

Volume 21 - Número 2
Maio - Agosto 2004



Estudos de Psicologia



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral da Faculdade de Psicologia da PUC-Campinas

Direção

Editora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatuzy
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	(Mackenzie)
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

Ana Lúcia Nogueira Braz	(Universidade Paulista)
Ana Maria Teresa B. Pereira	(FUEM)
Anita Liberalesso Neri	(Unicamp)
Carmem Sílvia Cerri Ventura	(PUC-Campinas)
Dayse Maria B. Keiralla	(PUC-Campinas)
Elisa Médici Pizão Yoshida	(PUC-Campinas)
Elisete Zanlorenzi	(PUC-Campinas)
Esther Maria M. Arantes	(PUC-Rio de Janeiro)
Geraldina Porto Witter	(PUC-Campinas)
Heloísa de Souza C. Pieri	(PUC-Campinas)
Josiane de Freiras Tonelotto	(PUC-Campinas)
Maria Adelina Biondi Guanais	(PUC-Campinas)
Maria Helena Melhado Stroilli	(PUC-Campinas)
Maria Helena Novaes Mira	(PUC-Rio de Janeiro)
Sadao Omote	(UNESP)
Walkíria Helena Grant	(USP)

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

Redação

A/C Revista Estudos de Psicologia
Av. John Boyd Dunlop s/nº - Jardim Ipaussurama
Campinas - SP - CEP: 13059-900
Fone Fax: (019) 3729-8438
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. 21
Número 2
Maio/Agosto 2004

SUMÁRIO

Artigos

- 5 Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional
Heloísa Szymanski
- 17 Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia
Roberta Borrión e Antonio Marcos Chaves
- 29 Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia
Acácia A. Angeli dos Santos, Adriana C. B. Suehiro e Katya Luciane de Oliveira
- 43 As consultas terapêuticas e a psicanálise de D. W. Winnicott
Gabriel Zaia Lescovar
- 63 Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação
Alexandra Flávio Bunchaft e Sônia Maria Guedes Gondim
- 79 Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores
Simone Aparecida Capellini, Josiane Maria de Freitas Tonelotto e Sylvia Maria Ciasca
- 91 Construção de uma medida de clima criativo em organizações
Maria Lúcia Figueiredo Crespo

- 101 Uma experiência de pronto atendimento em saúde mental coletiva
Abílio da Costa-Rosa, Cristina Amélia Luzio, Márcia Cristina Schwarz Mendes e Patrícia Florezi
- 117 Estereótipos sociais de universitários em relação aos ambientalistas
Eduardo Figueiredo Moreira, José Bastos da Costa, Jorge da Silva Raymundo e Ludgleydson Fernandes de Araújo

Resenha

- 129 Psicoterapias psicodinâmicas breves: propostas atuais
Wilma Magaldi Henriques

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas

Vol. 21
Número 2
Maio/Agosto 2004

CONTENTS

Articles

- 5 Family educational practices: psychoeducational help to families.
Helóisa Szymanski
- 17 Archival research and developmental context: analysis of statutes of a child care institution from Salvador, Bahia.
Roberta Borrione e Antonio Marcos Chaves
- 29 Reading comprehension abilities: a study with psychology students
Acácia A. Angeli dos Santos, Adriana C. B. Suehiro e Katya Luciane de Oliveira
- 43 Therapeutic consultations and Winnicott's psychoanalysis
Gabriel Zaia Lescovar
- 63 Focus groups in the qualitative investigation of the organizational identity: example of application.
Alexandra Flávio Bunchaft e Sônia maria Guedes Gondim
- 79 Learning performance measures: formal evaluation and teachers' opinion
Simone Aparecida Capellini, Josiane maria de Freitas Tonelotto, e Sylvia Maria Ciasca
- 91 Construction of a creative climate measure instrument in organizations
Mari Lúcia Figueiredo Crespo
- 101 An experience in primary health care in a public mental health service
Abílio da Costa-Rosa, Cristina Amélia Luzio, Márcia Cristina Schwarz Mendes e Patrícia Florezi

- 117 Social Stereotypes of college students in relation to the environmental defenders
Eduardo Figueiredo Moreira, José Bastos da Costa, Jorge da Silva Raymundo e Ludgleydson Fernandes de Araújo

Reviews

- 129 Brief Psychodynamic Psychotherapy: actual purposes
Wilma Magaldi Henriques

PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES: A FAMÍLIA COMO FOCO DE ATENÇÃO PSICOEDUCACIONAL*

FAMILY EDUCATIONAL PRACTICES: PSYCHOEDUCATIONAL HELP TO FAMILIES

Heloisa SZYMANSKI**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a necessidade de se considerar a família como objeto de atenção psicoeducacional a partir da desconstrução da visão naturalizada da mesma. Segue apresentando-a como um contexto de desenvolvimento humano e um locus educacional, que responde à tarefa de socialização, desenvolvendo práticas que exigem saberes específicos, nem sempre disponíveis, em especial para as camadas sociais empobrecidas. Pela complexidade do fenômeno em questão, conclui pela necessidade de desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares que construam conhecimento científico e subsidiem práticas na área de atenção psicoeducacional às famílias.

Palavras-Chave: *Família; Atenção Psicoeducacional à Família; Família e Educação; Práticas Educativas na Família.*

ABSTRACT

This article aims to bring into consideration the family as a focus of psychoeducational help. As a first step in that direction it is presented a critical view of the essentialist perspective on that subject. Then, family is presented as a context of human development and an educational locus that needs specific knowledge and practice in order to accomplish its socialization role. The conclusion points to the need of multidisciplinary research on the subject of psychoeducational help to families, so that scientific knowledge can subsidize practice in that field.

Key-words: *Family; Psychoeducational help to Families; Family and Education; Educational Practices in Education.*

(*) Este trabalho tem apoio do CNPq na forma de bolsa ao pesquisador.

(**) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP. Endereço para Correspondência: R. Maranhão, 531 ap. 52 São Paulo/SP – CEP 01240-001 – E-mail: hszymanski@uol.com.br

I – INTRODUÇÃO

....de como a adoção de um modelo de família pela sociedade resulta em um modo específico de tratá-la.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a necessidade de se considerar a família como objeto de atenção psicoeducacional, no sentido de um apoio para o desempenho da função educativa que lhe foi expressamente delegada pela sociedade¹.

Essa atribuição, entretanto, ao contrário do que se observa nas demais instituições também educativas (como a escola), é imposta e vivida² no cotidiano de suas relações com outras instituições, sem que essa mesma sociedade se preocupe em apoiar os responsáveis para sua importante função. Este modo de “tratar” a família está calcado em um modelo que inclui o mito do “dom” feminino para educar crianças, destinando às mulheres a maior carga de responsabilidade nessa missão. Essa crença no “dom” dispensou a sociedade de oferecer um acompanhamento no que se refere às suas atribuições, em especial às famílias que não tiveram acesso a uma educação formal adequada e àquelas que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis.

O processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem, além de carregar a crença de conhecimentos e habilidades inatas para o desempenho da função de pai e mãe e de que família “sempre foi assim”.

Essas crenças refletem um pensamento naturalizante, ou seja, que atribui à biologia a forma patriarcal de organização familiar e as relações entre os gêneros, e defendem a idéia de que as “...funções reprodutoras diferentes de homens e mulheres automaticamente constroem diferenças essenciais nos comportamentos paterno e materno”³ (Silverstein & Auerbach, 1999:397).

Essa perspectiva, chamada de essencialista e neoconservadora por Silverstein & Auerbach (1999), desconsidera a família como um fenômeno social e histórico, em que há uma igualdade biológica para a relação de cuidado com o filho. Em outras palavras, “...a maternidade [paternidade] é uma relação de cuidado e não uma tarefa associada ao sexo”⁴ (Maturana, 1993: 12). Este autor, um biólogo, lembra que, embora as diferenças sexuais entre homens e mulheres sejam biológicas, a maneira de vivê-las é cultural, social e historicamente definida.

A visão “essencialista” de família propõe estrutura, organização e valores definidos, no sentido de ser o “melhor” modo de se viver. É intensamente veiculada pelos meios de comunicação, livros didáticos e por instituições da sociedade, implicando um tratamento dessas instituições em relação às famílias,⁵ que por muito tempo foi aceito, sem questionamentos, até mesmo entre educadores e psicólogos.

Essa família aparece representada, na grande maioria das vezes, como sendo branca, de classe média, composta de pai, mãe, filhos (dois) e avós; pai provedor, ocupando a posição mais alta na hierarquia do poder, e a mãe doméstica, responsável pelo bem-estar e educação da prole. É a *família pensada* (Szymanski, 1995), o modelo de família ideal oferecido por nossa sociedade. Pensada porque permanece subjacente ao projeto de construção de uma família,

(1) Veja Estatuto da Criança e do Adolescente.

(2) Na forma de cobranças e culpabilizações – das escolas, creches, da justiça e dos meios de comunicação – quando a criança ou os adolescentes apresentam problemas.

(3) Trad. da autora.

(4) Trad. da autora.

(5) Quando, por exemplo, as escolas não se organizam para incluir os pais (homens) na troca de informações sobre a criança e delegam a responsabilidade toda para a mãe. O mesmo acontece no atendimento de saúde da criança e até mesmo na justiça, quando medidas de retirada do pátrio poder não são acompanhadas de obrigatoriedade de atenção à família.

apresenta-se como parâmetro para avaliação e promete constituir-se em passaporte para a felicidade.

As “falhas” nesse processo são atribuídas a “patologias” ou “deficiências” morais, intelectuais ou psicológicas dos pais. Instituições educacionais como escolas e creches aproveitam-se dessa ideologia para culpar a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que crianças e jovens apresentam e, também, para encobrir suas próprias deficiências.

Raramente é considerada a enorme dificuldade da tarefa de criação e educação dos filhos na nossa sociedade complexa, exacerbada pela situação de pobreza, que imprime um árduo regime de vida para pais e mães, associada à deficiência de serviços públicos para essa camada da população. O “modelo” de paternidade voluntária é invocado para colocar a responsabilidade em relação aos filhos exclusivamente nos pais (Nunes, 1994) e, freqüentemente, o caminho da queixa, por ser o mais simples, é escolhido para avaliar a competência das famílias, e evita-se o reconhecimento da necessidade de mudanças estruturais na oferta de serviços eficientes a essa população.

Essa atribuição de culpa às famílias - e às mulheres - se dá, no mais das vezes, com base na comparação com o modelo de família – com a família pensada – e não com base na consideração das vicissitudes do cotidiano – a família vivida (Szymanski, 1995) que se desvela nos múltiplos arranjos que homens e mulheres constroem para conviverem, oferecerem cuidados às crianças e adolescentes e terem um espaço de intimidade e acolhimento afetivo.

Uma forma abrangente de definir a família vivida é: *um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos.* Essa proposta abre espaços para os mais diferentes arranjos e protagonistas, mas tem no *cuidado* o seu sentido de existir. São soluções que muitas vezes se

afastam da proposta do modelo de família nuclear burguesa. A força do modelo hegemônico, entretanto, é tão intensa que pode gerar sentimentos de incompetência para os que escolheram formas alternativas de se organizar.

A forte pressão em direção ao modelo nuclear, com sua estrutura e organização patriarcal mantida na perspectiva essencialista, tem o sentido de integrar a família em um arranjo social que atende a interesses mais amplos da sociedade e da cultura. Qualquer mudança nessa instituição de base – que tem a missão de ser a primeira agência socializadora a transmitir cultura para as gerações mais jovens – acaba por atingir as demais instituições e ameaçar uma ordem social interessada em manter o status quo.

Tenta-se passar a idéia de que as mudanças podem trazer o caos social e lança-se uma cortina de fumaça sobre as reais causas da desagregação moral de nossa sociedade, marcada pela desigualdade social. Muitos teimam em permanecer cegos diante da evidência de que a mera manutenção de um modelo de família não garante a criação de um ambiente adequado de desenvolvimento para seus membros, e que muitos problemas com crianças e adolescentes estão ocorrendo naquelas famílias que apresentam o desenho do modelo tradicional.

II – A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Com a criança o gênero humano começa a cada instante (Buber)

De como se pode olhar para a família como um locus de desenvolvimento humano

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

A criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros cons-

truídos pela sociedade como um todo e assimilados idiossincraticamente pela família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. Essa cultura familiar que lhe é específica apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que definem diferentes maneiras de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências na constituição da subjetividade.

Esses procedimentos de inserção do jovem membro no mundo, ou o processo de humanização do mesmo – seu nascimento social e existencial –, manifestam-se em ações, com um sentido definido, que constituem as oportunidades de desenvolvimento para as crianças e adolescentes.

O conceito de desenvolvimento está cada vez mais assumindo um caráter relacional, que... “leva em conta as influências nos múltiplos níveis de proximidade da criança” (Mc Loyd, 1998: 188), o que acaba por desafiar a concepção de “... unilinearidade do desenvolvimento cognitivo, social e moral” (Nunes, 1994: 9).

Esse caráter relacional está presente na definição de desenvolvimento humano apresentada por Bronfenbrenner: “...uma mudança duradoura na maneira como uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”⁶ (1996: 5). Nessa definição, pode-se perceber o quanto o ser em desenvolvimento é ativo nesse processo de trocas recíprocas com o mundo em que vive, e também em relação com outros ambientes, num contínuo processo de mudança.

Para Bronfenbrenner (1996), o mundo em torno é provocador, desperta disposições, tem aspectos atraentes e negativos. Relevante, na sua concepção, é a importância que atribui ao *significado* que existe para a pessoa em desenvolvimento das *atividades, papéis sociais e relações interpessoais*, experienciados nas interações face a face.

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvem a criança em ações intencionais, numa situação de trocas intersubjetivas, que vão se tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, em uma perspectiva temporal. Famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, gradualmente aumentando sua dificuldade, nas quais possam se engajar por períodos de tempo mais longos, facilitam, na proposta de Bronfenbrenner, os processos de desenvolvimento. Essas atividades não só ampliam suas habilidades cognitivas e sociais, como também vão consolidando sua posição na constelação familiar. As trocas intersubjetivas na família, numa situação de apoio mútuo, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos, não só para as crianças.

Esse autor lembra que, tanto o trabalho cooperativo⁷ como a brincadeira, são situações que propiciam desenvolvimento. Refere-se ao fato de que jovens da classe média crescem sem jamais terem cuidado de ninguém, sem jamais terem “...aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e atendimento de outros seres humanos” (Bronfenbrenner, 1996:43). Essa é uma oportunidade que as famílias das classes trabalhadoras (e não as de classe média) freqüentemente oferecem às suas crianças e que pode ser uma situação de aprendizagem de valores.

Estamos considerando aqui os aspectos sociais e educacionais do desenvolvimento da criança e do adolescente. Citando Nunes (1994), deve ser lembrado “... o conceito de reatividade no desenvolvimento infantil: as sociedades estabelecem ambientes para o desenvolvimento de modos específicos de comportamento que se espera que as crianças apresentem e, no geral, elas crescem da maneira esperada” (Nunes, 1994: 7).

⁶ Ambiente aqui é entendido como indo muito além das pessoas e objetos envolvidos no espaço físico imediato. Ele é constituído pelas relações entre as pessoas, e é fundamental a natureza destes vínculos interpessoais no processo de desenvolvimento.

⁷ Obviamente, não se trata de um trabalho excessivo e que comprometa outras atividades.

Para dar conta das expectativas do grupo social, os pais⁸ oferecem uma condição de desenvolvimento favorável tanto no ambiente físico como no tipo de ações que criam, nas oportunidades que oferecem aos filhos e nos objetivos e estratégias que desenvolvem para enfrentar essa tarefa (Nunes, 1994).

Esse processo envolve, de um lado, as concepções de infância de uma sociedade, ou grupo social, que dizem respeito ao tipo de habilidades e saberes necessários e possíveis de serem transmitidos às crianças, que variam de cultura para cultura ou até mesmo dentro dos diferentes segmentos da sociedade. Do outro lado, tem-se o *modus operandi*, as estratégias de que os pais se utilizam para a promoção do desenvolvimento dos filhos, em resposta àquelas concepções. Desenvolvimento não é um conceito ideologicamente neutro, pois, como aponta Nunes (1994), apresenta conotações avaliativas que podem se tornar um problema, quando se consideram crianças, jovens e práticas educativas familiares de diferentes culturas, origens ou classes sociais, sob o ponto de vista do grupo dominante.

Ao se pensar em famílias como locus de desenvolvimento, deve-se lembrar que elas divergem quanto à concepção de infância e, em consequência, irão possibilitar diferentes oportunidades à criança. Além do mais, podem não ocorrer as condições de desenvolvimento que ela poderia, saberia ou gostaria de oferecer, por razões internas e externas, ligadas a sistemas sociais mais próximos ou mais amplos. Ao levar-se em conta a família como um contexto de desenvolvimento, não se pode olhá-la como atuando isoladamente das demais instituições sociais.

A descontinuidade no processo socializador entre as instituições educacionais pode prejudicar o desenvolvimento da criança e do adolescente. Os estudos de Nunes (1994) mostram como a

escola desconsidera o conhecimento de matemática entre crianças da classe trabalhadora; desconhece sua capacidade de fazer analogias quando pertencem a um meio social economicamente desfavorecido e focaliza atividades de detalhamento que não foram desenvolvidas no seu ambiente doméstico. Slaughter-Defoe (1995) mostra como a desqualificação da escola quanto à capacidade das crianças vindas de camadas sociais de baixa renda acaba influenciando a família, que passa a conformar-se com a incapacidade dos seus filhos e a tratá-los como incapazes, o que é pior.

As pesquisas de Szymanski (1999), Malavasi (1996), Molnar (1996) e Gandolfo (1998), numa comunidade de baixa renda da periferia de São Paulo, confirmaram os dados acima. Os efeitos da discriminação social tiveram como resultado práticas educativas defensivas, no sentido de desenvolver um processo identitário na negatividade ou medo de serem alvo de discriminação, o que levou os pais a adotarem práticas violentas para evitar que os filhos se tornassem "marginais". Além do mais, a situação de grandes dificuldades econômicas é responsável por um clima de irritabilidade e tensão, que os leva a adotar comportamentos punitivos, arbitrários e inconsistentes, causando irritabilidade, crises de birra, negativismo e sentimentos de inadequação nas crianças (McLoyd, 1998).

Como se pode ver, a família, como contexto de desenvolvimento, é um fenômeno muito complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de condições envolvidas, internas e externas a ela, interdependentes, e que apresentam efeitos cumulativos ao longo do tempo. A relação com o ambiente social mais amplo tem efeitos no modo como age com seus filhos e interfere no tipo de desenvolvimento que promove. O desenvolvimento psicológico da criança é afetado: (a) pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula (ex.: família/creche; família/escola); (b) pelo que

⁸ 'Pais' aqui significa aquelas pessoas responsáveis pelo cuidado contínuo da criança no ambiente familiar. Como lembra Durning (1999), a definição precisa dos atores nesse processo é difícil, dependendo dos arranjos familiares e da cultura em questão. Ver a definição de 'família vivida', que abre a possibilidade do papel de 'pai/mãe' ser desempenhado por outros protagonistas que não o pai ou mãe biológicos.

ocorre nos ambientes freqüentados pelos pais (ex.: trabalho, organizações comunitárias); (c) pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive, e que têm efeito cumulativo (Bronfenbrenner, 1986). Nesse sentido, é ingênuo achar que medidas pontuais na família possam reverter uma situação que foi engendrada na relação com um contexto mais amplo.

Isso não significa, porém, que não se deva aprofundar o conhecimento do ambiente de desenvolvimento que as famílias oferecem e buscar a compreensão de fatores constitutivos do processo educativo que têm lugar entre elas. Esse conhecimento é necessário, em especial em relação àquelas de baixa renda ou abaixo da linha da pobreza, não só para estudar os efeitos prejudiciais dessa carência no seu desenvolvimento, mas também para conhecer as contribuições que oferecem. Trata-se de buscar informações necessárias para a aplicação de programas de atenção a essas famílias, que não podem partir do pressuposto preconceituoso de que são incompetentes em sua tarefa formadora.

Mas, como lembra Bronfenbrenner (1986), nos estudos a serem desenvolvidos com a finalidade de promover políticas públicas de atenção às famílias, não se trata de focalizar tão somente os processos intrafamiliares referentes à interação pais e filhos, mas também *como os processos intrafamiliares são afetados por condições extrafamiliares*.

A Dinâmica Intrafamiliar

Entre esses processos intrafamiliares, está a dinâmica relacional e afetiva entre os membros da família, que constitui uma área do conhecimento sistematizado pela psicologia clínica, em especial na área de terapia familiar, que oferece vários referenciais para análise e compreensão sobre o assunto nessa dimensão

intersubjetiva. Trata-se de um fenômeno muito complexo, e as diferentes linhas teóricas focalizam diferentes aspectos do mesmo. Esbarra-se, aqui, com um problema: definir o que é uma família funcional ou uma família que oferece condições de desenvolvimento emocional adequado para seus membros. É um conceito, sem dúvida, difícil de explicar, tanto pelas implicações teóricas e metodológicas como ideológicas, sociais e culturais. Essa definição, talvez, poderá emergir da consideração de família como um contexto de desenvolvimento, sendo funcionais aquelas que oferecem condições para que seus membros atinjam esses objetivos.⁹

As várias linhas teóricas, entretanto, definem funcionalidade e adaptação conforme os aspectos que consideram relevantes na sua concepção de família. Ackermann (1978), um dos precursores dos estudos de família em Psicologia, define uma família adaptada como sendo "... capaz de cumprir e harmonizar todas as funções essenciais [de garantir a sobrevivência e plasmar a humanidade essencial do homem] de forma apropriada à identidade e às tendências das famílias e de seus membros, de forma realista em relação aos perigos e oportunidades que prevaleçam no meio circundante" (p.77)¹⁰. Como se pode notar, a relação com o meio social mais amplo não pode ser desconsiderada. Ackerman (1978) aponta para sentimentos como afeto, devoção e lealdade como sinais de unidade familiar, além de preocupação com o bem-estar do outro (p.85).

A partir de estudos empíricos, numa perspectiva sistêmica, Olson(1986) define a funcionalidade da família segundo duas dimensões: *adaptabilidade* e *coesão*. Adaptabilidade é definida como "a habilidade do sistema familiar em mudar sua estrutura de poder, relações de papéis e regras de relacionamento em resposta a exigências situacionais ou de desenvolvimento" (Green & al., 1991: 57). A adaptabilidade pode ser rígida (pouca mudança), flexível, estruturada

⁹ O que não exclui o conteúdo ideológico presente no conceito de desenvolvimento. Talvez a 'funcionalidade' da família comporte tantas definições quantos os critérios para se definir um 'bom' desenvolvimento.

¹⁰ Trad. da autora.

ou caótica (muita mudança). O equilíbrio está na família estruturada e flexível, que oferecerá condições adequadas para o desenvolvimento social e emocional de seus membros, segundo Olson.

A coesão refere-se à ligação emocional que os membros da família têm uns em relação aos outros (Green & al., 1991:56). Também se distribui num continuum, desde o desligamento entre os membros até o superenvolvimento. O equilíbrio está no meio-termo e é lá que as trocas afetivas fluem mais facilmente, tanto no ambiente familiar como também fora dele.

Minuchin (1982), na sua visão sistêmica, aponta para a necessidade de limites bem estabelecidos entre os subsistemas: pais, filhos, irmãos, com papéis e funções claramente definidos para um ambiente propício ao desenvolvimento. Vê a família com um duplo objetivo de proteção psicossocial a seus membros, via a condição de pertencer que oferece e a de promover uma condição de independência gradual, que prepara os jovens membros para a vida em sociedade. É nesse sentido que a extrema coesão dificulta a independência e o desligamento, não promove o sentimento de fazer parte, essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal.

Teóricos da comunicação definem a família, assim como qualquer sistema humano, como um sistema lingüístico, gerador de significados (Anderson & Goolishian, 1988). "Através do diálogo, os sistemas humanos desenvolvem sua própria linguagem e confirmam seu significado" ... "Significado e compreensão são social e intersubjetivamente construídos" (Anderson & Goolishian, 1988:372), e para Sluzki (1992)

"nosso mundo social é constituído pela e através de uma rede de múltiplas histórias ou narrativas. Esta ecologia de histórias, com diferentes graus de dominância, em diferentes momentos e diferentes contextos, estabelece as referências dentro das quais tomamos conhecimento de nós mesmos e dos outros, dentro das quais estabelecemos prioridades, cobramos obrigações e privilégios, estabelecemos

normas para comportamentos adequados ou inadequados, atribuímos significados e ordenamos os eventos no tempo." (p. 218-219).

Dentro dessa perspectiva, as famílias constroem temas dominantes que definem experiências, significados e interações, resultando em um impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Satir (1980) vê a comunicação como um processo verbal e não-verbal de se fazer solicitações e tentativas de influenciar o receptor em alguma direção. Numa família considerada funcional nessa perspectiva, as comunicações são congruentes, isto é, o verbal e o não-verbal estão na mesma direção, há transparência entre a comunicação de intenções e o respeito à autonomia do outro.

Numa perspectiva fenomenológica existencial, a linguagem, a metalinguagem, o modo de compreensão das experiências vividas e as disposições afetivas predominantes orientam o ser com o outro na família. Essa experiência delineará diferentes configurações e modos de proceder entre os membros do grupo familiar, que podem ser compreendidos como expressão de cuidado ou solicitude, vivida tanto de modo deficiente como autêntico.

Por autêntica entende-se aquela solicitude com o outro em que se

"antecipa a ele em sua existencial possibilidade de ser. Um modo em que não se protege o outro, mas que, antes disso faz-se com que ele se volte para si mesmo autenticamente, como pela primeira vez. Este modo de solicitude pertence essencialmente ao autêntico 'cuidar'- isto é, para com a existência do outro e não para "o que" ele cuida; ele salva o outro para torná-lo transparente a si mesmo em seu cuidar e para torná-lo **livre para si**" (Heidegger, M, 1981, p. 41).

"A solicitude, na perspectiva acima, é orientada pela consideração, respeito, paciência, tolerância e esperança. Mas pode, também, orientar-se na forma deficiente, pela desconsi-

deração, impaciência, intolerância ou negligência, “para as quais a indiferença abre caminho” (p.42). Aqui o ser “com” assume as formas de ser “contra” o outro e “sem” o outro. Uma outra forma deficiente de se viver a solicitude é o que Heidegger chama de “saltar sobre o outro”, impedindo-o de cuidar de si mesmo. É quando se desenvolve a dependência e dominação, tácitas ou não” (Szymanski, 2002, p.13).

Nessas perspectivas descritas brevemente,¹¹ deve ser levado em conta que processos intrafamiliares são perpassados por extrafamiliares, e as famílias, no decorrer da vida, vão construindo soluções para os desafios trazidos pelo mundo, que nem sempre oferecem situações desfavoráveis ao desenvolvimento de seus membros, mas que podem ser passíveis de mudança.

Fatores extrafamiliares e sua influência na dinâmica familiar

Em Psicologia, a contribuição dos vários teóricos na área de estudos da família tem sido no sentido de apontar aspectos que são importantes no contexto da vida familiar e que podem dar indicações de como os processos extrafamiliares estão influenciando os intrafamiliares. Tal conhecimento é fundamental para o planejamento de programas de atenção a famílias, juntamente com os dados trazidos pela pesquisa na área de desenvolvimento humano.

A pobreza é uma condição extrafamiliar, que tem influência direta nas relações intrafamiliares. McLoyd (apud Nunes, 1994) destaca algumas das formas como a pobreza pode afetar o desenvolvimento de crianças, focalizando especificamente as relações conjugais e entre pais e filhos:

- “a) a pobreza e a privação econômica diminuem a capacidade de uma orientação consistente e protetora por parte dos pais;
- b) um mediador importante entre dificuldade econômica e sofrimento dos pais é o

sofrimento psicológico, resultante de um acúmulo de acontecimentos negativos na vida, condições crônicas indesejáveis e a ausência e ruptura dos elos conjugais; c) privação econômica e pobreza afetam as crianças indiretamente, mediante seu impacto no comportamento dos pais; d) as relações pais/filhos, sob condições de dificuldade econômica, dependem da qualidade das relações entre o pai e a mãe”. (McLoyd, 1990:312 in Nunes, 1994).

As informações advindas dessas diferentes áreas de pesquisa devem subsidiar programas de intervenção abrangentes, isto é, que envolvam, além das famílias, outras instâncias sociais. No caso da pobreza, as condições materiais de vida das famílias também precisam ser consideradas.

III – A FAMÍLIA COMO LOCUS EDUCACIONAL

Práticas familiares com as crianças e adolescentes podem se constituir em atos educativos

Práticas educativas são aqui entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família.

Tais práticas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração; manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação; utilizam “material pedagógico”; carregam ideologia, supõem competências

⁽¹¹⁾ Essas descrições foram apresentadas a título de exemplo, pois não é o objetivo deste trabalho aprofundar a questão da dinâmica relacional e afetiva intrafamiliar.

e comportam avaliações. São complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família; não são lineares, comportam ambivalências e ocorrem em meio a uma vasta gama de disposições afetivas. Elas têm o sentido de preparar as novas gerações para a vida social, para a vida no mundo.

Como lembra Lahire (1997), tal processo de socialização é mais eficiente quando há por parte dos mais velhos “tempo e oportunidade de produzir os efeitos de socialização”... “de maneira regular, contínua e sistemática” (p.338). Essa oportunidade traduz-se numa disponibilidade dos adultos em serem intermediários no processo de transmissão do capital cultural¹² por meio de trocas intersubjetivas e no desenvolvimento do que Lahire chama de estratégias de apropriação, ou seja, de atividades que possibilitem o contato da criança com o conhecimento em questão.

Para a realização dessa tarefa, algumas condições se fazem necessárias: um olhar para a criança como sujeito de ação educativa, reconhecimento do status de educadores por parte dos pais e a proposta de desenvolver uma atividade familiar por um período de tempo que corresponda ao de desenvolvimento e amadurecimento dos filhos (Durning, 1999).

Durning propõe a consideração de dois elementos constitutivos do processo educativo na família: *os valores dos pais* e *os aspectos cognitivos*.

Os valores estão imersos num conjunto que inclui os significados das ações que se pretende efetuar e as práticas propriamente ditas. Durning lembra que os valores educativos podem ser de ordem moral, como a honestidade, coragem, ou da ordem de desenvolvimento de competências, como confiança em si, e aprimoramento das capacidades. Esse autor destaca, em relação aos valores, as dimensões *cognitiva/avaliativa*, que orientam a compreensão do mundo ao redor (‘é bom/é mau’); *afetiva*, que define uma hierarquia de aceitação dos valores (‘gosto/não gosto’) e *conativa*, mediadora da ação (‘quero/não quero’) (p.108).

Esses valores definem relações interpessoais, em que os comportamentos se distribuem no continuum aceitação/rejeição, despertando sentimentos de acolhimento ou hostilidade (comportando, também a ambivalência) e delineiam a tendência autoritária ou democrática (ou displicência) da proposta educativa familiar.

Muitas vezes, o discurso que desvela a família pensada apresenta valores muito diferentes daqueles subjacentes às ações quotidianas, na família vivida. Um discurso dos pais valorizando o diálogo e a autonomia pode diferir de uma prática autoritária e opressora, bem como um discurso que expresse valores rígidos e punitivos pode corresponder a uma prática sem controle ou inconsistente. Essa contradição entre prática e valores deve ser levada em conta tanto nas pesquisas como em programas de educação para a família.

Quanto à dimensão cognitiva nas práticas familiares, é preciso lembrar que as condições de desenvolvimento cognitivo proporcionado pelo ambiente familiar, por meio de suas práticas educativas, relaciona-se com a realização escolar durante a vida das crianças e adolescentes. A escola, tanto ou mais do que a família, tem um papel preponderante na constituição identitária das pessoas em sua inserção futura na sociedade e quanto maior a sincronia entre escola e família, tanto melhor para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Considerando-se o processo de socialização como um continuum, a família deve estar preparada para dar as condições necessárias aos seus filhos para que possam cumprir as expectativas da escola. Esta tarefa familiar fica muito prejudicada pela condição de pobreza, principalmente se a entendemos como Amartya Sen (1999), prêmio Nobel de economia: ‘...a pobreza deve ser vista como a privação de capacidades básicas em vez de meramente

¹² Lahire refere-se especificamente à cultura escrita, mas pode-se expandir essa noção para outros conhecimentos.

como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza' (p. 109).¹³

McLoyd (1998), numa cuidadosa revisão, adverte que os efeitos da pobreza são mediados pelas diferenças nos níveis de aprendizagem e de estimulação acadêmica e da linguagem¹⁴ que a criança recebe na sua família, isto é, pobreza, níveis baixos de educação materna, pouca interação verbal entre pais e filhos, baixa expectativa de escolaridade por parte dos pais, dificuldades afetivas nas relações entre eles e os filhos, estratégias de controle e disciplina deficientes, de condições de vida estressantes no cotidiano que,¹⁵ além de dificultarem a ação educativa dos pais, podem dificultar a vida acadêmica das crianças e adolescentes.

Lahire (1997), ao estudar histórias de sucesso escolar em crianças de camadas empobrecidas da população, aponta para alguns temas entrelaçados, cuja consideração ajuda a compreender a direção da socialização familiar e sua relação com hábitos e conhecimentos¹⁶, valores¹⁷ e regimes disciplinares¹⁸ valorizados pela cultura escolar. Os temas são os seguintes: as formas familiares da cultura escrita, condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico (Lahire, 1997: pp. 20-29). Constituem indicadores úteis tanto para o delineamento de projetos de pesquisa como para programas de atenção a famílias. Em seu estudo, mais uma vez verificou-se que as crianças de famílias que

proporcionavam a seus filhos condições de relacionamento com a escrita e desenvolviam hábitos, valores e estratégias disciplinares coerentes com as da escola tinham mais condições de sucesso escolar.

Quando a direção da socialização familiar coincide com a da escola, a criança, em geral, segue seu caminho sem grandes dificuldades. No momento em que há uma ruptura, porém, acontece o que Nunes (1994) aponta com muita clareza: "... o sucesso de um sistema pode engendrar o fracasso de outro, no qual se aplicam critérios diferentes para a obtenção de bons resultados de desenvolvimento infantil" (p. 9). Muitas crianças que vêm de ambientes que não favorecem a educação escolar aprendem muito e conseguem muito, mas comparadas com crianças que preenchem todas as expectativas do modelo dominante, são injustamente classificadas como 'fracassadas', simplesmente porque foram avaliadas segundo outro critérios (Nunes, 1994). Como diz Lahire (1998) são "...casos de solidão do aluno no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizou por meio da estrutura de coexistência familiar lhe possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos...próprios da escola), as formas de relações sociais" (p. 19).

Em síntese, as práticas educativas são ações que carregam valores, portanto têm um sentido, influem no desenvolvimento das crianças e adolescentes e podem ajudar ou prejudicar a

¹³ Esse autor não desvincula a pobreza de renda da pobreza de capacidades, apontando '... que a renda é um meio importantíssimo de obter capacidades'. E como maiores capacidades para viver sua vida tenderiam, em geral, a aumentar o potencial de uma pessoa ser mais produtiva e auferir renda mais elevada, também esperamos uma relação na qual um aumento de capacidade conduziisse a um maior poder de renda, e não o inverso' (Sen, 1999: p. 112).

¹⁴ Como a presença de brinquedos que desenvolvam habilidades motoras e cognitivas como, por exemplo, percepção de cores, formas e tamanhos, lateralidade, comportamento classificatório, discriminação visual, auditiva, olfativa e a atuação contínua de um adulto estimulando a linguagem, além da presença de material escrito no dia-a-dia da família.

¹⁵ Como sofrer ou assistir à violência, desemprego dos pais.

¹⁶ Como familiaridade com a leitura e escrita que, segundo Lahire (1998), nos escritos domésticos - lista de compras, orçamentos, gastos, agenda, calendário - possibilitam a aquisição de hábitos e conhecimentos essenciais para a aprendizagem escolar: tempo objetivado, planejamento no tempo, disposição à regularidade (rotinas), capacidade de prorrogar, ação reflexiva com a linguagem.

¹⁷ Como a moral da perseverança e do esforço, do bom comportamento e conformidade às regras, ordem e limpeza.

¹⁸ Regimes disciplinares que dão importância ao autocontrole, interiorização de normas de comportamento e punições que permitam um tempo de reflexão e compreensão da regra por parte da criança (diferentemente da sanção verbal física brutal imediata).

inserção destes nas demais instituições da sociedade. Já há um corpo de pesquisas suficientemente amplo que aponta como esse processo de inserção pode ser prejudicado, em nossa sociedade, pela adoção de determinadas práticas e pelo desconhecimento de outras.

Descartando-se a visão naturalizada de família, pode-se depreender que as habilidades e estratégias necessárias para a prática de ações educativas foram aprendidas de modo informal, dentro da própria família, que transmite para as gerações seguintes tais modos de socializar os pequenos. No entanto, podem também ser aprendidas em programas de atenção para famílias.

Indo mais longe, está se tornando uma questão ética informar as famílias das classes economicamente desfavorecidas sobre o processo de exclusão de seus filhos e começar a construir, com elas, práticas educativas que possibilitem uma continuidade do seu processo socializador para a escola e para o mundo do trabalho.

Isso não significa responsabilizar os pais pelo aproveitamento escolar, nem apagar a distinção entre educação formal e informal, ou confundir o papel materno/paterno com o papel docente, conforme adverte Carvalho (2000). O sentido dessa atuação é considerar as diferenças entre os ambientes educativos, conscientizar as famílias de baixa renda das condições esperadas pela escola, incorporar suas contribuições na educação formal, respeitar suas opções educacionais, apontar para danos que certas práticas educativas, em especial as que envolvem violência física e psicológica, podem trazer para o desenvolvimento dos filhos e apresentar a possibilidade de uma prática educativa dialógica.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FAMÍLIA COMO OBJETO DE ATENÇÃO PSICOEDUCACIONAL

A educação familiar pode ter tanto o sentido de uma prática social – no seu trabalho de atenção às famílias – como o de um campo de

conhecimento – no trabalho de pesquisa que vem sendo realizado (Durning, 1999). Trata-se de uma especialidade recente e que está de acordo com a proposta de que pais, na sua função educativa, tanto quanto outros educadores, beneficiam-se de programas de formação. Ao se afastar de uma visão naturalizada de família e olhando-se os pais como educadores, não há como negar a contribuição do conhecimento científico, em especial da psicologia e da educação, para o desempenho da tarefa educativa com os filhos.

A consideração da família como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional leva à consideração da necessidade de um trabalho multidisciplinar para o atendimento da mesma, incluindo a possibilidade de atendimento individualizado e incluindo também as redes sociais das quais a(s) família(s) faz(em) parte. Além do mais, para preservar a família como um contexto de desenvolvimento, o planejamento de um programa de atenção deverá contemplar tanto fatores intrafamiliares como extrafamiliares.

Por estarem em jogo crenças e valores arraigados, pode-se supor que projetos de intervenção devam ter uma perspectiva de mudanças a médio e longo prazo, e surge, cada vez mais, a necessidade de pesquisas longitudinais, que avaliem, ao longo do tempo, tanto a eficácia de programas de intervenção, como seu impacto no desenvolvimento dos membros da família, em especial, crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ACKERMANN, N.W. (1978). *Psicoterapia de la Familia Neurotica*. Trad. N. Watson. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- ANDERSON, H. & GOOLISHIAN, H.A.A. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, vol.27, no.4, p.371-393.
- BRONFENBRENNER, U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development:

- Research Perspectives. In: *Developmental Psychology*, vol.22, nº 6, p.723-742.
- BRONFENBRENNER, U.A. (1996). *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Trad. M.A.V. Veronese: Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARVALHO, M.E.P. (2000) *Relações entre Família e Escola e Relações de Gênero*. *Cadernos de Pesquisas*, nº 110, p. 143-157.
- DURNING, P. (1999). *Éducation Familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GANDOLFO, T.S. (1998). *Interação Familiar e a Construção do Cidadão: uma possibilidade de formação do sujeito social*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- GREEN, R.G., HARRIS Jr., R.N. & ROBINSON, M. (1991). Evaluating FACES III and the Circumplex Model: 2,440 Families. In: *Family Process*, vol.30, no.1, p.55-73
- HEIDEGGER, M. *Todos nós...Ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Trad. D.M.Critelli. São Paulo: Ed. Moraes, 1981.
- LAHIRE, B. (1997). *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. Trad. R.A. Vasques & S. Goldfeder. São Paulo: Ática.
- MALAVASI, A. (1996) *A Máscara da Exclusão Escolar a Partir do Universo do Excluído*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- MATURANA, H.R. (1993). *Amor y Juego: Fundamentos Olvidados de lo Humano desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago: Ed. Instituto de Terapia Cognitiva,
- MCLOYD, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and Child Development. In: *American Psychologist*, vol.53, nº 2, p.185-204.
- MINUCHIN, S. (1982). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Trad. J.A. Cunha. Porto Alegre: Ed.Artes Médicas.
- MOLNAR, D. (1996). *Como as Famílias Compreendem o Insucesso Escolar dos Seus Filhos*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- NUNES, T. (1994). O Ambiente da Criança. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 89, p.5-23.
- OLSON, D. H. (1986). Circumplex Model VII: Validation Studies and Faces III. *Family Process*, 25, p. 337-351.
- SATIR, V. (1980). *Terapia do Grupo Familiar*. Trad. A.Nolli. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- SEN, A. (1999). *Desenvolvimento como Liberdade*. Trad. L.T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- SLAUGHTER-DEFOE, D.T. (1995). Revisiting the Concept of Socialisation. *American Psychologist*, vol.50, nº 4, p.276-286.
- SLUZKI, C. (1992). Transformations: A Blueprint for Narrative Changes in Therapy. *Family Process*, Vol 31, p.217-230.
- SILVERSTEIN, L.B. & AUERBACH, C.F. (1999). Deconstructing the Essential Father. *American Psychologist*, vol.54, p.397-406.
- SZYMANSKI, H. (1995) – Teorias e Teorias da Família. Carvalho, M.C.B: *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo, Educ. Cortez Editora.
- _____ (1999) – *Práticas Familiares e a Constituição da Identidade* Relatório de Pesquisa: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. PUC-SP.
- _____ (2002) – *Viver em Família como experiência de Cuidado Mútuo: desafios de um mundo em mudança*. *Serviço Social e Mudança*, nº 71, p. 9-25.

Recebido para publicação em 25 de agosto de 2003
e aceito em 22 de abril de 2004.

ANÁLISE DOCUMENTAL E CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: ESTATUTOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA DE SALVADOR, BAHIA*

ARCHIVAL RESEARCH AND DEVELOPMENTAL CONTEXT: ANALYSIS OF STATUTES OF A CHILD CARE INSTITUTION FROM SALVADOR, BAHIA

Roberta BORRIONE**
Antonio Marcos CHAVES***

RESUMO

Este estudo busca evidenciar as possibilidades de interface entre Psicologia e História, ao analisar documentos de uma instituição de auxílio e proteção à infância abandonada do século XIX – Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador – como forma de interpretação do contexto de desenvolvimento. Essa instituição foi estabelecida com o objetivo de dar abrigo, proteção, educação e também dar conformação às crianças abandonadas às normas sociais. A análise de dois estatutos do referido estabelecimento, datados de 1863 e 1914, permite a compreensão do significado de criança abandonada nesses momentos e do contexto de desenvolvimento, no qual estava inserida, já que os documentos são produtos elaborados por uma sociedade para transmitir imagens e valores socialmente aceitos. Esta análise elucidou uma gradativa mudança da preocupação social com a criança abandonada. Passou-se da preocupação com a provisão dos meios imediatos de sobrevivência para a promoção de educação profissional e reinserção social das crianças, baseadas em preceitos filantrópicos e médico-higienistas.

Palavras-chave: *infância, análise documental, Asilo dos Expostos, análise sócio-histórica.*

(*) Agradecimentos à Santa Casa de Misericórdia de Salvador (Bahia), pela permissão de pesquisar em seu arquivo histórico, e a Prof. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim professora do PPGPSI – UFBA, responsável pela revisão deste artigo e pela disciplina Métodos Qualitativos, cujo artigo foi fruto de trabalho de conclusão da mesma, com apoio da CAPES.

(**) Mestranda em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI – UFBA). Endereço para correspondência: R. Mangalô, 289/101 – Colina A, Patamares – Salvador/BA – CEP 41680-380 – E-mail: borrione@ufba.br

(***) Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI – UFBA). Endereço para Correspondência: Av. Otávio Mangabeira, 11881, M4 ap 06 – Piatã – Salvador/BA – CEP 41650-000 – E-mail: amchaves@ufba.br

ABSTRACT

This research attempts to evidence an interface between psychology and history, through the analysis of documents from a nineteenth-century child care institution for abandoned children in Salvador, Bahia – Asilo dos Expostos of the Holy House of Mercy – as a way of interpretation of the developmental context of the time. This institution was devised to provide shelter, protection, education, and a social upbringing to abandoned children. The analysis of two statutes of the institution in case (dated 1863 and 1914) – as products constructed by a specific society in order to ascertain socially accepted values – allows for a comprehension about the meaning of the abandoned child and the developmental context in which s/he was involved at the time in question. This analysis elucidates a gradual change of social concern for the abandoned child, from one of providing an immediate means of survival to one of assuring professional education and social reintegration, based on philanthropic and hygienic concepts.

Key-words: *childhood, document analysis, Asilo dos Expostos, social-historical analysis.*

Este estudo busca evidenciar as possibilidades de interface entre Psicologia e História, ao analisar documentos referentes a uma instituição de auxílio e proteção à infância abandonada do século XIX, como forma de interpretação do contexto de desenvolvimento.

A História permite a elucidação da processualidade de eventos e fatos, contextualizados em momentos específicos, cujo desenvolvimento ocorre no interior de uma duração relativamente autônoma, ou seja, com distintos níveis de temporalidade e de ritmos, cuja compreensão, de acordo com Cardoso e Brignoli (1990), não pode ser atingida por meio da linearidade ou de divisões temporais de datas importantes, décadas e séculos (divisões primordialmente didáticas). Esta ocorre apenas via uma análise profunda dos diferentes tempos possíveis e por meio de uma busca de interconexões ou divergências que permeiam a criação desses registros. Esta posição foi claramente explicitada por Le Goff (1995), quando afirmou: “A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam e se deixam apreender no tempo longo” (p. 45).

O papel da História reside na apreensão das articulações intrinsecamente conectadas e

interligadas de um sistema, cuja estrutura possui uma coerência interna de difícil acesso aos indivíduos, por estes partilharem a temporalidade de sua ocorrência. A estrutura desse sistema é formada por traços rigorosos e coerentes de uma realidade socialmente partilhada – como uma totalidade psíquica, que se impõe aos sujeitos inadvertidamente. Sua apreensão é possível devido ao estranhamento diante de uma cultura, via análise histórica de permanências, mudanças e constatação de diferenças irredutíveis entre as culturas, por intermédio da comparação passado *versus* presente, por exemplo, relatados nos dados óbvios e imutáveis destas culturas, total ou parcialmente mal percebidos, tais como “idéias recebidas ou idéias no ar, lugares-comuns, códigos de conveniência e de moral, conformismos ou proibições, expressões omitidas, impostas ou excluídas dos sentimentos e dos fantasmas” (Ariès, 1995, p. 174). A história, portanto, possibilita a inteligibilidade da particularidade e da originalidade do momento ou da cultura e promove um esboço daquela mentalidade.

A Psicologia, por sua vez, favorece a análise simbólica dos textos, considerados como representação social da realidade de um contexto ético-político, no qual coexistem acordos, tensões e perturbações sociais (Mynaio, 1996). Sua

abordagem enuncia os elementos inerentes aos processos sociais, às normas de socialização e às práticas discursivas que estão interconectados ao momento.

Nesse sentido, a Psicologia Histórica engloba essas considerações, abordando as transformações históricas, no plano factual. Penna (1980) afirma que “os fatos humanos têm todos uma data e um lugar” (p. 4), são indissociáveis do contexto histórico, no qual foram produzidos, e suas análises – essencialmente qualitativas – ocorrem em perspectiva longitudinal ou temporal.

Os registros históricos constituem fontes de pesquisa, dentre os quais os documentos oficiais de uma instituição – os estatutos, por exemplo – são produzidos “consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer ‘a verdade’” (Le Goff, 1995, p. 54). Dependem, destarte, parcialmente da época de sua constituição e representam valores sociais admitidos. Segundo Spink (2000), os documentos são

produtos *em tempo* e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória. [...] Sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo. (p. 126).

Por estarem situados em tempo e refletirem a interação intersubjetiva de interlocutores, constituem práticas discursivas que representam idéias diferentes, saberes, fazeres e múltiplos elementos, conexos ou desconexos, dispostos longitudinalmente, e que denunciam imagens, usos, sentidos e processos humanos.

Nesse sentido, pretende-se advogar a utilização de textos documentais como práticas discursivas de determinado momento sócio-histórico, capazes de elucidar os saberes considerados pertinentes a essa época e, conseqüentemente, o contexto de desenvolvimento defendido que, no presente estudo, se refere a uma instituição de auxílio e proteção à

infância abandonada do século XIX (Asilo dos Expostos da Santa Casa da Misericórdia de Salvador).

Sobre a história das instituições de proteção à infância abandonada no Brasil e na Bahia...

As instituições de proteção à infância surgiram em decorrência de um conjunto de fatores: (1) o surgimento do sentimento de infância e a concepção da infância como um período particular do desenvolvimento da criança, sendo esta um indivíduo (concepção do indivíduo-criança) que possui direitos e necessita de cuidados especiais e proteção dos adultos para sua formação (Ariès, 1981); (2) a tentativa de evitar o infanticídio e o aborto, já que o abandono decorria essencialmente de questões financeiras e/ou morais (pobreza e/ou ilegitimidade da criança filha de mães solteiras); (3) o desconforto social e religioso, numa sociedade católica, ao contato com crianças perambulando sozinhas pela cidade ou com os corpos expostos nas ruas, sujeitas às intempéries da natureza e aos ataques dos animais (Marcílio, 1998); (4) a preocupação em evitar a marginalização, a prostituição e a criminalidade das crianças abandonadas (Marcílio, 1996); e, posteriormente, (5) a necessidade de educar, corrigir, disciplinar e controlar as crianças pobres e desamparadas para que se tornassem cidadãos úteis à sociedade.

A Roda dos Expostos de Salvador (Bahia) data de 1726 e foi uma das instituições implantadas com o objetivo de acolher e prover um encaminhamento para a criança recém-nascida abandonada (Marcílio, 1998). Essa assistência fundamentava-se em práticas caritativas, paternalistas e imediatistas, que visavam ao cuidado básico da criança e, especialmente, à salvação da sua alma, via batismo, devido à alta mortalidade. Operava como local de acolhimento de crianças, com rápido envio destas para outras famílias ou para amas-de-leite, que as recebiam para criar em troca de auxílio financeiro. Funcionou no Hospital da Santa Casa de Misericórdia da

Bahia até 1844, quando foi anexada ao Recolhimento. A contratação de amas-de-leite internas permitiu a estada dos bebês por um período maior na Casa, reduzindo, assim, a busca constante por uma alocação imediata. Já em 1847, foram incorporados novos cômodos à instituição e houve separação das crianças por sexo. Venâncio (1999) afirma que a existência de cômodos específicos para a Casa dos Expostos de Salvador (Bahia), no século XIX, reflete o reconhecimento da importância e do prestígio desse estabelecimento na sociedade, bem como da preocupação em afastar as crianças do contato com os doentes internados nas enfermarias do Hospital.

O acolhimento das crianças nessas instituições, contudo, não lhes assegurava um futuro próspero. Segundo Marcílio (1996), a criança ainda deveria passar por duas provas: a morte precoce (cuja mortalidade abrangia 65% a 70% da população infantil interna) e a criação e sobrevivência até a maioridade.

Durante o século XVIII, a trajetória sob guarda institucional iniciava com o encaminhamento das crianças aos cuidados de amas-de-leite por um período de três anos. Essas amas eram mulheres pobres e livres, geralmente, solteiras, mulatas, ex-escravas e agregadas em casas alheias, mas havia também escravas, alugadas por seus amos. A maioria delas cuidava das crianças com desvelo. Havia, contudo, conforme aponta Marcílio (1996), procedimentos fraudulentos no trato das amas com a Casa. Algumas mulheres depositavam seus próprios filhos na Roda, para depois buscá-los, como amas, e receber o pagamento pela criação. Outras escolhiam crianças pardas, para depois vendê-las como escravas, ou escondiam a morte dos bebês para continuar a receber os vencimentos. Findo o período de criação com as amas, essas crianças seguiam para um lar considerado adequado, onde dependiam da condição financeira da família e, freqüentemente, trabalhavam em troca do sustento.

No século XIX, particularmente em Salvador (Bahia), inovou-se (a) ao ser anunciada claramente a alocação do trabalho do/as expostos/as ou a

aprendizagem de um ofício; (b) ao ser criado o Asilo dos Expostos, local onde a criança poderia receber alguma forma de educação; e (c) ao ser permitida a saída com o advindo da maioridade – 20 anos (Marcílio, 1996; Marcílio, 1998; Venâncio, 1999). As meninas maiores, nesse caso, podiam pedir o desligamento da casa e assumir a própria vida.

Apesar da reforma do sistema da Roda e da mudança do caráter da instituição, em todo o Brasil, com ênfase nas vantagens do ensino elementar e profissional, houve declínio a partir da segunda metade do século XIX, devido (1) ao surgimento de novas instituições (clínicas pediátricas e orfanatos), que, pela sua existência e funcionalidade, proporcionaram novas formas de enjeitamento das famílias pobres; (2) às melhoras nas condições de vida e nas condições sanitárias das famílias; (3) mas especialmente, à mudança de mentalidade da sociedade, que associou as antigas instituições de assistência infantil aos “símbolos do passado colonial, institutos anacrônicos e preconceituosamente vistos como berços de *raças inferiores*” (em contexto de crise da escravidão da raça negra/da “gente de cor”) (Venâncio, 1999, p. 169).

Surgiram as creches, os jardins-de-infância e as escolas maternas, como novos estabelecimentos de assistência à infância. As creches tinham a função primordial de guardar a criança pobre e abandonada e viabilizar sua sobrevivência (Mattoli, 1994). Os jardins-de-infância constituíram uma alternativa para a educação de crianças de outras camadas sociais (da elite, inclusive), muito embora, no Brasil, seu surgimento, em 1875, esteja relacionado ao atendimento da criança desvalida. Já as escolas maternas representaram – sem sucesso – uma tentativa de modificação do caráter assistencialista das creches, por meio da adoção da filosofia educativa dos jardins-de-infância na educação das crianças desvalidas e, principalmente, dos filhos da classe operária. De qualquer sorte, nunca chegou a existir uma distinção rigorosa dessas instituições ou da nomenclatura utilizada para designá-las, devido a preocupações médico-sanitárias e assistencialistas. Asso-

ciou-se educação à guarda/sobrevivência da criança.

No início do século XX, as casas da Roda recuperaram certo prestígio, ao modificarem seu funcionamento interno e assemelharem-se aos novos estabelecimentos de abrigo infantil, com a abolição do sistema de amas externas e a utilização do leite em pó, como alimento para os recém-nascidos (Venâncio, 1999). Essas mudanças, contudo, não foram suficientes para manter o funcionamento das instituições que fecharam as portas até 1950.

Sobre a institucionalização como contexto de desenvolvimento...

As instituições culturais – em sua constituição – refletem as crenças humanas sobre o comportamento humano, atribuindo-lhe significados institucionalizados e iniciando o processo de socialização dos indivíduos. A sociedade cria matrizes institucionais (instrumentos de nomeação, classificação e socialização, tais como fichas de admissão, expostos/as) – como significados culturais – com a finalidade de impor uma versão particular da realidade e de orientar e controlar os atos dos indivíduos (Bruner, 1997).

Este é o caso dos estatutos que, como documentos oficiais de uma dada instituição, enunciam as normas e regras socialmente aceitas em suas circunvizinhanças e nas relações interpessoais e denunciam a dinâmica oficial proposta. A análise desses estatutos permite, portanto, a apreensão do contexto de desenvolvimento institucional de crianças, via compreensão das suas práticas institucionais, as quais permeavam o relacionamento dos atores sociais.

Essa compreensão é possível, a partir da premissa de que as instituições de reclusão total comprometem a totalidade da vida dos seus integrantes e possibilitam a administração de todos os aspectos da vida psíquica e social dos sujeitos internos, por funcionarem como sistemas fechados, fortemente instituídos e imutáveis, nos quais há o estabelecimento de normas, modelos e códigos com fins de controle (Losicer, 1996). O indivíduo, ao se tornar membro dessa comunidade,

“passa a estar sujeito a toda uma série de pressões e coerções sociais informais, implícitas nas obrigações que adquire, já que estas se convertem no caminho para chegar às recompensas” institucionais (Benelli & Costa-Rosa, 2002, p. 39).

No contexto institucional, a formação perpassa um processo de normatização do comportamento. Impõe-se um cotidiano preestabelecido de acordo com um sistema de normas e regras de controle e/ou de correção disciplinar do corpo, caracterizado por uma rígida rotina e por espaços de circulação restritos aos limites da instituição, de forma a instrumentalizá-lo (Chaves, 2002; Foucault, 1999).

Segundo Sawaia (1999), a institucionalização ainda propicia um espaço de abrigo infantil e de não-existência do abandono. Em contrapartida, cria uma inclusão social perversa, já que gera condições sociais de cuidado, proteção e educação desiguais e apenas atende, em seu limite mínimo, a alimentação, o vestuário e o abrigo, por um limitado período de tempo. Não há a oportunidade da participação das crianças nas escolhas e decisões quanto ao seu fazer, especialmente, ao seu fazer futuro; há controle nas formas de ocupação e de estabelecimento de interações e na constituição de vínculos afetivos, que são restritos. Enfim, há a manutenção da condição social prévia da criança.

METODOLOGIA

O presente estudo busca (1) apreender os significados de infância na Bahia do século XIX, que partilhavam de uma realidade institucional, (2) entender como essa realidade, denunciada nas práticas instituídas e sociais, permeava o contexto de desenvolvimento infantil, via análise documental dos estatutos, e (3) exemplificar sua aplicação para o estudo do desenvolvimento humano.

Para tal, as fontes de dados foram dois estatutos do Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, Bahia, referentes aos anos de 1863 e de 1914. Esses podem

revelar as normas e regras consideradas socialmente adequadas para a criação e para o convívio com crianças, em dois momentos históricos distintos, proporcionando meios para a (de)composição das realidades vigentes. Deve-se notar que o primeiro remonta, justamente, ao período da criação do Asilo dos Expostos, como uma instituição independente das demais instituições da Santa Casa, e o segundo, à época de sua reestruturação.

Os Estatutos foram transcritos em sua totalidade. As informações foram codificadas em categorias, segundo a análise qualitativa de conteúdo temática, conforme proposto por Bardin (1994), cujo tema norteador foi a trajetória institucional das crianças, sendo este subdividido em três categorias: formas de ingresso e de saída, políticas educacionais e sistema de controle institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelam progressiva mudança na compreensão da infância abandonada institucionalizada, como pode ser visto na denominação utilizada para falar a respeito das crianças. Em 1863, essas eram chamadas, em ordem decrescente de frequência, de expostos/as, meninos/as, crianças e rapazes. Já em 1914, aparecem os termos asilados e crianças, quase equiparados, seguidos de educandos/as, menor e exposto (este com apenas uma ocorrência). Inicialmente, portanto, a criança – exposta – merecia cuidados especiais e acompanhamento na sua criação. Concebia-se, parcialmente, a infância como um período particular de desenvolvimento. Prevalencia ainda, contudo, um caráter negativo do abandono, como conseqüência da rejeição dos pais. Preocupava-se primordialmente com a sua sobrevivência e a salvaguarda da sua saúde – em vida – e da sua alma – em morte.

Posteriormente, a criança – asilada ou simplesmente criança – era vista como ser em início da criação, cuja situação de miserabilidade e desproteção, oriunda do abandono, deveria ser remediada. Houve a estruturação de um completo

programa educativo, considerando-se a criança enquanto projeto de futuro, que persistiu, foi reelaborado e ressaltado. As idéias da Medicina Higienista se impuseram e a educação das crianças emergiu como fator crucial.

Formas de ingresso e de saída

A trajetória institucional da criança na Santa Casa de Misericórdia de Salvador (referida, doravante, como Santa Casa ou Casa) iniciava-se no momento da sua admissão. Esta ocorria unicamente por meio da Roda.

Imediatamente à entrada, prestavam-se os primeiros cuidados. No caso do estatuto de 1863, estes se referiam à amamentação e ao enfaixamento (procedimento de envolvimento da criança em panos, de forma que sua mobilidade ficava restrita). Posterior a isso, o/a recém-exposto/a era entregue a uma ama interna. Neste período, a Roda ainda se encontrava no Recolhimento. Registrava-se a entrada em dois livros específicos, anotando-se qualquer marca de particularidade da recém-chegada criança (sinais naturais ou postos, tais como quantidade e qualidade da roupa e cartas – procedimento mantido em 1914).

Este procedimento indica a preocupação de identificar cada criança e, indiretamente, a prática de pais retornarem à Casa para reaver seus filhos, após melhora financeira ou passado o período crítico de sobrevivência (Marcílio, 1998).

Havia ênfase quanto ao batismo, com exaltação do imediato batizado, especialmente nos casos de perigo de vida e na entrega a uma ama somente após esse fato. Pode-se notar também tanto uma preocupação com a sobrevivência da criança, quanto a incerteza dessa ou do destino dessa criança, após a entrega a uma ama externa. Concebia-se uma efêmera vida e alta mortalidade infantil. A preocupação estava em salvaguardar a alma dos inocentes enjeitados por seus pais.

Os grandes funcionários – os Irmãos – da Casa não só se constituíam em padrinhos em potencial, mas também forneciam o cognome à criança. O nome provinha do Santo do dia da

exposição e o sobrenome do primeiro provedor do Asilo dos Expostos da Santa Casa de Salvador (Bahia). Pode-se inferir a existência de uma esfera religiosa e afetiva quanto ao acolhimento do bebê. De qualquer sorte, como proposto por Venâncio (1999), a marca original de abandonados/as, ou melhor, de enjeitados/as ou expostos/as acompanhavam-nos/as após sua emancipação, já que seus nomes serviam de identificação pós-institucional e poderiam contribuir para a discriminação.

Já no estatuto de 1914, nota-se uma exaltação da necessidade de identificação da criança, que não apenas era registrada em livro específico, mas também carregava consigo, em seu pescoço, um colar com medalha de identificação. Surgiu o registro civil e mencionou-se corriqueiramente o batismo. Verifica-se a laicificação da assistência, na qual o registro civil se sobrepõe à importância do batismo. Da mesma forma, pode-se também inferir o aumento da sobrevivência do bebê.

A trajetória institucional finalizava com a saída (ou “alta definitiva”) do/as exposto/as, a interrupção da responsabilidade da Casa pelo cuidado dos/as mesmos/as e o desligamento completo do/a exposto/a.

De forma geral, os procedimentos de finalização da guarda institucional mantiveram-se constantes, salvo particularidades. O desligamento decorria da mudança de estado (via casamento ou obtenção da maioridade) e da transferência para outro estabelecimento, por motivo de continuação da educação técnica ou profissional. Em 1863, findo o tempo convencional para ensino de ofício, havia a alta definitiva. Já em 1914, a própria saída do estabelecimento, independente do motivo, já representava um desligamento, condicionado à assinatura de dois termos – um de responsabilidade (na secretaria da Santa Casa) e outro de tutoria do menor (no Juízo dos Órfãos) – nos quais se transferia a responsabilidade de cuidado da criança à pessoa, de “caráter idôneo”, que se dispusesse a tê-lo. Essa saída era até incentivada, quando já se havia recebido a instrução primária, técnica ou profissional e quando os destinos eram casas de

particulares ou oficinas confiáveis, as quais se dedicassem a trabalhos profissionais ou industriais.

Outra forma de saída do Asilo decorria da reclamação do/a exposto/a por parte de parentes. Em 1863, os requerimentos eram submetidos à aprovação do Mordomo dos expostos, quanto à sua pertinência, e dependia do pagamento de indenização das despesas realizadas com o/a exposto/a, dispensado em caso de pobreza e probidade comprovada. Nestes casos, ocorria a entrega mediante assinatura de termo, compromisso de provisão da educação primária e de apresentação semestral obrigatória do/a mesmo/a à Mesa da Casa. Já em 1914, o processo – mais simples – dependia apenas da comprovação, por qualquer meio legal em vigor, de ser pai ou parente (ascendente, descendente ou colateral). Não havia menção do pagamento de indenizações com despesas ou acompanhamentos posteriores da criança. Dessa forma, pode-se conceber uma gradativa dessensibilização quanto à preocupação com o destino do/a exposto/a, após a saída institucional.

Políticas Educacionais

Após a admissão, os estatutos de 1863 e 1914 demonstram trajetórias diferentes.

Em 1863, estava estabelecida uma estada com grande movimentação das crianças (entrega a amas e posterior recolhimento das crianças da guarda das mesmas, entrega para famílias ou instituições profissionalizantes), como disposto por Marcílio (1996). Já em 1914, as crianças permaneciam no Asilo dos Expostos, durante toda a sua estada institucional, salvo exceções.

No primeiro momento, em 1863, a criança era dada à criação de uma ama-de-leite. A seguir, podia retornar ao Asilo ou ser entregue a uma ama de criação. Quando completava seis anos, retornava ao Asilo para a educação primária, acomodada ao gênero da criança, realizada na escola do próprio estabelecimento. As meninas eram educadas de forma a se tornarem boas mães de família e a se habilitarem a passar a vida com o resultado do seu honesto trabalho. Finda

a educação, como o Asilo não dispunha de nenhum outro dispositivo educativo interno, a trajetória de meninos e meninas diferia. Os meninos – considerados rapazes – eram entregues a mestres-de-ofício, Colégio dos Órfãos de São Joaquim, Companhias de Aprendizizes Menores do Arsenal de Guerra ou da Marinha, fábricas da Província ou escolas práticas de agricultura. Já as meninas casavam-se, seguiam para a companhia de alguma família “capaz” ou deixavam a Casa para viverem por conta própria, quando do advento da maioridade.

Compreende-se o intuito da Casa em salvaguardar a vida e estabelecer condições satisfatórias de desenvolvimento para a criança. Mesmo assim, as constantes mudanças domiciliares impediam o desenvolvimento de um vínculo sadio com uma pessoa de referência. As possíveis trajetórias e circunstâncias de alocação da criança – traçadas conforme a disponibilidade ou das necessidades sociais – expressam um contexto de desenvolvimento voltado para o futuro da mesma, que, por vezes, não era partilhado pela mesma. Venâncio (1999) afirma que muitos expostos revoltavam-se com essa situação, permeada, em grande parte, por maus tratos, e fugiam dos estabelecimentos e, conseqüentemente, do controle e da guarda da Casa.

Já em 1914, o Asilo ficou mais responsável pelo desenvolvimento da criança. Esta permanecia no estabelecimento durante sua infância. Havia atividades, funcionários e espaços delimitados e específicos para as mesmas, de acordo com a sua faixa etária. De sua entrada até os três anos, a criança ficava na creche; dos três aos cinco anos, prosseguia para o jardim-de-infância; dos seis aos dez ou doze anos, estava inserida na escola primária; e, por fim, partia para o ensino técnico, para ambos os sexos, efetuado no próprio Asilo. Eventualmente, a criança podia ser encaminhada para um mestre-de-ofício (condição aparentemente masculina), bem como, apenas em casos extraordinários, decorrente de fraca condição de saúde, a criança saía do Asilo para ser criada por uma ama externa.

A creche não constituía um local de educação em si, mas um local de exercício dos

cuidados higiênicos e morais da primeira infância. O jardim-de-infância adotava o sistema de educação Fröebel, no qual a criança era considerada uma planta débil e delicada, que necessitava de uma atenção perseverante. Devia-se atender ao desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, habituando-as à ordem e ao asseio e estimulando o espírito, com exercícios dos sentidos e das faculdades de observação, e o corpo, com jogos ginásticos. A criança era vista como uma plantinha, que necessitava de cuidados especiais para florescer, como aponta Mattioli (1994).

O ensino primário era caracterizado por um ensino prático do português, aritmética, trabalhos manuais, ginástica e exercício físico, instrução moral, religiosa, cívica e cantos patrióticos. Os horários eram determinados e havia intermissões para recreio, no qual ainda se controlava e monitorava a atividade com ginástica e canto.

No ensino profissionalizante, permaneciam as características do ensino prático. Sua finalidade era dar aos internos a instrução técnica necessária para o desempenho de profissões, que possibilitassem o trabalho remunerado. Os cursos profissionalizantes eram divididos de acordo com o gênero masculino (marcenaria, sapataria, tornearia, dentre outros) e feminino (higiene e asseio pessoal e doméstico, costura, bordado). Buscava-se formar tanto homens capazes de ingressar no mercado de trabalho e de fabricar os necessários instrumentos da nascente economia industrial, quanto mulheres prendadas para o casamento e/ou que pudessem se sustentar por meio do próprio trabalho, inserindo-se em algum empreendimento considerado essencialmente feminino. Deve-se notar que as oficinas se encontravam na própria instituição. Suas instalações, porém, dependiam da demanda do mercado, a partir do reconhecimento da necessidade e da conveniência de cada uma delas.

Neste estatuto (de 1914), emergiram preceitos de higiene, prática, ordem e sustento próprio pela força de trabalho. Há declarada divisão da força de trabalho, com homens e mulheres ocupando espaços diferentes, além de

enorme normatização dos comportamentos dos agentes sociais das instituições – tanto internos/as quanto funcionários/as – deveriam seguir os parâmetros comportamentais traçados pela instituição. A disciplina pode ser ressaltada como fator normatizador e individualizante dos mesmos, a fim de obter cidadãos em conformidade com as normas sociais vigentes.

Vislumbra-se também, em ambos os estatutos, a existência de um sistema de tutoria da Santa Casa perante as/os internas/os e o Asilo dos Expostos como uma instituição temporária. Em 1863, entretanto, a tutela é parcial e representa a indicação da alocação da criança, em que o Asilo pode ser visto como local de passagem. Já em 1914, a tutela é estendida à completa guarda, com possibilidade maior de resguardo e controle dos/as internos/as, ao propiciar um ambiente mais controlado e, possivelmente, mais saudável, já que tanto as crianças quanto seus cuidadores estavam sob sua alçada direta e essa guarda prolongada permitia o melhor exercício do controle disciplinar, visando à reinserção social.

Sistema de controle institucional

Existia um sistema de controle institucional, tanto para os/as expostos/as quanto para os funcionários. Este pode ser compreendido como um sistema de auto-sustentação do estabelecimento e como medida em prol da segurança e do bem-estar da criança.

No caso dos funcionários, enfatizava-se, mais especificamente, o controle dos funcionários externos, em 1863, ou dos internos, em 1914. É constante, em ambos, a figura da Superiora – responsável pela disciplina, regime interno, fiscalização do estabelecimento e relatório dos eventos internos ao Mordomo dos expostos e ao Provedor da Casa. Essa figura caracterizava o controle centralizado.

Em 1863, os funcionários (externos) – amas e mestres-de-ofício – diante da retirada das crianças, assinavam um termo, prestavam “competente fiança”, apresentavam fiador e se dispunham a levar os/as expostos/as para

inspeção mensal (no caso dos mestres, em 1914, isto não ocorre, pois a entrega do exposto significa entrega da guarda legalmente). Além disso, as amas seguiam com uma cópia do termo, o qual relatava as normas da Casa em relação ao cuidado infantil, ou seja, as medidas cautelares ou corretoras a aceitar e a seguir (visitas domiciliares “surpresas”, supressão parcial ou total do pagamento mensal ou mesmo dispensa dos serviços).

Uma outra medida de controle de algumas mulheres, que expunham seus filhos para depois retirá-los como amas, consistia da não entrega de qualquer criança indicada pela ama. Esta medida de controle das amas está em concordância com o anunciado por Marcílio (1996), porém desconsidera o bem-estar do bebê, pois não possibilitava à ama permanecer com uma criança com a qual simpatizasse e pudesse, conseqüentemente, cuidar melhor.

De qualquer forma, essa prática de entrega dos próprios filhos pode denunciar duas tentativas de remediação da pobreza ou da dignidade, pelas quais mães recorrem à assistência de forma fraudulenta para manter os/as filhos/as, respectivamente, com o salário da Casa ou com a condição de ama – uma profissão – e, conseqüentemente, a legitimidade do “bastardo”, via entrada institucional.

Em 1914, a única forma anunciada de controle dos funcionários externos eram as inspeções, mais numerosas e constantes. Havia, porém, controles constantes dos funcionários internos (médicos, cirurgiões-dentistas, mestres/as, professoras), já que suas atividades eram programadas e enumeradas, item por item, sendo ditado até o comportamento adequado, como no caso dos mestres-de-ofício, os quais deveriam desenvolver o ensino de forma prática e proveitosa, incutindo nos educandos o hábito da economia.

Essas medidas supracitadas buscavam (1) melhorar as condições de salubridade da criação (cuidadores, moradia, alimentação/amamentação, vestuário); e (2) eliminar procedimentos fraudulentos de (a) amas, que podiam

receber expostos/as para vendê-los/as como escravos/as, findo o tráfico negreiro em 1850, ou não reportar as mortes das crianças à Casa, para continuar a receber os vencimentos pelos seus cuidados (Marcílio, 1996; Venâncio, 1999) e (b) mestres-de-ofício, que podiam fazer uso da mão-de-obra gratuita e, muitas vezes, de maus tratos – daí a necessidade de tantas normas, inspeções e termos de responsabilidade.

As formas de controle da Casa em relação às/aos interna/os, especificamente, às expostas – pois estas permaneciam período mais longo na instituição – ocorriam segundo um sistema de recompensa e vigilância. Em ambos os estatutos, as visitas eram controladas, com a designação de dias específicos. Dotes eram concedidos apenas para casamentos ou saídas para viverem por conta própria aprovadas pela Mesa Administrativa da Casa. Em 1863, havia a concessão de prêmios às expostas que se sobressaíssem em qualquer área de ensino e de trabalho ou por seu comportamento exemplar. Em 1914, o comportamento exemplar possibilitava aos internos passeios supervisionados, pelos arrabaldes da cidade.

Em suma, a Casa possuía total controle dos/as expostos/as, exercendo grande pressão para normatização individual, sendo esta exercida diretamente pela concessão de benefícios somente aos comportamentos aprovados. Aspecto interessante é a não concessão de prêmios pelos trabalhos realizados, em 1914, mas 20% do valor líquido, fruto da venda dos produtos, eram endereçados a uma poupança para a exposta, valor este que podia ser retirado na saída da mesma. Parece existir um plano de preparação da interna para uma melhor (re)inserção social, ao menos financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estatutos denunciam a construção progressiva de uma realidade sócio-histórica, baseada em preceitos filantrópicos, econômicos e higienistas, com especial consolidação no último estatuto. A preocupação com a sobre-

vivência da criança exposta é substituída pela correta inserção social, como indivíduo moral, higiênico, disciplinado, trabalhador, produtor e conformado socialmente.

O contexto de desenvolvimento do Asilo dos Expostos – instituição de auxílio e proteção à infância – era marcado pela ambigüidade, como proposto por Sawaia (1999) e Chaves (2002). Se, por um lado, oferecia abrigo, alimentação, vestuário e educação, por outro, gerava uma inclusão social perversa, devido ao limitado período da própria institucionalização e de ser ou haver sido um/a exposto/a; e à pouca ou inexistente autonomia diante do processo decisório de seu futuro. O seu futuro estava intrinsecamente relacionado com as expectativas da Casa, quanto à melhor alocação social da criança, que nem como criança era considerada. Era, sim, um projeto de futuro – notoriamente diferenciado quanto às expectativas de seu gênero – visto como indivíduo útil a si e, principalmente, à sociedade. Sua força de trabalho (1) provia-lhe sustento, mas especialmente, anexava-o/a ao novo sistema comercial – marcado por eventos, dentre os quais a Lei do Ventre Livre, a Abolição da Escravatura, o início da industrialização e a Proclamação da República, carente de mão-de-obra livre e capacitada; (2) dificultava o surgimento de marginais, mendigos e prostitutas, que ameaçavam a própria sociedade; e (3) gerava cidadãos essencialmente proletários.

A disciplina perpassava de forma crescente a vida dos/as expostos/as, via regulamentação das atividades, do sistema hierarquizado de controle e de recompensa e individualização dos agentes sociais, imbuindo-os das normas de socialização e indicando-lhes os possíveis caminhos a seguir, como denunciado por Foucault (1999).

A análise documental – como técnica qualitativa – e os documentos, especialmente os estatutos – por seu caráter de produção em tempo e por constituírem uma produção cultural dos valores e imagens socialmente aceitos – proporcionam elementos decisivos quanto à apreensão do contexto de desenvolvimento advogado, ao viabilizar a elucidação do contexto

histórico e das práticas sociais. Tanto a História quanto a Psicologia adquirem importância nesse empreendimento, lançando luz sobre aspectos que poderiam passar despercebidos de outra forma, como apontam Ariès (1995) e Spink (2000). Mesmo assim, deve-se apontar as limitações do risco interpretativo na compreensão de dados modernos por contemporâneos que não viveram o contexto histórico da época. Torna-se de suma importância, neste sentido, a submissão desse empreendimento ao diálogo com colegas, para discussões, as quais o presente artigo pretende endossar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1995). A história das mentalidades. In: J. Le Goff. *A história nova* (p. 153-176). São Paulo: Martins Fontes.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENELLI, S.J. & Costa-Rosa, A. (2002). A produção da subjetividade no contexto institucional de um seminário católico. *Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, 19, 2:19-58.
- BRUNER, L. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARDOSO, C.F. & Brignoli, H.P. (1990). *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal.
- CHAVES, A.M. (2002). A vida e o viver em um internato: o ponto de vista de um grupo de meninos residentes. In: E.R. Lordelo; A.M.A. Carvalho, & S.H. Koller (Orgs.) *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (p. 45-75). São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador: EDUFBA.
- FOUCAULT, M. (1999). *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- LE GOFF, J. (1995). A história nova. In: *A história nova* (p.25-64). São Paulo: Martins Fontes.
- LOSICER, E. (1996). A pro-cura da subjetividade: a organização pede análise. In: E. Davel & J. Vasconcelos (Orgs.). *"Recursos" humanos e subjetividade* (p.68-79). Petrópolis: Vozes.
- MERCÍLIO, M.L. (1996). Marginalidade, pobreza e abandono de crianças no Brasil: séculos XVIII e XIX. *Revista de ciências históricas*. Universidade Portucalense, 11: 163-173.
- _____ (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- MATTIOLI, O.C. (1994). Instituições de educação infantil: sua história e significado. *Perfil: Boletim de Psicologia*. 7: 41-58.
- MINAYO, M.C.S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- PENNA, A.G. (1980). *História das idéias psicológicas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SAWAIA, B. (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (p. 5-13). Petrópolis: Vozes.
- SPINK, P. (2000). Análise de documentos de domínio público. In: M.J. Spink (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (p. 123-151). São Paulo: Cortez.
- VENÂNCIO, R.P. (1999). *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papirus.

Recebido para publicação em 4 de setembro de 2003 e aceito em 5 de maio de 2004.

HABILIDADES EM COMPREENSÃO DA LEITURA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE PSICOLOGIA

READING COMPREHENSION ABILITIES: A STUDY WITH PSYCHOLOGY STUDENTS

Acácia A. Angeli dos SANTOS^{*}
Adriana C. B. SUEHIRO^{**}
Katya Luciane de OLIVEIRA^{***}

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a relação entre a compreensão em leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas do curso de Psicologia. Participaram 115 universitários ingressantes de uma universidade do interior paulista. Foram aplicados dois textos preparados segundo a técnica de Cloze e um questionário com questões fechadas, visando identificar os tipos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de índices de correlação positiva entre os escores somados dos testes de Cloze e as notas obtidas em cada disciplina cursada. Pode-se concluir que a compreensão em leitura relaciona-se com o desempenho acadêmico, especialmente quando a nota é resultante de uma produção individual do aluno na situação de avaliação.

Palavras-chave: *Desempenho acadêmico; Teste de Cloze; Estratégias de aprendizagem.*

ABSTRACT

This research meant to explore the relation among reading comprehension and academic performance in specific contents of the Psychology course. The sample was composed of by 115 freshman students of the private university in São Paulo. The instruments used were two texts prepared in

^(*) Psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar pela USP e Docente do programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco (USF). Endereço para Correspondência: R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Itatiba/SP – CEP 13251-900 – *E-mail:* acacia.santos@saofrancisco.edu.br

^(**) Mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Universidade São Francisco (USF) – Utatiba/SP – Bolsista CAPES.

^(***) Doutoranda da Faculdade de Educação da UNICAMP – Docente da Universidade de Alfenas/MG (UNIFENAS).

accordance to Cloze's technique and a questionnaire focusing the most used characterization types in higher education assessment. The results showed clearly a correlation, statistically significant, among reading comprehension, academic performance and learning assessment in Psychology course, specially when the grade results of the student individual production in assessment situation.

Key words: *Academic performance; Cloze Test; Learning strategies.*

INTRODUÇÃO

A identificação de falhas existentes no processo de ensino e aprendizagem pretendida no ensino superior tem inquietado e desafiado pesquisadores do mundo todo a se debruçarem sobre essa questão, trazendo luzes sobre a compreensão do fenômeno e buscando alternativas de superação para as dificuldades detectadas (Flippo & Caverly, 1991; Santos, 1991; Witter, 1997; Spires & Donley, 1998; Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Existem queixas constantes de professores universitários brasileiros referentes às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos. No seu conjunto se referem a problemas relacionados à integração de novas informações e conhecimentos, quer contextualizando-os em seus aspectos históricos e sociais, quer relacionando-os com os recentes avanços da ciência e tecnologia. Tal situação leva a crer que não se pode contar com desempenhos acadêmicos que exijam estratégias de processamento cognitivo de profundidade (Marton, Hounsell & Entwistle, 1984).

Muitas pesquisas têm constatado que a falta de compreensão tem sido um obstáculo para muitos estudantes que apresentam dificuldades na leitura e no aprendizado de textos. Diferentes estudos têm apontado que nem sempre os estudantes apresentam o desempenho esperado para atender às exigências acadêmicas relativas ao seu nível de escolaridade (Egypto, 1983; Marini, 1986; Armbruster & cols., 1990; Santos, 1990, 1991; Pellegrini, 1996; Santos, 1997; Witter, 1997; Sampaio & Santos, 2002; Suehiro & Santos, 2002).

Considerando essas exigências, imprescindíveis para uma formação no ensino superior, vale ressaltar que a leitura é um importante instrumento de aprendizagem e que ocupa um papel de grande relevância na vida de um indivíduo. Considera-se que ela não só representa o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade e para a formação de cidadãos, mas também é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo que permite refletir, questionar e avaliar as informações com base em seu próprio referencial (Drouet, 1995; Ellis, 1995; Gregoire & Pérart, 1997).

Pesquisas sobre o comportamento de leitura, como a de Santos (1990), têm se preocupado em demarcar o processo de compreensão e caracterizar as diferenças entre um leitor em nível elementar e um leitor competente. Davis e cols. (1989) lembram que alguns fatores interferem no processo de compreensão, estando relacionados às características do sujeito, entre os quais, os conhecimentos prévios e o interesse pelo assunto. Além disso, ressaltam que outras variáveis, inerentes ao texto, tais como sua estrutura e a complexidade do vocabulário, podem também ser determinantes para a compreensão do que se lê.

Nesse contexto, faz-se presente o sentido interativo dos elementos básicos da leitura: o autor, o texto e o leitor. Ao realizar a transferência de significados e apreender o sentido proposto pelo autor no texto, o leitor relaciona novos conhecimentos aos já existentes e os reorganiza para incorporar e trabalhar com a nova informação. De acordo com essa perspectiva, a competência de leitura está diretamente relacionada aos conceitos, valores e conhecimentos prévios que o estudante apresenta. Segundo Ayres (1999),

para que um indivíduo seja capaz de compreender algo é preciso que tenha condições de fazer as associações adequadas. Assim, tanto a leitura quanto o aprendizado estão relacionados a um processo de modificação de informações que o leitor já possui e isso se deve a constantes interações com o contexto em que se encontra inserido.

Em consonância com estudiosos da área, Carelli (1992) afirma que a habilidade de compreensão em leitura implica a relação de novos conhecimentos com antigos, a organização do conhecimento e sua recordação. Modelos mais recentes de ensino têm trabalhado com os conhecimentos prévios dos estudantes, por acreditarem que o leitor utiliza várias fontes de conhecimento para construir o significado de um texto, incluindo sua cultura e experiência. De acordo com esta concepção, os conhecimentos apresentados pelo leitor facilitam a compreensão do texto, permitindo o estabelecimento de relações, a geração de conclusões e a capacidade de fazer predições (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1988; Smith, 1989; Kleiman, 1999).

No mesmo sentido, Spires e Donley (1998) afirmam que pesquisas têm demonstrado que leitores que possuem níveis altos de conhecimento exibem constantemente uma melhor compreensão e retenção de textos que os leitores com baixo nível de conhecimento. No entanto, Gurthrie e cols. (1998) consideram que a diferença entre os bons e os maus leitores parece não se resumir apenas à quantidade disponível de conhecimento, mas também à forma como tais conhecimentos são recuperados e utilizados para a compreensão de um texto.

Quando o leitor lança mão de estratégias adequadas e traz seus conhecimentos pessoais para o contexto escolar, assumindo a posição de sujeito-leitor, interessa-se mais pelos textos acadêmicos e passa a construir uma relação mais significativa com a tarefa de leitura. Esta relação não só torna o leitor mais comprometido com sua compreensão, mas também permite que o estudante desenvolva o auto-respeito, a auto-realização e a segurança, transformando a

leitura em um meio de aprendizagem, de lazer e de estímulo ao pensamento (Oliveira, 1996).

Com base nos aspectos destacados, é possível afirmar que a leitura é imprescindível aos universitários, posto que é principalmente por meio dela que se dá o acesso ao conteúdo de diversas disciplinas e à produção científica. Além disso, a leitura é um instrumento importante para que, como leitor competente, o estudante compreenda e utilize, de forma crítica e adequada, as informações obtidas via texto, utilizando-as para compor uma prática profissional eficiente (Witter, 1997).

A complexidade do processo de leitura experimentada pelos universitários e as dificuldades por eles enfrentadas criam a consciência da necessidade de se ler melhor, em função da grande quantidade de informação a ser assimilada em um tempo mínimo (Santos, 1997). Daí a necessidade da implementação de programas de diagnóstico e posterior intervenção, que permitam que o nível de compreensão do aluno seja identificado e que procedimentos educacionais mais adequados sejam empregados, propiciando melhores condições de estudo e conseqüente desempenho acadêmico (Chance, 1985; Santos, 1997; Sampaio & Santos, 2002).

A leitura, bem como a escrita, não apenas possibilitam o acesso à informação, mas também são atividades cognitivas que favorecem o desenvolvimento de outras habilidades necessárias à realização profissional e pessoal de todo ser humano. A relação entre a leitura e a escrita também tem sido detectada em alguns estudos realizados com universitários, mostrando haver relação entre as habilidades de ler e escrever (Pinheiro, 1994; Arouca, 1997; Sampaio & Santos, 2002).

Verifica-se, então, a necessidade da utilização de formas eficazes de avaliação da aprendizagem e, mais especificamente, de avaliação do nível de compreensão em leitura dos estudantes do ensino superior, para que as falhas detectadas sejam superadas. Tendo em vista o papel fundamental dessa avaliação, inúmeras pesquisas têm sido realizadas com o

intuito de torná-la mais prática e construtiva (Sousa, Depresbiteris, Franco & Sousa, 1995; Almeida, 1997; Sordi, 2000; Luckesi, 2001).

Bzuneck (2001) tem criticado a concepção da avaliação focada no produto final, lembrando a importância de que se avalie o processo de aprendizagem como um todo. Ressalta que o professor deve ser concebido como aquele que utiliza a avaliação muito mais como forma de conduzir seus alunos a perceberem seus erros e fracassos e como oportunidade para o processo de construção do conhecimento e nunca como situação de identificação da falta de capacidade dos mesmos. Complementando, Shigunov (2000) afirma que a avaliação deve ser pensada como um meio para se observar o progresso de cada aluno e funcionar como um processo motivacional positivo.

Diante dessa realidade, a aplicação de provas desempenharia outras funções, além das tradicionais, e a avaliação da aprendizagem passaria a incluir a mediação do pensamento sintético, das aquisições e aplicações da aprendizagem, bem como a metacognição e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Sisto (2001), isso contribuiria para que o professor planejasse o ensino de modo a potencializar a aquisição do conhecimento por parte de seus alunos.

É freqüente a constatação que os maus resultados obtidos na avaliação da aprendizagem estão relacionados com as dificuldades em outras habilidades básicas. Estudos, como o de Oliveira e Santos (2003), têm evidenciado que a avaliação da aprendizagem está relacionada a uma boa habilidade de leitura e desempenho acadêmico. No entanto, as instituições de nível superior têm minimizado a importância de se identificar precocemente a habilidade de compreensão em leitura que o universitário ingressante traz, para poder desenvolver programas adequados à remediação dos déficits detectados (Santos & cols, 2000).

Nesse sentido, observa-se que a técnica de Cloze tem sido adotada com freqüência para diagnosticar a habilidade de compreensão em

leitura. A técnica foi desenvolvida por Taylor em 1953 e consiste em eliminar palavras de um texto escrito e colocar traços no lugar dos vocábulos eliminados. Sua aplicação consiste em pedir para que o estudante procure adivinhar as palavras omitidas e escrevê-las nos traços correspondentes que, segundo os padrões tradicionais da técnica, correspondem ao quinto vocábulo.

Embora muitas formas de avaliação da compreensão possam ser utilizadas, o Cloze tem sido considerado como uma das mais adequadas, considerando sua facilidade de construção, aplicação e correção (Sampaio, 1982; Marini, 1986; Nist & Simpson, 1987, Santos, 1991). Destaca-se que esta técnica pode ser aplicável a assuntos específicos de diferentes disciplinas e que a análise dos erros cometidos permite identificar a necessidade de informações adicionais que devem ser fornecidas aos alunos antes que prossigam em outras leituras sobre o tema. Sua utilização pode propiciar ao leitor a ampliação de sua cultura e a aprendizagem de conteúdos específicos de maneira interdisciplinar, o que possibilita a aquisição da competência em leitura e o desenvolvimento da criatividade verbal (Taylor, 1953; Santos, 1997; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Santos (1991), em um estudo sobre leitura com universitários utilizando a técnica de Cloze, e outros estudiosos citados por Marini (1986) verificaram que o nível de compreensão em leitura pode ser preditivo do rendimento acadêmico. Todavia, Oliveira (2001) constatou que, das doze disciplinas focalizadas em seu estudo, apenas seis apresentavam uma correlação significativa entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, obtido por meio de notas cedidas pela secretaria da Instituição de Ensino Superior (IES) focalizada. Tal resultado, de acordo com a autora, causou surpresa, tendo em vista que o rendimento em seis disciplinas, que requeriam intensa atividade de leitura, não apresentou correlação significativa com o nível de compreensão medido pelo teste de Cloze. Com base na análise detalhada dos resultados obtidos, Oliveira (2001) levantou a hipótese de que a baixa relação entre a compreensão de leitura e o

desempenho acadêmico nessas disciplinas poderia estar relacionada ao tipo de avaliação utilizada pelo professor.

Partindo dessa expectativa, o presente estudo teve por objetivos (a) identificar o desempenho em leitura dos alunos ingressantes com base nos dois testes de Cloze; (b) estabelecer correlações entre a habilidade de compreensão de leitura e o desempenho acadêmico em disciplinas específicas de alunos ingressantes do curso de psicologia; e (c) identificar os tipos de avaliação mais freqüentemente utilizados pelos professores que ministram as disciplinas de conteúdos específicos.

MÉTODO

Informantes

Participaram 115 alunos ingressantes do curso de psicologia, de uma universidade particular do interior paulista, com média de idade de 22 anos ($DP=6,97$), variando de 17 a 53 anos. A maioria dos ingressantes pertence ao gênero feminino (87,1%) e ao período noturno (74,1%).

Material

Foram utilizados dois textos adaptados segundo a técnica de Cloze, na sua versão tradicional, com o 5º vocábulo omitido. O primeiro texto intitulava-se “Desentendimento” e era de autoria de Luís Fernando Veríssimo e o outro,

denominado “A nova classe dominante” era de autoria de Carlos Heitor Cony. Além disso, foi utilizado um questionário, elaborado por Oliveira e Santos (2003), contendo questões fechadas que versavam sobre as formas de avaliação mais comuns no ensino superior e uma questão aberta, na qual os alunos deveriam apontar uma estratégia a partir da qual o seu desempenho seria melhor avaliado.

Procedimento

A aplicação foi realizada de forma coletiva, dirigida aos alunos que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para equilibrar eventuais diferenças de dificuldades entre os testes de Cloze, foram montados dois jogos de provas diferentes, nos quais a ordem de apresentação dos textos variava. Durante a coleta de dados, os estudantes respondiam ao questionário sobre as formas de avaliação mais comuns no ensino superior entre os dois textos de Cloze. Os jogos de provas diferentes foram entregues de forma aleatória aos participantes da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados qualitativa e quantitativamente e, tendo em vista os objetivos pretendidos, utilizaram-se provas de estatística descritiva e a análise de correlação no tratamento dos dados obtidos. Os dados referentes ao objetivo de identificar o desempenho em leitura dos alunos ingressantes com base nos dois

Tabela 1. Desempenho em compreensão de leitura detectado pelo Teste de Cloze (N=115).

Testes de Cloze	Pontuação Média	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Desvio-Padrão
Cloze 1 - “Desentendimento”	21	9	29	4,13
Cloze 2 – “A nova classe dominante”	15	8	25	3,03
Total de pontos nos testes de Cloze	36	20	54	6,31

testes de Cloze utilizados encontram-se na Tabela 1.

O desempenho no Cloze apresentou altos índices de correlação entre os resultados obtidos nos dois textos aplicados ($r=0,543$; $p<0,001$). A pontuação máxima possível no teste de Cloze "Desentendimento" era de 46 pontos, enquanto para o Cloze "A nova classe dominante" o número de acertos possíveis era 40. Todavia, nos resultados obtidos, a pontuação máxima alcançada pelos alunos foi, respectivamente, de 29 pontos para o primeiro Cloze (texto 'Desentendimento') e 25 pontos para o segundo Cloze (texto 'A Nova Classe Dominante'). A pontuação somada dos dois testes de Cloze foi de 54 pontos do total de 86 pontos possíveis.

Os resultados obtidos foram similares aos de outros estudos brasileiros e estrangeiros que apontam que os universitários apresentam um nível de compreensão inferior ao desejável, para a etapa de escolarização em que se encontram. Isso lhes dificulta o acesso, a compreensão e a utilização, de forma crítica e adequada, das informações obtidas via texto para compor uma prática profissional eficiente (Egypto, 1983; Marini, 1986; Santos, 1990, 1991; Armbruster & cols., 1990; Pellegrini, 1996; Santos, 1997; Witter, 1997; Sampaio & Santos, 2002; Suehiro & Santos, 2002).

Com relação ao objetivo de verificar a existência de correlação entre a habilidade de

compreensão em leitura e o desempenho acadêmico dos alunos nas diferentes disciplinas, os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 2.

A análise revelou a existência de índices de correlação positiva entre os escores somados dos dois testes de Cloze e as notas obtidas nas disciplinas cursadas no primeiro semestre. As disciplinas que apresentaram índices altamente significativos de correlação ($p<0,0001$) foram História da Psicologia, Fundamentos da Psicologia e Formação Profissional, Psicologia Geral e Citogenética.

Os resultados obtidos são congruentes com os de outras pesquisas que apontam correlações significativas entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico (Santos, 1991; Santos, 1997; Oliveira, 2001). Detectar precocemente os alunos que apresentam habilidade de compreensão em leitura inferior à desejável possibilita que professores e instituição implementem procedimentos educacionais mais adequados. Tais procedimentos poderão propiciar melhores condições de estudo e, conseqüentemente, um desempenho acadêmico mais elevado (Chance, 1985; Santos, 1997; Sampaio & Santos, 2002).

Tendo em vista que a habilidade de compreensão em leitura pode ser preditiva do rendimento acadêmico, é importante ressaltar o papel fundamental que a avaliação da aprendi-

Tabela 2. Correlação entre os escores totais dos Testes de Cloze e o desempenho acadêmico por disciplina (N=115).

Disciplinas	Correlação (<i>r</i>)	Significância (<i>p</i>)
História da Psicologia	0,387	0,000
Antropologia Cultural	0,238	0,010
Fundamentos da Psicologia e Formação Profissional	0,450	0,000
Filosofia	0,259	0,005
Psicologia Geral	0,400	0,000
Citogenética	0,383	0,000

zagem assume. Assim, este estudo pretendeu também identificar o que os alunos apontaram como estratégias de avaliação que mais influenciaram na sua nota final. As freqüências das respostas e suas respectivas porcentagens estão apresentadas na Tabela 3.

Como pode ser observado, os alunos ingressantes apontaram as “provas dissertativas individuais” como o tipo de avaliação mais freqüentemente utilizado pelos professores das diversas disciplinas, seguidas pelas “provas objetivas (testes) individuais” e pela “apresentação de seminários em grupo”. Os tipos de avaliação menos citados foram o “estudo de caso”, as “provas objetivas (testes) em grupo” e os “trabalhos dissertativos individuais”.

A prova dissertativa individual é um tipo de avaliação instrucional bastante dependente das leituras que o indivíduo faz. Estudos como o de Sousa e cols. (1995) têm destacado que essa faceta da prática avaliativa tem por objetivo

diagnosticar, retroinformar e classificar, embora se atribua grande importância ao desempenho do aluno em detrimento da curiosidade na busca pelo conhecimento e, portanto, uma supervalorização desta última função. Lamentavelmente, as provas objetivas (testes) individuais foram apontadas pelos alunos ingressantes como o segundo tipo de avaliação que mais influenciou a sua nota final. Os dados obtidos indicam a necessidade de investigação de procedimentos renovadores que avaliem o processo de aprendizagem como um todo, ao invés de focarem o produto final (Bzuneck, 2001).

A nova realidade educacional de um mundo com uma enorme quantidade de informação que deve ser adequadamente processada exige que a aplicação de provas, além das funções tradicionais, inclua a medição do pensamento sintético, das aquisições e aplicações da aprendizagem, bem como a metacognição e as estratégias de aprendizagem dos estudantes.

Tabela 3. Tipos de avaliação mais freqüentemente citados pelos alunos como tendo sido utilizados pelos professores nas diferentes disciplinas (N=115).

Categorias	Freqüência de citações	Porcentagem de citações (%)
Provas Dissertativas Individuais	233	28,9
Respostas em Branco	101	12,5
Provas Objetivas (Testes) Individuais	94	11,7
Apresentação de Seminários em Grupo	87	10,8
Trabalhos Dissertativos em Grupo	64	7,9
Provas Dissertativas em Grupo	56	6,9
Participação em Sala de Aula	52	6,5
Resumos de Livros/Capítulos	44	5,5
Debates em Grupo em Sala de Aula	39	4,8
Trabalhos Dissertativos Individuais	21	2,6
Provas Objetivas (Testes) em Grupo	10	1,2
Estudo de Caso	05	0,6
Total de citações	806	100

Tais funções destacam o papel do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, o que lhe atribui maior autonomia, permitindo que o avaliador pense o processo de avaliação da aprendizagem como um meio para observar o progresso e o processo motivacional vivido pelo aluno (Shigunov, 2000).

Além disso, poucas vezes foram apontadas pelos estudantes estratégias como o estudo de caso, os debates em grupo em sala de aula e participações em aula. Tais atividades possivelmente constituiriam momentos de avaliação que permitiriam uma maior exposição do aluno, evidenciando suas atitudes e curiosidades na busca pelo conhecimento. Vale lembrar que, como destaca Sisto (2001), a avaliação pode e deve contribuir para que o professor planeje o ensino de modo a potencializar a real aquisição do conhecimento por parte de seus alunos.

CONCLUSÕES

A leitura é considerada na universidade como uma das habilidades essenciais para o processo ensino-aprendizagem, posto que é principalmente por meio dela que se dá o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas. Assumindo este pressuposto, considera-se que o domínio de habilidades de leitura é imprescindível para o desempenho do estudante nas diversas situações acadêmicas. Assim, julgou-se importante investigar alguns aspectos relacionados à compreensão de textos, ao desempenho acadêmico e ao tipo de avaliação utilizada em disciplinas específicas de um curso universitário (Flippo & Caverly, 1991; Drouet, 1995; Ellis, 1995; Gregoire & Pérart, 1997; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Spires, Williams, Jackson & Huffman, 1999).

Os principais resultados obtidos permitiram afirmar que o nível de compreensão em leitura dos ingressantes mostrou-se aquém do desejado, assim como seu desempenho acadêmico, o que foi congruente com a literatura da área (Chance, 1985; Santos, 1997; Wittter, 1997; Sampaio & Santos, 2002).

A análise revelou também que a prova dissertativa individual foi a estratégia de avaliação que mais influenciou na composição da nota final dos ingressantes. Seria desejável que outras formas de avaliação mais inovadoras aparecessem com mais destaque, visando ao aumento da frequência de atividades de leitura, à utilização da metacognição e ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos (Sousa & cols., 1995; Esteban, 2000; Shigunov, 2000; Bzuneck, 2001).

Embora os objetivos do estudo tenham sido atingidos, é importante que se considerem as limitações metodológicas da presente pesquisa, especialmente no que se refere ao tamanho da amostra e à sua circunscrição a um único curso de uma instituição. Dessa forma, entende-se como necessário que outros trabalhos sejam realizados, possibilitando a exploração do problema investigado com outras amostras, envolvendo outros cursos e áreas, garantindo a ampliação do conhecimento científico sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. M. F. P. M. (1997). Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Avaliação*, 2 (2-4), 37-50.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C. E., & FERREIRA, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior. Construção/validação do questionário de vivências acadêmicas*. Relatório técnico da investigação, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- ARMBRUSTER, B., ANDERSON T., ARMSTRONG, J., WISE, M., JANISCH, C. & MEYER, L. (1990). *Reading and questioning in content area lessons*. Champaign: University of Illinois at Urbana – Champaign, Center for the Study of Reading.
- AROUCA, E. A. (1997). *Validação de um material programado de linguagem escrita aplicado a universitários*. (Dissertação de Mestrado), PUC-Campinas.

- AYRES, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24(37), 71-85.
- BZUNECK, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 1 (6), 7-18.
- CARELLI, A. E. (1992). *Teste da eficiência de programas de compreensão e leitura crítica*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia, PUCAMP, Campinas-SP.
- CHANCE, L. (1985). Use Cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29, 690-693.
- CONY, C. H. (1998). A nova classe dominante. *Revista República*, n. 17. Ano II.
- DAVIS, R. L., DAVIS, C. E., JACOBSON, M. G. & STAHL, S. A. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(11), 27-41.
- DROUET, R. C. R. (1995). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- EGYPTO, M. S. R. (1983). *Leitura em estudantes universitários: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.
- ELLIS, A.W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (2ª ed). Tradução Dayse Batista, Porto Alegre: Artes Médicas.
- FLIPPO, R. F. & CAVERLY, D. C. (1991). *College reading and strategy programs*. Newark: Ira.
- GREGOIRE, J. & PIÉRART, B. (1997). *Avaliação de problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações*. Tradução Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GURTHRIE, J. T., METER, P. V., HANCOCK, G. R., ALAO, S., ANDERSON, E. & MCCANN, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy: Use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.
- KLEIMAN, A. (1999). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (6ª ed.). Campinas: Pontes.
- LUCKESI, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- MARINI, A. (1986). *Compreensão de leitura no ensino superior: Teste de um problema para treino de habilidades*. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.
- MARTON, F., HOUNSELL, D. & ENTWISTLE, N. J. (Orgs.) (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- NIST, S. L. & SIMPSON, M. L. (1987). Facilitating transfer in college reading programs. *Journal of Reading*, 30(7), 620-625.
- OLIVEIRA, K.L. (2001). *Compreensão, leitura e desempenho acadêmico com conteúdos específicos no curso de psicologia*. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- OLIVEIRA, K. L. & SANTOS, A. A. A. (2003). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. Manuscrito submetido à publicação na revista Psicologia: Reflexão e Crítica.
- OLIVEIRA, M. H. M. A. (1996). Funções da leitura para estudantes de graduação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (6), 61-68.
- PELLEGRINI, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP.

- PINHEIRO, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy.
- SAMPAIO, I. S. & SANTOS, A.A.A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 31-38.
- SAMPAIO, T. S. (1982). *Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa: Um estudo experimental com universitários*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB.
- SANTOS, A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 2 (7), 39-53.
- SANTOS, A. A. A. (1991). Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia- PUC-Campinas*, 8 (1), 6-19.
- SANTOS, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, 8 (1), 27-37.
- SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., VENDRAMINI, C. M. M., TAXA, F., LUKJANENKO, M. F., SAMPAIO, I. S., ANDRAUS Jr. S., KUSE, F. K. & BUENO, C. H. (2000). Habilidades básicas de ingressantes universitários. *Revista Avaliação*, 16 (2), 33-45.
- SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., TAXA, F. & VENDRAMINI, C. M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560.
- SHIGUNOV, V. (2000). Reflexões sobre os testes físicos em alunos universitários. *Revista Eletrônica do Estudo do Movimento Humano – Kinein*, 1 (1). [citado 24 de março de 2003]. Disponível na World Wide Web: <http://kinein.ufsc.br>
- SISTO, F. F. (2001). Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardellini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica*. (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SMITH, F. (1989). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SORDI, M. R. L. (2000). Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 9, 52-61.
- SOUZA, C. P., DEPRESBITERIS, L., FRANCO, M. L. P. B. & SOUZA, S. Z. L. (1995). *Avaliação do rendimento escolar* (5ª ed.). Campinas: Papyrus.
- SPIRES, H. A. & DONLEY, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing Engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 249-260.
- SPIRES, H. A., WILLIAMS, J. B., JACKSON, A. & HUFFMAN, L. E. (1999). Levelling the academic playing field through autobiographical reading and writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42 (4), 296-304.
- SUEHIRO, A. C. B. & SANTOS, A. A. A. (2002). Compreensão de leitura entre universitários: Comparação entre ingressantes e concluintes de psicologia [Resumo]. Em Pesquisa Científica no Brasil: Esfera Pública e Privada, *Resumos VIII Encontro de Iniciação Científica* (p.44). Bragança Paulista: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco.
- TAYLOR, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- VERÍSSIMO, L. F. (1995). Desentendimento. *Ícaro Revista de bordo da Varig*, n. 136. Ano XII.
- WITTER, G. P. (1997). *Psicologia, leitura e universidade*. Campinas: Alínea.

Recebido para publicação 3 de outubro de 2003 e
aceito em 9 de março de 2004.

TESTE DE CLOZE 1

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

DESENTENDIMENTO

Texto adaptado – Luís Fernando Veríssimo Ícaro – Revista de bordo da Varig. n. 136. 1995. Ano XII.

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira em que nos aventuramos tomar café fora do, fui munido da palavra para leite. Miruku, ou parecida. Experimentei-a no, que me devolveu um cheio de perplexidade. Tentei novo, em várias flexões. acertei: era preciso dizer palavra rapidamente. Veio o Quente. Não sei que usei para dizer que queria frio – duvido que me abraçado e simulado tremedeira, o que só o garçom sair atrás alguma corrente de ar dentro do restaurante, mas entendeu, levou o copo o trouxe de volta. pedras de gelo dentro leite. Um japonês que nosso desentendimento de uma ao lado se ofereceu ajudar. Traduziu meu pedido o garçom. Tudo esclarecido. a intermediação enquanto o voltava para a cozinha o copo e pouco o trazia de volta. a ameaça à paz e à amizade entre povos, levantei o copo direção do tradutor num agradecido. O leite estava Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata

Em Budapeste entramos num em que o menu em húngaro e alemão, o húngaro é tão que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições – salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia forelle em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

TESTE DE CLOZE 2

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

A NOVA CLASSE DOMINANTE

*Texto adaptado - Carlos Heitor Cony
Revista República nº 17/1998 – Ano II
Texto adaptado*

Até meados deste século, não havia tempo para ser jovem. Saía-se da infância (em que tudo era mais ou menos proibido ou permitido) e entrava-se na fase adulta, numa maturidade responsável e antecipada, decorrente da universidade, do primeiro emprego, do serviço militar ou do casamento precoce. A faixa que mediava duas idades era pejorativamente de “cachorro maluco”, cujo era o adolescente com rosto coberto de espinhas as mãos calejadas de Não tinha hora nem Se comprava uma roupa, teria de ser necessariamente, pois, a cada mês, jovem espichava. O mesmo para os sapatos e idéias. “Mais tarde”, eles direito a roupas, sapatos idéias definitivas.

Acontece que, muita consciência do que fazendo, no início, eles lutavam pelo direito de levados a sério. Pouco pouco, tornaram-se uma, com uma consciência específica, ética e uma estética Enquanto os adultos cada mais se isolam em condomínios fechados, em suas abastecidas de TV a, os jovens são gregários, –se uns aos outros com desespero para, juntos – e como são os consumidores da vida moderna, ditam o que a, o comércio, a moda o lazer devem produzir e Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata Na loja de disco, pedir um CD clássico causa estupor ao gerente, que nunca ouviu falar em Schumann ou Mahler. Por que não levar um U2 que fez tanto sucesso e provocou tanto engarrafamento?

Na base da pirâmide, pela expressão numérica, o jovem empurrou o vértice não exatamente para cima, como seria lógico. Empurrou-o para fora. O adulto desconfia de que está sobrando. E mais tempo fica em casa, agarrado a valores que cada vez valem menos.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

Questionário sobre formas de avaliação

<p>Instruções: No quadro abaixo estão elencadas as disciplinas que você cursou no semestre passado. Assinale em cada uma delas, uma estratégia de avaliação utilizada que foi a mais importante (a que mais pesou), na constituição de sua nota final.</p>				
Comunicação Empresarial	Introdução à Administração	Matemática Básica	Metodologia do Trabalho Científico	Projetos Interdisciplinares de Desenvolvimento Profissional II
<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Provas dissertativas em grupo <input type="checkbox"/> Provas dissertativas individuais <input type="checkbox"/> Resumos de livros/capítulos <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos em grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos individuais <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) em grupo <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) individuais <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo <input type="checkbox"/> Debates em grupo em sala de aula <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula	<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Provas dissertativas em grupo <input type="checkbox"/> Provas dissertativas individuais <input type="checkbox"/> Resumos de livros/capítulos <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos em grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos individuais <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) em grupo <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) individuais <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo <input type="checkbox"/> Debates em grupo em sala de aula <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula	<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Provas dissertativas em grupo <input type="checkbox"/> Provas dissertativas individuais <input type="checkbox"/> Resumos de livros/capítulos <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos em grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos individuais <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) em grupo <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) individuais <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo <input type="checkbox"/> Debates em grupo em sala de aula <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula	<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Provas dissertativas em grupo <input type="checkbox"/> Provas dissertativas individuais <input type="checkbox"/> Resumos de livros/capítulos <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos em grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos individuais <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) em grupo <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) individuais <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo <input type="checkbox"/> Debates em grupo em sala de aula <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula	<input type="checkbox"/> Estudo de caso <input type="checkbox"/> Provas dissertativas em grupo <input type="checkbox"/> Provas dissertativas individuais <input type="checkbox"/> Resumos de livros/capítulos <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos em grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos dissertativos individuais <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) em grupo <input type="checkbox"/> Provas objetivas (testes) individuais <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo <input type="checkbox"/> Debates em grupo em sala de aula <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula
<p>Estratégias de avaliação da aprendizagem - Curso Administrativo</p>				
<p>Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina? R.</p>	<p>Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina? R.</p>	<p>Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina? R.</p>	<p>Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina? R.</p>	<p>Aponte uma estratégia que você acredita que o seu desempenho seria melhor avaliado nessa disciplina? R.</p>

AS CONSULTAS TERAPÊUTICAS E A PSICANÁLISE DE D. W. WINNICOTT*

THERAPEUTIC CONSULTATIONS AND WINNICOTT'S PSYCHOANALYSIS

Gabriel Zaia LESCOVAR**

RESUMO

O presente artigo aborda alguns eixos fundamentais da prática de consultas terapêuticas, tais como: a posição metodológica de investigação clínica de Winnicott (envolvendo a construção do conhecimento psicanalítico), o valor intrínseco da experiência na prática clínica, do manejo temporal e do contexto (meio ambiente) favorecedor de experiências constitutivas ao si-mesmo (self) do paciente. Tais aspectos servirão como contextualizadores dessa revolucionária modalidade de trabalho psicológico no interior da clínica winnicottiana, por sua vez, fundamentada segundo o paradigma em psicanálise, guiado pela relação mãe-bebê e pela busca de atualização e constituição do si-mesmo.

Palavras-chave: *consultas terapêuticas, psicanálise, Winnicott, amadurecimento.*

ABSTRACT

The aim of this paper is to present some of the core elements involved in therapeutic consultations, such as the Winnicott's clinical research methodology perspective (involving the construction of psychoanalytical knowledge), the intrinsic value of experience in clinical practice, and of temporal management and facilitating environment in the constitutive experience of the patient's inner self. Such aspects will provide the context for

(*) Este artigo foi baseado em dissertação de mestrado, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade de São Paulo no ano de 2001, sob orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic. Essa mesma dissertação também deve seu favorecimento à CAPES. Para maiores desenvolvimentos e esclarecimentos/ilustrações clínicas: Lescovar, Gabriel Z. (2001) **Um estudo sobre as consultas terapêuticas de D. W. Winnicott**. Dissertação de mestrado, PUC-SP.

(**) Psicólogo, Psicanalista, mestre em Psicologia Clínica pela PUC/SP, Doutorando pelo IPUSP/SP e Bolsista FAPESP. Endereço para Correspondência: R. Ministro Gastão Mesquita, 769 Aptº 24 – Perdizes – São Paulo/SP – CEP 05012-010. *E-mail:* gabriellescovar@uol.com.br.

a revolutionary way of performing psychological activities within a winnicottian clinic which is grounded on psychoanalytical paradigm; which is, in its turn, based on the mother-baby relationship, and on a search for improvement and self-constitution.

Key-words: *therapeutic consultation, psychoanalysis, Winnicott, maturational processes.*

1. AS CONSULTAS TERAPÊUTICAS E A TEORIA DO AMADURECIMENTO HUMANO

Donald W. Winnicott (1896-1971), renomado psicanalista inglês, responsável pela apresentação de aspectos “tão evidentes, mas tão raramente abordados” (Khan, 1978) da natureza humana no universo psicanalítico, foi, antes de tudo, um homem atento à especificidade de sua prática. Como um “psicanalista agarrado à pediatria”, Winnicott constatou a importância das primeiras sessões em psicanálise e psiquiatria infantil. Pressionado pelo grande número de crianças que buscavam seu auxílio, gradualmente configurou o que posteriormente denominou consultas terapêuticas.

Como herdeiro do método psicanalítico freudiano de investigação científica do psiquismo humano, suas constantes reformulações teórico-técnicas só podem ser devidamente compreendidas à luz de sua prática clínica, que lhe impunha novos desafios à psicanálise como, por exemplo, o trabalho de consultas terapêuticas.

No exercício da pediatria, deparou com um grande número de casos de crianças que adoeciam precoce e psicossomaticamente, apesar de diagnosticadas pelos médicos pediatras como fisicamente saudáveis (Winnicott, 1958a). Tal constatação obrigou Winnicott a considerar a dependência do bebê dos cuidados circunstanciais ambientais como necessariamente constituintes de seu psiquismo. Na evacuação durante a Segunda Guerra Mundial, como consultor psiquiátrico de crianças encaminhadas a albergues, pôde verificar os efeitos nocivos da privação ambiental que resultavam em tendências anti-sociais e comportamentos delinqüenciais juvenis. Este novo fato veio corroborar suas hipóteses anteriores sobre a influência dos fatores

ambientais na saúde psíquica dos indivíduos e também sobre o reconhecimento da obrigatoriedade da inclusão da avaliação ambiental para realização de um diagnóstico completo em saúde mental. Finalmente, conforme descrito em seu artigo de 1954, Winnicott entrou em contato com pacientes esquizóides e esquizofrênicos em estado de regressão à dependência (Winnicott, 1954), quando pôde lançar luz sobre os fatores iniciais da constituição psíquica, inacessíveis pela observação direta das interações entre pais e bebês.

Referências à prática de consultas terapêuticas surgem ao longo de toda a sua obra, mesmo quando não explicitadas nos objetivos ou títulos de seus artigos. A frequência de menções às consultas terapêuticas sinaliza a mútua influência entre esta prática e a conceituação da clínica psicanalítica winnicottiana.

No prefácio de *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (Winnicott, 1971b), Winnicott localizou explicitamente o início de suas atividades em consultas terapêuticas nos anos vinte:

Minha concepção do lugar especial da consulta terapêutica e da exploração da primeira entrevista (ou primeira entrevista reduplicada) surgiu gradualmente no decorrer do tempo em minhas experiências clínica e privada. Há contudo um ponto que se pode dizer teve significação especial. Em meados dos anos vinte, quando ainda era pediatra praticante vendo muitos pacientes no hospital-escola e dando oportunidade a quantas crianças fosse possível se comunicarem comigo, desenharem figuras e me contarem sonhos, fiquei surpreso com a frequência com que as crianças sonhavam comigo na noite anterior à consulta. Esse sonho com o

médico que elas iriam ver obviamente refletia o preparo mental imaginativo delas mesmas em relação a médicos, dentistas e outras pessoas que se supõe sejam auxiliaadoras. Também refletiam, em graus variados, a atitude dos pais e a preparação para a visita. Contudo, lá estava eu quando, para minha surpresa, descobri *ajustando-me a uma noção preconcebida*. (Winnicott, 1971b, p. 12)

Em linhas gerais, as consultas terapêuticas representam uma possibilidade nova e breve de coligar a história de um caso clínico por meio de contato *com* o paciente, ou seja, obter e conduzir os elementos vitais que possam ajudá-lo na elaboração de um sofrimento ou dificuldade. Buscando esclarecer o trabalho de consultas terapêuticas, Winnicott descreve:

Os princípios aqui enumerados são os mesmos que caracterizam um tratamento psicanalítico. A diferença entre a psicanálise e a psiquiatria infantil [o autor está se referindo às consultas terapêuticas] é principalmente que, na primeira, tenta-se ter a oportunidade de fazer tanto quanto possível [...], enquanto que na última pergunto-me: qual é o mínimo que se precisa fazer? O que se perde fazendo-se tão pouco quanto possível é balanceado por um lucro imenso, uma vez que na psiquiatria infantil tem-se acesso a um vasto número de casos [...] para os quais a psicanálise não constitui uma proposta prática. (Winnicott, 1965a, p. 261)

As consultas terapêuticas, ou a exploração integral das primeiras entrevistas psicológicas, representam uma nova possibilidade de avaliação, intervenção e ajuda psicológica, em que o encontro analítico se respalda basicamente numa *comunicação significativa* entre os membros do encontro. Tal possibilidade surge exatamente pelo caráter peculiar que marca o momento de pedido de ajuda do paciente, que espera encontrar, na comunicação com o psicoterapeuta, o objeto necessitado para a superação de sua dificuldade e, conseqüentemente, a retomada de seu processo de amadurecimento. A brevidade

(variando aproximadamente de uma a três sessões) torna-se possível graças ao elemento norteador do trabalho terapêutico, segundo a clínica winnicottiana, respaldado nas necessidades do si-mesmo (*self*) e de suas efetivações, que exigem um outro ser humano para cumprir-se.

Como o ser humano se encontra em processo de contínuo amadurecimento – desde o nascimento até a morte –, as consultas surgem como uma possibilidade de intercomunicação e ajuda nas mais diferentes etapas da vida.

No entanto, apesar de as consultas terapêuticas serem consideradas uma nova modalidade de prática psicológica, não podem ser definidas a partir de procedimentos técnicos estanques. A comunicação significativa, isto é, o ponto-ápice dessa modalidade de intervenção e avaliação psicológicas, gradualmente se configura ao longo do próprio processo de comunicação e contato entre analista e paciente. Para surpresa de ambos, em um dado momento, a comunicação significativa apresenta-se muito claramente, por meio da fala, das brincadeiras ou de desenhos comuns aos participantes. A dupla analítica surpreende-se com a emergência de aspectos essenciais da biografia do paciente, relacionados à problemática que o paciente buscava tratar – e que sequer tinha consciência dessa abrangência que o motivava a buscar auxílio. Diante desse fato comunicacional, o psicoterapeuta conclui um psicodiagnóstico compreensivo psicanalítico.

Em virtude desse caráter surpreendente e flexível das consultas, estas não podem ser definidas por meio de técnicas rígidas, conforme já destacado, ou mesmo estabelecidas anteriormente ao contato analítico. Assim sendo, cada encontro analítico adquire uma configuração própria, resultado da conjunção das interações e características tanto do analista quanto de seus pacientes.

Ainda no prefácio de *Consultas terapêuticas* (Winnicott, 1971b), Winnicott salientou insistentemente a flexibilidade das conduções clínicas das consultas a rigores técnicos, obrigando a uma reflexão crítica e paralela acerca *de sua*

teoria do amadurecimento humano para efetivamente compreendê-la. Para Winnicott, a aplicação cega de uma técnica (e conseqüentemente, enquadre) é inútil para o paciente, porque inadequada às suas necessidades, estabelecidas a priori e sem qualquer contato com o mesmo e sua realidade. Os princípios norteadores da escuta, prática e flexibilidade clínica que regem a condução de consultas terapêuticas (Winnicott, 1971b) advêm da teoria do amadurecimento pessoal, respaldada essencialmente na comunicação humana e nos vários sentidos de realidades que constituem a existência. Por sua vez, tal teoria psicanalítica somente pôde ser gradualmente construída a partir da própria prática clínica de Winnicott. Esta configura uma das características hermenêuticas ou, como outros comentadores da obra winnicottiana denominam, “paradoxais”, que definem a obra desse pediatra psicanalista.

Ao circunscrever essa modalidade de trabalho, Winnicott afirma:

A única companhia que tenho ao explorar o território desconhecido de um novo caso é a teoria que levo comigo e que se tem tornado parte de mim e em relação à qual sequer tenho que pensar de maneira deliberada. Essa é a teoria do desenvolvimento emocional do indivíduo, que inclui, para mim, a história total do relacionamento individual da criança até seu meio ambiente específico. (Winnicott, 1971b, p. 06, grifos meus)

Dito de outra forma, a fundamentação das consultas terapêuticas encontra-se no próprio movimento de busca de auxílio da criança e na constatação de que, durante as primeiras entrevistas, o paciente se encontrava particularmente ávido para informar o terapeuta sobre sua dificuldade. Em termos teóricos, Winnicott fundamentou este trabalho segundo sua releitura dos processos transferenciais.

Winnicott realizou uma releitura da transferência a partir do estudo da primeira infância. De acordo com sua teoria do amadurecimento humano, somente por meio dos processos de *apercepção* e *ilusão* é que o bebê

passa a construir gradualmente a realidade compartilhada. Tais relacionamentos objetivos iniciais são, quando favorecedores do desenvolvimento do bebê, necessariamente subjetivos. Para condução de um bom trabalho terapêutico, essa mesma qualidade subjetiva inicial deverá estar presente na transferência das relações terapêuticas de cuidado.

(...) o bebê tem a capacidade, quando a função de ego auxiliar da mãe está em operação, de se relacionar com *objetos subjetivos*. Neste aspecto o bebê pode chegar de vez em quando ao princípio de realidade, mas nunca em toda a parte de uma vez só – o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou, objetos ‘não-eu’. (Winnicott, 1962b, p. 56)

Segundo Winnicott, as experiências de vida de uma criança tornam-se pessoais somente enquanto obrigatoriamente submetidas à sua criatividade originária, ou seja, justamente ali, onde a mãe se coloca a serviço do objeto subjetivo necessitado. O mesmo torna-se válido para as relações e conduções transferenciais.

O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto. O padrão é o seguinte: o bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não-formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou um manejo corporal que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. Deve-se ressaltar que, ao me referir ao início das relações objetais, não estou me referindo às satisfações e frustrações do id. (Winnicott, 1962b, p. 60)

Em *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (Winnicott, 1971b), Winnicott fundamenta a prática de consultas na relação subjetiva de

objeto da criança, relação esta capaz de favorecer a emergência do *brincar mútuo* e da *comunicação significativa*.

Uma primeira implicação dessa concepção é a necessidade de o analista reconhecer ao longo do(s) encontro(s) qual é a problemática que o paciente anseia tratar, isto é, a partir de que necessidade a criança o coloca em lugar de objeto subjetivo? Qual a necessidade mais premente que o paciente anseia por comunicar?

Dessa forma, Winnicott restringe o uso das consultas terapêuticas não por intermédio de quadros psicopatológicos, mas em relação a dois fatores intimamente imbricados: a capacidade/incapacidade da criança em ter *esperança* em um encontro humano que venha em seu auxílio, e também em relação ao ambiente imediato da criança que poderá ou não fazer bom uso do progresso alcançado por ela por meio da integração favorecida pela consulta. Haverá provisão ambiental familiar (e/ou escolar e/ou da comunidade) capaz de ir ao encontro das necessidades e comunicações da criança (Winnicott, 1965c) após o desbloqueio em seu desenvolvimento decorrente das consultas?

Há uma categoria de casos em que essa espécie de entrevista psicoterapêutica deve ser evitada. Não diria que com uma criança muito doente não é possível se fazer um trabalho eficaz. Mas diria que, se a criança sai da consulta terapêutica e retorna para uma situação familiar ou social anormal, então não há provisão ambiental alguma da espécie necessária e que eu julgaria admissível. Confio em um 'ambiente expectável médio' para encontrar e utilizar as mudanças que ocorrem no menino ou na menina durante a entrevista, mudanças que indicam uma anulação da dificuldade no processo de desenvolvimento.

De fato, a principal dificuldade na avaliação dos casos para essa espécie de trabalho é a de avaliar o meio ambiente imediato da criança. Onde há um poderoso e contínuo fator externo adverso ou ausência de consistente cuidado pessoal, é preciso evitar essa espécie de procedimento,

devendo-se sentir inclinado a explorar o que pode ser feito mediante 'tratamento cuidado' ou ainda instituir uma terapia que possa dar à criança a oportunidade para um relacionamento pessoal do tipo geralmente conhecido como transferência. (Winnicott, 1971b, p. 05)

Para ele, o caráter primordial desses encontros é a adaptação ativa do analista às necessidades e expectativas do paciente, segundo a sua compreensão do que se passava com o paciente (por meio da teoria do amadurecimento pessoal) e, conseqüentemente, se necessária, a comunicação verbal desse entendimento no momento adequado. Os objetivos últimos são favorecer (por meio da experiência de surpreender-se) ao paciente uma integração de seus aspectos dissociados e/ou não vividos e a realização concomitante de seu diagnóstico (e conseqüente compreensão do melhor procedimento a ser adotado).

No entanto, é preciso destacar que existem pré-requisitos para o trabalho do psicoterapeuta, para que a comunicação significativa ocorra na(s) consulta(s). Todo o trabalho anterior do psicoterapeuta é favorecer o processo de ilusão por meio de sua postura de confiabilidade e previsibilidade profissional/pessoal e ambiental. (cf. Dias, 1999)

À medida que o paciente começa a sentir que alguma compreensão do seu sofrimento poderá ser atingida, as consultas terapêuticas passam a constituir uma espécie de jogo e interação em que os participantes estabelecem um diálogo por meio de um *brincar mútuo*. Conforme destacado anteriormente, isso se deve ao fato de o terapeuta colocar-se à disposição do paciente (em estado de devoção e concentração), ciente da oportunidade particular das primeiras entrevistas em psicanálise; por outro lado, o paciente (em busca de auxílio) é movido pela própria expectativa (relação objetal inicialmente subjetiva), pela aliança terapêutica e tendência à integração.

Conforme exposto, durante a realização de consulta(s) terapêutica(s), qualquer condução clínica poderá ser utilizada, dependendo do caminho possível e escolhido pelo paciente em

questão (e sua necessidade). Poder-se-ão usar desenhos, jogos, brinquedos, diálogos... ou os jogos de rabisco que Winnicott criou. Ele utilizava esse jogo porque gostava, porque facilitava a tomada de notas sobre os acontecimentos das consultas (que eram registrados pelos desenhos produzidos), e não como uma técnica necessária para a realização de consultas.

O jogo de rabisco é apenas uma maneira de entrar em contato com o paciente pelo uso de lápis e papel. Caracteriza-se pela flexibilidade (diferentemente dos jogos de regras, em que está em questão ganhar ou perder) e consiste no seguinte: o analista faz um rabisco a esmo, que pode ser transformado pelo paciente em um desenho. Depois o paciente faz o seu rabisco e o analista o transforma em um outro desenho, construindo paulatinamente um caminho de comunicação... Durante o jogo, o analista deixa o paciente escolher livremente se prefere desenhar sozinho, nomear os rabiscos, em vez de produzir ativamente transformações gráficas, ou parar o jogo e conversar...

O jogo de rabisco não deve ser confundido com as consultas terapêuticas em si mesmas, mas considerado elemento facilitador dessas consultas.

Para Winnicott, o modelo de condução do trabalho analítico repousa sobre sua concepção de mãe suficientemente boa. Nesse sentido, o trabalho psicológico realizado na perspectiva de Winnicott, incluindo as consultas terapêuticas, reserva ao analista um posicionamento semelhante ao da mãe em estado de devoção no cuidado de seu bebê. Para Winnicott, o analista só pode realizar um bom trabalho se puder favorecer o estabelecimento de um espaço potencial, decorrente da confiabilidade e previsibilidade ambiental fornecida. Um analista que consegue brincar pode identificar-se com seu paciente e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade pessoal, além de poder iluminar os acontecimentos por meio dos conhecimentos segundo sua teoria do amadurecimento humano (Winnicott, 1971b, p. 10). Originalmente, Winnicott subverte a ordem e submete a psicoterapia ao brincar e não o seu contrário, conforme

freqüentemente compreendido psicanaliticamente.

Desejo afastar a atenção da seqüência: psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente, ao inverso. Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria à saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1971a, p. 63)

Para Winnicott, o jogo e o brincar sempre foram os veículos úteis e necessários ao processo de comunicação entre paciente e analista, mesmo antes de tomar contato com as contribuições de M. Klein.

Quando repasso os artigos que assinalam o desenvolvimento de meu próprio pensamento e compreensão, verifico que meu presente interesse pela brincadeira, no relacionamento de confiança que pode desenvolver-se entre o bebê e a mãe, sempre constituiu característica de minha técnica de consulta, tal como [...] meu primeiro livro o demonstra (Winnicott, 1931). Dez anos depois, deveria elaborá-lo em meu artigo *The Observation of Infants in a Set Situation* (Winnicott, 1941). (Winnicott, 1971a, p. 72)

2. AS CONSULTAS TERAPÊUTICAS E OS MÉTODOS TERAPÊUTICOS PSICANALÍTICOS DE WINNICOTT

As consultas terapêuticas encontram-se sustentadas pela exploração do período de “lua-de-mel” que caracteriza tanto as consultas em si mesmas quanto o início do processo de análise, isto é, no caráter particular da transferência, em que o psicoterapeuta é colocado no lugar de objeto subjetivo por qualquer paciente: adulto,

adolescente ou criança. Dessa forma, em termos clínicos, o analista não deve interpretar ou decodificar esse sentido de realidade subjetiva, mas conduzi-la, facilitando a emergência do brincar, assim como os fenômenos transicionais que emergem nas consultas, ou os objetos transicionais que se apresentam.

Em linhas gerais, Winnicott (1971b) desenvolveu as consultas terapêuticas a partir da otimização do maior instrumento do psicólogo: as entrevistas clínicas. Com uma nova maneira de conceber a natureza humana, Winnicott descobriu no brincar os elementos constitutivos do ser humano, do espaço propício à ajuda psicológica e dos correspondentes fins terapêuticos. Nas consultas terapêuticas, por intermédio da intimidade da interação, uma área comum entre os participantes se constitui, alicerçando comunicações entre os envolvidos a partir da mutualidade da experiência. Para compreensão da área comum de trabalho nas consultas – o *brincar* –, Winnicott empregou seus conhecimentos sobre as comunicações mãe-bebê:

Considerando-se o par bebê e seio da mãe (não estou afirmando que o seio seja essencial como veículo de amor materno), o bebê tem ímpetos instintivos e idéias predatórias. A mãe tem um seio e o poder de produzir leite, e a idéia de ser atacada por um bebê faminto lhe é agradável. Esses dois fenômenos não entram em relação um com o outro até que a mãe e a criança *vivam uma experiência juntos*. [...] Vejo o processo como se duas linhas viessem de direções opostas, com a possibilidade de se aproximarem uma da outra. Se elas se sobrepõem, há um momento de *ilusão*, uma experiência que o bebê pode tomar, *ou* como alucinação sua, *ou* como algo que pertence à realidade externa. (Winnicott, 1941, p. 279)

Winnicott, ao incorporar o estudo da primeiríssima infância à constituição do ego e do si-mesmo na criança, ampliou consideravelmente a compreensão dos manejos clínicos em psicanálise. Em consultas terapêuticas, o desenvolvimento primitivo do bebê aponta para um tipo particular de comunicação transferencial, na qual o paciente (para alcançar a integração de aspectos cindidos, não vividos e/ou dissociados do si-mesmo) precisa estabelecer uma comunicação silenciosa e indiferenciada entre eu e não-eu (mãe-ambiente), na qual o terapeuta passa a ser concebido como objeto subjetivo (mãe-objeto).

Nas consultas terapêuticas, a qualidade da interação estabelecida (transferência e contratransferência) está diretamente vinculada ao clima de confiabilidade e previsibilidade que o terapeuta pode oferecer e que a criança ansiosamente espera encontrar. Em consultas, analista e criança estabelecem uma identificação mútua, homóloga à relação mãe-bebê inicial dos processos primitivos do desenvolvimento. Assim como a mãe em estado de devoção, o analista transita entre a realidade subjetiva e a realidade compartilhada, isto é, entre uma identificação maciça com o paciente e a preservação da lucidez quanto à sua obrigação de favorecer e colocar-se à disposição do amadurecimento da criança, buscando reconhecer suas necessidades e, conseqüentemente, adequar seus cuidados, via compreensão, à luz da teoria do amadurecimento humano.

A partir da expectativa e da qualidade do encontro analítico por meio da comunicação subjetiva e silenciosa com o analista, o paciente poderá baixar as guardas defensivas (falso si-mesmo patológico), aproveitando um estado de relaxamento e não integração, e estabelecer (em seu próprio ritmo) comunicação a partir de seu si-mesmo verdadeiro, no espaço potencial construído entre analista e paciente. A espontaneidade pessoal (gesto espontâneo)¹ deverá surgir como

⁽¹⁾ Note-se que, na clínica psicanalítica, segundo Winnicott, necessariamente há a inclusão e a participação corporal dos membros dos encontros analíticos (mesmo que de forma simbólica, por meio das elaborações imaginativas do próprio funcionamento corporal). Ao referir-se ao gesto espontâneo e ao valor clínico da experiência de mutualidade, Winnicott inclui a sensorialidade nos acontecimentos clínicos (inclusive como veículo de trocas comunicacionais transferenciais-contratransferenciais), tal como no jogo de rabiscos.

expressão autêntica do paciente a partir da não integração, e a consulta passará a ser guiada pela imprevisibilidade da comunicação e pela necessidade pessoal da criança.

Em consultas terapêuticas, o *setting* analítico necessariamente comporta os aspectos relacionados à mãe-ambiente, em que o analista oferece constância, previsibilidade e confiabilidade tanto pelo ambiente físico quanto pela qualidade do cuidado pessoal (em que aceita ajustar-se às expectativas da criança e, com isso, estabelece comunicações por meio do si-mesmo verdadeiro).

A razão pela qual o início de tudo isso é insidioso é que o paciente só gradativamente começa a ter esperanças de que essas exigências sejam atendidas. [...] nunca se trata de dar satisfações à maneira ordinária de sucumbir a uma sedução. Sempre que se proporcionam certas condições, pode-se trabalhar, e, se não se as fornece, não se pode, e poder-se-ia igualmente nem tentar. O paciente não está ali para trabalhar conosco, exceto quando fornecemos as condições necessárias. (Winnicott, 1964, p. 78)

O resultado da confiabilidade, em termos de integração *no tempo e no espaço* (e, conseqüentemente, da existência psicossomática), para o paciente, é a experiência de *continuidade de ser*, advinda da adaptação *viva* às necessidades da criança daquilo que Winnicott postulou como *holding* materno². Sobre a confiabilidade, a transferência se desenvolve por meio de uma relação objetual inicialmente subjetiva, a qual oferece as condições e possibilidades para a aquisição de *experiências* pessoais (advindas da integração ou, em outras

palavras, da *acontecência* da natureza humana). Uma vez que os processos integrativos necessariamente envolvem algum grau de integração psicossomática, o *experienciar* pode conduzir ao *conhecer*, diretamente vinculado à situação vivida (e não dissociado, como patologicamente Winnicott concebeu por meio do *splitting-off intelect*). O conhecer é favorecido pela interpretação do analista, quando necessária. (Winnicott, 1962a; Khan, 1984, p. 248)

É axiomático que, se um *setting* profissional correto é fornecido, o paciente, isto é, a criança (ou adulto) que se acha em sofrimento trará a aflição para a entrevista sob uma forma ou outra. A motivação é muito profundamente determinada. Talvez seja desconfiança o que se demonstra, ou uma confiança grande demais, ou a confiança é logo estabelecida e as confidências cedo se seguem. Seja o que for que aconteça [surpreenda], é o *acontecer que é importante*. (Winnicott, 1965b, p. 246)

Na medida em que as consultas terapêuticas buscam favorecer estados de regressão à dependência e, como isso, à emergência de aspectos da história primitiva da criança (portanto, pré-verbais), o experienciar (fruto da integração alcançada na personalidade) torna-se a principal intervenção das consultas, estando a fala secundariamente imbricada ou implicada como facilitadora do experienciar – procurando dissipar resistências. A particularidade das consultas terapêuticas reside fundamentalmente na elaboração do material não defendido do paciente, próprio à natureza (e da transferência) das primeiras consultas em psicanálise.

Aquilo que eu estou chamando de entrevista psicoterapêutica faz o mais complexo uso possível desse material relativamente não-‘defendido’.

² Os estudos das relações mãe-bebê, em termos de manejo clínico e interação (comunicação) entre analista e paciente, trouxeram para o primeiro plano a investigação da transferência e contratransferência para real compreensão da natureza do processo analítico. De acordo com Winnicott, “Apesar de não podermos trabalhar sem a teoria que construímos a partir de nossas discussões, seremos inevitavelmente desmascarados por este trabalho, caso nossa compreensão das necessidades do nosso paciente seja mais uma questão de mente do que de psique-soma.” (Winnicott, 1955, p. 488). Portanto, as mútuas interações entre transferência e contratransferência, enquanto comunicações (em nível pré-verbal) entre analista e paciente, estão implícitas na prática clínica da psicanálise winnicottiana. (Winnicott, 1960). A maior dificuldade na comunicação aos colegas psicanalistas daquilo de que é feito em situação analítica se deve ao caráter pré-verbal de certas experiências constitutivas do si-mesmo do paciente, as quais Winnicott designou como sagradas em consultas terapêuticas (1971b).

Há perigo real nesse trabalho, mas há o perigo de não se fazer absolutamente nada, e os riscos provêm da timidez ou da ignorância do terapeuta, antes que o paciente sinta que foi enganado. (Winnicott, 1965b, p. 245)

Nas consultas terapêuticas, Winnicott considera que as interpretações orais não produzem o principal resultado mutativo (segundo terminologia cara a James Strachey³), mas auxiliam na descoberta, pela própria criança, “do que se achava lá, nela própria” (Winnicott, 1964-1968, p. 243) – por meio da relação de mutualidade. Nas consultas terapêuticas, o *setting* analítico e os manejos clínicos assumem primordialmente a função de devolver a criança à própria criança (1971a: BR). Para Winnicott, esta é a essência da terapia: o favorecimento dos processos de integração da personalidade sustentado pelo *holding* (inclusive *handling* e apresentações de objetos) e pela função especular do analista (inclusive dos aspectos psíquicos referentes ao inconsciente reprimido).

Neste momento, cabe destacar que objetivo subjetivo não é o mesmo que objeto transicional; sendo o primeiro necessário à emergência da segunda realidade experienciada. Enquanto Winnicott reserva ao objeto subjetivo o uso dado pelo bebê aos objetos iniciais criados a partir de sua criatividade originária (graças ao apoio egóico materno capaz de promover a dupla dependência), ele reserva aos objetos transicionais o uso posterior dado pela criança à primeira possessão não-eu, decorrente da área de experiência intermediária da vida humana (entre a realidade subjetiva e objetivamente compartilhada).

No trabalho de consultas, o que é solicitado ao analista é manejo clínico, sustentação da experiência da criança ao longo *do* tempo, *do* espaço e *da* realidade construída pela própria necessidade da criança, a cada momento do

processo comunicacional. Só por meio dos manejos adequados do analista é que a comunicação significativa se torna possível, uma vez que a brincadeira não foi interrompida pelo interpretar prematuro do analista. Dito de outra forma, o psicoterapeuta não precisa “caçar” significados ou procurar desvelar sentidos; é preciso que ele saiba ouvir o que o paciente tem a comunicar, respeitando o ritmo, as características pessoais do seu paciente e, principalmente, a realidade experiencial em que a dupla se encontra a cada momento da entrevista psicoterapêutica. Para Winnicott, interpretar os objetos subjetivos e/ou transicionais é reduzi-los às representações do mundo interno da criança, ou seja, é violentar o próprio campo experiencial do paciente, minando o caminho mesmo que possibilita qualquer trabalho terapêutico. O que Winnicott realizava nas consultas era fruto do uso dado ao analista e dos vários sentidos de realidades experienciados pela criança no decorrer da própria consulta.

Em virtude das características das consultas terapêuticas, estas possibilitam o aparecimento de necessidades e questões psíquicas do paciente nos diferentes momentos do processo de amadurecimento, dependendo da história de vida e cronologia da criança.

Partindo do mesmo princípio de que nenhum acontecimento em consulta deve ser despregado de seu contexto de surgimento, isto é, de sua realidade experiencial (quer subjetiva, transicional ou simbólica compartilhada), na própria introdução às *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (1971b), Winnicott contrasta a sua maneira particular de fazer uso dos desenhos das crianças em consultas com a maneira tradicional de compreendê-los psicanaliticamente, isto é, freqüentemente reduzidos aos seus conteúdos representacionais.

³ Ao se referir à clínica de Winnicott em comparação com o destaque dado por Strachey aos *insights* interpretativos na transferência, diz Khan (1984): “A interpretação mutativa, para usar a expressão de James Strachey (1934), é facilitada, alimentada e possibilitada por muitos outros fatores além da linguagem falada e compreendida na situação analítica e da relação total entre o paciente e o analista. [...] O argumento básico deste trabalho é que as realidades experienciais humanas empregam e se comunicam por outros meios além da linguagem [como a comunicação silenciosa, subjetiva, transicional...], e trocam importantes dados através de aparelhos de ego que não a fala. As consultas com crianças, em que Winnicott (1971b) emprega o jogo de rabiscos (...), não deixam dúvidas a respeito.” (Khan 1984, p. 301)

Alguém pode possuir uma leve tendência doutrinária a pensar que todas as cobras são símbolos fálicos, e é claro que podem ser. Contudo, se se pegar o material primitivo e as raízes do que um pênis pode significar para uma criança, ver-se-á que o desenho feito por ela de uma cobra pode ser a configuração do eu (si-mesmo) que ainda não usa braços, dedos, pernas e artelhos. Pode-se ver quantas vezes pacientes não conseguem exprimir um senso de eu (si-mesmo) porque o terapeuta interpretou uma cobra como um símbolo fálico. (Winnicott, 1971b, p. 18)

Winnicott jamais compreendia qualquer produção da criança deslocada de seu contexto de produção, ou momento característico da consulta. O desenho isoladamente destacado pode ser mal compreendido se não for tomado no interior do caminho de comunicação que se estabelece na consulta. Tal como insinuado anteriormente, este é um eixo fundamental do modelo investigativo de Winnicott – jamais compreender qualquer acontecimento clínico despregado de seu contexto originário. Jamais compreender o homem desprovido de seu meio ambiente.

Coerentemente com toda a clínica psicanalítica winnicottiana, as consultas terapêuticas são modalidades específicas de intervenção e ajuda que se fundamentam no favorecimento de situações (um tempo, um espaço e uma relação analítica) facilitadoras dos processos integrativos e constituintes do si-mesmo do paciente. Assim sendo, tal aspecto das consultas aglutina a concepção de Winnicott, a qual define a indissociabilidade entre a compreensão do ser humano e as condições ambientais que permitem que a natureza humana *aconteça*. Winnicott freqüentemente afirmava: “Não existe essa coisa chamada o bebê” – como forma de salientar o contexto, o qual favorece que a criança continue existindo.

Com relação ao conhecimento psicanalítico, as consultas terapêuticas não podem ser definidas como psicanálise, no sentido tradicional do termo, nem mesmo como psicoterapia breve psicanalítica, exatamente pela brevidade de sua intervenção (uma a três sessões) e principalmente (tal como destacado anteriormente) por responderem a uma necessidade específica do paciente, não sendo realizado um tratamento exaustivo ou focal da transferência. Em outras palavras, o que realmente define as consultas são a utilização e a condução da transferência relacionada ao lugar subjetivo atribuído ao psicoterapeuta pela criança (preestabelecida antes da consulta)⁴, de forma que a transferência seja utilizada no favorecimento ao paciente de uma experiência constitutiva completa (Winnicott, 1941). Desse modo, não se busca uma “resolução” ou uma “resposta conclusiva” à problemática do paciente, mas a integração, na presença de *outrem* significativo, de alguma dificuldade, sofrimento ou qualquer aspecto dissociado da personalidade.

Winnicott postula que a existência humana parte da não integração primária e da dependência absoluta, sendo o processo de amadurecimento humano fruto da tendência ao crescimento e à integração dos vários aspectos da personalidade, que deverá adquirir o estatuto de unidade psicossomática *no tempo e espaço*. Para isso, a tendência à integração (que não é uma determinação) ou as tendências hereditárias precisam encontrar uma ambiência favorável para concretizar-se. Tal ambiência é promovida, inicialmente, pelo cuidado humano e pessoal materno (assim como toda a família e sociedade – em um contexto mais amplo) para com as necessidades de seu filho, que, à medida que se desenvolve, adquire um eu individualizado.

Quais as condições ambientais destacadas por Winnicott e necessárias ao acontecer do processo de amadurecimento humano? Quais as condições proporcionadas pela família a fim

⁴ A criança vem à(s) consulta(s) almejando encontrar o objeto necessitado para retomada de seu processo de amadurecimento humano e superação de sua dificuldade, tal como belamente descrito e apresentado por meio de suas consultas terapêuticas em *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (Winnicott, 1971b).

de que o si-mesmo da criança venha a se atualizar e se constituir? A partir das considerações psicológicas sobre a importância constitutiva do meio ambiente, quais as condições ambientais necessárias ao terapeuta para promoção e realização das consultas?

Por intermédio de suas práticas clínicas como pediatra e psicanalista de pacientes até então “intratáveis” pela psicanálise (crianças com meses de idade, pacientes psicóticos e bordelines, pacientes com traços anti-sociais), Winnicott renomeou e conceitualizou os detalhes e as sutilezas do cuidado materno – *holding*, *handling*, apresentação de objeto e função especular. Estes aspectos são decorrentes das noções, do próprio autor, de preocupação materna ou apoio egóico às experiências do bebê.

Por *holding*, Winnicott compreendia o favorecimento ambiental à integração pessoal do bebê *no tempo e espaço* advinda do segurar físico e emocional realizado pelo meio ambiente, resultando em experiências fornecidas à criança que estão relacionadas com a estabilidade do meio ambiente, constância objetal e autenticidade dos cuidados maternos. Para Winnicott, o essencial residia na maneira de ser da mãe, em seu estado de devoção/identificação com seu filho, que, por sua vez, lhe conferia uma certa qualidade no cuidar de seu bebê. Para esse exímio observador, o ser humano jamais poderia ser tratado como um ser natural reduzido a cuidados puramente técnicos. Por meio do *holding* fornecido à criança, Winnicott postulou que esta, gradualmente, viria a adquirir um senso de identidade pessoal.

Quanto ao *handling*, Winnicott entendia o favorecimento do meio ambiente ao alojamento da psique no corpo facilitado pelas experiências mãe-bebê, em que a interação entre eles era mediada pelo contato corporal, e também pelas compreensões maternas das manifestações corporais do bebê como comunicações pessoais. Por meio do *handling*, Winnicott conceituou o estabelecimento da personalização.

Por sua vez, a apresentação de objetos, Winnicott a compreendia como o benefício

resultante das relações objetais iniciais entre mãe-bebê em que mãe em estado de devoção fornecia o objeto necessitado pela criança, no momento mesmo de sua necessidade, conferindo ao gesto materno a qualidade de precisão. Tal cuidado era guiado não por uma técnica artificialmente compreendida e aplicada, mas pelo reconhecimento materno das necessidades do bebê em um período de vida pré-verbal deste. Por intermédio da apresentação de objetos, Winnicott postulou o estabelecimento gradual da realidade compartilhada e o senso de realização pessoal.

À medida em que o ambiente facilitador, ou expectável médio, se modifica e se ajusta às necessidades dinâmicas emocionais da criança em crescimento e desenvolvimento por meio da reciprocidade, da mutualidade e dos cuidados adaptados, este passa a constituir o que Winnicott denominou de função especular, que nada mais é que o favorecimento de experiências à criança, de tal forma que esta possa reencontrar-se por meio dessas experiências, tornando-as gradativamente como pessoais. Pode-se denominar a função especular como a integração gradual pessoal do bebê por meio do olhar materno/ambiental que reconhece a sua singularidade pessoal.

Se, por intermédio da teoria do amadurecimento pessoal, Winnicott conceituou as condições necessárias ao processo de amadurecimento pessoal; em termos clínicos significou a promoção de situações facilitadoras da constituição do si-mesmo do paciente, seja na análise padrão (Winnicott, 1986a), nas consultas terapêuticas (Winnicott, 1971b), ou mesmo de acordo com o “trabalho segundo a demanda”, descrito em *Piggle: relato do atendimento psicanalítico de uma menina* (Winnicott, 1977).

Na clínica winnicottiana o essencial da condução clínica encontra-se no favorecimento de experiências constitutivas ao paciente. A clínica winnicottiana é uma clínica da

*acontecência*⁵, uma vez que o si-mesmo se constitui a partir de experiências e do brincar.

Em *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil* (1971b), Winnicott afirma:

Deve-se observar que neste trabalho eu geralmente não faço interpretações, mas espero até que o traço essencial da comunicação da criança seja revelado. Assim, falo sobre o traço essencial, mas o mais importante não é tanto eu falar quanto o fato de a criança ter encontrado alguma coisa. (Winnicott, 1971b, p. 79)

Para Winnicott, interpretar é tão importante quanto não interpretar; isso porque as interpretações devem estar submetidas à criatividade originária do paciente e ao brincar. A interpretação fora da área comum construída a partir do espaço potencial é doutrinação ou produz traumas ao paciente, obrigando-o a submeter-se ou a reagir à invasão.

Os pacientes que manifestam capacidade limitada de identificação introjetiva e projetiva apresentam sérias dificuldades para o psicoterapeuta, que necessita sujeitar-se ao que é chamado de atuação (*acting out*) e de fenômenos transferenciais que dispõem de apoio instintual. Em casos assim, a principal esperança do terapeuta é ampliar o campo de ação do paciente com respeito a identificações cruzadas, e isso surge não tanto pelo trabalho de interpretação quanto através de certas experiências específicas que ocorrem nas sessões analíticas. Para chegar a essas experiências, o terapeuta tem de levar em consideração um fator temporal e não se podem esperar resultados terapêuticos de tipo instantâneo. As interpretações, por precisas e oportunas que sejam, não podem conceber a resposta completa.

Nessa parte específica do trabalho do terapeuta, as interpretações têm mais a natureza de uma verbalização de experiências no presente

imediatamente da experiência da consulta; e o conceito de interpretação como verbalização do consciente nascente não se aplica exatamente aqui. (Winnicott, 1971a, p. 163/4)

Em outras palavras, o que Winnicott reafirma é que a “psicanálise é uma forma altamente especializada do brincar” em que a própria interpretação deve ser submetida à capacidade do paciente de jogar, a partir de sua criatividade originária.

Conforme exposto, outro aspecto importante da psicanálise winnicottiana, e essencial para compreensão dos procedimentos clínicos e fins terapêuticos das consultas terapêuticas, encontra-se na concepção particular winnicottiana que envolve a saúde psíquica dos indivíduos. Winnicott passa a deduzir o grau de sanidade de alguém não pelo seu quadro psicopatológico, mas pela presença ou ausência do sentimento de *esperança* na busca pelo encontro com o objeto necessitado. Se, na psicanálise tradicional, o ser humano é movido pelos representantes do desejo, para a psicanálise winnicottiana, o que move o homem é a tendência à integração.

No final da vida (Winnicott, 1986a), diante de uma platéia de padres anglicanos, Winnicott, de acordo com sua particular concepção de saúde, resumiu, de forma simples, quando um indivíduo necessita de ajuda psicológica ou quando o próprio meio ambiente social e familiar pode suprir suas necessidades:

Se uma pessoa vem falar com você e, ao ouvi-la, você sente que ela o está entediando, então ela está doente e precisa de tratamento psiquiátrico. Mas, se ela mantém o seu interesse independente da gravidade do seu conflito ou sofrimento, então você pode ajudá-la. (Winnicott, 1986a, p. 01)

Winnicott só pôde responder aos padres depois de muito pensar, pois estava diante da dificuldade de postular a aparente obviedade: quando alguém está realmente doente e precisa de ajuda especializada? Como destacou Khan

⁵ Este termo é usado pelo Prof. Dr. Zeljko Loparic, não apenas em seus trabalhos filosóficos sobre a ontologia de M. Heidegger, como também em sua leitura de Winnicott, feita à luz da filosofia heideggeriana.

(1986, IN: Winnicott, 1986a, p. 03), Winnicott respondeu à “simples” questão a partir da teoria da comunicação em psicanálise:

O paciente que nos oferece uma narrativa entediante não está permitindo que a linguagem e a metáfora elaborem ou modifiquem a sua experiência. Ele cria um espaço de comunicação onde ambos – ele e o analista – ficam paralisados pela técnica da narrativa, assim como pela monotonia e pela repetição do conteúdo.⁶ (Khan, Masud M. 1986. IN: Winnicott, 1986a, p. 03)

O paciente impede o real contato pessoal, a troca, as comunicações significativas, as experiências de mutualidade, o brincar e a autêntica associação livre. Ele teme repetições de invasões ambientais que o obriguem a reagir. Este é o conceito de trauma adotado por Winnicott – “a quebra de continuidade na existência” (Winnicott, 1967, p. 04) –, que necessariamente varia de acordo com o grau de imaturidade, dependência da criança e de presentificação do senso de desesperança que a impede de ter um real encontro humano.

Como relatado acima, o paciente, ou a criança, tenta ter controle onipotente (contrariamente às experiências de onipotência decorrentes do processo de *ilusão*, que gradualmente favorecerão a aquisição da externalidade) sobre seu estado emocional, buscando restringir as possibilidades de que algo aconteça. Essa é a raiz de seu sofrimento: não pode ter esperanças, não pode ser surpreendido, não pode acontecer – seu processo de amadurecimento está estagnado. A vida está presa a uma perpétua repetição de seu sofrimento. Contrariamente à saúde, esses indivíduos não desenvolvem um senso de existir, nem podem realizar alguns de seus potenciais, não conseguem *brincar*. (Winnicott, 1970, p. 282)

As perguntas a serem feitas são: de que maneira o ambiente imediato da criança falhou para que resultasse em uma estagnação de seu processo de amadurecimento? De que forma poderá ser auxiliada pela relação analítica?

As respostas a essas questões só poderão ser compreendidas se, primordialmente, o psicoterapeuta puder *brincar* com a criança, sustentar essa relação *no tempo e espaço* da consulta e, principalmente, *esperar* a comunicação da criança em sofrimento, acreditando nos processos integrativos da própria criança. Esperar significa conduzir clinicamente o processo da consulta ou sessão analítica a partir do ritmo e do manejo da temporalidade própria a cada criança. O tempo na constituição psíquica dos indivíduos é tão importante para Winnicott a ponto de afirmar, em *Natureza humana* (1988) que o ser humano é uma amostra temporal dessa natureza.

Já em 1941, Winnicott, ao descrever o *jogo da espátula* (Winnicott, 1941), destacou a importância do manejo da temporalidade nas situações clínicas.

Esse jogo criado com finalidade diagnóstica, e desenvolvido por meio do contato com crianças muito pequenas, surgiu a partir de sua prática pediátrica. O jogo da espátula pode ser tomado como uma ilustração do método terapêutico de Winnicott, da instrumentalização analítica a partir de suas observações e do desenvolvimento de seu pensamento. (Safra, 1999a)

Neste artigo, traduzido sob o título *Observação de bebês em uma situação estabelecida* (1941), Winnicott conta o desenrolar da situação clínica (e, conseqüentemente, o manejo da temporalidade) caracterizada por três etapas distintas, em que descreve os comportamentos dos bebês (inicialmente no colo de suas mães) diante de uma espátula disponível sobre uma mesa.

⁶ Cabe destacar que os comportamentos artificialmente saudáveis (a que Winnicott chama de “fuga para a sanidade”) ou agradáveis – reações contradepressivas e tentativas de sedução – chegam a provocar irritação no analista (pela falta de autenticidade). A “performance”, em determinado momento, torna-se repetitiva e entediante, tendendo a escravizar o analista, que se vê obrigado a assistir a uma falsa tentativa de comunicação; contudo, ele “terá que aprender a tolerar esse discurso forjado, a fim de ajudar o paciente.” (Winnicott, 1986a, p. 04). Para Winnicott, não há nada mais entediante que a ausência de dúvidas, fruto da doença e da negação da precariedade da condição humana. (Winnicott, 1969, p. 205)

A partir do momento em que o bebê se sentia atraído pela espátula, uma seqüência de eventos era esperada. Após o despertar do interesse, o bebê passava a hesitar diante da possibilidade de apreender a espátula. Durante esse primeiro período, após observar as reações das pessoas à sua volta, o interesse gradualmente voltava a aparecer, se não interrompido ou apressado pelas pessoas envolvidas.

Em um segundo momento, o interesse aumentava e ocorria uma verdadeira transformação na criança. Sua boca ficava flácida, a língua espessa e a saliva ficava abundante. Em vez de hesitação, surgia autoconfiança e, assim, o bebê agarrava a espátula, que passava a ser manipulada para auto-expressão, ou para iniciar um jogo em que a criança brincava⁷ de alimentar o médico e/ou a mãe.

Em um terceiro momento, o bebê, como que descuidadamente, deixava cair a espátula no chão. Sendo-lhe restituída, a espátula passava a ser jogada propositalmente, dando grande alegria à criança. Com o passar do tempo, o bebê estabelecia interesse por outros objetos da sala. Nesse momento, Winnicott entendia que a consulta podia ser terminada. Diante dessas consultas com bebês muito jovens, Winnicott compreendeu a experiência vivida pela criança como um processo terapêutico de lição de objeto.

Winnicott considerou essa seqüência de eventos como normal em crianças psiquicamente sadias dentro da faixa dos cinco aos treze meses de idade. Depois disso, em geral, o interesse da criança torna-se tão amplo e variado, que para tal procedimento, nada pode ser predito em relação a inibições, ansiedades ou paradas no seu desenvolvimento.

Em 1941 Winnicott já havia demarcado alguns dos pontos que o guiariam ao longo de todo o seu trabalho analítico: a indissociabilidade entre diagnóstico e tratamento psicanalítico, a importância do brincar na vivência de comu-

nicação e mutualidade entre analista e paciente e, principalmente, o veio terapêutico analítico voltado à promoção de experiências constitutivas e *lições de objeto* (Winnicott, 1941). Em *Consultas terapêuticas* (Winnicott, 1971b), esses aspectos reaparecem em toda a sua importância. As consultas terapêuticas se fundam sobre as lições de objeto, que nada mais são que o favorecimento pelo psicoterapeuta ao paciente – por meio do campo transferencial – das funções ambientais necessárias à efetivação de aspectos fundamentais do si-mesmo (*self*) do paciente que até então não haviam tido possibilidade de se constituir. (Safra 1995, 1999a, 1999b, 2000)

O importante é que o encontro possa ser criado pelo paciente no momento da necessidade. Aspectos fundamentais para o estabelecimento na clínica, do que Winnicott denominou espaço potencial, campo inter-humano, fruto do encontro do gesto da necessidade com o objeto necessitado. Uma vez que a comunicação é estabelecida, segundo esses princípios, em algum momento ela precisa ser finalizada. A finalização ocorre no momento em que o objeto criado pela necessidade deixa de ser necessitado [Isso porque o paciente encontrou-o através do encontro analítico, isto é, houve uma lição de objeto]. O paciente 'livra-se' do psicoterapeuta como interlocutor, como objeto necessitado, para colocá-lo fora da área dos seus objetos subjetivos (objeto criado pela necessidade). (Safra, 2000, p. 137)

Apesar de, nesse artigo de 1941, Winnicott afirmar que seu objetivo não era o desenvolvimento de uma terapêutica, ele não deixa de salientar o valor terapêutico da possibilidade de realização de uma experiência completa significativa para a criança e que Safra destaca como a principal finalidade terapêutica das consultas.

A experiência de ousar querer e pegar a espátula, tomar posse dela, sem na verdade

⁷ Em seu artigo de 1941, Winnicott procurou destacar o fato de que o bebê se zangava quando suas brincadeiras eram estragadas pelos adultos que haviam compreendido seus comportamentos enquanto tentativas efetivas de alimentação. Já em 1941, Winnicott, diante da rica observação clínica que acumulara no exercício da pediatria, salientou a precocidade com que o brincar surge, assim como o seu caráter primordial relativo ao estabelecimento da saúde psíquica humana.

alterar a estabilidade do meio ambiente imediato, age como uma espécie de lição de objeto que tem um valor terapêutico para a criança. [...] O que há de terapêutico nesse trabalho está, penso eu, no fato de o desenvolvimento completo de uma experiência ser permitido. (Winnicott, 1941, p. 66-67)

A permissão de um desenvolvimento completo de uma experiência significa, em termos técnicos analíticos, a sujeição dos objetivos terapêuticos ao ritmo dado pelo próprio paciente ao processo, tão bem ilustrado pelo desenvolvimento das consultas terapêuticas, em que assumem uma duração de acordo com cada criança atendida. Favorecendo experiências totais, Winnicott procurava encaminhar seus atendimentos, quer em seu trabalho segundo a demanda, descrito em *Piggle: relato do atendimento psicanalítico de uma menina* (Winnicott, 1977), quer em suas sessões regulares de psicoterapia (Winnicott, 1986a), quer em suas consultas terapêuticas (Winnicott, 1971b).

Como já se disse, todos os procedimentos clínicos de Winnicott são decorrência direta ou indireta de suas observações das interações mãe-bebê, protótipo da relação analista-paciente na clínica winnicottiana (Dias, 1999, 1998; Loparic, 1996) e na condução do trabalho clínico em consultas terapêuticas.

No manejo intuitivo de um bebê, uma mãe permite, de forma natural, a ocorrência do completo desenvolvimento de várias experiências, mantendo essa atitude até que a criança tenha idade suficiente para compreender seu ponto de vista. Ela detesta violar experiências tais como a amamentação, o sono, ou a evacuação. Nas minhas observações, artificialmente dou ao bebê o direito de completar uma experiência que tem particular valor para ele como uma lição de objeto. (Winnicott, 1941, p. 67)

Sem dúvida alguma, a clínica winnicottiana está respaldada no valor atribuído à experiência. Dessa forma, na clínica de Winnicott, ocorre uma reordenação da prática psicanalítica, em que o

corpo, a existência psicossomática, a sensorialidade e as dimensões *espaço* e *tempo* são revalorizados e reconsiderados como necessários à constituição de um certo sentido de ser (si-mesmo), do psiquismo e da situação analítica. (Safra, 1999b)

Por meio da prontidão psicossomática do analista e da identificação com o seu paciente, busca-se favorecer uma relação pessoal especializada em um espaço-tempo da consulta, em que o brincar é franqueado ao paciente, podendo ambos serem surpreendidos com a comunicação (da dificuldade do paciente) que surge inesperadamente do encontro.

Uma vez favorecida a previsibilidade e a confiabilidade ambientais/profissionais para a efetivação do processo de *ilusão*, de que maneira a emergência do *brincar* possibilita a comunicação autêntica entre os membros do encontro analítico?

Segundo Winnicott, é somente por meio da terceira área de experiência que a comunicação autêntica se torna possível, graças à peculiaridade da linguagem lúdica que, ao mesmo tempo que revela, oculta. Isso se deve porque, somente por meio do brincar mútuo, a comunicação humana se realiza sem violar o núcleo mais secreto do si-mesmo do paciente. (Winnicott, 1963). Tal como afirma Winnicott: "É uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser encontrado". (Winnicott, 1958b)

Sugiro que normalmente há um núcleo da personalidade que corresponde ao si-mesmo verdadeiro da personalidade *split*; sugiro que este núcleo nunca se comunica com o mundo dos objetos percebidos, e que a pessoa percebe que não deve nunca se comunicar com, ou ser influenciado pela realidade externa. Este é meu ponto principal, o ponto do pensamento que é o centro de um mundo intelectual e de meu estudo. Embora as pessoas normais se comuniquem e apreciem se comunicar, o outro fato é igualmente verdadeiro, *que cada indivíduo é isolado, permanentemente sem se comunicar, permanentemente*

desconhecido, na realidade nunca encontrado.[...] eu diria que as experiências traumáticas que levam à organização das defesas primitivas fazem parte da ameaça ao núcleo isolado, da ameaça dele ser encontrado, alterado, e de se comunicar com ele. A defesa consiste no ocultamento ulterior do si-mesmo [*self*], mesmo no extremo de suas projeções e de sua disseminação infundável. (Winnicott, 1963, p. 170)

Winnicott define que os instrumentos psicanalíticos, se mal empregados, poderão perpetuar certos graus de violência aos indivíduos. Assim sendo, por intermédio do brincar, até mesmo os procedimentos aceitos nas análises de adultos foram modificados por Winnicott em virtude de sua ênfase no gesto espontâneo do paciente, nas coesões psicossomáticas entre analista e paciente e no que denominou “experiências de mutualidade” na situação analítica, ou “continuidade do ser”.

Uma vez que a clínica winnicottiana sustenta-se sobre a *acontecência* das comunicações e dos encontros humanos, o psicoterapeuta passa a estar em disponibilidade para o paciente como pessoa que ele é, de tal maneira que, por meio do jogo participativo e mútuo dos rabiscos (em consultas terapêuticas), o paciente possa usar dessa relação para manifestar suas necessidades. Nesse sentido, Winnicott afirma:

Eu mesmo trouxe a público essas descrições como um ser humano não exatamente igual a qualquer outro ser humano, de modo que em nenhum caso o mesmo resultado teria sido obtido se em meu lugar estivesse qualquer outro psiquiatra. (Winnicott, 1971b, p. 14)

Assim sendo, cada consulta tem um desfecho próprio, ditado inclusive pelas limitações e capacidades daquele que oferece auxílio. Na realização das consultas, o psicoterapeuta responsabiliza-se pelas suas ações, e precisa ser capaz de transformar suas falhas em auxílio ao paciente. Com relação à importância dada por Winnicott à pessoa do analista e ao seu próprio

processo de amadurecimento, no prefácio de *Consultas terapêuticas* (1971b), afirma:

É desnecessário dizer que o terapeuta deve ter a confiança profissional como algo que acontece com facilidade; é possível, para uma pessoa séria, manter uma atitude profissional, mesmo quando experimenta tensões pessoais muito fortes na vida privada e no processo de crescimento pessoal que, esperamos, nunca cessa. [...] Uma experiência de intenso tratamento analítico pessoal é, tanto quanto possível, essencial. (Winnicott, 1971b, p. 10)

Não podendo ser diferente, como criador da teoria do amadurecimento humano, Winnicott não submete somente as conduções clínicas ao seu quadro teórico (e vice-versa), mas inclui a própria pessoa do analista.

Em última instância, o psicoterapeuta busca favorecer a comunicação do paciente sobre sua problemática, recolocada sob domínio do eu, graças à presença viva e sensível de um outro ser humano, que funciona como apoio egóico à integridade buscada pelo paciente. Nos casos em que a criança é incapaz de brincar, ou seja, de desfrutar do estabelecimento do espaço potencial, o objetivo da intervenção concentra-se em dar condições para que um dia venha a brincar. Nesses casos, a incapacidade para a brincadeira é o maior sintoma do sofrimento psíquico da criança, havendo uma variação dos objetivos terapêuticos das consultas em virtude da situação psíquica de cada paciente em questão.

3. AS CONSULTAS TERAPÊUTICAS E A CLÍNICA WINNICOTTIANA

Por meio de um breve apanhado teórico buscou-se demonstrar não somente uma nova modalidade de intervenção, avaliação e ajuda psicológica criada por Donald W. Winnicott e denominada consultas terapêuticas, mas também apresentar uma ampliação na forma de realizar clínica psicanalítica.

Neste breve artigo, buscou-se iluminar a consulta terapêutica enquanto uma nova possibilidade de intervenção psicológica realizada sob a condução do manejo do tempo em relação ao pedido de ajuda do paciente.

A consulta terapêutica busca favorecer um tempo, um espaço e uma relação humana especial dos quais possa emergir, pelo contato analítico, a problemática mais significativa do paciente, por um fenômeno marcado pela surpresa (tanto para o paciente quanto para o analista). Tal fenômeno, fruto do processo de comunicação estabelecida entre paciente e terapeuta, aglutina a problemática mais significativa do paciente devido à confiabilidade e previsibilidade fornecidas pelo psicoterapeuta. O elemento-surpresa indica que aspectos anteriormente dissociados da personalidade do paciente foram integrados por meio do encontro.

A partir da valorização dos manejos clínicos (em oposição ao uso exclusivo da interpretação oral como único veículo de intervenção psicanalítica) e das experiências constitutivas do si-mesmo do paciente por meio do brincar compartilhado, demonstrou-se a mútua influência entre a prática clínica de Winnicott e seu modelo conceitual – fundamentado em sua teoria do amadurecimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, Elsa O. (1998). *A teoria das psicoses em Winnicott*. Tese (doutoramento), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- DIAS, Elsa O. (1999). "Sobre a confiabilidade: decorrências para a prática clínica", *Natureza Humana*, 1(02), 283-322.
- DSM-IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (1995). 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KHAN, Masud M. (1978). Prefácio. Em: WINNICOTT, D. W. (1978). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- KHAN, Masud M. (1984). *Psicanálise: teoria, técnica e casos clínicos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- KHAN, Masud M. (1986). Prefácio. Em: WINNICOTT, D. W. 1986a. *Holding e interpretação*. São Paulo, Martins Fontes.
- LESCOVAR, Gabriel Z. (2001). *Um estudo sobre as consultas terapêuticas de D. W. Winnicott*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LOPARIC, Zeljko (1996). Winnicott: uma psicanálise não-edipiana, *Percurso*, no. 17 (02), 41-47.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SAFRA, Gilberto. (1995). *Momentos mutativos em psicanálise: uma visão winnicottiana*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- SAFRA, Gilberto. (1999a). A clínica em Winnicott, *Natureza Humana*, 1(01), 91-102.
- SAFRA, Gilberto. (1999b). *A face estética do self: teoria e clínica*. São Paulo, Unimarco.
- SAFRA, Gilberto. (2000). Psicoterapia breve: uma reflexão, *Psychê: revista de psicanálise*, IV (05), 133-139.
- STRACHEY, James. (1934). The nature of the therapeutic action of psychoanalysis, *International Journal Psycho-Anal.*, 15.
- WINNICOTT, Donald W. (1930). *Clinical Notes on Disorders of Childhood*. Londres: Heinemann.
- WINNICOTT, Donald W. (1941): Observação de bebês em uma situação preestabelecida. Em: WINNICOTT, Donald. W. (1993). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 4 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1945). Desenvolvimento Emocional Primitivo. Em: WINNICOTT, Donald. W. (1993). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 4 ed.

- WINNICOTT, Donald W. (1954). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do setting psicanalítico. Em: WINNICOTT, Donald W. (1993). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 4 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1955): Variedades clínicas da transferência. Em: WINNICOTT, Donald W. (1993). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 4 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1958a). *Collect papers: through pediatrics to psychoanalysis*. Londres, Hogarth Press and The Institute of Psycho Analysis. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1993). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 4 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1958b). A capacidade para estar só. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). *Ambiente e seus processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1960). Teoria do relacionamento paterno-infantil. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). *Ambiente e seus processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1962a). Os objetivos do tratamento psicanalítico. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). *Ambiente e seus processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1962b). A integração do ego no desenvolvimento da criança. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). *Ambiente e seus processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1963). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opositos. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). *Ambiente e seus processos de maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1964). A importância do setting no encontro com a regressão em psicanálise. Em: WINNICOTT, Donald W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- WINNICOTT, Donald W. (1964-1968). O jogo de rabisco. Em: WINNICOTT, Donald W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- WINNICOTT, Donald W. (1965a). Um caso de psiquiatria infantil que ilustra a reação retardada à perda. Em: WINNICOTT, Donald W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- WINNICOTT, Donald W. (1965b). O valor da consulta terapêutica. Em: WINNICOTT, Donald W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- WINNICOTT, Donald W. (1965c). O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família. Em: WINNICOTT, Donald W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- WINNICOTT, Donald W. (1967). O conceito de indivíduo saudável. Em: WINNICOTT, Donald W. (1999). *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes. 3 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1969). A pílula e a lua. Em: WINNICOTT, Donald W. (1999). *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes. 3 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1970). O lugar da monarquia. Em: WINNICOTT, Donald W. (1999). *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes. 3 ed.
- WINNICOTT, Donald W. (1971a). *Playing and reality*. England: Penguin Books. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago).
- WINNICOTT, Donald W. (1971b). *Therapeutic consultations in child psychiatry*. Londres: Hogarth Press and Inst. of Psychoanalysis. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro, Imago).
- WINNICOTT, Donald W. (1977). *The Piggle: an account of the psycho-analytic treatment of a*

- little girl*. Londres: Hogarth Press. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1987). *The Piggie: relato do tratamento psicanalítico de uma menina*. Rio de Janeiro, Imago. 2 ed.).
- WINNICOTT, Donald W. (1986a). *Holding and Interpretation*. Londres: Hogarth Press. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1991). *Holding e Interpretação*. São Paulo, Martins Fontes).
- WINNICOTT, Donald W. (1988). *Human Nature*. Londres: Free Association Books. (Trad. bras.: WINNICOTT, Donald W. (1990). *Natureza humana*. Rio de Janeiro, Imago).
- Recebido para publicação 3 de outubro de 2003 e aceito em 14 de abril de 2004.

GRUPOS FOCAIS NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL: EXEMPLO DE APLICAÇÃO*

FOCUS GROUPS IN THE QUALITATIVE INVESTIGATION OF THE ORGANIZATIONAL IDENTITY: EXAMPLE OF APPLICATION

Alexandra Flávio BUNCHAFT
Sônia Maria Guedes GONDIM*****

RESUMO

Este artigo relata a experiência de aplicação dos grupos focais na investigação da identidade organizacional em uma cooperativa popular de trabalho. Foram realizados dois grupos focais com vinte costureiras da Cooperconfec, em Salvador. Fez-se uma análise de conteúdo das discussões grupais, na qual construíram-se representações gráficas dos significados de ser cooperada, das experiências de socialização profissional e das mudanças experimentadas com a inserção na cooperativa. Uma das conclusões é que a identidade organizacional constrói-se a partir da relação entre a cooperativa e a incubadora, da cooperativa com a comunidade, da relação interna entre as cooperadas e das cooperadas consigo mesmas.

Palavras-Chave : grupos focais, identidade organizacional, cooperativismo.

ABSTRACT

This article discusses the application of focus groups in the investigation of the organizational identity of a work cooperative, Cooperconfec, located in

(*) Este artigo recebeu o apoio financeiro da CAPES à primeira autora através da concessão de uma bolsa de estudos para a realização de mestrado.

A bolsista de iniciação científica do PIBI/CNPq, 2003/2004, Girleide Feitosa, colaborou na transcrição das fitas de vídeo dos grupos focais realizados.

Este trabalho é derivado da coleta de dados que subsidiarão a dissertação de mestrado da primeira autora, da qual a segunda autora é sua orientadora.

(**) Psicóloga (UFBa), Especialista em Gênero e Desenvolvimento Regional (UFBa), Mestranda em Psicologia Social e do Trabalho (PPGPSI/CAPES/UFBa).

Endereço para Correspondência: R. Professor Lourival Pimenta Bastos, Lote 12 Quadra 34 – Costa Azul – Salvador/BA – CEP 41760-011 – E-mail: aleamado@hotmail.com

(***) Professora Doutora da Universidade Federal da Bahia (Departamento de Psicologia). Endereço para correspondência: Rua Rodrigo Argolo, 293, aptº 502. Rio Vermelho Salvador – Bahia – CEP 41940-220 E-mail: sggondim@terra.com.br

Salvador. The attempt was to investigate the factors related to the organizational identity of a cooperative, since this is based on horizontal work relationships, as opposed to the labor market, characterized by verticality. Two focus groups were formed with twenty cooperades seamstresses. The procedure was to analyze thematic content of the results in order to support making graphical representations related to the meanings of being part of a cooperative, to the previous experiences of professional socialization, and to the changes experienced after being made part of the cooperative. One of the conclusions was that organizational identity is based on the connection of the cooperative to the incubator, on the impact of the cooperative in the community, on the group work experience, and on the change in personal image.

Key Words: *focus groups, organizational identity, cooperativism.*

Nos dias atuais é visível o aumento de publicações sobre grupos focais em revistas científicas, assim como da utilização desta técnica de pesquisa, tanto para servir a interesses teóricos em diversos campos do conhecimento (ciências sociais, educação, psicologia, etc.), quanto para viabilizar objetivos práticos de profissionais que usam os grupos focais como instrumento de gestão (Carlini-Cotrim, 1996; Morgan, 1987, 1996; Gondim, 2002b). Na literatura brasileira, no entanto, ainda há um esparso número de artigos que discutem e explicitam, de modo mais detalhado, o emprego dessa técnica e os procedimentos de análise dos resultados.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um exemplo prático de aplicação, que evidencia como os grupos focais podem ser usados na investigação da identidade organizacional. A organização em estudo é a de uma cooperativa popular de trabalho, que está sendo objeto de pesquisa para fins de dissertação de mestrado da primeira autora deste artigo. Cabe destacar que a parceria técnico-financeira da Ong baiana Pangea – Centro de Estudos Socioambientais – com a Fundação Telefônica firmada desde janeiro de 2002 é que está viabilizando o processo de incubação¹ da referida cooperativa.

O problema da pesquisa vem sendo demarcado a partir de três constatações relativas

ao contexto de trabalho atual: i) as cooperativas de trabalho se apresentam como uma das alternativas produtivas para lidar com a crise gerada pelos altos níveis de desemprego, principalmente nas regiões mais pobres do país; ii) a construção da identidade organizacional em um empreendimento autogestionário, baseada em relações associativas de trabalho, se diferencia daquela baseada no modelo patrão-empregado; e iii) as experiências anteriores de socialização para o trabalho exercem um papel significativo na construção da identidade organizacional que, no caso específico dessa Cooperativa, se manifesta pelo fato de a atividade de costura ser considerada uma extensão das atividades femininas domésticas. (Bunchaft, 2003)

A cooperativa em discussão é composta de vinte costureiras, em sua maior parte chefes de família, pertencentes à mesma classe social, e residentes no Subúrbio Ferroviário² de Salvador, diferenciando-se apenas quanto à faixa etária, estado civil e experiência profissional prévia. As participantes possuem de 22 a 64 anos, sendo que dez possuem de 36 a 60 anos e nove encontram-se na faixa etária de 21 a 35 anos. Quanto ao estado civil, oito são solteiras, onze casadas e uma é viúva. Algumas das cooperadas são mulheres que nunca trabalharam fora de casa, outras tiveram experiências em atividades profissionais diversas e ainda outras possuem

⁽¹⁾ Termo utilizado para definir a experiência de capacitação e acompanhamento realizada por uma organização para cooperativas populares, às quais são oferecidas assistência técnico-financeira até que elas reúnam condições de auto-sustentabilidade.

experiência anterior em costura, mas nenhuma delas participou previamente de um empreendimento autogestionário.

Em dois momentos distintos do funcionamento da cooperativa (avaliação feita por meio de questionário respondido por cada cooperada), observou-se que o significado do cooperativismo popular de trabalho, pela perspectiva das costureiras, foi expresso em cinco dimensões: social (foco na ajuda mútua), organizacional (foco no sentimento de pertencimento a um grupo organizado de trabalho), racional (foco na relação dos objetivos-fins- que orientam as ações-meios), político-econômica (foco na distribuição de poder e de ganhos) e legal (foco na institucionalização do grupo) (Bunchaft e Gondim, 2003).

O desafio ao longo do processo de incubação parece ser o de conciliar aspectos sociais, ideológicos e produtivos, visto que a adesão a valores coletivos é necessária, porém insuficiente para garantir a capacidade de autogestão, o que exige um duplo preparo dos cooperados: o de gestor social (co-partícipe do processo de gestão) e o de técnico-profissional (competência produtiva). Conforme a fase em que se encontra o processo de incubação, a ênfase da formação deverá recair no aspecto social (preparar o grupo para trabalhar de forma coletiva), técnico-gerencial (qualificar o grupo para o domínio técnico da atividade e da autogestão) ou ideológico (organizar e mobilizar o grupo para aderir aos princípios da economia solidária), sendo que estes três aspectos estão inter-relacionados e deverão oscilar, dependendo das necessidades da cooperativa e do perfil dos cooperados.

Observa-se, então, que acompanhar o processo de incubação torna-se relevante, na medida em que favorece a análise das chances de êxito de uma organização solidária, bem como permite a reorientação de ações para que os esforços na formação de cooperativas gerem resultados efetivos, ao procurar integrar os valores associativos ao processo produtivo (Bunchaft e Gondim, 2003).

Parte-se, portanto, da premissa de que há uma diferenciação na identidade organizacional de trabalhadores pertencentes a cooperativas populares de trabalho, que buscam manter relações laborais horizontais, em comparação àqueles que mantêm relações empregatícias verticais, baseadas no modelo hierárquico patrão-empregado. A partir desta premissa, procurou-se investigar os fatores significativos que estão associados à identidade organizacional de uma cooperativa popular de trabalho, em que foram utilizados os grupos focais como uma das técnicas de coleta de dados, já que se trata do estudo de um fenômeno grupal.

A primeira seção deste artigo situa os grupos focais na pesquisa qualitativa; a segunda relata a experiência de aplicação dos grupos focais na investigação da identidade organizacional da Cooperconfec e a terceira seção apresenta e discute a análise realizada a partir dos resultados obtidos na pesquisa. A quarta e última seção tece considerações finais sobre os desafios metodológicos e as futuras perspectivas do tema em questão.

I. GRUPOS FOCAIS NA PESQUISA QUALITATIVA

Há duas principais abordagens na produção do conhecimento científico nas ciências sociais: a nomotética ou quantitativa e a hermenêutica ou qualitativa. A quantitativa enfoca a relação entre a ciência social e a natural, valoriza a mensuração e o tratamento estatístico das variáveis como meios para a construção do conhecimento válido e generalizado. Na abordagem qualitativa, o enfoque, por sua vez, é na compreensão de um contexto particular, respaldando-se na interpretação, na busca de significado, na subjetividade e na intersubjetividade (Gondim, 2002b, Kidd, 2002).

A interpretação do significado da experiência individual ou grupal é comumente obtida na pesquisa qualitativa pelo uso de técnicas, tais

⁽²⁾ Região que possui, segundo o Censo 2000/IBGE, os mais elevados índices de pobreza e violência urbana da cidade de Salvador.

como: entrevistas narrativas, episódicas, grupais, individuais, história de vida, grupos focais, observação participante, etnografia e pesquisa documental³. O foco deste artigo é nos grupos focais.

Dentre as distintas técnicas supracitadas, há autores que não fazem diferenciação entre grupos focais e entrevistas grupais, enquanto outros o fazem, baseando-se em dois aspectos: i) no foco da análise da pesquisa e ii) na relação que o pesquisador estabelece com os participantes, conforme ilustração do Quadro 1.

Para Gondim (2002b), o papel do entrevistador grupal é mais diretivo, estabelece uma relação dual com cada participante do grupo, de modo que ouve a opinião de cada um e as compara entre si. O nível de análise é individual. Ao contrário, o moderador de grupo focal não é diretivo, pois seu papel é o de facilitar o processo de conversação entre os membros de um grupo, deslocando seu interesse para a interinfluência de respostas que se produzem nas discussões grupais desencadeadas sobre um determinado assunto. As suas intervenções são pontuais, para esclarecer as opiniões emitidas, introduzir e concluir tópicos de discussão. O grupo é tomado como unidade de análise, ou seja, se uma posição é apresentada por um participante do grupo, mesmo não sendo partilhada por todos os outros integrantes, na análise dos resultados, é tomada como do grupo.

Existem, pelo menos, duas classificações de grupos focais, a de Morgan e a de Fern. Para

Morgan (1987; 1996), há três perspectivas no uso de grupos focais, que se diferenciam quanto à centralidade desta técnica para vir a responder ao problema da pesquisa. A primeira perspectiva é a do grupo focal auto-suficiente (self-contained), que considera a técnica como principal fonte de dados, por revelar aspectos oriundos dos processos de interação grupal, que não são facilmente acessíveis pela técnica de entrevista individual. Os dados obtidos são suficientes para dar resposta ao problema da pesquisa. A segunda perspectiva descreve o uso dos grupos focais como fonte preliminar de dados. Neste caso, os grupos focais atendem a finalidades exploratórias e servem para dar subsídios para a criação de itens de instrumentos (escalas, questionários, etc.) e para a realização de pré-testes. A terceira e última perspectiva é aquela que concebe a técnica como associada a outros métodos. Neste caso, os grupos focais são combinados a dois ou mais instrumentos de coleta de dados, com o objetivo da triangulação, ou seja, avaliar as possibilidades de se chegar a conclusões similares ou complementares partindo de um único objeto de estudo complexo.

A rigor, a técnica será usada de acordo com a perspectiva metodológica do pesquisador em relação ao objeto escolhido, com o nível de aprofundamento requerido e com o tipo de generalização a ser obtida, seja teórica ou empírica.

Para Fern (2001), há duas orientações quanto ao uso de grupos focais: a primeira é

Quadro 1. Distinção entre grupos focais e entrevistas grupais.

Técnicas Qualitativas	Foco de análise	Relação entre pesquisador e participantes
Entrevista grupal	Individual	Relação dual com cada participante
Grupo Focal	Grupal	Relação com o grupo

⁽³⁾ Para mais detalhes sobre estas técnicas, consultar as seguintes obras: Entrevista episódica de Uwe Flick (2002), Entrevista narrativa de Sandra Jovchelovitch & Martin W. Bauer (2002), Entrevistas individuais e grupais de George Gaskell (2002), Entrevista episódica de Uwe Flick (2002), Entrevista narrativa de Sandra Jovchelovitch & Martin W. Bauer (2002), Life History and the Postmodern Challenge de William G. Tierney (2000), Focus Group as Qualitative Research de David L. Morgan (2000), Participatory Action Research de Stephen Kemmis and Robin McTaggart (2000), Ethnography and Ethnographic Representation de Barbara Tedlock (2000) e The Interpretation of Documents and Material Culture de Ian Hodder (2000).

teórica e tem como objetivo a produção de conhecimento científico e a segunda é prática, e se destina à utilização dos dados em contextos específicos para a intervenção e tomada de decisões. Ambas as orientações podem se combinar em três modalidades: a) grupos focais exploratórios, cujo enfoque é reunir informações significativas que permitam, não só a familiarização com o tema, mas também a construção de modelos teóricos; b) clínicos, cuja ênfase é no diagnóstico e intervenção terapêutica dos próprios participantes do grupo, muito usada na área de saúde em grupos de hipertensos, por exemplo; e c) vivenciais, cujo foco é no processo de aprendizagem grupal de uma equipe de trabalho, bastante usada na avaliação do impacto de programas do terceiro setor e na preparação de equipes multiprofissionais.

Com base nas classificações propostas por Morgan (1988;1996) e Fern (2001), os grupos focais neste caso foram considerados de duas formas: i) como técnica associada a outros métodos, visto que a identidade organizacional é um fenômeno grupal e complexo e, por estar em processo de construção na referida cooperativa (ainda incubada), deve ser abordado também por outras estratégias de coleta de dados, como a observação de campo e análise documental; ii) exploratórios com orientação teórica, isto é, centrados no desenvolvimento de concepções teóricas, pois se pretende identificar os fatores associados à identidade organizacional, possibilitando uma melhor compreensão de como ocorre a sua construção em empreendimentos autogestionários.

Em resumo, há três razões para utilizar os grupos focais na compreensão da identidade organizacional, a saber: i) o grupo de cooperadas já está constituído como um grupo de trabalho há aproximadamente dois anos, ii) a identidade organizacional é um fenômeno grupal e deve ser analisado por meio da interação grupal e iii) a cooperativa ainda se encontra em processo de incubação, o que repercute na construção da identidade organizacional, já que as pessoas estão formando suas opiniões e atitudes no interjogo das relações tanto do grupo de pares

(cooperadas), quanto na relação com a organização responsável pela incubação (Pangea).

As duas próximas seções terão como objetivo detalhar os procedimentos adotados da técnica dos grupos focais na investigação sobre a identidade organizacional.

II. A INVESTIGAÇÃO DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL POR MEIO DOS GRUPOS FOCAIS

Nesta seção serão apresentados seis tópicos de discussão sobre a investigação da identidade organizacional por meio dos grupos focais, quais sejam: i) Aspectos conceituais da identidade organizacional, ii) Composição dos grupos focais, iii) Local de realização dos grupos focais, iv) Roteiro utilizado nos grupos, v) Forma de condução dos grupos focais e vi) Habilidades do moderador.

2.1 Aspectos conceituais da identidade organizacional

As concepções clássicas de identidade organizacional surgiram a partir do trabalho pioneiro de Albert e Whetten (1985), autores que a definem como o conjunto de crenças partilhadas pelos seus membros sobre o que é *central, distintivo e duradouro* na organização. O critério de centralidade aponta a essência da organização. O de distintividade indica os elementos que diferenciam uma organização das outras com as quais poderia ser comparada. O de duração ressalta as características estáveis no tempo. Estes três critérios são utilizados para definir identidade organizacional.

Há autores que defendem a idéia da identidade organizacional como a forma pela qual a organização percebe a si mesma, estabelecendo ligações entre os estudos da identidade no campo organizacional e a psicologia social (Dutton, Duckerick e Harquail, 1994), enquanto outros discutem o conceito de identidade organizacional, considerando a forma como as

organizações administram a sua imagem externa e como esta imagem as afeta (Blasick, 1988).

Caldas e Wood Jr. (1997) argumentam que o conceito de identidade, embora polêmico e complexo, é fundamental para a compreensão de fenômenos organizacionais, pelo fato de transitar por diferentes níveis e dimensões de análise, proporcionando novas perspectivas ao entendimento de questões não totalmente esclarecidas por abordagens como cultura, clima, comportamento e mudança organizacional. Estes autores trabalham o conceito de identidade vinculado aos fenômenos organizacionais e afirmam que, além do indivíduo, outras entidades podem ter identidade, sugerindo que tal conceito seja entendido a partir de duas dimensões: a do objeto focal (indivíduo, grupo e organização) e da observação (dos membros - interna - e dos não membros - externa).

Em resumo, a identidade é um fenômeno relacional, construído na oposição entre aquilo que há de comum e faz com que um indivíduo se perceba como membro de um grupo, compartilhando símbolos e significados, e aquilo que há de diferente e faz com que o indivíduo se perceba como não membro de um outro grupo. Sendo assim, definir uma identidade significa reconhecer as semelhanças internas ao grupo (endogrupo) e as diferenças com outros grupos (exogrupo) (Silva, 2000, Woodward, 2000).

Neste estudo, adotou-se a perspectiva de que a identidade organizacional se situa entre as características que unem as cooperadas em um grupo organizado de trabalho, respaldado em relações laborais horizontais, e o que as distinguem de outros grupos de costureiras, que se baseiam em relações verticais de trabalho.

2.2 Composição dos grupos focais

A preocupação em conhecer como se expressa a horizontalidade nas relações de trabalho e o reconhecimento de que o grupo de costureiras já existia há aproximadamente dois

anos fizeram com que se optasse por dividi-las em dois subgrupos de 10 participantes para a realização dos grupos focais. Três critérios nortearam o planejamento dos grupos: i) assegurar a heterogeneidade das participantes nos dois subgrupos (idade, estado civil, experiência profissional prévia, etc.), ii) garantir um espaço físico que permitisse o registro adequado do processo de discussão (sala especial) e iii) preparar tecnicamente a moderadora para a condução efetiva dos grupos focais, visto que as costureiras estão sendo acompanhadas por ela desde a criação da referida cooperativa.

Cada grupo focal foi composto por 10 pessoas, número suficiente para todos terem a possibilidade de partilhar suas percepções, fornecer uma diversidade de opiniões e atingir a saturação das respostas de cada tópico proposto. A duração aproximada de cada uma das sessões foi de duas horas.

2.3 Local de realização dos grupos focais

Optou-se por alugar⁴ uma sala específica para a realização dos dois grupos focais que dispunha de um sistema de gravação em áudio e vídeo embutido, assim como de uma pequena sala de observação localizada atrás de um espelho unidirecional. A sala dispunha ainda de uma mesa retangular, com onze cadeiras distribuídas ao seu redor, frigobar, bandejas de salgados, cafés e água, armário contendo caneta pilot, papel ofício, revistas e o cavalete com folhas de flip chart.

2.4 Roteiro utilizado nos grupos focais

Para a condução dos grupos focais foi estruturado um roteiro de três questões para facilitar a dinâmica grupal, permitir um aprofundamento progressivo da discussão e fornecer insumos significativos para a análise dos fatores associados à identidade organizacional. As três questões norteadoras dos grupos (Quadro 2): i) O que é ser costureira da

⁽⁴⁾ O custo médio do aluguel de um laboratório de grupo focal em Salvador é na faixa de 1 salário mínimo por grupo, sem contar com os honorários do moderador, caso haja necessidade de contratação.

Cooperativa de Mulheres do Parque São Bartolomeu e no que se diferenciam de outros grupos de costureiras?; ii) Como foram preparadas para o trabalho e que tipo de experiências profissionais tiveram?; iii) Houve alguma mudança na sua vida, a partir do momento em que entraram na cooperativa? Se houve, quais foram?

2.5 Forma de condução dos grupos focais

Antes de iniciar a discussão em cada grupo, a moderadora dos grupos (primeira autora deste artigo) apresentou algumas regras de funcionamento: i) somente uma pessoa deve falar de cada vez; ii) conversas paralelas devem ser evitadas; iii) ninguém deve dominar a discussão; iv) todas têm o direito de falar o que pensam e v) o papel da moderadora é apenas introduzir novos temas ou perguntas e facilitar a discussão entre as participantes.

A sala especial em que foram realizados os dois grupos oferecia um sistema de comunicação interna entre a moderadora e a observadora⁵, por meio do ponto eletrônico, o que permitiu a comunicação entre ambas sem que houvesse a interrupção do fluxo de discussão. É oportuno

alertar, no entanto, que o uso do ponto eletrônico apresenta vantagens e desvantagens. A vantagem é que um outro observador pode chamar a atenção para fatos ou eventos que estejam ocorrendo no grupo e fazer sugestões que ajudem na fluidez do processo de discussão. Um exemplo foi o que ocorreu no segundo subgrupo de cooperadas, que inicialmente se encontrava 'desaquecido' e foi, a partir desta comunicação, que se decidiu inverter a ordem das questões do roteiro, o que permitiu que a discussão seguisse seu curso. Por outro lado, a principal desvantagem no uso do ponto eletrônico é a ansiedade do observador, que pode se exceder no seu uso e vir a desconcentrar o moderador, fazendo com que perca pistas promissoras de exploração e aprofundamento da discussão⁶.

Alguns cuidados foram objeto de atenção na condução dos grupos focais: i) procurar deixar o grupo à vontade para expressar suas opiniões; ii) reafirmar, quando necessário, as regras de funcionamento dos grupos focais; iii) explorar ao máximo o tópico, antes que o grupo seguisse adiante na discussão; e iv) evitar digressões que distanciavam o grupo dos tópicos principais.

Quadro 2. Tópicos do roteiro e seus respectivos objetivos.

Questões do Roteiro	Objetivos
1) O que é ser costureira da Cooperativa de Mulheres do Parque São Bartolomeu e no que vocês se diferenciam de outras costureiras ?	- Identificar as características comuns ao grupo de trabalho e as diferenças em relação a outros grupos
2) Como vocês foram preparadas para o trabalho e que tipo de experiências anteriores tiveram?	- Inferir sobre os processos de socialização para o trabalho das cooperadas e se tais processos estariam associados, de algum modo, às formas como elas se percebem atualmente no trabalho.
3) Houve alguma mudança na vida de vocês, a partir do momento em que entraram na cooperativa? Se houve, Quais foram?	- Identificar experiências comuns das costureiras a partir de sua inserção na cooperativa e seu impacto na vida pessoal, familiar e social.

⁽⁵⁾ A observadora, neste caso, foi a segunda autora (orientadora de mestrado) que tem experiência com grupos focais desde 1998.

⁽⁶⁾ É muito comum em pesquisas de mercado o moderador evitar o uso do ponto eletrônico, em decorrência do uso abusivo do recurso pelo cliente ou contratante, o que prejudica a concentração do moderador e dificulta a coordenação do processo de discussão.

O fato de a moderadora dos grupos focais acompanhar o processo de implantação da cooperativa e, portanto, conhecer a trajetória dessa organização antes da realização dos grupos focais, facilitou a discussão entre os membros do grupo. Por esta mesma razão, foi necessário, no entanto, que a moderadora redobrasse sua atenção de modo a envolver todos os participantes no fluxo da discussão.

2.6 Habilidades do moderador

Não resta dúvida que, além de se preocupar com os registros dos grupos focais, roteiro, composição, local de realização, etc., é preciso preparar o moderador para exercer um papel que venha a facilitar o curso da discussão. Para tanto, se faz necessário um treinamento prévio do moderador para que, no momento da sessão, não ocorra, em vez do grupo focal, uma entrevista grupal. Em outras palavras, no grupo focal, a relação do moderador é com o grupo, seu papel é o de permitir que, ao sugerir o tema, os participantes do grupo compartilhem a sua opinião com os outros integrantes e não ao moderador. No caso da entrevista grupal, a relação é diádica, ou seja, o entrevistador quer saber o que cada participante pensa individualmente sobre o tema ou assunto.

Uma responsabilidade adicional do moderador no uso da técnica é a preocupação ética de zelar pela preservação da privacidade dos membros dos grupos, evitando que os participantes exponham demais seus sentimentos (o que seria pertinente em um grupo focal clínico, mas contra-indicado para um de pesquisa). Em se tratando dos grupos focais aqui descritos, o cuidado foi de assegurar que a expressão de sentimentos pessoais ou comuns a todo grupo não provocasse constrangimentos a qualquer uma das participantes. No segundo grupo focal, por exemplo, uma cooperada fez críticas à forma de distribuição do trabalho na cooperativa, sugerindo que o trabalho era concedido sempre às mesmas pessoas. Várias outras cooperadas rapidamente contra-argumentaram, dizendo que ela não participava regularmente das atividades

da cooperativa, deixando muito evidente a sua insatisfação com a conduta da referida cooperada. O Quadro 3 resume as principais habilidades requeridas de um moderador de grupo focal.

Quadro 3. Principais habilidades de um moderador de grupo focal

- EMPATIA
- ATENÇÃO FLUTUANTE
- DOMÍNIO DO TEMA
- AUTOCONTROLE
- AUTODOMÍNIO
- PRESTEZA NOS FEEDBACKS

A empatia é fundamental para que o moderador se coloque no lugar do participante e compreenda o seu ponto de vista. A atenção flutuante irá favorecer as intervenções pontuais no processo de discussão, permitindo trazer para o centro dos comentários pontos de vista discordantes, quando ignorados pela maioria do grupo. O domínio do tema é essencial para permitir um acompanhamento cuidadoso das trocas verbais. O autocontrole e o autodomínio são importantes para que o moderador iniba sinais de sua concordância ou discordância em relação aos pontos de vista tratados no grupo. Por último, a presteza nos feedbacks é um requisito valioso para que o moderador avalie o sentido de suas interpretações acerca do discurso dos participantes.

Nesta seção foi apresentado o conceito de identidade organizacional, bem como foram explicitados os procedimentos de realização dos dois grupos focais com as costureiras da Cooperativa do Parque São Bartolomeu. A seguir, a análise dos resultados será objeto de atenção.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A técnica dos grupos focais permite apreender o fenômeno investigado no nível

transversal, ou seja, são apreendidos os aspectos contingenciais que emergem a partir do momento que o grupo se reúne em um determinado momento e lugar.

A escassez de modelos de análise de grupo em psicologia torna os procedimentos de análise de resultados um esforço ainda bastante solitário do pesquisador. É inegável a existência de inúmeros recursos técnicos que viabilizam a análise de textos escritos e de falas, tais como a análise de conteúdo, a análise de discurso e a análise argumentativa, mas ainda há muito pouco consenso sobre tomar o grupo como uma unidade de análise (Gondim, 2002b). No entendimento das autoras deste artigo, considerar o grupo como unidade de análise significa identificar posições diversificadas em relação a um tópico específico e que são desencadeadas no processo de interação grupal.

A análise da identidade organizacional das cooperadas foi orientada pelas três questões que nortearam a discussão nos dois grupos: o que é ser cooperada (o que as une e diferencia dos outros grupos), os processos de socialização para o trabalho que antecederam o ingresso na cooperativa e as mudanças na vida pessoal, familiar e social após a inserção na cooperativa.

A partir da transcrição das fitas de vídeo e áudio, foi feita uma análise de conteúdo temática, não quantitativa (Bardin, 1970, Smith, 2000). As transcrições foram realizadas separadamente por dois avaliadores: pela moderadora e por uma bolsista de iniciação científica que não havia participado de nenhum dos dois grupos focais como observadora. A partir das transcrições, procurou-se sublinhar os temas centrais de cada grupo, tomando como base os tópicos do roteiro que nortearam a discussão. Construíram-se representações gráficas dos temas e argumentos centrais, muito semelhante à perspectiva dos mapas cognitivos⁷.

Em ambos os grupos, as cooperadas trouxeram à discussão a sua diferença em relação aos outros grupos de trabalho: serem donas de

seu próprio negócio, o que lhes dá uma profissão e uma valorização social (Mapa 1). A propriedade do negócio parece estar associada à ausência de chefia, de horários prefixados e de carteira assinada.

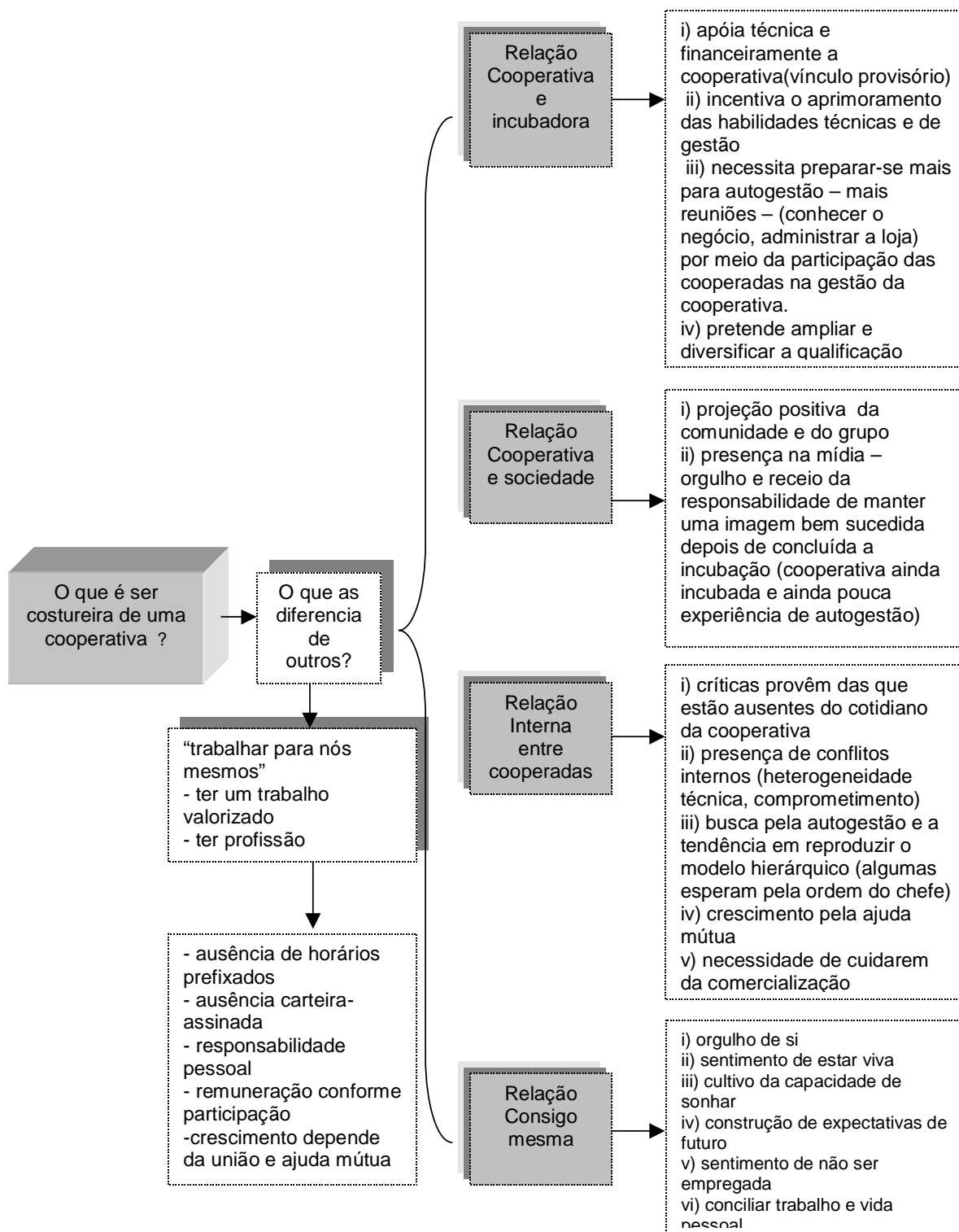
Para as cooperadas, ser costureira da cooperativa envolve quatro tipos de relação: i) com a incubadora, 2) com a comunidade, 3) entre as cooperadas e 4) consigo mesma. Do ponto de vista da relação entre a cooperativa e a incubadora, o apoio técnico-financeiro recebido, o incentivo ao aprimoramento da costura e a diversificação da sua qualificação técnica (estilismo, modelagem), a partir de parcerias com entidades públicas, as qualificam e as diferenciam de outros grupos de costureiras. As cooperadas, no entanto, não ignoram que o vínculo com a incubadora é provisório e a preocupação com a auto-sustentabilidade emerge, o que parece ter justificado a discussão da necessidade de serem mais preparadas para a autogestão, por meio de uma maior participação nos processos decisórios da cooperativa e no gerenciamento da loja que adquiriram em um shopping da cidade. *“(...) E a cooperativa nossa tem muitas coisas que outras não têm, é apoio(...) porque sozinha é mais difícil e os apoios que a gente tem encontrado tá favorecendo que a gente venha a subir, então prá chegar lá no topo depende de nós”*.

Na relação entre a cooperativa e a comunidade, discutiu-se a presença da cooperativa na mídia e de que modo estaria repercutindo na projeção tanto da comunidade quanto do próprio grupo, porém algumas ressaltaram que, além do orgulho que sentem, há também o receio de não conseguir manter essa imagem bem sucedida depois de concluída a incubação.

Quanto às relações internas entre as próprias cooperadas, conseguiu-se identificar cinco aspectos principais: i) as críticas à cooperativa provêm das integrantes que estão ausentes de seu cotidiano e que não incorporaram os valores do cooperativismo, ii) a existência de conflitos internos é devido à heterogeneidade

⁽⁷⁾ Os mapas cognitivos são empregados para compreender situações organizacionais, buscando identificar padrões de percepções no nível de análise grupal, individual ou organizacional (Bastos, 2000).

Mapa 1: O que é ser costureira de uma cooperativa e o que a diferencia de outros grupos?



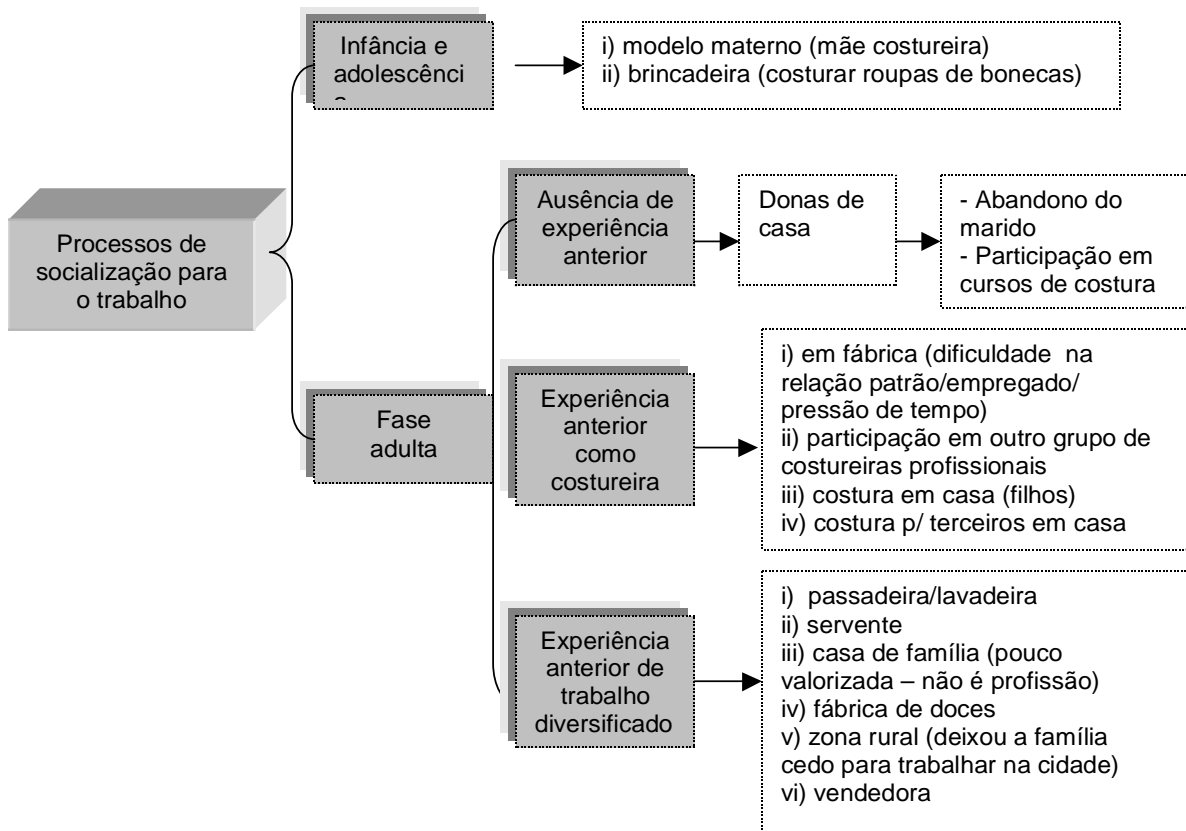
técnica do grupo e aos níveis diferenciados de comprometimento organizacional, iii) ao mesmo tempo em que há uma busca da autogestão, há uma tendência em reproduzir o modelo hierárquico de relações de trabalho em que algumas esperam pela ordem do chefe, iv) o crescimento da cooperativa só virá com a ajuda mútua e o pensamento coletivo não imediatista, para que os produtos tenham qualidade e possam conquistar credibilidade no mercado e v) é preciso preparar um grupo para atuar na comercialização e garantir a manutenção da organização no mercado.

Do ponto de vista pessoal, as cooperadas destacam que ser costureira da cooperativa faz com que se sintam orgulhosas por terem conquistado uma identidade profissional e experimentarem o sentimento de estar em vivas. Além disso, destacam o quanto é importante não estarem na condição de empregadas, e poderem conciliar trabalho e vida pessoal. *“Bom, eu acho*

excelente né, porque a gente não se sente empregada(...) temos tempo para nós e para nosso serviço”.

O segundo foco de análise foi relativo aos processos de socialização para o trabalho. Os resultados das discussões se encontram categorizados no Mapa 2. Algumas cooperadas contaram que foram preparadas para a atividade de costura durante as fases da infância e adolescência, em decorrência do modelo materno (mãe costureira) e das brincadeiras infantis, nas quais costuravam roupas de bonecas. A familiaridade com a costura na infância pode ter contribuído para que algumas delas viessem a exercer estas atividade no âmbito doméstico, costurando roupas para si e para a família ou para terceiros. Houve relatos também de costureiras que trabalharam em fábrica e, segundo elas, a diferença deste vínculo empregatício em relação à experiência da cooperativa está nas formas de

Mapa 2. Processos de socialização para o trabalho

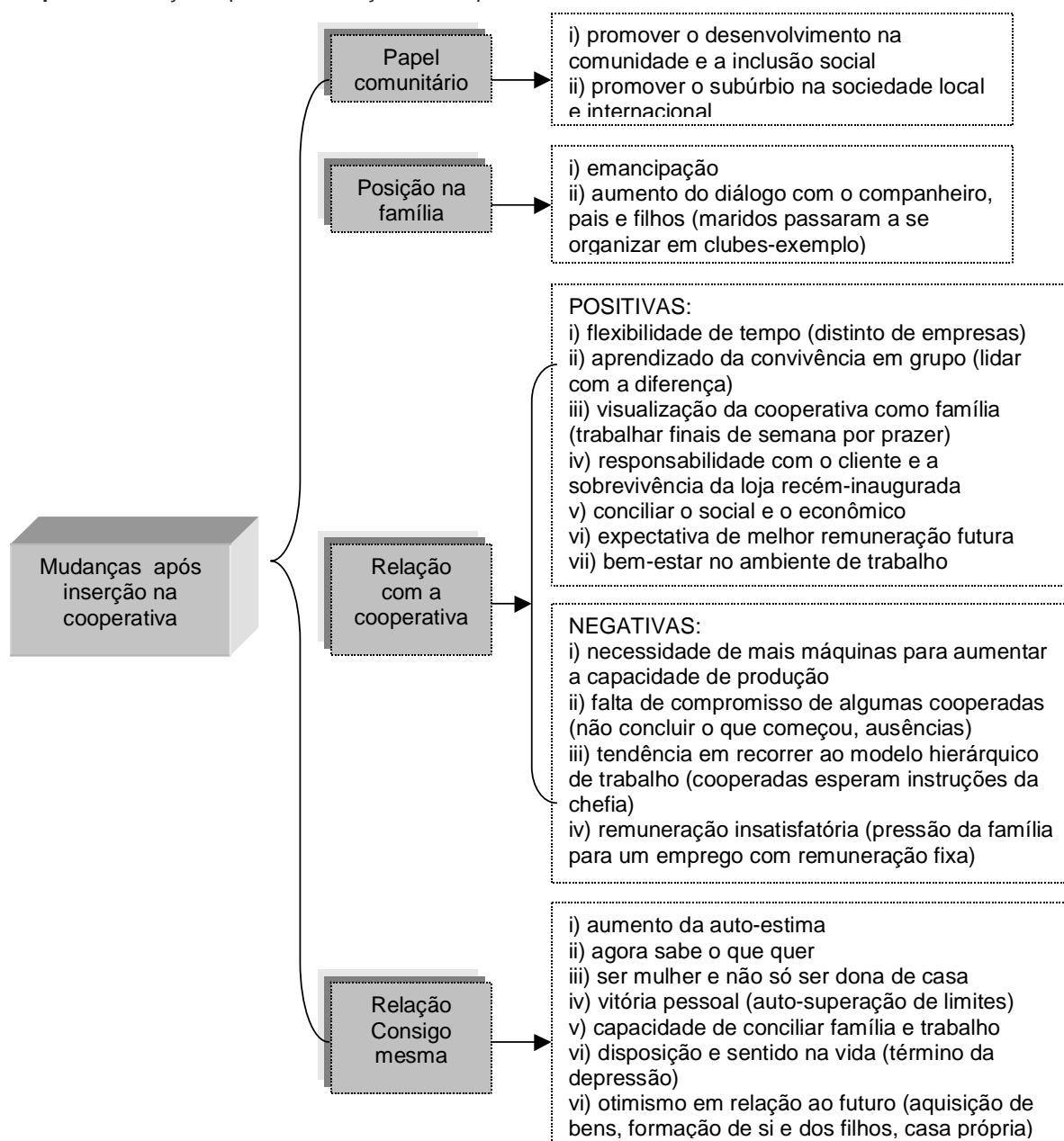


gestão destes empreendimentos. Outras, no entanto, disseram não estarem familiarizadas com a atividade de costura e tiveram experiências diversificadas de trabalho (passadeira, servente, lavadeira, vendedora, trabalhadora rural, etc.). Algumas cooperadas relataram também ter trabalhado em “casas de família”, mas percebem este trabalho como não sendo valorizado pela sociedade. Um outro aspecto significativo da

discussão foi que algumas mulheres nunca exerceram atividade profissional remunerada antes de ingressar na cooperativa. “(...) *eu nunca trabalhei, eu sempre vivi pros outros, então agora é o momento de eu poder fazer alguma coisa pra mim, dizer eu trabalho*”.

A inserção na cooperativa parece ter gerado quatro níveis de impacto na vida das cooperadas (Mapa 3): no seu papel na comunidade, na

Mapa 3. Mudanças a partir da inserção na cooperativa de trabalho



família, na vida pessoal e na relação com a cooperativa.

As cooperadas argumentam que a cooperativa está projetando a imagem do Subúrbio, promovendo o desenvolvimento local e a inclusão social de pessoas da região, o que será mais intensificado a partir da aquisição de um espaço físico maior e com mais máquinas, aumentando a capacidade produtiva da organização. *“(...)A experiência é boa não só no bairro como lá fora, sair no jornal ?(...) a não ser que acontecesse uma tragédia, agora não, tem um grupo representando o bairro lá fora, a cooperativa”*.

No plano familiar, os dados demonstram que a cooperativa favoreceu a emancipação das cooperadas, tendo contribuído também para a ampliação do diálogo com os filhos, pais e companheiros. De um lado, a cooperativa as tem ajudado a ter bem-estar no ambiente profissional e administrar melhor o tempo para o trabalho e a família. No âmbito do grupo, a convivência as capacita a lidar com a diferença (aspecto social) e com responsabilidades cada vez maiores relativas ao cliente, pois reconhecem que a remuneração está vinculada ao sucesso da cooperativa (aspecto econômico). De outro lado, refletem sobre os aspectos negativos a serem vencidos. Para aumentar a capacidade produtiva é necessário ter mais máquinas e maior comprometimento organizacional. Apesar da cuidadosa preparação das cooperadas para trabalharem com a autogestão, algumas adotam uma postura próxima do modelo hierárquico de trabalho, esperando instruções da chefia. A insatisfação com a remuneração atual, bastante comum no início de empreendimentos desse tipo, é agravada pela pressão da família por uma remuneração fixa, o que faz com que algumas mantenham atividades externas remuneradas.

Por último, é digno de nota o impacto da cooperativa na vida pessoal. Uma identidade profissional parece ter sido conquistada - *“agora sei o que quero”*, há aumento da auto-estima e do sentimento de ser mulher e não somente dona de casa. O sentido da vida sofre mudança devido

ao exercício de auto-superação de limites, atitudes de otimismo em relação ao futuro e fim da depressão. *“(...) quando eu tava em casa, fazia as coisas, dormia, assistia televisão e sentia depressão, chorava muito (...), não tinha nada, não tinha futuro (...) aí quando fui pra cooperativa e comecei a ter convivência com aquele pessoal todo, tomar aquelas aulas e depois fui pra costura, aí eu chego em casa cansada, mas tô satisfeítíssima”*.

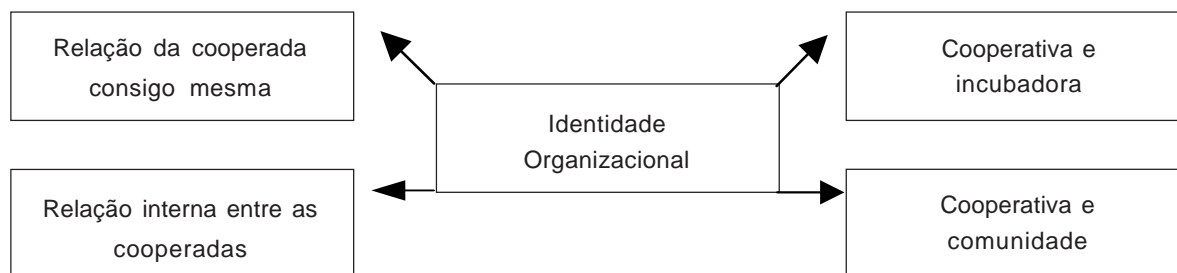
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi dar diretrizes gerais e um exemplo mais detalhado de como é possível investigar a identidade organizacional, para que possa servir de referência na investigação cognitiva de fenômenos grupais.

A identidade organizacional, por ser um fenômeno grupal, foi investigada a partir do uso da técnica de grupos focais, que toma o grupo como unidade de análise. Parte-se da premissa de que a formação de opiniões sobre si mesmo e as coisas do mundo se dá no contexto de interação social. Neste sentido, a identidade organizacional foi considerada resultante dos significados compartilhados pelos membros da organização, a partir das interações sociais estabelecidas durante os grupos de discussão.

Observou-se que a identidade organizacional, neste caso, está em processo de construção, não se configurando como uma entidade autônoma, estática e duradoura, já que a Cooperconfec se encontra em incubação, ou seja, sendo acompanhada por uma outra organização, que oferece assistência técnico-financeira até que ela reúna condições de auto-sustentabilidade.

Infere-se que a organização, pela perspectiva das cooperadas, pode ser compreendida a partir de quatro níveis de relação: 1) entre a cooperativa e a incubadora, 2) entre a cooperativa e a comunidade, 3) entre as cooperadas e 4) consigo mesma, conforme quadro 4.



Não se pode desconsiderar que a técnica dos grupos focais faz um recorte transversal do objeto de estudo, o que quer dizer que a análise aqui apresentada é circunscrita às interações sociais ocorridas durante a realização dos grupos em um momento dado. É inegável que como o processo é dinâmico, algumas mudanças podem já ter ocorrido nessa identidade organizacional. O discurso de ser dono do próprio negócio, assim como a importância da ajuda mútua, parece estar fortemente incorporado pelas cooperadas. Este entendimento é conseguido pela forte convicção de que a cooperativa trouxe ganhos pessoais e sociais para cada uma delas e para a comunidade na qual estão inseridas, assim como trouxe apreensão. Veio à tona, na discussão, o receio de não conseguir sobreviver no mercado sem o apoio da organização incubadora.

No que tange à administração, a cooperativa parece encontrar-se em um espaço híbrido de gestão, oscilando entre a heterogestão (papel mais ativo da incubadora na orientação dos processos da cooperativa) e a busca pela autogestão, ou seja, ora a organização funciona baseando-se no modelo hierárquico da relação patrão-empregado, na qual as ordens e instruções fluem de cima para baixo, ora se encontra buscando o exercício da autogestão no qual as lideranças têm a função de organizar o trabalho e não de dar ordens.

Quanto à técnica utilizada nesta pesquisa, vale ressaltar que os grupos focais podem ser utilizados em conjunto com outros métodos de investigação, notadamente quando se investiga um fenômeno grupal complexo, que precisa ser avaliado por meio de outros olhares, tais como

observação participante, entrevistas e análise documental. Alguns autores expõem vantagens e limites no uso de grupos focais. A agilidade da coleta de dados, a apreensão de um fenômeno que emerge das interações grupais, a relação direta com os participantes e a amplitude de diversificação de respostas ilustram algumas de suas principais vantagens. Em contrapartida, a impossibilidade de fazer generalizações empíricas de seus resultados, a subjetividade do moderador e a abordagem apenas no nível verbal são alguns de seus limites.

Acredita-se que exista ainda um longo caminho a ser percorrido para que o uso da técnica de grupos focais atinja um bom nível de amadurecimento teórico e metodológico, em especial no que diz respeito ao aprimoramento da análise de seus resultados. Esta dificuldade é compartilhada por aqueles que estão familiarizados com pesquisas qualitativas, em que se depara com um volume expressivo de material para ser codificado e categorizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, S. & WHETTEN, D. A. *Organizational identity* In : CUMMINGS, L.L. & STAW, B. M.(Eds), *Research in Organizational Behaviour*, v. 7, pp. 263-295, Greenwich, CT: JAI Press, 1985.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BASTOS, A .V. B. *Organização e cognição: o que emerge desta interface?*In: RODRIGUES, S. B., PINA, M.(orgs.). *Estudos Organizacionais: Novas perspectivas na administração de empresas*. São Paulo : Iglu, 2000.

- BLASICK, J. *The communication of organizational identity : a source of competitive advantage*. Paper apresentado durante as reuniões anuais da Academy of Management, Cincinnati, OH, 1988.
- BUNCHAFT, A. F. *A construção da identidade profissional em uma cooperativa popular de trabalho: A Cooperativa de Mulheres do Parque São Bartolomeu*, Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado no I Seminário de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/PPGPSI, UFBA, abril, 2003.
- BUNCHAFT, A . F. & GONDIM, S. M.G. *O significado do cooperativismo popular de trabalho : O caso da Cooperativa de Mulheres do Parque São Bartolomeu*, prelo, 2003.
- CALDAS, M. P. & WOOD JR., T. *Identidade Organizacional*, In: Organização, Recursos Humanos e Planejamento, Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV, São Paulo, v.37, n.1, p.-06-17,1997.
- CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa do grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*. 30(3), 285-93, 1996.
- DUTTON, J. E., DUKERICH, J. M. HARQUAIL, C. V. Op. cit. : ELSBACH, K.D. & KRAMER, R. M. *Cognitive strategies for managing organizational identity : a study of business school responses to the Business Week rankings*. Paper apresentado durante as reuniões anuais da Academy of Management, Dallas, TX, 1994.
- FERN, E. F. *Advanced focus group research*. California: Thousand Oaks, 2001.
- GONDIM, S.M.G. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa :Desafios Metodológicos*. Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, n.24, pp.149-161, 2002b.
- KIDD, S. A. *The Role of Qualitative Research in Psychological Journals*. Psychological Methods. v 7(1), pp.126-138, 2002.
- MORGAN, David L. *Focus group as a qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1987.
- _____. *Focus groups*. *Annual Review of Sociology*. 22, pp.129-152, 1996.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, pp.7-72, 2000.
- SMITH, C. P. Content Analysis and narrative analysis. In : H.T. Reis & C . M. Judd (Orgs). *Handbook of Research Methods in social and personality psychology*, pp. 313-335. Cambridge : Cambridge University Press, 2000.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual*. In: Silva, T. T. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, pp.7-72, 2000.

Recebido para publicação em 10 de outubro de 2003 e aceito em 15 de março de 2004.

MEDIDAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO FORMAL E OPINIÃO DE PROFESSORES

LEARNING PERFORMANCE MEASURES: FORMAL EVALUATION AND TEACHERS' OPINION

Simone Aparecida CAPELLINI[†]
Josiane Maria de Freitas TONELOTTO^{**}
Sylvia Maria CIASCA^{***}

RESUMO

O objetivo deste estudo foi comparar o desempenho de escolares em relação à avaliação formal e a opinião de professores. Participaram 164 escolares de ensino fundamental de cidade do interior paulista, sendo 81 do sexo masculino e 83 do sexo feminino. Foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar e foram definidos 2 grupos, segundo a opinião da professora quanto ao desempenho normal e abaixo da média. Os resultados revelaram diferença significativa indicando que o menor desempenho foi verificado para o sexo masculino e para a quarta série. As médias do grupo definido pela professora com desempenho inferior foram abaixo do esperado e diferiram significativamente. A opinião da professora neste estudo foi fundamental para a identificação dos problemas relacionados à escolaridade.

Palavras-chave: escolaridade, aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this study was to compare the performance of school children in relation to formal evaluation and teachers' opinion. One hundred and sixty-four (164) elementary school students in an inland city in São Paulo state, 81 males, and 83 females, took part in this study. The formal performance evaluation was carried out through the Learning Performance Test, and 2 groups were defined according to the teacher's opinion as for

^(†) Professora Doutora da Universidade Estadual de São Paulo – *E-mail:* sacap@uol.com.br.

^(**) Professora Doutora em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Endereço para Correspondência: R. Antônio Prado, 116 Aptº 202 – Centro – Amparo/SP – *E-mail:* jtonelotto@uol.com.br.

^(***) Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas.

normal and below-average performances. The results showed a significant difference, indicating the males and fourth graders as having the lowest performance. The average grades of the group defined by the teacher as having the lowest performance were lower than they were expected to be in the formal evaluation and differed significantly. The opinion of the teacher in this study was essential to the identification of problems related to education.

Key words: school education; learning.

INTRODUÇÃO

As dificuldades escolares ou de aprendizagem, grande problema de nosso sistema educacional, vêm sendo amplamente estudadas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como medicina, psicologia, sociologia e pedagogia interessados em compreender suas causas, métodos de avaliação e intervenção, além do impacto que produzem no desempenho acadêmico (Lewis, 1967; Poppovic et al., 1975; Porto, 1981; Carraher et al., 1995; Pain, 1995; Rocha, 2004).

Trata-se de uma temática complexa, controversa e de abordagem pluri e interdisciplinar que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (DSM-IV, 1994; Fonseca, 1995).

Essa diversidade de terminologia é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos é da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se suas origens e sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para

além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.

Segundo Rebelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada. De forma semelhante, Martin e Marchesi (1996) entendem que dificuldade de aprendizagem refere-se a qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem.

O termo distúrbio de aprendizagem é o termo mais utilizado como sinônimo de dificuldade de aprendizagem; cabe salientar, no entanto, que dificuldade é um termo mais global e abrangente com causas relacionadas ao sujeito que aprende, aos conteúdos, ao professor, aos métodos, ao ambiente físico e social da escola. Os distúrbios se referem a um grupo de dificuldades, mais difícil de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura ou no cálculo (Johnson e Mykelbust, 1987; Rebelo, 1993; Fonseca, 1995; Guerra, 2002; Rocha, 2004).

Smith e Strick (2001) afirmam que a característica principal de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, ou desempenho, em atividades de leitura, escrita ou cálculo

matemático apresentado por escolares em relação ao que se poderia esperar de acordo com sua inteligência e oportunidades. Embora o baixo rendimento ou desempenho, escolar não seja definitivo para caracterizar as dificuldades de aprendizagem, é necessário que os pais e professores estejam atentos a ele porque representa o ponto de partida para a detecção de problemas relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo-matemático.

A intensificação de estudos sobre as formas pelas quais se aprende ou não evidenciou a educação escolar ou formal e os requisitos necessários para que alunos tivessem acesso a ela. Educação formal pode ser entendida como o conjunto de aprendizagens relacionadas à escrita, à leitura e ao cálculo que acontecem na escola, propiciadas por currículos e métodos diversos (Rebelo, 1993; Coll e Bolea, 1996).

De acordo com Proença (2002), o fenômeno escolaridade é extremamente complexo, e falhas ou problemas identificados neste período não podem ser atribuídos a uma causa única, geralmente são multideterminadas. Da mesma forma para Rocha (2004), apesar de as dificuldades se apresentarem no aluno, apenas podem ser compreendidas quando se analisa o processo ensinar-aprender e todas as variáveis envolvidas.

Assim, o processo de escolarização requer uma série de habilidades e competências que se constituem pré-requisitos para as aprendizagens que se processarão. É muito comum que escolares enfrentem problemas de ordens diversas nos primeiros anos de escolarização; existe neste período uma gama de fatores de ordem interna e externa, tanto próprios do indivíduo, quanto da escola ou do seu ambiente, capazes de interferir na aprendizagem e constituírem obstáculos à integração do pensar, sentir, falar, ouvir e agir (Paín, 1985; Weiss, 1992; Tonelotto, 2002).

Apesar da confusão na utilização de terminologias e na própria concepção das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes atrapalham seu esclarecimento e os avanços de conhecimentos na área, merece destaque o fato

de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada (Pilati, 1994). Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2002) revelam que 59% dos alunos do ensino básico no país apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

As dificuldades para aprender estão mais presentes no sexo masculino, de acordo com a opinião de autores como Rapin (1988), Shaywitz et al. (1997), Selikowitz (2001) e Nopola-Hemmi et al. (2002) que apontam para uma incidência de três indivíduos do sexo masculino para um indivíduo do sexo feminino; outros autores, como Tirosh et al. (1998), afirmam que esta proporção pode atingir uma relação de dez para um.

Em relação à série em que as dificuldades são identificadas, de acordo com Rebelo (1993), maior número de crianças das duas séries iniciais do ensino fundamental apresentam alguma dificuldade para aprender. O referido autor atribui as dificuldades aos problemas de adaptação, ao contato com situações inusitadas e à não automatização do processo leitura-escrita. Para Proença (2002), as dificuldades enfrentadas neste período constituem uma etapa natural justificada pela exposição a novas e diferentes tarefas. Avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para técnicos que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos (Cunha et al; 2000). No Brasil, é muito reduzida a experiência com instrumentos de avaliação padronizada relativos ao desempenho escolar, e a maior parte das pesquisas, abordando a temática, tem utilizado um instrumento proposto e padronizado por Stein (1994), o Teste de Desempenho Escolar – TDE, destinado à avaliação dos níveis de escrita, leitura e aritmética nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Este teste foi submetido aos

critérios propostos pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos do Conselho Federal de Psicologia e foi aprovado em abril de 2003 (Resolução 002/2003).

É na sala de aula que as dificuldades para aprender se concretizam, tornando, assim, comum que as mesmas sirvam de laboratório para investigação e ensaios de avaliação da aprendizagem e mesmo para práticas de intervenção (Greene, 1995; Ervin *et al.*, 1998). A avaliação inicial e referencial do professor pode então ser de grande utilidade para a investigação das dificuldades de aprendizagem (Romero, 1995).

Apesar do destaque para o papel positivo desempenhado pelo professor no início da avaliação, autores como Souza (1997) demonstram que professores, no início do processo de alfabetização, já tendem a considerar dificuldades de aprendizagem, apresentadas fazendo um pré-diagnóstico que demonstra não acreditarem na capacidade das crianças para aprender, responsabilizando-as pelo insucesso. Na opinião de Proença, o despreparo profissional do professor, fruto de uma política educacional que não dá a devida atenção à formação profissional, contribui para que o professor fique perplexo diante das dificuldades para aprender de seus alunos, recorrendo muitas vezes à rotulação como forma de lidar com o problema.

Essa rotulação, principalmente no início do período escolar, tem sido muito discutida e sabe-se que seus efeitos levam ao entendimento de que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são incapazes, preguiçosas, lentas e perturbadas, o que apenas contribui para o agravamento de suas dificuldades, reforçando a imagem negativa que fazem de si mesmas e não permitindo que sejam vistas como únicas. De acordo com o DSM-IV (1995), a baixa auto-estima é uma condição freqüentemente associada às dificuldades de aprendizagem.

A avaliação das dificuldades de aprendizagem deve ser um processo amplo de coleta de dados, que contemple uma análise quantitativa e qualitativa, e que vise verificar o nível de execução

das tarefas escolares, desenvolvimento anterior da criança, comportamentos em sala de aula, opinião do professor, ambiente familiar e social, aptidões, métodos de aprendizagem, métodos de avaliação da aprendizagem e outros aspectos referentes ao ambiente e ao aluno (Romero, 1996).

Apesar das polêmicas e controvérsias sobre dificuldades de aprendizagem, é preciso que os estudos sobre o tema sejam ampliados, já que sua incidência, independentemente das causas, é muito alta. Segundo Cemark e Henderson (1994), cerca de 30% dos alunos em idade de escolarização enfrentam algum tipo de dificuldade para aprender. Na opinião de Bossa (2002), há uma necessidade em se avançarem esses estudos no Brasil em decorrência dos prejuízos que ocasionam para a criança, para a família, para o sistema educacional, para o país e para os profissionais que atuam na educação.

Com base no exposto acima, os objetivos deste estudo foram:

- Avaliar e caracterizar o desempenho de escolares de segunda, terceira e quarta série do ensino fundamental em escrita, leitura e aritmética;
- Comparar os resultados de acordo com sexo e série dos participantes;
- Comparar os resultados de grupos de escolares com e sem dificuldades, de acordo com a opinião da professora.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 164 escolares de ambos os sexos, com idade entre oito e onze anos, alunos da 2ª a 4ª série do ensino fundamental da rede pública de ensino de um município do interior paulista, selecionados de 250 que correspondem ao total de alunos da escola nas séries enfocadas. O critério para inclusão no estudo foram avaliações fonoaudiológica, psicológica, auditiva e oftalmológica normais.

Tabela 1. Distribuição dos participantes de acordo com sexo e série.

Série \ Sexo	Primeira	Segunda	Terceira	Total
Masculino	21	33	27	81
Feminino	22	33	28	83
Total	43	66	55	164

Conforme é possível observar pelos dados da Tabela 1, 81 dos participantes pertencem ao sexo masculino e 83 ao sexo feminino, distribuindo-se entre as séries da seguinte forma: 43 na segunda, 66 na terceira e 55 na quarta. Verificada a existência de diferença entre freqüências esperada e obtida, obteve-se que não existem diferenças entre sexo e série na composição da amostra.

Material

Todos os participantes foram avaliados por meio do Teste de desempenho escolar (TDE) – instrumento construído para escolares brasileiros, padronizado, cujo objetivo é avaliar as capacidades fundamentais, relacionadas à leitura, à escrita, à aritmética e total, por séries, classificando o desempenho em superior, médio e inferior (Stein, 1994).

Procedimento

Ao ser iniciada a pesquisa na escola em questão, todos os pais foram contatados em reunião já programada pela escola. A eles foi explicado o propósito da pesquisa e solicitado que assinassem o Termo de Consentimento pós-informado, conforme resolução do Conselho Nacional da Saúde CNS 196/96, para autorização da participação.

Em seguida, iniciou-se uma triagem com avaliações fonoaudiológica, auditiva e oftalmológica, a fim de definir os escolares que participariam do estudo. Dos 250 escolares submetidos a estas avaliações, 86 obtiveram

avaliação fora dos padrões considerados normais e 164 dentro dos padrões da normalidade.

Definida a amostra com um total de 164 participantes (segunda, terceira e quartas séries), foi iniciada a coleta de dados com a aplicação individual do TDE. Após todas as avaliações terem sido realizadas, os professores dos participantes foram contatados e foi solicitado que indicassem quais alunos, na opinião deles, manifestavam alguma dificuldade para aprender, tendo como referência situações vivenciadas em sala de aula.

Obedecendo ao critério sim e não para dificuldades no aprendizado, foram formados dois grupos, um com 80 participantes (com dificuldades) e outro com 84 participantes (sem dificuldades).

Os dados coletados foram analisados e interpretados, procedendo-se com a estatística descritiva, com o Teste de Qui-quadrado para se comparar freqüências esperadas e obtidas, com o Teste T de Student para comparação de médias de 2 grupos independentes e com a Análise de Variância para comparação de médias de 3 grupos independentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente serão apresentados e discutidos os resultados de todo o grupo e, em seguida, os resultados obtidos pelos dois grupos formados a partir da indicação dos professores.

Os resultados obtidos pelos participantes em escrita, aritmética, leitura e total de acordo com o sexo podem ser observados na Figura 1.

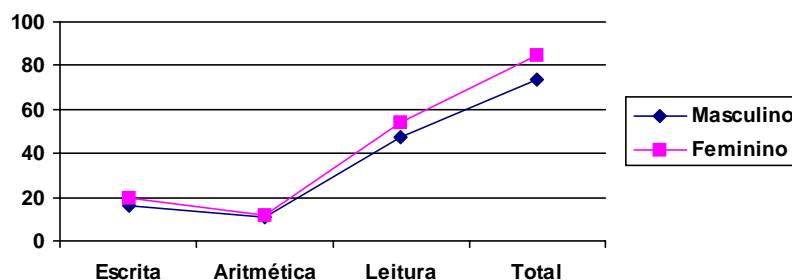


Figura 1. Resultados obtidos pelos participantes em escrita, aritmética, leitura e total considerando-se o sexo.

As médias obtidas foram maiores para participantes do sexo feminino em todas as avaliações, com diferença significativa em escrita ($t = -2,33$ e $p = 0,02$) e total ($t = -1,98$ e $p = 0,04$), de

acordo com a utilização do teste T para amostras independentes, sendo possível afirmar que o desempenho feminino foi significativamente maior em escrita e no total.

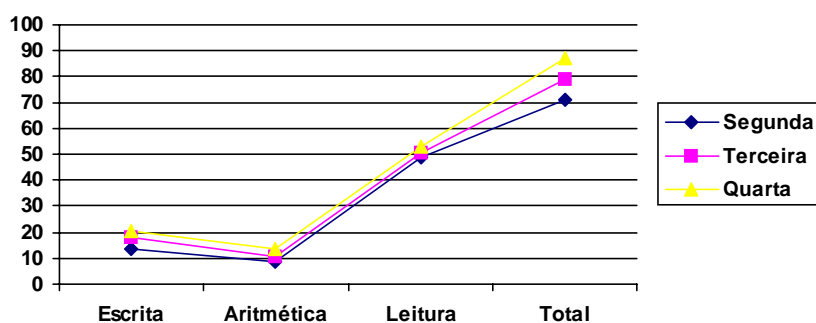


Figura 2. Resultados obtidos pelos participantes em escrita, aritmética, leitura e total considerando-se a série.

Conforme dados da Figura 2, verifica-se que as médias obtidas são maiores para participantes da quarta série em todas as avaliações, com diferença significativa em escrita ($F = 5,56$ e $p = 0,004$) e aritmética ($F = 7,37$ e $p = 0,008$), de acordo com a utilização da Análise de Variância, sendo possível afirmar que o desempenho da quarta série foi significativamente maior em escrita e em aritmética.

Os resultados encontrados neste estudo referentes à maior presença de dificuldades nas séries iniciais estão de acordo com o proposto por Rebelo (1993) e por Proença (2002) e podem ser decorrentes da adaptação e exposição a novas tarefas e desafios, indicando que medidas

especiais para prevenção das dificuldades devem ser tomadas neste período da escolarização. O melhor desempenho observado na quarta série pode também refletir uma capacidade natural de recuperação das dificuldades, já que os déficits sensoriais e cognitivos que poderiam comprometer o aprendizado foram descartados na ocasião da seleção da amostra. Destaque-se que a amostra foi selecionada a partir da exclusão de comprometimento sensorial, cognitivo e de linguagem oral e escrita.

Em seguida, pode-se observar o desempenho dos participantes, divididos em grupos de acordo com a indicação da professora, com dificuldade (G1) e sem dificuldade (G2).

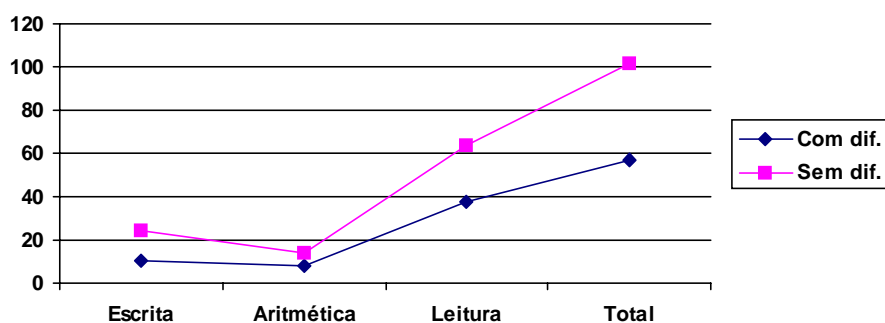


Figura 3. Resultados obtidos pelos participantes em escrita, aritmética, leitura e total considerando-se a presença ou ausência de dificuldade.

Na Figura 3, os resultados apresentados revelam que as médias obtidas são maiores para participantes do grupo sem dificuldade, com diferença significativa em escrita ($t = -11,54$ e $p = 0,0000$), aritmética ($t = -5,73$ e $p = 0,0000$), leitura ($t = -9,12$ e $p = 0,0000$) e total ($t = -10,25$ e $p = 0,0000$), de acordo com a utilização do teste T de student, sendo possível afirmar que o desempenho do grupo sem dificuldades foi significativamente maior em todos os aspectos avaliados.

Ao serem comparados os resultados por grupo com e sem dificuldades, observou-se que as médias do grupo definido pela professora como aquele em que dificuldades não foram observadas foram muito maiores. Dificuldades relacionadas ao aprendizado nas séries iniciais são muito comuns e, como afirma Rebelo (1993), elas podem ser duradouras ou passageiras.

O papel do professor como item fundamental para identificar e triar as dificuldades da escolaridade é destacado por Romero (1995) e Smith e Strick (2001). De fato, a experiência do professor, como revelam dados do presente estudo é fundamental em situações de aprendizagem em sala de aula, na observação de comportamentos, na observação de estratégias para resolução de problemas, na observação do aluno com relação ao seu posicionamento diante de dúvidas e observação em relação ao rendimento nas avaliações.

Os professores do período inicial de escolarização tendem a considerar as dificuldades de aprendizagem dos escolares, fazendo um pré-diagnóstico que demonstra que não acreditam na capacidade das crianças para aprender, responsabilizando-as pelo insucesso (Souza, 1997). Entretanto, esse “pré-diagnóstico” pode auxiliar o professor na realização do levantamento das dificuldades de aprendizagem, no sentido de favorecer a elaboração de planejamentos de ensino mais adequados para a realidade educacional da criança, ou seja, a elaboração de planejamento com atividades capazes de minimizar as dificuldades para aprender a leitura, a escrita e o cálculo.

Todavia, a rotulação que ocorre, principalmente no início do período escolar, tem sido muito discutida e sabe-se que seus efeitos levam ao entendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem como sendo incapazes, preguiçosas, lentas e perturbadas, o que apenas contribui para o agravamento de suas dificuldades, reforçando a imagem negativa que fazem de si mesmas e não permitindo que sejam vistas como únicas.

Tal rotulação, por vezes, decorre da falta de interação existente entre professor-escola-família, ou seja, o professor identifica o problema de aprendizagem da criança, atribuindo a esta ou à sua família a responsabilidade pelo fracasso escolar, desconsiderando muitas vezes todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem.

A sobrecarga de atribuições que o professor tem que assumir diante da sala de aula, bem como o número de alunos pelos quais se responsabiliza, também deve ser considerada. Outro aspecto pode ainda se referir ao despreparo profissional do professor, como observado por Proença (2002), que é fruto de um sistema educacional que não prioriza ou não dá a devida atenção à qualidade necessária na formação do docente.

Na Tabela 2 são apresentadas as correlações entre os escores obtidos pelos participantes nas áreas avaliadas pelo TDE e é possível observar que são positivas e significativas e que permite que se diga que os participantes com resultados altos numa área também apresentaram resul-

tados altos em todas as outras. Maior correlação foi observada para Leitura e Total e menor correlação para Leitura e Aritmética.

As correlações positiva e significativa observadas permitem que se observe que participantes com bom desempenho numa área também apresentam bom desempenho em outra. Isto indica que para a amostra estudada as dificuldades presentes foram mais gerais. Cabe destacar, porém, que eventuais déficits de linguagem oral e/ou escrita foram identificados e excluídos na seleção da amostra e, portanto, não concidem com o perfil dos participantes, o que provavelmente levaria à identificação de problemas de leitura e/ou escrita.

Tabela 2. Correlação entre escores obtidos em Escrita, Aritmética, Leitura e Total no TDE.

	Escrita	Aritmética	Leitura	Total
Escrita	*			
Aritmética	0,63	#	0,62	0,76
Leitura	0,79	0,62	*	0,96
Total	0,89	0,76	0,96	*

*Todas as correlações foram significativas ao nível de 0,005.

Tabela 3. Distribuição dos participantes de acordo com a dificuldade e escores do TDE

Área avaliada	Escore	Dificuldade		χ^2	p
		Presente	Ausente		
Escrita	Abaixo	75	27	66,14	0,0000
	Média ou acima	5	57		
		80	84		
Aritmética	Abaixo	66	41	20,51	0,0000
	Média ou acima	14	43		
		80	84		
Leitura	Abaixo	61	12	63,69	0,0000
	Média ou acima	19	72		
		80	84		
Total	Abaixo	76	23	78,30	0,0000
	Média ou acima	4	61		
		80	84		

Outro aspecto a ser considerado é que a não predominância de dificuldades pode referir-se, como relata Proença (2202), a falhas provavelmente multideterminadas e que não poderiam ser identificadas na avaliação de rendimento apenas. No entanto, é importante que se avalie continuamente as capacidades da criança para acompanhar a maioria de seu grupo, pois assim a prevenção das dificuldades pode se concretizar.

Os dados da Tabela 3 permitem verificar que, em relação à escrita, as maiores freqüências concentram-se em presença de dificuldade e escores abaixo da média; e ausência de dificuldade e escores na média ou acima ($\chi^2 = 66,14$ e $p=0,0000$), com $p<0,05$. É possível dizer que existe diferença significativa entre freqüências esperadas e obtidas; e que escores baixos em escrita estão associados com presença de dificuldade, da mesma forma que escores na média ou acima estão associados com ausência de dificuldades.

Em aritmética, as maiores freqüências concentram-se em presença de dificuldade e escores abaixo da média. Ausência de dificuldade e escores na média ou acima ($\chi^2 = 20,51$ e $p=0,0000$), como $p<0,05$, é possível dizer que existe diferença significativa entre freqüências esperadas e obtidas, e que escores baixos em aritmética estão associados com presença de dificuldade, da mesma forma que escores na média ou acima estão associados com ausência de dificuldade.

Em relação à leitura, da mesma forma, maiores freqüências concentram-se em presença de dificuldade e escores abaixo da média.

Ausência de dificuldade e escores na média ou acima ($\chi^2 = 63,69$ e $p=0,0000$), com $p<0,05$. É possível dizer que existe diferença significativa entre freqüências esperadas e obtidas, e que escores baixos em leitura estão associados com presença de dificuldade, da mesma forma que escores na média ou acima estão associados com ausência de dificuldade.

Para avaliação do total, verifica-se que maiores freqüências concentram-se em presença de dificuldade e escores abaixo da média. Ausência de dificuldade e escores na média ou acima ($\chi^2 = 78,30$ e $p=0,0000$), com $p<0,05$; é possível dizer que existe diferença significativa entre freqüências esperadas e obtidas, e que escores baixos em total estão associados com presença de dificuldade, da mesma forma que escores na média ou acima estão associados com ausência de dificuldade.

Observa-se neste estudo que um número significativo de crianças obteve baixos rendimentos em leitura, escrita e cálculo. Estes dados estão de acordo com o proposto por Pilati (1994), apontando para o fato de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional chegam a concluir o ensino fundamental e entre os que concluem, apenas 13% não enfrentam repetências.

Após quase uma década da publicação citada acima, dados semelhantes e preocupantes sobre rendimento escolar foram apresentados em relatório divulgado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2002). A maioria dos alunos que cursaram o ensino básico no país apresentou, em avaliação nacional, rendimento escolar considerado crítico ou muito crítico e a

Tabela 4. Distribuição dos participantes de acordo com dificuldades e sexo.

Série	Dificuldade		Total	χ^2	p
	Presente	Ausente			
Masculino	47	34	81		
Feminino	33	50	83		
Total	80	84	164	5,47	0,01

taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

Vive-se uma crise educacional que é do aluno, do professor da família, da escola, do sistema educacional e, como afirma Rocha (2004) apesar das dificuldades apresentarem-se no aluno, estas não constituem como um problema só dele, de forma que só podem ser compreendidas quando se olha para todos os processos interativos dos quais ele participa.

Os dados da Tabela 4 permitem que se observe que maior número de crianças, apontadas pela professora, com dificuldades para aprender estão mais presentes no sexo masculino, com diferença significativa, o que permite dizer que dificuldades de aprendizagem estão mais associadas ao sexo masculino.

Embora seja possível considerar que os padrões educacionais ainda possam favorecer o sexo masculino, aceitando-se com maior facilidade o baixo desempenho escolar para o sexo masculino, cabe salientar que as diferenças de desempenho escolar, considerando-se o sexo, têm sido mais bem estudadas pela genética, atribuindo-se as dificuldades encontradas a uma herança genética ligada ao cromossomo X. Os resultados do presente estudo são corroborados com os achados de Nopola-Hemmi *et al.* (2002), Selikowitz (2001), Shaywitz e Shaywitz (1987), Rapin (1988) e Cemark e Henderson (1994) que apontam para uma incidência de dificuldades no desempenho escolar no sexo masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos neste estudo permitem considerar que o papel do professor enquanto identificador dos problemas de aprendizagem é efetivo, pois os escolares por eles classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem formaram o grupo que apresentou escores abaixo da média em atividades de leitura, escrita e aritmética. Desta forma, a percepção inicial das alterações na aprendizagem escolar deve ocorrer por meio de um diagnóstico ou sondagem pedagógica realizada em âmbito escolar como

forma de identificar e prevenir problemas na aprendizagem da leitura e escrita, buscando, desta forma, a preparação de programas educacionais efetivos para o trabalho com as dificuldades dos alunos visando à diminuição do número de escolares que apresentam fracasso escolar.

Outro aspecto importante é o número de alunos com baixos rendimentos observados, que revela o estado crítico da educação formal a eles proporcionada. Se de fato apenas podemos entender dificuldades quando olhamos para o processo ensinar-aprender, parece urgente que políticas educacionais possam se ocupar melhor da questão da dificuldade de aprendizagem, exigindo, sem dúvidas, um grande esforço do sistema educacional.

Quanto mais precoce for a identificação, por parte do professor, das alterações referentes aos atos de ler, escrever e calcular, melhor se estabelecerá sua prática pedagógica, pois questões que permeiam a sala de aula como o fracasso escolar, a repetência, a baixa-autoestima tanto do professor como do aluno e a evasão escolar podem ser minimizadas, a partir do oferecimento de melhores condições de estabelecimento da relação desenvolvimento/aprendizagem.

A identificação de que o maior número de escolares, neste estudo, com dificuldade de aprendizagem está na quarta série nos faz refletir sobre como alunos, que apresentam problemas em sua aprendizagem escolar, conseguem acompanhar situações de ensino-aprendizagem mesmo sem ter conseguido, ao longo das seriações, superar suas dificuldades, criando, desta forma, uma lacuna na compreensão de como o professor que ao mesmo tempo, "sabe" identificar o aluno com alterações na aprendizagem não "sabe", ou não "consegue", ajudar este aluno a superar suas falhas pedagógicas.

Este estudo remete à necessidade de considerar que o professor que atua com crianças que estão em fase de desenvolvimento neurológico, cognitivo e lingüístico merece formação continuada para o entendimento das relações bio-psico-sociais envolvidas na ocorrência do desenvolvimento acadêmico normal destas

crianças, pois somente assim conseguiremos uma participação efetiva destes profissionais, não apenas na identificação precoce dos problemas de aprendizagem de origem pedagógica ou social, como também na sua participação em equipes de profissionais que realizam diagnóstico para verificação de disfunção neuropsicológica, o que muito contribuiria para a diminuição de "rótulos" sobre os problemas escolares, bem como para um maior aproveitamento destas crianças em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BOSSA, N. A. (2002). *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COLL, C. & BOLEN, E. (1996). As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos. In: Coll, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CUNHA, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ERVIN, R. A. et al. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *J. Appl. Behav. Anal.*, v.31, n.1, p.65-78.
- FONSECA, V. (1995). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GREENE, R. W. et al. (1995). Students with ADHD in school classrooms: teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, v.24, n.1, p.81-93.
- GUERRA, L. B. (2002). *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANICIO TEIXEIRA (2002). *Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- JOHNSON, D.; MYKLEBUST, R.H. (1967) *Learning disabilities*. New York: Grune e Stratton.
- LEWIS, O. (1967). The children of Sanchez, Pedro Martinez and la vida. *Current Anthropology*, 8(5), 430-499.
- MARTIN, E. & MARCHESI, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem In: Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NOPOLA-HEMMI, J.; MYLLYLUOMA B.; VOUTILAINEN A.; LEINONEN S.; KERE J.; AHONEN T. (2002). *Familial dyslexia: neurocognitive and genetic correlation in a large Finnish family*. *Dev Med Child Neurol*, 44(9):580-6.
- NUNES, T. (1995). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento In; Alencar, E.S. (Orgs). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- PAIN, S. (1995). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PATTO, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PILATI, O. (1994). Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): Ensaio. *Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 2, 11-30.
- POPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CAMPOS, M.M.M. (1975). *Marginalização cultural*:

- subsídios para um currículo pré-escolar.* Cadernos de Pesquisa, 14, 7-73.
- PORTO, I. A. (1981). Estudo sobre a integração social em um complexo escolar em Recife no período de 1972-1973. In: Goldberg, M.A. et al. (orgs). *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1o grau.* Rio de Janeiro, Achiamé/ANPEd.
- PROENÇA, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: Oliveira, M. K.; Rego, T. C. e Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências).* São Paulo: Moderna.
- RAPIN, I. (1988). *Disorders of Higher Cerebral Function in Preschool Children* (1st) - AJDC - 142 - Oct: 1119-1124.
- REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.* Portugal: Edições Asa.
- ROCHA, E. H. (2004). *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem.* Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 133p.
- ROMERO, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Coll, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- SELIKOWITZ, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem.* Rio de Janeiro: Revinter.
- SHAYWITZ, B. A. et al. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Adv. Pediatr.*, v.44, p.331-67, 1997.
- SMITH, C.; STRICK, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores.* Porto Alegre; Artes Médicas.
- STEIN, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação.* São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- TIROSH, E. et al. (1998). Learning disabilities with and without attention-deficit hyperactivity disorder: parents' and teachers' perspectives. *J. Child Neurol.*, 13 (6), 270-276.
- TONELOTTO, J. M. F. & GONÇALVES, V, M. G. (2002). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 31-41.
- WEISS, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia Clínica.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido para publicação em 24 de outubro de 2003 e aceito em 15 de março de 2004.

CONSTRUÇÃO DE UMA MEDIDA DE CLIMA CRIATIVO EM ORGANIZAÇÕES

CONSTRUCTION OF A CREATIVE CLIMATE MEASURE INSTRUMENT IN ORGANIZATIONS

Mari Lucia Figueiredo CRESPO*

RESUMO

Desenvolveu-se o presente estudo, que teve como objetivo definir as variáveis indicadoras de clima para a criatividade no ambiente organizacional. Para este fim, construiu-se um instrumento que foi aplicado a uma amostra de seis sujeitos de ambos os sexos, professores de uma Universidade Particular situada no interior de São Paulo. O instrumento citado é um questionário objetivo, baseado em estudos anteriores e contém 13 variáveis indicadoras de clima para a criatividade. As variáveis são: Motivação e Comprometimento, Dinamismo e Energia, Tempo para Idéias, Liberdade para Criar, Ludismo e Humor, Apoio às Idéias, Discussão e Debates, Ausência de Conflito, Confiança e Franqueza, Correr Risco, Suporte à Inovação, Salários e Benefícios e Tolerância às Diferenças. Os resultados foram aferidos pela análise de conteúdo das respostas decorrentes da coleta de dados. Os indicadores que tiveram menor número de respostas, ou seja, os mais difíceis de serem definidos foram: Motivação e Comprometimento e Dinamismo e Energia. Os resultados demonstraram uma boa consistência de conteúdos segundo as definições dos sujeitos e algumas definições coincidem com outras encontradas em estudos realizados no Brasil por outros pesquisadores. Podemos concluir que esses indicadores podem ser variáveis importantes no diagnóstico do clima para a criatividade no ambiente de trabalho.

Palavras-Chave: Indicadores de clima; criatividade; ambiente de trabalho.

ABSTRACT

The present study was developed aiming to define indicative variables of climate to creativeness in the organizational environment. To carry out this

^(*) Coordenadora do Curso de Psicologia da Fundação Educacional de Fernandópolis/SP – Doutoranda em Psicologia pela PUC-Campinas – Endereço para Correspondência: Av. Teotônio Vilela, s/n – Campus Universitário, Caixa Postal 120 – Fernandópolis/SP – E-mail: marifigueiredo@fef.br.

study, an instrument was created and applied to a sample of six subjects of both genre, professors of a Private University in the inland of São Paulo state. The instrument is composed of an abjective questionnaire based on previons studies with 13 indicative variables of climate to creativeness. The variables are: Motivation and Commitment, Dynamism and Energy, Time for Ideas, Freedom to createve, Ludism and Humor, Support to Ideas, Discussion and Debates, Absence of Conflict, Trust and Openess, Risk-taking, Support to Innovation, Wages and Benefits and Tolerance to Differences. The results were checked by the analysis of the content of the answers from the Data Collection. The indications which had fewer answers, that is, the most difficult to be defined were: Motivation and Commitment and Dynamism and Energy. The results have shown a good consistency of contents according to the definitions of the subjects and some definitions are similar to other definitions found in studies conoducted in Brazil by other researchers. We may conclude that these indications can be important variables in the diagnosis of climate to creativity in the work environment.

Key Words: *Indicators of climate; Creativeness; Work environment.*

INTRODUÇÃO

Avaliar a percepção de empregados em relação ao clima organizacional tem sido uma preocupação de organizações modernas, com a finalidade de adotar medidas de intervenção para melhorá-lo. O clima é importante para a produtividade da organização, na medida em que interfere diretamente na satisfação, na motivação e na criatividade dos empregados. Os estudos nesta área são particularmente úteis porque fornecem um diagnóstico da organização, bem como indicações de áreas carentes de atenção especial.

De acordo com Sá Leitão, Guimarães e Rosal (1998), existem vários estudos sobre clima organizacional. A maioria caracteriza-se como diagnóstico isolado e pontual, servindo, portanto, para uma organização, num determinado momento. São poucos os estudos que apresentam metodologia ou instrumento validado que possa ser utilizado para acompanhar a variação do clima organizacional e ser replicado em outras organizações. O acompanhamento do clima permite à organização monitorá-lo e tomar decisões para correção de problemas e fortalecimento de aspectos positivos existentes.

Clima organizacional tem sido apontado por alguns estudiosos como um fenômeno de relevância nas organizações, devendo ser

conhecido para que se tenha um melhor entendimento das mesmas.

Segundo Payne & Mansfield (1977), reconhecer que a organização é um ambiente psicologicamente significativo para seus membros tem levado ao conceito de clima organizacional. O referido autor afirma que existe interesse, tanto teórico como prático, em se investigar este tema. Em termos teóricos, aponta que por meio de análise abrangente de variáveis relevantes, aprofunda-se o estudo do funcionamento das organizações. Já no nível prático, a investigação sobre o clima organizacional oferece oportunidade para avaliação de diversos aspectos da organização, tais como estilos de liderança, criatividade e situações de ineficiência e de ineficácia do sistema. Esse autor conclui que o resultado de tudo isto é uma maior e melhor possibilidade de intervenção na organização.

Para Sá Leitão, Guimarães e Rosal (1998), existem na área do comportamento organizacional alguns assuntos que são de difícil compreensão e que se confundem em sua abrangência. Dentre esses, o clima organizacional é um dos mais confusos e mal compreendidos. A própria metáfora da qual se origina o termo *clima* denota a dificuldade em se precisar sua ocorrência e compreensão, quando se observa que as previsões do clima atmosférico dificilmente

são precisas e seguras. A maior fonte desta confusão é fruto da grande dificuldade que se tem ao tentar definir clima organizacional.

Souza (1983), refletindo sobre essa questão, afirma que embora a palavra clima seja de entendimento comum como sinônimo de atmosfera, sua investigação e análise científica não são tão fáceis assim. Não há concordância na definição do termo, nem no desdobramento de seus fatores componentes. Percebe-se este problema ao se detectar a falta de clareza existente quanto à diferença entre o construto clima e o construto cultura.

Schneider (1985) afirma que, enquanto a pesquisa de clima tem se preocupado com as dimensões ou facetas das políticas que caracterizam um fenômeno organizacional particular (serviços, inovação), estudiosos de cultura desejam compreender: a) as normas e os sistemas de valores que ocasionam as políticas e atividades e b) os modelos com que as normas e valores são comunicados e transmitidos. Buscando aclarar esta questão, Denison (1996) defende a idéia de que a cultura se refere à essência da estrutura da organização que é enraizada nos valores, crenças e suposições sustentadas pelos membros da organização. Já o clima está sujeito aos aspectos do ambiente social que são conscientemente percebidos pelos membros da organização, sendo considerado relativamente temporário.

É possível observar que essas tentativas de diferenciação defendem, basicamente, a idéia segundo a qual clima estaria inserido dentro de um âmbito maior que diz respeito à cultura. Em outras palavras, pode-se associar a cultura com a filosofia que permeia a organização, com os valores responsáveis pela sua institucionalização, enquanto o clima seria associado às políticas empregadas para a consecução da filosofia existente e que são conseqüentes desta.

Sá Leitão, Guimarães e Rosal (1998), na revisão da literatura sobre clima organizacional, perceberam também uma constante confusão entre clima e satisfação no trabalho. Frequentemente esta dificuldade diz respeito aos instrumentos de medida utilizados em estudos

referentes a esses dois elementos, bem como à relação de causalidade entre eles.

Sims & La Fallette (1975) ressaltam que, embora os estudos efetuados apontem para a existência de relação entre clima organizacional e satisfação, aceitar a afirmação de redundância ou de causalidade traz um elevado grau de subjetividade de julgamentos e que a questão da redundância só será resolvida por intermédio de pesquisas longitudinais com análises de causas. Assim, é possível discordar daqueles que afirmam que a pesquisa de clima pode ser nada mais do que a reinvenção do ciclo de satisfação. As descrições levam para uma classificação de clima como sendo orientado para descrição/orientação e satisfação orientada para avaliação/indivíduo.

Moran e Volkwein (1992) apresentam uma definição abrangente e esclarecedora, segundo a qual clima organizacional é uma característica relativamente duradoura de uma organização que a distingue das demais e: a) inclui percepções coletivas dos membros sobre sua organização com relação a dimensões como autonomia, confiança, coesão, apoio, reconhecimento, inovação, honestidade, criatividade, etc.; b) é produzido pela interação dos membros; c) serve como uma base para interpretar as situações; d) reflete as atitudes, normas e os valores prevaletentes da cultura da organização; e e) atua como uma fonte de influência para comportamentos apresentados.

É possível constatar a existência de alguns elementos fundamentais para a definição do construto clima. Primeiramente, está presente a referência à percepção como instrumento de sua detecção. Mas perceber **o quê?** É quando entram os atributos. Ao empregado é solicitado que explicita a percepção que ele tem da organização e que realize julgamentos sobre algumas de suas características, que resultam em atributos.

A partir desse elemento, aparece a indicação da multidimensionalidade dos aspectos que influenciam a percepção do clima. Esta pode abarcar variáveis individuais (história de vida, estrutura familiar, experiência profissional, valores,

etc.) e variáveis da organização (tamanho da empresa, estrutura de comunicação, estilos de liderança, criatividade, etc.) que, juntas, compõem a definição dos atributos organizacionais. A percepção do empregado é influenciada por esses elementos e resulta no conceito que ele tem da organização.

As variáveis de um clima organizacional que promovam o talento criativo é uma das propostas deste trabalho. Em nossa concepção, o clima organizacional criativo somente ocorrerá caso haja apoio e valorização das novas idéias, por parte dos escalões superiores da organização. Esse clima organizacional constitui um dos pré-requisitos indispensáveis para que as organizações se tornem criativas.

No entanto, é preciso abrir espaços para a criatividade que, sem dúvida, é essencial para as organizações atuais que pretendem superar os constantes desafios com os quais se defrontam em seu dia-a-dia. Tais desafios decorrem de novos problemas emergentes em um contexto globalizado e mutável, caracterizado por dinâmica acelerada e imprevisível. As soluções que vinham sendo adotadas nas últimas décadas já não atendem à realidade atual. Diante deste cenário, as empresas necessitam contar com pessoas que façam uso de seu potencial criador no trabalho, de forma a apresentar idéias novas para enfrentar os novos desafios.

De acordo com Bruno-Faria e Alencar (1998), uma análise da literatura indica que os estudos sobre criatividade se concentraram durante muito tempo mais nos fatores da personalidade criativa, com ênfase menor nas condições do ambiente de trabalho propícias à sua expressão. Mais recentemente, as influências socioambientais na criatividade passaram a ser mais enfatizadas, observando-se maior interesse por este fenômeno no contexto organizacional.

O valor atribuído à criatividade no âmbito das organizações é compartilhado por vários teóricos como, por exemplo, Ciotta (1987), que destaca ser necessário construir um ambiente criativo nas organizações, dando condições para o nascimento e desenvolvimento de uma cultura

que reconheça o potencial ilimitado de seus empregados.

Ford & Gioia (1995) também apontam fatores críticos que influenciam a produção de soluções criativas na organização.

Alencar (1996) descreve o perfil de uma organização criativa, ressaltando várias de suas características: valorização de idéias inovadoras, administração orientada para o futuro, estrutura organizacional marcada por autonomia e flexibilidade.

Embora reconhecida a importância da criatividade como algo vital às organizações, há poucas pesquisas sobre os fatores que influenciam a expressão do potencial criador dos empregados e raros são os instrumentos disponíveis para avaliá-los. Pela revisão de literatura, observou-se, por exemplo, que apenas reduzido número de instrumentos já foi construído. Um deles é a Escala de Apoio à Inovação (Siegel Scale of Support for Innovation – SSSI) - que foi desenvolvida por Siegel & Kaemmerer (1978) para avaliar três aspectos distintos: o suporte à criatividade, a tolerância às diferenças e o comprometimento individual.

Foi também desenvolvido um inventário visando a avaliar especificamente distintas barreiras à criatividade, categorizando-as em estratégias de valores perceptuais e de auto-imagem (Rickards & Jones). O instrumento, denominado Inventário Jones de Barreiras (The Jones Inventory of Barriers), visa identificar fatores inibidores do processo criativo e, por seus resultados, promover o autoconhecimento do empregado; pode ainda servir como veículo de desenvolvimento da organização.

O Inventário do Ambiente de Trabalho (Work Environment Inventory - WEI), construído por uma equipe do Centro para Liderança Criativa, dos Estados Unidos (Amabile & Grysiewicz, 1989), é um instrumento que identifica tanto estímulos à criatividade, como suporte do grupo de trabalho, disponibilidade de recursos, trabalho desafiante, quanto obstáculos à sua expressão no ambiente da organização, como pressão no trabalho.

A importância de tratar a questão de medidas de clima propício à criatividade é nítida quando se observa o quanto os estudos que estão sendo realizados sobre este tema abordam as dificuldades de se encontrar um instrumento eficaz para sua medição. Considerando ainda, com base em revisão de literatura, que no Brasil não se encontram disponíveis instrumentos com tal finalidade, é imprescindível a realização de pesquisas que venham a contemplar essa questão. Essa necessidade é ainda mais premente pelo fato de as poucas medidas existentes serem originárias de outros países, com culturas diferentes e características diferenciadas de ambiente de trabalho.

Levantadas algumas questões quanto à delimitação do clima para a criatividade nas organizações, chega-se à problemática que sempre resulta quando acontece a má compreensão deste construto, que é a sua coleta de dados.

O interesse pelas questões acima levou a autora deste artigo a construir um instrumento de medida do clima que propicie a criatividade no ambiente de trabalho. O projeto atual começa com a definição das variáveis como indicadores da criatividade, que farão parte do instrumento.

OBJETIVOS

Geral:

Definir as variáveis indicadoras de clima para a criatividade no ambiente de trabalho.

Específicos:

- Construir um instrumento para avaliar o clima para a criatividade no trabalho;
- Verificar a validade de conteúdo do instrumento elaborado;
- Identificar a definição mais adequada dos indicadores para a criatividade.

MÉTODO

Sujeitos

A amostra desta pesquisa foi constituída por seis juízes, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades variando entre 37 e 58 anos. Com relação à formação, variou de doutorado incompleto a doutorado completo. Todos os sujeitos são docentes de nível superior.

Instrumento

Questionário de indicadores de clima para a criatividade.

O instrumento para a coleta de dados foi construído pela autora deste projeto, com a finalidade de verificar a compreensão dos indicadores que levam a um ambiente favorável à criatividade.

O instrumento é composto de 13 indicadores divididos em dois questionários, que foram respondidos de forma aberta. Os indicadores são: motivação e comprometimento, dinamismo e energia, tempo para idéias, liberdade para criar, ludismo e humor, apoio às idéias, discussões e debates, ausência de conflito, confiança e franqueza, correr risco, suporte à inovação, salários e benefícios e tolerância às diferenças.

Procedimento

Os questionários foram distribuídos para os juízes, não sendo estabelecido o tempo de coleta. Assim que respondiam o referido instrumento, os mesmos o entregavam para a autora.

O questionário foi respondido individualmente e espontaneamente pelos participantes, sem a presença da autora da pesquisa, a partir das instruções nele contidas.

RESULTADOS

A proposta principal do presente estudo foi construir um instrumento que primeiramente

definissem qual o significado dos indicadores de clima para a criatividade no ambiente de trabalho das organizações. Para atingir este objetivo foi solicitada a participação dos juizes que fizeram a definição dos indicadores.

Embora os resultados da análise de conteúdo tenham sido satisfatórios, destaca-se a necessidade de outras aplicações do instrumento a fim de confirmar os resultados encontrados. Este estudo será a primeira parte da validação de um questionário posteriormente criado e validado para diagnosticar o clima para a criatividade nas organizações.

Tendo em vista o objetivo para o qual o referido instrumento foi desenvolvido, decidiu-se por denominá-lo Indicadores de clima para a criatividade.

Passaremos agora para os resultados da análise de conteúdo a que foram submetidos os indicadores.

Conforme pode ser visto na Tabela 1, a análise revelou que os sujeitos definiram motivação como sendo um elemento estimulador para vencer desafios e o que move o indivíduo para criar. A variável comprometimento foi definida como: fidelidade aos compromissos, atingir metas e somar das modificações. Enquanto que a variável dinamismo foi definido como: dedicação e alcance de objetivos, força de vontade, participação em atividades e capacidade para inferir e atingir objetivos. Por fim, a variável energia, foi identificada como sendo: firmeza de caráter, realização de trabalho, força e vigor que leva à criação.

O indicador tempo para idéias foi assim definido: período dedicado à pesquisa, à elaboração e ao estabelecimento de objetivos e metas e espaço criado para discutir e colocar idéias em ação, conquista no trabalho. Quanto à liberdade para criar, a definição foi: espaço, autonomia, aplicar a nova realidade, senso de responsabilidade no próprio trabalho, obter alternativas e escolher o que pensar, Ludismo e humor foi classificado como: possibilidade leve

de refletir sobre a realidade, disposição do que pensar, disposição de espírito, veia cômica, espírito de graça, a chave do bem-estar e das relações amigáveis.

Para apoio às idéias, as definições foram as seguintes: confiança nas idéias, respeito às opiniões divergentes dos empregados e ambiente acolhedor que leve à criatividade. Para discussão e debates escreveram-se: o bem-estar do grupo e da empresa, argumentação, diálogos para um consenso.

Ausência de conflito foi descrita como: relacionamento sem atritos entre trabalhador e equipe, ausência de registro de brigas e ausência de pendência sobre o caminho a ser adotado. Quanto à confiança e franqueza, a definição foi: respeito mútuo, assertividade e comprometimento, confiança nos outros e liberdade de expressão, confiança no caráter dos outros e expressão das posições adotadas.

Correr risco definiu-se assim: não ter medo de criar, espírito aventureiro, inovar e aceitar desafios, atributos para aceitar mudanças, romper com o passado e implementar nova situação. Suporte à inovação foi descrita como: apoio para mudança, diálogo e confiança, planejamento e definição de metas e estímulo à criatividade. Quanto aos salários e benefícios, as definições foram: reconhecimento do trabalho, remuneração adequada em decorrência do que se faz. E, por fim, em tolerância às diferenças escreveram: convívio harmonioso, respeito e paciência, aceitar as diferenças individuais, divergências de pontos de vista e propostas, conforme descrito na tabela 1.

Em seguida, apresentaremos os resultados da frequência relativa das respostas dos indicadores do clima criativo. (vide Tabela 2).

Com podemos observar nesta tabela, todos os indicadores obtiveram 100% das respostas, sendo que os mais difíceis de serem definidos foram: Motivação e Comprometimento (66,66%) e Dinamismo e Energia (83,33%).

Tabela 1. Definições dos Indicadores de clima para a criatividade.

Indicadores	Definições
Motivação e Comprometimento	Elemento estimulador para vencer desafios e o que move o indivíduo para criar. Ser fiel aos compromissos e atingir metas e soma das modificações.
Dinamismo e Energia	Dedicação e alcançar objetivos, força de vontade Participação em atividades e inferir para atingir objetivos Firmeza de caráter, realização de trabalho, força e vigor que leva a criação.
Tempo para Idéias	Período dedicado à pesquisa, elaboração e estabelecimento de objetivos, metas, espaço criado para discutir e colocar idéias em ação, conquista no trabalho
Liberdade para Criar	Espaço, autonomia, aplicar a nova realidade e senso de responsabilidade sobre o próprio trabalho, obter alternativas e escolher o que pensar.
Ludismo e Humor	Possibilidade leve de refletir sobre a realidade, disposição de espírito, veia cômica, espírito de graça, a chave do bem estar e das relações amigáveis.
Apoio às Idéias	Confiança nas idéias, respeito às opiniões divergentes dos empregados e ambiente acolhedor que leve a criatividade.
Discussões e Debates	O bem estar do grupo e da empresa, argumentação, diálogos para um consenso.
Ausência de Conflito	Relacionamento sem atritos entre trabalhador e equipe, ausência de registro de brigas de pendência sobre o caminho a ser adotado.
Confiança e Franqueza	Respeito mutuo, assertividade e comprometimento, confiança nos outros e liberdade de expressão, confiança no caráter dos outros e expressão das posições adotadas.
Correr Risco	Não ter medo de criar, espírito aventureiro, inovar e aceitar desafios, atributos para aceitar mudanças, romper com o passado e implementar nova situação.
Suporte à Inovação	Apoio para mudança, dialogo e confiança, planejamento e definição de metas e estímulo à criatividade.
Salários e Benefícios	Reconhecimento do trabalho, remuneração adequada e decorrência do que se faz.
Tolerância às Diferenças	Convívio harmonioso, respeito e paciência, aceitar as diferenças individuais, divergências de ponto de vista e propostas.

Tabela 2. Frequência Relativa das Respostas dos Sujeitos.

Indicadores	F(%)
Motivação e Comprometimento	66,66
Dinamismo e Energia	83,33
Tempo para Idéias	100
Liberdade para Criar	100
Ludismo e Humor	100
Apoio às Idéias	100
Discussões e Debates	100
Ausência de Conflito	100
Confiança e Franqueza	100
Correr Risco	100
Suporte à Inovação	100
Salários e Benefícios	100
Tolerâncias às Diferenças	100

CONCLUSÃO

O propósito principal da pesquisadora no presente estudo foi definir os indicadores de clima para a criatividade que, posteriormente, farão parte de um questionário, como variáveis que serão submetidas a uma análise fatorial para a validação do instrumento para uma realidade brasileira.

A análise de conteúdo dos indicadores demonstrou que, embora os juízes que participaram da pesquisa sejam de áreas distintas da Psicologia, as definições estão dentro do esperado, segundo a literatura dessa área.

Os resultados também encontrados neste estudo apontam que esses indicadores possuem consistência suficiente para possibilitar diagnósticos de clima para a criatividade em ambiente organizacional, uma vez que os mesmos foram respondidos adequadamente, sua compreensão atingiu o nível satisfatório e o conteúdo das respostas foi condizente com o esperado.

De qualquer sorte, é possível afirmar que esses indicadores podem ser utilizados em qualquer tipo de ambiente organizacional, desde que os respondentes tenham um nível de escolaridade a partir de segundo grau. Este fato indica a sua complexidade, dificultando a sua aplicação em pesquisas junto a indivíduos com nível de escolaridade abaixo do mencionado.

Destaca-se, ainda, que a multiplicidade dos indicadores envolvidos no estudo da criatividade no contexto das organizações é necessária, uma vez que são vários os aspectos do ambiente de trabalho que atuam como estímulos e barreiras à sua expressão.

Parece importante ainda reforçar que o ambiente é apenas um dos fatores que influenciam a expressão da criatividade e que aspectos pessoais daqueles que executam o trabalho, além das interações entre indivíduos e seus ambientes, constituem também importantes fatores.

Sendo assim, o indicador Tolerância às Diferenças se faz necessário para a composição do questionário de clima para a criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ALENCAR, E. M. L. S. (1996). A gerência da criatividade. Makron Books, São Paulo.
- AMABOLE, T. M. e GRYSKIEWICZ, N. D. (1989). The creative environment scales: work environment inventory. *Creativity Research Journal*, n.2, p.231-253.
- BRUNO-FARIA, M. F. e ALENCAR, E. M. L. S. (1998). Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, v.33, n.4, p.86-91, out/dez.
- CIOTTA, P. (1987). The anatomy of a creative corporate culture. *Journal of Creative Behavior*, v.21, n.2, p.145-152.
- DENISON, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, v.21, n.3, p.619-654.

- FORD, C. M. e GIOIA, D. A. (1995). Multiple visions and multiple voices academic and practitioner conceptions of creativity in organizations. In: Ford, C. M. e Gioia, D.A. (orgs.) Creative action in organizations. London, Sage Publications, p.3-11.
- MORAN, E. T. e VOLKWEIN, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, v.45, n.1.
- PAYNE, R. L. e MANSFIELD, R. (1977). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context and hierarquical position. *Administrative Science Quarterly*, v.18, n.4, p.515-26.
- RICKARDS, T. e JONES, L. J. (1991). Towards the identification of situational barriers to creative behaviors. The development of a self-report inventory. *Creativity Research Journal*, v.4, n.4, p.303-315.
- SÁ LEITÃO, J. S., GUIMARÃES T. A. e ROSAI, M. A.A. (1997). Metodologia de diagnóstico de clima organizacional em ambiente de inovação tecnológica. ENANPAD. Foz do Iguaçu.
- SCHNEIDER, B. (1985). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, v.36, p. 573-611.
- SIEGEL, S. M. e KAEMMERER, W. F. (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology*, v.63, n.5, p.553-562.
- SIMS, Jr. H. P. e LA FALLETTE, W. R. (1975). Is satisfaction redundant with organizational climate? *Organizational Behavior and Human Performance*, v.13, p.267-278.
- SOUZA, E. L. P. (1983). Clima e estrutura de trabalho. *Revista de Administração*, v.18, n.3, p.14-18.

Recebido para publicação em 30 de outubro de 2003 e aceito em 3 de maio de 2004.

UMA EXPERIÊNCIA DE PRONTO ATENDIMENTO EM SAÚDE MENTAL COLETIVA

AN EXPERIENCE IN PRIMARY HEALTH CARE IN A PUBLIC MENTAL HEALTH SERVICE

Abílio da COSTA-ROSA^{*}
Cristina Amélia LUZIO^{**}
Márcia Cristina Schwarz MENDES^{***}
Patrícia FLOREZI^{****}

RESUMO

Este artigo apresenta a reflexão sobre uma experiência de atendimento em grupo na porta de um serviço de Saúde Mental Coletiva de um município do Estado de São Paulo com 30 mil habitantes. Com a análise de dados referentes ao atendimento inicial desta instituição denominado "Pronto Atendimento" (PA), em especial as filas de espera em psiquiatria e em psicoterapia, considerou-se que o PA pode operar como um analisador, uma vez que é nesse atendimento que os usuários que procuram ajuda na instituição apresentam suas queixas e os seus pedidos de ajuda. É também a partir desse atendimento que a instituição, por meio de seus profissionais, oferece as possibilidades terapêuticas. A análise efetuada permitiu apontar que esse atendimento pode constituir ações que reforçam o paradigma psiquiátrico dominante ou ações que podem contribuir na construção do modelo psicossocial, partindo de mudanças da própria representação social da instituição, do sofrimento psíquico e dos recursos terapêuticos de cura.

Palavras-Chave: *saúde mental, atenção primária, profissionais.*

ABSTRACT

This paper presents a reflection on an experience learned from the primary health care provided by the staff of a public mental health service of a county

^(*) Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis/SP, Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, Psicanalista e Analista Institucional.

^(**) Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis/SP, Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas.

^(***) Psicóloga, mestre em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis/SP. Endereço para Correspondência: R. Prof. Charles Fraga Moreira, 41 – Jardim Europa – Assis/SP CEP 19815-180
E-mail: marciaschz@uol.com.br

^(****) Psicóloga ex-aprimorada do Programa de Aprimoramento em Saúde Mental e Saúde Pública da DIR VIII – Assis/SP.

with about 30 thousand people in São Paulo State. Starting with the analysis of data of the primary health care provided by that institution, the so-called "Pronto Atendimento" (PA), focusing on patients waiting in line for referral to psychiatric and psychotherapeutic treatment, one suggests that PA may function as a support device since it is precisely in that primary health care service that patients make their complaints, ask for help and the institution, based on that service and its staff refers them to a range of therapeutic treatment. The analysis of such data allowed us to suggest that such primary health care service may include actions which reinforce the prevailing psychiatric paradigm or therapeutic actions which in turn may contribute to develop a psychosocial model taking into consideration changes effected in the very social representation of the institution, in the patient's psychic pain, and in the therapeutic resources available for cure.

Keywords: *mental health, primary health care, primary care staff.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre o atendimento no momento da chegada dos usuários a um serviço de Saúde Mental Coletiva, a partir da análise de experiências dos primeiros atendimentos, realizadas num Centro de Saúde de um município do interior do estado de São Paulo com, aproximadamente, 30.000 habitantes. Essa modalidade de atendimento é denominada *Pronto Atendimento* (PA) e tem como proposta o atendimento imediato no momento em que o usuário procura o serviço.

O PA é um espaço de escuta do usuário que deve e/ou pode englobar: a recepção, o acolhimento do usuário e seu encaminhamento para várias modalidades de atendimento. Trata-se de um dispositivo terapêutico que faz fronteira com outros recursos disponíveis, tanto dentro da instituição quanto fora dela, em que é possível problematizar a relação entre oferta e demanda¹ de tratamento (Oliveira, 2000).

Problematizar a relação entre a demanda e a oferta de tratamento, como aponta Oliveira (2000), significa pensar que, atrás dos sintomas ou pedidos que chegam ao PA, existe uma situação mais complexa. Nesse sentido, a demanda é diferente das queixas dos usuários que procuram ajuda nos serviços de Saúde

Mental Coletiva. A "falta" que sustenta a demanda subjaz à causa imediata explicitada na "encomenda". Portanto, além da queixa, que sustenta a "encomenda", devemos encontrar essa "falta", que pode nos remeter à estrutura de contrários da qual é expressão (Costa-Rosa, 1987). Isto vai se refletir nas ofertas de tratamento que, diferentemente do tratamento sintomático, podem ter como modelo plano de ações sobre os fatores que causam os sintomas.

Neste trabalho, os principais, ainda que não únicos, recursos de que dispomos são a fala do usuário e a escuta de quem o acolhe. Esta escuta deve estar atenta ao dizer e não apenas ao dito, como nos aponta Door (1994), e deve procurar dar atenção a aspectos que se apresentam como os principais objetivos do PA: o ato de acolher, avaliar e encaminhar.

Acolher, como nos coloca Oliveira (2000), não no sentido de triar, dividir, ou classificar os sintomas das pessoas, mas sim receber bem, com atenção, tempo e disponibilidade, para que seja possível escutar e valorizar as particularidades de cada situação. "Trata-se de dar continência ao sujeito e não apenas ao seu quadro psicopatológico. Acolher significa promover condições para que aquele que sofre fale de seu mal-estar e de sua situação de vida, a fim de possibilitar uma avaliação consistente e coerente com aquilo

⁽¹⁾ Demanda, na perspectiva da análise institucional, é a falta que emerge da luta de contrários entre as forças produtivas e as relações de produção. O lado ou a contraface sob a qual essa falta, esse conflito se apresentará, é a "encomenda".

que foi transmitido, muitas vezes, também pelos familiares” (Oliveira, 200, p. 34).

Avaliar vai além de realizar o diagnóstico, implica conhecermos e entendermos a situação do usuário para realizarmos um diagnóstico situacional. Isto significa colocar entre parênteses a doença e entrar em contato com a “existência-sofrimento” do usuário (Rotelli, 1990).

Esse momento serve também para avaliarmos não só os recursos dos usuários, mas também os recursos da instituição em que estamos inseridos, os recursos dos familiares, da comunidade; enfim, da rede de cuidados que circundam o usuário para melhor definirmos as próximas ações de cuidado. Portanto, significa colocarmos em cheque o paradigma psiquiátrico e pensarmos acerca do que significa, em termos práticos, tratar num outro paradigma - o modo psicossocial (Costa-Rosa, 2000).

Por fim, encaminhar exige, necessariamente, o acolhimento do usuário no sentido de se definir com clareza o objetivo, a função do encaminhamento e a finalidade do tratamento. O PA, assim concebido, objetiva muito mais reconstruir com o usuário que sofre uma nova perspectiva de vida, do que encaminhá-lo a um tratamento para reconduzi-lo a um suposto estado de saúde anterior ao sofrimento. Isto exige, entretanto, um reposicionamento por parte da instituição, uma vez que esta proposta requer também a revisão do tratamento oferecido.

Uma avaliação que leve em consideração a perspectiva ética delineada nos parágrafos anteriores possibilitará o encaminhamento com melhor resolução e eficácia. Vale lembrar que nem sempre se dispõe de recursos adequados para o atendimento, mas é importante ressaltar que o ato de acolher, avaliar e encaminhar, nos moldes descritos até aqui, representa uma ruptura com o paradigma tradicional. Deixa-se de atender o indivíduo isolado, passa-se a exercitar uma visão holística do homem, capaz de levar em consideração a sua complexidade e, ao mesmo tempo, busca-se a ampliação dos dispositivos terapêuticos que substituem o modelo psiquiátrico dominante, cuja lógica ainda é

centrada no tamponamento dos sintomas e na exclusão dos usuários por intermédio da internação e da medicação.

A discussão e a reflexão constantes sobre esse primeiro atendimento devem ser priorizadas nas instituições de Saúde Mental. O PA, apesar de ser fundamental, pode tornar-se uma rotina e, com isso, transformar-se em procedimento burocratizado. Esta rotina burocratizada nos serviços de Saúde Mental Coletiva supõe a reafirmação do papel do profissional competente, em que uma minoria detém o saber sobre tudo e todos da instituição e, portanto, pode vir a se constituir fonte de resistência a mudanças e à construção de novas possibilidades de atendimento. A burocratização do PA pode ser identificada como “administração de queixas”, em que os usuários são “distribuídos”, de acordo com as ofertas de atendimento existentes.

Como tal, o PA perderia a sua potência como um momento de criação, extremamente ativo e rico, pois os profissionais que o estariam realizando poderiam reduzir o PA a uma mera triagem, em que apenas se seleciona aqueles que supostamente necessitam de atendimento psiquiátrico dentre aqueles que carecem de atendimento psicológico ou de outros procedimentos. A redução do PA à triagem reafirma a cisão dos saberes, intensificando a fragmentação dos serviços e a fragmentação do usuário e produz um “... processo que termina por padronizar uma demanda específica, adequada ao perfil daquele determinado profissional de saúde...” (Levcovitz, 2000, p. 22). Portanto, realiza-se o caminho inverso ao que propomos, uma vez que não é a escuta da demanda que produz os esquemas teórico-técnicos mais adequados de tratamento.

HISTÓRICO

O PA do serviço de Saúde Mental Coletiva analisado foi implantado em março de 1998. Naquele momento, buscava-se, a partir da recepção, da triagem e do encaminhamento, atender à população com maior resolução e

eficácia, assim como reorganizar os programas conforme necessidade da demanda.

Até então, na Saúde Mental, os atendimentos médicos ou psicológicos funcionavam como os demais atendimentos da unidade, as consultas eram agendadas em guichê, de acordo com o número de vagas fornecidas pelo profissional e/ou instituição.

O PA surgiu como proposta para tentar evitar os problemas que ocorriam com o agendamento prévio das consultas, pois as vagas semanais para psicoterapia e consulta psiquiátrica eram insuficientes. Esta situação gerava filas de usuários que se iniciavam de madrugada para tentar marcar o atendimento; conflitos freqüentes com o responsável pelo agendamento devido à insatisfação por não conseguirem vaga; venda de vagas na fila de espera pelos usuários; tráfico de influências para conseguir uma consulta na Saúde Mental ou diretamente com o psiquiatra. Muitas vezes, os usuários, em situações mais complexas e graves, precisavam recorrer ao atendimento emergencial do Pronto Socorro (PS) da Santa Casa. O PS, por sua vez, geralmente encaminhava o usuário em crise para internação psiquiátrica, pois não possuía recursos humanos e técnicos para propor outras formas de acolhimento e tratamento ao usuário em crise e/ou sofrimento psíquico.

O PA, em 1998, também tinha como objetivo contribuir para a redução das internações psiquiátricas, na medida em que priorizava o atendimento do usuário na rede extra-hospitalar, por meio de outras ações como: consulta psiquiátrica, uso de psicofármacos, retornos freqüentes à unidade, atendimento psicoterápico, oficinas terapêuticas, orientação a familiares e intervenções nos espaços sociais do usuário.

No entanto, no final de 1999, observou-se a reprodução dos mesmos problemas entre a procura e oferta de serviços. Novamente, a equipe deparou-se com uma significativa demanda por atendimento que não era absorvida pelo serviço. Se, por um lado, o usuário ao procurar tratamento na Saúde Mental era prontamente recepcionado/avaliado por um técnico da equipe, por outro

lado, o encaminhamento muitas vezes acabava apenas aumentando a fila de espera para atendimento psicoterápico e/ou psiquiátrico. Constatava-se que a procura pelos serviços era maior que a oferta de atendimentos pelo programa, pois o critério para chamar novos usuários era a existência de vagas oferecidas pelos diferentes profissionais, não havendo previsão de tempo para a convocação dos mesmos. A espera poderia ser de dias, semanas ou meses e verificavam-se, freqüentemente, muitos abandonos ou desistências ao se chamar os usuários da fila de espera.

Essa situação provocou discussões na equipe. Surgiram vários questionamentos, tais como:

- Quais eram os casos que ficavam em lista de espera? Qual o sexo, idade, queixa?
- Os usuários em lista de espera ainda precisavam, de fato, do atendimento que aguardavam?
- O longo tempo de espera fazia com que o usuário buscasse resolver suas questões por outros meios?
- A equipe estava conseguindo perceber as necessidades de reorganização das ações terapêuticas em consonância com a diversidade e gravidade das demandas?
- As ofertas de atendimento respondiam às expectativas dos usuários?
- Como se deveria agir com os usuários que buscavam e insistiam de várias formas em passar por atendimento psiquiátrico e medicamentoso, apesar das avaliações e dos outros encaminhamentos feitos pelos profissionais do PA?
- Poder-se-ia negar o que os usuários solicitavam, sendo estes sujeitos de direitos?

Uma outra situação constatada foi que muitos usuários, atendidos em PA, já estavam em tratamento na Saúde Mental e não se encontravam numa situação de crise ou recaída. Embora essas situações fossem consideradas como intercorrências, observou-se que esses

usuários retornavam porque não tinham recebido medicação em quantidade suficiente até sua consulta de retorno. Em contrapartida, verificou-se que muitos usuários, ao chegarem ao PA, somente conheciam e reconheciam como tratamento em Saúde Mental o atendimento psiquiátrico, mas, depois do acolhimento no PA, tornaram-se receptivos a outras formas de atendimento que não o tratamento médico/medicamentoso, embora esta fosse a justificativa inicial para a procura do serviço.

No que se refere às internações psiquiátricas, constatou-se que o PA era resolutivo, pois nesse espaço foi possível viabilizar o vínculo com os usuários, em situações graves e, conseqüentemente, um atendimento diversificado e mais eficaz como, por exemplo, retorno, escuta diária na unidade e intervenção familiar.

Outro aspecto discutido pela equipe foi o encaminhamento dos usuários, em situações aparentemente menos graves, para “fila de espera” em psiquiatria e em psicologia.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A partir dos questionamentos da equipe acerca do PA, buscou-se conhecer as filas de espera em psiquiatria e em psicologia existentes no serviço. Para isso, foi realizado o levantamento dos prontuários dos usuários inscritos nas duas filas de espera. Após leitura detalhada dos registros relativos aos atendimentos em Saúde Mental contidos em cada prontuário, os dados necessários para a análise foram destacados, sistematizados e processados em tabelas, sendo que as categorias utilizadas na sistematização das queixas dos usuários identificadas nas duas listas de espera foram construídas a partir das ocorrências dos sinais e sintomas descritos nos prontuários.

Após análise e discussão dos dados referentes às filas de espera em psiquiatria e psicologia, foi iniciada, em agosto de 2000, uma experiência de PA em grupo, sob a responsa-

bilidade de dois profissionais da equipe. Nesta nova modalidade de PA, todos os usuários que chegavam à Unidade de Saúde procurando tratamento em Saúde Mental eram atendidos em grupo. Este atendimento inicial contemplava não apenas a entrevista inicial, mas também quantos retornos fossem necessários, de modo que possibilitassem o acolhimento e melhor entendimento da demanda para possíveis encaminhamentos. A escolha dessa modalidade de atendimento se justificou, pois o grupo é um dispositivo capaz de propiciar encontros, escutas, trocas e a reflexão coletiva sobre possibilidades e não soluções imediatas de problemas. Portanto, essa proposta foi permeada pela concepção de que o acolhimento do usuário que chega ao serviço de Saúde Mental deve propiciar contato com a dimensão subjetiva dos seus sintomas, bem como com a implicação do sujeito que sofre.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

Fila de espera em psiquiatria

O estudo realizado a partir dos prontuários dos usuários que estavam esperando consulta psiquiátrica mostrou que, em fevereiro de 2000, aguardavam atendimento em psiquiatria 59 usuários: 28 deles tinham passado pelo PA no ano de 1999; outros 29 nos meses de janeiro a fevereiro de 2000; e, no caso de dois usuários, não havia informações sobre a data do PA.

Tabela 1. Dados sociodemográficos – **sexo** - dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

SEXO	Nº	%
Homens	24	40,7
Mulheres	35	59,3
	59	100

Tabela 2. Dados sociodemográficos – **idade** – dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

FAIXAS ETÁRIAS	Nº	%
10 a 20 anos	3	5,1
21 a 50 anos	39	66,1
51 a 70 anos	14	23,7
+ de 71 anos	3	5,1

Tabela 3. Dados sociodemográficos – **estado civil** – dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

ESTADO CIVIL	Nº	%
Solteiro ou Separado	12	20,3
Casado ou Amasiado	40	67,8
Viúvo	6	10,2
Outros	1	1,7

Tabela 4. Dados sociodemográficos – **condição de ocupação** – dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO	Nº	%
P. domésticas	9	15,3
Trabalhador rural	8	13,5
Motorista	3	5,1
Desempregado	5	8,5
Aposentado ou afastado	5	8,5
Outros	8	13,5
Não consta informação	21	35,6

Tabela 5. Dados referentes à **origem do encaminhamento** dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

TIPO DE ENCAMINHAMENTO	Nº	%
Espontâneo	23	38,9
Médico	21	35,6
Funcionário da instituição	3	5,1
Psiquiatra de outra instituição	1	1,7
Judiciário	1	1,7
Psicólogo de consultório	1	1,7
Centro de recuperação	1	1,7
PS da Sta Casa	1	1,7
Não consta	7	11,9

Tabela 6. Dados referentes ao **tipo de tratamento** recebido anteriormente pelos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

TIPO DE TRATAMENTO	Nº	%
Não tratou anteriormente	36	61,0
Tratamento psiquiátrico	13	22,1
Psicoterapia individual	4	6,8
Psicoterapia de grupo	5	8,4
Não conta	1	1,7

Tabela 7. Dados referentes à **internação psiquiátrica** dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

INTERNAÇÃO PSQUIÁTRICA	Nº	%
Não	40	67,8
Sim, hospital psiquiátrico	9	15,2
Sim, hospital geral	6	10,2
Não conta	4	6,8

Tabela 8. Dados referentes à queixa dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

QUEIXA	Nº	%
Depressivas	13	22,0
Depressivas, com convulsões	1	1,7
Depressivas, com distúrbios de sono	1	1,7
Depressivas, com distúrbio de alimentação	1	1,7
Depressivas, com ambos os distúrbios	1	1,7
Depressivas, com idéias suicidas	3	5,1
De isolamento social, perturbações do sono	1	1,7
Nervosismo, ansiedade, excitabilidade	6	10,1
Depressivas, com distúrbios do pensamento	3	5,1
De distúrbios do pensamento	1	1,7
De distúrbios da percepção	3	5,1
De problemas emocionais associadas com tireóide	2	3,4
Ligadas ao alcoolismo	5	8,5
Ligadas a drogadição	2	3,4
Do tipo conversivo	5	8,5
De agressividade associada com convulsões	1	1,7
De natureza fóbica	1	1,7
Difusas	9	15,2

Fila de espera da psicologia

A análise dos prontuários de usuários que aguardavam atendimento psicológico em junho de 2000 indicou que 49 usuários esperavam ser chamados para tratamento.

A comparação dos dados sociodemográficos dos usuários em fila de espera por atendimento psiquiátrico (tabelas 1 a 4) com os dos usuários em fila de espera por atendimento psicoterápico (tabela 9 a 12) mostrou que não houve diferenças na clientela que aguardava por atendimento psiquiátrico e por psicoterapia. Quanto ao sexo, verificou-se que predominavam mulheres, sendo 59,3% na fila de espera da

psiquiatria e 63,3% na fila de espera de psicoterapia. A maioria delas se encontrava, nas duas listas, na faixa etária entre 21 e 50 anos, sendo 66,1% do total na lista da psiquiatria e 63,3% na lista de psicoterapia. Quanto ao estado civil, também predominou, nas duas listas, maior porcentagem de usuários casados ou amasiados: 67,8% na lista de psiquiatria e 44,9% na de psicoterapia. Sobre a condição de ocupação, verificou-se que em 35,6% dos casos da lista da psiquiatria e em 20,4% da lista de psicoterapia não constavam informações sobre atividades de trabalho. Também se observou que 15,3% dos usuários da lista de psiquiatria e 20,4% da lista de psicoterapia declararam não trabalhar fora de casa.

Tabela 9. Dados sociodemográficos – **sexo** – dos usuários na fila de espera por atendimento psicoterápico na instituição, em junho de 2000.

SEXO	Nº	%
Homens	18	36,7
Mulheres	31	63,3
	49	100

Tabela 10. Dados sociodemográficos – **idade** – dos usuários na fila de espera por atendimento psicoterápico na instituição, em junho de 2000.

FAIXAS ETÁRIAS	Nº	%
10 a 20 anos	8	16,3
21 a 50 anos	31	63,3
51 a 70 anos	9	18,4
+ de 71 anos	1	2,0

Tabela 11. Dados sociodemográficos – **estado civil** – dos usuários na fila de espera por atendimento psicoterápico na instituição, em junho de 2000.

ESTADO CIVIL	Nº	%
Casado ou Amasiado	22	44,9
Solteiro	16	32,6
Separado ou divorciado	4	8,2
Viúvo	5	10,2
Outros	2	4,1

Foi na comparação dos dados referentes à condição de tratamento dos usuários das filas de espera por atendimento psiquiátrico e psicoterápico que algumas diferenças puderam

ser observadas². Dentre elas destacou-se um maior número de usuários da fila de espera da psiquiatria.

Esse dado suscitou algumas indagações: Poderia ser visto como um reflexo do paradigma psiquiátrico? A percepção da clientela quanto à oferta institucional seria a de atendimento psiquiátrico, levando à maior procura por este atendimento?

Em relação à fila de espera da psiquiatria, podia-se constatar que a oferta semanal de consulta psiquiátrica para casos novos propiciava um fluxo mais ágil dos atendimentos dos usuários nela incluídos. No que se referia à fila de espera para atendimento psicoterápico, a situação era diversa. Embora o número de usuários desta fila de espera fosse menor, o fluxo de atendimento também era, uma vez que os usuários eram atendidos de acordo com a disponibilidade de agenda dos profissionais.

No que se referia à maneira como os usuários chegavam àquele serviço, pôde observar-se que, nas duas listas de espera (tabelas 5 e 13), a maior porcentagem dos usuários procurou o serviço espontaneamente, 38,9% na lista da psiquiatria e 57,1% na lista de espera da psicoterapia. Em seguida, a maior porcentagem foi encaminhada por médicos, 35,6% na fila de espera da psiquiatria e 28,5% na fila de espera de psicoterapia. Esta tendência também se reproduziu nos encaminhamentos para a psiquiatria realizados por outras instituições e outros profissionais, o que parece refletir uma representação nos diversos segmentos sociais de que o tratamento na Saúde Mental é restrito ao atendimento médico.

Outro dado interessante foi que 61% dos usuários em fila de espera por atendimento psiquiátrico não tinham tido tratamento anterior na Saúde Mental da instituição e 67,8% não tinham história de internações psiquiátricas (Tabelas 6 e 7). Também na fila de espera por atendimento psicoterápico, 59,2% dos usuários não tinham história anterior de tratamento na

⁽²⁾ É importante destacar que as duas listas de espera se referiam a períodos diferentes. A lista de espera da psiquiatria foi analisada em fevereiro de 2000 e a da psicoterapia em junho de 2000.

Saúde Mental, mas o mesmo número de usuários (59,2%) fazia uso de medicações psiquiátricas,

frequentemente benzodiazepínicos prescritos por clínicos (Tabelas 13 e 15).

Tabela 12. Dados sociodemográficos – **condição de ocupação** – dos usuários da fila de espera por atendimento psicoterápico na instituição, em junho de 2000.

CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO	Nº	%
P. domésticas	10	20,4
Comerciaro/auton/informal	7	14,3
Funcionário público	5	10,2
Empregado doméstico	4	8,2
Desempregado	4	8,2
Trabalhador rural/agricultor	4	8,2
Estudante	3	6,1
Aposentado ou afastado	2	4,0
Não consta informação	10	20,4

Tabela 13. Dados referentes à **origem do encaminhamento** dos usuários da fila de espera por atendimento psicoterápico instituição, em junho de 2000.

TIPO DE ENCAMINHAMENTO	Nº	%
Espontâneo	28	57,1
Médico	14	28,6
Conselho Tutelar	1	2,1
Assistência social	1	2,1
Não consta	5	10,2

Tabela 14. Dados referentes ao **tipo de tratamento** recebido anteriormente pelos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

TIPO DE TRATAMENTO	Nº	%
Não tratou anteriormente	29	59,2
Tratamento psiquiátrico	9	18,4
Psicoterapia	11	22,4

Tabela 15. Dados referentes ao **uso de medicação psiquiátrica** dos usuários da fila de espera por atendimento psicoterápico na instituição, em junho de 2000.

USO DE MEDICAÇÃO PSQUIÁTRICA	Nº	%
Não	29	59,2
Sim	20	40,8

Ainda quanto ao tipo de atendimento oferecido pelo serviço, pôde-se observar, por meio da análise dos dados da lista de espera de psicologia, o predomínio da oferta de atendimento psicoterápico individual (63,2%), o que parece mostrar um modelo de atenção pautado na escuta individual. Apesar de se tratar de um serviço de Saúde Mental Coletiva, o atendimento em grupo representou 12,2% das ofertas (Tabela 14).

Em relação às queixas, pode-se verificar na Tabela 8 que, na fila de espera da psiquiatria, as

mais freqüentes foram: depressiva (28,8%) e associadas a distúrbios do pensamento e da percepção (11,9%). Já as queixas predominantes na fila de espera de psicoterapia, conforme mostra

a Tabela 16, foram: nervosismo, irritabilidade e ansiedade (36,7%), depressivas (20,5%), difusas (10,2%) e associadas a distúrbios do pensamento e da percepção (8,3%).

Tabela 16. Dados referentes à **queixa** dos usuários da fila de espera da psiquiatria na instituição, em fevereiro de 2000.

QUEIXA	Nº	%
Nervosismo/irritabilidade/ansiedade	11	22,4
Nerv/irritab/ansiedade c/ perturb. sono e aliment.	7	14,3
Depressivas	6	12,3
Depressivas com perturbações do sono	2	4,1
Depressivas com perturb. sono e alimentação	2	4,1
Distúrbios da percepção	4	8,2
Angústia/ansiedade com perturb. sono e aliment.	1	2,0
Ansiedade c/ perturbações alimentares	1	2,0
De natureza fóbica	2	4,1
Conflitos familiares	1	2,0
Conflitos conjugais	2	4,1
Conflitos afetivos	1	2,0
Do tipo conversivo	2	4,1
Ligadas ao alcoolismo	1	2,0
Ligadas a drogadição	1	2,0
Difusas	5	10,2

As principais questões levantadas em 1999, por ocasião da discussão dos problemas encontrados na realização do PA, centravam-se em como estava sendo realizada a escuta, como se concebia a demanda e como eram feitos os encaminhamentos. Parecia-nos que os encaminhamentos do PA eram independentes da leitura da demanda, pautando-se mais pelas queixas e sintomas apresentados pelos usuários. As problemáticas que levavam o PA a encaminhar para atendimento psiquiátrico eram, principalmente, as queixas depressivas e para o atendimento psicoterápico, as queixas de nervosismo, irritabilidade e ansiedade.

Outro aspecto que pode ser observado em relação às duas listas de espera foi a pequena ocorrência de queixas ligadas ao uso abusivo de

substâncias químicas, reafirmando que, por um lado, por meio do PA, estas problemáticas pareciam estar sendo acolhidas e inseridas em programas terapêuticos; no entanto, a existência, mesmo que pequena, de usuários com essas queixas em fila de espera por atendimento psiquiátrico e psicoterápico contrariava a proposta inicial de PA que pretendia buscar maior resolução diante das problemáticas mais graves ou complexas.

A partir da análise das filas de espera, observou-se que o PA nessa instituição estava reproduzindo, no atendimento extra-hospitalar, o modelo manicomial por intermédio da construção de um outro tipo de “depósito de usuários”. Este era mais sutil, mas evidenciava que a criação de uma nova estrutura de atendimento, com novo

nome e funcionamento institucional, não era a garantia de atendimento com qualidade e eficácia para os usuários desse serviço de Saúde Mental Coletiva.

Nesse sentido, o PA apenas tinha conseguido protelar o momento de incluir o usuário na fila de espera por um atendimento em Saúde Mental. Ele não era mais colocado na fila de espera, pelo setor de agendamento do Centro de Saúde, no momento de sua chegada ao equipamento. Sua inclusão na fila de espera passou a ocorrer depois do(s) primeiro(s) atendimento(s) no PA. Instituiu-se, portanto, não um Pronto Atendimento, em termos de recepção, acolhimento e inclusão do usuário em novas modalidades terapêuticas substitutivas à internação psiquiátrica, mas um serviço de recepção e triagem dos usuários para os atendimentos psiquiátricos e psicoterápicos já existentes.

PA em grupo: uma proposta possível?

O PA em grupo visava, por um lado, entender melhor as queixas e/ou necessidades dos usuários, dar acolhimento e/ou continência imediata e também, por outro lado, propunha-se a criar condições de discussão, na equipe, da situação dos usuários concomitantemente ao processo de PA, com objetivo de rever as ações assistenciais existentes e de construir outras intervenções que se mostrassem necessárias. Enfim, esta proposta de PA buscava “desmontar” as filas de espera e propiciar uma prática coletiva de problematização acerca das demandas iniciais trazidas pelos usuários como motivo da busca do atendimento.

Durante o desenvolvimento dessa experiência, foi possível constatar que por meio do grupo muitas questões eram colocadas pelos usuários. Nele ocorriam vários movimentos como, por exemplo: enfrentar o desafio de falar e mostrar a dor diante dos outros, escutar a dor alheia,

poder indagar-se acerca de si, dos outros e do mundo. Também eram discutidas as especificidades do tratamento em Saúde Mental, assim como se procurava esclarecer as possibilidades do atendimento oferecido na instituição e a necessidade de implicação dos usuários com o mesmo.

O PA em grupo ocorria uma vez por semana³, sem seleção prévia dos usuários que buscavam o atendimento naquele dia. Num primeiro momento, os usuários eram esclarecidos quanto à proposta de atendimento grupal para que as pessoas pudessem decidir participar ou não. Aqueles que não aceitassem participar do grupo poderiam voltar à instituição em outros dias e períodos de PA para atendimento individual. Observou-se que “poucos” se recusavam a permanecer no grupo.

No início do grupo era proposto aos participantes que dissessem os motivos pelos quais estavam procurando atendimento e o que esperavam do mesmo. Essa abordagem propiciou aos usuários, em vários momentos, a identificação com seus companheiros do grupo, já que verbalizavam sintomas e problemas que eram, às vezes, compartilhados com outros integrantes do grupo. Permitiu também discussões acerca das semelhanças e diferenças entre suas angústias, sintomas e forma de lidar com o sofrimento que naquele momento os invadia, assim como sobre o que acreditavam estar relacionado com a causa e/ou solução dos mesmos. A partir dos vários encontros, em que se buscava conhecer melhor as problemáticas dos usuários, levantar no grupo questões sobre o sofrimento psíquico e agenciar os recursos de que a instituição dispunha, os profissionais apresentavam a devolutiva e a proposta de tratamento. Tal procedimento era realizado no grupo e passível de modificação, na medida em que procurava contemplar algumas solicitações e sugestões do usuário no seu atendimento na instituição.

³ O Pronto Atendimento, nesta instituição, ocorria de segunda a sexta-feira e, em cada período, (manhã/tarde) havia um técnico de referência responsável pelos atendimentos. Esta forma de PA continuava concomitantemente à modalidade grupal que era realizada uma vez por semana.

Implementar essa experiência significou uma ruptura com o modelo de atendimento psíquico pautado pela escuta individualizada, que era a forma de atendimento realizado no PA até então. Romper com uma estrutura de atendimento, já instituída naquele serviço de Saúde Mental, produziu vários tipos de movimentos na equipe, principalmente resistências. Estas apareceram, muitas vezes, sob a forma de preocupações técnicas e até mesmo éticas como, por exemplo, a necessidade de sigilo profissional no atendimento do sofrimento psíquico. A proposta também causou incômodo nos profissionais de apoio, que, freqüentemente, questionavam essa modalidade de atendimento, em especial a necessidade de sigilo profissional dos problemas dos usuários. É importante destacar também que, com essa nova forma de PA, não houve encaminhamento para filas de espera, nem encaminhamento para internações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar que o Pronto Atendimento como prática assistencial na porta dos serviços de Saúde Mental pode ser decisivo para o estabelecimento do vínculo do usuário com o tratamento. Nesse sentido, a chegada do usuário ao serviço já estaria em si atravessada pelas questões que se colocam para o tratamento como um todo (Tenório, 2000). Este momento é de suma importância para que o usuário possa sentir-se acolhido pela e na instituição. Tal contato refletirá em todo o percurso do atendimento, pois o momento em que uma pessoa procura ajuda, via encaminhamento, trazida por terceiros ou por demanda espontânea, é o momento em que os recursos do indivíduo utilizados até então não estão sendo suficientes para lidar com seus conflitos e, portanto, com seu sofrimento. São pessoas oriundas de diferentes regiões, diferentes estratos sociais e culturais que se apresentam

com um ponto bastante comum: o intenso sofrimento psíquico e a busca por ajuda imediata.

Num primeiro momento, pode-se constatar que, muitas vezes, os usuários aparecem com uma demanda somática, poliqueixosa e/ou inespecífica, procurando "... Saber qual o mal que os ataca ou sofrem, do que precisam para livrar-se de sua doença, daquilo que lhe dói ... Dificilmente a demanda é psicológica, mas sim médica" (Luzio, 1988, p. 49).

Há pessoas que transformam seus sofrimentos psíquicos em somatizações e parecem alienar-se de seu universo psíquico, não associando seus sintomas a qualquer aspecto ou situação de suas vidas. O imaginário popular, que circunscreve o saber médico como único saber capaz de livrá-lo de seu sofrimento, torna-se um analisador⁴ importante para se compreender as listas de espera existentes nos serviços de saúde mental. Esse saber médico, na maioria das vezes com fórmulas medicamentosas, poupa o sujeito da implicação subjetiva no tratamento. Sendo assim, trabalhar com esse imaginário tornou-se de grande importância, pois a desmitificação do tratamento se transformou em aliado constante no decurso do mesmo. Esse imaginário não é privilégio apenas dos usuários, pelo contrário, pertence à própria instituição de saúde. Nesta instituição os usuários não eram encaminhados para o tratamento no serviço de Saúde Mental, mas sim para a psiquiatria, reafirmando assim o modelo médico-psiquiátrico dominante.

Outro analisador que constantemente apareceu no desenvolvimento da proposta de trabalho, também presente no imaginário popular e na subjetividade dos sujeitos encaminhados ou que procuravam o atendimento, foi a percepção a respeito da concepção de Saúde Mental, da loucura e de seu tratamento. Constatou-se que era necessário abordar 'no' e 'com' o grupo o motivo do encaminhamento, da procura, como

⁴ O sentido do termo analisador utilizado refere-se à conceituação de analisador espontâneo ou natural proposto por Baremlitt (1992). Para o autor, o analisador espontâneo ou natural "são analisadores de fato, produzidos 'espontaneamente' pela própria vida histórico-social-libidinal e natural, como resultado de suas determinações e da sua margem de liberdade." (Baremlitt, 1992, p. 152).

se sentiam ao serem encaminhados à Saúde Mental, como eles se percebiam nesse espaço que geralmente os colocava em intensa angústia.

A demanda de “ser louco ou não ser, eis a questão” aparece com muita intensidade e não deve ser negligenciada no PA. Portanto, este trabalho, requer uma implicação por parte dos profissionais que atuam no PA para que se possa oferecer ao usuário um espaço de escuta, em que ele se sinta acolhido e possa entrar em contato e conhecer o seu desamparo. Em síntese, um espaço que “... pudesse freqüentar quantas vezes fossem necessárias para clarear ou construir uma demanda de tratamento... Trata-se de promover na fala do paciente a emergência de sua singularidade” (Oliveira, 2000, p. 32).

Esse foi um dos objetivos da experiência de PA em grupo. Procurou-se fazer com que o sujeito e o grupo, na emergência de sua singularidade, tomassem para si sua responsabilidade no decurso de sua “existência-sofrimento”, implicando o sujeito no que lhe dissesse respeito, procurando junto com o grupo compreender o que realmente se passava nas falas trazidas, quais seus desejos, demandas. Além disso, buscou-se propiciar caminhos, facilitar o processo de quebra de resistências, desmitificar a loucura de modo a possibilitar ao sujeito tornar-se ator principal no processo terapêutico. Este, por sua vez deveria provocar “um reposicionamento do sujeito de tal modo que ele, em vez de apenas sofrer os efeitos desses conflitos, passasse a se reconhecer, por um lado, também como um dos agentes implicados nesse ‘sofrimento’ e, por outro, como agente da possibilidade de mudanças” (Costa-Rosa, 2000, p.155).

Tal posicionamento coloca-se como “uma das inversões básicas dos meios de tratamento”, levando-se em conta o paradigma psiquiátrico do modo asilar em relação ao modo psicossocial, fazendo com que o grupo saia da postura de grupo assujeitado para assumir uma nova identidade, a de grupo sujeito (Costa-Rosa, 2000, p.155).

A possibilidade dos retornos em Pronto Atendimento também permitiu rever os enca-

minhamentos para atendimentos psicoterápicos. Às vezes a demanda de análise ou de psicoterapia só pode ser verificada ao longo de entrevistas preliminares (Quinet, 2000). Num primeiro momento, ao buscar o atendimento, o sujeito vai falar de suas queixas, de seus sintomas, sendo necessário expressá-los para poder subjetivá-los e buscar outras dimensões dos mesmos e, talvez, outras formas de expressão.

Os grupos de PA não se constituíram como entrevistas preliminares de uma análise, mas neles as queixas, que chegaram como motivo para a procura de ajuda, puderam ser questionadas. Ao buscar atendimento numa instituição para tratar seu sofrimento psíquico, o usuário faz uma escolha a partir da expectativa de obter a resposta que lhe pareça adequada para o seu problema. A possibilidade de produzir mudanças nesta expectativa está centrada nas relações transferenciais que se produzem a partir da demanda apresentada.

O atendimento realizado no PA, ao buscar em algum momento promover uma mudança na relação do usuário com aquilo que o faz sofrer, supõe uma concepção psicanalítica do sofrimento psíquico em que o sintoma tem um sentido ligado à existência do sujeito que sofre e uma operação deve ser feita quanto à demanda. Esse trabalho de pensar sobre a doença, sobre o sofrimento que ela causa e que também move em direção à procura de ajuda, leva algum tempo. Na medida em que o usuário tem no PA a possibilidade de reavaliar sua relação com a doença, talvez seja possível ele se responsabilizar por seu tratamento.

Porém, para que a demanda possa ser interrogada é necessário que, nesse trabalho preliminar, a escuta se volte inicialmente para o conhecimento do que o usuário traz sobre seu sofrimento. Trata-se de uma ação fundada no desejo de saber, na medida em que alguns desejam saber o que se passou com eles e articulam a queixa a algum contexto de sua existência. Nesse sentido, o PA pode realizar um atendimento preliminar a qualquer encaminhamento e avaliar, ou talvez construir, a demanda por um tratamento.

A transformação da queixa em “questão” está sujeita ao do endereçamento realizado em relação ao profissional e à instituição, dependendo, portanto, da transferência. No PA, frequentemente, o endereçamento a ser construído remete a outro profissional ou a outra instituição e, portanto, é necessário um manejo específico da transferência para que ela possa continuar se transferindo.

A transferência que se estabelece no PA é contingente, com um endereçamento inicial. A partir daí, a forma como o usuário é escutado, as intervenções feitas, os caminhos apontados, podem ser silenciadores da dimensão subjetiva ou constituir uma tentativa de abrir essa dimensão para os usuários dos serviços de Saúde Mental.

Essa metodologia de trabalho pode provocar uma maior resolução no próprio PA. Na experiência, as queixas situacionais eram resolvidas no próprio grupo. Sujeitos que necessitavam de tratamento em Saúde Mental eram encaminhados não mais para listas de espera, mas para profissionais, dando assim seqüência ao atendimento iniciado no ato de acolher. Durante seis meses desse trabalho nenhum caso foi encaminhado para a psiquiatria, apesar de, em sua maioria, ser esse o pedido inicial na procura pelo atendimento no serviço, tanto dos casos vindos de encaminhamento quanto em muitos casos de procura espontânea.

A qualidade do trabalho em Saúde Mental depende de muitas variáveis que não estão restritas às modalidades de atendimentos oferecidas. Muitos usuários não apresentavam demandas às quais a instituição pudesse dar continência. A falta de oficinas, ateliês, terapia ocupacional, atendimento familiar ou de recursos sociais (espaço culturais, recursos financeiros, espaços de socialização, etc.) apresentava-se como obstáculo no ato de encaminhar. Nem sempre os usuários chegavam ao PA “prontos”, quando se tratava de demandas psicoterápicas, e nem sempre as demandas produzidas ou clarificadas vinham, como seria esperado, ao encontro dos recursos da instituição ou do município. Novas ofertas de atendimento

precisariam ser construídas e isto também começou a ser discutido na equipe.

Pôde-se observar ainda, a partir da nova proposta de PA, que essa mudança provocou diferentes reações na equipe. A nova proposta entrava em contradição com o instituído, formando um novo campo de coerência, parecendo incorreto à forma já instituída. Como aponta Lourau, “todo novo espaço de saber entra em contradição com o saber instituído ...” (Lourau, 1993, p. 7).

Os serviços assistenciais de saúde devem ter flexibilidade para receber e trabalhar com a demanda dos usuários. É necessário criar canais de escuta e acolhimento das necessidades das pessoas, suas vontades e desejos.

A inter-relação de diferentes tipos de sofrimento produz, muitas vezes, uma compreensão mais abrangente das causas e conseqüências do adoecer psíquico. O grupo modifica seus integrantes e por eles é modificado. As múltiplas transferências criadas e o lugar em que cada um se coloca e coloca o outro permitem restituir, por sua vez, o outro e si mesmo às diferentes posições diante do desejo, mas nada garante que os grupos não se transformem em procedimentos burocratizados. É necessário atenção para o risco desta burocratização das nossas práticas, assim como para o perigo da cristalização das mesmas, não permitindo que o instituinte deixe de estar presente por “medo” de uma dissolução do instituído, ameaçando assim a identidade do profissional.

BIBLIOGRAFIA

- BAREMBLIT, Gregório. (1992). *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: Teoria e Prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosas do Tempo, p. 152.
- COSTA-ROSA, Abílio. (1987). *Saúde Mental Comunitária. Análise dialética das práticas alternativas*. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo.
- COSTA-ROSA, Abílio. (2000). *O Modo Psicossocial*. In. AMARANTE, Paulo (org.).

- Ensaio. Subjetividade, Saúde Mental, Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz,.
- DOOR, Joel. (1994). Estrutura e Clínica Psicanalítica. Rio de Janeiro: Editora Taurus,.
- LEVCOVITZ, Sérgio. (2000). Grupos de recepção ambulatorial: uma introdução ao tema. In: A Clínica da Recepção nos Dispositivos de Saúde Mental. Instituto de Psiquiatria. Cadernos IPUB, vol. VI nº 17 2000, p. 21-29)
- LOURAU, Renne. (1993). Renne Lourau na UERJ: Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- LUZIO, Cristina Amélia. (1988). Pronto Atendimento. Boletim de Psicologia. Assis: UNESP/Dep. Psicologia Clínica, 1988, n 1, p.47-55.
- OLIVEIRA, Raquel Corrêa. (2000). A recepção em grupo no ambulatório do IPUB/UFRJ. In: A Clínica da Recepção nos Dispositivos de Saúde Mental. Instituto de Psiquiatria. Cadernos IPUB, vol. VI, nº 17 2000, p. 30-91).
- QUINET, Antônio. (2000). As 4+1 condições da análise. RJ: Jorge Zahar Editora.
- ROTELLI, F.; LEONARDIS, O. MAURI, D. (1990). Tradução de Fernanda Nicácio. Desinstitucionalização, uma outra via. In: NICÁCIO, F. (org.). Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec, 1990, p.17-59.
- TENÓRIO, Fernando. (2000). Desmedicalizar e subjetivar: A especialidade da clínica da recepção. In: A Clínica da Recepção nos Dispositivos de Saúde Mental. Instituto de Psiquiatria. Cadernos IPUB, vol. 17, 2000, p. 80-91.

**Recebido para publicação em 21 de agosto de 2003
e aceito em 25 de maio de 2004.**

ESTEREÓTIPOS SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO AOS AMBIENTALISTAS*

SOCIAL STEREOTYPES OF COLLEGE STUDENTS IN RELATION TO THE ENVIRONMENTAL DEFENDERS

Eduardo Figueiredo MOREIRA**
Joselí Bastos da COSTA ***
Jorge da Silva RAYMUNDO ****
Ludgleydson Fernandes de ARAÚJO *****

RESUMO

Este trabalho objetiva estudar, de forma exploratória e descritiva, os conteúdos dos estereótipos de universitários em relação aos ambientalistas. Participaram deste estudo 325 alunos de ambos os sexos, com média de idade de 24 anos. Foi pedido aos participantes que expressassem, de forma livre, todos os atributos que lhes viessem à cabeça para a palavra-estímulo "Ambientalistas". Foram listadas 2.014 palavras de conteúdo positivo e 1.034 de conteúdo negativo. Estas palavras foram agrupadas por sinonímia/similaridade em 19 atributos positivos e 85 negativos com suas respectivas freqüências. Estes atributos foram categorizados em 03 (três) grupos/núcleos de significações (NS) que constituem, respectivamente, três dimensões semânticas (DS): (1) NS - Sociedade, DS - Política; (2) NS - Natureza, DS - Ecológica; (3) NS - Indivíduo, DS - Pessoal. Os resultados obtidos mostraram os atributos relacionados pelos alunos universitários, os quais podem subsidiar ações e políticas de grupos de ambientalistas e ampliar sua eficácia quanto à opinião pública.

Palavras-chave: estereótipos sociais, ambientalistas, estudantes universitários.

(*) Este trabalho é parte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba. Os autores agradecem o apoio financeiro da CAPES para realização deste trabalho.

(**) Mestre em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba - Av. Cabo Branco, 3380 Apto 52, Ed. João Marques de Almeida CEP 58045-010 – Bairro: Cabo Branco.
E-mail: moreiraef@ hotmail.com

(***) Professor Doutor em Psicologia Social/Departamento de Psicologia/ Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba, *E-mail:* joseli_costa@uol.com.br

(****) Professor Doutor em Psicologia Social/ Departamento de Psicologia/ Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/ Universidade Federal da Paraíba, *E-mail:* jorgemun@cchla.ufpb.br

(*****) Mestrando em Psicologia Social/Universidade Federal da Paraíba, *E-mail:* ludgleydson@ig.com.br

ABSTRACT

This paper has the objective/purpose of studying, and exploring in descriptive form, the contents of stereotypes of college students concerning to the environmental defenders. Three hundred and twenty-five (325) students of both sexes, average of 24 years old took part into this study. It was asked to the participants to express, in free way, all the attributes which came out to their minds for the stimulus expression "Environmental Defenders". Two thousand and fourteen (2,014) words of positive content and one thousand and thirty-four (1,034) of negative content were listed. Such content words were grouped by similarity into one hundred and nineteen (119) positive attributes and eighty-five (85) negative with their respective frequencies. Those attributes were categorized into three groups/nuclei of meanings (NS - NM) which constitute three semantic dimensions (DS - SD), respectively: (1) NM - Society, SD - Politics; (2) NM - Nature, SD - Ecological; (3) NM - Individual, SD - Personal. The obtained results show the attributes related by the college students, which can give support to actions and politics of environmental defenders and increase their effectiveness according to public opinion.

Key-words: social stereotypes, college students, environmental defenders.

INTRODUÇÃO

Desde as culturas orientais até as ocidentais, têm se verificado reflexões sobre as relações homem-natureza. Problemas ambientais já faziam parte das preocupações dos antepassados, sobretudo expressadas por meio da filosofia, das ciências, artes e religião (Dias, 2000). Na contemporaneidade, uma série de marcos históricos relevantes para o entendimento da problemática ambientalista é cada vez mais divulgada pelos meios de comunicação.

Esse autor faz referência ao surgimento dos movimentos ambientalistas, como decorrente, não só da crescente e notória queda da qualidade ambiental, produzida pela busca de lucros a qualquer custo, como também da exploração predatória dos recursos naturais. Estes movimentos são considerados como um marco histórico-político internacional para o estabelecimento de uma política de gerenciamento ambiental, ressaltando, com isso, as pessoas envolvidas nesta problemática.

Em decorrência da preocupação com essa temática, verifica-se a proliferação de movimentos sociais ambientalistas e de grupos sociais

envolvidos diretamente com a questão ambiental. Foi em função do quadro mundial de degradação ambiental, percebido como problema global, que se fortaleceram os movimentos ambientalistas atuais, em suas mais diversas linhas de atuação ou enfoque.

Viola (1987) diferencia três períodos na história do movimento ambientalista no Brasil. Uma fase inicial, que o autor denomina *ambientalista*, vigorou de 1974 até 1981, caracterizada pela existência de dois movimentos paralelos, auto-identificados como apolíticos: o movimento de denúncia da degradação ambiental nas cidades e o movimento das comunidades alternativas rurais. A segunda fase, denominada *transição*, compreende o período de 1982 até 1985, caracterizada pela politização explícita progressiva dos dois movimentos assinalados, além de uma grande expansão quantitativa e qualitativa de ambos. A última fase, chamada de *ecopolítica*, começou em 1986, quando a grande maioria do movimento ecológico se auto-identificou como político e decidiu participar ativamente no cenário partidário.

É nesse cenário que surgem os ambientalistas. Em Grisi (2000), o termo ambientalista

tem estreita vinculação com o termo ecologista. No entanto, esse autor diferencia os dois termos remetendo o ambientalista a uma associação como o movimento social do mesmo nome, que leva a *“sociedade a valorizar seus desejos culturais e a natureza e não somente a propriedade dos meios de produção do homo economicus ou simplesmente trabalhador-consumidor”* (p.66). De acordo com o autor, o ecólogo difere do ambientalista no que concerne ao grau de envolvimento com as questões ambientais. Enquanto o ecólogo é o cientista que estuda a ecologia, o ambientalista é um adepto da causa social ou do movimento que o *“identifica com a harmonização da sociedade com a natureza, da coletividade com o indivíduo e do homem com o seu corpo”* (p.66).

Para Dashefsky (1977), o ambientalista é *“uma pessoa que entende o seu meio ambiente e usa esse entendimento para colaborar na gestão do nosso planeta”* (p.29). Esta gestão envolve alterações nos estilos de vida e nos modos de consumo, ações políticas que exerçam pressões para a mudança de hábitos poluidores e de modos de produção com impacto ambiental negativo e, ainda, mobilização da sociedade e das populações para a criação e aprovação de leis ambientais, às quais os cidadãos possam recorrer para tratar de crimes ambientais. Portanto, para esse autor, o ambientalista pode ser qualquer pessoa que atue socialmente em alguma causa ambiental.

Nessa mesma perspectiva, Lima-e-Silva (1999) caracteriza os ambientalistas como *“pessoas partidárias do ambientalismo, particularmente as que exercem atividades ligadas aos ambientes naturais, aos diversos impactos ambientais e que são conscientes de sua gravidade, os políticos defensores da natureza e os especialistas em questões ambientais”* (p.10). Isto revela uma abrangência que vai desde manifestações individuais até coletividades inteiras identificadas com a questão ambiental; desde a formação de plataformas políticas em que são explicitadas propostas pró-ambientais para os governos até programas internacionais

de cooperação para a proteção do planeta contra os avanços da degradação ambiental.

Apesar da abrangência com que o termo *ambientalista* tem sido definido, o que se percebe nas definições, anteriormente mencionadas, é a dupla via pela qual o termo é compreendido: ambientalista diz respeito tanto ao *interessado na preservação do meio ambiente*, como ao *envolvido com a preservação do meio ambiente*. Isso implica a existência de duas acepções do termo: uma mais geral, que se refere a todos os que se interessam ou se preocupam com as questões ambientais; e uma mais específica, que se refere àqueles que, efetivamente, realizam ações voltadas para a preservação ambiental, principalmente ações de natureza política.

A existência da primeira acepção permite supor que a preservação ambiental se tornou um valor universal contra o qual, em termos genéricos ou opinativos, quase ninguém ousa posicionar-se ou manifestar-se: o campo do *nós, os ambientalistas*. Por sua vez, a existência da segunda acepção permite supor a existência de uma arena política, em que interesses econômicos, culturais ou políticos específicos entram em conflito com interesses ambientalistas ou preservacionistas específicos: o campo do *eles, os ambientalistas, ou aquele povo que defende sagüi, ou o pessoal do Green Peace, ou qualquer outra assertiva do gênero*. Se, enquanto valor abstrato, ideal de conduta ou de existência, o ambientalismo obtém uma concordância social quase absoluta, enquanto militância ou ação política tal concordância torna-se bem menos expressiva e, em alguns casos, inexistente.

Este trabalho refere-se ao ambientalista na segunda das acepções acima, como um ator social caracterizado pela realização de ações de natureza preservacionista, sejam elas técnicas ou políticas; em suma, o que define o ambientalista é a sua militância preservacionista.

A questão ambiental insere-se no contexto psicossocial, uma vez que resguarda a característica fundamental desta área de estudo, que é o processo de interação social, e para isso *“faz-se mister que as pessoas que interatuam*

percebam-se mutuamente” (Rodrigues, 1996, p.203). Quotidianamente, por intermédio dos diversos meios midiáticos e de outras formas de relacionamentos sociais, efetivam-se essas múltiplas formas de interações.

Essa pluralidade de informações sobre as inter-relações homem-meio ambiente é usada pelos atores sociais ambientalistas, na sua permanente defesa do bem comum ambiental e nas formas que lhes são peculiares, para atrair a atenção dos cidadãos, da sociedade e de seus atores, ou mesmo da sociedade organizada, dos setores governamental e não-governamental, por meio da sociedade civil (Viola, 1987; Warren, 1998).

A atuação, socialmente compartilhada, dos ambientalistas e a percepção desta atuação conduzem à formação de determinadas crenças que influenciam a interação com pessoas pertencentes a determinados grupos como, por exemplo, os estudantes universitários aqui enfocados. Com base nisso, pode-se perguntar: como os ambientalistas são caracterizados pelos universitários? É por meio da psicologia social do estereótipo, que subsidia o processo de atribuição de características a pessoas, com base na sua vinculação a seus grupos, que se pode tentar responder esta questão.

No plano etimológico, o termo *estereótipo* é formado por duas palavras gregas, *stereos*, que significa rígido, e *typos/typos*, que significa traço, marca, tipo, termo extraído das artes gráficas e, mais especificamente, da tipografia, que designa as pranchas, clichês ou moldes mecânicos que são utilizados em impressões, repetidamente. No plano histórico, a psiquiatria do século XIX utilizava a palavra *estereotipia* para se referir à repetição mecânica e freqüente de um mesmo gesto, postura ou fala, em pacientes que sofriam de *dementia praecox* (Pereira, 2001; Yzerbyt & Schadron, 1996). Em Ciências Sociais, o termo foi utilizado pela primeira vez por Lippman, em 1922, de quem foi tomada essa conotação (Morales & Moya, 1996; Pereira, 2001).

Tajfel (1982) apresenta uma visão geral do conceito de estereótipo como: “*uma imagem*

mental hipersimplificada de uma determinada categoria (normalmente) de indivíduo, instituição ou acontecimento, compartilhada, em aspectos essenciais, por grande número de pessoas. As categorias podem ser amplas (judeus, gentios, negros, brancos, etc.) ou restritas (feministas, Filhas da Revolução Americana)” (p.161).

De acordo com Oakes, Haslam e Turner (1994), o processo de se atribuir características a pessoas com base na sua vinculação a seus grupos chama-se *estereotipia*. E ao conjunto de atributos, que se acredita definir ou caracterizar os membros de um grupo social, dá-se o nome de *estereótipo*. Os estereótipos aceitos e partilhados por membros de um grupo são chamados de *estereótipos sociais*.

Estereótipo é um conceito abrangente e amplamente discutido em Psicologia Social, em virtude de sua função articulatória entre os processos psicológicos, destacando-se os motivacionais, os cognitivos e os sociais. Os estereótipos são crenças de um grupo que, por sua vez, compartilha-as com outros grupos, numa dada cultura. Os aspectos históricos e ideológicos devem ser considerados como determinantes desses processos psicológicos, presentes na estereotipia, e que se evidenciam nas relações intergrupais e intragrúps (Morales, 1997).

Para a maioria dos autores, os marcos históricos e teóricos vinculados à definição de estereótipo encontram-se nos estudos precursores de Lippman, datados de 1922, e de Katz e Braly, de 1933, nos quais as propriedades dos estereótipos foram observadas e a partir dos quais se desenvolveu uma diversidade de outras pesquisas sobre esta temática.

Segundo Martinez (1996), Morales e Moya (1996) e Pereira (2001), o adjetivo estereótipo, que indica algo que poderia ser repetido mecanicamente, chegou às Ciências Sociais e, mais precisamente, à Psicologia Social e tem sido utilizado para fazer referência à imagem, por demais generalizada, que se possui de um grupo ou dos indivíduos que pertencem a um grupo.

Ferreira (1993) realizou um estudo com estudantes universitários, de ambos os sexos, com a finalidade de investigar a estruturação interna e o conteúdo dos estereótipos de gênero. Os resultados apontaram para o fato de que os atributos definidores que compuseram os estereótipos de gênero e o grau de tipificação desses atributos diferem por sexo.

Rodrigues e Cols. (1988), por sua vez, realizaram estudo de estereótipos em relação à imagem do político brasileiro, no qual foi testada a hipótese de que entre os brasileiros prevalece uma atitude negativa em relação à classe política, numa amostra de 533 sujeitos, de ambos os sexos, entre estudantes universitários e pessoas da população, em geral. Os resultados confirmam a existência de uma visão fortemente negativa do político brasileiro. Entre os universitários e demais sujeitos da sociedade geral, não houve diferenças significativas.

D'Amorim (1985) realizou estudo com estudantes de quatro instituições de ensino superior de Brasília, comparando cinco grupos regionais (cariocas, paulistas, mineiros, gaúchos e nordestinos) com a população brasileira em geral. Pode-se verificar uma tendência a generalizar os estereótipos de todas as regiões e, no que diz respeito à auto-avaliação, os participantes tenderam a evitar as atribuições dadas aos demais brasileiros. Essa mesma autora (1988) realizou um estudo enfocando os estereótipos de gênero também com estudantes universitários de ambos os sexos e de diversos cursos.

Em investigação realizada por Duarte (2000), com objetivo de verificar os estereótipos acerca do idoso, utilizou-se uma amostra de 160 gerontes participantes de grupos da terceira idade e institucionalizados. Pode-se observar que esses últimos possuem uma imagem mais estereotipada relativa ao idoso.

Enfim, a caracterização dos estereótipos exige que sejam feitas referências aos seus elementos descritivos e avaliativos, uma vez que eles têm sido amplamente utilizados, não apenas para descrever os comportamentos e os traços

de um determinado grupo social, mas também para se referir a atributos positivos ou negativos de determinadas categorias sociais. Dessa forma, apesar de os estereótipos não poderem ser igualados aos preconceitos, pode-se dizer que eles carregam um forte componente avaliativo-attitudinal que não deve ser desprezado (Martinez, 1996; Morales & e Cols., 1996; Myers, 1995; Pereira, 2001).

Este trabalho teve como objetivo geral a realização de uma investigação exploratória e descritiva dos estereótipos, acerca de ambientalistas, com a participação de estudantes universitários.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 325 estudantes universitários, pertencentes a cursos das três áreas do conhecimento: ciências humanas, saúde e tecnologia, de ambos os sexos, com média de idade de 24 anos.

Instrumentos

Para extrair da amostra os traços ou conteúdos dos atributos descritores de estereótipos, foi elaborado um instrumento inicial, com o qual foi realizada uma aplicação preliminar em 30 participantes. Em seguida, o instrumento foi submetido a uma avaliação, verificando-se a necessidade de ajustes nas instruções e no formato geral, para atender melhor aos objetivos da pesquisa.

A segunda versão do instrumento foi aplicada em outros 30 sujeitos. Verificaram-se a adequação semântica e a clareza de seus itens para a compreensão da amostra e dos objetivos da pesquisa. Com esse instrumento, devidamente corrigido, foi feita a aplicação definitiva em uma amostra de 325 universitários, solicitando-se aos participantes que emitissem atributos, tanto positivos quanto negativos, para os ambienta-

listas, valendo ressaltar que não foi estabelecida uma quantidade específica a ser mencionada pelos participantes. A versão final do instrumento consistiu numa folha em branco, na qual os participantes eram solicitados a relacionar livremente os atributos positivos e negativos dos Ambientalistas.

Procedimentos

Os participantes responderam ao questionário individualmente, em salas de aulas no âmbito da própria Universidade. Antecipadamente, explicitavam-se os objetivos e o livre arbítrio para participar da pesquisa. Posteriormente, os dados foram processados e analisados utilizando-se o pacote estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows, versão 10.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de categorização

Nesta investigação procurou-se, por meio da apresentação da palavra-estímulo *ambientalistas*, descrever os conteúdos definidores deste construto, com o objetivo de encontrar uma visão socialmente compartilhada em relação àqueles atores sociais.

A partir das palavras emitidas pelos sujeitos, procedeu-se a uma primeira análise, na qual as sinonímias e as idiossincrasias foram categorizadas em dois conjuntos distintos. O procedimento para a formação do conjunto de sinonímias atendeu ao critério de proximidade de significação, considerando-se, também, as freqüências das palavras, de modo a formar grupos de palavras que tivessem uma maior representatividade em relação ao conjunto categorizado. As idiossincrasias formaram o conjunto de atributos excluídos da categorização, uma vez que fazem parte de uma dimensão relacionada às questões individuais, portanto, não compartilhada pelo grupo de pertencimento. Este procedimento inicial teve como objetivo

reduzir o total de palavras disponíveis para a análise de categorização.

Assim, cada palavra do conjunto de dados primários obtidos a partir das emissões dos participantes foi agrupada em função de suas sinonímias ou idiossincrasias, construindo-se, ao final, um conjunto de dados secundários, composto dos atributos e palavras representativas do total de emissões.

Esse conjunto de dados secundários, por sua vez, foi utilizado para a análise de categorização, tendo em vista a construção de uma lista de categorias que contemplasse a diversidade de significados atribuídos pelos sujeitos à palavra-estímulo. As palavras e atributos constantes nesse conjunto de dados secundários foram reunidos em categorias, dependendo de seus conteúdos semânticos, obtendo-se, com esse procedimento, um conjunto de 30 categorias, sendo 17 positivas e 13 negativas, como expressão da diversidade dos significados atribuídos aos ambientalistas.

Nesse sentido, obteve-se um conjunto de categorias que expressam uma visão **positiva** dos ambientalistas, que são: *Políticos, Ativistas, Educadores, Defensores do Bem Comum, Protetores, Defensores do Desenvolvimento Sustentável, Ecologia, Natureza, Meio Ambiente, Flora, Fauna, Úteis, Pensam no Futuro do Planeta, Responsáveis, Generosos, Críticos, Sensíveis.*

Obteve-se, também, um outro conjunto de categorias que expressam uma visão **negativa** dos ambientalistas, que são: *Radicais, Agitadores, Utópicos, Fanáticos, Poluição, Extinção, Superpopulação, Desvalorizados, Sem Reconhecimento, Solitários, Desagradáveis, Incompetentes e Socialmente Inadequados.*

Finalmente, obteve-se um terceiro conjunto de atributos e palavras, que não puderam ser integrados às categorias reportadas a *anteriormente*, sendo excluídos da categorização. Neste último conjunto, os atributos e palavras positivos são: *Preocupados, Homem, Lixo Orgânico, Profissão, Amor, Reacionário, Ideologia, Bucólico, Alegria, Direitos e Deveres, Felicidade,*

Beleza, Lugares, Turismo, Positivistas, Esgoto Sanitário. Por sua vez, os atributos e palavras negativos excluídos da categorização são: *Ideologia, Dificuldades, Injustiças, Preocupados e Bastidores.*

Dimensões Semânticas Organizadoras do Conhecimento Social sobre os Ambientalistas.

Analisando-se a lista de categorias obtidas, verificou-se a possibilidade de estruturá-la em três Núcleos de Significação (Dimensão Política, Dimensão Ecológica e Dimensão Pessoal), em torno dos quais as categorias podiam ser organizadas. Estes Núcleos de Significação são relativos às temáticas mais gerais que agrupam as categorias encontradas em unidades de significação mais amplas e gerais, em eixos semânticos que permitem uma visão de como se estruturam as categorias encontradas, ainda num nível meramente descritivo.

Cada um desses eixos pode ser interpretado como compondo uma Dimensão Semântica específica, a qual permite, já num nível interpretativo, uma compreensão de como se estruturam os significados agrupados em cada Núcleo de Significação. São essas Dimensões Semânticas que, em última análise, reúnem os significados expressos nas categorias e permitem organizá-los em três áreas de construção das visões sociais encontradas acerca dos ambientalistas.

A análise dos Núcleos de Significação permite observar que o conhecimento social acerca dos ambientalistas pode ser reunido em três tipos de discurso: um relativo à inserção dos ambientalistas na sociedade e às suas práticas sociopolíticas; outro relativo às características, atributos e condições dos indivíduos chamados de ambientalistas; e, por fim, um discurso referente ao aspecto que diferencia a categoria ambientalista das demais categorias sociais, concernente às relações homem-natureza e que se convencionou chamar de Ecologia.

A massa de dados encontrados na amostra proporcionou uma organização, em grupos de sinonímia ou de exclusão, de atributos definidores

de estereotipia e, posteriormente, uma interpretação em dimensões semânticas de organização dos indicadores de estereótipos encontrados.

As emissões categorizadas que expressam os atributos com conteúdos de estereótipos positivos e negativos totalizaram 3.183 palavras. As dimensões semânticas encontradas, de significação Política, Ecológica e Pessoal, organizadoras dos estereótipos dos ambientalistas, estruturaram a dinâmica da interpretação dos dados, em conformidade com os diferentes discursos sociais construídos em torno dos ambientalistas. Estes discursos sociais expressam, sobretudo, a percepção social da ação política dos atores sociais que têm algum envolvimento com as questões ambientais, como se pode verificar no quadro a seguir:

A *Dimensão Política* totaliza 1.148 palavras (37% do total das emissões); a *Dimensão Ecológica* totaliza 1.001 palavras (31% das emissões); a *Dimensão Semântica Pessoal* totaliza 1.034 palavras (32%). Pode-se concluir, destas informações que os dados se distribuem em torno de um terço da frequência para cada conjunto de atributos, com uma pequena vantagem para a Dimensão Política, o que, talvez, possa indicar uma saliência da percepção do papel político dos ambientalistas.

Detendo-se no conjunto de atributos positivos e negativos que compõem cada Dimensão, os dados mostram que na *Dimensão Política*, totalizando 1.148 palavras definidoras, 791 palavras (24,85%) são emissões de conteúdo positivo, enquanto 357 palavras (11,22%) são de conteúdo negativo. Estes dois conjuntos representam, portanto, 36,07% das emissões, em relação à sua totalização, que é de 3.183 palavras. Pode-se concluir que, nessa Dimensão, a visão socialmente construída em torno dos ambientalistas denota um consenso de uma imagem mental positivamente formada desse ator social, uma vez que os conteúdos positivos representam mais que o dobro do conjunto de conteúdos negativos. Tais dados podem indicar que a imagem política dos ambientalistas é predominantemente positiva.

Quadro 1. Frequências das categorias descritivas dos atributos e palavras descritores dos estereótipos dos Ambientalistas.

Dimensão Semântica	Categorias descritivas dos atributos e palavras	f	%
AÇÃO POLÍTICA	a) Positivos:		
	Políticos	120	3,77
	Ativistas	159	4,99
	Educadores	89	2,79
	Defensores do Bem comum	107	3,36
	Protetores	267	8,39
	Defensores do Desenvolvimento Sustentável	49	1,54
	Subtotal:	791	24,85
	b) Negativos		
	Radicais	162	5,09
	Agitadores	55	1,72
	Utópicos	55	1,72
	Fanáticos	85	2,67
Subtotal:	357	11,22	
Total Parcial:		1.148	36,07
ECOLÓGICA	a) Positivos:		
	Ecologia	166	5,21
	Natureza	163	5,12
	Meio ambiente	200	6,28
	Flora	109	3,42
	Fauna	39	1,22
	Subtotal:	677	21,27
	b) Negativos		
	Poluição	205	6,44
	Extinção	106	3,33
	Superpopulação	13	0,41
Subtotal:	324	10,18	
Total Parcial:		1.001	31,44
PESSOAL	a) Positivos:		
	Úteis	71	2,23
	Pensam no futuro do planeta	99	3,11
	Responsáveis	142	4,46
	Generosos	93	2,92
	Críticos	48	1,51
	Sensíveis	37	1,16
	Subtotal:	490	15,39
	b) Negativos		
	Desvalorizados	145	4,55
	Sem reconhecimento	81	2,54
	Solitários	74	2,34
	Desagradáveis	130	4,08
	Incompetentes	46	1,45
Inadequados	68	2,14	
Subtotal:	544	17,09	
Total Parcial:		1.034	32,48
TOTAL GERAL		3.183	100

Quanto ao conjunto da Dimensão Semântica Ecológica, foi composta por 1.001 emissões de atributos positivos e negativos, que correspondem a 31,44% do total de 3.183 emissões. Esse conjunto de palavras definidoras divide-se em atributos positivos, com 677 palavras, representando 21,27% do total de palavras, e atributos negativos, com 324 palavras de conteúdos negativos, representando 10,18% do total. Pode-se concluir, destas informações, que os ambientalistas são positivamente relacionados com as ações concretas vinculadas ao meio ambiente, no refreamento do avanço dos nocivos danos dos agentes poluidores da natureza, corroborando o conjunto expressivo de atributos positivos da Dimensão Política. Entretanto, nesta dimensão, os atributos definidores de imagens mentais negativas não são exatamente relacionados aos ambientalistas mas sim, às condições socioambientais que tornam necessárias a sua existência e a sua atuação. Nesse sentido, não correspondem a uma visão negativa acerca dos ambientalistas; ao contrário, indicam a necessidade efetiva dos ambientalistas e do ambientalismo, como forma de enfrentamento dos problemas e dos aspectos negativos relacionados nessa dimensão.

A Dimensão Semântica Pessoal é formada por um conjunto de 1.034 atributos, que corresponde a 32,48% das palavras definidoras obtidas na amostra. Neste conjunto, 490 atributos formam o conjunto das visões positivamente construídas em torno dos ambientalistas, que correspondem a 15,39%, enquanto 544 palavras possuem um conteúdo negativo, representando 17,09%.

Essas informações evidenciam um certo equilíbrio entre as polaridades positiva e negativa das percepções em torno dos ambientalistas. Isto implica que, quando os ambientalistas são percebidos individualmente, em seu contexto pessoal, se estabelecem aporias entre imagens socialmente compartilhadas em torno desses atores sociais, por exemplo: os ambientalistas são pessoas positivamente percebidas como responsáveis, contudo, negativamente percebidas como desvalorizados. Pensam no futuro do

planeta, contudo, são desagradáveis; são úteis, porém, socialmente inadequados.

As percepções em torno da Dimensão Pessoal são compartilhadas pelos universitários e indicadoras de uma homogeneidade entre as polaridades positiva e negativa. Pode-se, portanto, afirmar que as imagens mentais acerca dos ambientalistas, nessa Dimensão Pessoal, indicam uma percepção dos ambientalistas mais negativa que na Dimensão Política.

Dada a natureza global dos problemas ambientais, devem ser considerados os aspectos sociais envolvidos, assim como as idéias, crenças ou visões sociais que se tem desses problemas e reconhecer, também, o papel da cultura na qual se construiu a história do comportamento desses atores sociais.

Evidenciou-se, neste estudo, que as três Dimensões e seus respectivos Núcleos de Significações apóiam as imagens socialmente construídas em torno dos atores sociais ambientalistas, e também refletem as múltiplas facetas de seus vínculos com as questões ambientais e ações sociopolíticas em que os ambientalistas estão engajados. Efetivamente, pode-se afirmar que existem núcleos de visões sociais salientes e homogêneos, indicadores de estereótipos.

CONCLUSÕES

A partir da análise dos dados, pode-se concluir que se verificaram indicadores de estereótipos, representativos de visões socialmente construídas acerca dos ambientalistas.

Uma questão que de imediato se coloca é saber qual a importância desse conhecimento social em relação às atitudes e ao comportamento ambientalista dos indivíduos. Admitindo-se que o estereótipo está vinculado ao aspecto cognitivo da estrutura atitudinal dos indivíduos, pode-se supor que essas visões sociais remetem às determinações psicológicas do envolvimento afetivo-avaliativo e comportamental com as questões ambientais.

Os aspectos comportamentais, elaborados a partir da percepção acerca dos ambientalistas, podem ser encontrados empiricamente, não só por meio da investigação do comportamento pró-ambiental e também das atitudes frente aos ambientalistas, mas também por meio dos estereótipos sociais refletidos em discursos diferenciados, porém, que se relacionam entre si.

Pelo enfoque da Psicologia Social, pode-se estudar a preocupação ambiental e tomar o próprio ambientalista como objeto atitudinal, num escopo afetivo-avaliativo, de modo a contribuir para um melhor entendimento da questão e para subsidiar ações concretas e efetivas em políticas públicas de cunho socioambiental.

Nesse sentido, o presente estudo demonstrou que, na medida em que são atores sociais, envolvidos nas demandas das questões ambientais, os universitários expõem, em sua conduta, atitudes e crenças, por meio de um conjunto de atributos psicológicos socialmente construídos, que são indicadores de estereótipos em relação aos ambientalistas e ao meio ambiente.

Os estereótipos sociais demonstrados neste trabalho podem subsidiar ações e políticas dos grupos de ambientalistas, no sentido de ampliar sua eficácia quanto à opinião pública, seja pelo reforço de aspectos da imagem pública dos ambientalistas que podem ser melhorados, seja pelo conhecimento da dinâmica psicossocial envolvida na militância ambientalista.

REFERÊNCIAS

- D'AMORIM, M. A. (1988). Estereótipos de gênero em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 3-11.
- _____. (1985). Estereótipos regionais em universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 89-98.
- DASHEFSKY, H. S. (1977). *Dicionário de ciências ambientais*. São Paulo: Gaia.
- DIAS, G. F. (2000). *Educação Ambiental - princípios e práticas*. São Paulo: EDUSP.
- FERREIRA, M. C. (1993). Estereótipo de gênero: estrutura interna e conteúdo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45, 42-54.
- GRISI, B. M. (2000). *Glossário de ecologia e ciências ambientais*. João Pessoa: Ed. Universitária.
- DUARTE, M. A. D. (2000). *O envelhecimento e os estereótipos dos idosos: um estudo empírico*. Monografia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Psicologia, Juiz de Fora-MG.
- KATZ, D. & BRALY, K. W. (1933). Verbal stereotypes and racial prejudice. Em: MACOBY, E. E., NEWCOMB, T. M. & HARTLEY, E. L. (Eds.). *Readings in Social Psychology*. (pp. 40-47). New York: Holt, Rinehart e Winston.
- LIMA-E-SILVA, P. P. (1999). *Dicionário de ciências ambientais*. Rio de Janeiro: Thex.
- MYERS, D. (1995). *Psicologia social*. Mexico: McGraw-Hill.
- MARTINEZ, M. M. C. (1996). *Análises Psicossocial del Prejuicio*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MORALES, J. F. (1977). *Psicologia social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- MORALES, J. F. & MOYA, M. (1996). *Tratado de psicología social*. Madrid: Síntesis.
- OAKES, P. J., HASLAN, A. & TURNER, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- PEREIRA, M. E. (2001). *Psicologia social dos estereótipos*. *Manuscrito*.
- RODRIGUES, A. (1996). *Psicologia Social*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- RODRIGUES, A. & COLS. Imagem do Político Brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4 (1), 2-11.
- TAJFEL, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.

VIOLA, E. (1987). O Movimento Ecológico no Brasil (1974-1986): Do Ambientalismo à Ecológica. Em: PÁDUA J. A. (Org.). *Ecologia e Política no Brasil* (pp.65-68). Rio de Janeiro: IUPERJ.

WARREN, I. S. (1998). ONGs na América Latina: trajetória e perfil. Em: VIOLA, E. J. (Org). *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais*. (pp.21-25). São Paulo: Cortez.

YZERBYT V. & SCHADRON, G. (1996). Estereotipos y juicio social. Em: BOURHIS, R. Y. & LEYENS, J. P. (Orgs.). *Estereotipos, Discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Recebido para publicação em 26 de junho de 2003
e aceito em 27 de maio de 2004.

RESENHA

PSICOTERAPIAS PSICODINÂMICAS BREVES: PROPOSTAS ATUAIS*

BRIEF PSYCODYNAMIC PSYCHOTHERAPY: ACTUAL PURPOSES

Wilma Magaldi HENRIQUES**

O campo das psicoterapias emerge, nas últimas décadas, portador de problemáticas de uma complexidade crescente, pois diante das demandas, as instituições se vêem obrigadas a adotar terapêuticas breves.

Preocupadas com estas e outras questões, Elisa Medici Pizão Yoshida (doutora em Psicologia pela USP; Pós-Doutorado na Université de Montréal; professora do curso de Pós-Graduação em Psicologia e da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; líder do grupo de pesquisa do Diretório do CNPq: Psicoterapia Breve Psicodinâmica: avaliação de mudança e instrumentos de medida), e Maria Leonor Espinosa Enéas (doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; especialista em Psicologia Clínica e Hospitalar pelo CRP 6ª Região; professora e supervisora da Universidade Presbiteriana Mackenzie; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicoterapia Breve) decidiram organizar este livro.

Nesta obra, são abordados os desenvolvimentos ocorridos no campo das psicoterapias breves nos últimos 20 anos, reunindo técnicas de terapia que constituem amostra representativa do universo das psicoterapias psicodinâmicas praticadas na atualidade, tendo como eixo norteador de todas as propostas o conceito de foco, pedra angular das chamadas psicoterapias breves psicodinâmicas.

Quanto à estrutura, esta obra é composta de três capítulos de revisão da literatura sobre o assunto, cinco capítulos com as propostas de seus autores originais e um capítulo final sobre considerações acerca das diferentes propostas apresentadas.

No capítulo 1, escrito por Elisa M. P. Yoshida, é oferecido um panorama retrospectivo das psicoterapias breves de orientação psicanalítica, desde os seus primórdios até os dias atuais.

O capítulo 2, escrito por Maria Leonor E. Enéas, trata das técnicas desenvolvidas nos

(*) Yoshida, E.M.P. e Enéas, M.L.E.(org.) (2004). **Psicoterapias Psicodinâmicas Breves: propostas atuais**. Campinas, SP: Alínea Editora.

(**) Professora da Universidade de Mogi das Cruzes, Psicóloga mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Campinas, Doutoranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: R. Coronel Cardoso de Siqueira, 3232 – Residencial Real Park – lote 02 quadra 28 – Bairro Vila Oliveira – Mogi das Cruzes – SP CEP 08790-420.

Estados Unidos pelos grupos da Universidade Vanderbilt chamadas Terapia Dinâmica de Tempo Limitado (TLDP).

A aplicabilidade do modelo da TLDP estende-se a uma ampla variedade de pacientes e o processo terapêutico pode ser entendido e usado como um novo modelo de aprendizagem. A psicoterapia é definida como um conjunto de transações interpessoais e, portanto, a mudança é obtida durante e por meio das dinâmicas do relacionamento terapêutico. O foco está baseado no Padrão Mal-Adaptativo Ciclo (CMP) do paciente que abrange os papéis complementares em que ele lança os outros com quem se relaciona e os comportamentos e afetos decorrentes desta interação.

Ainda neste capítulo a autora nos fala dos critérios de seleção de pacientes, mostrando que a TLDP não seria benéfica para indivíduos que apresentem um estado psicótico desorganizado, bem como para aqueles cujas experiências afetivas e relação de objeto sejam cronicamente incoerentes, difusas e desorganizadas. Enfatiza também os aspectos técnicos do processo, salientando que o objetivo primordial da técnica da TLDP é o exame sistemático e aprofundado dos padrões de ação mal-adaptativos do paciente e dos efeitos destas ações na interação (transferência e contratransferência no aqui e agora).

O capítulo seguinte, elaborado por Gláucia M.A. da Rocha, trata das técnicas desenvolvidas na Universidade da Pensilvânia, inicialmente chamada Terapia Suportiva e Expressiva, que deu origem ao Método do Tema Central de Relacionamento Conflituoso-CCRT, modelo operacionalizado da transferência, em que o padrão central que cada pessoa segue ao conduzir seus relacionamentos é formulado a partir de suas narrativas de interação com outras pessoas, cujos componentes são: desejos, necessidades ou intenções expressos pelo sujeito, respostas dos outros e respostas do Eu. Os componentes identificados mais freqüentemente nas narrativas de interação do paciente configuram um padrão central de relacionamento conflituoso.

Os capítulos 4 e 5 mostram a contribuição de dois grupos latino-americanos: do Chile e do Uruguai, evidenciando o sólido trabalho ali desenvolvido e seus desdobramentos para o ensino e pesquisa.

Elaborado por Guillermo de la Parra, o capítulo 4 apresenta um valioso esquema para processo de primeiras entrevistas (adaptado de Balint). Tudo isso voltado ao motivo da consulta, situação desencadeadora, dados biográficos e interação terapeuta-paciente, dando sentido à articulação do foco.

Denise Defey, Juan H. Elizalde e Jorge Rivera relatam no capítulo 5 as experiências desenvolvidas no Instituto Agora (Montevideu), tendo como propósito o testemunho do que fazem, como e por que fazem, produto de uma experiência de trabalho de mais de dez anos com pacientes institucionalizados. Reportam-se a Balint para defenderem a Psicoterapia Focal e mostram como desenvolvem suas práticas na configuração do modelo do Instituto Agora, revelando como aspectos técnicos: a versatilidade, a criatividade e a flexibilidade. Os autores mostram-se preocupados em estudar o processo e os resultados dos trabalhos realizados e revelam neste capítulo a atenção à investigação.

São responsáveis pelo capítulo seguinte Vera Lemgruber, Andréa Junqueira, Ana Stingel e Elizabeth Agostini. As autoras apresentam sobre a Psicoterapia Psicodinâmica Breve Integrada (PPBI), desenvolvida no atendimento dos pacientes do Setor de Psicoterapia da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, e defendem a idéia de que a PPBI é uma técnica ativa, focalizada, com um planejamento terapêutico efetuado a partir da avaliação diagnóstica nosológica e psicodinâmica da pessoa. A PPBI agrega à compreensão psicodinâmica do paciente o conhecimento de processos de mudança afetiva envolvidos na experiência emocional e utiliza técnicas cognitivas e comportamentais e/ou medicamentosas, baseando-se para tanto na Experiência Emocional Corretiva, no Foco e na maior atividade e flexibilidade do terapeuta. As autoras propõem a PPBI como a quarta geração

da psicoterapia breve, baseada no novo paradigma da integração cérebro/mente e na teoria das emoções.

Escrito pelas organizadoras do livro o capítulo 7 apresenta a proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicoterapia Breve (NEPPB) para adultos, que enfatiza os recursos adaptativos do cliente e a qualidade do vínculo estabelecido com o terapeuta como requisitos para a mudança. Enfocam ainda os aspectos técnicos do processo, bem como mostram preocupação com a investigação empírica. Ressaltam que, no que se refere à modalidade de psicoterapia de adultos, trata-se muito mais de uma atitude do que propriamente de uma técnica. Revelam trabalhar com padrões de respostas adaptativas, utilizando-se da teoria da adaptação de Simon, porém não deixam de mostrar a relevância de outras variáveis como a qualidade da aliança terapêutica e a motivação para a mudança.

No capítulo 8, escrito por Tereza I. H. Mito e Elisa M. P. Yoshida, encontramos a Psicoterapia Breve com criança e seus pais, fruto das experiências no NEPPB e do trabalho das autoras enquanto supervisoras de estágios clínicos em clínicas-escolas de cursos de Psicologia. São enfatizados: a base teórica, os critérios de indicação e contra-indicação e o tratamento propriamente dito.

As autoras apresentam os antecedentes históricos da Psicoterapia Breve Infantil (PBI), bem como revelam que a base teórica da PBI no NEPPB se encontra alicerçada na Escola de Genebra, em que o suporte psicodinâmico permanece ainda como referência básica. Ainda nos falam das estratégias utilizadas durante o

atendimento e das recomendações quanto ao término do tratamento, ilustrando suas premissas com exemplos clínicos.

No último capítulo as organizadoras fazem uma apreciação geral das técnicas, apresentando um quadro com as principais características de cada uma das propostas de psicoterapia breve para adultos, enfatizando o fato de que os princípios das psicoterapias breves psicodinâmicas são universais e que deverão continuar sendo respeitados, a despeito de todo progresso que se venha a obter no campo das psicoterapias.

Como evidenciado no digesto acima, a metodologia utilizada pelas organizadoras torna este livro um manual acessível ao leitor que se interesse pelas psicoterapias breves da atualidade.

Cada capítulo revela inúmeras experiências enriquecedoras voltadas ao desafio de oferecer atendimento adequado às populações carentes.

É uma obra indicada a alunos de graduação que se iniciam no estudo das psicoterapias breves, bem como indicada para psicólogos, psiquiatras e psicoterapeutas em geral. Todos encontrarão na leitura deste livro não só inspiração para se aprofundarem em suas práticas, mas também diretrizes para suas pesquisas.

O livro foi muito bem organizado, pois os diversos autores apresentam textos de fácil leitura e compreensão, apresentando citações das pesquisas de maior repercussão nos temas discutidos e localizando suas fontes.

Recebido para publicação em 8 de março de 2004 e aceito em 4 de maio de 2004.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

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

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

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

Apreciação pelo Conselho Editorial

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

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

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

Forma de Apresentação dos Manuscritos

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

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

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

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em

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.

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,

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 Fax (0xx19) 3729-8438

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: _____

CPF: _____ CNPJ: _____

Endereço: _____

CEP _____ Bairro: _____ Cidade _____ Estado: _____

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 Bruno Gamberini

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor

Prof. Pe. Wilson Denadai

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Marco Antonio Carnio

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 Lávras

Pró-Reitor de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Coordenadora Profa. Dra. Vera Engler Cury

