas.</p>	

identificação das “não-preferências e inabilidades”, como forma de iniciar o processo de escolha, “eliminando o que você não quer” (Sub-tema 1.1). Isto pareceu ser muito relevante para alguns adolescentes, como mostram os seguintes relatos:

Ananda: “Quando eu entrei no grupo, já tinha mais ou menos uma idéia de qual profissão seguir, é lógico que com muitas dúvidas ainda. No início eu consegui me conhecer um pouco mais, ou seja, saber do que eu gosto e do que eu não gosto também. Foi muito bom isso pra mim”.

Cássia: “O grupo me ajudou muito para que eu pudesse decidir qual o caminho [que profissão] seguir. No grupo eu comecei a ver não somente o que eu gostava, e também o que eu não gostava, o que ajudou a eliminar várias opções de cursos”.

Daniele: “O grupo serviu muito para mim, pois com as sessões pude me deparar com as altas e baixas características do curso que irei fazer. Com isso percebi do que realmente gosto e não gosto, assim, fui descartando as profissões que na verdade não combinavam comigo”.

Vanessa: “Quando comecei entrei com várias dúvidas do que iria fazer, mas o grupo me ajudou a ver melhor os pontos de vista de cada profissão, a discutir e ouvir a opinião de todos e achar a profissão que nem tinha idéia de como era. Aprendi a ver do que gosto ou não de fazer e através disso descartar ou não possibilidades”.

Para um outro grupo de adolescentes, o que pareceu ser mais relevante foram as informações proporcionadas pelo programa de orientação (Sub-tema 1.2). Estes adolescentes enfatizaram o quão importante foi para eles conhecer várias profissões e não se deterem apenas naquelas que estavam considerando. É interessante notar como a estratégia de entrevista pessoal com profissionais foi bastante citada e considerada significativa para o processo de tomada de decisão. Alguns relatos nesta direção:

Ananda: “(...) Em seguida me foram apresentadas várias profissões. No começo

isso me atrapalhou muito mais em relação a minha escolha, mas aos poucos eu fui conseguindo me concentrar em uma só, através da entrevista que nós fizemos com os profissionais”.

Vanessa: “(...) [aprendi] principalmente na hora de entrevistar profissionais que tem uma postura ética e os que não tem. Através dessa entrevista surgiu em mim um interesse que não sabia que existia”.

Juliana: “Através das pesquisas, discussões e principalmente da entrevista, percebi que eu realmente gosto e ficaria muito realizada de ser uma matemática. Uma professora de matemática. Essa sempre foi minha matéria preferida, mas nunca tinha me ocorrido a idéia de tomar a minha matéria preferida uma profissão. E a escola sempre foi um lugar onde eu sempre gostei de estar, com pessoas jovens, um lugar alegre, movimentado. Vou gostar muito de dar aulas!”.

André: “Me ajudou a ter uma visão mais ampla das profissões que eu tinha interesse. Me conheci melhor, conheci novas áreas de atuação no mercado. Me incentivou a pesquisar novas profissões, a decidir minha profissão”.

Daniele: “Ajudou a me posicionar para saber em que ramo de profissão mais me agrada, a saber um pouco mais da minha preferência desde o que vou fazer na faculdade e fora dela quando estiver trabalhando e também me ajudou a informar-me sobre outras profissões”.

Ester: “O grupo trouxe para mim uma grande ajuda, pois eu estava super indecisa em relação à profissão que eu iria exercer. No grupo eu conheci profissões que nem sabia que existia e outras que comecei a conhecer melhor. Pode até ser que não tenha escolhido a profissão certa para mim, mas foi o que mais me identifiquei. Com o grupo me aprofundei em algumas profissões e conheci algumas coisas básicas mas que eu não sabia, como por exemplo: o tempo de duração do curso, o salário, e até mesmo outras áreas da mesma profissão. Se eu não tivesse participado desse grupo

escolheria uma profissão qualquer sem ter conhecimento das outras. O mais interessante foi as entrevistas que fizemos com pessoas já formadas, aprendi muito (...)".

Carolina: *"Me ajudou a ter mais conhecimento nas áreas [...] e me ajudou a conhecer mais as profissões, as pesquisas sobre elas, e aumentou meu conhecimento sobre várias profissões, e principalmente nas áreas de meu maior interesse"*.

Leonardo: *"Entre neste grupo muito indeciso, sem conhecer o que era realmente cada profissão, qual sua renda, o que fazia, muitas coisas em relação ao estudo da tal profissão e coisas mais. Foi muito bom para me esclarecer sobre muitas coisas, dentre as profissões, entre o estudo das profissões, etc"*.

A aprendizagem do processo de tomada de decisão (Tema 2) pareceu ocorrer para a maioria dos adolescentes. Eles relataram a integração de informações pessoais e profissionais como importante para o amadurecimento da escolha a ser feita (Tema 2.1) e atribuíram às discussões e reflexões realizadas nos grupos a aprendizagem de como fazer escolhas. Alguns ressaltaram a resolução de suas dúvidas e outros enfatizaram que o processo ocorrido nos grupos foi suficiente para levá-los a concluir sua escolha com maior segurança. Tais experiências podem ser observadas nos relatos abaixo:

Carlos: *"vim ao grupo com poucas dúvidas na minha cabeça, mas eram dúvidas que necessitavam de um maior esclarecimento. Ao decorrer dos encontros fui evoluindo de acordo com as novas informações e pensamentos elaborados pelo grupo e por mim. Finalizei diversos dilemas em minha mente com a orientação. Hoje posso ter mais certeza do que eu quero para minha vida, e sempre saberei a maneira correta de tomar uma decisão"*.

Ricardo: *"Durante esse acompanhamento, percebi que tive mais seriedade e firmeza em minhas decisões, descobri como realmente são as profissões de meu interesse e sintetizei minha escolha"*.

Daniele: *"Hoje já tenho a minha decisão para a escolha da profissão que quero prestar no vestibular. Com certeza o curso [orientação] me encaminhou para a decisão correta e me fez crescer e abrir os olhos. Espero que da mesma forma como eu saí realizada deste curso eu entre em uma faculdade e me forme na profissão que desejo"*.

Camila: *"Sobre a profissão aprendi bastante, conheci coisas que eu não imaginava ter no curso, ou seja, matérias e especializações muito atraentes. A orientação me ajudou muito, no começo estava com várias dúvidas, se eu iria conseguir escolher uma profissão, estava muito confusa no começo, mas agora já tenho uma opinião"*.

Fernanda: *"O grupo de apoio me ajudou a esclarecer algumas dúvidas que eu tinha e que me faziam pensar em desistir. O grupo mostrou que as pequenas barreiras vão existir em qualquer lugar e que um empecilho tão pequeno não é suficiente para desistir, é preciso mais que isso. Hoje saio desse grupo de apoio decidida, e sei, ao menos acho que sei, que é realmente medicina que quero prestar e que não vai ser a concorrência nem o esforço que a profissão exige que vai me fazer desistir"*.

Marina: *"Com o grupo tive a oportunidade de observar melhor as minhas características e onde elas se encaixam. Pude me conhecer melhor. Tive maiores informações sobre as profissões que havia pensado antes. Conheci mais as áreas de atuação de cada uma e pude relacionar o que gosto com as exigências de características que são pedidas em cada curso. Agora posso fazer uma comparação do 'antes e depois', pois tive novas idéias voltadas para o que gosto. Foi muito bom este acompanhamento, pois além da área profissional, tive a oportunidade de me conhecer melhor. Já tenho certeza do que quero e estou procurando conhecer melhor ainda a minha área"*.

Priscila: *"O grupo me ajudou a auto-reconhecer, descobrir a si mesmo é essencialmente importante porque possibilita tomar caminhos e decisões que sejam mais fiéis à personalidade"*.

de cada um. É preciso dar mais importância a algumas coisas e menos a outras como: ‘tem algumas coisas que eu gosto nessa profissão e tem algumas coisas que eu não gosto, qual tem mais relevância, as coisas que gosto ou não? Isso pode ser aplicado em todas decisões com várias opções’.

Ainda enfatizando a aprendizagem da tomada de decisão, alguns adolescentes relataram a superação de seus medos e melhora na autoconfiança como resultado da participação nos grupos de orientação profissional (Sub-tema 2.2). Seus relatos expressam que a experiência de participação em um grupo de orientação resultou em aprendizagem do processo de tomada de decisão não só para a profissão, mas também para a vida, pois puderam crescer pessoalmente, mudar conceitos e firmar opiniões. Seguem alguns relatos que exemplificam este aspecto:

Vanessa: *“Mas foi toda essa experiência que passei com o grupo que me fez decidir por uma coisa que antes não tinha certeza ou como eu disse: ‘se eu fosse escolher...’ Hoje não penso e nem vou falar assim e nunca vou dizer não gosto sem ter experimentado ou dizer ‘já escolhi!’, sem ter pensado antes. E tudo isso pelo grupo ter aberto meu caminho e ter escutado a todos”.*

Cássia: *“Quando eu cheguei, tudo o que viesse era lucro, agora eu vi que não é qualquer coisa que eu devo fazer, mesmo que eu tenha que lutar muito para conseguir, como é o caso da medicina, que eu tinha medo de fazer porque é um curso muito concorrido, mas é o que eu gosto, por isso eu tenho que correr atrás dos meus objetivos. E isso, não só agora, na escolha profissional, e sim a vida toda, pois muitos obstáculos vão surgir, e eu terei que analisar tudo que engloba o problema para poder tomar uma decisão. Por isso que o grupo me ajudou (...)”.*

Juliana: *“O grupo me ajudou muito, pois antes eu só pensava em me formar para ter dinheiro e ser independente. O dinheiro falava mais alto. Agora percebi que não é isso que*

realmente gosto. É claro que o dinheiro é importante, mas agora o vejo como consequência do trabalho. Poderei crescer muito mais, pois farei muitas outras pesquisas e entrevistas. E aprendi uma coisa muito importante, que não existe uma escolha errada (...) e isso me faz não ter medo da minha escolha, apesar de achar que escolhi a profissão certa”.

Rodrigo: *“O meu crescimento no grupo aconteceu, uma vez que, ao pensar que já havia feito minhas escolhas, voltei a ser questionado sobre elas. Com o passar dos momentos críticos, como o vestibular e a opção por outras faculdades, várias outras dúvidas foram surgindo e em seguida respondidas, me fazendo muitas vezes restabelecer conceitos já formados em relação às profissões e escolhas. Hoje nem todas minhas dúvidas foram sanadas, mas carrego comigo uma maior segurança ao tomar decisões sobre meu futuro, tanto quanto ao curso quanto a faculdades”.*

Leonardo: *“E foi também um bom tempo que tirei para pensar realmente no que quero, pois, acho que sozinho, não tiraria este tempo. Foi bom para me autoconhecer também. Não digo que já me decidi pois ainda não realmente, mas espero tomar a decisão em breve. Foi bom tudo o que fizemos nestas oito sessões, e foi muito válido”.*

Um terceiro tema, embora tímido, por ter aparecido no relato de três adolescentes apenas, se destacou por não se enquadrar nas categorias anteriores. O Tema 3 refere-se à expressão de reconhecimento ao trabalho efetuado pelas orientadoras. Tais adolescentes relataram desconfiança inicial com o trabalho e mudança de sentimento no decorrer dos encontros. Relacionaram ainda os resultados obtidos do manejo das orientadoras e das estratégias de grupo utilizadas (Sub-tema 3.1), como mostram os recortes:

Juliana: *“Com certeza os meus objetivos com o grupo foram alcançados. Entrei para o grupo como uma brincadeira, no começo não*

acreditava que vocês todos poderiam me ajudar a fazer uma escolha tão difícil. Mas vocês conseguiram”.

Rodrigo: *“A princípio, quando optei por fazer parte do grupo, não esperava que este poderia ser tão útil para ajudar-me em minhas escolhas, uma vez que eu já havia feito outro tipo de orientação que havia me ajudado bastante”.*

Camila: *“Bom, mudou muito desde a primeira vez, o que mais senti diferença foi que eu não esperava que fosse desse jeito, de nós discutirmos e debatermos os assuntos, de falar a nossa opinião, que achamos e se concordamos, achei muito legal e interessante o trabalho assim (...) na minha opinião, acho que o curso [orientação] foi ótimo, as psicólogas foram muito atenciosas, e souberam ouvir nossas opiniões”.*

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA ESTRATÉGIA DE RELATOS ESCRITOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

A proposta de utilização dos relatos escritos, a partir de proposições que desencadeiem uma auto-avaliação dos orientandos nos momentos inicial e final do processo de Orientação Profissional, mostrou-se de grande relevância na compreensão da condição vivida pelos adolescentes em tais momentos. Tal compreensão, apoiada na função avaliativa dos relatos, auxilia na busca por uma maior efetividade do programa, uma vez que viabiliza um redirecionamento da intervenção de forma compatível com as necessidades de cada grupo.

A dupla função dos relatos, de instrumento de avaliação inicial ou final e fonte de dados para a intervenção (Soares, 1987; Moura, 2001), permitiu, assim, o levantamento de informações relevantes acerca dos adolescentes participantes e muitas delas corroboram os aspectos apontados pela literatura da área, como vivências e sentimentos comuns dos adolescentes em processo de decisão profissional (Levenfus & Nunes, 2002; Oliveira & Chakur, 1997).

O uso dos relatos na condição inicial permite identificar os aspectos do processo de tomada de decisão que necessitam ser melhor explorados na orientação. Tais aspectos podem dizer respeito aos déficits de repertório de análise apresentados pelos adolescentes (falta de informação, habilidades pobres de resolução de problemas), ou às concepções preestabelecidas e/ou distorcidas a serem refinadas ou reformuladas (idealizações e estereótipos, aspectos “bons e maus” das diversas influências).

Na presente pesquisa, embora os relatos iniciais propusessem exposição de dificuldades, expectativas e história relacionada à escolha profissional, a análise realizada apontou uma maior ênfase dos adolescentes nas dificuldades sentidas. Os relatos evidenciaram como principais dificuldades os estados de dúvida, insegurança, medo e uma falta generalizada de informações a respeito das profissões e de autoconhecimento. Tais estados configuram uma condição de conflito que dificulta a discriminação das áreas de maior déficit a ser suprido pela orientação. Mesmo os adolescentes que foram mais específicos em suas colocações - conseguindo identificar áreas a serem melhor investigadas, quanto às profissões ou relativas ao autoconhecimento, ao reduzido número de informações, ou à falta de clareza sobre o que considerar (por exemplo, para avaliar uma possível “identificação” com o curso) - retratam o mesmo estado de dúvida e insegurança.

Observa-se também no conjunto dos relatos que a idealização profissional ainda predomina. Embora as experiências e as concepções infantis sejam avaliadas pelos adolescentes como “algo abandonado”, o que constitui um sinal de maturidade para a escolha, tem-se ainda a presença de estereótipos sobre os cursos e profissões. Tais estereótipos influenciam indiretamente a escolha e nem sempre o adolescente tem o discernimento necessário para avaliar realisticamente as profissões consideradas.

Outra influência que aparece de forma relevante na condição inicial é a parental. Na amostra analisada tal influência na escolha da

profissão foi avaliada positivamente. Os adolescentes reconheceram apoio e incentivo na figura dos pais, os quais valorizariam a autonomia na escolha e a realização profissional do filho. Neste sentido, opiniões ou sugestões dos pais não adquirem caráter coercitivo na opinião dos adolescentes, que se sentem “livres” para realizar suas escolhas, apesar de que tais opiniões, atestaram alguns deles, estariam aumentando suas dúvidas.

Enquanto orientadores, não podemos esquecer que a família sempre exerce uma grande influência na escolha profissional do jovem pois, como destaca Soares (2002), os conceitos e preconceitos da família são passados ao jovem mesmo que ele não queira e isso pesa na hora da escolha. Pais influenciam por meio do modo como falam das profissões, do modo como valorizam uma determinada atividade. Deixar “livre” portanto não significa, a priori, nem ausência de influência e nem apoio a decisão independente. Esta atitude pode contribuir para a condição de dúvida e conflito do adolescente que, sem os importantes *feedbacks* dos pais, não consegue refinar seus critérios de escolha, aspecto esse a ser trabalhado na orientação.

A pesquisa mostrou também que a utilização dos relatos escritos na condição pós-orientação acrescenta dados importantes para a avaliação do processo e do programa. A análise do conteúdo dos relatos permitiu uma visão mais qualitativa do processo de aprendizagem ocorrido, com a identificação dos aspectos e vivências mais significativos para cada adolescente. Neste sentido, destacam-se o aumento do autoconhecimento e a ampliação das informações sobre a realidade profissional como os aspectos mais enfatizados pelos adolescentes de ambos os grupos, quanto à significância destes repertórios para a escolha.

Neste ponto, os relatos permitiram o acesso aos componentes do programa que pareceram mais efetivos, dada a significância atribuída pelos participantes. Dentre as estratégias utilizadas com o propósito de trabalhar o autoconhe-

cimento e o conhecimento da realidade profissional, os adolescentes enfatizaram, respectivamente, o “Exercício Combinado de AutoConhecimento” (Moura, 2001) e a “Entrevista com os Profissionais” (roteiro original - Vasconcellos, Oliveira e Carvalho, 1976; roteiro adaptado – Moura, 2001) como de relevância para o processo de análise das opções e tomada de decisão.

A aprendizagem do processo de tomada de decisão e realização da escolha foram outros aspectos citados com ênfase pelos adolescentes. Eles relatam aumento na capacidade de realização de análises mais criteriosas, a partir da integração das informações obtidas, e atribuem às discussões e reflexões realizadas nos grupos um importante papel na dissolução de dúvidas, medos, e no refinamento destes critérios, levando-os a fazer uma escolha com maior segurança. A experiência de participação em um grupo de orientação foi avaliada positivamente pelos adolescentes, que vislumbraram este aprendizado, o de tomada de decisões, como extensivo a outras áreas da vida.

Assim, parece evidente a riqueza de informações obtidas a partir dos relatos escritos, as quais revelam a dupla funcionalidade anteriormente referida e atribuída ao uso desta estratégia em Orientação Profissional. Os aspectos e vivências mais significativos apontados pelos adolescentes, embora partissem de um tema referencial comum, manifestaram as idiosincrasias decorrentes das histórias individuais, o que certamente muito acrescenta ao orientador na condução do programa. Interessante, também, observar a homogeneidade dentro desta heterogeneidade, o que nos permite generalizar, com cautela, alguns resultados aqui obtidos para a população que procura por orientação. E, com certeza, nos permite também “generalizar” nossos ganhos com o uso da estratégia apresentada para a “população” de orientadores ávidos por um melhor desempenho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, M. M. (1996). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 5-10.
- GIACAGLIA, L. R. (2000). *As Atividades para Orientação Vocacional*. São Paulo: Pioneira Educação.
- LEVENFUS, R. S. (2002). O uso da autobiografia na orientação vocacional. In: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- LEVENFUS, R. S. & Nunes, M. L. T. (2002). Principais temas abordados por jovens centradados na escolha profissional. In: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.) (1993). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus.
- MAGALHÃES, M. O. (2002). O uso de histórias de vida na orientação de carreira: um enfoque construtivista. In: Levenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- MOURA, C. B. (2001). *Orientação profissional sob o enfoque da Análise do Comportamento*. Londrina: Editora da UEL.
- OAKLANDER, V. (1980). *Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- OLIVEIRA, M. B. L. & Chakur, G. S. R. (1997). A escolha profissional: necessidades e aspirações dos jovens concluintes do 2º grau. In: Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais, 3, Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA.
- OLIVEIRA, M. B. L.; Chakur, G. S. R. & Momma, A. M. (1997). Desenvolvimento de técnicas grupais: socializando o atendimento. In: Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais, 3, Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA.
- POLSTER, E. (1987). *Every person's life is worth a novel*. Nova York: Norton & Co.
- SOARES, D. H. P. (1987). *O Jovem e a Escolha Profissional*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____. (2002). A melhor escolha para o momento. *Jornal Hoje em Dia*, Belo Horizonte, 12 maio.
- VASCONCELLOS, M. J. E.; Oliveira, A. L. Q. & Carvalho, M. A. V. (1976). *Curso de Informação Profissional*. Belo Horizonte: Vigília; Rio de Janeiro: FENAME.
- WHITE, M.; Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

Recebido para publicação em 12 de fevereiro de 2003 e aceito em 25 de setembro de 2003.

ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PRESBITERAL NUM SEMINÁRIO CATÓLICO*

STUDY ABOUT THE PRESBYTERATE FORMATION IN A CATHOLIC SEMINARY

Sílvio José BENELLI¹
Abílio da COSTA-ROSA²

RESUMO

Nesta pesquisa, realizamos uma análise institucional cujo objetivo é problematizar as práticas formativas eclesiais católicas, tais como elas se apresentam nos modos de funcionamento institucional de um Seminário Católico – localizado no Estado de São Paulo – e no registro do saber eclesial, como produtoras de uma ‘modalização’ específica da subjetividade (futuros padres). Apresentamos, neste artigo, dados e análises de entrevistas semi-estruturadas com a equipe dirigente da instituição, buscando compreender as relações de formação entre padres formadores e seminaristas como um dispositivo privilegiado de constituição do Seminário como agência de produção de subjetividade. Concluímos que o Seminário investigado pode ser considerado como uma instituição tipicamente disciplinar, cujo principal mecanismo e operador microfísico é o relatório (instrumento de exame, vigilância e sanção normalizadora). Sua origem pode ser encontrada no convento católico medieval, matriz de diversas instituições totais. Sua técnica básica é o confinamento e sua lógica é totalitária e “panóptica”.

Palavras-chave: *psicologia e religião, análise institucional, seminário católico, instituições totais, produção de subjetividade, microfísica do poder.*

⁽¹⁾ Este artigo é parte da pesquisa de mestrado: “Pescadores de Homens. A produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico” que está sendo desenvolvida por Sílvio José Benelli, sob orientação do Prof. Dr. Abílio da Costa-Rosa, com financiamento da FAPESP.

⁽¹⁾ Aluno do Curso de Pós-Graduação, Mestrado em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Assis/SP
Endereço para Correspondência: R: Santa Helena, 605 ap 22, Jardim Alvorada Marília/SP Cep: 17513-322 – E-mail: sjbewelli@yahoo.com.br

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

ABSTRACT

We have realized an institutional analysis which aim is to examine the catholic ecclesiastical formative practices, by means of institutional functioning from a Catholic Seminary – set in São Paulo State – and the register of the ecclesiastical knowledge, producer of a specific subjectivity pattern (future priests). We provide data and analysis of semi-structured interviews with the staff for understanding the formation relationship between priests responsible for the formation and seminarians concerning to a privileged and constitutive device of the seminary as an agent producer of subjectivity. Thus we come to the conclusion that the Seminary focused can be considered as a common disciplinary institution, which maintains the report as its main mechanism and microphysics device (exam tool, surveillance and normal process sanction). Its genesis can be found into the Catholic medieval convent, the matrix to the total institutions. It had used the confinement and a totalitarian and “panoptic” logic.

Key words: *psychology and religion, institutional analysis, Catholic Seminary, total institutions, subjectivity production, microphysics of power.*

ANÁLISE INSTITUCIONAL DE UM SEMINÁRIO CATÓLICO

Realizamos uma análise institucional de um Seminário Católico que acolhe jovens candidatos ao sacerdócio, denominados seminaristas. Quisemos investigar o Seminário como agência de produção de subjetividade. Que tipo de instituição é o Seminário Católico atual? Que tipo de subjetividade se produz no seu contexto institucional? Desejamos nos apropriar do sistema de regras que institui o processo formativo eclesial. Ao estudar seu aparecimento e funcionamento, poderemos entender, com o auxílio de um instrumental estratégico, como ele se organiza e o que pode produzir nas atuais circunstâncias.

Esta pesquisa de mestrado propõe o desenvolvimento de um trabalho que começamos na iniciação científica (Benelli e Costa-Rosa, 2002), cujo objetivo era realizar um estudo sobre a produção da subjetividade em um Seminário Católico, utilizando-nos do referencial teórico

relativo às instituições totais de Goffman (1987) como instrumento de análise.

O Seminário Católico que estamos pesquisando funciona em regime de internato no qual 80 seminaristas estudam Filosofia durante 3 anos, numa etapa preparatória para o sacerdócio. Essa casa de formação localizada no Estado de São Paulo constitui um espaço social específico, cujo objetivo é preparar indivíduos que se tornarão padres, ocupando então posições de relevância que consistem na coordenação de comunidades paroquiais amplas.

Queremos pesquisar a configuração da subjetividade seminarística. Não discutiremos a suposta essência da vocação sacerdotal, como se ela fosse um objeto natural, imutável ao longo do tempo. Procuramos identificar os discursos e as práticas sociais que foram construindo a realidade do seminarista, da instituição Seminário Católico, elucidando a formação de redes discursivas eclesialísticas e suas relações com estratégias de poder. Por meio de uma exaustiva pesquisa de campo envolvendo observações, entrevistas e análise documental, partimos do

contexto intra-institucional de um Seminário para formação de padres e percorremos múltiplos caminhos, tecendo cartografias que nos permitiram compreender como se produz a subjetividade no contexto institucional.

Para tanto, a pesquisa que iniciamos com Goffman (1987) foi ampliada e desenvolvida a partir da contribuição de Foucault: o Seminário pode ser investigado como um estabelecimento que encarna o poder disciplinar e as instituições disciplinares que esse poder implementa, procurando detectar como são os sujeitos que seu funcionamento microfísico produz, focalizando as *relações de formação* entre formadores e seminaristas como um dispositivo privilegiado de constituição do Seminário enquanto agência de produção de subjetividade. À luz das contribuições de Foucault, nossos dados podem revelar as características e nuances do Seminário, permitindo compreendê-lo como dispositivo organizado de modelagem subjetiva, tanto por seus discursos e por suas práticas, quanto pela articulação (sintonia ou contradição) desses dois aspectos. Ao mesmo tempo, podemos aspirar a compreender, com maior desenvoltura, as características da subjetividade aí produzida e suas possíveis implicações para a *performance* social dos padres como sujeitos emergentes desse processo institucional.

O estudo de uma instituição e a compreensão de sua complexidade exigem incursões por diversos campos teóricos: análise institucional, elementos de análise histórica da constituição das instituições na sociedade moderna, teorias relativas à produção de subjetividade. Assim, utilizamos também o referencial de análise de instituições de Costa-Rosa (2000; 2002), denominado "Modo Psicossocial", instrumento que nos permitiu organizar e manejar os dados da pesquisa de campo com as discussões teóricas de Goffman e Foucault.

INVESTIGANDO O SEMINÁRIO CATÓLICO: PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES

Goffman (1987) estudou detalhadamente a estrutura, a natureza e a dinâmica psicossocial

das "instituições totais", e sua análise mostrou-se um instrumento valioso para estudar a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico. Porém, sentimos a necessidade de situar as análises de Goffman, e a que realizamos a partir dele, num campo mais geral da evolução da análise das instituições. Esse campo de referências históricas mais amplo nós o encontramos na obra de Michel Foucault, que comenta a importância do estudo das instituições asilares realizado por Goffman (Foucault, 1984a, p.110-111).

O desenvolvimento desta pesquisa no nível de mestrado é um trabalho de aprofundamento da análise dos achados preliminares e também a realização de novas investigações, utilizando como elemento organizador da escuta e do olhar o referencial teórico de Foucault, que apresenta o poder como portador de uma positividade produtiva, tanto de saberes quanto de sujeitos. Em Foucault encontramos também uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura (Foucault, 1982, 1984b, 1985).

Segundo Foucault, a subjetividade do homem contemporâneo seria caracterizada pela experiência de uma interioridade privatizada (um eu psíquico profundo, localizado no interior do indivíduo, que se considera como sendo único, original, autônomo e responsável, cujo eixo estruturante se encontraria em sua sexualidade). Sujeito, então, seria aquele que se reconhece como um ser moralmente autônomo, capaz de iniciativas, dotado de sentimentos e desejos próprios. Transformações do Modo de Produção trouxeram como consequência para as relações sociais uma intensa individualização. Há a produção de uma subjetividade privatizada, na qual são superadas as relações sociais feudais anteriores, marcadas pela solidariedade grupal e pelo sistema de proteção. A sociedade é atomizada, e os indivíduos se tornam livres para vender sua força de trabalho. O destino individual fica nas mãos do próprio sujeito, que é entregue à própria sorte. Técnicas disciplinares (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame)

transformaram o homem num ser individuado e tecnologias de produção de si (auto-exame e confissão) o subjetivaram como aquele que busca a verdade interior sobre si mesmo, verdade que estaria inscrita em sua sexualidade (Foucault, 1982; 1984a; 1999a; 1999b).

São poucos os estudos que levam em conta o conhecimento da produção da subjetividade em instituições religiosas formadoras. O convento, o mosteiro, o seminário e o colégio interno parecem ter sido menos pesquisados em sua especificidade. Há poucos estudos sobre esses estabelecimentos porque, embora relativamente numerosos, eles não se abrem facilmente para a investigação científica (Cabras, 1982; Trevisan, 1985; Tagliavini, 1990; Rocha, 1991; Ferraz e Ferraz, 1994; Paula, 2001; Benelli, 2002a).

Um estudo profundo do funcionamento institucional e dos diversos fenômenos que se produzem nesse espaço social específico pode proporcionar indícios valiosos quanto aos procedimentos utilizados na formação de pessoas. Seria possível entender como nessas instituições se produz e reproduz a subjetividade daqueles que as compõem, tanto internados quanto dirigentes.

O Seminário Católico, sendo uma instituição dedicada à formação, tem características peculiares em relação aos demais estabelecimentos do gênero. Seu funcionamento prevê que seus internados se tornarão padres, passando da condição de internado/seminarista/formando a dirigente/padre/formador. O Seminário produz padres, que são agentes formados e que se tornam, por sua vez, agentes formadores.

Por outro lado, no mais comum de seus resultados, produz padres que ocuparão lugares proeminentes na liderança de setores relevantes das comunidades. Pensamos que uma hipótese pertinente é que seu processo formativo possui uma incidência direta no tipo de prática social desenvolvida por esses agentes. Para entender melhor esse ator que tem sua relevância no meio social, precisamos inicialmente debruçar-nos

sobre a instituição Seminário, estudá-la e produzir um conhecimento a seu respeito.

Ir ao encontro da subjetividade institucional do seminarista é uma tentativa de produzir uma pesquisa mais próxima da realidade social brasileira que possa também vir a contribuir com um saber mais específico sobre a produção de subjetividade no contexto brasileiro. Pensamos, ao mesmo tempo, estar em sintonia com os estudos que investigam como se produzem os atravessamentos da subjetividade em geral no mundo contemporâneo.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O Seminário que estudamos ocupa um quarteirão inteiro. O conjunto é constituído por grandes construções: dois pavilhões com térreo e primeiro andar, divididos em celas individuais (os quartos dos seminaristas), que abrigam ainda banheiros coletivos, uma biblioteca, sala de informática, sala de leituras e um anfiteatro; há um outro bloco que abriga cozinha, despensa, refeitório e lavanderia. Há também um conjunto denominado prédio escolar, que inclui salas de aula, de televisão, secretaria, sala de visitas e alguns quartos para os seminaristas no primeiro andar. Finalmente, temos uma grande capela, um campo de futebol gramado, uma quadra de esportes e as garagens dos veículos.

O quadro do pessoal existente no estabelecimento é o seguinte: 80 seminaristas, três padres formadores (reitor, vice-reitor, diretor espiritual), quatro cozinheiras, duas lavadeiras, 1 secretária, 1 bibliotecária, 1 diretor de estudos e 20 professores. Dos professores, 04 são padres e 06 são leigos do sexo feminino, os demais são leigos do sexo masculino. Os padres formadores têm entre 35 e 45 anos. Já os seminaristas oscilam entre 18 e 45 anos, sendo que todos já concluíram, obrigatoriamente, o segundo grau.

INSTRUMENTOS

Visando detectar as concepções dos principais atores institucionais, seminaristas e

equipe de formadores, a respeito de sua própria vida e experiência no contexto institucional, procuramos escutar os diversos discursos que permeiam a produção de subjetividade na instituição.

Para tanto utilizamos entrevistas semi-estruturadas, como um instrumento para a coleta de dados junto aos participantes da vida institucional desse Seminário Católico. Ela foi útil para esclarecer questões que surgiram na etapa de observação participante e para a pesquisa de informações sobre a perspectiva dos sujeitos que emergem e interagem na instituição quanto à sua vida no estabelecimento.

Optamos pela entrevista semi-estruturada para que pudéssemos conjugar os dados informativos que desejávamos obter, com outros possíveis temas trazidos pelos sujeitos. Assim, os entrevistados puderam explicitar suas concepções sobre a vida institucional e sua própria formação de um modo fluido e amplo. A entrevista partiu de algumas questões que nos pareceram pertinentes, mas não se prendeu necessariamente a elas apenas.

Entrevistamos os membros da equipe de formadores, 04 sujeitos, incluindo o bispo diretamente responsável pelo Seminário. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. As entrevistas foram tratadas a partir da metodologia de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefrève *et.al.*, 2000).

A técnica de análise do discurso do sujeito coletivo é utilizada para a organização de dados em pesquisas que trabalham com uma metodologia qualitativa. Essa proposta trabalha com quatro figuras metodológicas que foram elaboradas para a organização de discursos: a ancoragem, a idéia central, as expressões-chave e o discurso do sujeito coletivo (Lefrève, 2000, p. 17).

A ancoragem detecta que os pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses sustentam o discurso. A idéia central constitui-se a partir da(s) afirmação(ões) que permite(m) traduzir o essencial do conteúdo do discurso. As expres-

sões-chave são transcrições literais de trechos do discurso, permitindo o resgate do conteúdo essencial dos segmentos que o compõem. O discurso do sujeito coletivo constrói, com pedaços de discursos individuais, tantos discursos-síntese quantos julgue necessários para expressar uma determinada representação social sobre um fenômeno.

Essa metodologia trata o discurso de todos como se fosse o discurso de um, indicando que o pensamento de uma determinada comunidade pode ser mais adequadamente representado pelo resgate do seu imaginário, pelo conjunto dos discursos nela existentes sobre determinado objeto de representação social.

Os autores (Lefrève *et.al.*, 2000, p.33-34) afirmam que as representações sociais

não são secreções simbólicas de grupos de indivíduos, mas discursos que, a despeito de terem indivíduos na sua origem, são relativamente autônomos dos emissores individuais, na medida em que constituem produtos simbólicos de natureza coletiva.

No discurso dos entrevistados expressa-se aquilo que podem pensar sobre dado tema, o que está no horizonte de pensamento da sua cultura. Assim, o pensamento de um dado indivíduo pode incluir aquilo que outros indivíduos socialmente equivalentes verbalizam por ele. As representações sociais formam um imaginário que pode ser considerado como um meio ambiente ideológico que afeta de modo necessário e difuso os membros que se reúnem em determinada formação social.

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

Resgatamos o conteúdo das representações individuais, construindo com elas o Discurso do Sujeito Coletivo, pois as pessoas são, ao mesmo tempo, estruturadoras das representações sociais e estruturadas por elas. No contexto institucional, elas produzem e são produzidas pelo seu meio ambiente ideológico, no qual interagem dialeticamente, na medida em que há uma interpenetração, uma porosidade constitutiva entre o contexto e os indivíduos.

De uma perspectiva institucional, podemos dizer que são sujeitos que se fundam no interior das práticas, ao mesmo tempo constituídos e constituintes do cotidiano institucional. Quando um sujeito fala, seu discurso pode ser tomado enquanto uma representação do lugar institucional que ocupa: seu pensamento pode incluir também aquilo que outros indivíduos socialmente equivalentes verbalizam por ele.

O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO RELATIVO À EQUIPE DIRIGENTE DO SEMINÁRIO CATÓLICO

Entrevistamos os membros da equipe de formadores responsável pelo Seminário: o padre reitor, padre diretor espiritual e professor diretor de estudos, que é leigo. Além destes, entrevistamos um bispo que foi nomeado pelos demais bispos cujos seminaristas se encontram na instituição, como o encarregado mais direto do acompanhamento do Seminário.

Os depoimentos revelaram um pensamento institucional específico e comum aos formadores: seu discurso se encontra ancorado no que podemos considerar como um discurso eclesial, um discurso clerical católico. As idéias centrais, afirmações centrais do conteúdo discursivo, emergiram dos próprios discursos e também das questões já levantadas anteriormente nas observações de campo e nas entrevistas com os seminaristas. As expressões-chave são as transcrições literais do conteúdo discursivo essencial. O Discurso do Sujeito Coletivo, construído a partir da elaboração dos

discursos dos formadores, nos permite compreender o que se pode pensar sobre o processo formativo no Seminário Católico nas atuais condições de possibilidade institucionais.

Pudemos também verificar novamente a aguda perspicácia de Goffman (1987), em suas análises do dizer e do fazer dos membros pertencentes à equipe dirigente das instituições totais.

Vejamos qual é o trabalho do reitor no Seminário de Filosofia:

O reitor é responsável por toda a administração da casa: funcionários, professores. Responde juridicamente pela casa, pelas construções que são realizadas. A administração contábil da casa toma um tempo muito grande. É o responsável direto pela formação e disciplina dos seminaristas, juntamente com a equipe. Essa é a parte mais polêmica. Os seminaristas moram aqui, são oriundos de sete dioceses, o reitor e a equipe é o responsável direto para emitir no final do semestre e do ano um relatório sobre o seminarista. A responsabilidade é grande, temos que acompanhar toda a vida do seminarista, apesar de todo o trabalho administrativo, das aulas que ministramos. Os bispos, geralmente no final do ano, pedem um parecer para o reitor, para a equipe. Trabalhar na formação é um desafio, são poucos os que aceitam. Geralmente quem tem condições, resiste muito em aceitar, quem não tem condições, quer. Temos que contar com aqueles que têm condições.

O Seminário está organizado de modo centralizado na pessoa do padre reitor (CNBB, 1995, p.46, nº 72), detentor de plenos poderes no estabelecimento. Ele se assemelha ao governante de um pequeno Estado, um príncipe vassalo que deve obediência aos bispos que o nomearam. De acordo com sua índole pessoal, pode ser de tendência mais democrática ou centralizadora. Sua função é administrar burocraticamente a vida institucional: é patrão, gerente, supervisor, formador.

O gerenciamento do Seminário absorve grande parte do seu tempo, a formação propriamente dita vem em segundo plano. Como é típico nas instituições em geral, as urgências do cotidiano consomem a maior parte do tempo e energias dos dirigentes e a consecução dos objetivos formais fica comprometida. O essencial sempre é protelado para um futuro no qual hipoteticamente haveria mais tranquilidade para enfrentá-lo.

O famoso relatório que emite semestralmente é um mecanismo fundamental e central na tecnologia microfísica do dispositivo institucional, baluarte do poder, influência pessoal e inquestionável que o reitor detém sobre os seminaristas. O relatório, prática não-discursiva, tem mais efeito no “processo formativo” do que todos os discursos edificantes e construtores de pensamento crítico que permeiam o cotidiano das orações, das aulas de filosofia e das palestras formativas diversas no Seminário. Além do mais, tal relatório é uma lacuna nos documentos que regem o processo formativo. Dele não se fala, instrumento sutil e eficaz, peça tática de normatização dos comportamentos.

A responsabilidade principal do reitor é verificar e atestar a autêntica vocação sacerdotal dos seminaristas-candidatos, selecionando por meio da observação, os indivíduos considerados aptos para o sacerdócio e dispensando os outros:

Ter que decidir a vida de um sujeito é um mistério, mas às vezes a gente percebe alguns sinais que indicam que não há motivação válida para o sacerdócio e aí cabe ao reitor tentar fazer ver ao seminarista que ele está no lugar errado, tem que pensar, amadurecer, ou por outras questões mais sérias, disciplinares, vários aspectos aí... que você tem que dispensar o seminarista. É um trabalho desgastante decidir a vida de outras pessoas, sem se deixar intimidar, procurando agir com justiça, com critérios, sem perseguir, mas colocando aquilo que a Igreja exige. A Igreja tem direito de exigir aquilo que quer para os seus futuros padres, que tipo de

formação quer, e o seminarista não é obrigado a estar aqui nem a aceitar. Aqui nós temos canais de participação, nosso lema é “liberdade com responsabilidade” mas muitos não sabem usar a liberdade. Aí é a função do reitor a disciplina e se for o caso, se não houver condições, se percebemos que não há boa-vontade do candidato é aconselhável deixar o Seminário.

A autêntica vocação se manifesta em sinais, motivações válidas para o sacerdócio (CNBB, 1995, p.42-44, nº 65, 66, 67). O discernimento vocacional realizado pela equipe dirigente (CNBB, 1995, p.44, nº 68) é baseado na observação dos comportamentos. O seminarista é enclausurado para melhor ser observado, como um objeto expropriado de sua subjetividade que, quando emerge, é tomada como perturbação. A vocação é considerada como uma essência passível de verificação fenomenológica. Tal trabalho “formativo” é executado com convicção, apesar dos altos custos emocionais e com grande desgaste pessoal para os membros da equipe dirigente.

Como são confeccionados os relatórios semestrais:

Os relatórios são elaborados em equipe. É desgastante, é um “peso”, a responsabilidade é grande porque às vezes não conseguimos expressar com palavras aquilo que é o sujeito. Mas a gente tenta conversar com os bispos também, dividir um pouco a decisão, tomar uma decisão mais partilhada. Mas é lógico que a responsabilidade última é do formador, que tem que assumir, tem que comunicar o interessado e tem que assumir todo o desgaste, ainda que seja o bispo que decida em última instância.

A equipe dirigente (CNBB, 1995, p.45, nº 70) formadora possui uma visão específica a respeito de quem são os seminaristas, indivíduos que estão longe do “seminarista ideal”:

Ser seminarista é um apaixonado por Jesus Cristo, que apesar de suas limitações, deseja fazer o seguimento de Jesus. O sujeito tem que ter uma estrutura humana, não pode ser um bom seminarista sem ser antes um bom cristão. A Graça supõe a natureza. Se não houver uma estrutura humana, a Graça não violenta. Um bom seminarista, mesmo com seus limites, é aquele que tem uma opção por Jesus. O sacerdócio de cada um só se realiza no sacerdócio de Cristo, senão não tem sentido, não é uma função social. Se esse amor a Jesus for autêntico, necessariamente vai levar ao bem, ao amor aos irmãos, à Igreja, aos pobres, ao trabalho social. O que a gente percebe é que nem todos, infelizmente, muitos ainda não fizeram essa experiência de Jesus Cristo, ou se fizeram, ainda está um pouco ofuscada. Durante a caminhada filosófica ou no início da Teologia tem que acontecer essa experiência de Jesus Cristo, se não acontecer, não tem como se ordenar padre, porque aí vai ser uma frustração para a própria pessoa, vai causar um dano para a comunidade. Nós acolhemos os meninos, os jovens que são filhos da pós-modernidade. Aí está o grande problema. Eles chegam aqui com aquela cultura e é difícil inculcar neles o seguimento de Jesus Cristo, o Evangelho, temos sempre citado Jesus: "Entre vocês não deve ser assim". É difícil para o seminarista fazer essa passagem. A gente acaba, às vezes, reproduzindo, nem todos, mas aquilo que acontece lá fora, relações neoliberais, competição, fofoca. Tem muita gente séria, mas são filhos da pós-modernidade. Chegam aqui e o Seminário oferece uma possibilidade de formação, o sujeito não é obrigado a permanecer aqui, a formação tem como ponto central o Seguimento de Cristo, os valores cristãos. Se o sujeito percebe que não dá para entrar nessa, tem toda liberdade para sair. Não é também o menino santinho que é o ideal. Também

não é o rebelde totalmente. Nós somos bastante tolerantes, não indiferentes. A gente sabe que estão todos num processo de cristianização. É duro falar, hein?! Alguns ainda têm que aprender a ser cristãos, depois ser padres. Muitos já chegam aqui com o objetivo de ser padre, mas não são cristãos nas relações humanas, nos valores. Tentamos justamente no Curso de Filosofia oferecer esta base humana para que o sujeito se sinta gente, pessoa humana integrada, bom cristão, depois ele vai ser um bom padre. É possível ser padre e não ser cristão. O grande desafio é inculcar neles os valores evangélicos. Seminarista é alguém que está em preparo, tem que viver o presente dele, a fase de formação, de ir se preparando para o trabalho futuro como apóstolo. Embora esteja tendo uma vivência que o prepara para o futuro, para o sacerdócio, é alguém que está em fase de discernimento e de formação, de preparação intensa, de vivência, de experiência, para que possa conhecer bem, o mais possível aquilo que vai abraçar mais tarde. A formação é algo permanente, não termina com a ordenação sacerdotal. O Seminário não pode prever tudo, mas dá um encaminhamento para a pessoa, aqueles pontos fundamentais, a partir dos quais a pessoa vai dar prosseguimento, se auto-formar.

A vocação sacerdotal é o objeto institucional do Seminário Católico. O jovem vocacionado que chega às portas do Seminário, ao cruzá-las, é recebido como um seminarista, criatura institucional, ser hipoteticamente dotado de "vocação sacerdotal". Podemos dizer que o paradigma da Cristandade construiu a "vocação sacerdotal" como um objeto ontológico e elaborou, ao longo do tempo, um sistema organizado de teorias, normas e serviços – um processo de discernimento (diagnóstico) que visa a um prognóstico (a certeza da vocação que levará o indivíduo à ordenação sacerdotal).

O "seminarista", sujeito dotado de uma vocação sacerdotal, não existe em sua pureza

ideal. Os formadores constatarem que os rapazes que entram no Seminário são filhos do seu tempo, marcados pela sociedade na qual vivem. É difícil vivenciar os valores cristãos, contrários aos padrões sociais comuns: fofoca, competição, reprodução de relações neoliberais de dominação e subordinação.

Ora, nós constatamos que a lógica do Seminário Católico, organizada a partir do Paradigma Romano (Benelli 2002b), está afinada com as práticas hegemônicas do sistema social capitalista. Embora o discurso institucional aponte para valores evangélicos e cristãos que podem ser considerados contraculturais, as práticas não-discursivas estão longe de sintonizar com eles, como estamos demonstrando (Benelli e Costa-Rosa, 2002).

O seminarista é um jovem que tem uma vida institucionalizada, na qual ainda não é criança, nem adulto. Não é considerado (ou considera-se) leigo, mas não é ainda padre. É uma forma de vida dirigida para o futuro que, espera-se, se constitua como um indivíduo adulto ideal, integrado, harmonioso, dotado de uma suposta “maturidade humano-afetiva”.

Formar pode ser entendido como algo que se remete a “inculcar valores evangélicos”, idéias, conceitos, valores abstratos, enquanto que o cotidiano, contraditoriamente, é organizado por práticas diversas. Mas uma forte experiência espiritual é exigida como condição para a sanção da vocação pessoal ao sacerdócio: “fazer experiência de Jesus Cristo”.

O Seminário ideal seria um estabelecimento pequeno: uma “casa de formação” com poucas pessoas:

O Seminário ideal nós não temos. Este é um Seminário grande: várias dioceses, 80 seminaristas, três formadores apenas. Logo vamos ter mais dois. O Seminário ideal seria um Seminário formado com pequenas comunidades, grupos menores com um formador, onde a gente se encontra mais, se conhece melhor. Na grande comunidade, as pessoas se escondem, aí

é que está a maior dificuldade de acompanhar pessoalmente. Em vista desse sonho de um Seminário com pequenas comunidades – a gente sabe que vai ser difícil isso – mas estamos dando um passo, conseguindo mais formadores, procurando oferecer um atendimento personalizado, isso tudo já é algo embrionário para uma mudança. No momento, é esse o paradigma que nós temos, que a Igreja oferece e propõe e é assim que a gente tem que tentar formar, com todos os seus limites, não temos um outro modelo. Estamos buscando. Temos o modelo do grande Seminário, com algumas alterações e iniciativas nossas para diminuir um pouco o peso e ficar menos desgastante.

A equipe de formadores sonha com uma “casa de formação” (Moro, 1997), contraponto idealizado, remanso pacífico diante dos “desgastes” que impõe o grande Seminário. Lá, as relações seriam mais próximas, formando uma verdadeira comunidade, com encontros e conhecimento real das pessoas, possibilitando um acompanhamento personalizado. Utopia da harmonia plena da comunidade de irmãos, onde reina a partilha, a amizade, a confiança, a ausência de conflitos, avesso da realidade experimentada no dia-a-dia. Ela detecta ainda que o grande Seminário possibilita o anonimato, causa grande desgaste e é um lugar onde o seminarista pode esconder-se.

Um grande grupo confinado, monitorado e governado por uma equipe mínima é uma das características específicas das instituições totais. Porém, acreditamos que não basta diminuir o tamanho, é preciso uma mudança na própria lógica do dispositivo de formação para que ele possa aproximar-se mais dos seus objetivos oficiais.

Origem e percurso formativo do jovem vocacionado:

Os seminaristas são oriundos de famílias pobres, a grande maioria, com deficiências intelectuais, carências, limitações em vários aspectos e tudo o mais, são pessoas

feridas e que estão procurando também se reencontrar nesse período. Muitos, nessa tentativa de abrir a cabeça, se perdem, entram em crise, alguns acabam purificando a fé, outros perdendo. Entram aqui após terem feito o curso propedêutico, com um ou dois anos de duração, que acontece nos Seminários Menores das dioceses, como uma fase de introdução, de preparação para a Filosofia. Infelizmente, nem todos se preparam bem nessa fase.

De origem socioeconômica média-baixa (CNBB, 1995, p.19, nº13), os jovens começam o seu percurso formativo no Seminário Menor, fazendo o curso propedêutico, preparando-se para o Seminário de Filosofia. Constatamos que a maioria dos jovens vocacionados trabalhava antes de ingressar no Seminário (CNBB, 1995, p.20, nº14), e tiveram que abandonar seus empregos para se dedicarem exclusivamente à formação sacerdotal. Tinham emprego, salário, responsabilidade e relativa autonomia pessoal, viviam como adultos capazes de razoável contratualidade social.

Ingressar no Seminário Menor, porta de entrada do processo formativo, implica sair do mercado de trabalho, retornando muitas vezes a uma situação de adolescência indefinida e duradoura, numa dependência quase completa da instituição eclesial. Mas a tutela oferecida é informal e incompleta, acarretando diversos problemas que são remetidos ao indivíduo, não se percebe sua produção institucional nem qual sua função: maior controle sobre os vocacionados.

Pensamos que ao ingressar no Seminário, o jovem vocacionado abre mão do exercício de sua liberdade, trocando-a pela clausura da comunidade seminarística, que implica uniformidade normatizada e segregação. Renuncia a práticas sexuais visando ao celibato, mas sua sexualidade não fica do lado de fora dos muros do Seminário, adentra os portões junto com ele e experimentará muitas vicissitudes num grande grupo monossexuado. Ele se retira do mercado

de trabalho, perdendo sua autonomia e iniciando uma longa menoridade tutelada. Contudo, não negamos que no Seminário haja algumas possibilidades de promoção social consideráveis para os candidatos ao sacerdócio, vindos de classe social média-baixa.

As dificuldades dos seminaristas são particularizadas num processo típico de psicologização ou sociologização das contradições sociais e das conflituosas relações de poder no estabelecimento:

Alguns seminaristas se fecham a esse cultivo, por “n” problemas, às vezes é uma resistência com autoridade, com o pai, problemas com a autoridade, alguns não aceitam, por mais que você fale, o sujeito resiste, então a planta não cresce, aí chega no final do curso e o sujeito está mal, não se desenvolveu. Estamos chegando à causa de muitos problemas que temos aqui, o seminarista vem para a Filosofia e nosso sistema e o esquema é de “liberdade com responsabilidade”, um Seminário Maior com um curso universitário oficialmente reconhecido que tem uma orientação confessional cristã, mas muito aberta, com professores bastante abertos, até de outras religiões, porque a Filosofia tem que abrir a cabeça.

Nesse sistema de “liberdade com responsabilidade”, não se diz liberdade de quê ou para quê, nem responsabilidade sobre o quê. O discurso é liberal; “liberdade” e “responsabilidade” são reduzidas a valores formais, abstratos e observamos que as práticas são inevitavelmente autoritárias, neste modelo de instituição.

Do ponto de vista da equipe de formadores, os desafios e dificuldades do seminarista neste Seminário são basicamente abrir-se ao processo formativo com transparência:

O seminarista deve ter abertura ao novo, à formação, não vir com paradigmas distorcidos, deve ter principalmente abertura, transparência, saber trabalhar em equipe e viver em comunidade, ter disponibilidade,

saber escutar, acolher, não passivamente, um pouco mais de motivações válidas para o sacerdócio, sair um pouco da periferia e da superficialidade das coisas, como o poder do padre, o status social, a estabilidade. Essas são motivações que têm que ser purificadas, se não forem, precisamos falar: “olha, acho que você está no lugar errado”. O formando não deve se esconder, deve viver a liberdade com responsabilidade, esse é o nosso lema: educar para a liberdade. Se fosse a “grande disciplina”, seria até fácil fazer o relatório. Como nós deixamos esse espaço, cada um vai gerenciando a própria vida. Tem que gerenciar agora, porque depois não vai ter ninguém para cobrar. É difícil porque confiamos nesse esquema de “liberdade com responsabilidade”, embora alguns prefiram o autoritarismo, um reitor que seja linha dura...Explicitamente, isso nunca apareceu, mas sabemos que os jovens aí fora querem alguém que mande, então aqui não vai ser diferente. Para alguns, isso seria bom. Mas nós não entramos nesse esquema, justamente porque o sujeito tem que gerenciar. Isso não quer dizer omissão, a gente cobra, coloca os pontos, vai durante o ano todo colocando o que vamos percebendo. Ele é o protagonista da sua formação, o seminarista, não o formador... lógico, o protagonista é Deus, se o seminarista deixar, porque às vezes também impede, e em segundo lugar é ele mesmo, tem que ser ele o responsável.

O seminarista deve ser transparente e não se esconder, pois de observação é que se trata no dispositivo institucional. A hierarquia católica não é democrática, ela se organiza a partir da autoridade escalonada em diversos graus de poder. No Seminário, um discurso que se pretende democrático não consegue competir com procedimentos autoritários.

A equipe aborda com cuidado o delicado problema da sexualidade e do celibato:

A vida afetiva deles é bastante complicada, com certeza. Quando optam pelo sacerdócio, sabem que têm que viver o celibato, mas não se vive isso de uma hora para outra, é preciso aprender a se viver isso, pelo menos até enquanto é exigido. Nem todos os seminaristas conseguem, ou pelo menos, têm claro que devem viver celibatários, se querem entrar nas regras atuais. Podem até lutar para mudar, mas hoje, se querem ser padre, é assim. É preciso interiorizar e trabalhar a dimensão do celibato, há toda uma espiritualidade nesse sentido. O celibato é uma exigência para o candidato e de alguma forma ele vai ter que conseguir lidar ou não poderá ficar. Os rapazes chegam ao Seminário muito espiritualistas, individualistas e idealistas demais. Seu conceito do que é ser um padre não vai muito na direção do serviço, de trabalhar para resolver os problemas das pessoas. Dá a impressão de que é aquele tipo de padre que fica rezando a missa, dando o sacramento, recebendo seu salariozinho, tendo seu carro, sua roupinha e isso está muito bom, sem ter que sujar muito as mãos.

Controlar a própria sexualidade a partir da “espiritualidade”, superando o individualismo e o idealismo ingênuo, orientando-se para um amor oblato, é a indicação. Mas constata-se entre os seminaristas uma concepção do sacerdócio como mera “profissionalização”, um padre “funcionário do sagrado” interessado em viver como classe média alta.

Os formadores também são sensíveis às necessidades materiais dos seminaristas:

Há uma série de outras necessidades, uma boa relação com a família, com a comunidade de origem, uma boa relação com o povo, e há a questão das necessidades materiais. O Seminário oferece casa, comida, estudo. Mas as despesas pessoais, ou eles recebem ajuda das paróquias ou das famílias. Alguns não têm, então isso pode acabar dificultando

um pouco e aí a gente procura outros meios para poder ajudar essas pessoas. Todos aqueles que foram transparentes, contaram com nossa ajuda. Estamos aqui para isso, se o sujeito não entende, aí fica difícil, não adianta dar murro em ponta de faca.

Constatamos novamente a situação de tutela informal e incompleta, efeito da opção que exclui os vocacionados do trabalho remunerado como exigência para o ingresso no Seminário.

Vejamos como os formadores compreendem a “grande disciplina” e a “educação para a liberdade”:

A “grande disciplina” é o horário todo regrado, faltou você já é punido, uma observação constante, muito no pé do sujeito, não aceitar que às vezes o sujeito não está bem, que faz parte a crise. A disciplina é importante, a “grande disciplina”, não sei se ela é boa, se bem que nós temos grandes padres e bispos que passaram por ela, são pessoas extraordinárias, então fica difícil hoje fazer um julgamento. No passado valeu essa experiência, mas neste mundo pós-moderno não dá mais. A gente aqui procura educar para a liberdade, é lógico que é cobrado, o sujeito tem que gerenciar a própria vida se quiser fazer o que bem entender, ele vai ser cobrado, tem que responder por aquilo também. Agora, não existe aquilo de ir lá no quarto todo dia: “você não foi à missa, você faltou nisso”, só que os formadores observam, também não é o ficar policiando, mas é para o bem da pessoa, por questão de amor e de caridade, acho que o formador também tem que falar: “olha, desse jeito não dá, será que você não está no lugar errado?” Tem que ajudar o sujeito a se encontrar.

A “grande disciplina” seria caracterizada por uma vigilância ostensiva e permanente, autoritária, policialesca, que deu bons frutos no passado, mas não seria tolerada pelos jovens

“pós-modernos” de hoje. A “educação para a liberdade” exerce uma vigilância mais sutil, tolerante, apela para a motivação pessoal, corrige-se o seminarista por amor. No entanto, temos demonstrado que as práticas não-discursivas, os detalhes operacionais técnicos que funcionam e produzem a vida no contexto institucional contradizem esse discurso liberal (Benelli e Costa-Rosa, 2002).

O clima institucional é tenso, pois o cotidiano é tecido por relações de poderes e de focos de resistência, movimentos de controle e de sabotagem, intensificados por discursos e práticas contraditórias. A “luta” é o cenário normal do cotidiano, causando desgastes, ressentimentos, recriminações mútuas entre seminaristas e formadores:

Mas esse esquema de “liberdade com responsabilidade” é mais desgastante, porque a gente deu uma grande abertura para os canais de participação, são os vários canais e a gente vê que quando a coisa é do interesse deles, tem que ser resolvida rapidamente, quando não é, aí põe em discussão. Há uma certa parcialidade, infelizmente. Querem democracia para aquilo que não é do interesse deles. Aquilo que é do interesse tem que resolver rapidinho, o reitor tem que resolver imediatamente, para as outras coisas, não, então o pessoal não sabe o preço da democracia. Na hora que você é chamado para discutir, ouvir o outro, chegar a um consenso, a gente vê que há muita resistência, então nós tentamos, sabendo que há muitos padres autoritários, educar esses meninos para a responsabilidade. Ninguém vai poder falar que a gente agiu com autoritarismo. Com autoridade, sim. Esse exemplo eles não vão ter aqui. Se virarem padres autoritários, eles não tiveram essa formação, principalmente, dentro de tantos canais de participação, de transparência. Mas não estão educados para a liberdade, não.

O Seminário de Filosofia é percebido como uma etapa normalmente crítica dentro do processo formativo:

O Seminário de Filosofia é uma etapa crítica do processo formativo porque é justamente quando a fé e a vocação vão ter que ser purificadas pela crítica da razão. Por outro lado, há quase que uma coincidência entre a passagem da adolescência para a idade adulta, justamente nesse período. Na Teologia as coisas se assentam. Aqui é a “peneira fina”, o sujeito tem que fazer o seu discernimento. Alguns, passam o curso todo e não conseguem fazer o discernimento. Vão para a Teologia sem ter feito o discernimento, chegam lá, ficam seis meses e vão embora, ficaram muito presos à razão, não fizeram aquele passo. O objetivo do Curso de Filosofia é abrir a cabeça, amadurecer a fé, oferecer formação humana. Também temos complementos: a presença de dois terapeutas, momentos de formação humana, afetiva, espiritual. Não só o curso, mas também uma outra formação complementar que deve caminhar mais ou menos em sintonia com a dimensão acadêmica.

Do ponto de vista da equipe de formadores, o seminarista é um ser em desenvolvimento e em conflito. Ele atravessa uma crise de amadurecimento pessoal. Finalmente, seria considerado maduro e adulto quando bem adaptado à estrutura clerical, tornando-se mais um elemento da máquina.

O Curso de Filosofia deve desenvolver o senso crítico em um contexto no qual não se pode criticar muito, o que provavelmente aumenta mais ainda a percepção dos seminaristas quanto ao descompasso entre o que se diz e o modo como vivem realmente.

Viver no Seminário é considerado tacitamente como algo formativo em si mesmo. O isolamento do mundo social mais amplo é uma condição necessária do atual regime de formação. Discernimento da vocação e purificação da fé

são algumas das metas buscadas pelo funcionamento institucional do Seminário. Constatamos que, na prática, a dimensão acadêmica é o eixo principal do Seminário, outros aspectos da formação são literalmente “complementos”, acréscimos que não implicam maiores repercussões no clima institucional.

A equipe de formadores também constata uma defasagem entre a dimensão acadêmica e as demais, ao avaliar as dimensões formativas no Seminário:

A gente tem que melhorar em todas as áreas. As dimensões da formação são seis: a espiritual, a intelectual, a comunitária, a humano-afetiva, a pastoral e a vocacional também. A primeira dimensão é a comunitária e participativa. Precisamos de mais formadores, padres, mais pessoal técnico e especializado, já que nós temos que nos adaptar aí. Deveríamos ter atividades por diocese, seria um espaço e seria um mecanismo também para determinados encontros, ações, atividades, poderia ser por turma, mas ainda assim é grande. Nós devemos ter outros pequenos grupos, as chamadas equipes. O aspecto espiritual é o mais prejudicado de todos. Por quê? Porque é o mais difícil também. Gostar de uma matéria ou de outra e se enfronhar é relativamente fácil. Mesmo no aspecto comunitário, é mais fácil se entrosar numa equipe ou noutra, na sua própria comunidade diocesana, na sua própria turma. A espiritualidade depende de uma mística. E de mística não se dá aula. Aí é que esse tipo de Seminário também perde por causa de ter a estrutura que tem. Tudo grande, tudo macro. A mística se faz com um discipulado pequeno, como Jesus tinha doze apóstolos. Ele não ficava parado num lugar. A vida ia correndo e sendo vivida e eles iam vivendo junto com Ele e percebendo o modo dele viver, percebendo o modo dele administrar os problemas, as coisas que iam acontecendo, etc. e tal. A dimensão intelectual, do ponto-de-vista de

tempo, ganha de todas as outras. Tem o tempo das aulas e ainda um tempo que é dedicado aos estudos, é o que predomina. A vida afetiva não se resolve simplesmente com um acompanhamento psicológico, mas isso ajuda muito. Faz muito tempo que as pessoas reclamavam de um apoio maior nesse aspecto e o Seminário começou a dar um acompanhamento psicológico, de terapia de grupo, dias de formação com palestras, de semanas de estudo teológico-filosófico dedicadas ao tema da afetividade. A espiritualidade não seria só palestra com diretor espiritual ou a própria direção espiritual. Essa talvez seja a dimensão mais prejudicada, juntamente com a dimensão humano-afetiva, porque também são as duas que exigem empatia e um grau de confiança maior entre quem está fazendo o processo formativo e quem está formando. Nesses dois campos, os formadores deveriam ter uma autonomia, deveriam ser resguardados, preservados, de ter que participar do papel de interditor, dentro da instituição.

Nesse depoimento está delineada uma síntese dos objetivos oficiais do Seminário. Esse é o discurso relativo ao que a instituição diz que faz. Já observamos que ela faz menos do que pretende (Benelli e Costa-Rosa, 2002), com o que a equipe de formadores também parece concordar.

Tentando adequar o Seminário clássico a um processo formativo mais moderno e democrático, a equipe de formadores criou diversos canais de participação no estabelecimento:

São vários os canais de participação. Temos a cada quinze dias uma Assembléia, comunicações e decisões em comunidade. Nós decidimos juntos, aquilo que não é viável, se não estiver em conformidade com o Evangelho, com as orientações da Igreja, o reitor não é obrigado a aceitar, tem uns parâmetros. O que os seminaristas solicitam através das assembléias costuma ser atendido. Temos

uma vez por mês a reunião com a Equipe do Reitor: os responsáveis por cada diocese se reúnem com os seminaristas e discutem como está a casa, se têm alguma sugestão e depois levam para essa reunião as sugestões, observações, críticas, da comunidade diocesana e aí a gente delibera juntos. Se for algo muito polêmico, levamos para a assembléia. Eles têm toda a liberdade para criticar, com fundamento, damos toda a liberdade para isso, se não falam, se não o fazem é porque não toleramos a fofoca, não há motivo para isso. Temos o Conselho Lato: reúne os formadores, representantes dos alunos, dos professores, dos funcionários, e vamos discutir como está o Seminário, como anda, os gastos, vamos planejar. Depois tem a equipe de formadores, que reúne o padre reitor, o padre diretor espiritual e o diretor de estudos, que é leigo. Muitos não utilizam esses canais, mas há muito espaço para que todos participem, para que a gente chegue a um consenso e não só para o bem da comunidade, mas também para educá-los para a democracia. Tem muitas reuniões, isso cansa, desgasta. Também estamos cansados com tantas reuniões, mas é o preço da democracia, é o ônus. Muitos não querem, reclamam: “mas hoje tem reunião de novo?”. Querem participação, mas na hora que vem a exigência, então é melhor que o reitor decida.

As iniciativas democratizantes da equipe de formadores são louváveis, em primeiro lugar porque não são exigidas nem estão previstas nos documentos oficiais que regem o processo formativo. Estes indicam apenas e vagamente que o “método participativo” (CNBB, 1995, p.53, nº 88) é um bom instrumento para a formação, sem fazer nenhum tipo de especificação. Ter tais espaços de participação é fundamental, mas a questão é como utilizá-los de modo realmente eficaz.

O problema está em “colocar vinho novo em odres velhos”, reduzindo instrumentos altamente democráticos e participativos como conselhos e assembleias em práticas formais multiplicadas que discutem apenas aspectos secundários e irrelevantes da vida cotidiana no Seminário. Esses instrumentos parecem funcionar também como concessões táticas que recobrem e camuflam as manobras microfísicas dos dispositivos institucionais realmente eficazes.

É difícil superar uma visão funcionalista que pensa seminaristas, formadores e Seminário como objetos independentes, compactos, fechados e completos em si mesmos, relacionados apenas exteriormente.

Os seminaristas se calam diante da tradicional autoridade tutelar dos padres formadores. Já observamos o descontentamento deles com as excessivas reuniões, “reclaméias” e com a “transparência fumê” (Benelli e Costa-Rosa, 2002). As idéias de auto-análise e autogestão do Seminário pela coletividade que o constitui estão muito longe do horizonte de todos os atores. Mas estão presentes todas as lutas e embates das forças antagônicas que compõem a realidade institucional. Sentem-se seus efeitos, que são atribuídos aos indivíduos particulares.

Comentando sobre a vida comunitária, membros da equipe de formadores constataam a solidariedade paradoxal entre o seminaristas, o ocultamento da informação, a fofoca destrutiva, o clima superficial de bem-estar, os conflitos e tensões ardendo na surdina. Sua percepção coincide com a dos próprios seminaristas. Percebemos novamente a atualidade das agudas percepções de Goffman (1987):

Estamos num clima bom, aparentemente, visivelmente falando. Tivemos um momento muito forte aqui – uma festa de confraternização – reunimos professores, funcionários, seminaristas, tudo muito bem preparado pelas equipes. Nós temos momentos fortes, acho que a vida comunitária está boa. Melhoramos bastante,

temos que caminhar, tem alguns que ainda se escondem, participam por obrigação e estamos passando um momento de muita fofoca, de maldade entre alguns, muitas vezes, de seminarista querendo prejudicar o outro. Isso não aparece, aparentemente, por isso dizemos que visivelmente está tudo bem. Mas a gente sabe que há conflitos, que o reitor é o último a saber, mas que há conflitos ideológicos, aí há vários tipos de conflitos, até de opção de vida e tudo o mais. Então isso precisa ser purificado, com mais formadores a gente pode acompanhar melhor. Mas nesse grande grupo é difícil, também porque eles não falam, as coisas não chegam até os formadores, nem tudo chega. Além disso, eles têm dificuldade de falar com a autoridade. O formador pode ter espiões na casa, pode ter todo tipo de informações, mas isso gera um mal-estar na casa, então discutimos uma vez ou outra entre nós, um ajuda o outro, se tem alguma informação, um parecer sobre alguém. Mas sempre foi assim: acontecem coisas que os seminaristas sabem, mas os formadores não ficam sabendo. Há uma cumplicidade entre eles, tanto no bem quanto no mal. Os sujeitos que sabem não querem se comprometer, é uma certa omissão, uma indiferença, “eu cuido da minha vida...” Mas é a Igreja, a instituição que está em jogo. E em meio a isso, tem muita gente séria, que se empenha, que colabora, que tem vida comunitária, é disponível, é a grande maioria. A reitoria não é lugar de fofoca, quem vai, tem que provar, eles sabem que quando levam alguma informação ou queixa, vamos encaminhar, não vai ser engavetado, isso afasta os seminaristas dos formadores: se levarem alguma coisa, vamos encaminhar e se tiver que dispensar, vamos dispensar.

A tranquilidade da comunidade é superficial e os seminaristas sonegam a informação aos formadores, vistos como ameaça latente de

expulsão do Seminário. Acreditamos que é difícil que uma instituição total possa vir a funcionar de modo diverso desse.

A equipe dirigente tende a ter uma opinião pejorativa do grupo dos seminaristas, ressentida com os embates não declarados, as resistências e sabotagens, a sensibilidade democrática dos seminaristas:

Essa geração é excessivamente melindrosa. Tudo ofende ou tudo não tem a ver com eles, é sempre com o outro e quando a gente fala alguma coisa, a pessoa se sente sempre ofendida, não é uma geração que acolhe, é um excesso de melindre, eles viram a cara, alguns se revoltam. Jesus falou que o caminho é duro, aí você entende aqueles paradoxos do Evangelho: o seguimento de Jesus Cristo tem sofrimento, há um excesso de melindre: "o padre me ofendeu, ou a paróquia, aquilo me ofende". Talvez seja mecanismo de defesa, desculpa ou fuga. Essa é uma geração frágil, infelizmente. Frágil, frágil. A gente sabe que é difícil agradar a todos e muito mais difícil ainda agradar seminarista, por isso tanta dificuldade em trabalhar na formação. Quando é preciso dispensar uma pessoa, é um momento muito difícil. Não é que o formador esteja aí para isso, está para ajudar a pessoa a crescer, se preparar. Mas às vezes, quando ocorre algum problema grave, a gente tem que tomar alguma decisão muito radical, visando ao bem da pessoa e da comunidade. Acompanhar a caminhada dos alunos é estar exposto aos questionamentos, às cobranças, às vezes eles são exigentes. Têm muitas exigências que são válidas, outras que não podemos suprir. O formador é muito cobrado. Nos conflitos e dificuldades, ele faz o meio de campo entre os alunos e o episcopado. Os bispos exigem, cobram que você seja o intérprete deles na formação, e do outro lado, os alunos fazem suas exigências. O formador tem que ser como que um algodão

entre os cristais. Precisa conseguir levar toda a programação da formação, realizar a integração entre os bispos e os alunos, fazer com que haja uma aproximação entre eles. Os alunos também precisam compreender que a gente não pode aceitar tudo, há princípios, temos um papel a desempenhar. Eles têm a responsabilidade deles, não devem ficar numa pura cobrança, mas atentar para aquilo que conduz à formação. O formador deve saber fazer uma articulação entre tudo aquilo que a Igreja exige e o que é possível fazer com os recursos disponíveis, trabalhar para conduzir a formação a bom termo.

A formação sacerdotal é uma questão político-pedagógica, é algo da ordem de forças, intensidades, poderes, múltiplas pulsações, ganham corpo e expressão nas relações institucionais. "Melindre" é o nome que podem dar a uma potência que se lhes opõe. Os seminaristas não têm por que se deixar dominar, e não o fazem facilmente. De seu lado, representando os bispos, a equipe de formadores sente a pressão dos seminaristas.

Vejamos qual é a função do Diretor Espiritual:

A função primordial é o trabalho de orientação dos alunos, na espiritualidade, na vida de oração, da vida relacionada à vivência da fé. Ajudar os alunos a crescerem nesse testemunho de fé, através de ajudá-los a resolver os problemas que eles têm na vida afetiva, seria preciso aprofundar esse aspecto, precisaria da ajuda de um psicólogo, até de outras especialidades, mas a gente tem algo a dizer. O aspecto religioso envolve toda a vida: estudos, relacionamentos, trabalho, cumprimento dos deveres da pessoa. Seria a própria pessoa, no relacionamento consigo própria, com Deus e com os outros.

O padre diretor espiritual é um antepassado do psicólogo clínico. Pensamos que a clínica psicológica é herdeira dos mestres de vida

espiritual dos conventos medievais (Benelli, 2002c). A mística católica cavou uma interioridade espiritual na alma do homem ocidental que depois foi psicologizada pelo advento das ciências humanas (Foucault, 1999b; 1999c).

Como é o atendimento do diretor espiritual:

Os alunos devem procurar o diretor espiritual ao menos uma vez por semestre, para que a gente possa ter alguma coisa para dizer para a pessoa, manter um contato, conhecer os alunos e também poder ajudar nessa caminhada. Além dessa conversa semestral com todos, independente de ser ou não o orientador deles, depois, o diretor espiritual está à disposição desses alunos, seminaristas, no caso deles precisarem de uma conversa, além daquelas semestrais obrigatórias. Aí é livre, o diretor fica à disposição da casa. Seria melhor que as próprias pessoas tomassem a iniciativa de procurar direção espiritual, mas às vezes a pessoa cai um pouco numa certa acomodação, não procuram, então procuramos saber como é que a pessoa vai.

O diretor espiritual se ocupa dos assuntos de “foro interno”, relativos à intimidade dos seminaristas e sobre eles não deve pronunciar-se, obrigado pelo “segredo de confissão” (antepassado do sigilo ético), mas sua isenção é prejudicada por sua participação inevitável na equipe dirigente. Os seminaristas acham difícil confiar nele e acabam comunicando-lhe apenas coisas simples e irrelevantes. Desconfiam do corporativismo clerical e da função de interdição da equipe como um todo.

A direção espiritual é uma entrevista. Ali a pessoa vai colocar as suas dificuldades maiores, se tem um problema na dimensão formativa, por exemplo, intelectual, ela vai se colocar, um problema de ordem espiritual mesmo, da dificuldade que tem de participar de uma celebração, etc. A gente também dá a sugestão para que a pessoa leia um livro de espiritualidade, que

ela viva um ato de piedade, rezar o terço, fazer meditação, incentivamos essas coisas também. Às vezes aparece cada um com questões, com coisas diferentes, com determinados tipos de problemas, ou pode ser que não tenha problema nenhum.

A direção espiritual é essencialmente uma entrevista psicológica de aconselhamento realizada de modo empírico por um sacerdote católico encarregado dessa função. Não há maiores preocupações ou cuidados técnicos em sua realização. Parece tratar-se de uma conversa mais ou menos formal entre dois atores institucionais, algo bem diverso de uma escuta clínica.

Um referencial maior é a vida de oração, de união com Deus que depois se expressa na vida sacramental, se alimenta nas diversas celebrações, numa leitura espiritual, numa meditação, mas o restante tem que estar em harmonia. A espiritualidade é medida pelas atitudes, mediatizada pelos comportamentos. Se uma pessoa tem bom convívio com os demais, é responsável, é cumpridora dos seus deveres, leva com seriedade assim todas as dimensões da sua formação, ela está vivenciando uma fé que pode não ser muito explícita, embora essa fé não esteja muito tematizada. Não podemos querer que alguém seja cristão mas que tem uma deformação de personalidade. Uma pessoa que reza muito, mas é intratável como pessoa na convivência, não tem uma vivência correta da fé. Aquela que é tratável com os demais, aberta, isso é uma grande coisa já, porque está demonstrando um equilíbrio. Se a pessoa diz que tem uma profunda vida espiritual, de oração, mas ela se comporta mal, não é colega com seu próprio colega, então a gente começa a desconfiar.

Como já comentamos, a observação do comportamento visível e de sua coerência com o discurso emitido pelo seminarista é tomada como índice de desenvolvimento espiritual e

vocacional. Apesar de a direção espiritual ser uma prática que utiliza a palavra, o discurso, com entrevistas realizadas semestralmente, notamos que a dimensão do discurso não é prioritária no processo formativo do Seminário.

Os seminaristas se calam no cotidiano, ou fazem fofoca, se ocultam dos formadores. Podemos falar mesmo da rareza do encontro entre seminaristas e formadores, pois o mecanismo essencial do processo formativo baseia-se na observação, na visibilidade e vigilância normatizadoras. Os seminaristas reclamam que os formadores não os atendem, porque estão ocupados com outras coisas ou ausentes do Seminário; os formadores se queixam de que os seminaristas não os procuram, por isso dedicam seu tempo a funções administrativas ou buscam trabalho pastoral fora do Seminário.

A equipe de formadores possui uma concepção específica quanto às condições acadêmicas gerais dos seminaristas:

A maioria vem de cidades menores ou de ambiente rural, de famílias pobres; estudaram em escolas públicas, em ambientes de famílias que não incentivavam o trabalho de estudo mesmo. Era mais trabalhar, não estudar. Trazem uma deficiência muito grande para o trabalho acadêmico. Não sabem ler, escrever, não estão habituados a pensar. Chegam aqui e têm um choque de ter que dedicar grande parte de sua vida para o estudo, para eles o estudo era só sala de aula. É cobrado em sala de aula, mas não fica ninguém no pé deles, têm um horário livre e têm que se organizar. Alguns ficam realmente perdidos, não conseguem se sintonizar, demora um tempo, outros não, conseguem mais facilmente. A primeira etapa no propedêutico é sofrível, por não ter hábito de trabalho acadêmico, de ler livros, de dedicar um tempo a estudar, que não apenas o tempo da escola.

Este discurso coincide com dados que já havíamos obtido freqüentando reuniões do corpo

docente durante o período de visitas de observação. A instituição se queixa de que os seminaristas não são alunos ideais, geniais, prontos e acabados. Como sempre, o problema costuma ser imputado, sem mais, à clientela.

O seminarista é um candidato vocacionado ao sacerdócio e também um estudante universitário, aspectos distintos, porém implicados e que podem se tornar conflitivos:

O rapaz vem ser padre, não significa necessariamente que tem o dom para a área de humanas. Pede-se que faça dois cursos nessa área, que supõem muita leitura, escrever, debater. A maioria consegue sim, investe nisso, percebe a importância, claro, alguns se destacam. Outros se esforçam e conseguem atingir um nível normal e tem alguns que realmente o mínimo só. É um paradoxo, se ele não teve uma boa formação como professor de filosofia, às vezes não recebeu nem o diploma, como vai ser padre? Ele será alguém que vai estar orientando as pessoas, coordenando encontros, dando formação, tem que ter minimamente isso. O padre tem muito mais poder que o professor, o professor fala e pode ser discutido; o padre normalmente não, ainda mais hoje. Ele tem que ser uma pessoa bem preparada e essa é uma das questões que não trazem quando chegam aqui. Mas setenta por cento consegue dar conta bem disso, minimamente.

Os seminaristas vão gastar em média oito anos de vida com formação acadêmica e, se não conseguirem superar as dificuldades, supomos que este longo processo pode ser extremamente sofrido. A equipe de formadores pode enfrentar grandes dilemas ao ter que “decidir a vida” de um seminarista, vocacionado e universitário ao mesmo tempo. Provavelmente, a titulação acadêmica em Filosofia e Teologia, requisito parcial exigido para a ordenação sacerdotal, pode ser tomada como indicador de que o candidato está apto para receber o sacramento da ordem, o que talvez nem sempre se verifique.

O seminarista não opta pelo Curso de Filosofia, que lhe é imposto como uma exigência da formação clerical, que deve ser acatada. Diferentemente de outros profissionais, que para seu êxito devem despender grandes esforços para capacitar-se bem e estar em condições de disputar vagas escassas no mercado de trabalho, o candidato ao sacerdócio tem uma perspectiva folgada do seu futuro como padre: a demanda é imensamente maior que a oferta, há grande estabilidade e segurança socioeconômica, diríamos mesmo, uma quase intocabilidade. Então, para que estudar tanto, se quem manda na paróquia, quem diz a última palavra é o padre mesmo? Sobretudo, acreditamos que é isso que os seminaristas verificam no ambiente eclesial concreto onde circulam.

O que realmente parece produzir efeito não são todos os discursos pedagógicos formativos que ouvem e suportam no Seminário, mas sim as práticas não-discursivas e outros discursos informais que circulam no ambiente sócio-eclesial, como este, por exemplo: “Na Igreja, manda quem pode (a hierarquia), e obedece quem tem juízo (o povo, o seminarista)”.

O padre católico é detentor de um poder, prestígio e status que lhe são outorgados pela autoridade episcopal constituída: poder hierárquico e tradicional. Sua adequada capacitação técnico-acadêmica é um pré-requisito imprescindível, mas acaba ficando relegada a um plano secundário, uma dificuldade típica dos processos institucionais em geral.

Segundo os formadores, há uma série de razões para a opção e manutenção do Seminário tradicional:

Esse modelo tradicional foi se solidificando, por vontade dos bispos, que tinham suas razões. A primeira razão é ideológica, ou teológica: a própria Santa Sé não aprovou muito a experiência de pequenas comunidades, não gostou muito dessa idéia. Um Seminário do modelo tradicional torna mais homogênea a formação, principalmente do ponto de vista disciplinar. Talvez a segunda

razão seja mais de ordem econômica. Uma terceira razão, que é apresentada também para não se estudar numa universidade pública, são razões de fé: a universidade e os professores são anticlericais, são ateus. Outra razão apresentada, muitas vezes, também é a falta de padres. Eles dizem: “Mas como é que nós vamos abrir uma comunidade para cada diocese? Nós não temos padres para liberar e destinar para isso”, como se fosse um luxo. Boa parte dessas razões não se justificam.

Na base de sustentação do Seminário tradicional há razões de ordem ideológica: propicia uma uniformização disciplinar da formação sacerdotal, de acordo com as exigências do Paradigma Romano (Benelli, 2002b): um padre católico recebe praticamente a mesma formação em qualquer lugar do globo, o que facilita muito sua transferência e adaptação; é um modelo econômico: com um clero escasso, é muito mais prático que poucos padres formadores gerenciem um grande número de seminaristas; e também financeiro, pois os investimentos são concentrados numa mesma instituição com um único quadro de padres formadores, de professores e de funcionários em geral; uma faculdade própria no interior da clausura evita a contaminação e/ou perseguição ideológica, pois o isolamento do mundo continua sendo uma condição exigida para o processo formativo clerical.

Constatam a falência do modelo tradicional, instituição anacrônica que não corresponde aos tempos “pós-modernos” que nos tocam viver. O Seminário clássico é uma instituição medieval que só pode preparar padres dentro de uma lógica da Cristandade, atualizada no Paradigma Romano. Os procedimentos micropolíticos que produzem a vida no contexto institucional não podem formar um padre do diálogo, preparam um padre investido de autoridade, um homem separado, sagrado, distante da realidade cotidiana dos demais cristãos. Acreditamos que reformas paliativas mantêm tudo como sempre foi: reuniões e assembléias formais, ausência

de diálogo em relações sociais verticalizadas, vigilância hierárquica, relatórios avaliativos, enclausuramento, tutela, dificilmente poderão formar indivíduos capazes de dialogar com a cultura atual. A proposta das “casas de formação” de Moro (1997) reduz o número de seminaristas, mas mantém intactas as demais estratégias formativas.

As relações que a equipe de formadores mantém com o Seminário, sob a perspectiva da instituição total, de acordo com os depoimentos e nossa observação, são complexas e ambíguas: por um lado, elas tendem a encarnar seu papel de agente normalizador e sancionador da “vocacionalidade” dos candidatos ao sacerdócio, mas também sofrem as pressões e processos típicos dessa modalidade de instituição: é bastante difícil encontrar padres que aceitem o cargo de formador no Seminário, como disse o reitor. Os formadores estão constantemente sob o olhar exigente e atento dos seminaristas que também vigiam as eventuais contradições entre o discurso e a prática dos seus superiores. Consideramos que o trabalho da equipe de formadores é experimentado como sendo estressante, desgastante e, em certos momentos, isso se manifesta em reações de endurecimento, fechamento, broncas, ameaças e pressão por parte deles sobre os seminaristas. Membros da equipe de formadores sentem-se ressentidos com a “ingratidão exigente” do grupo dos seminaristas, que são vistos como “resmungões e eternos insatisfeitos”. O padre reitor se ausentou algumas vezes do estabelecimento, para descansar e recompor-se, depois de alguns momentos de conflitos mais agudos. Deles também poderíamos dizer que “não sabem o que fazem”, pois sua prática muitas vezes segue a lógica totalitária, embora não seja exatamente essa sua intenção. Pensamos que, quanto maior o tempo que os membros da equipe de formadores permanecem dirigindo a instituição, mais eles tendem a incorporar o discurso oficial dela e mais se enrijecem em suas funções de mando. “*O Seminário é uma máquina de moer padres*” – comentou o diretor espiritual, numa

conversa informal. Ora, observamos que essa “máquina kafkiana” mói todos: padres, formadores e seminaristas.

VIGILÂNCIA E PUNIÇÃO NO SEMINÁRIO CATÓLICO

O Seminário Católico é um estabelecimento que visa à formação de sacerdotes, de padres para a manutenção dos quadros hierárquicos da Igreja Católica, encarregados do serviço pastoral, profético e sacramental à comunidade católica. Em seus estatutos e regimentos, este estabelecimento oferece uma formação que se divide em seis campos: a vida comunitária, a dimensão humano-afetiva, a formação espiritual, a dimensão intelectual, a formação pastoral e a dimensão vocacional. Este é o projeto institucional oficial do Seminário (CNBB, 1995).

Mas, estudando o Seminário Católico, detectamos uma série de procedimentos utilizados pelo estabelecimento na formação dos candidatos ao sacerdócio. A vida comunitária implica a reclusão no claustro do Seminário e, aparentemente, o próprio estabelecimento é considerado um instrumento formativo em si mesmo, com monitoração das saídas e ausências; considera-se que viver na instituição forma o seminarista. A convivência é tensa, caracterizada pelos diversos fenômenos típicos do enclausuramento totalitário (Goffman, 1987; Foucault, 1999b).

Os relatórios semestrais de avaliação do processo vocacional de cada seminarista são percebidos como um instrumento de controle nas mãos dos formadores. O relatório confeccionado pelo reitor, juntamente com os demais membros da equipe dirigente, é um poderoso e efetivo instrumento da tecnologia microfísica que concentra os três elementos básicos que constituem o poder disciplinar: é um amálgama da vigilância escalonada e hierárquica, da sanção normalizadora e do exame. Seus efeitos visam

à normatização e à uniformização disciplinar do seminarista enquanto um eu ideal.

Para confeccionar tal relatório, a equipe dirigente utiliza-se básica e principalmente da observação do comportamento e da conduta visível do seminarista. Estão previstas entrevistas-interrogatórios semestrais, raros e escassos encontros formais entre formadores e seminaristas, nos quais os primeiros exigem transparência e abertura dos formandos. Os seminaristas podem conhecer ou não o conteúdo do relatório a seu respeito. Isso não é um direito que possam exigir, mas é uma concessão generosa por parte da equipe dirigente, quando ocorre.

Os bispos, de posse dos relatórios, entrevistam, interrogam e admoestam os respectivos seminaristas quanto ao seu desempenho no processo formativo. O boletim de notas escolares também é conferido e utilizado como parâmetro de avaliação. Como são os bispos que pagam a formação recebida gratuitamente pelos seminaristas, desejam ver seus investimentos bem aproveitados.

A equipe de formadores desempenha claramente o papel de interditor/promotor dos seminaristas no processo formativo. Um bom relatório é condição indispensável para a permanência na instituição e para o prosseguimento nas diversas e graduadas etapas da formação, rumo ao sacerdócio.

Podemos, portanto, considerar o Seminário Católico como uma instituição tipicamente disciplinar, cujo principal mecanismo e operador microfísico é o relatório, instrumento de efeitos ambíguos, parâmetro de normalidade, "vocacionalidade" e de produção dos duplos "anormais" da figura do seminarista: o jovem assexuado reprimido, o homossexual, o beato perverso. Os demais "complementos" formativos de ordem pedagógica e psicológica acabam funcionando como uma cobertura que se sobrepõe a esta tecnologia disciplinar, produzindo efeitos pouco consistentes no cotidiano institucional.

Os seminaristas permanecem em contato com seus colegas e formadores, expostos a

uma observação constante, o que Goffman (1987) denomina como exposições contaminadoras físicas, sociais e psicológicas. O "circuito", técnica de vigilância, promove a interligação de todas as esferas da vida do seminarista no contexto institucional, monitorando-as e avaliando a "vocação autêntica" do candidato por meio de sua conduta.

A fofoca, expressão verbal da agressividade no cenário institucional, produz comportamentos corretos, participação responsável nas atividades, cumprimento pontual das tarefas e deveres. Os próprios grupos diocesanos elegem um seminarista como coordenador, que assume o posto de um autêntico "reitorzinho", reproduzindo as mesmas relações autoritárias com seus pares, subordinados que se deixam governar, obedientes. O coordenador coloca indivíduos na berlinda nas reuniões quinzenais do grupo diocesano, chama seus membros à ordem, corrige-os em público, cobra explicações e critica comportamentos individuais que pareçam inadequados e prejudiciais para a boa imagem do grupo. Por isso tais reuniões são desagradáveis, segundo os seminaristas (Benelli e Costa-Rosa, 2002).

Trata-se assim de uma sociedade transparente, visível em cada um de seus componentes, em que "cada um, do lugar que ocupa, possa ver o conjunto (...) que os olhares não encontrem mais obstáculos, que a opinião reine, a de cada um sobre cada um (...) cada camarada torna-se um vigia" (Foucault, 1999c, p. 215).

Se as pessoas são vistas por um tipo de "olhar piramidal", imediato, coletivo e anônimo, temos aí a efetuação de um poder que se exerce simplesmente porque as coisas serão sabidas, descobertas. O Seminário é descrito por seus habitantes como "bastidores" e "caixa de ressonância" da realidade eclesial. O olhar vigilante produz a interiorização, sem utilizar violências físicas, coações materiais. "Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo" (Foucault, 1999c, p. 218). O

Seminário, portanto, se erige como um “aparelho de vigiar” (Foucault, 1999b, p. 145).

Notamos uma espécie de má-fé, de desconfiança tácita e recíproca entre os seminaristas, entre estes e a equipe de formadores, entre esta e os bispos responsáveis pelo estabelecimento, e vice-versa, nesses mesmos níveis. Parece que o Seminário exemplifica bem a constituição “de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências” (Foucault, 1999c, p 221).

O Seminário é também um estabelecimento que, ao impor a lei do celibato compulsório aos candidatos ao sacerdócio, utiliza mecanismos aparentemente repressivos para controlar a sexualidade dos seminaristas, mas o que realmente faz é incitá-la, acaba por fomentá-la ao proibi-la (Foucault, 1982). Ao encerrar os seminaristas como um grupo monossexuado no claustro totalitário, acaba por vê-la emergir perversa e polimorfa. Sobre a “formação humano-afetiva” (CNBB, 1995), denominação assepsiada da sexualidade no jargão eclesiástico, pouco se fala. Sobre sexo, há um enorme silêncio oficial. Educação para o celibato? Há apenas balbucios ou enormes lacunas no discurso. Porém, se sobre isso não se fala, “isso” fala, numa intensificação dos afetos e dos corpos, num intenso erotismo que, passando pelo flerte, paquera, se configura eventualmente em relacionamentos, em “casos”, em prováveis namoros, na formação de casais apaixonados, em amores secretos, nem sempre discretos, platônicos ou intensamente carnavais. Assim sendo, dentro dos muros do Seminário Católico, sob o interdito do celibato compulsório, encontramos o frescor do desejo e uma sexualidade fervilhante. Parece que a vida no claustro tende a produzir uma exacerbação, intensificação e passagens ao ato das possibilidades neuróticas e perversas dos jovens vocacionados.

O Seminário é atravessado pelo poder disciplinar que predomina na sociedade moderna, encarnado no estabelecimento por meio de

técnicas, procedimentos, estratégias, tecnologias produtivas que visam ao controle, adestramento e modelação dos corpos que ali são enclausurados. Não se trata de reprimi-los nem de pura e simplesmente mutilá-los, mas de agir sobre eles, produzindo sujeitos (Foucault, 1999b).

CONCLUSÕES

O Seminário Católico, pesquisado desde a perspectiva de Goffman e Foucault, pode ser pensado como uma instituição típica das sociedades disciplinares. Sua técnica básica é o confinamento e seu modo de funcionamento se baseia na lógica do *Panopticon* (Foucault, 1984a, 1999b, 1999c): visibilidade, vigilância hierárquica, exame, sanção normalizadora.

Os processos de subjetivação que se produzem na instituição engendram sujeitos que procuram escapar aos saberes constituídos (teorias sobre a formação eclesiástica e pedagógica que produziram o objeto “seminarista”) e aos poderes dominantes (práticas individualizantes, submetedoras, normatizantes). Os sujeitos que dali emergem parecem possuir uma “espontaneidade rebelde” (Deleuze, 1992, p. 217), são novos tipos de acontecimentos, evanescentes em sua desterritorialização: corpos, carne sem nome, sem sexo específico, desejo em uma materialidade brutal, intensidades e instâncias que não se submetem à moral, aos deveres, ao poder, ao saber, distanciando-se e diferindo do que já deixaram de ser.

O Seminário funciona como uma máquina para produzir uma “identidade sacerdotal” nos seminaristas, conforme se pode ler nos documentos oficiais o sentido dos enunciados: “plasmar”, “formar”, “modelar”, “inculcar”. Mas isso não cola, dizem os seminaristas, que resistem ao processo de sobre-codificação, de modelagem. Eles são espertos, capazes mesmo de nos ensinar que a questão identitária é apenas um jogo. Eles jogam, mas não colam no

modelo. Talvez seja o modelo mesmo que não cole em sujeitos pós-modernos.

A equipe dirigente se coloca no papel de interditor e vigia dos seminaristas; sente o peso e o desgaste de administrar a instituição e reclama dos seminaristas, considerando-os eternos insatisfeitos, melindrosos, ingratos, sempre fazendo pressão e desafiando os formadores de modo mais ou menos velado. Reclama que os seminaristas são demasiado problemáticos, indóceis e se escondem, vivem no anonimato e distantes dos formadores. Percebe que há um clima pesado na instituição, ocultado por uma fachada de bem-estar e tranqüilidade. Detecta que algo não funciona como devia no Seminário, sobretudo porque os padres novos que ali se formaram têm apresentado problemas. Ela vê a instituição como algo que deve ser aperfeiçoado por meio de uma luta que conquiste melhores condições de formação para os seminaristas.

O processo formativo no Seminário pesquisado busca normatizar os comportamentos, pensamentos e sentimentos dos seminaristas. A relação formativa entre a equipe dirigente e os seminaristas internados se apresenta plena de contradições. Por um lado, há um discurso que proclama a participação, a iniciativa, a “liberdade com responsabilidade”, conjugadas com um chamado para que o seminarista assuma a tarefa formativa como uma responsabilidade pessoal no estabelecimento. Ao mesmo tempo, o seminarista se sente pressionado a se conformar com as normas, deve aderir e formar consenso ao redor do projeto eclesial proposto pela organização. Detectamos o funcionamento de controles autoritários, explícitos e implícitos no contexto institucional, além do controle exercido pelos pares. O ideal visado parece ser a internalização do controle: o autocontrole.

O Seminário, funcionando a partir da lógica das instituições totalitárias, despoja o indivíduo de sua autonomia, responsabilidade, capacidade de reflexão crítica, procurando transformá-lo em massa dócil, que pode ser moldada, obediente

e submissa. Como opera por subtração, retira o vocacionado da vida civil corrente para torná-lo um “seminarista”, personagem habitante de um mundo clerical. É preciso examinar constantemente o seminarista, que é considerado tacitamente como um transgressor em potencial: vindo das camadas populares, das quais é arrancado, deve, no processo formativo institucional, socializar-se e identificar-se com o poder clerical dominante, alinhado com as forças hegemônicas sociais.

O seminarista é posicionado como o “súdito”, aquele que deve obediência ao seu “Senhor”, membro do clero, seu padre formador. Um dia, o seminarista será possivelmente ordenado padre, quando passará a ser “Senhor”, investido de autoridade e dignidade. Por ora, no Seminário, ele é infantilizado e vive na contraditória situação de submissão e humilhação, sem poder questionar.

O jovem candidato ao sacerdócio não pertence à classe social dominante, seja ela clerical ou mundana, mas será levado a pactuar com ela. Suas condições reais de classe são mantidas no processo formativo: submissão, dependência, menoridade tutelada, marginalidade institucional que exige vigilância permanente. Oprimidos pelas suas condições de vida, tanto social quanto institucional no Seminário, tornam-se opressores nas relações fraternas com seus pares.

A passagem do “súdito” para o “Senhor”, a partir da ordenação sacerdotal, parece uma consequência “natural” desse processo: oprimido/opressor, súdito/Senhor. É como uma carta de baralho: duas figuras invertidas que constituem apenas uma e mesma personagem.

Embora haja uma série de “brechas” que aparentemente suavizam o caráter totalitário do Seminário (a contínua possibilidade de deixar de ser seminarista, por uma decisão pessoal do jovem; as saídas para a cidade; as atividades pastorais fora da instituição; etc.), tendemos a pensar que tais aspectos apenas tornam a estratégia disciplinar mais difusa, invisível e capilar: onde quer que esteja, o seminarista é

alvo de uma vigilância onipresente: dos pares, da comunidade mais ampla, etc., tal como discutimos acima, em sintonia com as análises de Benedetti (1999a, 1999b). Ao comentar a entrevista com o padre reitor, também afirmamos que a flexibilização pedagógica da “grande disciplina” parece mais um aperfeiçoamento da tecnologia disciplinar, apontando para a sofisticação de “sociedade de controle” (Deleuze, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDETTI, L. R. (1999a) O “novo clero”: arcaico ou moderno? In: *Revista Eclesiástica Brasileira*, RJ: Vozes, fasc. 59, março, p. 88-126.
- _____, (1999b) O “novo clero”: arcaico ou moderno? In: *Revista Eclesiástica Brasileira*, RJ: Vozes, fasc. 60, abril, p. 09-34.
- BENELLI, S. J. (2002a) O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. *Revista Psicologia em Estudo* – Universidade Estadual de Maringá – UEM, v.7, n.2, jul/dez, p.19-29.
- _____, (2002b) *Paradigmas eclesiais e sua incidência no processo formativo sacerdotal*. UNESP, Assis (mimeo).
- _____, (2002c) *O convento católico como origem matricial das instituições totais e o surgimento da sociedade disciplinar*. UNESP, Assis (mimeo).
- _____; COSTA-ROSA, A. (2002) A produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-CAMPINAS, v. 19, n. 02, maio-agosto, p. 37-58.
- CABRAS, A. (1982) *Os anjos querem ser homens – um estudo sobre a laicização de padres no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. SP.
- CNBB (1995) *Formação dos presbíteros da Igreja no Brasil - Diretrizes Básicas*. SP: Paulinas.
- COSTA-ROSA, A. (2000) O Modo Psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, P.D.C. (Org.) *Ensaio de Loucura & Civilização*. RJ: Fiocruz, vol. 1, p. 141-168.
- _____, (2002) *A Instituição de Saúde Mental como dispositivo de produção de subjetividade*. UNESP, Assis, SP. (mimeo).
- DELEUZE, G. (1992) *Conversações*. (Pelpbart, P. P., Trad.) RJ: Ed. 34.
- FERRAZ E FERRAZ, M.G.C. (1994) *Religare. Uma cartografia da fé*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP. 2 vol.
- FOUCAULT, M. (1982) *A Vontade de Saber (História da Sexualidade I)* 4ª ed., (Albuquerque, M. T. C., Trad.) Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1984a) *A verdade e as formas jurídicas*, “Cadernos da PUC/RJ”, série Letras e Artes, 6/74, nº. 16.
- _____, (1984b) *O uso dos prazeres (História da Sexualidade II)*. (Albuquerque, M. T. C., Trad.) Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1985) *O cuidado de si (História da Sexualidade III)*. (Albuquerque, M. T. C., Trad.) Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1999a) *História da Loucura na Idade Clássica*. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1972).
- _____, (1999b) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (Ramallete, R., Trad.) 21ª ed. Petrópolis: Vozes. 288 p. (Original publicado em 1975).
- _____, (1999c) *Microfísica do poder*. (Machado, R. Org. e Trad.) 14ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- GOFFMAN, E. (1987) *Manicômios, prisões e conventos*. (Leite, D. M., Trad.) 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1961).

- LEFÈVRE, F. et.al. (2000) *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUSC.
- MORO, C. (1997) *A formação presbiteral em comunhão para a comunhão: perspectivas para as Casas de Formação Sacerdotal*. Aparecida, SP: Santuário.
- PAULA, J.R.M (2001) *Valores e pós-modernidade na formação do clero católico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- ROCHA, C. L. R. (1991) *“Muitos são os chamados mas poucos os escolhidos” – um estudo sobre a vocação sacerdotal*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. SP.
- TAGLIAVINI, J. V. (1990) *Garotos no túnel – um estudo sobre a imposição da vocação sacerdotal e o processo de condicionamento nos seminários*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. SP.
- TREVISAN, J. S. (1985) *Em nome do desejo*. 2ª ed. São Paulo: Max Limonad.
- Recebido para publicação em 15 de agosto de 2003 e aceito em 26 de setembro de 2003.**

MODELOS DE TRATAMENTO PARA O TRANSTORNO DO PÂNICO*

TREATMENT MODELS FOR PANIC DISORDER

Yuristella YANO¹
Sonia B. MEYER²
Teng C. TUNG³

RESUMO

O Transtorno do Pânico tem sido um problema de saúde importante, apesar de não ser o transtorno ansioso mais freqüente. Ele está associado a uma diminuição marcante da qualidade de vida. No Transtorno do Pânico, é comum a procura contínua por serviços médicos em busca de uma explicação para os sintomas físicos e psicológicos apresentados. Entretanto, a falha no diagnóstico é habitual nestas situações, reforçando o comportamento de visitas repetidas a serviços médicos, aumentando os custos sociais e econômicos. Estes custos poderiam ser minimizados por meio de tratamentos bem estabelecidos e eficientes, como os tratamentos com medicamentos e psicoterapia comportamental-cognitiva. Estudos recentes mostraram que a combinação medicamentos antidepressivos e psicoterapia comportamental-cognitiva tem sido mais indicada pelos bons resultados obtidos. Este trabalho tem como objetivo discutir os principais modelos de tratamento para o Transtorno do Pânico.

Palavras-chave: *Transtorno do Pânico, tratamento, terapia comportamental cognitiva, psicofarmacoterapia.*

ABSTRACT

Panic Disorder is an important health problem, although it is not the most frequent anxiety disorder. It is associated with marked decrease of quality of life. In Panic Disorder, the continuous demand for medical assistance is a

^(*) Este trabalho faz parte do desenvolvimento da Tese de Doutorado da primeira autora pelo IPUSP.

⁽¹⁾ Mestre pela IPUSP, Doutoranda em Psicologia Clínica pelo IPUSP, Professora da UNIP e FAPA – Endereço para Correspondência: Alameda dos Nhambiquaras, 626 Moema São Paulo/SP Cep: 04090-001 – E-mail: yuristella@hotmail.com

⁽²⁾ Professora Doutora do IPUSP.

⁽³⁾ Doutor pela FMUSP, Professor da FAPA.

common feature, due to the necessity of explanations for those psychological and physical symptoms. However, the misdiagnosis in these situations is usual, reinforcing the behavior of the repetitive visits of medical services, increasing the social and economic costs. These costs could be minimized through well-established treatments like medications and cognitive-behavior therapy. Recent studies showed that the combination of antidepressants medications and cognitive-behavior therapy has been more indicated because of good results obtained. The present work has for objective discussion of treatment models for Panic Disorder.

Key word: panic disorder, treatment, cognitive-behavioral therapy, psychopharmacotherapy

TRANSTORNO DO PÂNICO

Muitas pessoas já ouviram falar no Transtorno do Pânico, até por ele ser o mais comum dentre os pacientes com transtornos ansiosos, que buscam tratamento, apesar de não ser o mais freqüente. A fobia social e fobia simples são mais freqüentes (Kessler et al., 1994). É comum as pessoas acreditarem que se sofreram um ataque de pânico isolado, são portadoras do Transtorno do Pânico. Para melhor esclarecer as diferenças, definiremos, primeiramente, os ataques de pânico.

Ataques de Pânico são crises de medo e desconforto intensos, acompanhados de quatro ou mais sintomas, que se desenvolveram súbita e abruptamente e alcançaram um pico máximo em 10 minutos, tais como: taquicardia, sudorese, tremores, falta de ar, sensação de desmaio, náusea, tonturas, vertigem, desrealização ou despersonalização, sensação de descontrole ou de enlouquecer, medo de morrer, anestesia ou sensações de formigamento, calafrios ou ondas de calor (APA, 1994).

Esses ataques também podem estar presentes em diversos outros transtornos psiquiátricos, como os ansiosos e os afetivos. Em geral, são inesperados e podem estar associados a alguma situação estressante ou a alguma situação que os predisponha, como locais onde as saídas são de difícil acesso ou o socorro, multidões e locais fechados (APA, 1994). Porém, se esses ataques de pânico

tornarem-se freqüentes (repetidos), inesperados, em um período mínimo de um mês, acompanhados de preocupações persistentes quanto a ter novos ataques, quanto às implicações e prejuízos decorrentes dos mesmos e quanto às mudanças comportamentais significativas relacionadas aos ataques, o diagnóstico de Transtorno do Pânico (TP) poderá ser efetuado (APA, 1994).

Para se confirmar esse diagnóstico de TP, outras doenças físicas (por exemplo, hipertireoidismo) ou psiquiátricas, que poderiam explicar melhor o quadro, devem ser excluídas. No TP a freqüência e a gravidade dos ataques podem variar muito; no entanto, a presença de alguns sintomas (em número inferior a quatro), mesmo que perdurem por muitas horas, não seria suficiente para definir o diagnóstico de TP.

Em geral, as pessoas com TP têm preocupações excessivas em ter uma doença grave (por exemplo, ter um infarto do miocárdio ou acidente vascular cerebral), morrer, enlouquecer ou ter uma reação grave após o uso de medicamentos. Por isso, é bastante comum procurarem sistematicamente os serviços de saúde antes de o diagnóstico de TP ser firmado (Telch & Lucas, 1994).

As prevalências do TP são 8,8% (*lifetime*) e 5,1% (em 12 meses), sendo 3,5% pânico e 5,3% agorafobia sem pânico (*lifetime*) e 2,3% pânico e 2,8% agorafobia sem pânico (em 12 meses). Também é mais comum em mulheres, na proporção de três mulheres para cada homem,

com igual freqüência nos centros urbanos e rurais (National Comorbidity Survey, 1994). O início dos sintomas ocorre, em geral, na adolescência até 35 anos. A evolução é crônica e flutuante, com períodos de melhoras e pioras. Há um risco sete vezes maior de um familiar de primeiro grau, de um paciente com TP, de desenvolver o mesmo transtorno (Telch & Lucas, 1994). Estudos com gêmeos monozigóticos mostraram uma influência genética bastante consistente. Entretanto, metade desses pacientes pode não ter familiares afetados por TP (Torgersen, 1983).

Os prejuízos causados pelo TP podem ser avaliados pelos estudos epidemiológicos americanos, que observaram em pacientes com o transtorno, altos índices de desemprego, faltas ao trabalho e grande uso de serviços médicos e de saúde da comunidade, em uma freqüência até sete vezes maior do que a população em geral (Rapaport & Cantor, 1997).

No Transtorno do Pânico é muito comum aparecer agorafobia. Esta é definida, de acordo com DSM-IV (APA, 1994), como uma ansiedade por estar em lugares ou situações onde a fuga é difícil ou embaraçosa ou a ajuda possa não estar disponível na eventualidade de ocorrer um ataque de pânico ou sintomas isolados. Esse quadro de ansiedade leva a uma resposta de evitação sistemática (agorafóbica) de várias situações, tais como: ficar sozinho fora de casa ou até mesmo dentro de casa, ficar numa multidão ou lugares fechados (cinema, shows, teatros, etc.), fazer compras em lojas e supermercados, fazer uso de meios de transportes (automóvel, ônibus, metrô ou avião), passar por uma ponte ou túnel, entrar num elevador ou ficar preso no trânsito. O indivíduo com agorafobia identifica os estímulos como aversivos, por isso foge ou esquiva-se dos mesmos.

A esquiva agorafóbica ou evitação pode levar a prejuízos na área profissional, na sua locomoção ou nas atividades domésticas, ou seja, na vida em geral. Normalmente, a pessoa que tem agorafobia necessita de um acom-

panhante familiar ou alguém próximo para sentir-se seguro.

BASES BIOLÓGICAS

Os Ataques de Pânico parecem estar relacionados às alterações nos neurotransmissores monoaminérgicos cerebrais. Pesquisas (Ehlers & Margraf, 1989) apontaram que durante um ataque são detectados disparos repetitivos de neurônios noradrenérgicos do tronco cerebral (*locus coeruleus*). Esse excesso relativo de atividade noradrenérgica parece ocorrer na presença de um déficit relativo na transmissão serotoninérgica.

Entre as monoaminas, a norepinefrina e a serotonina são os dois neurotransmissores mais envolvidos na fisiopatologia dos transtornos de humor e de ansiedade. Em testes laboratoriais, foi verificado que os tratamentos que aumentam agudamente a concentração desses neurotransmissores na fenda sináptica (por exemplo, com o uso de antidepressivos eficazes) estão associados a uma redução da sensibilidade dos receptores pós-sinápticos (α -adrenérgico e serotoninérgicos tipo 2 - 5-HT₂) após um tratamento no prazo de uma a três semanas, observaram-se alterações nos receptores e, clinicamente, nota-se uma melhora do paciente nesse intervalo (Jefferson, 1997).

No caso do TP, drogas que aumentam a disponibilidade de serotonina parecem contribuir para a regulação da atividade noradrenérgica. Assim, antidepressivos que inibem fortemente a recaptura de serotonina ou inibem seu metabolismo, aumentando sua disponibilidade na fenda sináptica, são eficazes no controle das crises (Telch & Lucas, 1994). Um exemplo citado na literatura é o uso de fluoxetina, um inibidor seletivo de recaptura de serotonina, no tratamento do TP (Jefferson, 1997). Drogas menos potentes em relação à serotonina ou mistas (que aumentam também a noradrenalina cerebral) também são eficazes no controle clínico dos

ataques de pânico, apesar de o serem de forma discretamente menos eficaz (Jefferson, 1997).

Outros sistemas de neurotransmissores e neuroendócrinos certamente estão envolvidos, pois a crise parece representar uma reação de "luta ou fuga" que ocorre de maneira exacerbada sem um evento desencadeante nítido. Drogas que atuam na diminuição global da atividade cerebral, como os pró-gabaérgicos (sedativos benzodiazepínicos), bloqueiam quase que instantaneamente um ataque em curso. Esses medicamentos também são utilizados no tratamento da depressão (Uhlenhuth, Balter, Ban & Yang, 1998).

TRATAMENTO PSICOFARMACOLÓGICO

O controle agudo de uma crise de pânico em curso é, geralmente, feito com tranqüilizantes da classe dos benzodiazepínicos (por exemplo, o diazepam). Estas drogas bloqueiam crises de maneira rápida e eficaz, porém apresentam potencial de abuso e dependência (Davidson, 1997). O uso continuado pode levar à tolerância e escalada de dose. Por isso, seu uso limita-se, mais freqüentemente, ao início do tratamento, para alívio sintomatológico, e também como para atuar como colaborador na aderência ao tratamento psicoterápico, enquanto medicamentos antipânico específicos (antidepressivos, especialmente os serotoninérgicos) ainda não iniciaram uma ação mais efetiva, o que pode levar algumas semanas.

O uso de antidepressivos no controle dos ataques de pânico pode ser considerado a estratégia principal de controle psicofarmacológico do TP. Drogas como clomipramina, imipramina, fluoxetina e, mais recentemente, a paroxetina, têm eficácia comprovada no controle dos ataques de pânico (Gentil, *et al.*, 1993). As drogas consideradas atualmente de primeira escolha seriam os inibidores seletivos de recaptura de serotonina (ISRS), pela sua maior eficácia e boa tolerabilidade (Jefferson, 1997). A fluoxetina é um ISRS largamente utilizado no

nosso meio, sendo distribuído regularmente em alguns serviços públicos do Estado de São Paulo, como o Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e o Hospital Municipal "Dr. Fernando Mauro Pires da Rocha".

O tratamento inicia-se com doses baixas e, posteriormente, são elevadas gradualmente até a melhora ou controle das crises. Em alguns casos, observa-se uma piora inicial, seguida de melhora. Nestes casos, pode-se ter o controle com o uso de benzodiazepínicos, como citado anteriormente.

Quando as crises passam a ser controladas com o antidepressivo, o benzodiazepínico pode ser retirado gradualmente. Mesmo assim, o tratamento com antidepressivo deve continuar por vários meses, após a remissão das crises, sendo sugerido um período mínimo de seis meses e, idealmente, de dezoito meses.

A eficácia dos tratamentos psicofarmacológicos nos sintomas agorafóbicos ainda é motivo de controvérsia. Apesar de existirem evidências da diminuição dos sintomas agorafóbicos, é comum a ocorrência de quadros agorafóbicos mais intensos, em que sintomas continuam a persistir e até casos de resistência ao tratamento psicofarmacológico (Rosenbaum, 1997).

ASPECTOS PSICOLÓGICOS

O Transtorno do Pânico é conceituado como medo aprendido de certas sensações corporais associadas com o ataque de pânico, e a Agorafobia como uma resposta comportamental à antecipação de tais sensações ou sua evolução para um ataque de pânico completamente caracterizado (Craske & Barlow, 1999). O que caracteriza o TP é a ansiedade sobre a recorrência do pânico e não o pânico por si próprio (Barlow, 1991).

Aproximadamente 72% dos pacientes conseguem identificar a presença de estressores na ocasião do primeiro ataque de pânico (Craske, Miller, Rotunda, & Barlow, 1990).

Várias teorias têm sido propostas para explicar o TP. Todas elas acentuam a importância das respostas psicológicas a um conjunto de sensações fisiológicas.

Na teoria emocional (Barlow, 1991), o medo está associado às tendências de evitação e os ataques de pânico estão mais associados a um impulso para fuga.

Clark e Beck (1988) explicaram, por meio de modelo cognitivo atribucional, que os ataques de pânico estão relacionados à percepção de perigo ou ameaça. No entanto, nem sempre essas descrições são observadas em todos os relatos de ataques de pânico. Por exemplo, percepções de perigo ou ameaça são negadas por alguns pacientes, outros ainda não associam a alteração do ritmo cardíaco ao ataque de pânico.

Barlow (1988) enfatiza a natureza traumática do primeiro ataque de pânico e a conseqüente aprendizagem que ocorre. Isto fica evidente quando se observa um alto índice de procura de auxílio médico emergencial, devido à avaliação negativa do ataque de pânico como morte iminente. O ataque de pânico inicial é então visto como uma falha no sistema do medo sob circunstâncias estressantes em indivíduos psicológica e biologicamente vulneráveis. O indivíduo, vulnerável psicologicamente, apresenta um conjunto de crenças de que as sensações corporais oferecem perigo como, por exemplo, o coração acelerado ser interpretado como um ataque cardíaco. A história de aprendizagem e acontecimentos imprevisíveis ou incontroláveis (por exemplo, morte de um ente querido) podem contribuir para essas crenças. A vulnerabilidade biológica refere-se à predisposição genética. Pode-se observar uma grande incidência de TP em parentes de primeiro grau (Crowe, Noyes, Pauls & Skymen, 1983). De acordo com esse modelo, o Transtorno do Pânico surgiria da relação entre os estressores e a vulnerabilidade psicológica e biológica. O estresse elevaria os níveis de excitação fisiológica ou intensificaria os esquemas cognitivos de descontrole e apreensão sobre as sensações corporais.

Razran (1961) explicou que um condicionamento interoceptivo pode ocorrer e esse seria independente da percepção de estímulos desencadeantes e também mais resistentes à extinção. Assim, ficaria a impressão de que os ataques provêm “do nada”, quando na realidade seriam provenientes de uma alteração fisiológica do organismo. Como o indivíduo que sofre do TP não tem noção de quando o ataque vai ocorrer, passaria a desenvolver uma antecipação da ansiedade, elevando a probabilidade de sua ocorrência, uma vez que a ansiedade aumenta a disponibilidade de sensações que foram associadas, por condicionamento respondente, ao pânico (Barlow, 1988).

Outros modelos que enfatizam o papel das variáveis cognitivas foram apresentados no sentido de explicar o TP (Beck, Emery & Greenberg, 1985), porém, o mais difundido é o de Clark (1986, 1997). Este autor propôs que “os ataques de pânico derivam de interpretações catastróficas, erradas, de certas condições corporais”. Segundo o mesmo autor, a partir de um estímulo desencadeante que pode ser externo (ruído, alteração da luminosidade) ou interno (reconhecimento de alterações corporais), decorreria uma interpretação de perigo ou ameaça iminente que ativaria sensações simpáticas; as sensações subseqüentes confirmariam o “perigo” e gerariam mais interpretações catastróficas e estas, por sua vez, gerariam mais ansiedade numa espiral crescente e rápida.

Há também a teoria do falso alarme de sufocação (Klein, 1993). Segundo essa teoria, haveria uma má interpretação fisiológica devido a um problema no monitor gerando falso alarme de sufocação. Isso provocaria um descontrole respiratório, ocasionando uma hiperventilação e, em seguida, o ataque de pânico. A hipersensibilidade ao dióxido de carbono seria devida ao problema no detector de alarme de sufocação.

TRATAMENTO PSICOLÓGICO

A intervenção terapêutica costuma derivar dos modelos propostos. Embora o enfoque dado

possa variar, as propostas de tratamento são convergentes.

A terapia cognitivo-comportamental (TCC) nos casos de transtorno do pânico, mais comumente usada, é baseada nos modelos descritos por Barlow (1988) e Clark (1986, 1997). De maneira geral, o indivíduo com pânico teria a tendência a reagir com medo na presença de sensações corporais e essa sensibilidade seria consequência do condicionamento interoceptivo e/ou de falsas interpretações catastróficas das sensações corporais. A TCC teria como premissa básica o descondicionamento das sensações corporais e do medo, utilizando os princípios de aprendizagem para enfraquecer comportamentos desadaptados. Além disso, utiliza-se de procedimentos que visam à identificação de pensamentos distorcidos para posterior confrontação com a realidade, ou seja, procura alterar o sistema de crenças disfuncionais que se encontram subjacentes a essas cognições. Assim, a TCC tem como objetivo:

- 1) Primeiramente, fazer uma avaliação das ocorrências dos ataques de pânico espontâneos ou situacionais, frequência, estímulos desencadeantes, pensamentos disfuncionais, esquivas fóbicas e possíveis dificuldades decorrentes do quadro.
- 2) Fornecer informações clínicas sobre o problema (influências biológica e psicológica) e esclarecer o papel da ansiedade no dia-a-dia das pessoas, assim como da importância dos medicamentos. Essas informações facilitam a adesão ao tratamento, pois o paciente sente-se compreendido, amparado, podendo assim ter maior confiança na pessoa do terapeuta.
- 3) Utilizar estratégias para lidar com a crise, tais como:
 - 3.1) Treino respiratório: a reeducação da respiração é importante, dado que 50% a 60% dos indivíduos que apresentam o quadro de pânico

descrevem sintomas hiperventilatórios, como similares aos sintomas de ataque de pânico. Muitas vezes, os ataques são considerados como alterações respiratórias induzidas por estresse que provocam medo, porque são percebidos como amedrontadores ou aumentam o medo já evocado por outros estímulos fóbicos (Clark, Salkovskis & Chalkley, 1985). Vários trabalhos têm mostrado que o controle respiratório diminui os ataques de pânico (Clark, 1986).

- 3.2) Relaxamento: envolve um treinamento em relaxamento muscular progressivo até que haja maior habilidade no uso de procedimentos de controle de estímulos, posto que esta habilidade é aplicada à prática dos itens de hierarquia de atividades provocadoras de ansiedade (Craske & Barlow, 1999). Segundo Bandura (1977), o medo e a ansiedade são reduzidos, tendo em vista que o relaxamento fornece um senso de controle ou domínio. Contrariamente, para alguns clientes, a técnica de relaxamento não é recomendada, dado que podem experimentar crise de pânico durante o procedimento, devido ao medo de perder o controle (Rupert, Dobbins & Mathew, *ibid* Craske & Barlow, 1999).

Tanto o treino respiratório como o relaxamento seriam utilizados como respostas contrárias à tensão que ocorre durante o ataque de pânico, propiciando controle sobre as sensações corporais.

- 3.3) Exposição: essa técnica é utilizada para tratar esquiva fóbica. Refere-se à confrontação ou aproximação repetidas ao objeto ou à situação temida, até que o medo ou a esquiva diminua de ansiedade

(Marks, 1987). Pode ser por inundação ao vivo ou gradual (interoceptiva ou situacional). A exposição interoceptiva propicia uma reprodução dos sinais habituais de ansiedade como, por exemplo, falta de ar e taquicardia, promovendo assim a extinção do condicionamento interoceptivo, por não mais associar ao ataque de pânico. Além disso, o cliente pode também aprender a identificar as sensações de forma mais realista, em vez da forma catastrófica. A exposição situacional é conduzida gradual e hierarquicamente, podendo ser por imagens ou ao vivo. A exposição repetida ao objeto e à situação temida produz a extinção ou a habituação aos sintomas, ou seja, quanto mais o indivíduo se expõe ao estímulo temido, menor é a magnitude da resposta evocada (Craske & Barlow, 1999). Na aplicação dessa técnica, o paciente constrói uma lista de estímulos desencadeantes, em ordem hierárquica, atribuindo pontos aos estímulos (hierarquia de medos), ou seja, iniciando pelo que provoca menor intensidade (zero ponto) até o de maior intensidade (10 pontos) de ansiedade. Durante as tarefas de exposição, o cliente pode registrar num diário o grau de ansiedade vivenciado nas situações, assim como, a ocorrência de pensamentos relacionados à ansiedade.

Jacobson, Wilson, e Tupper (1988) concluíram em trabalho de revisão que, embora 50% mostrem melhora com a utilização desta técnica de exposição, somente 25% em média, não são mais agorafóbicos ao fim do tratamento.

3.4) reestruturação cognitiva: essa estratégia tem como objetivo

identificar pensamentos distorcidos, em relação às sensações corporais ameaçadoras e avaliar, junto ao terapeuta, a veracidade desses pensamentos. O cliente é incentivado a propor alternativas e também lhe é ensinado como analisar seus pensamentos como uma hipótese e, posteriormente, confrontá-los com a realidade, reduzindo o caráter catastrófico dos mesmos (Beck, Emery, & Greenberg, 1985).

Vale ressaltar que o terapeuta deve reforçar a importância da prática diária das técnicas para que o cliente possa familiarizar-se com as mesmas e utilizá-las quando necessário, ou seja, que o sucesso terapêutico depende dessa prática.

TRATAMENTO COMBINADO

Vários trabalhos da literatura (Telch & Lucas, 1994) apontam que as estratégias de tratamento psicofarmacológico (imipramina), juntamente com a Terapia Comportamental Cognitiva, têm sido eficientes no Transtorno do Pânico.

No entanto, observou-se em uma revisão da literatura sobre tratamento combinado para o TP (Demétrio, Soares, Tung, Yano & Weigt, 1999) que, nem sempre essa combinação pode ser a melhor estratégia. O tratamento combinado seria eficaz quando o quadro de pânico é acompanhado de agorafobia e/ou depressão. Nos casos em que não há comorbidade, ou seja, somente pânico, em curto prazo, tanto a TCC isolada como a terapia medicamentosa sozinha poderiam oferecer melhoras. Já em longo prazo o tratamento combinado não ofereceria vantagens sobre o tratamento isolado com TCC.

O uso de benzodiazepínicos parece ser útil na introdução da TCC em pacientes com agorafobia, porém quando combinado, em longo prazo, oferece maior taxa de recaídas e pior

prognóstico do que a TCC isolada, sendo assim semelhante ao efeito do uso de placebo + TCC, uma vez que haveria a atribuição de melhora às pílulas ingeridas e não ao tratamento psicoterápico (Spiegel & Bruce, 1997).

Na maioria dos trabalhos, o tratamento psicofarmacoterápico foi realizado com antidepressivos tricíclicos como, por exemplo, a imipramina, (Demétrio *et al.*, 1999; Barlow, Gorman, Shear & Woods, 2000). Atualmente esta droga tem sido deixada de lado, uma vez que existem outras mais específicas como os bloqueadores seletivos da recaptção de serotonina (IRSS), por exemplo, a fluoxetina (Rosenbaum, 1997). Estes medicamentos (IRSS) têm sido recomendados como psicofarmacoterápicos de primeira linha para o transtorno do pânico (APA, 1998), além de provocarem menos efeito colateral (boca seca, aumento ou diminuição do apetite, prisão de ventre, taquicardia, tremores, visão embaçada, sudorese, náusea, dor de cabeça, sonolência excessiva ou insônia, diminuição do desejo sexual, dificuldade para urinar) quando comparados a outras drogas ministradas. Vale a pena ressaltar que a variável - efeito colateral - deve ser motivo de grande preocupação, pois sabe-se que o paciente pode abandonar o tratamento psicofarmacológico por não tolerar tais efeitos, ou seja, o custo para se manter no tratamento acaba sendo muito alto. Além disso, a descontinuação abrupta dos medicamentos IRSS pode ser prejudicial, pois, como os portadores de transtorno do pânico são hipervigilantes às sensações corporais, os sintomas gerados pela retirada do medicamento podem ser suficientes para gerar um novo ataque de pânico (Whittal, Otto & Hong, 2001).

Entretanto, não há evidências bem estabelecidas de diferenças de eficácia entre o uso isolado de cada uma das modalidades de tratamento e no seu uso combinado (Loerch, Graf-Morgenstern, Hautzinger, Schlegel, Hain, Sandmann, & Benkert, 1998).

De acordo com a revisão (Demétrio *et al.*, 1999), pode-se levantar a hipótese da existência de subtipos de TP, uma vez que, dependendo

das características, os pacientes podem responder mais rapidamente a um tratamento e menos rapidamente a outros, ou seja, se tiver diagnóstico somente de pânico, tanto a Terapia Comportamental Cognitiva como o tratamento medicamentoso são eficazes. Já nos casos em que há depressão e agorafobia conjuntamente com o pânico, o tratamento combinado é o mais indicado.

Em conclusão, há evidência consistente da efetividade das duas modalidades de tratamento – farmacoterapia e TCC – para o tratamento do TP. Ambas propiciam efeitos bons e também em curto prazo de tempo (Barlow, *et al.*, 2000; Uhlenhuth, *et al.*, 1998). Porém, a longo prazo parece haver uma pequena diferença na manutenção dos ganhos, favorecendo o uso da TCC, quando houver descontinuidade da medicação (Whittal *et al.*, 2001). Outros trabalhos também apontam na mesma direção, sugerindo que a TCC favorece a manutenção dos ganhos ao longo do tempo (Otto, Pollack, & Sabatino, 1996). No entanto, para melhor confirmar esta hipótese seria necessário que mais pesquisas controladas de seguimento (*follow up*) pudessem ser feitas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1998). Practice guideline for the treatment of patients with panic disorder. *American Journal of Psychiatry*, 155, 1-34.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BARLOW, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford.

- BARLOW, D.H. (1991). Disorders of emotion. *Psychological Inquiry*, 2, 58-71.
- BARLOW, D.H., Gorman, J.M., Shear, M.K., & Woods, S.W. (2000). Cognitive-behavioral therapy, imipramine or their combination for panic disorder. A randomized controlled trial. *JAMA*, 283(19), 2529-2536.
- BECK, A.T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- CLARK, D.M. (1986). A cognitive approach to panic. *Behavior Research and Therapy*, 24, 461-70.
- CLARK, D.M. (1997). Estados de ansiedade. In: Hawton, K., Salkovskis, P.M., Kirk, J., & Clark, D.M. (Eds). *Terapia Cognitivo-Comportamental para problemas psiquiátricos*. (pp. 75-138). São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- CLARK, D.M., & Beck A.T. (1988) Cognitive approaches. In: C.G. Last & M. Hersen (Eds). *Handbook of anxiety disorders*. (pp.362-385). New York: Pergamon Press.
- CLARK, D.M., Salkovski, P., & Chalkley, A. (1985). Respiratory control as a treatment for panic attacks. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatric*, 16, 23-30.
- CRASKE, M.G., & Barlow, D.G. (1999). Transtorno do pânico e agorafobia. In: D.W. Barlow (Org). Trad. Maria Regina Borges Osório. *Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos*. (pp. 13-62). Porto Alegre: Ed. Artmed.
- CRASKE, M.G., Miller, P.P., Rotunda, R. & Barlow, D.W. (1990). A descriptive report of features of initial unexpected panic attacks in minimal and extensive avoiders. *Behavior Research and Therapy*. 22, 289-304.
- CROWE, R.R; Noyes, R., Pauls, D.L. & Skymen, D.J. (1983). A family study of panic disorders. *Archives of General Psychiatry*, 40, 1065-1069.
- DAVIDSON, J.R.T. (1997). Use of benzodiazepines in panic disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 (suppl. 2): 26-28.
- DEMÉTRIO, F.N., Soares, O.T., Tung, C.T., Yano, Y., & Weigt, A.M. (1999). Efeito do tratamento combinado com psicoterapia e psicofarmacologia no transtorno do pânico: revisão da literatura. Pôster apresentado no XVII Congresso Brasileiro de Psiquiatria, Fortaleza.
- EHLERS, A. & Margraf, J. (1989). The psychophysiological model of panic attacks. In: P.M.G. Emmelkamp (Ed), *Anxiety disorders: Annual Series of European Research in Behavior Therapy*. (Volume 4). Amsterdam: Swets.
- GENTIL, V., Lotufo-Neto, F., Andrade, L., Cordás, T., Bernik, M., Ramos, R., Maciel, L., Miyakawa, E. & Gorenstein, C. (1993). Clomipramine, a better reference drug for panic/agoraphobia. I. Effectiveness comparison with imipramine. *J. Psychopharmacol.* 7:316-324.
- JACOBSON, N.S., Wilson, L., & Tupper, C. (1988). The clinical significance of treatment gains resulting from exposure-base interventions for agoraphobia: A re-analysis of outcome data. *Behavior Therapy*, 19, 539-554.
- JEFFERSON, J.W. (1997). Antidepressants in panic disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 (suppl. 2), 20-24.
- KESSLER, R.C., McGonagle, K.A., Zhao, S., Nelson, C.B., Hughes, M., Eshleman, S., Wittchen, H.U., Kender, K.S. (1994). Life time and 12 month prevalence of DSM III-R psychiatric disorders in the United States: results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*. 51(5): pp. 8-19.
- KLEIN, D.F. (1993). False suffocation alarms, spontaneous panics, and related conditions: an integrative hypothesis. *Archives of General Psychiatry* 50(4):306-318.
- LOERCH, G., Graf-Morgenstern, M., Hautzinger, M., Schlegel, S., Hain, C., Sandmann, J., & Benkert, O. (1998). Randomised placebo-controlled trial of moclobemide, cognitive-behavioural therapy and their combination in

- panic disorder with agoraphobia. *British Journal of Psychiatry*, 174, 205-212.
- MARKS, I. (1987). *Fears, phobias and rituals*. New York: Oxford University Press.
- OTTO, M.W., Pollack, M.H., & Sabatino, S.A. (1996). Maintenance of remission following cognitive-behavior therapy for panic disorder: possible deleterious effects of concurrent medication treatment. *Behavior Therapy*, 27, 473-482.
- RAPAPORT, M.H. & Cantor, J.J. (1997). Panic disorder in a managed care environment. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58(suppl.2), 51-55.
- RAZRAN, G. (1961). The observable unconscious and the inferable conscious in current soviet psychophysiology: interoceptive conditioning, semantic conditioning, and the orienting reflex. *Psychological Review*, 68, 81-147.
- ROSENBAUM, J.F. (1997). Treatment of panic disorders: the state of the art. *The Journal of Clinical Psychiatry*. 58 (suppl. 2), 3-67.
- SPIEGEL, D.A., & Bruce, T.J. (1997). Benzodiazepines and exposure-based cognitive behavior therapies for panic disorder: conclusions from combined treatment trials. *American Journal Psychiatry*, 154(6), 773-781.
- TELCH, M.J. & Lucas, M.A. (1994). Combined Pharmacological and Psychological Treatment of Panic Disorder: Current Status and Future Directions. In: B.E.Wolfe & J.D.Maser (Eds.), *Treatment of Panic Disorder: A Consensus Development Conference*. (1st Ed) (pp.177-197). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- TORGERSEN, S. (1983). Genetic factors in anxiety disorders. *Archives of General Psychiatry*, 40, 1085-1989.
- UHLENHUTH, E.H., Balter, M.B.; Ban, T.A. & Yang, K. (1998). International study of expert judgment on therapeutic use of benzodiazepines and other psychotherapeutic medications: V. treatment strategies in panic disorder, 1992-1997. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 18(suppl.2), 27S-31S.
- WHITTAL, M.L., Otto, M.W., & Hong, J.J. (2001). Cognitive-behavior therapy for discontinuation of SSRI treatment of panic disorder: a case series. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 939-945.

Recebido para publicação em 23 de janeiro de 2003 e aceito em 26 de setembro de 2003.

RACIOCÍNIO DEDUTIVO E LÓGICA MENTAL

DEDUCTIVE REASONING AND MENTAL LOGIC

Edilaine Lins GOUVEIA¹
Antonio ROAZZI²
David P. O'BRIEN³
Karina MOUTINHO⁴
Maria da Graça B. B. DIAS⁵

RESUMO

Nos últimos anos, tem havido muito debate acerca da existência ou não de uma lógica mental. Essa idéia tem sofrido inúmeros ataques, tanto por estudiosos que acreditam que todo raciocínio decorre de modelos mentais (e.g., Johnson-Laird & Byrne, 1993), como por aqueles que defendem que o raciocínio humano é dependente do conteúdo (Holyoak & Cheng, 1995). Essa controvérsia invadiu revistas internacionais como Psychological Review, Behavioral and Brain Sciences. No entanto, os proponentes da Teoria da Lógica Mental – TLM – crêem que poucos cientistas cognitivos realmente compreendem esta teoria (O'Brien, 1998a). Diante desse quadro, o presente artigo se propõe a trazer essa discussão para o cenário nacional. Serão apresentadas sumariamente algumas teorias sobre o raciocínio dedutivo. A seguir, as principais críticas à existência de uma lógica mental; e a “defesa” dos que proclamam a existência desse tipo de lógica. Por fim, a TLM será discutida mais detalhadamente.

Palavras-chave: Raciocínio lógico, Teoria da Lógica Mental, Modelos Mentais, Teoria dos Esquemas Pragmáticos.

ABSTRACT

Nowadays, it has been having a lot of debate concerning the existence of a mental logic. This idea has been suffering countless attacks, as much for

⁽¹⁾ Universidade Salgado de Oliveira Endereço para correspondência: R: Dr. Gustavo Pinto, 535 – Estância Recife-Pernambuco Cep:50781-740 – Recife/PE - E-mail: edilainegouveia@ig.com.br

⁽²⁾ Universidade Federal de Pernambuco - E-mail: roazzi@ufpe.br

⁽³⁾ City University of New York. E-mail: dobrien@newton.baruch.eunv.edu

⁽⁴⁾ Universidade Salgado de Oliveira.

⁽⁵⁾ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mdias@ufpe.br

specialists that believe that whole reasoning elapses of mental models (e.g., Johnson-Laird & Byrne, 1993), as for those who defends that the human reasoning is content dependent (Holyoak & Cheng, 1995). That controversy invaded international magazines like Psychological Review. However, the authors of the Theory of the Mental Logic - TLM - believe that few cognitive scientists really understand this theory (O'Brien, 1998a). In this context, the present article intends to bring this discussion for the national scenery. Some theories about the deductive reasoning will be presented, as well as the main critics to the existence of a mental logic and the "defense" of those who advocates in favor of the existence of this logic. Finally, TLM will be discussed.

Key words: Logical reasoning, Theory of the Mental Logic, Mental Models, Theory of Pragmatic Schemas.

RACIOCÍNIO DEDUTIVO: DIVERSIDADE DE ABORDAGENS TEÓRICAS

Vários cientistas têm se dedicado ao estudo do raciocínio dedutivo e elaborado diferentes teorias que tentam explicá-lo. De um lado, estão os que defendem a existência de uma lógica mental inerente ao raciocínio humano (e.g., Braine, 1978; O'Brien, 1995; O'Brien, Braine & Yang, 1994; Braine & O'Brien, 1998a; 1998b). Eles argumentam que a lógica mental desempenha papel fundamental na integração de informações e realização de inferências, pois as pessoas estão freqüentemente em contato com informações advindas de diferentes fontes e necessitam de uma lógica mental para integrar essas informações, conectá-las com informações anteriormente obtidas e realizar inferências que vão além dessas informações (Braine & O'Brien, 1998a).

Para esses autores, a lógica mental se refere a como as pessoas combinam as proposições e raciocinam a partir das proposições compostas. Pois, ao passo que cada proposição pode ser diretamente observada, formar uma composição de proposições requer uma inferência. Assim, por exemplo, pode-se observar que "o lápis caiu no chão" e que "a ponta do lápis quebrou". E, a partir disso, concluir que "se o lápis cai no chão, então sua ponta quebra". Entretanto, a relação condicional não pode ser diretamente observada. Essas conexões são inferidas. Os procedimentos de inferência têm

que preservar os valores-verdade das proposições. Assim, a lógica mental trata da realização de inferências proposicionais. Para os proponentes da TLM, o raciocínio cotidiano utiliza procedimentos perfeitos de inferências por meio dos quais, partindo-se de proposições supostamente verdadeiras, inferem-se proposições que herdaram este valor-verdade. Ou seja, inerente ao raciocínio humano, existe um sistema de dedução natural.

De outro lado, estão os que advogam contra a existência desse tipo de lógica. Johnson-Laird, Byrne e Shaeken (1992), por exemplo, afirmam que as pessoas não usam esquemas de inferência. Em vez disso, elas constroem representações internas, denominadas **modelos mentais**, e realizam as inferências a partir desses modelos. Para esses autores, o raciocínio dedutivo depende de três processos principais: construir um conjunto de modelos mentais a partir da informação inicial para o raciocínio conjuntamente com qualquer conhecimento prévio relevante; tentar formular uma conclusão provisória a partir de um modelo mental; e, por fim, verificar a validade da conclusão, certificando-se de que nenhum modelo alternativo, partindo das mesmas premissas, torna a conclusão provisória falsa. Se não houver nenhum modelo mental que a falsifique, a conclusão é considerada válida. O raciocínio consiste, assim, em buscar modelos mentais alternativos que poderiam falsificar a conclusão que se está analisando. Ou seja, baseia-se em processos semânticos, e não sintáticos.

Para Cheng e Holyoak (1985), os processos subjacentes ao raciocínio dedutivo não são sintáticos, isto é, baseados em regras formais, nem semânticos – por meio da manipulação de modelos mentais. Eles argumentam que as pessoas são capazes de raciocinar corretamente a respeito de assuntos concretos, realísticos ou temáticos por meio de estruturas de conhecimento abstratas aprendidas indutivamente, tais como “permissão” e “obrigação”. Essas estruturas, denominadas **esquemas de raciocínio pragmáticos**, consistem em conjuntos de regras generalizadas e dependentes do contexto que, diferentemente de regras puramente sintáticas, são definidas em termos de classes de objetivos (tais como realizar uma ação desejada) e relações entre esses objetivos (cumprir um pré-requisito e poder realizar a ação desejada). Eles defendem que as pessoas, ao raciocinar, utilizam **exclusivamente** esquemas de raciocínio pragmáticos.

Percebe-se, assim, que os estudiosos que tentam compreender e explicar esse tipo de raciocínio não conseguem chegar a um consenso sobre seus processos subjacentes. Esta é uma área de estudo em que ainda há muito a ser “desvendado”. A controvérsia com relação à existência ou não de uma lógica mental tem, nos últimos 10 anos, sido tema de consideráveis debates entre esses cientistas, invadindo revistas como *Psychological Review*, *Behavioral and Brain Sciences*, *Cognition* e o *Journal of Experimental Psychology: General*. No entanto, os proponentes da Teoria da Lógica Mental – TLM – crêem que poucos cientistas cognitivos realmente compreendem o que é esta teoria e quais as suas afirmações (O'Brien, 1998a). As principais questões inseridas nesse debate serão apresentadas a seguir.

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS À EXISTÊNCIA DE UMA LÓGICA MENTAL

Os teóricos contrários à existência de uma lógica mental fundamentam seus argumentos no fato de que a maioria das pessoas falha ao

tentar resolver problemas lógicos. Dentre estes problemas, a tarefa de seleção de Wason (Wason, 1966; Wason & Johnson-Laird, 1972) tem sido a mais estudada. Nesta tarefa, apresenta-se ao sujeito quatro cartas. Cada carta possui um número (par ou ímpar) em um lado e uma letra (vogal ou consoante) no outro. O objetivo é identificar as cartas que (e apenas as que) precisam ser viradas para determinar a veracidade da seguinte regra ou hipótese: “*Se existir um número ímpar em um lado de um cartão, então haverá uma vogal do outro lado*”. Em uma das versões originais da tarefa, as cartas apresentadas ao sujeito são “1, 2, A e B”. O sujeito pode testar sua hipótese virando somente as cartas necessárias para determinar, de forma conclusiva, se a hipótese é verdadeira ou falsa para este conjunto de cartas. A regra apresentada é uma das formulações lingüísticas que correspondem à relação lógica “*Se p então q*” (regra condicional ou de implicação). As quatro cartas são exemplos que representam “p”, “não p”, “q” e “não q” (respectivamente, 1, 2, A e B nesta forma de apresentação).

Esta tarefa, na forma abstrata acima, é de difícil resolução: só 4% de estudantes universitários selecionam a resposta correta (Wason & Johnson-Laird, 1972). A maioria dos estudantes escolhe virar só a carta “1” ou as cartas “1” e “A”. Provavelmente eles escolhem a carta “1” porque, encontrando uma letra “A” do outro lado, confirmaria a hipótese e escolhem a carta “A” com a idéia de que encontrar o número “1” do outro lado também iria confirmar a hipótese. Neste sentido, estes sujeitos escolhem somente as cartas capazes de verificar a regra. A resposta correta, entretanto, é virar só as cartas “1” e “B”, as únicas cartas capazes de demonstrar a regra como falsa. Pois, diante da hipótese: “*Se uma carta possui um número ímpar de um lado, então do outro lado tem uma vogal*”, uma carta com um número ímpar e uma vogal é, obviamente, consistente com a hipótese. Por outro lado, uma carta com um número par é consistente com a hipótese independentemente de ter uma vogal ou uma consoante do outro lado, pois a hipótese

não faz nenhuma previsão para esta eventualidade. Assim, só uma carta com um número ímpar e uma consoante não é consistente com a hipótese. Conseqüentemente, é preciso virar a carta com o número ímpar (“p”) para ver se tem uma consoante do outro lado e, ao mesmo tempo, virar a carta com a consoante (“não q”) para verificar se tem um número ímpar do outro lado. Não é necessário se preocupar com as outras duas cartas – “2” (“não p”) e “A” (“q”) – porque nenhuma delas é capaz de demonstrar a regra como falsa conforme explicado anteriormente.

Poder-se-ia pensar que, fornecendo essas explicações sobre a resolução correta da tarefa, o desempenho dos sujeitos melhoraria. Entretanto, Wason e Johnson-Laird (1972) constataram que a dificuldade em fornecer a resposta correta é insensível às explicações, pois, após entrevistas em que as cartas foram discutidas, os sujeitos permaneceram com as mesmas dificuldades.

Em suma, a tarefa de seleção de Wason tem sido apresentada como evidência empírica bastante conspícua contra a existência de uma lógica mental visto que, além de a maioria das pessoas não conseguir resolvê-la corretamente, explicações detalhadas acerca de sua resolução praticamente não alteram o desempenho dos sujeitos.

Outro forte argumento dos teóricos contrários à existência da lógica mental é que, paralelamente ao fracasso na resolução da tarefa abstrata de Wason, pesquisas têm demonstrado que as pessoas são capazes de responder de forma logicamente apropriada a versões desta tarefa que são apresentadas com conteúdos realísticos. Um exemplo é a versão da tarefa introduzida por Griggs e Cox (1982) denominada “*Drinking-Age Problem*”. Nesta tarefa, diz-se ao participante para imaginar que é um policial aplicando a seguinte lei: “*Se a pessoa está tomando bebida alcoólica, então ela tem que ter pelo menos 21 anos de idade*”. Quatro cartas são apresentadas, cada uma delas com a idade da pessoa de um lado e a bebida do outro. Os

sujeitos são instruídos a virar aquelas cartas, e apenas aquelas, que poderiam levar a descobrir o violador da regra. Muitas pessoas selecionam as cartas logicamente apropriadas – a da bebida alcoólica e a da pessoa com menos de 21 anos (O’Brien, 1998b).

O sucesso na resolução destes tipos de versões da tarefa de seleção tem sido freqüentemente apresentado como uma evidência a favor das teorias conteúdo-dependentes. Além de serem capazes de raciocinar corretamente diante de versões com conteúdo realísticos, Cheng e Holyoak (1985) argumentam que, de acordo com a Teoria dos Esquemas Pragmáticos, as pessoas raciocinam a partir de estruturas de conhecimento abstratas, então elas devem ser capazes de resolver problemas de seleção abstratos desde que, em sua solução, haja ‘elicitación’ dessas estruturas, isto é, que o problema apresente uma regra pragmática.

Eles elaboraram um experimento (Experimento 2, apresentado em 1985) constando de duas versões do problema de seleção desprovidas de conteúdos realísticos. Na versão experimental, havia uma regra pragmática de permissão. A instrução apresentada era a seguinte:

“Suponha que você é uma autoridade verificando se as pessoas estão obedecendo ou não a determinados regulamentos. Os regulamentos possuem a seguinte forma: *Se uma pessoa executa a ação “A”, então se deve primeiramente satisfazer a condição “P”*. Em outras palavras, para ser permitido “A”, deve-se primeiramente ter satisfeito o pré-requisito “P”. Os cartões abaixo contêm informações acerca de quatro pessoas. Um lado do cartão indica se uma pessoa tem executado ou não a ação “A”, o outro lado indica se este mesmo indivíduo tem satisfeito a condição “P”. Para verificar se um determinado regulamento tem sido obedecido, quais cartões abaixo você viraria? Vire somente os cartões que você precisa para verificar, para ter certeza.

Os quatro cartões mostram “executa ação A”, “não tem executado a ação A”, “satisfaz a condição P”, “não satisfaz a condição P”⁶.

Para avaliar o papel do esquema de permissão em facilitar respostas corretas, os sujeitos eram também examinados em uma versão não-pragmática do problema de seleção – problema de controle - apresentado da seguinte forma:

“Abaixo há quatro cartões. Cada cartão possui uma letra de um lado e um número do outro lado. Sua tarefa é decidir qual dos cartões você precisa virar para verificar se uma certa regra está sendo seguida ou não. A regra é: *Se um cartão possui um “A” em um lado, então deve ter um 4 do outro lado.* Vire apenas aqueles cartões que você precisa para ter certeza.

Os cartões mostram a letra “A”, “B” (i.e., não A), “4” e “7” (i.e., não 4)⁷.

Este experimento se tornou a evidência mais persuasiva a favor da teoria proposta por Cheng e Holyoak pois, conforme eles prognosticaram, o problema baseado em uma afirmação abstrata de uma regra de permissão produziu substancialmente melhores níveis de desempenhos do que um problema comparável que não apresentou este tipo de regra. Esses resultados sugerem que apenas a presença da regra pragmática – sem qualquer conteúdo familiar – seria suficiente para viabilizar as escolhas corretas.

ANÁLISE MAIS DETALHADA DESSES ARGUMENTOS

Em conjunto, os experimentos citados anteriormente demonstram que a maioria das pessoas é incapaz de resolver corretamente versões abstratas de problemas lógicos e treiná-las na resolução correta dos problemas praticamente não afeta seu desempenho, mas

versões desses problemas com conteúdo realístico, bem como versões abstratas que apresentam regra pragmática, são resolvidas corretamente pela maioria das pessoas. Parece, assim, que o que viabiliza o raciocínio lógico correto é a presença do conteúdo realístico e/ou da regra pragmática. Entretanto, faz-se necessário retornar às evidências empíricas anteriormente apresentadas e analisá-las mais detalhadamente antes de se aceitar essa afirmação.

Com relação ao experimento de Cheng e Holyoak, é importante ressaltar que, do ponto de vista metodológico, os problemas deveriam diferir entre si apenas com relação à presença/ausência da regra pragmática de permissão. Entretanto, observa-se a existência de várias diferenças entre os dois problemas: (1) Presença de **negativas explícitas** no problema experimental (“*não executa ação A*” e “*não satisfaz a condição P*”) e de **negativas implícitas** no problema controle - “B” em “B (i.e., não A)” e o “7” em “7 (i.e. não 4)”; (2) Presença de um contexto de verificação (i.e., “*Suponha que você é uma autoridade verificando se as pessoas estão obedecendo ou não a determinados regulamentos*”) e de uma afirmação que clarificava a regra no problema experimental (“*Em outras palavras, para ser permitido “A”, deve-se primeiramente ter satisfeito o pré-requisito “P”*”) que não estavam presentes no problema de controle; (3) Nos problemas originais em inglês, observa-se maior número de palavras no problema experimental, 121, do que no problema de controle, 81; (4) As instruções do problema experimental incluíam uma questão a mais - “*Para verificar se um determinado regulamento tem sido obedecido, quais cartões abaixo você viraria?*” - do que a apresentada no problema controle; (5) A ordem na qual as informações foram apresentadas variou entre os problemas: no problema experimental, a regra foi apresentada antes que os conteúdos dos cartões fossem descritos e no problema controle, os cartões eram descritos antes das instruções e da regra.

⁶ Tradução feita pelos autores do artigo de Cheng e Holyoak, 1985, p. 403.

⁷ Tradução feita pelos autores do artigo de Cheng e Holyoak, 1985, p. 403.

Desta forma, verifica-se que o problema experimental tem características “mais ricas” do que o problema controle e esta diferença de características confunde a variável de interesse – a presença da regra pragmática. Faz-se necessário, então, investigar quais variáveis, de fato, estão influenciando o desempenho dos sujeitos. Vários estudos têm se dedicado a esta tarefa. Jackson e Griggs (1990), por exemplo, verificaram que removendo as negativas explícitas do problema experimental, o desempenho dos sujeitos cai bastante. Em outro experimento (Experimento 3), eles constataram que o uso de negativas explícitas no problema controle, por outro lado, não resultava em respostas corretas como ocorria com o problema experimental. No Experimento 4, esses autores removeram o contexto de verificação do problema experimental e, conservando as negativas explícitas, obtiveram baixa percentagem de respostas corretas. Percebe-se, então, que as outras variáveis existentes entre os dois problemas apresentados por Cheng e Holyoak (1985) estão interferindo no desempenho dos sujeitos. Assim, não se pode atribuir o bom desempenho no problema que apresenta a regra de permissão abstrata apenas à ‘elicitación’ do esquema pragmático, como pretendido por esses autores.

Ainda neste sentido, Noveck e O’Brien (citados em O’Brien, 1998b) encontraram versões abstratas não-pragmáticas que, incluindo algumas das características cruciais do problema contendo a regra abstrata de permissão, são resolvidas por muitas pessoas. Parece, então, que a resolução deste tipo de problema não tem nada a ver com a natureza permissionária da regra, mas sim com essas outras características extrínsecas à regra. Diante dessas evidências, a afirmação de que a resolução de problemas envolvendo a presença da regra pragmática decorre da presença desta regra e da consequente ‘elicitación’ do esquema pragmático não se sustenta.

Voltando-se agora para a análise das versões conteúdo-realistas, é importante destacar que, para afirmar que o melhor desempenho

nessas versões se deve à presença deste tipo de conteúdo, seria necessário que esta fosse a única variável existente entre os dois tipos de versões da tarefa de seleção. Entretanto, O’Brien (1998b) ressalta que há diferença estrutural entre as versões abstratas e as versões conteúdo-realistas. A tarefa abstrata de Wason é metalógica, i.e., solicita que se raciocine **sobre a regra**. As versões com conteúdos realistas, por outro lado, são tarefas lógicas, nas quais se raciocina **a partir da regra**: a regra é supostamente verdadeira e pode ser diretamente usada para se chegar à conclusão. Deste forma, não faz sentido afirmar que a presença do conteúdo realístico viabiliza a ocorrência do raciocínio lógico correto, uma vez que o bom desempenho das pessoas nestas versões parece ser devido à maior facilidade estrutural desses problemas.

As pessoas dificilmente resolvem a tarefa de seleção de Wason de forma correta. Esse fato não é contestado pelos defensores da existência de uma lógica mental. Entretanto, para eles, toda essa polêmica em torno da tarefa de Wason e suas versões não é capaz de afetar a teoria que propõem, tendo em vista que a resolução desta tarefa pela maioria das pessoas está fora das predições de sua teoria.

A este respeito, O’Brien (1995) argumenta que as pessoas raciocinam logicamente quando as demandas da tarefa estão inseridas no escopo das habilidades básicas da lógica mental. Quando as demandas excedem essas habilidades, como é o caso da tarefa de Wason, as pessoas têm que contar com outros processos e podem cometer erros e dar respostas que não mostram nenhuma evidência de qualquer lógica mental. Portanto, ele considera que a não resolução dessa tarefa não é capaz de atacar a teoria que propõe, tendo em vista que sua resolução não é proclamada por essa teoria.

Em suma, as críticas feitas à TLM não se sustentam quer seja por falhas metodológicas dos experimentos que servem de alicerce para as conclusões proclamadas pelos oponentes desta teoria, quer seja por se basearem em

compreensões errôneas acerca do que a teoria, que será apresentada a seguir, afirma.

TEORIA DA LÓGICA MENTAL (TLM)

Essa teoria parte do pressuposto de que o raciocínio lógico é proposicional, pois a lógica se preocupa com a veracidade das conclusões. Diferentemente das proposições que têm valor-verdade definido, i.e., são verdadeiras ou falsas, as sentenças não têm definição de valor-verdade. Ora elas podem ser verdadeiras ora falsas como, por exemplo, a sentença “Eu sou pernambucana” será verdadeira quando dita por uma mulher nascida em Pernambuco, mas não o será quando dita por qualquer homem ou por uma mulher não nascida neste Estado. A sentença não pode ser julgada como verdadeira ou falsa até que se saiba em que condições ela foi produzida. Assim, as sentenças estão fora do escopo da TLM, pois, para a realização de inferências lógicas, é fundamental que o sujeito acredite que as premissas são verdadeiras (proposições verdadeiras), ou seja, que ele as trate como suposições (O’Brien, 1998b).

Dentre os diversos tipos de inferência que as pessoas fazem ao raciocinar, estão as inferências lógicas, que correspondem ao interesse central da TLM. No entanto, esta teoria não afirma a exclusividade deste tipo de inferências. Ao contrário, defende que diversos tipos de inferências coexistem pacificamente no raciocínio humano, no qual os resultados de um tipo de inferência podem servir de *input* para outro tipo.

A TLM se propõe a descrever as inferências lógicas que são realizadas rotineiramente em uma variedade de atividades, incluindo raciocínio, conversas e compreensão de textos (e.g. Braine, 1978; Braine, Reiser, & Romain, 1998; Braine, O’Brien, e cols, 1998; Lea, 1998). Essas inferências dependem de uma lógica mental e são realizadas sempre que as premissas estão presentes na memória de trabalho e as pessoas estão motivadas a compreender as informações

que estão processando (O’Brien, Braine & Yang, 1994).

A TLM possui três partes: os esquemas de inferência, o programa de raciocínio e a pragmática. Os esquemas de inferência determinam qual tipo de inferência pode ser realizado a partir de tipos particulares de premissas. Eles especificam como as partículas lógicas - **e**, **ou**, **se** - e a negação podem ser usadas no raciocínio e definem o repertório de etapas dedutivas elementares disponíveis para os sujeitos no raciocínio proposicional (para mais detalhes sobre o repertório de esquemas de inferência e o programa de raciocínio, consultar Braine e O’Brien, 1998c).

O **programa de raciocínio**, por sua vez, é um programa de dedução natural que modela como o sujeito constrói uma série de raciocínio usando os esquemas. A pessoa não tem acesso introspectivo direto a seus esquemas. O uso dos esquemas é controlado pelo programa de raciocínio, que descreve como o esquema que será aplicado em determinado ponto da série de raciocínio é selecionado e inclui rotinas de raciocínio direto, que são universais, e estratégias de raciocínio mais sofisticadas.

A parte de rotina - rotinas de raciocínio direto (RRD) – é universal e consiste em um programa simples que, diante das premissas, identifica o esquema que pode ser aplicado e o utiliza. O resultado desta aplicação é avaliado e, se necessário, adicionado ao conjunto de premissas para nova aplicação de esquema. As RRD são aplicadas rotineiramente e sem esforço tanto na compreensão de textos e de discursos (Lea e cols, citados em Lea, 1998) quanto nas tarefas de raciocínio (e.g., Braine, Reiser & Romain, 1998; Braine, O’Brien e cols, 1998).

Diversos estudos têm demonstrado que as inferências vinculadas às RRD são realizadas sem que as pessoas se dêem conta. Lea e cols (citados em Lea, 1998), por exemplo, verificaram que esse tipo de inferência é realizado automaticamente na compreensão de textos. Eles solicitaram aos sujeitos que lessem um texto e depois indicassem dentre três frases – uma

contendo informações explicitamente apresentadas no texto, outra com inferência derivada das RRD e a terceira com inferências previstas pela lógica formal, mas não previstas pela TLM – aquelas que estavam presentes no texto. Verificaram que tanto as informações que foram explicitamente apresentadas quanto as inferências decorrentes das RRD foram identificadas pelas pessoas como presentes no texto. Ou seja, os sujeitos realizavam as inferências de forma tão automática e sem esforço que sequer se davam conta de estarem inferindo.

As estratégias mais sofisticadas, por sua vez, exigem alguma reflexão ou intuição para serem adquiridas. Logo, não estão universalmente disponíveis. Essas estratégias apenas entram em operação quando as RRD falham, i.e., não conseguem determinar a resposta (O'Brien, Braine & Yang, 1994). As inferências que requerem estratégias de raciocínio indireto serão menos freqüentemente realizadas do que aquelas vinculadas às RRD.

A terceira parte da TLM se refere às influências **pragmáticas** sobre o raciocínio. Esta teoria propõe que o significado básico de cada partícula lógica está nas inferências que são autorizadas pelos seus esquemas. No entanto, os esquemas de inferência agem sobre as representações semânticas, que são o produto dos processos de compreensão. Vários fatores afetam a forma como a tarefa é compreendida/interpretada pelas pessoas e como as proposições são construídas por elas, tais como o conhecimento de mundo, as crenças pessoais, o tipo de conteúdo apresentado, as instruções fornecidas e até mesmo a ordem de apresentação das tarefas. Assim, as informações que servem de base para a realização de inferências são afetadas por todos os processos pragmáticos de compreensão.

A este respeito, Braine e O'Brien (1998b) apresentam três princípios gerais para a explicação da influência dos fatores pragmáticos na compreensão. O primeiro se refere à influência do conteúdo na forma como as proposições são construídas. Tem sido amplamente reconhecido

na literatura (e.g., Byrne, Espino & Santamaria, 1999; Vadeboncoeur & Markovits, 1999; Markovits, 1988; Dias, 1996) que as pessoas se baseiam em seu conhecimento prévio para dar sentido à situação atual. Assim, interpretações que lhes parecem plausíveis, coerentes com sua visão de mundo, são mais provavelmente construídas do que outras que pareçam pouco plausíveis. Desta forma, as pessoas podem, diante de tarefas lógicas, estar se baseando em premissas diferentes daquelas propostas pelo experimentador, se elas lhes parecerem pouco plausíveis.

O segundo princípio se refere à lógica da conversação formulada por Grice (citado em Guimarães, 1995). De acordo com este autor, há uma diferenciação entre o significado literal de um enunciado e o sentido intencional do falante ao enunciá-lo. Ele argumenta que o sentido do que o interlocutor diz deve ser interpretado levando em conta tanto o sentido literal do que foi dito, ou seja, o que o enunciado significa independentemente de sua situação de uso, quanto a situação em que é dito. O modo como a situação opera está relacionado com o que Grice chamou de implicações conversacionais

“... conversational implicatures (which) are inferences that arise on the basis of some general rules or maxims of conversational behavior...” (Levinson, 1983, p. 10)

Guimarães (1995) afirma que, segundo Grice, a conversação é regida pelo Princípio da Cooperação que informa ao falante para fazer sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou pela direção do intercâmbio conversacional em que ele está engajado. No interior desse princípio, funciona um conjunto de regras denominadas de Máximas Conversacionais, que são as seguintes: faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida para o propósito corrente da conversação, i.e. faça com que ela não seja nem menos nem mais informativa do que requerida; não diga o que acredita ser falso; seja relevante e claro.

Assim, tendo em vista que a conversação é regida pelo Princípio de Cooperação e pelas Máximas, o ouvinte procura dar um sentido ao enunciado que esteja de acordo com essas implicações conversacionais. Para isso, as pessoas acreditam que seus interlocutores estão sendo o mais informativos, verdadeiros, relevantes e claros que conseguem. Esta crença interfere na compreensão, pois permite que muitas inferências desnecessárias sejam feitas. É possível que o falante não tenha certeza se os componentes da proposição são verdadeiros ou não. Essa incerteza é desconsiderada pelo ouvinte. Diante das tarefas lógicas, as pessoas podem assumir as informações disponibilizadas no problema como verdadeiras e relevantes para a resolução da tarefa, sem se preocupar em verificá-las e, por conseguinte, partindo de premissas incorretas chegar a conclusões erradas.

Embora o significado das partículas lógicas seja fornecido pelos seus esquemas de inferência básicos, ele pode ser ampliado pelas inferências “convidadas”, que é o terceiro princípio. Geis e Zwicky (1971) verificaram que, em muitos casos, existe uma associação quase regular entre a forma lógica da sentença e a forma da inferência que ela “convida”. Eles identificaram que, apesar de as sentenças com o **ou** poderem indicar tanto inclusão quanto exclusão, a interpretação geralmente favorecida é a exclusiva, como no seguinte exemplo: “André vai tocar violão **ou** jogar capoeira.”

No entanto, quando a cláusula antecedente é um condicional, o **ou** é normalmente compreendido como inclusivo; como se pode observar a seguir:

- (a) Se André tocar violão **ou** jogar capoeira, eu vou recitar um poema;
- (b) Se André tocar violão **e** jogar capoeira, eu vou recitar um poema;
- (c) Se André tocar violão **ou** jogar capoeira, eu vou recitar um poema. Mas, se ele fizer os dois, eu não farei nada, onde (a) sugere (b), mas não implica essa

interpretação, pois (c) também é aceitável. Assim, como princípio geral, eles propõem que a sentença na forma $(X \text{ ou } Y) \rightarrow Z$ convida à inferência $(X \text{ e } Y) \rightarrow Z$.

Esses autores também verificaram que sentenças que expressam seqüência temporal convidam à inferência de que a primeira situação é a causa ou razão da segunda situação. Observe o seguinte exemplo: “Marta observou as crianças brincando e sorriu com prazer”. Geralmente se infere que observar as crianças brincando foi o motivo que fez Marta sorrir com prazer. No entanto, entre essas sentenças há apenas uma relação de sugestão, e não de implicação.

Em suma, embora a TLM se volte exclusivamente para as inferências lógicas, ela não só admite a coexistência pacífica entre os diversos tipos de inferência, como também destaca a influência dos fatores pragmáticos sobre o raciocínio. Sua predição mais básica é que as pessoas realizam rotineiramente as inferências que dependem da aplicação das RRD; no entanto, as inferências que requerem estratégias mais complexas, que vão além das RRD, são realizadas em menor freqüência.

Com relação ao que propõem as teorias “concorrentes”, é importante enfatizar que, apesar da TLM proclamar a existência de uma lógica mental universal inerente ao raciocínio humano, esta teoria destaca que a aplicação dos esquemas de inferência é limitada por princípios pragmáticos. Estes são usados para interpretar o significado do termo lógico no contexto em que está inserido. Desta forma, a teoria não desconsidera a influência do conteúdo sobre o raciocínio; mas acredita que o raciocínio humano não é **apenas** dependente do conteúdo, como afirmam Cheng e Holyoak (1985).

Os proponentes da TLM também não discordam de que as pessoas, ao raciocinar, elaboram modelos mentais. Entretanto, acreditam que não se pode explicar **todo** o raciocínio dedutivo recorrendo apenas à construção de

modelos mentais, como afirma Johnson-Laird (1980).

Percebe-se, assim, que, apesar de ser possível detectar pontos convergentes entre estes modelos teóricos, as divergências ainda permanecem e precisam ser cada vez mais exploradas em futuras investigações. Assim, os estudiosos que tentam compreender e explicar o raciocínio dedutivo têm um longo caminho a percorrer, pois esta é uma área em que ainda há muito a ser “desvendado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRNE, R. M. J., Espino, O. & Santamaria, C. (1999). Counterexamples and the suppression of inferences. *Journal of Memory and Language*, 40, 347-373.
- BRAINE, M. D. S. (1978). On the relation between the natural logic of reasoning and the standard logic. *Psychological Review*, 85, 1-21.
- BRAINE, M. D. S. & O'Brien, D. P. (1998a). How to investigate mental logic and the syntax of thought. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp.45-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRAINE, M. D. S. & O'Brien, D. P. (1998b). A theory of if: A lexical entry, reasoning program, and pragmatic principles. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp. 199-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRAINE, M. D. S. & O'Brien, D. P. (1998c). The theory of mental-propositional logic: Description and illustration. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp. 79-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRAINE, M. D. S.; O'Brien, D. P., Noveck, I. A.; Samuels, M. C.; Lea, R. B.; Fisch, S. M. & Yang, Y. (1998). Further evidence for the Theory: Predicting intermediate and multiple conclusions in propositional logic inference problems. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp. 145 - 198). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRAINE, M. D. S.; Reiser, B.J. & Rumin, B. (1998). Evidence for the Theory: Predicting the difficulty of propositional logic inference problems. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp. 91-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CHENG, P. W. & Holyoak, K. J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
- DIAS, M. G. B. B. (1996). O desenvolvimento do raciocínio dedutivo. Em M. G. B. B. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp.11-44). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- GEIS, M. L. & Zwicky, A. M. (1971). On invited inferences. *Linguistic Inquiry*, 2, 561-566.
- GRIGGS, R. A & Cox, J. R. (1982). The elusive thematic-materials effect in Wason's selection task. *British Journal of Psychology*, 73, 407-420.
- GUIMARÃES, E. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.
- HOLYOAK, K. J. & Cheng, P. W. (1995). Pragmatic reasoning from multiple points of view: A response. *Thinking and Reasoning*, 1, 373-388.
- JACKSON, S. L. & Griggs, R. A. (1990). The elusive pragmatic reasoning schema effect. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42, 353-373.
- JONHSON-LAIRD, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive Science*, 4, 71-115.
- JONHSON-LAIRD, P. N. & Byrne, R. M. J. (1993). Mental models or formal rules? *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 368-380.
- JONHSON-LAIRD, P. N., Byrne, R. M. J. & Shaeken, W. (1992). Propositional reasoning by model. *Psychological Review*, 99, 418-439.

- LEA, R. B. (1998). Logical inferences and comprehension: How mental-logic and text processing theories need each other. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp. 63-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARKOVITS, H. (1988). Conditional reasoning, representation, and empirical evidence on a concrete task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40 (3), 483-495.
- O'BRIEN, D. P. (1995). Finding logic in human reasoning requires looking in the right places. Em: Newstead, S.E. & Evans, J. St. B.T. (Eds.), *Perspectives on Thinking and Reasoning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O'BRIEN, D. P. (1998a). Introduction: Some background to the mental-logic theory and to the book. Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds.), *Mental logic* (pp.1-6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O'BRIEN, D. P. (1998b). Mental logic and irrationality: We can put a man on the moon, so why can't we solve those logical reasoning problems? Em M. D. S. Braine & D. P. O'Brien (Eds), *Mental logic* (pp.23-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- O'BRIEN, D. P.; Braine, M. D. S. & Yang, Y. (1994). Propositional reasoning by mental models? Simple to refute in principle and in practice. *Psychological Review*, 101, 711-724.
- VADEBONCOEUR, I. & Markovits, H. (1999). The effect of instructions and information retrieval on accepting the premises in a conditional reasoning task. *Thinking and Reasoning*, 5 (2), 97-113.
- WASON, P. C. (1966). Reasoning. Em B. M. Foss (Ed.), *New horizons in psychology*. 1, pp.135-151. Harmondsworth: Penguin.
- WASON, P. C. & Johnson-Laird, P. N. (1972). *Psychology of reasoning: Structure and content*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recebido em 20 de agosto de 2001 e aceito em 30 de setembro de 2003.

VINTE ANOS DE PSICOLOGIA: ESTUDOS, PESQUISAS E DEDICAÇÃO

No ano de 2003 estamos particularmente felizes por estarmos comemorando os 20 anos da revista Estudos de Psicologia. Quando o então Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas decidiu fazer uma publicação científica na área, ainda não se tinha muito claro o esforço, a dedicação e o profissionalismo exigido nesta tarefa.

A área de publicações científicas, no Brasil, apesar das dificuldades, tem dado um grande avanço, com maior profissionalismo, organização e apoio institucional.

Reconhece-se que editar uma revista é uma tarefa de enorme responsabilidade para com os autores, editores e para com toda a comunidade científica. Com as inúmeras possibilidades de indexação, as publicações correm o mundo com uma velocidade incrível, quase em tempo real, permitindo uma integração da área e uma divulgação do saber em níveis nunca antes imaginados.

Especificamente na área da Psicologia as publicações no país deram um enorme salto de qualidade com a criação do sistema de avaliação dos periódicos realizado pela ANPEPP/CAPES e com a criação da Associação Brasileira de Editores Científicos.

Em todos estes anos, a "Estudos de Psicologia" sempre encetou enormes esforços a fim de se manter como uma das publicações de excelência na área. Nenhum volume ou número deixou de ser editado, graças principalmente ao idealismo de seus editores chefes, de seu corpo editorial e de editores ad-hoc, e da comunidade científica.

Grande número dos mais respeitados pesquisadores nacionais, legítimos representantes da psicologia brasileira, ao longo destes anos, tem escolhido este periódico para publicarem seus trabalhos e suas pesquisas. O resultado é o enriquecimento da área como um todo e o aperfeiçoamento contínuo.

Em seus vinte anos a revista Estudos de Psicologia teve 5 editores: Prof. Dra. Marilda E. Novaes Lipp de 1984 a 1988, Prof. Dra. Geraldina Porto Witter de 1991 a 1993 e Prof. Dr. Samuel Pfromm Neto de 1993 a 1996, todos eles professores do Programa de Pós-Graduação, que com idealismo, trabalho e persistência levaram a cabo esta maratona, passando de um para outro o bastão da complexa tarefa de atingir o objetivo de se ter na revista "Estudos de Psicologia" um produto de alta qualidade, periodicidade, rapidez, eficiência e seriedade.

A nós coube a tarefa de editá-la de 1989 a 1991 e de 1997 até o presente.

A PUC-Campinas, abraçou esta idéia e tem procurado dar o apoio institucional, financeiro e organizacional sem o qual não poderia ter-se visto este periódico nascer, crescer, se desenvolver e se solidificar.

Inicialmente sem local definido, a revista foi se organizando, contando hoje com um espaço físico apropriado, com uma secretária dedicada inteiramente ao trabalho da revista. Atualmente está instalada no Centro de Ciências da Vida e seu Diretor Prof. Dr. Luiz Maria Pinto competentemente soube acolher a Faculdade de Psicologia, com seus Cursos de Graduação e Pós-Graduação, a Clínica de Psicologia, e a Biblioteca de Psicologia. Este novo espaço possibilitou a

total informatização, resultando em um maior controle da tramitação do manuscrito, tornando o processo de publicação indubitavelmente mais seguro e rápido.

O apoio financeiro da PUC-Campinas tem sido fundamental, permitindo a doação e permuta dos volumes com inúmeras instituições, aumentando consideravelmente o âmbito de acesso aos leitores. Também possibilitou oferecer a mais econômica assinatura anual e individual dentre as publicações da área no Brasil, dando ao estudante a oportunidade de poder ter uma publicação quadrimestral de qualidade em sua biblioteca pessoal.

A periodicidade tornou-se uma questão vital de sobrevivência das publicações científicas. Atrasos ou a passagem da publicação de um número de um ano para outro não é mais admissível. A indexação tornou-se fundamental, em um número cada vez maior de indexadores, com o único propósito de difundir e fortalecer o conhecimento.

Nossos leitores hoje estão espalhados por todo o mundo e recebem nosso produto através da WEB, ou em papel, em suas bibliotecas institucionais ou como assinantes individuais. Isto tornou possível a acessibilidade e visibilidade das publicações em escala global.

O corpo editorial, sustentáculo indispensável, é composto por pesquisadores doutores das mais renomadas universidades de norte a sul do país, de Portugal e Espanha e um número considerável de editores ad-hoc, que volonta-

riamente se debruçam de forma cuidadosa sobre o trabalho dos colegas, para que, com suas considerações pertinentes, a produção científica ganhe em qualidade e relevância.

Nos últimos 8 anos de editoração, fizemos grande esforço no sentido de indexar a revista no maior número possível de indexadores. Hoje ela encontra-se indexada em serviços internacionais (PsycInfo-American Psychological Association; LILACs, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde e Index Psi).

Nas duas últimas avaliações realizadas pela Comissão Editorial da Capes-Anpepp recebeu o conceito de "A" nacional, o que a coloca dentre as mais significativas publicações da área no país.

A revista Estudos de Psicologia, após estes 20 anos de existência é considerada tradição no âmbito da Psicologia e neste sentido tem sido identificada como uma das revistas de maior relevância não só no Brasil, como em toda a América Latina.

Muito se tem ainda a fazer e certamente tudo faremos para que nossos autores e leitores continuem tendo na revista "Estudos de Psicologia" um espaço sério, confiável e ágil de divulgação da qualidade e excelência da Psicologia enquanto ciência e profissão em nosso país.

Prof Dra. Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Editor

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 31/2, 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: www.puc-campinas.edu.br/ccv

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

Pró-Reitor de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

FACULDADE DE PSICOLOGIA

Diretor

Prof. Dr. Nilton Júlio de Faria

