

# estudos de psicologia

Volume 23  
Número 4  
Outubro/Dezembro 2006

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

### Editora Chefe / Editor-in-Chief

Profa. Dra. Marilda Emmanuel Novaes Lipp (PUC-Campinas)

### Editores Associados / Associate Editors

Prof. Dr. Antonios Terzis (PUC-Campinas)

Profa. Dra. Tania Maria José Aiello Vaisberg (PUC-Campinas)

### Editora Financeira / Financial Editor

Profa. Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira (PUC-Campinas)

### Editor Gerente / Manager Editor

Profa. Maria Cristina Matoso (SBI-PUC-Campinas)

### Conselho Editorial / Editorial Board

André Sirota (Université de Paris X – Nanterre - France)

Charles Spielberger (University of South Florida - USA)

Denise Defey (Universidad de la República - Uruguay)

Denise R. Bandeira (UFRGS)

Francisco Lotuffo Neto (USP)

George Everly (Johns Hopkins University - USA)

Jacqueline Barus-Michel (Université de Paris 7 - Denis Diderot - France)

José J. B. V. Raposo (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal)

Leandro Almeida (Universidade do Minho - Portugal)

Lúcia Emmanuel Novaes Malagris (UFRJ)

Maria A. Mattos (UFRGS)

Maria M. Hübner (MacKenzie)

Nilson G. Vieira Filho (UFPE)

Sheva Maia Nóbrega (UFPE)

Suely S. Guimarães (UnB)

Vicente E. Cabalho (Universidade de Granada - Espanha)

William B. Gomes (UFRGS)

### Equipe Técnica / Technical Group

Normalização e Indexação / Standardization and Indexing

Maria Cristina Matoso

Editoração Eletrônica / DTP

Fátima Cristina de Camargo

Apoio Administrativo / Administrative Support

Divana A. J. Espírito Santo

O Conselho Editorial não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados.

*The Board of Editors does not assume responsibility for concepts emitted in signed articles.*

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição.

*The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use.*

Copyright © Estudos de Psicologia

### Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional com o objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico na área de Psicologia bem como discutir o significado de práticas nos campos profissional e da pesquisa por meio da publicação de artigos originais que representem relatos de pesquisa. Publica, também, trabalhos teóricos, revisões críticas da literatura e comunicações relevantes à Psicologia como ciência e profissão.

*Estudos de Psicologia is Pontifícia Universidade Católica de Campinas trimonthly periodical from Psychology Post-graduation program at Centro de Ciências da Vida. It was founded in 1983, and since then, it has been incentivating contributions to the scientific national and international community, as its aim is to distribute and promote Psychological scientific and technical knowledge, debating professional and research practices through the original articles that reflects the research reports. It publishes theoretical papers, lecture reviews, and relevant communications to Psychology as Science and Profession.*

### COLABORAÇÕES / CONTRIBUTIONS

Os manuscritos (um original e três cópias) devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV e seguir as "Instruções aos Autores", publicadas no final de cada fascículo.

*All manuscripts (the original and three copies) should be sent to the Núcleo de Editoração SBI/CCV and should comply with the "Instructions for Authors", published in the end of each issue.*

### ASSINATURAS / SUBSCRIPTIONS

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV.

*E-mail:* assinaturasccv@puc-campinas.edu.br

Anual: Pessoas físicas: R\$40,00                      Institucional: R\$50,00

Aceita-se permuta

*Subscription or exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI/CCV. E-mail:* assinaturasccv@puc-campinas.edu.br

*Annual: Individual rate: R\$40,00                      Institutional rate: R\$50,00*

*Exchange is accepted*

### CORRESPONDÊNCIA / CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Estudos de Psicologia no endereço abaixo:

*All correspondence should be sent to Estudos de Psicologia at the address below:*

Núcleo de Editoração SBI/CCV  
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama  
13060-904 - Campinas, SP, Brasil.  
Fone +55-19-3729-6859/6876 Fax +55-19-3729-6875  
*E-mail:* revistas.ccv@puc-campinas.edu.br  
*Web:* <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

### INDEXAÇÃO / INDEXING

LILACS, PsycINFO e Index Psi Periódicos (BVS-Psi): [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)  
Lista Qualis: A Nacional

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

*Partial reproduction is permitted if the source is cited. Total reproduction depends on the authorization of the Estudos de Psicologia.*

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação – SBI- PUC-Campinas

Apoio:



Estudos de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP, v.1 n.1 (1983-)

v.23 n. 4 out./dez. 2006

Quadrimestral 1983-1986; Semestral 1987-1991; Quadrimestral 1992-2004; Trimestral 2005-

Resumo em Português e Inglês.

ISSN 0103-166X

1. Psicologia – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

CDD 150

# estudos de psicologia

ISSN 0103-166X

Revista Trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas  
Volume 23 · Número 4  
Outubro/Dezembro 2006

---

## sumário CONTENTS

---

327 **Editorial** Editorial

### ARTIGOS ARTICLES

- 329 **O sentimento de constrangimento: evidências acerca do contágio emocional e do gênero**  
*Explaining the embarrassment feeling: emotional contagion and gender evidences*  
| Valdeiney Veloso Gouveia | Theodore Singelis | Valeschka Martins Guerra | Giovani Amado Rivera | Tatiana Cristina Vasconcelos
- 339 **Movimentos religiosos totalitários católicos: efeitos em termos de produção de subjetividade**  
*Catholic's totalitarian movements: effects in terms of subjectivity production*  
| Sílvio José Benelli | Abílio da Costa-Rosa
- 359 **Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais**  
*Psychological instruments: comparative study between cognitive-behavioral students and professionals*  
| Katya Luciane de Oliveira | Ana Paula Porto Noronha | Marilda Aparecida Dantas
- 369 **Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV**  
*HIV vulnerability comparison between public and private high school students*  
| Brígido Vizeu Camargo | Raquel Bohn Bertoldo
- 381 **Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo**  
*Achievement performance assessment of elementary school students in Vitória, Espírito Santo, Brazil*  
| Tatiane Lebre Dias | Sônia Regina Fiorim Enumo | Flávia Almeida Turini
- 391 **Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde**  
*Stress level evaluation of technicians from the health area*  
| Lúcia Emmanoel Novaes Malagris | Aurineide Canuto Cabraíba Fiorito
- 399 **Ensinar e educar em instituições especializadas: abordagem clínica dos vínculos de equipe**  
*Teaching and learning at specialized institutions: a clinical view of team ties*  
| Jean-Pierre Pinel
- 407 **Seria a semiologia de Saussure fundamento e justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura em Psicanálise?**  
*Would Saussurian semiology be the basis and justification for literature review of the psychoanalytical research method?*  
| Victor Eduardo Silva Bento

- 425 **Alteridade e Psicologia Humanista: uma leitura ética da abordagem centrada na pessoa**  
*Alterity and humanistic psychology: an ethical reading of the person-centered approach*  
| Emanuel Meireles Vieira | José Célio Freire
- 433 **Infertilidade: um novo campo da Psicologia da saúde**  
*Infertility: a new field in Psychology health*  
| Débora Marcondes Farinati | Maisa dos Santos Rigoni | Marisa Campio Müller
- 441 **Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem**  
*Full nest: the young adult remaining at their parent's home*  
| Paula Grazziotin Silveira | Adriana Wagner
- 455 **Identificação de variáveis que afetam o envelhecimento: análise comportamental de um caso clínico**  
*Identification of aging variables: a clinical case report behavioral analysis*  
| Elissa Battini | Evelise Martinelli Maciel | Mariza da Silva Santos Finato
- 463 **Avaliação psicológica em processos seletivos: contribuições da abordagem sistêmica**  
*Psychological evaluation in selecting process: contributions from systemic theory*  
| Renata Fabiana Parpinelli | Maria Cristina Frollini Lunardelli
- 473 **Índices**  
*Indexes*
- 477 **Dissertações e teses em Psicologia defendidas em 2006**  
*Master and doctor dissertations defended in Psychology in 2006*
- 481 **Agradecimentos**  
*Acknowledgements*
- 485 **Instruções aos autores**  
*Instructions to authors*

# Editorial

Este é o 23º ano de publicação da revista *Estudos de Psicologia*. Temos a grande satisfação de verificar que sua publicação foi regular, sem sequer omitir um número.

Em 2006, alguns marcos importantes foram alcançados, entre eles:

1. Formatação eletrônica com a metodologia SciELO e inclusão na base de dados PePSIC. Já contamos com dez números com textos completos disponibilizados *on line* nessa base de dados, incluindo todos os números de 2004, 2005 e os três primeiros de 2006;

2. Inclusão no Portal de periódicos nacionais da CAPES;

3. Inclusão na *home page* da PUC-Campinas de todos os artigos completos publicados desde o volume 19, do ano de 2002, até o volume 23, de 2006, e os resumos de todos os artigos já publicados pela revista anteriormente a 2002. Nossa meta é, em 2007, disponibilizar os artigos anteriores, também na íntegra, na *home page* da PUC-Campinas.

Uma análise de *Estudos de Psicologia* mostra um corpo editorial de abrangência nacional e internacional, o que garante um amplo espectro de interesses na área; os pareceristas *ad hoc* são altamente especializados em várias áreas da Psicologia e estão dentre os mais conceituados em seu campo do saber. Os artigos publicados representam a produção científica nacional na área da Psicologia, com diversificação de assuntos e abordagens.

A fim de atender à abrangência de interesse da comunidade científica, dedicou-se espaço para publicações sobre a construção de testes científicos, contribuições teóricas e estudos de casos clínicos, embora se tenha dado ênfase à publicação de artigos originais de pesquisas, cujo conteúdo científico reflete a evolução da área. Além disso, tendo em vista a preocupação em atingir uma representatividade genuinamente nacional, *Estudos de Psicologia* estipulou, em cada fascículo, a publicação de no máximo 40% de trabalhos de autores de instituições do Estado de São Paulo e o restante de outras partes geográficas do país ou do exterior.

Este ano tivemos a satisfação de receber o auxílio financeiro do CNPq para a publicação de *Estudos de Psicologia*, o que muito contribuiu para tornar a revista mais dinâmica e aumentar nossa motivação.

No total foram 40 artigos originais publicados em 2006. A análise quanto à instituição de origem dos artigos publicados em 2006, considerando-se como base o vínculo institucional do primeiro autor, pode ser vista no Quadro 1 e a distribuição regional dos trabalhos aparece no Quadro 2. Pode-se verificar que *Estudos de Psicologia* é um veículo de publicação de trabalhos de autores ligados a inúmeras instituições de ensino brasileiras das várias áreas geográficas do país.

Decisões editoriais quanto à rejeição de manuscritos são sempre difíceis. Em 2005 recebemos 72 manuscritos, dos quais 10 ainda estão em tramitação e 21% não foram aprovados pela revisão de pares. Em 2006 o número de trabalhos recebidos subiu para 87, deste total 18 já foram aprovados, 14% não foram aprovados pela revisão de pares e o restante ainda se encontra em tramitação. No ano de 2006 publicamos 40 trabalhos de alta qualidade, representativos nacionalmente da produção na área da Psicologia. A média de rejeição de trabalhos foi, considerando-se os anos de 2005 e 2006, de 17%, e os autores que tiveram manuscritos rejeitados receberam informações detalhadas sobre seus trabalhos.

As análises do conteúdo e da distribuição geográfica dos autores de trabalhos publicados em *Estudos de Psicologia* revelam que se está, de fato, prestando um serviço à comunidade científica e, assim sendo, a revista está atingindo seus objetivos.

**Quadro 1.** Instituição de origem dos artigos publicados em 2006, considerando-se o primeiro autor (n=40).

Instituição do primeiro autor	Artigos publicados	Instituição do primeiro autor	Artigos publicados
Várias USPs	4	UFSC	1
UFRGS	6	UFU	1
PUC-Campinas	2	UNESP Bauru	1
UFPB	2	UFPR	1
USF	3	UEL	1
UNICAMP	4	Hospital Erasmo Gaertner, Paraná	1
UCRGS	2	UEMG	1
UCG	2	UNIPLAC	1
UFRJ	1	Université de Sherbrooke, Canadá	1
UFPE	1	Université Paris 13, França	1
UFES	1	Université Paris 7, França	1
PUC-SP	1		

**Quadro 2.** Áreas geográficas de origem dos artigos publicados em 2006 (n=40).

Local	Número de artigos publicados em 2006	Local	Número de artigos publicados em 2006
São Paulo	14	Santa Catarina	2
Rio Grande do Sul	8	Espírito Santo	1
Goiás	2	Mato Grosso	1
Paraná	3	Minas Gerais	1
Paraíba	2	Rio e Janeiro	1
Pernambuco	2	Exterior	3

É importante enfatizar que a experiência de ser editor de revista científica rapidamente ensina que o sucesso de uma revista depende da colaboração e do esforço de inúmeras pessoas, sem as quais impossível seria uma publicação regular e de qualidade. Refletindo sobre o que torna possível a existência consistente de *Estudos de Psicologia*, verifica-se que além dos pesquisadores que confiam em nossa revista e que nos abrilhantam com suas contribuições, temos a contribuição do CNPq, da própria administração da PUC-Campinas com a disponibilidade dos recursos que tornam a revista possível nos aspectos básicos indispensáveis para sua existência, dos funcionários do Núcleo de Editoração que tanto esmero colocam na sua elaboração, além da contribuição inestimável do Conselho Editorial e de seus revisores convidados, sem os quais impossível seria ter uma revista desta qualidade. Agradecemos a todas essas pessoas e instituições pelo apreço, empenho e grande contribuição durante o ano de 2006 para o sucesso de *Estudos de Psicologia*, e especialmente a PUC-Campinas por abrigar, incentivar e manter a revista nos moldes atuais.

Marilda Emmanuel Novaes Lipp

Editora-Chefe

# O sentimento de constrangimento: evidências acerca do contágio emocional e do gênero

## *Explaining the embarrassment feeling: emotional contagion and gender evidences*

Valdiney Veloso **GOUVEIA**<sup>1</sup>

Theodore **SINGELIS**<sup>2</sup>

Valeschka Martins **GUERRA**<sup>3</sup>

Giovani Amado **RIVERA**<sup>4</sup>

Tatiana Cristina **VASCONCELOS**<sup>4</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi saber em que medida o sentimento de constrangimento experimentado em diversas circunstâncias sociais poderia ser explicado pelo contágio emocional e gênero. Tratou-se de um estudo correlacional, com a participação de 325 pessoas, a maioria do sexo feminino (65,7%), com idade entre 14 e 75 anos (média= 26,7; desvio-padrão= 10,40). Um terço era formado por membros da população geral e os demais eram estudantes (87,7% universitários; 12,3% secundaristas). Todos responderam individualmente ao Questionário de Sentimento de Constrangimento, à Escala de Contágio Emocional e a um conjunto de perguntas demográficas. Os resultados indicaram que a pontuação total de constrangimento e seus fatores específicos se correlacionaram negativamente com o contágio emocional. As mulheres apresentaram maior pontuação nas dimensões de constrangimento do que os homens. Os resultados foram analisados com base nas atuais teorias acerca da emoção, considerando igualmente a perspectiva de gênero.

**Palavras-chave:** constrangimento; contágio emocional; gênero.

### Abstract

*This study aimed to comprehend the extension of emotional contagion and gender influences on the embarrassment experienced in several social circumstances. It was a correlational study, with 325 participants, 65% of which were female, all aged from 14 to 75 years old (media= 26.7; standard deviation= 10.4). The sample group included students, 87.7% of them were from the local university, 12.3% were high school students, and the rest of the group were from the general population. They answered individually the Embarrassment Questionnaire, the Emotional Contagion Scale, and also a set of demographic questions. Results showed that the total score of embarrassment and its specific factors are negatively correlated to the emotional contagion. Women have presented higher scores on embarrassment dimensions. These findings were analyzed based on the present theories of emotions, as well as on a gender perspective.*

**Key words:** embarrassment; emotional contagion; gender.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Professor Doutor, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. Campus Universitário, s/n., Castelo Branco, 58051-900, João Pessoa, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.V. GOUVEIA. E-mail: <vvgouveia@uol.com.br>.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual da Califórnia. Los Angeles, CA, USA.

<sup>3</sup> Doutoranda, Departamento de Psicologia, Universidade de Kent. Canterbury, Inglaterra.

<sup>4</sup> Professores, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, Brasil.

Agradecimentos: Durante a preparação deste artigo, o primeiro autor contou com bolsa de produtividade do CNPq (Proc. 520521/99-4), instituição a qual os autores agradecem. Também desejam expressar seu agradecimento à Livia de Oliveira Borges, responsável pela coleta dos dados em Natal, e a dois revisores anônimos que apresentaram contribuições valiosas.

De acordo com Parrott (1996), as emoções compreendem reações fisiológicas, comportamentais e cognitivas perante eventos pessoalmente significativos que se associam a sentimentos subjetivos de prazer ou desprazer. Elas desempenham papel importante na vida social dos indivíduos, permeando, favorecendo ou dificultando as relações interpessoais e a apresentação do eu.

Os estudos acerca desse construto psicológico têm procurado enfatizar a natureza e a existência de emoções básicas, o julgamento das emoções, as diferenças individuais na disposição emocional, a intensidade e a reatividade da emoção (Cacioppo & Gardner, 1999). No caso específico das pesquisas acerca das emoções básicas, o sentimento de constrangimento (desconcerto) tem sido considerado central, especialmente no que diz respeito às relações entre as emoções e as situações sociais em que se fazem presentes, real ou imaginariamente, agentes sociais (Haidt, 2003; Rozin, Lowery, Haidt & Imada, 1999).

Parrott (1996) afirma que o construto sentimento de constrangimento tem conseqüências evidentes no âmbito das relações interpessoais, pois está relacionado aos papéis desempenhados e às identidades sociais assumidas pelos indivíduos. Os estudos sobre o tema têm procurado enfatizar sua fonte de origem (Cupach & Metts, 1992; Edelman, 1987) e os fatores que podem explicar as diferenças individuais em medidas desse sentimento (Edelman & McCusker, 1986). Dentre tais fatores, evidenciam-se como preponderantes a suscetibilidade ao contágio emocional (Cacioppo & Gardner, 1999; Doherty, 1997) e o gênero (Cross & Madson, 1997; Watkins et al., 1998). No contexto brasileiro, entretanto, são escassos os estudos desse tema. Em busca realizada em dezembro de 2005 no Index Psi ([www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)), por exemplo, incluindo a palavra "constrangimento", foram encontradas 24 citações no Lilacs e sete no SciELO, porém seus resumos não revelaram qualquer relação com o tema em questão, motivando a presente pesquisa.

Especificamente em culturas coletivistas, como a brasileira (Gouveia, Albuquerque, Clemente & Espinosa, 2002; Gouveia & Clemente, 2000; Hofstede, 1984), o constrangimento está presente em muitos dos comportamentos e interações interpessoais, pois está relacionado à necessidade de pertencer (*belonging*) a

um grupo e ao sentido de obrigação com os outros, característicos de seus membros (Triandis, 1995). Dessa forma, este estudo tem como objetivo avaliar em que medida o grau com que brasileiros experimentam o sentimento de constrangimento pode estar relacionado e/ou ser influenciado por sua suscetibilidade ao contágio emocional e o seu gênero. Portanto demanda-se considerar mais detalhadamente tais construtos.

## O sentimento de constrangimento

Alguns estudos transculturais têm começado a mostrar que reações emocionais são freqüentemente os melhores preditores de julgamentos morais (Haidt, Koller & Dias, 1993). As chamadas emoções morais são divididas em duas tríades: a tríade vergonha, constrangimento e culpa, e a constituída por desprezo, raiva e repugnância - essa última denominada como tríade da hostilidade (Larrington, 2001).

Para Haidt (2003), as emoções morais são aquelas ligadas aos interesses ou ao bem-estar da sociedade como um todo, assim como ao bem-estar do outro (não-eu), não envolvido diretamente no comportamento em questão, como juízes ou agentes. As emoções que constituem o primeiro pólo são consideradas centradas no eu e, algumas vezes, são denominadas de autoconscientes. Ainda de acordo com Haidt (2003), essas emoções estão totalmente relacionadas a aspectos da vida social que podem variar culturalmente (por exemplo, a ênfase em uma estrutura social hierárquica *versus* igualitária, característica de sociedades coletivistas verticais e horizontais, respectivamente (Rozin et al., 1999; Triandis, 1995) sugerem que tais emoções são cruciais para a civilização humana, pois refletem ou implementam a internalização da ordem social no indivíduo.

Segundo Schlenker e Leary (1982), o constrangimento é definido como uma experiência ou estado emocional, expresso como um tipo de ansiedade social e que resulta da perspectiva da avaliação dos outros em situações reais ou imaginárias. Esse sentimento compreende uma espécie de reação psicológica ao comportamento de contrariar as normas e demandas sociais, obedecendo ao desejo de agir segundo as expectativas e interesses dos demais (Singelis & Sharkey, 1995).

Parrott (1996) afirma que o constrangimento é a mais social de todas as emoções e que requer um reconhecimento das convenções sociais, assim como uma representação das crenças e avaliações dos outros. Em geral, segundo esse autor, as pessoas procuram evitar esse sentimento, pois a experiência emocional envolve uma sensação de inaptidão social ou imprudência, associada à surpresa. Fisicamente, tal reação é acompanhada por sinais evidentes de nervosismo, como rubor e redução do contato visual. No entanto, apesar de o termo constrangimento ser, muitas vezes, confundido com o sentimento de vergonha, Sabini, Garvey e Hall (2001) procuraram diferenciar esses dois construtos em função dos seus antecedentes, de forma a garantir a existência do sentimento de constrangimento como uma emoção distinta (Edelmann, 1987).

Segundo Keltner e Buswell (1997), seus antecedentes estão relacionados a situações e comportamentos que resultam de uma violação das convenções ou normas sociais, implicando um aumento da exposição social do indivíduo. As experiências constrangedoras mais comumente reportadas são situações gerais de confusão: física e de controle corporal (tropeçar em algo), cognitiva (esquecer algo importante), manutenção de privacidade (ter seus sentimentos expostos) e interações sociais desastrosas. Todas essas situações são consideradas constrangedoras, pois envolvem convenções sociais que, ao serem violadas, levam a uma avaliação negativa do comportamento e da identidade do ator.

Keltner e Buswell (1997) afirmam que para surgir o constrangimento é necessária a ação de processos cognitivos complexos, como realizar uma avaliação a partir da perspectiva de outra pessoa, fazendo com que esse sentimento se manifeste mais tardiamente no desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, Edelmann (1987) mostrou que o constrangimento aumenta com a faixa etária, a partir da infância tardia.

Apesar de a definição do construto constrangimento obter certo consenso, tem sido bastante debatida a questão de sua operacionalização, devido, principalmente, às dúvidas acerca da sua dimensionalidade. Edelmann (1987) reúne provas a favor de uma estrutura unidimensional, porém os resultados de Miller (1992) permitem pensar que existem mais dimensões,

correspondendo às circunstâncias sociais que provocam esse sentimento. É nos resultados encontrados por esse último autor que este estudo está baseado.

Miller (1992) agrupa as situações sociais em quatro grupos principais, a saber: (1) comportamento individual, subdividido em deficiência pública normativa, constrangimento por prejudicar a outro e ser o centro das atenções; (2) comportamento interativo, expresso como interação desajeitada e constrangimento do grupo a que a pessoa pertence; (3) provocações dos demais, que se referem às transgressões reais e/ou irreais; e (4) comportamento de espectador, definido como constrangimento empático.

Theodore Singelis procurou operacionalizar essas categorias de Miller (1992), propondo uma medida de constrangimento com oito fatores: deficiência pública normativa, falha em regular a privacidade do outro, falha em regular a própria privacidade, situação de protagonista, perda de papel, sentir-se culpável, desconcerto endogrupal e desconcerto empático. Entretanto, no Brasil, Gouveia, Singelis, Guerra, Santos e Vasconcelos (2005) observaram que o conjunto desses fatores converge para uma pontuação total de constrangimento.

De acordo com a denominação dos fatores da medida de constrangimento, eles não envolvem apenas situações sociais vivenciadas pelo indivíduo em interação real ou imaginária, mas também por outras pessoas. Para Miller (1987) as respostas emocionais perante as experiências de outras pessoas são claramente afetadas pela perspectiva do observador perante o outro, pela avaliação cognitiva desses outros e pela identificação com eles. Tem-se comprovado que as pessoas mais sensíveis à visão dos demais são particularmente ansiosas em relação a sua própria imagem pública, dando ênfase em atributos internos do eu e demonstrando maior propensão a experimentar constrangimento (Singelis & Sharkey, 1995).

Assim, de acordo com Miller (1987), quando uma pessoa está em uma situação constrangedora, os observadores podem reconhecer e, de forma empática, compartilhar aquele constrangimento, mesmo que as ações da pessoa não reflitam nem ameacem a identidade social do observador. Essa hipótese foi testada pelo autor e demonstrou uma correlação de  $r=0,36$

( $p < 0,05$ ) entre a percepção do constrangimento do ator e o constrangimento relatado pelo observador. Observadores com altas pontuações em constrangimento consideraram os atores como mais constrangidos, reportaram maior constrangimento empático e exibiram maior quantidade de reações fisiológicas do que os observadores com menores pontuações em constrangimento. Nesse sentido, um fator que pode ter um impacto fundamental no desencadeamento do sentimento de constrangimento, principalmente do constrangimento empático, é a suscetibilidade ao contágio emocional (Doherty, 1997), construto que será discutido a seguir.

### Contágio emocional

Como emoção, o constrangimento afeta momentaneamente a identidade apresentada pelo indivíduo na interação social. Essa identidade, estável ou flexível, pode ser ameaçada por um outro elemento inerente ao sujeito, denominado de contágio emocional. De acordo com Doherty (1997), as pessoas tendem a "imitar" inconscientemente as expressões emocionais do outro, o que produz uma experiência emocional simultânea e congruente com a original. Assim, a suscetibilidade individual a um maior contágio emocional já foi relacionada à genética, ao gênero, às experiências prévias e características de personalidade (Cacioppo & Gardner, 1999; Doherty, 1997).

Segundo Doherty (1997), as pessoas especialmente suscetíveis são aquelas: (a) que prestam muita atenção e são capazes de ler as expressões emocionais dos outros; (b) que se percebem como interdependentes e inter-relacionadas, muito mais do que independentes e únicas; (c) que tendem a imitar expressões faciais, vocais e posturais; e (d) cuja experiência emocional consciente é muito influenciada por *feedbacks* periféricos, isto é, comentários e observações realizadas a seu respeito por outros, ainda que de forma indireta.

Barsade (2002) procura diferenciar o contágio emocional do contágio cognitivo. Para o autor, a transferência de idéias é qualitativamente diferente da transferência de sentimentos. Para a compreensão de idéias, os objetos centrais são as palavras, que, no entanto, são consideravelmente menos importantes na compreensão das emoções, nas quais dicas não verbais são essenciais. Devido à importância dada a essas

expressões não verbais, o contato interpessoal direto é fundamental para a transmissão de emoções. Portanto o contágio emocional depende muito mais de expressões corporais e não verbais.

Em situações de grupo, a expressão das emoções é percebida pelos seus membros por meio de sinais não verbais, como expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Barsade (2002) afirma que o grau de ocorrência de um contágio emocional será mediado por processos de atenção, ocorrendo maior suscetibilidade ao contágio quanto mais atenção for direcionada ao objeto. Esses processos de atenção, por sua vez, podem ser influenciados por fatores externos, como o tipo de emoção e a intensidade em que ela é expressa; por diferenças individuais como o sexo, as diferenças na tendência a imitação espontânea e uma suscetibilidade geral a apreender as emoções dos outros (Barsade, 2002; Doherty, 1997).

Nesse sentido, o contágio emocional se refere a um estado emocional no observador como resultado direto da percepção do estado emocional de uma outra pessoa (objeto de observação), sendo a intensidade dessa emoção considerada elevada e autodirigida. Preston e Waal (2002) procuram diferenciar esse sentimento de outros, como empatia, empatia cognitiva e simpatia, nos quais a emoção não é autodirigida, mas dirigida ao outro, e sugerem que tais emoções existam em um *continuum* no qual, em cada situação específica, localizam-se diferentes níveis de excitação, de objetos e de motivação para ajudar.

Doherty (1997) verificou em um de seus estudos que as pessoas com maior suscetibilidade ao contágio emocional são mais propensas ao constrangimento ( $r=0,25, p < 0,05$ ), e se sentem ansiosas perante grandes grupos ( $r=0,32, p < 0,01$ ). As maiores pontuações em contágio emocional estão positivamente associadas com emocionalidade ( $r=0,29, p < 0,05$ ) e sensibilidade ( $r=0,42, p < 0,05$ ). Esse construto também se correlacionou negativamente com estabilidade emocional ( $r = -0,30, p < 0,05$ ).

Esses aspectos demonstram a ligação desse construto com características socialmente determinadas como femininas (Baron-Cohen, 2004), o que sugere uma forte influência do gênero tanto na suscetibilidade ao contágio emocional como no sentimento de constrangimento. Tais aspectos precisam ser minuciosamente considerados.

## O gênero como variável sociocultural

De acordo com Markus e Kitayama (1991), a cultura pode ter um papel central na formação da experiência emocional, pois as emoções estruturam-se de acordo com a forma com que a pessoa compreende o mundo. Na história da humanidade, a sociedade tem oferecido crenças e ideologias sobre os gêneros masculino e feminino, que apóiam e legitimam os papéis que devem assumir homens e mulheres.

Uma grande quantidade de pesquisadores tem procurado utilizar a variável gênero em seus estudos, como, por exemplo, nas diferenças existentes entre homens e mulheres nas pontuações de autoconceito (Watkins et al., 1998). Nessa pesquisa transcultural, os autores encontraram diferenças de gênero de acordo com o autoconceito e a auto-estima em culturas como as da Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Estados Unidos e o grupo étnico branco da África do Sul, onde as mulheres enfatizaram os valores familiares e relacionamentos sociais mais do que os homens.

Baron-Cohen (2004), em seu livro "A diferença essencial", procura demonstrar sua hipótese de que a diferença entre os gêneros se deve ao tipo de cérebro de cada um: os homens têm um cérebro sistematizador, enquanto as mulheres apresentam um cérebro empatizador. Essa diferença faz com que elas sejam mais preocupadas com as relações interpessoais, tenham mais facilidade para "ler a mente" dos demais e, portanto, sejam em princípio mais suscetíveis ao contágio emocional e, em maior medida do que os homens, tendam a se constranger em situações sociais desastrosas.

Algoe, Buswell e DeLamater (2000) realizaram uma revisão de pesquisas acerca das diferenças de gênero nas emoções e concluíram que a população geral acredita na existência de uma diferença na frequência da experiência e expressão de determinadas emoções por parte de homens e mulheres. Eles também afirmam que algumas emoções são, de fato, vivenciadas e expressas com maior frequência por mulheres; são as chamadas emoções femininas, que incluem felicidade, vergonha, medo e constrangimento. Outras emoções são vivenciadas mais frequentemente por homens: orgulho, desprezo e raiva. Eles categorizam ainda as emoções neutras, não relacionadas ao gênero, que incluem a repugnância, o interesse e o ciúme. Com base nesse marco teórico, esses autores procuraram estudar

as diferenças de gênero com relação à interpretação da expressão facial de determinadas emoções (por exemplo: raiva, medo, repugnância, desprezo e constrangimento). Em seu estudo, eles encontraram que os participantes do sexo feminino apresentaram maior tendência a usar estereótipos de gênero com maior frequência do que os homens na interpretação da expressão facial dos indivíduos observados. Os resultados comprovaram os efeitos do gênero na interpretação da emoção.

Em um outro estudo, realizado por Grossman, Wilhelm, Kawachi e Sparrow (2001), que compara homens e mulheres com altas pontuações de fobia social em uma situação de exposição pública em forma de discurso, foi encontrado que as mulheres demonstraram maior nível de ansiedade e constrangimento durante o discurso do que os homens. Nesse mesmo sentido, Miller (1987), ao observar as médias do constrangimento empático de acordo com o gênero, encontrou que as mulheres ( $M= 4,4$ ) normalmente reportam maior constrangimento pessoal do que os homens ( $M= 3,5$ ),  $F(1, 58)= 6,19, p<0,05$ .

Sabe-se, portanto, que a sociedade está impregnada de ideologias que servem, de certa forma, como guia e justificativa das condutas do indivíduo, legitimando e contribuindo para que homens e mulheres adotem certos esquemas psicológicos, biológicos e de condutas a respeito da formação dos papéis sexuais (Baron-Cohen, 2004; Paéz, Torres & Echebarría, 1990). É nesse contexto de desigualdade social da cultura ocidental contemporânea que se inserem as situações e interações sociais antecedentes aos construtos aqui estudados. Esta pesquisa especificamente trata de conhecer em que medida o gênero feminino é mais susceptível ou exposto à influência de circunstâncias que produzem constrangimento.

## Método

Este estudo é de tipo correlacional. A variável critério corresponde ao sentimento de constrangimento, figurando como variáveis antecedentes a suscetibilidade ao contágio emocional e o gênero. Duas hipóteses principais foram formuladas: hipótese 1: a suscetibilidade ao contágio emocional estará diretamente correlacionada ao sentimento de constran-

gimento; hipótese 2: as mulheres apresentarão maior pontuação em sentimento de constrangimento do que os homens.

## Participantes

Participaram do estudo 325 pessoas, das quais 110 viviam em João Pessoa e 215 em Natal. Aproximadamente um terço delas era da população geral (28,2%), sendo os 71,8% restantes divididos entre estudantes universitários (87,7%) e secundaristas (12,3%). A maioria era do sexo feminino (65,7%), com idade entre 14 e 75 anos ( $M=26,7$ ;  $DP=10,40$ ). Entre os que disseram trabalhar, 57,0% tinham uma profissão qualificada (engenheiro, veterinário, economista, etc.). Essa amostra é intencional, portanto não probabilística; participaram aquelas pessoas que estavam presentes nas salas de aula visitadas ou que, a pedido dos pesquisadores, concordaram em responder à escala em suas próprias residências.

## Instrumentos

Os participantes responderam aos seguintes instrumentos, dispostos na ordem em que se apresentam:

- *Questionário de Sentimento de Constrangimento*: descreve 40 situações do cotidiano para as quais o participante deve dizer em que medida as considera constrangedoras. Os itens são respondidos por meio de uma escala de sete pontos, que vai de 1= nada constrangedora a 7= muito constrangedora. Gouveia, Singelis, Guerra, Santos & Vasconcelos (2005) comprovaram sua validade de construto no Brasil, indicando que ela cobre oito fatores do sentimento de constrangimento: deficiência pública normativa ( $\text{Alfa}=0,77$ ; por exemplo: derramar uma bebida sobre si mesmo em uma festa), falha em regular a privacidade do outro ( $\text{Alfa}=0,81$ ; por exemplo: surpreender uma pessoa no provador de uma loja em roupas íntimas), falha em regular a própria privacidade ( $\text{Alfa}=0,80$ ; por exemplo: ser surpreendido ao sair da ducha por um convidado da casa), situação de protagonista ( $\text{Alfa}=0,72$ ; por exemplo: um grupo de amigos lhe canta "parabéns para você" em um restaurante local), perda de papel ( $\text{Alfa}=0,62$ ; por exemplo: contar uma piada a um grupo de conhecidos e, no final, ninguém sorrir), sentir-se culpável ( $\text{Alfa}=0,68$ ; por exemplo: ver a namorada do

seu melhor amigo beijando outro e, no dia seguinte, encontrar esse amigo), desconcerto endogrupal ( $\text{Alfa}=0,63$ ; por exemplo: ir a um restaurante com amigos que soltam piadas grosseiras ao garçom e, ao retornar ao local, o garçom comentar sobre a grosseria de seu grupo de amigos) e desconcerto empático ( $\text{Alfa}=0,75$ ; por exemplo: estar assistindo a um espetáculo amador em que o artista procura, inutilmente, fazer com que as pessoas sorriam). A pontuação total, correspondendo ao somatório de todos os itens, apresentou um Alfa (de Cronbach) de 0,92.

- *Escala de Contágio Emocional*: desenvolvida por Doherty (1997), é uma medida unifatorial composta de 18 itens que descrevem cinco sentimentos básicos: amor, felicidade, medo, raiva e tristeza; a escala também inclui uma sexta faceta, que procura verificar o nível de atenção dada às emoções das outras pessoas. Esses itens são respondidos em uma escala de quatro pontos, sendo 1= sempre e 4= nunca; quanto menor a pontuação, maior a suscetibilidade ao contágio emocional do participante. Sua consistência interna (Alfa de Cronbach) no estudo original foi 0,90. A adaptação dessa medida para o Brasil foi realizada por Gouveia, Guerra, Santos, Rivera e Singelis (2006), confirmando sua estrutura unifatorial ( $\text{Alfa}=0,82$ ). Na presente amostra, o índice de consistência interna foi de 0,81, corroborando-se tal estrutura. Nesse caso, as saturações variaram de 0,31 a 0,64, explicando 25% da variância total (*eigenvalue* de 4,50).

Finalmente, antes de dar início à participação no estudo, as pessoas consultadas deveriam expressar seu acordo assinando um termo de "livre consentimento", disposto em uma folha anexa. Na última página, figuravam ainda perguntas de caráter sociodemográfico (gênero, idade, escolaridade e profissão).

## Procedimentos

A maioria dos participantes respondeu aos questionários individualmente, porém em ambiente coletivo de sala de aula. Uma vez obtida a autorização do professor da disciplina, os aplicadores se apresentavam solicitando a colaboração voluntária dos estudantes presentes. Foi-lhes informado que se tratava de uma pesquisa sobre diferenças individuais nas atitudes e sentimento de desconcerto, não havendo respostas certas ou erradas. A todos foi assegurado que suas respostas seriam confidenciais, devendo ser tratadas

estatística e coletivamente. Procurou-se igualmente indicar dois endereços institucionais onde os participantes poderiam se dirigir em caso de dúvidas e/ou com o fim de obter informações sobre os resultados da pesquisa. Em média, 25 minutos foram suficientes para concluir a participação. Alternativamente, uma menor quantidade de participantes, menos de 30% do total, respondeu o questionário em sua casa, a pedido dos estudantes que previamente participaram do estudo e concordaram em solicitar que outros também o respondessem.

## Resultados

Inicialmente, procurou-se conhecer o nível de contágio emocional apresentado pelos participantes do estudo, comparando-o com o ponto mediano da escala de resposta (2,5; amplitude de 1= sempre e 4= nunca). É importante enfatizar que quanto menor a pontuação, maior a suscetibilidade ao contágio emocional. A média dos participantes na escala, isto é, a divisão do somatório pelo número de itens (18), foi de 1,87 (DP= 0,38). Esse valor é estatisticamente menor que o ponto mediano da escala [ $t(298) = 28,45, p < 0,001$ ], indicando sua tendência a um maior contágio emocional.

A primeira hipótese afirmava que os participantes que apresentassem uma maior suscetibilidade ao contágio emocional (ou seja, uma menor pontuação nessa escala) também apresentariam uma maior tendência a se sentirem constrangidos, o que foi corroborado. A pontuação total de constrangimento correlacionou-se negativamente com a suscetibilidade

ao contágio emocional ( $r = -0,29; p < 0,001$ ). Os fatores específicos de constrangimento apresentaram esse mesmo padrão de correlação, como segue: desconcerto endogrupal ( $r = -0,30; p < 0,001$ ), desconcerto empático ( $r = -0,28; p < 0,001$ ), sentir-se culpável ( $r = -0,28; p < 0,001$ ), deficiência pública normativa ( $r = -0,27; p < 0,001$ ), regular a privacidade do outro ( $r = -0,20; p < 0,01$ ), regular a própria privacidade ( $r = -0,20; p < 0,01$ ), perda de papel ( $r = -0,18; p < 0,01$ ) e situação de protagonista ( $r = -0,11; p < 0,05$ ).

A segunda hipótese procurava estabelecer a relação entre o sentimento de constrangimento e o gênero, afirmando que as mulheres apresentariam uma maior pontuação no sentimento de constrangimento. Inicialmente, procurou-se verificar a diferença entre homens e mulheres no que diz respeito à pontuação total de constrangimento, tendo-se confirmado essa hipótese. Especificamente, as mulheres apresentaram uma média global ( $M = 4,9, DP = 0,80$ ) superior a dos homens ( $M = 4,2, DP = 0,96$ ),  $t(290) = 6,83; p < 0,001$ .

Posteriormente, complementando os achados antes descritos, procurou-se comparar os múltiplos fatores específicos que provocam constrangimento em razão do sexo do participante. Nesse caso, efetuou-se uma *Multivariate Analysis of Variance* (Manova) (Tabela 1).

A Manova apresentou efeito principal do gênero nas pontuações dos fatores de constrangimento, Lambda de Wilks = 0,74,  $F(8, 283) = 12,37, p < 0,001$ . Coerentemente com a hipótese proposta, as mulheres apresentaram médias superiores às dos homens em sete dos oito fatores (Tabela 1). O fator situação de protagonista não apresentou diferença significativa entre os sexos ( $p = 0,07$ ).

**Tabela 1.** Análise multivariada (Manova) das circunstâncias sociais que provocam constrangimento de acordo com o gênero, com as respectivas médias (M) e desvios-padrão (DP).

Constrangimento	Gênero				Contraste	
	Masculino		Feminino		F	p
	M	DP	M	DP		
1. Deficiência pub. norativa	4,8	1,30	5,8	0,90	60,754	0,001
2. Privacidade do outro	4,3	1,44	5,2	1,26	31,546	0,001
3. Própria privacidade	4,0	1,52	5,2	1,14	60,008	0,001
4. Situação do protagonista	3,5	1,38	3,8	1,39	3,273	0,070
5. Perda de papel	4,5	1,15	4,9	1,03	10,996	0,001
6. Sentir-se culpável	4,5	1,10	5,3	1,02	31,684	0,001
7. Desconcerto endogrupal	4,2	1,18	4,8	1,02	19,957	0,001
8. Desconcerto empático	3,3	1,42	3,8	1,28	9,242	0,010

## Discussão

Este estudo teve como objetivo principal conhecer a relação entre o sentimento de constrangimento, a suscetibilidade ao contágio emocional e o gênero no contexto brasileiro. Espera-se que esse objetivo tenha sido alcançado. Entretanto não é possível deixar de reconhecer a especificidade da amostra tratada. Não compreendeu uma amostra probabilística, mas intencional, pois se contou com a participação daqueles que concordaram em colaborar no estudo. Além disso, majoritariamente, os participantes eram estudantes universitários; aqueles da população geral foram contatados por meio deles, o que pode implicar um grupo seletivo de pessoas, provavelmente de classe socioeconômica média-alta. Deve-se, entretanto, ressaltar que o propósito último da pesquisa não foi generalizar os resultados, mas comprovar relações que seriam teoricamente esperadas. Feitos esses comentários, cabe considerar mais pormenorizadamente os resultados antes descritos.

Os achados reforçam a relação entre a suscetibilidade ao contágio emocional e o sentimento de constrangimento (Doherty, 1997). Especificamente, foi possível observar que os participantes que apresentaram maior suscetibilidade ao contágio emocional obtiveram também maior pontuação em constrangimento, sendo essa relação especialmente verdadeira para os fatores deficiência pública normativa, sentir-se culpável, desconcerto endogrupal, desconcerto empático. Essas dimensões podem ter apresentado maiores correlações devido à sua natureza interacional e coletiva (Miller, 1992), na qual se supõe um maior nível de contato interpessoal e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de compartilhamento de emoções.

Os resultados mostram, portanto, que os indivíduos caracterizados como sendo mais suscetíveis aos demais, que prestam muita atenção nas experiências emocionais das outras pessoas e que são influenciados pelas interações sociais se apresentaram como mais prováveis a vivenciar o sentimento de constrangimento (Doherty, 1997; Miller, 1987; Singelis & Sharkey, 1995). É importante enfatizar, no entanto, que nenhuma dessas características representa um déficit, mas apenas reflete diferentes formas de lidar com o mundo e de interagir com os demais, que podem, em parte, resultar de contextos culturais diferenciados.

Sharkey e Singelis (1995) afirmam que uma maior sensibilidade ao contexto social e o constrangimento associado a essa sensibilidade podem ser vistos como características positivas que contribuem para a adaptação do indivíduo ao contexto e ao sistema social, especialmente nas culturas coletivistas.

Essa influência da cultura na vivência e expressão das emoções pode ser facilmente identificada pela variável gênero, que demonstrou estar relacionada com o sentimento de constrangimento, como previsto (Algoe et al., 2000; Grossman, Wilhelm, Kawachi & Sparrow, 2001; Miller, 1987). De forma consistente com os estudos prévios, as mulheres apresentaram uma maior tendência a vivenciar o sentimento de constrangimento do que os homens. É possível que esses resultados sejam devidos aos papéis sociais construídos e atribuídos às mulheres (Belo, 2003; Oliveira, 2000), que enfatizam determinados tipos de emoção como característicos desse sexo. Não obstante há que se reportar igualmente à maior capacidade das mulheres em reconhecer e vivenciar as emoções do outro (Baron-Cohen, 2004).

Finalmente, é importante enfatizar a dificuldade para encontrar no contexto brasileiro pesquisas acerca do constrangimento, assim como de emoções básicas. Estudos sobre o tema devem ser estimulados. De acordo com Larrington (2001), algumas pesquisas da Psicologia transcultural sugerem que a emoção em si é uma base para o comportamento moral e social. Segundo Rozin et al. (1999), o mundo moral dos indivíduos não diz respeito apenas à racionalidade, mas também envolve sentimentos fortes associados aos aspectos cognitivos da moralidade. Para esses autores as emoções constituem um tipo particular de percepção ou racionalidade. Nesse sentido, o estudo que ora se apresenta compreende uma contribuição em tal direção, sendo recomendadas ainda pesquisas futuras de forma a avaliar a extensão desses achados.

## Referências

- Algoe, S., Buswell, B., & DeLamater, J. (2000). Gender and job status as contextual cues for the interpretation of facial expression of emotion. *Sex Roles, 42* (3-4), 183-208.
- Baron-Cohen, S. (2004). *Diferença essencial: a verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Barsade, S. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly, 47* (4), 644-675.

- Belo, R. P. (2003). A base social das relações de gênero: explicando o ciúme romântico através do sexismo ambivalente e dos valores humanos básicos. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review Psychology*, 50, 191-214.
- Cross, S., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.
- Cupach, W. R., & Metts, S. (1992). The effects of type of predicaments and embarrassability on remedial responses to embarrassing situations. *Communication Quarterly*, 40 (2), 149-161.
- Doherty, R. (1997). The Emotional Contagion Scale: A measure of individual differences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 21 (2), 131-154.
- Edelmann, R. J. (1987). *The psychology of embarrassment*. Chichester, UK: Wiley.
- Edelmann, R. J., & McCusker, G. (1986). Introversão, neuroticismo, empatia e embarrassabilidade. *Personality and Individual Differences*, 7 (2), 133-140.
- Gouveia, V. V., & Clemente, M. (2000). O individualismo-coletivismo no Brasil e na Espanha: Correlatos sócio-demográficos. *Estudos de Psicologia, Natal*, 5 (2), 317-346.
- Gouveia, V. V., Albuquerque, F. J. B., Clemente, M., & Espinosa, P. (2002). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37 (6), 333-342.
- Gouveia, V. V., Singelis, T., Guerra, V., Santos, W., & Vasconcelos, T. (2005). Auto-imagem e sentimento de constrangimento. *Psico*, 36 (3), 231-241.
- Gouveia, V. V., Guerra, V. M., Santos, W. S., Rivera, G. A., & Singelis, T. M. (2006). Escala de Contágio Emocional: Adaptação ao contexto brasileiro. Manuscrito submetido à publicação.
- Grossman, P., Wilhelm, F., Kawachi, I., & Sparrow, D. (2001). Gender differences in psychophysiological responses to speech stress among older social phobics: Congruence and incongruence between self-evaluative and cardiovascular reactions. *Psychosomatic Medicine*, 63 (5), 765-777.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp.852-870). Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J., Koller, S., & Dias, M. (1993). Affect, culture and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 613-628.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Keltner, D., & Buswell, B. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement Functions. *Psychological Bulletin*, 122 (3), 250-270.
- Larrington, C. (2001). The psychology of emotion and study of the medieval period. *Early Medieval Europe*, 10 (2), 251-256.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Miller, R. S. (1987). Empathic embarrassment: Situational and personal determinants of reactions to embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1061-1069.
- Miller, R. S. (1992). The nature and severity of self-reported embarrassing circumstances. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (2), 190-198.
- Oliveira, I. C. (2000). Multiplicidade de papéis da mulher e os seus efeitos para o bem-estar psicológico. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Paéz, D., Torres, B., & Echebarría, A. (1990). Esquema de si, representación social y estereotipo sexual. In G. Musitu (Org.), *Procesos psicossociales básicos* (pp.229-234). Barcelona: PPU.
- Parrott, E. G. (1996). Embarrassment. In A. S. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp.196-198). Oxford: Blackwell Publishers.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2002). The communication of emotions and the possibility of empathy in animals. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss & W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism and altruistic love* (pp.284-308). New York: Oxford University Press.
- Rozin, P., Lowery, L., Haidt, J., & Imada, S. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 574-586.
- Sabini, J., Garvey, B., & Hall, A. (2001). Shame and embarrassment revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (1), 104-117.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92 (3), 641-669.
- Sharkey, W., & Singelis, T. (1995). Embarrassability and self-construal: A theoretical integration. *Personality and Individual Differences*, 19 (6), 919-926.
- Singelis, T. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 580-591.
- Singelis, T., & Sharkey, W. (1995). Culture, self-construal, and embarrassability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (6), 622-644.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Watkins, D., Akande, A., Fleming, J., Ismail, M., Lefner, K., Regmi, M., Watson, S., Yu, J., Adair, J., Cheng, C., Gerong, A., McInerney, D., Mpofu, E., Singh-Sengupta, S., & Wondimu, H. (1998). Cultural dimensions, gender and the nature of self-concept: A fourteen-country study. *International Journal of Psychology*, 33 (1), 17-31.

Recebido em: 23/6/2005

Versão final reapresentada em: 13/6/2006

Aprovado em: 28/6/2006



# Movimentos religiosos totalitários católicos: efeitos em termos de produção de subjetividade

## *Catholic's totalitarian movements: effects in terms of subjectivity production*

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

### Resumo

Nossa pesquisa visa estudar a produção de subjetividade em instituições e estabelecimentos católicos dedicados à formação religiosa de seus membros. Neste artigo, tomamos como estudo o caso de um relato feito por um ex-membro do movimento Focolare. Procuramos descrever seu percurso formativo, sua integração e posterior abandono do grupo religioso. Operando basicamente por subtração e por meio de acréscimo de imaginário, a tecnologia empregada pelos movimentos religiosos integristas pode produzir uma subjetividade serializada de matiz fortemente fanático, sem espaço para a individualidade, para a iniciativa criadora, para a singularidade. Concluímos com algumas notas psicossociais relativas à compreensão psicanalítica do fanatismo religioso.

**Palavras-chave:** fanatismo; institucionalização; movimentos religiosos; produção de subjetividade; psicologia e religião católica.

### Abstract

*Our research aims to study the subjectivity production into Catholic institutions and environments dedicated to their members' religious formation. In this article, we had analyzed a report from an ex-Focolare member as a case study. We focused on describing his formative path, integration and latter desertion from such group. Basically by subtraction and by imaginary addition, the technology settled by this kind of integrative religious movement can produce a serialized subjectivity of deep fanatic shade, with no space for individuality, creative initiative, nor singularity. We have concluded with some psychosocial notes related to psychoanalysis understanding onto religious fanaticism.*

**Key words:** fanaticism; institutionalization; religious movements; subjectivity production; Psychology and Catholic religions.

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que visa entender a produção da subjetividade no contexto institucional de alguns movimentos e grupos religiosos católicos, tais como o Movimento Focolare (Lubich, 2003; Urquhart, 2002); Comunhão e Libertação (Rondoni, 1999; Urquhart, 2002),

Neocatecumenato (Blazquez, 1996; Cordonnier, 1995; Fernandez, 2004; Pasotti, 1999; Urquhart, 2002; Vicente, 1988) e *Opus Dei* (Ferreira, Lauand & Silva, 2005; Perez, 1992; Prada, 1989; Rodríguez, 1993; Le Tourneau, 1985); tomamos, para isso, o Focolare como objeto específico de estudo.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Doutorando de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Rua Prof. Lúcio Martins Rodrigues, Travessa 4, Bloco 23, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.J. BENELLI. E-mail: <sjbewelli@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Departamento de Psicologia Clínica e do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, SP, Brasil.

Neste artigo apresentamos um estudo sobre a condição de internado que experimenta um jovem que, ao ingressar no movimento religioso católico Focolare (Fondi & Zanzucchi, 2004; Lubich, 2003; Oliveira, 1988; Silva, 2000), vive durante dois anos no contexto institucional de uma aldeia do grupo, onde realiza sua iniciação e passa a pertencer ao movimento.

O Movimento Focolare foi fundado por Chiara Lubich em Trento, Itália, em 7 de dezembro de 1943. Em 29 de junho de 1990, seus estatutos gerais atualizados foram aprovados por decreto do Conselho Pontifício para os Leigos da Igreja Católica, declarado como "associação de fiéis de caráter privado e universal de direito pontifício". Seu carisma é a "espiritualidade da unidade" e conta com mais de cem mil membros espalhados pelos cinco continentes, dividindo-se em 75 regiões. Seu presidente é Chiara Lubich, auxiliada por um co-presidente e por um conselho com sete membros. O Movimento Focolare é composto por famílias, jovens, sacerdotes, religiosos e religiosas de diversas congregações, além de bispos. As seções masculinas e femininas dos focolares consagrados na pobreza, castidade e obediência vivem em comunidades e constituem a base de sustentação do grupo. O Focolare tem diversas atividades de amplo alcance: "Famílias Novas", "Humanidade Nova", "Movimento Paroquial", "Movimento Diocesano", "Jovens por um Mundo Unido", "Movimento Juvenil pela Unidade". Tem fortes incursões nos âmbitos da cultura, da educação, da economia e da política, contando também com poderosa atividade editorial. Possui 33 "cidades de testemunho" e 63 centros Mariápolis para a formação social e espiritual de seus membros, em 46 países (Lubich, 2003, p.443).

A análise da instituição e dos processos compreendidos por ela se dá a partir dos dados de um caso que nos é apresentado em um relato escrito (Urquhart, 2002); daí a necessária recorrência a esse autor. No seu relato é perfeitamente possível distinguir o que são dados de experiência, vivência e observação, daquilo que é sua própria análise de tais dados. A riqueza de elementos descritivos nos parece um dos aspectos mais relevantes dessa obra. Trabalhamos a partir do seu depoimento pessoal, fazendo de sua experiência no movimento Focolare um caso singular (Aguiar, 2002, p.139). Nele procuramos verificar como funciona a instituição (grupo religioso), como é a vida no próprio

estabelecimento e como o sujeito a experimenta, entende e responde a ela. Para isso, procuramos considerar tanto a realidade institucional do internato Focolare quanto a subjetividade que seu funcionamento promove, manifestando-se, essa, em dinâmicas psicológicas específicas. Os dados que tomamos como base para nossa análise são trazidos por alguém que se indis põe com o movimento, questionando seus princípios, métodos e efeitos. Isso é esperado, caso contrário poderíamos não ter relato algum; perguntamo-nos como poderia ser a descrição do movimento Focolare realizada por alguém que conseguiu aderir sem maiores questionamentos. Pensamos que isso talvez introduzisse variações nos dados, mas não deixaria de ser, do mesmo modo, um relato com forte implicação subjetiva de seu autor.

Partamos de alguns esclarecimentos sobre nosso método de análise: O que é um caso singular? É possível justificar uma reflexão e análise dos processos de funcionamento e de produção de subjetividade de um conjunto de instituições de formação religiosa com características semelhantes, a partir de um único relato, se concebermos a hipótese de que não se trata de caso isolado, um caso idiossincrático, mas, pelo contrário, de um caso singular (Aguiar, 2002, p.139). Para Rey, (1999), *"El estudio del caso singular adquiere su valor para la generalización por lo que es capaz de aportar a la cualidad del proceso de construcción teórica, no por su valor em términos de cantidad. Esta afirmación es expresión de una comprensión diferente del concepto de generalización..."* (p.156). Para Lacan (1980, p.55) o que faz a singularidade de um caso é o caráter manifesto, visível, das relações em jogo; seu valor de evidência é superior à própria demonstração abstrata. Segundo esses autores, um caso é considerável singular na medida em que encerra as informações essenciais sobre as características básicas do fenômeno que procuramos compreender, e sobre os processos que aí estão em ação. O estudo de singularidade nos permite captar as determinações concretas constitutivas do fenômeno: "O conhecimento produzido a partir de um sujeito, uma escola, um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta" (Aguiar, 2002, p.139). Como veremos, o conjunto a que pertence a instituição que iremos analisar

possui características e modo de funcionamento bastante congruentes com aquele que, já há bastante tempo, foi definido como instituições totais (Benelli, 2002, 2003a; Gofman, 1987).

Vejamos algumas características comuns entre o caso relatado por Urquhart (2002) e as instituições totais, que fundamentam nossa hipótese de que ele tem estatuto de caso singular. As características do funcionamento institucional, seus mecanismos de controle e administração dos internos, e a relação entre estes e a equipe dirigente são as mesmas das instituições totais (Benelli & Costa-Rosa, 2003a, 2003b): isolamento do mundo exterior, supressão da privacidade dos indivíduos internados, segregação entre os gêneros, ausência de documentos escritos sobre objetivos e regulamento, controle exaustivo de todas as atividades e da rotina de cada um, entre outros; também está presente todo um conjunto de práticas e efeitos que designamos como processos de subjetivação que, do mesmo modo, são absolutamente congruentes com os das instituições totais: rituais de mortificação do eu e negação da história pregressa (desterritorialização social e subjetiva) e instauração de outra identidade radicalmente diferente da anterior, com características totalitárias; observaremos, ainda, a presença do retorno, nos institucionalizados, de uma série de efeitos subjetivos de natureza sintomática, expressos em performances radical e maciçamente identificatórias, como a atitude fanática. A propósito desse aspecto, é conveniente fazer já uma distinção entre identificação e identidade; a última supõe um mínimo de identificação e é a base para performances não imitativas, portanto singularizadas (Guyomard, 1996, p.12). Finalmente, constatamos um outro conjunto de performances sintomáticas que geram saídas agonísticas de natureza disruptiva do tipo “passagens ao ato” e mesmo fugas da instituição ou deserções da ordem nas instituições em que isso é possível.

Portanto, se ficar demonstrado que a instituição aqui estudada possui as características das instituições totais, visto tratar-se de uma instituição religiosa, cremos estar suficientemente indicada a possibilidade de sua representatividade, como caso singular, em relação a um conjunto amplo de instituições religiosas com características de instituições totais (Benelli & Costa-Rosa, 2002; 2003a; 2003b). É nessa perspectiva que

tomaremos o relato de Urquhart (2002) como descritivo das características da instituição “Movimento Focolare” e dos processos de subjetivação de que são objeto os sujeitos que nele aceitam ingressar.

Pensamos que esta análise já se justificaria pelas possibilidades de compreensão desse movimento particular, entretanto veremos que várias das suas características são extensíveis a outras instituições de natureza e funções similares, que têm sido designadas como movimentos neofundamentalistas leigos (Galindo, 1994; Martelli, 1995; Comblin, 1999; Brighenti, 2001; Libânio, 2000, 2003, 2005; Queiruga, 2003). Em resumo, tomamos como caso de análise uma instituição Focolare, pretendendo visualizar as características do Movimento Focolare e, com esse, apontamos na direção dos novos movimentos religiosos leigos neofundamentalistas (tais como “Movimento Comunhão e Libertação”, “Opus Dei”, “Movimento Neocatecumenato”; “Legionários de Cristo”, entre outros.); a transversalidade da análise às três instâncias justifica-se, portanto, pelas características comuns de instituições religiosas totais.

Verificaremos também se nossa análise do caso em questão pode contribuir para a discussão da hipótese que é nosso ponto de partida, ou seja, que nesse tipo de instituição as modelagens da subjetividade têm características e efeitos particulares que, na literatura, são referidos ora de modo negativo, como rituais de mortificação do eu (Gofman, 1987; Benelli & Costa-Rosa, 2003a), ora de modo positivo, como produção de subjetividade serializada (Guattari & Rolnik, 1986). Ainda segundo essa hipótese, a instauração de tais processos subjetivos, que costuma dar-se pela supressão radical dos antigos modos de ser e sua substituição por modos novos, implica em performances do tipo sintomático, isto é, há um retorno da história e da singularidade recalcadas sob a forma de sofrimentos diversos e de modos de ser estereotipados, dos quais a performance fanática é apenas o efeito mais destacado. Podemos indicar desde já um exemplo desse retorno do recalcado: nesse tipo de instituição o indivíduo se forma formador; isso implica em que cada um terá que reproduzir em futuros candidatos os processos de que foi objeto. Nesse momento pode surgir uma forma de retorno do recalcado de modo denegatório (Freud, 1925), justamente na forma de comportamentos e ditames radicalmente estereoti-

pados. Tudo se passa como se o indivíduo, agora na posição de formador, pudesse conjurar, através da repetição, na relação com seus formandos, os conflitos e angústias decorrentes do mesmo processo a que fora submetido e que em si mesmo permanecem não equacionados (Benelli & Costa-Rosa, 2002, 2003b). Entretanto, feitas essas considerações sobre nosso método de estudo, não é demais assinalar que aceitamos perfeitamente que haja limites quanto à possibilidade de generalização do relato de Urquhart, primeiro porque acreditamos que, embora defendendo seu caráter de caso singular, nem por isso pensamos que fique superada por completo sua particularidade; segundo porque ele expressa a experiência subjetiva de processos objetivos e subjetivos. Porém devemos afirmar quanto ao segundo aspecto que, sendo a produção de subjetividade o foco de nossa análise, entendemos a subjetividade em sua dimensão objetiva, justamente na medida em que ela se transmite por palavras, ela só pode se expressar nas palavras, que permitem a objetividade possível para a subjetividade (Lacan, 1988).

### **A experiência de noviciado de Urquhart no Movimento Focolare: dados relativos ao funcionamento institucional e os processos de modelagem subjetiva**

A partir do relato de Urquhart (2002), vejamos o que é um jovem que vive no estabelecimento formativo Focolare. Trata-se de um indivíduo que se sente chamado a consagrar a sua vida a Deus, como leigo participante de um grupo eclesial específico e que deve se preparar para assumir essa condição. O centro Focolare de Loppiano, Itália, é o local onde essa preparação é efetuada. O candidato se transforma em habitante de um mundo especial e peculiar, onde não apenas recebe uma formação específica, mas também assume uma condição humana muito particular: a de um indivíduo internado.

Na sua condição de internado, mesmo voluntário, o novato do grupo Focolare partilha de condições similares, sob vários aspectos, às dos internados num hospital psiquiátrico, numa prisão ou num colégio interno. A dinâmica da vida institucional nesses estabelecimentos apresenta pontos de impressionante coincidência. Será necessário ressaltar oportunamente suas diferenças também. O próprio internato Focolare

pode ser visto como um colégio interno (Benelli, 2002, 2003a, 2003b), mas com objetivos mais específicos.

O movimento Focolare tem uma escola que recebe novatos já iniciados e que aderiram ao grupo em Loppiano, próximo a Florença, na Itália. Podemos dizer que ali os noviços (novatos) do movimento realizam seu noviciado (período preparatório à consagração religiosa, que culmina na emissão de votos religiosos e integração a determinada instituição religiosa). Trata-se de uma aldeia modelo do Focolare. Depois de dois anos ali, um novo membro permanente devidamente preparado e qualificado, por meio de uma consagração religiosa ao assumir os votos de pobreza, castidade e obediência, pode ser enviado para qualquer parte do mundo para missionar e difundir o movimento. Essa experiência e a profissão dos três votos normalmente significam a inserção permanente do indivíduo no grupo religioso. Mas no caso das instituições com características totalitárias esse processo de inserção parece estar longe de ser linear e pacífico.

A idéia de dedicar minha vida a Deus, trabalhando para Ele, me enchia de uma espécie de alegria e de sensação de aventura. Mas eu finalmente tinha perdido meu senso de orientação e também o controle de minha vida. Não era capaz de compreender ou analisar o que acontecera comigo em Loppiano, e só muito mais tarde iria conseguir: eu era a própria aniquilação e absorção de uma personalidade individual pela instituição. Quando começou esse terrível e deliberado processo de destruição, eu me senti mergulhar inexoravelmente no período mais negro de toda a minha vida (Urquhart, 2002).

O isolamento destaca-se como um elemento fundamental do processo formativo. Loppiano era utilizado para isolar totalmente os recrutas iniciados das influências do mundo exterior, para serem mais bem observados e modelados de acordo com as crenças, idéias, normas, hábitos e comportamentos prescritos pelo movimento.

O isolamento era total. Nós estávamos a cerca de uma milha da civilização. A população local era constituída de velhos camponeses analfabetos. Durante os dois anos que ali passamos, não assistimos a um programa de televisão sequer, nunca deitamos os olhos sobre um jornal. Desse modo, não sabíamos

praticamente nada do que estava acontecendo no mundo lá fora, e, após algum tempo, isso parecia não ter a menor importância. ... Não havia livros, a não ser os escritos de Chiara Lubich e alguns outros sobre espiritualidade, publicados pela Città Nuova, a editora italiana do movimento. De qualquer modo, a leitura era desaprovada. Considerava-se estranho que alguém pudesse passar o tempo fazendo qualquer coisa sozinho, mas especialmente lendo. Durante todo o tempo que lá fiquei, li apenas dois livros (Urquhart, 2002).

Não havia rádio, televisão, filmes nem música “profanos”, nem dias de folga ou sequer dinheiro para distrair ou contaminar os foculares em formação. Eram raras as saídas de Loppiano. O corte era radical para melhor efetivar o processo de ressocialização. Todos os anos havia a admissão de uns cinquenta homens e mulheres, que eram segregados, mantidos à distância uns dos outros. Esses futuros líderes do movimento vinham de todos os países do mundo. A maioria deles tinha apenas uma idéia muito vaga do que se podia esperar - Loppiano não tinha nenhum documento escrito sobre as atividades do movimento (Urquhart, 2002).

O isolamento era para garantir que cada canto de nossas vidas estivesse sob completo controle de nossos superiores. Nossas mentes, atitudes e crenças tinham que ser radicalmente mudadas não através de um processo de aprendizado gradual ou do crescimento progressivo de uma convicção pessoal, mas através de um fluxo contínuo de uma torrente de conceitos e noções ao qual nós nos referíamos freqüentemente, de brincadeira, como sendo uma verdadeira lavagem cerebral (Urquhart, 2002).

A tendência antintelectual (Libânio, 2003, p.106) do movimento se manifestava agressivamente em Loppiano. Candidatos de notória orientação ou formação intelectual eram sempre destinados para a realização de trabalho braçal e servil.

Mas o ataque à razão era levado a extremos: eles nos impunham uma condenação total do pensamento. “Vocês pensam demais”, era a resposta que recebíamos quando fazíamos perguntas. “Não pensem!”, diziam-nos duramente nossos líderes. “Parem de raciocinar.” Ou, de maneira mais radical ainda: “Corte sua cabeça fora.” Quando alguém levantava algum problema a respeito do gênero de vida ou das idéias com que eles nos bombardeavam, recebia logo

como resposta que “era um ser fechado”, “complicado”, “um criador de problemas para si próprio” ou mesmo “vítima de algum complexo”. O termo “mentalidade” era um dos motes, e aqueles que não estavam de acordo com o movimento eram acusados de ter uma mentalidade “velha”. Eles nos aconselhavam a não tentar entender, mas a agir como eles mandavam, para “nos lançarmos para dentro da vida” em Loppiano, que a compreensão viria depois (sic) (Urquhart, 2002, p.61).

Em Loppiano, o trabalho era exclusivamente manual. Os noviços trabalhavam em uma fábrica de caminhões ou em empresas menores que fabricavam tapetes e artesanato em madeira. Os noviços também tinham que participar de campanhas para vender de porta em porta a revista do movimento (Urquhart, 2002, p.64). Havia um controle exaustivo de todas as atividades e da rotina de cada um, caracterizando intenso processo de arregimentação (Goffman, 1987, p.44), que indica a obrigação de executar a atividade regulada em uníssono com grupos de outros recrutas; e ainda um sistema de autoridade escalonada no qual qualquer pessoa da equipe dirigente tem o direito de impor disciplina a qualquer dos novatos, o que aumenta claramente a possibilidade de sanção:

Todos os cantos e recantos de nossas vidas eram minuciosamente controlados para prevenir qualquer espécie de reflexão ou de vida pessoal e para garantir que nunca ficassemos sozinhos. Éramos divididos em grupos de seis a oito pessoas de nacionalidade mista (a língua comum era o italiano) alojados em pequenos chalés pré-fabricados ou nos alojamentos da fazenda convertidos em apartamentos. Os espaços onde passávamos a maior parte do tempo eram supercongestionados, impedindo assim qualquer tipo de privacidade, embora o “pudor” no momento de vestir-se e das abluções fosse observado com extremo rigor (Urquhart, 2002, p.61).

Como podemos perceber, a tarefa da equipe dirigente do movimento é receber os novatos e aplicar-lhes uma série de procedimentos que visam seu controle e modelagem subjetiva. De acordo com Goffman (1987, p.24) podemos denominá-los de *processos de mortificação do eu*, que costumam ser padronizados e incluir os seguintes aspectos: enclaustramento/seqüestração do indivíduo; processos de admissão que criam uma pasta pessoal que é continuamente alimentada com relatórios sobre o

desempenho do internado; testes de obediência para conseguir a cooperação inicial do novato; despojamento dos bens, emprego e carreira; exposições contaminadoras físicas, sociais e psicológicas; o "circuito" (Goffman, 1987, p.40) que interliga todas as esferas da vida do internado no contexto institucional, utilizando um comportamento qualquer como índice do estado geral da sua condição pessoal; o sistema de privilégios (Goffman, 1987, p.49), por meio do qual se manipulam arbitrariamente algumas necessidades e satisfações do indivíduo, utilizando-as como prêmios concedidos em troca de obediência.

Podemos notar como se reproduzem aqui as táticas dos novos movimentos religiosos neofundamentalistas; eles adotam o princípio da eficácia de modo sofisticado e utilizam técnicas da psicologia social, de massa e de marketing: elevam o grau de insatisfação e desgosto para com a própria imagem até levar o indivíduo a romper com o "homem velho" e a aderir ao "homem novo" proposto pelo grupo. Palestras devidamente preparadas para produzirem esse efeito são proferidas diante de indivíduos deslocados de seu cotidiano onde podiam sentir segurança. Assistem, desprovidos de suas defesas habituais, à projeção de um quadro que retrata sua condição humana numa perspectiva demasiado negativa. Sua pequenez humana e moral é amplificada, de modo que o desejo de mudança brota quase que naturalmente. Então os indivíduos podem ingressar no grupo, aderindo à proposta apresentada, que já estava preparada anteriormente, com recursos e estruturas de apoio. A partir de técnicas comuns de recrutamento e formação de seus adeptos, esses grupos religiosos buscam com eficiência tornar o indivíduo totalmente dependente do movimento, passando a viver de sua doutrina: ele é despojado de sua autonomia e capacidade de reflexão e decisão pessoais.

Isso é algo que vivi de maneira muito intensa na experiência de "imersão total" em Loppiano. Assim como tínhamos que renunciar a todos os "apegos", de "perder" tudo, pessoas e coisas que nos fossem caras, também tínhamos de aprender a destruir nossos sentimentos. Sentimentos não têm a menor importância. Tínhamos que substituí-los pelos inúmeros preceitos que o movimento sugeria que aplicássemos obsessivamente no dia-a-dia. Estes preceitos incluíam as exortações freqüentes de

Chiara para "destruir o ego", "morrer para nós mesmos" e para "aniquilar" a nós mesmos ou nos tornarmos absolutamente "nulos". Todo pensamento devia ser removido, bem como as emoções que até então havíamos experimentado (Urquhart, 2002, p.75).

Vejamos outros efeitos da estadia de Urquhart em Loppiano:

Loppiano conseguiu isso com a maior eficiência, ao nos arrancar de nosso antigo mundo, criando um universo novo, totalmente irreal, de falsos valores. A sensação de desorientação que experimentei logo ao chegar era tão aguda que meus primeiros três meses ali foram um "branco" total. Um imenso vazio. Recordo aqueles meses ali mais exatamente como escuridão total. Eu tinha passado da atividade e das motivações da adolescência para uma juventude de monotonia, sem objetivo e sem sentido. O que me trouxe de volta foi a descoberta de que, para horror meu, eu passava o dia inteiro esperando a refeição seguinte. E não era porque a alimentação fosse frugal demais, não! Era simplesmente porque não havia absolutamente nada a esperar à frente. Minha ilimitada confiança anterior fora substituída por um estado de dúvida constante e uma sensação de que eu não tinha o menor valor. E isto não se aplicava apenas à dimensão espiritual; incluía também um colapso da fé em minha capacidade intelectual e prática (sic) (Urquhart, 2002, p.75).

Essa seria a tecnologia de modelagem típica de instituições e estabelecimentos totalitários, instrumentos implementados para modificar e transformar as pessoas. Nesses rituais de mortificação do eu situa-se uma forma de modelagem subjetiva por subtração. Porém, observando mais cuidadosamente, pode-se perceber que, nessas instituições de formação religiosa, há uma ênfase nos processos de modelagem por acréscimo. No movimento Focolare há afirmação clara da tradicional superioridade do celibato e da virgindade sobre o casamento e a prática sexual (Urquhart, 2002). Embora as reuniões públicas sejam sempre mistas, produzindo uma impressão de normalidade descontraída, a segregação de sexos predomina em todos os níveis do movimento. A liderança está nas mãos dos celibatários, embora haja também membros casados no movimento, mas com estatuto inferior (Urquhart, 2002). A homossexualidade deve ser tratada e "curada" por psiquiatras do movimento (Urquhart, 2002).

Os temas espinhosos de sexo e sexualidade nunca eram mencionados durante os dois anos de curso em Loppiano. Fiquei convencido de que era o único ali a ter excitações sexuais que serviam para agravar ainda mais a sensação de desgosto e alienação. Talvez estivéssemos todos no mesmo caso. ... Para os focolarini, o celibato era uma espécie de miraculosa castração espiritual. Afinal de contas, nós não éramos seres de carne e sangue; nós éramos anjos. ...O estágio preferido do desenvolvimento emocional ... parecia ser a pré-adolescência. ...Eles estimulavam o comportamento infantil... . Eles tinham medo da complexidade das emoções adultas, e as rejeitavam. Nesse estágio de desenvolvimento estacionário, o sexo não tem nenhum espaço e, por conseguinte, nunca precisa ser mencionado (Urquhart, 2002).

Nos processos de modelagem subjetiva por acréscimo, os ideais da instituição e do grupo parecem funcionar como fatores decisivos, pois fornecem os contornos de uma identificação do tipo massa-líder, em que ocorre a substituição de um arcabouço subjetivo singular por outro coletivo de características altamente idealizadas (Freud, 1921). Parece ser em torno dessa idealização que se dá a abdicação voluntária dos antigos modos de ser e pensar, e sua substituição pelos novos.

Quanto às relações interpessoais, a técnica utilizada no Focolare era “dividir para reinar”. Nas palestras oficiais, a orientação era para que se evitassem as “amizades particulares”, de modo a manter à distância pessoas das quais se gostasse:

Uma prática destinada a evitar a formação de “laços” ou “apegos” era a de ficar constantemente “embaralhando” os grupos, inserindo neles “cartas” diferentes. Depois de ter passado alguns meses juntos, sem que ninguém nos prevenisse, uma noite, antes da sopa, a gente ouvia a leitura de uma lista que anunciava as novas configurações e tínhamos então que embalar todos os nossos pertences e fazer a mudança para novos grupos. Estas mudanças eram concebidas de tal maneira que ninguém iria ficar em companhia de um antigo colega de quarto (Urquhart, 2002, p.61).

Por meio dessa espécie de desterritorialização social e afetiva era possível evitar um fenômeno comum em instituições totais (Goffman, 1987, p.159): o processo de confraternização, no qual o grupo dos internados se une, desenvolvendo apoio mútuo e uma cumplicidade como resistência a um sistema que os forçou à intimi-

dade numa única comunidade igualitária de destino. No claustro, a solidariedade costuma produzir uma infinidade de grupos primários no estabelecimento: “panelinhas”, facções, inclusive ligações sexuais mais ou menos estáveis, chegando até a formação de pares, por meio dos quais dois internados podem passar a ser reconhecidos como “amigos” ou “casal” pelos demais companheiros (Benelli, 2003b).

A institucionalização da existência humana tende a torná-la insípida, pasteurizada, num processo de achatamento e uniformização de toda e qualquer singularidade. O indivíduo tem mecanismos de resistência para enfrentar os poderosos efeitos que a máquina kafkiana produz:

Os dilemas morais apareciam freqüentemente com muita clareza quando eu acordava no meio da noite. Situações que pareciam confusas e tenebrosas durante o dia tornavam-se de repente claras como cristal. Quando eu acordava à noite em Loppiano, os pensamentos e as sensações que se apoderavam de mim eram sempre os mesmos: “Que diabos estou fazendo aqui?” Mas esta clareza iria desaparecer ao primeiro raio de sol da manhã seguinte, e eu voltaria para aquilo que considerava a realidade. Como tudo que anteriormente havia tido importância para mim tinha sido esvaziado, só restava uma sensação esmagadora: nada tem importância! (Urquhart, 2002, p.75).

Nada mais tinha importância, exceto o próprio movimento. Não restando nada ao indivíduo, ele passa a ter uma existência vicária, vivendo apenas por meio das lutas, projetos e triunfos da organização. Perdendo sua existência singular, só lhe é permitida uma existência institucional, desprovida de singularidade. Os dados de Urquhart (2002) indicam que os membros do movimento Focolare vivem um processo de repressão intensa de conflitos, contrariando importantes necessidades pessoais. Vivendo num estado de frustração crônica, podem ter sua saúde física e psíquica abaladas. A tentativa de supressão da singularidade subjetiva, do desejo, da sexualidade e das emoções pode falhar e conflitos inconscientes mantidos silenciosos, a duras penas, podem eclodir manifestando-se por meio de sintomas como ansiedade, depressão ou excitação motora excessiva. Efeitos típicos da institucionalização da vida humana costumam ser sintomas de tensão extrema, de estresse, medo e culpa. Urquhart (2002) descreve vários exemplos de tais efeitos.

Evitar a formação de “laços” ou apegos era, portanto, aparentemente, uma forma da instituição e seus dirigentes se defenderem de possíveis ações, por parte dos internos, de contraposição ao instituído. Outro elemento que facilitava bloquear a confraternização entre os recrutas “noviços” era a ênfase dada à mudança constante e à incerteza: “o horário diário ou semanal era alterado constantemente. Frequentemente planos eram mudados em cima da hora. De tempos em tempos, tínhamos de deixar o jantar no meio para atender a uma convocação para uma reunião no salão principal” (Urquhart, 2002).

Essa arbitrariedade e imprevisibilidade permanentes, que resultavam em constante desorientação ambiental, eram suficientes para sabotar as diversas estratégias de ajustamento secundário (Goffman, 1987, p.159) de que o grupo dos noviços poderia lançar mão no estabelecimento para se defender da desterritorialização social e subjetiva a que era submetido.

Neste ponto parece oportuno agregarmos algumas observações de Pereira, que sublinha esta característica importante das instituições totais: o temor paranóico do retorno, contra a instituição e a equipe dirigente, das pulsações instituintes recalcadas no conjunto dos internos pelo próprio processo formativo, dada sua natureza:

As grandes instituições e organizações geralmente temem a união dos irmãos, dos participantes dos grupos, percebendo-os como uma força que pode voltar contra elas. A fantasia inconsciente institucional é a de que a união dos participantes do grupo pode destruir o instituído. Isso é freqüente em instituições totais e constituídas de autoridades déspotas e verticais. Assim, as relações fraternas grupais tornam-se concorrentes dessas fantasias institucionais, autoritárias e centralizadoras. Nas organizações geridas pelo autoritarismo é impossível o trabalho de escuta e de diálogo (Pereira, 2004).

Vejamos outros dados sobre a rotina diária em Loppiano, de acordo com Urquhart (2002, p.62), ainda ilustrativos do funcionamento das instituições totais e de seus efeitos de modelagem subjetiva:

Geralmente o despertar era às 6 horas e 30min. ou às 7 horas. As atividades do dia começavam às 7 horas e 30 minutos. com uma meditação, que sempre consistia em uma “experiência de grupo” comentada por um líder. Ele lia o evangelho da missa do dia e

fazia um breve comentário. Dos cem ou mais presentes - o primeiro e o segundo ano do curso - ele escolhia aleatoriamente aqueles que iriam participar de uma “experiência” inspirada na leitura. Esta era uma situação controlada, na qual a co-participação na “experiência” podia ser corrigida e as nossas vidas passadas redefinidas em termos da doutrina do movimento, conhecido método de reforma do pensamento. ...O medo de ser criticado nessas reuniões fazia parte daquele sentimento de ansiedade criado em Loppiano das mais diversas formas. Depois da meditação, havia meia hora para o café da manhã e, logo depois, trabalho das 8h30min até 13 horas. Havia então o tradicional almoço italiano que durava até 15 horas, e, depois novamente, trabalho até 19h30min ou 20 horas, que era hora da missa. Depois da missa tínhamos o jantar, e frequentemente havia novamente reunião no salão principal, de 21 até meia-noite ou mais tarde. Muito ocasionalmente havia um show em que nós mesmos nos apresentávamos ou alguma sessão de cinema. ... Nós trabalhávamos aos sábados pela manhã e à tarde ficávamos livres para a limpeza da casa ou para as atividades de grupo em nossas pequenas comunidades (mas não para ir à cidade, o que seria realmente impensável). (Urquhart, 2002, p.62).

Outras estratégias do Focolare, segundo Urquhart: para cumprir eficientemente sua tarefa, o movimento sistematiza, por meio de palestras redigidas previamente, um conteúdo simples, claro e compacto que deveria ser transmitido, difundido e inculcado em todas as instituições do movimento. Com o objetivo de dar ao curso realizado em Loppiano durante dois anos um certo *status* legal para a hierarquia eclesiástica, também havia aulas ministradas duas manhãs por semana. Havia professores focolarinos formados em Bíblia, História da Salvação e inclusive em Filosofia e Teologia:

Embora esses professores fossem realmente bons e bem preparados, eram pouco considerados pelos estudantes, que os tinham em conta de “intelectuais” e, por causa disso, eram desprezados. Muitos estudantes, frequentemente os favoritos das autoridades, dormiam abertamente durante as aulas. Esta atitude era tacitamente aprovada por nossos superiores. No final do ano éramos submetidos a exames orais ridiculamente simples, exames para os quais ninguém estudava e, apesar disso, todo mundo passava (Urquhart, 2002, p.63).

É possível perceber que o processo formativo dá pouco ou nenhum destaque para a dimensão intelectual. A persuasão ali não parece passar pelo aspecto racional, que é desligado tanto quanto possível. Parece ser a tecnologia microfísica (Foucault, 1999) que atua na aldeia de Loppiano. Ao atentarmos para as práticas institucionais que ali são implementadas, podemos verificar toda uma “arte das relações de poder” (Foucault, 1999, p.245) que é aprendida ao mesmo tempo em que se é submetido a ela, sem maiores teorizações. O corpo mesmo parece ser o objeto da formação/conversão/modelagem ao formato do movimento. Seria esse um modo mais fácil de garantir que o tratamento recebido pelos noviços focolares fosse fidedignamente transmitido aos futuros adeptos do movimento?

Loppiano também funcionava como uma vitrine do movimento e recebia centenas de visitantes todos os domingos. Aí os noviços tinham que trabalhar de modo extenuante para receber, alimentar, entreter e festejar os visitantes, de maneira que saíssem dali “convertidos”:

A primeira tarefa das manhãs de domingo, depois da meditação, era a leitura em voz alta das tarefas do dia. Alguns de nós ficavam encarregados de supervisionar a circulação de veículos; outros iam ajudar nas cozinhas; os membros da turma de residentes e aqueles que eram conhecidos por terem boas “experiências” para contar seriam encarregados do show. A tarefa que mais nos apavorava era a de acompanhar os grupos. Éramos escalados para entrar em contato com um determinado carro e passar o dia inteiro com os ocupantes. Por mais exaustos e deprimidos que nos sentíssemos, era nosso dever nos misturar a eles, estabelecendo contatos pessoais com todos eles, e de, à custa de muita alegria e delicadeza, convencê-los de que aquilo era a Utopia (Urquhart, 2002, p.64).

Todos os noviços tinham que se demonstrar prestativos e diligentes, numa animação artificial, apresentando um vasto espetáculo que transformava Loppiano, por um dia, em uma espécie de disneylândia espiritual. Trata-se aí de uma muito bem desempenhada apresentação institucional, devidamente mapeada por Goffman (1987, p.90).

O relato sobre a experiência no Focolare nos apresenta, ainda, outros aspectos do funcionamento

institucional em que se destacam de forma clara os procedimentos de modelagem subjetiva por acréscimo. Não parece estranho, diz o autor, que esse microcosmo institucional totalitário acabe produzindo seus próprios códigos de conduta, a partir de uma escala de valores original para medir o desempenho dos noviços em preparação. Além do culto à personalidade de Chiara Lubich, em Loppiano também havia o culto ao líder local da comunidade, sempre cercado de jovens que voejam em torno dele, uma “corte de favoritos” esperando para “colher as pérolas de sua sabedoria”:

Havia focolarini que se escondiam no guarda-roupa do líder, ou debaixo da sua cama, e que se levantavam de repente no meio da noite para obter um favor. Outros ficavam rondando dias e dias em torno da sua antecâmara, fora do seu escritório, um lugar lendário para nós: eles pediam uma entrevista, ou, outras vezes, simplesmente ficavam olhando para ele com expressão de cachorro submisso quando ele entrava ou saía. Ele mesmo alimentava a crença insidiosa de que, se você estivesse “em unidade”, ele notaria sua presença, do contrário, ele não o veria. Este era outro mito que criava tensões artificiais e ansiedades em nós. Como acontece com muitos dos mistérios fictícios criados dentro dos novos movimentos, é impossível saber o que fazer para ser visto e para ter sua presença “notada” (Urquhart, 2002, p.64).

É evidente como certos rituais de tiranização subjetiva dos internos parece funcionar de modo a implementar e reforçar anseios narcísicos do tipo “culto das personalidades” (Lasch, 1983), fator que tende a propiciar a submissão cega aos ditames do superior/mestre.

Outro aspecto das práticas institucionais empreendidas nesse contexto, com o mesmo fim, consiste na submissão do internado a um outro detentor de um poder absoluto. A responsabilidade principal do líder/formador é verificar e atestar a autêntica vocação dos noviços-candidatos, selecionando, por meio da observação, os indivíduos considerados aptos para pertencerem ao grupo e dispensando os outros. Aparentemente considera-se que a autêntica vocação se manifesta em sinais, motivações válidas para a admissão. O discernimento vocacional realizado pelos dirigentes parece baseado, sobretudo, na observação dos comportamentos. Como nas instituições totais, o candidato é enclausurado para melhor ser observado, como um

objeto expropriado de sua singularidade, que, quando emerge, tende a ser tomada como perturbação. A vocação pode ser considerada como portadora de uma essência passível de verificação fenomenológica, isso resultava em uma situação em que o futuro do internado era decidido unilateralmente pelos dirigentes a partir de pretensos dados objetivos (Urquhart, 2002).

No relato desse autor há, ainda, outro aspecto do processo de modelagem subjetiva que merece ser sublinhado: os líderes, "canais da unidade", exigiam dos noviços um esvaziamento total, uma aniquilação completa da vontade, para estarem em "unidade" com eles e com o movimento Focolare.

No interior desse mundo irreal, com suas angústias artificiais, nossas faculdades mentais e nosso senso crítico diminuía. Ao mesmo tempo, a demanda por uma obediência total e irracional crescia. ... Diante de nosso superior, nós temos que ficar vazios, que sermos nada, uma simples criatura sem a menor capacidade de questionamento: temos que aceitar qualquer capricho dele. ... A "unidade" requerida não é apenas a obediência cega no plano externo, é também um assentimento da mente, chamado de "unidade da mente" ou "unidade do pensamento". "Unidade" não era absolutamente o conceito igualitário que eu imaginara, mas uma reinvenção da autoridade absoluta e da hierarquia rígida (Urquhart, 2002, p.66).

Esse conceito de unidade e de comunidade pregado pelo movimento Focolare parece não deixar espaço algum para uma vida autônoma nem para pesquisas pessoais. Não é preciso buscar nada quando todas as respostas já foram dadas pelo grupo. A única coisa a fazer é interiorizar e ruminar constantemente os ensinamentos do mestre do movimento. A submissão total ao líder local unia o noviço automaticamente ao fundador do grupo. Parece inevitável vermos aí um rito de modelagem subjetiva de caráter radical. A "Unidade" em questão não se refere ao Um da singularidade, que se conta como mais um, mas ao Um da unificação, que supõe o apagar-se em benefício do outro, líder ou grupo, que culmina num tipo de identificação global que está na base da submissão massa-líder proposta por Freud (1921, 1925), a que já nos referimos anteriormente, e da qual aparece como corolário necessário: a atitude fanática.

Tal característica das instituições totais e de suas conseqüências também já havia sido identificada por

Goffman (1987, p.59): nelas os indivíduos tendem a adotar comportamentos altamente obsequiosos para com a autoridade. São as estratégias adaptativas nomeadas como "colonização", na qual o indivíduo tende a adotar a vida no estabelecimento como se fosse a de seu lar; e como "conversão", tática em que o internado procura aceitar a interpretação oficial da equipe dirigente, buscando representar o papel do internado perfeito, disciplinado, moralista, sempre à disposição da autoridade.

Nessas circunstâncias o colonizado tende a tornar-se o agente mais feroz da colonização. A propósito, Urquhart também nos fala sobre sua percepção da equipe formadora, afirmando que seu trabalho "formativo" era executado com convicção, apesar dos altos custos emocionais e com grande desgaste pessoal para os membros da equipe dirigente:

Esta teoria da unidade era particularmente apavorante em Loppiano, porque muitas das pessoas que ali tinham autoridade haviam sido mandadas para lá porque tinham problemas; eu agora sei que muitas delas sofriam de estresse ou de depressão profunda - talvez outras tivessem apenas dificuldades com o próprio movimento. Para eles, Loppiano era uma espécie de prisão aberta onde seus problemas podiam ser controlados. É claro que alguns deles apresentavam comportamentos muito estranhos (Urquhart, 2002, p.67).

Afirma ainda que era angustiante ficarem submetidos à autoridade absoluta do líder, que podia ser uma pessoa problemática e arbitrária, mas "a idéia de apresentar queixa a uma autoridade superior era totalmente inadmissível no quadro de referências do Focolare" (Urquhart, 2002, p.67). Psicologização ou sociologização das contradições sociais e das conflitivas relações de poder existentes no estabelecimento parece ser mais um dos modos de lidar com possíveis formas de contestação ou resistência.

Éramos submetidos a uma chantagem espiritual que era a seguinte: se tivéssemos problemas, os únicos culpados éramos nós mesmos. Mas, além disso, havia uma pressão muito maior, que podia ser formulada assim: por mais infelizes que nos sentíssemos, não havia nenhum meio de escapar. Era impossível sair dali. Como trabalhávamos simplesmente para garantir nossa manutenção, não tínhamos acesso ao dinheiro. Muitos de nós vinham de outros continentes, ficando

assim inteiramente à mercê do movimento. Nossas forças de resistência estavam tão enfraquecidas que, se quiséssemos sair dali, a simples perspectiva de ter de persuadir nossos superiores a nos deixar ir embora já era aterradora demais. ... Mas isso significaria uma ruptura total com o movimento e, naquele contexto, era impossível imaginar a vida fora de sua influência. Não havia, por conseguinte, nenhuma alternativa real: o caminho era a rendição total (Urquhart, 2002, p.67).

A partir das conclusões possíveis de nossa análise do Focolare, poderíamos perguntar até que ponto ele não pode ser considerado expressão das características dos novos movimentos religiosos leigos neofundamentalistas, na medida em que, como esses, ele comumente utiliza uma pedagogia eminentemente tradicional, caracterizada pela ênfase na transmissão autoritária de conhecimentos do mestre para o discípulo. O mestre/líder ocupa o centro da atividade pedagógica/formativa. O relacionamento entre o mestre e o aprendiz é marcado pelo autoritarismo do primeiro, detentor do saber, da competência e do poder. O bom discípulo é aquele que assimila totalmente o conteúdo e adota os comportamentos, idéias, crenças, valores e discursos prescritos. Autoritarismo social, disciplina rígida, ordem e submissão, imposição de idéias e conceitos, valorização da hierarquia e da tradição parecem caracterizar esses grupos, além dos outros rituais comuns às instituições totais.

Sua técnica predominante é a da inculcação autocrática, visando à fixação da doutrina do líder fundador. Sua pedagogia é tradicional, enfatizando a obediência à autoridade e não estimulando o senso crítico nem a criatividade. Aristocrática, essa tendência pedagógica se pauta por valores e práticas autoritárias, visando à adaptação do indivíduo à sociedade, num processo de reprodução das relações sociais hegemônicas de dominação-subordinação. Não há acompanhamento pessoal baseado num diálogo entre iguais, conforme o preconizado nas práticas pedagógicas dialéticas baseadas na persuasão, no consenso e realizadas a partir da produção coletiva e da criação comunitária. A máquina funciona por si mesma: sua tecnologia produz efeitos automaticamente, basta estar inserido e encerrado nela. Viver no estabelecimento é formativo por si só, dados seus mecanismos rigidamente instituídos, sua manipulação dos temores individuais e seus efeitos microfísicos.

Apesar dessa prática pedagógica autoritária, o discurso institucional tende a responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso no processo formativo, aproximando-se da pedagogia renovada, baseada no pensamento liberal, que coloca a ênfase no desenvolvimento da personalidade do aprendiz. Inversamente ao modelo das pedagogias dialéticas, o discípulo, e não o coletivo, torna-se o centro da prática pedagógica. Nesse contexto o processo de psicologização do sujeito pode ser entendido como uma estratégia mistificadora que se superpõe às relações de poder, ocultando-as por meio de um discurso lacunar e deslocando-as para a interioridade individual: parece clara uma particularização de fenômenos que são originalmente, sobretudo, de ordem social e coletiva.

### **Análise dos efeitos éticos da tecnologia totalitária de produção de subjetividade**

Qual é o efeito de uma experiência como essa em termos éticos? Que tipo de sujeito se produz a partir dos operadores institucionais utilizados pelos movimentos religiosos (Ferreira et al. 2005; Galindo, 1994; Lubich, 2003; Martelli, 1995; Urquhart, 2002) que estamos estudando? Quais são seus efeitos em termos de produção de subjetividade?

Operando basicamente por subtração (da liberdade, do tempo, da autonomia, da capacidade de reflexão, de escolha e de decisão, eliminando comportamentos indesejáveis e instaurando novos mais adequados, etc.), por meio da identificação baseada tanto no eu quanto nos ideais, mas, sobretudo, por meio de acréscimos de imaginário (doutrina do movimento, idéias, crenças, conceitos, representações, modos de se ver e olhar para a realidade, etc.), a tecnologia empregada em Loppiano pode produzir uma subjetividade serializada de matiz fortemente fanático. Não há espaço para a individualidade, para a iniciativa criadora, para a singularidade. Como o psiquismo pode reagir a essa modelagem institucional? Isso tem efeito permanente? Será que essa "criatura institucionalizada" pode se desconfigurar e buscar rumos diferentes e divergentes da programação imposta?

A resposta a tais questões, fundamentais para pesarmos certos impasses da subjetividade contemporânea, só pode ser ensaiada a partir de dados mais

amplos do que os que temos no momento. Porém ao menos um aspecto parece evidente: há indivíduos que suportam e se adaptam a essa modelagem, e tão bem, que são eles que reproduzem e, portanto, perpetuam a instituição; mas há outros aos quais essa conjuntura coloca em situação agonística. No caso dos últimos, não estando dadas na estrutura institucional quaisquer outras possibilidades alternativas, só lhes resta a saída da instituição. É o caso do sujeito de cuja experiência se ocupa nossa análise.

### **O processo de entrada, permanência e desligamento do movimento Focolare**

Se, conforme acabamos de constatar, estamos diante de uma tendência eclesial de viés fundamentalista radical que se mostra contrária ao valor do diálogo, da participação, da deliberação coletiva em busca de consenso; rejeita toda forma democrática de poder e gerenciamento político; tende a manipular predominantemente a dimensão emocional dos indivíduos e grupos em busca de restaurar um passado mítico; então como explicar que alguém deseje entrar para um movimento tão altamente fanatizante e permanecer nele? As possíveis razões da entrada e da permanência podem ser analisadas a partir do mesmo conjunto de dados. Encontramos em Libânio (1984) uma primeira tentativa de explicação:

Outra força e recurso dessa posição tradicionalista consiste em apresentar diante dos problemas teóricos e práticos respostas simples, lapidares, firmes, assim questões complexas são simplificadas ao extremo, dando ao fiel a tranquilidade de ter resolvido e de possuir, portanto, solução clara e distinta. ... Em momentos de crise e perplexidade, em que vivemos, tal posição desperta certo fascínio sobretudo sobre personalidades angustiadas, inseguras. Traz alívio, pelo menos momentâneo, para a angústia da dúvida e do questionamento. Frequentemente as soluções não passam de evasão, de ilusão, por desconhecerem a gravidade e complexidade da problemática. Quem sabe que parte de sucesso entre setores jovens de posições tão radicais conservadoras tenha a ver com uma etapa da evolução de certas personalidades inseguras, de horizonte ainda curto intelectualmente, em momentos de crise, de perplexidade, de dúvida? Assim as psicologias frágeis deixam-se atrair por posições claras, firmes, simplis-

tas. Por outro lado, no meio dos tradicionalistas surgem personalidades fortes de liderança que arrastam após si pessoas mais vulneráveis psicologicamente. (idem, p.127).

Segundo esse autor, o momento histórico posterior ao Concílio Vaticano II mergulhou os católicos numa certa anomia, tal a constância e velocidade das transformações. Isso teria suscitado um desejo de ordenamento, de pontos de referência que dessem segurança. Libânio (1984) considera que situações de crise institucional são propícias para a emergência de posturas submissas e autoritárias, nas quais um mesmo indivíduo pode assumir atitudes de "senhor" ou de "súdito", conforme a conveniência:

Mais facilmente, nestes momentos as psicologias fracas, abaladas em sua segurança, desejam neuroticamente um apoio. E como reflexo do caráter oposto, outras personalidades se sentem provocadas em seu instinto autoritário. Na sua estrutura profunda, seja o impulso de buscar apoio em outro, de submeter-se, como o de autoritarismo, são semelhantes. Ambos revelam uma fuga à liberdade e à individualidade, estabelecendo uma relação de dependência simbiótica com um outro objeto. No caso, o autoritário se identifica com o poder. O submisso foge à liberdade e à individualidade. Os dois pólos se casam bem, alimentando-se mutuamente. (Libânio, 1984, p.157).

Quanto aos motivos da permanência, Urquhart (2002, p.416) explica seu caso, depois de nove anos de pertença ao Focolare:

Os anos que passei no Focolare foram provavelmente os mais infelizes e os mais improdutivos de toda minha vida. Mas eles nos ensinavam que o sofrimento é essencial para o nosso estilo de vida; "Jesus abandonado" era a chave para a unidade, por isso nós tínhamos que sofrer. Esta foi a razão pela qual tive de suportar um estado de tormenta interior durante tantos anos. A minha decisão de sair do movimento não foi uma decisão pensada e consciente. A "Santa Jornada" do Focolare é uma jornada não de autodescoberta, mas de autodes-truição e esquecimento de si próprio. Como ficamos alienados de nossas próprias emoções deliberadamente suprimidas, qualquer decisão pessoal é simplesmente impossível. Além disso, todas as escolhas para os indivíduos são feitas pela comunidade "em unidade".

Vemos que de certa forma ele acrescenta outros fatores institucionais aos do indivíduo. As razões da ordem estão na reafirmação da própria posição do indivíduo como sofrendor a serviço de algo maior, além dos efeitos do processo de institucionalização que chamamos rituais de mortificação do eu e de colonização subjetiva, que deixam os indivíduos sem capacidade de tomar decisões de caráter pessoal.

Além de Libânio (1984), outros pensadores têm formulado idéias na tentativa de responder a essa questão. Merecem destaque as considerações de Freud (1921, 1927 e 1932), as de Lasch (1983) e as de Lindholm (1993).

Em “O problema da Concepção Unitária do Universo”, Freud (1932) analisa o que considera uma característica da vida psíquica humana: a exigência de resolução unitária de todos os problemas de nosso ser; essa tendência à totalização teria um caráter afetivo e, ao mesmo tempo, frágil por ser resultante da dificuldade de lidar com o desamparo, a incompletude e a indeterminação das situações da vida concreta. Em “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, Freud (1921), ao estudar os grupos do tipo massa, caracteriza-os como uma estrutura particular em que o líder assume na subjetividade dos indivíduos a função muito mais de um objeto ideal de consistência narcísica e imaginária, do que de um suporte capaz de permitir ao indivíduo orientar-se na direção dos ideais da cultura. Tratar-se-ia de conjunturas nas quais para os indivíduos não estaria sendo possível marcar a distância entre o ego atual e o ego ideal; nesses casos, o líder como ego ideal seria requisitado para fazer as vezes do objeto de identificação, o que tende a implicar em identificações maciças do eu com o outro. Finalmente, em “O Futuro de uma Ilusão”, Freud (1927) assinala que os homens podem responder diferentemente aos enigmas ante os quais se choca o desejo de saber e a tolerância ao desamparo. Alguns exigem respostas de teor absoluto e totalitário, outros toleram mais a dúvida e a indeterminação. Parece acenar com uma tentativa de diferenciar dois modos da consistência subjetiva, definidos segundo a consistência mais imaginária ou mais simbólica dessa relação do homem com o mundo, que determina suas formas de resposta aos enigmas com que este o interpela. Esses argumentos freudianos estão claramente na direção de indicar possíveis fatores da entrada e da permanência dos indivíduos nessas instituições.

Lasch (1983) foi um dos primeiros pesquisadores a abordar uma série de inflexões na subjetividade, partindo da hipótese de que transformações na sociedade contemporânea podem incidir na subjetividade dos indivíduos de modo a influenciar as modalidades das relações objetais. Propôs o conceito de “Cultura do Narcisismo” para designar o caráter regressivo dessas transformações. Em uma de suas teses principais afirma que a maneira como estão organizadas as relações sociais no modo de produção capitalista das sociedades de capitalismo desenvolvido, das quais a sociedade americana seria um dos protótipos, enfraquece de tal modo as relações dos indivíduos com o campo do simbólico que se chega à constituição de egos enfraquecidos, que se tornariam propensos à busca de experiências de êxtase e aos vínculos carismáticos.

Finalmente, Lindholm (1993) agrupa uma série bastante ampla de fenômenos sob o título de carisma. Considerando a mesma conjuntura geral de desamparo material e subjetivo, que está na base da “Cultura do Narcisismo”, pensa que nessas circunstâncias alguns indivíduos tenderão a procurar outros com quem possam se identificar, buscando experimentar uma poderosa sensação de perda dos limites do eu, se essa não oferecer perigo de total desintegração; tomando o outro como apêndice constitutivo da própria unidade do eu, estabelecem com ele relações de extrema dependência, ao mesmo tempo em que experimentam sensações de absoluta completude (sentimento oceânico). Para esses indivíduos, o outro em questão seria sempre um representante direto do primeiro objeto da fase do desenvolvimento da personalidade correspondente ao narcisismo, em que se sobressai a exigência de completude. Eles se encontrariam em um impasse quanto ao engajamento pleno no simbólico, que lhes propiciaria um tipo de completude pela via dos ideais, passível de permitir uma relação com a transcendência fora das vias do tipo fanático. Para esse autor tais personalidades também têm seu aparecimento em conjunturas em que os padrões externos estão corroídos e as figuras de autoridade são consideradas ilegítimas. É aqui que os líderes carismáticos se apresentam como possibilidade de “superegos substitutos”, que podem, e estão autorizados a, externalizar a agressão. “Quando a autocracia interna do superego desaparece, ela renasce externamente ... torna-se o poder coercitivo do sacerdote, do príncipe, do feiticeiro e do grupo” (Lindholm, 1993, p.105).

Podemos perceber que o conjunto de explicações levantado nos diferentes autores está muito mais interessado em responder às questões sobre possíveis fatores da entrada e permanência, enfatizando o lado dos liderados. E quanto aos líderes, Libânio (1984) fala em personalidades frágeis e fortes, entretanto o conceito de personalidade forte é bastante problemático, uma vez que parece, tanto o líder quanto os liderados, tratar-se de indivíduos que têm demandas da mesma natureza; trata-se nos dois casos da mesma forma de identificação, embora uns o façam utilizando o poder e outros o sofram como objeto de dominação. O que parece mais difícil de ser compreendido são os possíveis fatores dessa identificação diferencial. Ensaíamos uma pequena explicação: há uma diferença básica naqueles que ocupam o lugar de líder - a liberação de um componente perverso da personalidade permitindo que eles gozem por bancarem o grande Outro para o outro; sua vivência de completude poderia vir então dessa identificação direta com Deus. Vale a pena esclarecer que dizemos liberação porque é necessário considerar a possibilidade do gozo perverso como acessível à conjuntura psíquica definida como personalidades narcísicas, senão como explicar que, dependendo das circunstâncias, o indivíduo possa passar de liderado a líder? Por outro lado é importante esclarecer que não se trata necessariamente de subjetividades "perversas" (formadas por renegação do significante do Nome do Pai (Dor, 1991, p.93), em que a função pai estaria renegada; trata-se de subjetividades "neuróticas", nas quais a função pai está admitida (por recalçamento), só que por meio de uma identificação massiva, portanto, de modo diferente daquele da construção de uma identidade (conforme definição anteriormente proposta para identificação e identidade).

E quanto às possíveis razões da saída: por que o indivíduo deixaria o grupo ou movimento religioso fundamentalista no qual ingressou? Uma primeira explicação poderia residir em que tais grupos, dada a sua consistência e funcionamento, tendem a se recusar ao diálogo com a modernidade, conduzindo seus participantes a se fixarem na postura fideísta ingênua em que estão ancorados (Brighenti, 2001, p.20). Ou seja, "escolhem-se os atalhos do coração, do testemunho, da vivência, do emocional para chegar à Revelação, saltando a longa caminhada da razão, com medo de

perderem-se nos labirintos da crítica" (Libânio, 1984, p.152).

Quanto a essa questão vale a pena analisar alguns elementos do percurso de Urquhart (2002): terminado o período preparatório em Loppiano, foi enviado para Liverpool para abrir uma nova comunidade masculina. Foi trabalhar como professor e essa inserção "no mundo" foi aos poucos lhe dando conta das transformações da realidade social da qual esteve alijado pelo movimento. Havia um vácuo em seus conhecimentos quanto aos filmes, livros, teatro para preencher. Ele começou a desenvolver um trabalho com encenações teatrais, dando início a uma fase de iniciativa, criatividade e independência que não eram bem vistas pelo grupo. Mas havia também um segredo permanentemente atormentador: sua orientação homossexual:

Desde os meus 12 anos, mais ou menos, eu tinha consciência de que sentia uma certa atração pelos outros garotos de minha idade, ou mais velhos. Nas escolas católicas não se falava desse assunto naquela época, talvez nem mesmo hoje, e desta maneira eu me informava da melhor maneira possível, folheando livros de Freud nas bibliotecas. Durante muitos anos, mesmo depois de ter saído do movimento, considerei essas "tendências homossexuais" como tentação ou vício, muito mais do que como parte de minha própria estrutura psicológica. Quando terminou minha adolescência, comecei a tomar consciência de que aquilo não era simplesmente uma "fase" que passaria com o tempo, mas meu catolicismo sincero me forneceu meios de engavetar o problema e tratei de sublimar totalmente todos os impulsos sexuais. Quando descobri o Focolare eu já tinha ficado virtualmente assexuado aos 17 anos de idade (Urquhart, 2002, p.418).

Sem dúvida, no caso de Urquhart (2002), a perspectiva do celibato podia soar bastante atraente por permitir protelar indefinidamente qualquer espécie de opção sexual, adiando para sempre qualquer experiência concreta, mesmo tendo uma consciência permanente de sua orientação específica. A tensão entre seus desejos eróticos (socialmente desaprovados e condenados pela religião) e a doutrinação constante quanto à pureza absoluta do "ideal" Focolare (um projeto de vida institucional altamente promissor) foi resolvida temporariamente em favor da segunda alternativa. Pode-se dizer que o movimento Focolare lhe econo-

mizava uma neurose pessoal, oferecendo-lhe uma possibilidade de repressão segura e significativa.

Conforme o tempo passava e seu envolvimento institucional com o Focolare aumentava, também aumentava sua necessidade de confessar seu segredo aos superiores: não esconder nada deles significava estar “em unidade”, já que os líderes eram o “foco da unidade”. Esse impulso de auto-revelação conflitava com o temor da expulsão do movimento e a conseqüente impossibilidade de tornar-se um focolarino com seus votos e pertença permanente ao grupo. Depois de muita incerteza e hesitação, Urquhart (2002) confiou sua história ao seu superior:

Sua reação foi para mim uma surpresa. Meus sentimentos não tinham nada de errado em si mesmos, enquanto eu não fizesse nada. ... O único conselho que recebi foi a resposta mágica do Focolare para todos os problemas - “amar a Jesus abandonado”. Isto significava que no meu caso - como, estou certo disto, em muitos outros - o ponto fundamental nunca era enfrentado. “Jesus abandonado” era uma espécie de tapete cósmico para debaixo do qual eram jogados todos os assuntos desagradáveis e mais dolorosos. Este conceito encorajava a “cultura do segredo” do Focolare. Nós éramos proibidos até mesmo de falar sobre nossas dúvidas e dificuldades com os amigos dentro do movimento. Não devíamos compartilhar com os outros nossas “misérias”. De acordo com a mentalidade do Focolare, um problema compartilhado era um problema dobrado (Urquhart, 2002, p.418).

Na temporada em Loppiano, depois de esforços heróicos, ele conseguiu se dominar: “Graças a uma imensa força de vontade consegui finalmente dominar minha batalha interior e ceder à euforia geral” (Urquhart, 2002, p.420). Já durante o segundo ano em Liverpool, ele passou por uma experiência de ruptura radical na qual o reprimido irrompeu de modo violento e irracional, numa autêntica microcrise psicológica - uma atuação de caráter tipicamente homossexual:

Numa reação desesperada aos anos de esforços para esquecer e reprimir, eu me vi no cenário de ‘Morte em Veneza’, sem jamais ter ouvido falar nem do filme de Visconti nem do romance de Mann. Num impulso eu faltei ao colégio e fiquei procurando um misterioso estranho escolhido ao acaso ao redor do centro de Liverpool. Quando caiu o crepúsculo, eu recuperei abruptamente os sentidos, como se

estivesse acordando de um sonho. Não consegui achar nenhuma explicação para meu comportamento e tive medo de estar perdendo a razão. ... O que este incidente indicava sem dúvida era uma crise pessoal profunda que devia ser resolvida (Urquhart, 2002).

Esses abalos iniciais foram se aprofundando. Contudo, Urquhart foi estimulado a fazer os votos de castidade, pobreza e obediência. Ele foi transferido para Londres e teve que deixar um trabalho muito gratificante em Liverpool. Tornou-se editor da Revista New City e rompeu com a proibição do movimento de ler jornais e revistas (Urquhart, 2002, p.423). Descobriu que a homossexualidade havia deixado de ser um crime, passando a ser tema corrente e inclusive tratado de modo positivo por diversas publicações. Essas novas influências precipitaram a eclosão de uma crise pessoal intensa:

Comecei a sofrer seriamente de insônia, problema que nunca experimentara em toda minha vida. Esperava que isso passasse, mas a insônia continuou por muitos meses. Foi então que apareceu um outro sintoma: ataques de pânico que se manifestavam toda vez que eu ficava sentado durante períodos muito longos. Nada surpreendente, isto ocorria principalmente durante as reuniões do movimento. Eu tinha que lutar contra um desejo poderoso de sair correndo do quarto ou da sala de reuniões e continuar correndo pela rua. Durante nosso retiro semestral em Roma eu não pude sequer acompanhar as palestras de Chiara: eu suava e me contorcia, procurando dominar o impulso de sair dali. Ao mesmo tempo, o problema de minha sexualidade reprimida por tanto tempo já não podia ser ignorado. Eu agora sentia que precisava entender a verdadeira natureza de meus sentimentos. Eu sabia que os sintomas estranhos e angustiantes que me afligiam só iriam encontrar resposta fora da comunidade Focolare (Urquhart, 2002, p.423).

Urquhart iniciou seu processo de desligamento do movimento Focolare e descobriu que o grupo iria fazer de tudo para dificultar sua saída. Primeiro lhe ofereceram ajuda, recomendando um tratamento psiquiátrico com um médico do movimento que além de psicoterapia e de remédio, recomendou-lhe o casamento: “um poderoso antídoto contra as tendências homossexuais, principalmente por causa dos filhos” (Urquhart, 2002, p.427).

O movimento autorizou-o, mesmo que a contragosto e apenas em caráter temporário, a viver fora da comunidade. Sua família aceitou sua decisão com rapidez e Urquhart foi viver em um apartamento com sua irmã. Mas a liberdade tem preço: “os primeiros problemas que encontrei foram de ordem financeira” (Urquhart, 2002, p.429). O movimento havia ficado com todos os honorários que ele havia recebido durante seis anos de voto de pobreza e não o ajudou a recomendar sua vida “no mundo”. “Sem recursos, eu saí da comunidade com muito menos, em termos de roupas e posses, do que quando entrei” (Urquhart, 2002, p.431). A liberdade imediatamente produziu efeitos saudáveis:

Eu tinha dado a mim mesmo um prazo de seis meses para negociar minha libertação do Focolare, e este prazo foi realmente um período de pesadelos, de luta contra a resistência do movimento. E ainda por cima eu tinha de enfrentar meus próprios problemas de saúde. Mas quando entrei no meu novo apartamento, tudo passou. Aconteceu então uma coisa extraordinária. Os sintomas de pânico e de angústia que me perseguiram há mais de um ano literalmente desapareceram da noite para o dia. E estes sintomas foram substituídos por uma emoção muito simples, quase banal, uma emoção que surgiu com a força de uma revelação. Pela primeira vez em seis anos, desde que entrara para a comunidade Focolare, eu experimentava, não de forma sobrenatural ou divina, mas de forma simples e humana, uma sensação de felicidade natural - uma emoção que, de acordo com a doutrina do Focolare, simplesmente não existe (Urquhart, 2002, p.431).

Reconquistando sua independência, logo Urquhart foi descobrir o mundo, recuperar seu atraso cultural, estendendo seu círculo de amizades mais além das imposições do movimento. Conforme ele se afastava e seus laços se afrouxavam com o grupo, mais o movimento o procurava e buscava enquadrá-lo, tentando manter domínio sobre Urquhart (2002, p.434). Ele resistia, embora o assédio e a pressão fossem fortes. Não querendo abandonar o movimento de todo, Urquhart pensava, ingenuamente, em manter um contato mais livre, sem o peso das estruturas do Focolare. Mas isso seria impossível.

Mesmo muitos anos depois, quando, para falar claramente, a possibilidade deste controle já não existia mais, eles continuaram a me ver como um

elemento em sua estrutura de poder. Depois que descobriram que eu não cederia às pressões, o assédio terminou abruptamente. Eu fui relegado à categoria daqueles que estão identificados nos arquivos do Focolare com um “M” - os mortos (Urquhart, 2002, p.437).

Parece necessário um grande esforço para superar os princípios integristas e explicitamente religiosos do movimento que foram inculcados e que se sedimentaram na vida pessoal do antigo adepto. A doutrinação pode ter efeitos colaterais prolongados, tais como a necessidade de falar freqüentemente do tempo vivido no movimento “para tentar dar um sentido ao que não tem mais sentido, para externá-lo e colocá-lo em perspectiva” (Urquhart, 2002, p.438), pesadelos repetidos com a cena institucional (Urquhart, 2002, p.442). Os “axiomas obsessivos do Focolare” desvalorizavam a vida humana corrente: amigos, família, trabalho, relações pessoais. Reencontrar o significado de tudo isso leva tempo. Urquhart recupera aos poucos a autoconfiança, seguindo a carreira de diretor de cinema. Mas deixou também de praticar a religião católica por cerca de dez anos (Urquhart, 2002, p.439).

Quanto à sua sexualidade, ele continuava fortemente influenciado pelo movimento: “A opção que me fora apresentada pelo movimento e seus agentes era muito clara: eu poderia seguir minha natureza *gay* e levar uma vida de pecado, ou poderia me casar. Era muito simples” (Urquhart, 2002, p.439). Um ano depois de sair do movimento, ele se casou, mas isso não funcionou:

Eu não quero colocar a culpa de minhas ações na conta do movimento. Na realidade, eu e outros tivemos que pagar caro por elas, sete anos e dois filhos mais tarde, sob a forma de um divórcio confuso e amargo. ... Mas ao tomar decisões - ou ao não tomá-las - a única matéria-prima com que temos de lidar somos nós mesmos. E quando me casei, após nove anos cruciais de doutrinação, eu era aquilo em que o movimento me transformara (Urquhart, 2002, p.440).

Conta que, finalmente, deparou-se com o grupo “Quest, a organização dos *gays* católicos. Na amizade simples e na humildade que encontrei entre os membros dessa organização, eu descobri que Deus não é propriedade exclusiva de nenhum movimento” (Urquhart, 2002, p.442). Ele conclui seu relato com uma grande consciência, depois do seu longo percurso: “A

rejeição daquilo que é humano é a maior heresia dos novos movimentos, pois é impossível ser cristão se antes de tudo a pessoa não for plenamente humana” (Urquhart, 2002, p.444).

Esse percurso de Urquhart tem suas particularidades, mas não deixa de incluir também o singular. Nele podemos ver um exemplo das dificuldades de se desfazer da modelagem subjetiva a que são submetidos os indivíduos nessas instituições. Esse desligamento só se tornou possível por meio de um processo que inclui momentos rápidos de crise e momentos lentos. Os momentos de crise são constituídos pelo transbordamento da angústia e o indivíduo se vê projetado em uma ação que é mais uma passagem ao ato do que qualquer decisão refletida (para Urquhart, essa passagem ao ato se deu no terreno da sexualidade e como abandono temporário da religião católica; para outros ela pode consistir na fuga ou simples abandono da instituição). Os momentos lentos constituem uma dimensão paulatina do processo de separação em que o indivíduo vai exercitando a reversão dos “axiomas obsessivos do Focolare” que desvalorizam a vida corrente: amigos, família, trabalho, relações pessoais (tais momentos lentos incluem certas recaídas como a necessidade de falar freqüentemente do tempo vivido na instituição e a recorrência de pesadelos com a cena institucional, aparentemente para dar sentido ao sem sentido vivido e conjurá-lo). O caso em questão nos mostra, ainda, que a saída da instituição não se confunde com a saída da configuração subjetiva que a adesão e a permanência nela produziram (Ferreira, Lauand & Silva, 2005).

## Considerações Finais

### O fanatismo religioso e suas relações com as características das instituições totais

Foucault (1995, p.206) afirma que “as pessoas sabem aquilo que elas fazem; freqüentemente sabem por que fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem”; por outro lado, a psicanálise há muito tempo nos ensina que nossas ações e palavras, quando se dirigem ao semelhante, como injunções, podem produzir efeitos bem mais amplos do que pretendíamos em nossas intenções

iniciais. Trabalhamos com a hipótese de que os movimentos religiosos que estamos estudando desenvolvem práticas que podem ser pensadas como de caráter fanatizante. Com isso não pretendemos afirmar que necessariamente são constituídos por pessoas que possuem essa intenção deliberada. É possível que eles não consigam calcular os efeitos das práticas que implementam, nem visem conscientemente esse fim, entretanto esse parece ser um dos sentidos importantes de sua produção geral, de acordo com a literatura que temos compulsado. Assinalamos, de imediato, como principal característica da atitude fanática, a demanda radical de sentido de teor imaginário.

O fanatismo, independente do campo em que se manifeste (religioso, esportivo, político, ideológico, etc.), tende geralmente à fuga da realidade. O fanatismo religioso reduz o indivíduo fanático a um escravo diante do senhor: seu líder, uma divindade, uma causa suprema ou uma fé cega. Enraíza-se num gnosticismo exacerbado, se alimenta de um sistema de crenças absolutas e irracionais com o objetivo de servir um ser poderoso empenhado numa campanha contra o mal. O fanático se percebe investido de uma missão intransferível e inadiável de exorcizar o demônio das pessoas e coisas, ele combate contra as forças das trevas e busca salvar o mundo do caos e da perdição eterna. Sua causa suprema está acima de sua própria vida, da de sua família e inclusive das demais pessoas: ele é capaz de morrer ou matar por suas crenças.

Segundo Lima (2002), os sintomas do fanatismo incluem: orações, jejuns, privações, peregrinações, discursos monológicos e martírios, que podem levar ao sacrifício final do fanático, visando salvar o mundo das forças do mal que ele combate. O fanático não fala, fundamentalista, ele discursa para inculcar através da pregação religiosa sua crença ou doutrina, tornando a todos meros objetos de um desejo divinizado. Ele tem certeza e sua certeza é igual à verdade. O fanatismo religioso tem algumas características muito claras: um grupo ou um sujeito convencidos de que estão de posse da verdade com toda certeza, resistindo ao teste da realidade; querem impor a todos os demais de um modo despótico a sua “verdade”, derivada de sua inspiração ou crença absoluta (buscam uma uniformização estereotipada da aparência, dos rituais, da linguagem, criando “chavões” e *slogans* próprios); a sua causa

suprema é superior a tudo, inclusive à própria vida e a dos demais; o grupo se isola da coletividade, em busca de pureza, adotando um estilo de vida narcísico, fechado, sectário e uniformizante; com o tempo, o discurso do indivíduo ou do grupo torna-se repetitivo, bizarro, distanciando-se do bom senso na lógica comunicativa dialógica; finalmente, perdem o sentido de respeito pelos diferentes modos de existência humana, em nome de uma causa transcendente absoluta. O método de doutrinação fanática tem três etapas: inicialmente, busca seduzir pessoas para a “causa” do líder ou do grupo; depois realiza um processo de destruição da antiga personalidade, dissolvendo ligações familiares, profissionais e sociais; finalmente, procura construir uma nova personalidade, recriada de acordo com os moldes, modelos e normas do grupo. O fanatismo é perigoso, pois revela uma intolerância extrema para com os diferentes (Lima, 2002).

Ao longo desta análise já deixamos entrever um princípio de explicação do fenômeno do fanatismo. É preciso acrescentar que a atitude fanática perece enraizar-se em circunstâncias sócio-histórico-culturais agonísticas, em personalidades de um matiz também particular (“Cultura do Narcisismo” e avidez carismática). Em trabalho anterior arriscamos uma explicação para o fenômeno do fanatismo: contextos sócio-culturais agonísticos em termos do fechamento de perspectivas concretas e de ideais de desenvolvimento e mobilidade social; conjugados a personalidades narcísicas (regredidas do ponto de vista das relações interpessoais e objetivas), que deixam tais indivíduos prisioneiros de demandas subjetivas radicais de sentido de teor imaginário. O preenchimento urgente e sem falhas dessa demanda é fator de estabilização psíquica para esses indivíduos. Porém, essa estabilização não deixa de ser claudicante, daí o desdobramento fanático, que é uma tentativa de conjurar, reiterando no próximo, por uma espécie de *performance* proselitista, a solução dos conflitos que no próprio fanático não acaba de se consolidar (Costa-Rosa, 1995).

A fanatização produz efeitos agonísticos de ritualização da existência, refletidos diretamente na subjetividade e no corpo dos indivíduos. Ela tem uma função congruente com a de certas práticas ritualísticas de outras instituições culturalmente mais arraigadas, como o Candomblé e a Umbanda, entre nós, e uma

série de rituais das sociedades chamadas primitivas. Os efeitos maiores dessas práticas culturalmente estabelecidas podem ser definidos como ritualização da existência, de alto teor de simbolização, dado o caráter de tradição cultural do sentido que veiculam para o cotidiano e a vida em geral, dos indivíduos adeptos. Quanto à fanatização propriamente dita, podemos defini-la como uma espécie de ritualização mal-sucedida, agonística, que se inscreve diretamente na vida subjetiva e no corpo dos indivíduos aderidos; esse efeito parece vir do baixo teor simbólico do sentido veiculado. Este não se inscreve mais em rituais compartilhados pela cultura mais ampla, mas na própria subjetividade, imprimindo-lhe uma instabilidade mais drástica, o que acaba derivando na atitude fanática e proselitista como seu desdobramento necessário (não contingente). Nessa perspectiva, pode-se dizer que o fanatismo proselitista é um dispositivo agonístico disparado para defender a precária estabilização psíquica conseguida com a adesão mística.

Em suma, uma forma de estabilização sustentada culturalmente no coletivo, liberando o corpo e a subjetividade individuais, não há *performance* gnóstica (maniqueísmo) nem fanática (proselitismo). A outra, carente de sustentação cultural e coletiva, toma o corpo e a subjetividade individual como suportes, acentuando a atitude gnóstica já induzida pelo ideário das instituições e presente na própria subjetividade dos adeptos, produzindo uma *performance* fanática extrema (proselitismo compulsivo), como meio de manter a precária estabilização psíquica conseguida com a adesão à instituição.

Generalizando algumas de nossas hipóteses anteriores sobre o Focolare, podemos afirmar que os chamados novos movimentos religiosos presentes no atual contexto católico têm matizes nitidamente totalitários, pois se estruturam de acordo com o paradigma pré-moderno tridentino (Queiruga, 2003, Libânio, 2005, p.74). Estão alinhados com as forças hegemônicas eclesiais contemporâneas de matiz restauracionista, sendo alguns de seus traços mais marcantes: fanatismo, crescimento rápido e vigoroso, ausência de prestação de contas, segredo quanto a sua estrutura interna, silêncio total sobre a origem de seus recursos financeiros aparentemente ilimitados, método de recrutamento próprio de seitas, crenças esotéricas, perspectiva cultural limitada, repressiva e integrista, com posicionamentos

morais conservadores e tradicionalistas. Triunfalistas, exercem um proselitismo agressivo. Mantêm segredo quanto às doutrinas arcanas que lhes conferem o sentido de unidade e coesão interna.

O neofundamentalismo ultrapassa facilmente aquele mínimo de segurança normal, necessário, desviando-se pelas vias da patologia social, oferecendo a pessoas inseguras, ansiosas, neuróticas um apoio emocional, em vez de ajudá-las a uma decisão livre, pessoal e consciente. É enorme risco construir uma identidade sobre tipos neuróticos, seja pela via da submissão, seja pela via do autoritarismo: ambos inseguros, incapazes de assumirem em liberdade decisões fundamentais. Fogem, temem a liberdade. Esta é ameaça por demais grande para suportá-la com tranquilidade. A autonomia madura revela-se na calma e paz em suportar e enfrentar o diferente, em atitude de diálogo. As situações autoritárias são patogênicas, enquanto que as democráticas, livres, dialogais são terapêuticas. Ora, quanto mais uma identidade for construída à base do diálogo, do consenso, tanto mais ela revelará o caráter sadio de seus construtores e permitirá que ela também possa ser vivida sadiamente pelos seus membros (Libânio, 1984, p.158).

Esses movimentos não parecem trazer respostas novas para problemas novos, ao contrário, buscam antigas fórmulas para problemas que não são os da contemporaneidade, parecem “vinho velho em velhos odres”. Sob o prisma de tais movimentos, seria o cristianismo incompatível com a modernidade democrática, com a liberdade (como autonomia), com a igualdade (traduzida como reconhecimento das diferenças, da especificidade desejante, dos conflitos e contradições comuns, condições de possibilidade de crescimento) e com a fraternidade (enquanto solidariedade na ação conjunta dos projetos coletivos e no enfrentamento das vicissitudes na esteira do devir)? Ampliando nosso ponto de vista, pensamos que não, juntamente com diversos autores que propõem a superação do Paradigma Tridentino e a construção de uma nova realidade eclesial (Brighenti, 2001; Comblin, 1999, 2002; Libânio, 1984, 2000, 2003, 2005; Queiruga, 2001; Morano, 2003).

## Referências

- Aguiar, W. M. (2002). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica. In A. M. B. Bock, M. G. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp.129-140). São Paulo: Cortez.
- Benelli, S. J. (2002). O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 19-29.
- Benelli, S. J. (2003a). Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 99-114.
- Benelli, S. J. (2003b). *Pescadores de homens: a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Benelli, S. J., & Costa-Rosa, A. (2002). A produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário católico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 19 (2), 37-58.
- Benelli, S. J., & Costa-Rosa, A. (2003a). Geografia do poder em Goffman: vigilância e resistência, dominação e produção de subjetividade no hospital psiquiátrico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 20 (2), 35-49.
- Benelli, S. J., & Costa-Rosa, A. (2003b). Estudo sobre a formação presbiteral num seminário católico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 20 (3), 99-123.
- Blazquez, R. (1996). *Las comunidades Neocatecumenales: discernimiento teológico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brighenti, A. (2001). *A Igreja do futuro e o futuro da Igreja: perspectivas para a evangelização na aurora do terceiro milênio*. São Paulo: Paulus.
- Comblin, J. (1999). O Cristianismo no limiar do terceiro milênio. In C. Caliman (Org.), *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio* (2a. ed., pp.143-160). Petrópolis: Vozes.
- Comblin, J. (2002). *O povo de Deus* (2a. ed.). São Paulo: Paulus.
- Costa-Rosa, A. (1995). *Práticas de cura nas religiões e tratamento psíquico em saúde coletiva*. Tese de doutorado em Psicologia não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Cordonnier, G. (1995). *Nascer de novo: os novos cristãos pelo caminho do catecumenado*. Coimbra: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Dor, J. (1991). *Estrutura e perversões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandez, P. (2004). *La celebración de la eucaristia en el camino neocatecumenal*. *Revista Phase*, 44 (260), 139-165.
- Ferreira, D. F., Lauand, M., & Silva, M. F. (2005). *Opus Dei: os bastidores, história, análise, testemunhos*. São Paulo: Verus.
- Fondi, E., & Zanzucchi, M. (2004). *Um povo nascido do Evangelho: Chiara e os focolares*. São Paulo: Paulus.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus, P. Rabinow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp.231-249). Rio de Janeiro: Forense.
- Freud, S. (1921). *Psicologia de las massas e análisis del "Yo"* (Tomo III, pp.2563-2610). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Freud, S. (1927). *El Porvenir de Una Ilusion* (Tomo III, pp.2961-2992). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1932). Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. Lección XXXV: *El Problema de la Concepción del Universo (Weltanschauung)* (Tomo III, pp.3191-3209). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1925). *La Negacion*. (Tomo III, pp.2884-2886). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galindo F. (1994). *O fenômeno das seitas fundamentalistas*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Goyomard, P. (1996). *O gozo do trágico: Antígona, Lacan e o desejo do analista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Lacan, J. (1988). A agressividade em psicanálise (pp.104-126). In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1980). *Omíto individual do neurótico*. Lisboa: SCARL.
- Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Le Tourneau, D. (1985). *O opus dei*. Lisboa: Rei dos Livros.
- Libânio, J. B. (1984). *A volta à grande disciplina* (2a. ed.). São Paulo: Loyola.
- Libânio, J. B. (2000). *Igreja contemporânea. Encontro com a modernidade*. São Paulo: Loyola.
- Libânio, J. B. (2003). *Olhando para o futuro: perspectivas teológicas e pastorais do Cristianismo na América Latina*. São Paulo: Loyola.
- Libânio, J. B. (2005). Impactos da realidade sociocultural e religiosa sobre a vida consagrada a partir da América Latina. Busca de respostas. *Perspectiva Teológica*, 37, 55-88.
- Lima, R. (2002). O fanatismo religioso entre outros. *Revista Espaço Acadêmico*, 17. Acessado em julho 4, 2004, disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/017/17ray.htm>
- Lindholm, C. (1993) *Carisma*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lubich, C. (2003). *Ideal e luz: pensamento, espiritualidade, mundo unido*. São Paulo: Brasiliense.
- Martelli, S. (1995). *A religião na sociedade pós-moderna: entre secularização e dessecularização*. São Paulo: Paulinas.
- Morano, C. D. (2003). *Crer depois de Freud*. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, L. E. (1988). *Jesus abandonado em Chiara Lubich: uma perspectiva para a inculturação do evangelho*. Dissertação de mestrado em Teologia Sistemática não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pasotti, E. (Org.). (1999). *O caminho Neocatecumenal segundo Paulo VI e João Paulo II*. São Paulo: Loyola.
- Pereira, W. C. C. (2004). *A formação religiosa em questão*. Petrópolis: Vozes.
- Perez, G. R. (1992). *El Opus Dei: una explicacion*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Prada, A. V. (1989). *O fundador do Opus Dei: Mons. Josemaria Escriva de Balaguer 1902-1975*. São Paulo: Quadrante.
- Queiruga, A. T. (2001). *Do terror de Isaac ao Abbá de Jesus: por uma nova imagem de Deus*. São Paulo: Paulinas.
- Queiruga, A. T. (2003). *Fim do cristianismo pré-moderno: desafios para um novo horizonte*. São Paulo: Paulus.
- Rey, F. G. (1999). *La investigación cualitativa em Psicologia: rumbos y desafios*. São Paulo: EDUC.
- Rodriguez, P. et al. (1993). *O Opus Dei na Igreja: introdução eclesiológica à vida e ao apostolado do Opus Dei* (Magistra, n.6). Lisboa: Rei dos Livros.
- Rondoni, D. (Org.). (1999). *Comunhão e libertação: um movimento na Igreja*. São Paulo: Sociedade Litterae Communio.
- Silva, R. A. S. L. (2000). *Igreja comunhão e movimento dos focolares: a eclesiologia de comunhão como centro da espiritualidade e vida do movimento dos focolares*. Dissertação de mestrado em Teologia Sistemática, não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Urquhart, G. (2002). *A armada do Papa: os segredos e o poder nas novas seitas da Igreja Católica*. Rio de Janeiro: Record.
- Vicente, A. F. (1988). *O caminho Neocatecumenal: um caminho de iniciação cristã* (Comunidade Viva, n.17). Porto: Perpetuo Socorro.

Recebido em: 3/8/2005

Versão final reapresentada em: 6/12/2005

Aprovado em: 26/4/2006

# Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais

## *Psychological instruments: comparative study between cognitive-behavioral students and professionals*

Katya Luciane de OLIVEIRA<sup>1,2,4</sup>

Ana Paula Porto NORONHA<sup>3</sup>

Marilda Aparecida DANTAS<sup>4</sup>

### Resumo

Esta pesquisa analisou se há diferença entre os instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Participaram 40 estudantes, do último ano do curso de Psicologia e 35 psicólogos. Foi utilizado instrumento composto de duas partes, a primeira contemplou questões que visavam à caracterização dos sujeitos quanto à formação, atuação profissional, estratégias e instrumentos utilizados na avaliação. A segunda parte constava de uma relação contendo 152 instrumentos de avaliação psicológica, na qual os sujeitos tinham que assinalar os conhecidos e os utilizados. Os resultados evidenciaram que tanto estudantes quanto profissionais utilizam com maior frequência em sua avaliação as entrevistas. Os instrumentos mais conhecidos pelos sujeitos foram o Zulliger, a Escala de Maturidade Mental Columbia, o Teste de Apercepção Temática e o WISC-III. Os mais utilizados foram o Bender Infantil, o Desenho da Figura Humana e o Teste Wartegg. Sugere-se que novos estudos sejam realizados com o intuito de promover avanços na preparação do psicólogo brasileiro.

**Palavras-chave:** avaliação comportamental; avaliação psicológica; testes psicológicos.

### Abstract

*This research analyzed if there was any difference between the well-known psychological instruments and the ones used by cognitive-behavioral students and professionals. 40 students and 35 psychologists participated in this study. This study material was composed by two parts. The first one comprised by questions about graduation, professional activity, strategy and instruments used in the assessment. The second part constituted a set of psychological assessment instruments, and the participants task was to assign if they were known or used. Results indicated the most of students and professionals uses the interview in the assessment. The most well-known instruments were Zulliger, Escala de Maturidade Mental Columbia, Teste de Apercepção Temática and WISC-III. The most used instruments were Bender Infantil, Desenho da Figura Humana and Wartegg Test. Others studies should be made to promote the psychologists' formation development.*

**Key words:** behavioral assessment; psychological assessment; psychological tests.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Professora, Curso de Psicologia, Universidade São Francisco. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: K.L. OLIVEIRA. E-mail: <katya\_lincoln@ig.com.br>.

<sup>3</sup> Professora Doutora, Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba, SP, Brasil.

<sup>4</sup> Professora, Curso de Psicologia, Universidade de Alfenas. Alfenas, MG, Brasil.

No Brasil, autores têm se dedicado ao desenvolvimento da área de avaliação psicológica. Mesmo que com contribuições isoladas e com objetivos distintos - como oferecer manuais atualizados com os fundamentos técnicos dos instrumentos de avaliação, realizar pesquisas e incentivar a construção de novos materiais -, tais instrumentos tornaram-se o foco de diversos estudos (Pasquali, 1999, 2001).

Ainda em âmbito nacional, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promulgou resoluções (Conselho Federal de Psicologia, 2001, 2003) a fim de oferecer definições sobre o uso, a elaboração e a comercialização dos testes. Embora inicialmente a decisão tenha sido polêmica, considerando o impacto que ocasionou na comunidade científica e entre leigos, acredita-se que o processo promoverá a construção de instrumentos com mais qualidade do ponto de vista psicométrico.

Dentre os elementos definidos pelas resoluções como imprescindíveis quando da construção de testes encontram-se o desenvolvimento de estudos com amostras nacionais e os estudos de evidência de validade e de precisão. Embora os aspectos apontados pareçam elementares, pesquisas indicam que grande parte dos instrumentos comercializados no Brasil ainda não apresenta condições mínimas de comercialização (Noronha, 2003). Poucos são os instrumentos que se encontram com parecer favorável do CFP para utilização. Esse fato ocorre devido à falta de parâmetros psicométricos na maior parte dos instrumentos avaliados (Conselho Federal de Psicologia, 2005), diferente do que ocorre em países mais desenvolvidos, onde é intenso o foco nos atributos psicométricos de um teste.

Nesse sentido, alguns estudos já evidenciaram a necessária atenção que deve ser dispensada aos instrumentos de medida. Andriola (1995) destaca que os testes psicológicos como instrumentos de avaliação merecem mais esmero por parte dos profissionais responsáveis pela utilização, principalmente pelo seu uso frequentemente indiscriminado. A ênfase deve ser dirigida ao rigor da qualidade científica, estudando os parâmetros psicométricos e atualizando os conteúdos dos instrumentos a fim de contribuir com a valorização da avaliação e do profissional que a realizou (Noronha, 2003; Pasquali, 2001; Wechsler & Guzzo, 1999).

Não parece ser novidade que os testes divulgam e favorecem o reconhecimento social da profissão e que a má aplicação tende a gerar dificuldades no atendimento desses objetivos, considerando que o início da testagem de alguma forma se confunde com os primórdios da Psicologia científica.

No que se refere às questões éticas e deontológicas da avaliação (considerando-a como um processo de aquisição de informações, que faz uso de vários métodos, técnicas e instrumentos, tendo como objetivo principal a compreensão do indivíduo), Simões (1995) observa que a ética é distinguida da deontologia, sendo a primeira relativa à ordem de questionamento sobre valores e a segunda à moral profissional. Baseado nessa concepção, o autor determina que compete ao psicólogo a responsabilidade da escolha e aplicação de instrumentos com valor reconhecido. Nessa direção, também se faz necessário que tal instrumento psicológico comungue com o referencial teórico do psicólogo; não há como fazer uso de um recurso cujo fundamento teórico seja dissonante daquele que sua abordagem de atuação preconiza.

Quanto à escolha dos instrumentos mais adequados para as diferentes situações profissionais nas quais os psicólogos se deparam ao longo de suas atividades, deve-se evidenciar a eleição de métodos e de instrumentos que tenham pesquisas relacionadas aos parâmetros técnicos científicos (precisão, validade e normas). Tal asserção é corroborada pelos estudos de Oliveira, Noronha, Beraldo e Santarem (2003) e Oliveira, Noronha, Dantas e Santarem (2005), no sentido de que é imprescindível que haja coerência entre a abordagem teórica que norteia a prática profissional do psicólogo e os construtos dos instrumentos utilizados, de modo que a leitura de homem adotada esteja em consonância com a que o instrumento preconiza.

No que tange à avaliação comportamental, vale ressaltar que há diferenças em relação a outras abordagens, principalmente no que concerne ao conjunto de princípios e elementos conceituais. Alguns dos princípios da avaliação comportamental são comuns a qualquer sistema de avaliação, outros, porém, são específicos e refletem os princípios comportamentais de base, muitos dos quais são derivados da análise experimental do comportamento (Matos, 1999; Santarem, 2001).

A avaliação comportamental pode ser considerada um termo genérico ou um paradigma da avaliação psicológica que abriga diferentes abordagens ou subparadigmas, como, por exemplo, análise funcional e cognitivo-comportamental. O termo comportamento implica a relação do organismo com o ambiente num processo contínuo e dinâmico (Delitti, 2001; Meyer, 2001; Rangé & Guilhardi, 1998; Torós, 1997).

Meyer (2001) observa que o psicólogo comportamental pode recorrer aos testes e inventários em uma avaliação. Todavia, de acordo com Piotrowski e Lubin (1990) e Haynes e O'Brien (2000), tais instrumentos devem ser entendidos como recursos auxiliares ao processo de coleta de dados, já que são construídos tendo como base a teoria psicométrica.

Keepe, Kopel e Gordon (1980) esclarecem que os testes e técnicas projetivas não devem ser utilizados em nenhuma instância pelos terapeutas comportamentais. Estudos destinados a avaliar a coerência teórica e filosófica entre a abordagem adotada e os instrumentos utilizados na avaliação são quase inexistentes. Cabe questionar, portanto, se tal coerência vem sendo respeitada.

O estudo de Oliveira, Noronha, Dantas e Santarem (2005) desenvolvido com psicólogos comportamentais evidenciou que os instrumentos mais utilizados são os de base analítica e ainda são os mais ensinados na universidade. Fato semelhante foi observado por Watkins, Campbell e McGregor quando em 1990 realizaram um estudo sobre o assunto. Na verdade, a comparação entre os mais usados e aprendidos só foi possível ao analisar os estudos de Alves, Alchieri e Marques (2001), cujo objetivo foi mapear o ensino da avaliação psicológica no Brasil, inclusive no que diz respeito aos instrumentos preferencialmente ministrados nas universidades.

Observando especialmente a formação profissional, há que se ressaltar a situação do ensino de testes psicológicos brasileiros. Noronha (2003) afirma que é preciso repensar a formação do profissional de Psicologia de modo que o psicólogo tenha uma bagagem teórica mais consistente e faça um uso ético e consciente dos instrumentos.

A formação profissional tem sido tema freqüente em discussões promovidas por órgãos e associações

de classe. Recentemente, o Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, em consonância com outras entidades, organizou um encontro cujo foco era o ensino da avaliação psicológica (Conselho Regional de Psicologia, 2004). Embora eventos nem sempre possam oferecer soluções imediatas para as questões emergentes, vale ressaltar que tais discussões fomentam reflexões e tendem a gerar pesquisas.

A formação em avaliação psicológica no Brasil é ainda incipiente e o reflexo disso recai na prática profissional. Muito se tem discutido sobre a melhor forma de ensinar instrumentos específicos ou a avaliação mais amplamente definida. As tendências são as mais diversas possíveis, variando desde a construção de um currículo mínimo para a área (Jacquemin, 1995), até a inserção do ensino da avaliação do desenvolvimento em outras disciplinas afins (Kroeff, 1988), como, por exemplo, na disciplina Psicologia do Desenvolvimento, ou ainda ensinar a construção dos testes (Pasquali, 2001).

As discussões, embora ainda não tenham gerado encaminhamentos definitivos, são extremamente positivas, pois possibilitam outras análises acerca das práticas ora existentes. Alchieri e Bandeira (2002) enfatizam que em grande parte dos cursos de Psicologia no Brasil, a opção de ensino de avaliação ainda se dá por meio de informações sobre a aplicação, a avaliação e a interpretação de instrumentos. Pouco se fala em construção de testes ou em parâmetros psicométricos.

Da forma como o conteúdo de avaliação vem sendo passado não tem sido possível desenvolver análises mais críticas a respeito dos instrumentos, do uso e, sobretudo, das limitações. O resultado desse processo equivocado é a formação de profissionais com conhecimento bastante restrito, dominando apenas a aplicação e a correção de poucos instrumentos. Guzzo (2001) aponta que aprender técnicas do exame psicológico de forma isolada e pontual não assegura as competências necessárias, como, por exemplo, para, dentre outras tarefas, chegar a conclusões ou elaborar laudos. Sob essa perspectiva da formação profissional, o objetivo desse estudo foi analisar se há diferença entre os instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais.

## Método

### Participantes

Participaram 75 sujeitos, sendo 40 (53,3%) estudantes de Psicologia que haviam optado pelo estágio em clínica comportamental e 35 (46,7%) psicólogos, cuja abordagem de atuação era a cognitivo-comportamental. A média de idade foi de 28 anos e 8 meses (DP=9,3), com um mínimo de 21 anos e o máximo de 60. O sexo feminino representou 88% (n=66) dos sujeitos e o masculino 12% (n=9).

### Instrumentos

Utilizou-se um instrumento composto de duas partes. A primeira continha questões que visavam à caracterização dos sujeitos quanto à formação, abordagem terapêutica, atividades profissionais e instrumentos utilizados na avaliação.

A segunda parte constituiu-se de uma relação contendo instrumentos de avaliação psicológica específicos. Na relação estavam presentes 152 instrumentos das seguintes editoras: Cepa, Vetor, Casa do Psicólogo, Edites, Cetep, Artes Médicas, Editorial Psy, Mestre Jou, Melhoramentos, Entreletras, Gráfica MNJ Ltda e Martins Fontes, além de dez testes estrangeiros e dois testes de editoras não localizadas. Os sujeitos tiveram duas possibilidades de resposta para cada instrumento listado, a saber: 'C' para os instrumentos conhecidos e 'U' para os utilizados. Caso o instrumento não fosse utilizado ou conhecido, o sujeito não deveria fazer nenhuma anotação.

### Procedimentos

A coleta de dados ocorreu em universidades dos estados de Minas Gerais e de São Paulo, no VI Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional e no I Congresso Nacional de Psicologia. Em todas as ocasiões a aplicação foi individual, e o instrumento auto-aplicável. Aqueles que optaram por participar da pesquisa respondiam ao instrumento, entregando-o, em seguida, às pesquisadoras. Destaca-se que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da instituição à qual está vinculada.

## Resultados e Discussão

Após a coleta, os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva, de acordo com os objetivos do estudo. A análise foi realizada a partir da frequência das respostas e das respectivas porcentagens.

Quanto à atuação profissional dos estudantes, 57,5% (n=23) exerciam alguma atividade profissional, não tendo respondido à questão 42,5% (n=17). No caso dos profissionais uma parte tinha somente graduação em Psicologia (31,4%; n=11), os demais (68,6%; n=24) tinham algum curso de especialização ou mestrado e doutorado. A atuação em clínicas particulares foi apontada por 48,6% (n=17) e 51,4% (n=18) indicaram que atuam no contexto universitário como docentes e não têm atuação em clínica.

Embora seja um estudo com estudantes e profissionais que atuam na área cognitivo-comportamental, salienta-se que este trabalho contou com uma amostra coletada em universidades e principalmente em congressos não específicos dessa área. Desse modo, o viés da amostra pode ser evidenciado pelo elevado percentual de docentes, considerando que tais eventos são bastante freqüentados por professores e pesquisadores.

O modelo comportamental cognitivo foi o mais citado pela maioria dos estudantes (85%; n=34) e dos profissionais (68,6%; n=24). Sob esse aspecto Rangé e Guilhard (1998) apontam que a terapia cognitivo-comportamental é uma prática crescente com uma aceitação progressiva.

A Tabela 1 apresenta as considerações sobre a utilização de estratégias e instrumentos gerais na avaliação realizada pelos estudantes e profissionais. Nessa questão, os participantes tinham que assinalar com que frequência recorria ao uso das estratégias e instrumentos em sua avaliação.

Evidencia-se que tanto estudantes (50%; n=20) quanto profissionais (88,6%; n=31) utilizavam com maior frequência em sua avaliação as entrevistas, seguidas pela técnica de observação realizada por observadores externos no ambiente natural (42,5%, n=17; 54,3%, n=19, respectivamente). Em terceiro lugar como mais utilizada para os estudantes aparece a observação qualitativa

**Tabela 1.** Distribuição das freqüências e porcentagens de utilização de estratégias e instrumentos gerais de avaliação (n=75).

Estratégias e Instrumentos	Sempre		Ocasionalmente		Nunca		Não respondentes	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Entrevistas	51	68,0	14	18,7	0	0	10	13,3
Escalas de classificação do comportamento	16	21,3	29	38,7	17	22,7	13	17,3
Inventários de personalidade	14	18,7	32	42,6	14	18,7	15	20,0
Observação participante	21	28,0	13	17,3	21	28,0	20	26,7
Observação por meio de instrumentos (ex.gravação de discussão família)	8	10,6	14	18,7	33	44,0	20	26,7
Observação por observadores externos no ambiente controlado	14	18,7	22	29,3	21	28,0	18	24,0
Observação por observadores externos no ambiente natural	36	48,0	14	18,7	10	13,3	15	20,0
Observação qualitativa durante entrevistas ou sessões terapêuticas	21	28,0	16	21,2	19	25,4	19	25,4
Questionários	22	29,3	36	48,0	7	9,4	10	13,3
Registros de auto-observação do cliente	37	49,4	16	21,3	19	25,3	3	4,0
Técnicas projetivas gráficas	10	13,3	21	28,0	23	30,7	21	28,0
Testes psicológicos	15	20,0	28	37,3	15	20,0	17	22,7

durante entrevistas ou sessões terapêuticas (27,5%; n=11), e para os profissionais, o mais utilizado foi o questionário (42,8%; n=15).

Nesse sentido, observa-se que na abordagem comportamental o psicólogo busca outros recursos para testar suas hipóteses acerca do fenômeno observado (Matos, 1999). Desse modo, os dados mostraram que tanto estudantes como profissionais recorrem a alguns recursos e técnicas (entrevistas, observação por observadores externos no ambiente natural, observação qualitativa durante entrevistas ou sessões terapêuticas e questionários) para submeterem suas hipóteses à verificação.

Visando identificar quais instrumentos psicológicos específicos eram conhecidos e utilizados pelos sujeitos, foi apresentada uma relação de instrumentos psicológicos específicos de avaliação, na qual estudantes e profissionais tinham que assinalar 'C' (se conhecia o instrumento) e 'U' (se o instrumento era utilizado). Os dados descritos na Tabela 2 apresentam os resultados de instrumentos que são conhecidos por pelo menos dez participantes, destacando que os demais instrumentos ou tiveram pontuações menores do que a citada ou não foram escolhidos.

Os instrumentos mais conhecidos pelos participantes foram em primeiro lugar o Zulliger (42,5%, n=17 estudantes e 57,5%, n=23 profissionais), em segundo

lugar a Escala de Maturidade Mental Columbia e o Teste de Apercepção Temática (51,3%, n=20 estudantes e 48,7%, n=19 profissionais, respectivamente) e em terceiro lugar a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) (60,5%, n=23 estudantes e 39,5%, n=15 profissionais). O teste Qui-quadrado mostrou que a distribuição das citações sobre os instrumentos psicológicos mais conhecidos pela amostra como um todo era eqüitativa. Os dados não evidenciaram diferença significativa entre as citações.

O instrumento mais citado pelos estudantes como conhecido foi o WISC-III. Tal dado pode ser justificado em razão da padronização do instrumento no Brasil ter sido feita em 2002, realizada por Vera Lúcia Marques de Figueiredo. Nessa direção, é provável que o maior conhecimento de estudantes se justifique em razão da aprendizagem mais recente nos cursos de Psicologia. Vale destacar que a educação continuada e o aperfeiçoamento profissional nem sempre estão presentes na prática psicológica.

No caso dos profissionais o instrumento mais conhecido foi o Zulliger. Esse dado talvez esteja relacionado à avaliação clínica tradicional que muitas vezes recorre ao Teste de Rorschach, instrumento bastante utilizado em diversos países, ou ao próprio Zulliger, que pode ser considerado uma versão reduzida do Rorschach com aspectos semelhantes entre si.

**Tabela 2.** Distribuição das frequências e porcentagens referentes aos instrumentos psicológicos mais conhecidos por estudantes e psicólogos comportamentais (n=75).

Testes mais conhecidos	F	%
Teste Zulliger	40	53,3
Teste de Apercepção Temática (TAT)	39	52,0
Escala de Maturidade Mental Columbia	39	52,0
Escala de Inteligência Wechsler 3ª edição	38	50,7
Desenho da Figura Humana	36	48,0
Escala de Inteligência Wechsler Crianças 1ª edição	36	48,0
Dezesseis Fatores de Personalidade	36	48,0
Teste de Rorschach	34	45,3
Teste de Apercepção Infantil CAT-A	34	45,3
Teste de Apercepção Infantil CAT-H	33	44,0
Teste de Inteligência Não Verbal G36	31	41,3
Teste das Fábulas	31	41,3
Bateria CEPA	31	41,3
Escala de Stress Adulto	30	40,0
Bender Infantil	30	40,0
Teste Wartegg	28	37,3
<i>Inventory Multiphasic Minnesota Personality (MMPI)</i>	28	37,3
Supl. Teste Apercepção Infantil CAT-S	26	34,7
Matrizes Progressivas – escala geral	26	34,7
Teste de Inteligência Não Verbal G38	25	33,3
Matrizes Progressivas – escala avançada	25	33,3
Atenção Concentrada	25	33,3
Matrizes Progressivas Coloridas	24	32,0
O Teste Gestáltico Bender para crianças	23	30,7
Inventário Interesses Angelini e Thustone	23	30,7
Inventário de Interesses Profissionais	22	29,3
Dominós D-48	22	29,3
Teste das Pirâmides Coloridas	21	28,0
Inventário Fatorial de Personalidade	21	28,0
Bateria de Testes de Aptidão (BTAG)	20	26,7
Cubos de Kohs	19	25,3
Teste Psicodiagnóstico Miocinético (PMK)	18	24,0
Teste de Aptidões Específicas (DAT)	18	24,0
BPR-5	18	24,0
Teste das Pirâmides das Cores 24M Pfister	17	22,7
LIP Levantamento de Interesses Profissionais	17	22,7
Inventário de Ansiedade (IDATE)	17	22,7
Teste Palográfico	16	21,3
Kuder Inventário Interesses Profissionais	16	21,3
Inventário de Habilidades Sociais	16	21,3
Teste Metropolitano	14	18,7
Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	14	18,7
Escala de Stress Infantil (ESI)	14	18,7
Questionário Vocacional de Interesses	13	17,3
Inventário de Atitudes de Trabalho (IAT)	13	17,3
INV	13	17,3
Teste Não verbal de Inteligência R-1	12	16,0
Programação Hábitos e Desempenho (PHD)	12	16,0
Como Chefiar?	12	16,0
Teste Raven Operações Lógicas (RTLO)	11	14,7
Figuras Complexas de Rey	11	14,7
Diagnóstico Organizacional	11	14,7
Teste Coletivo Inteligência Adultos (CIA)	10	13,3
Quati Questionário Avaliação Tipológica	10	13,3
Lista de Problemas Pessoais Adultos	10	13,3
Inventário de Ansiedade IDATE-C	10	13,3
Escala de Maturidade Escolha profissional	10	13,3
Atenção Concentrada 15	10	13,3

Na Tabela 3 foram elencados os resultados dos instrumentos utilizados por pelo menos oito sujeitos. Os demais instrumentos ou tiveram pontuações menores dos que as citadas ou não foram escolhidos.

No caso dos instrumentos mais utilizados pelos participantes observou-se que em primeiro lugar apareceu o Bender Infantil (48,5%, n=17 estudantes e 51,5%, n=18 profissionais), em segundo o Desenho da Figura Humana (51,7%, n=15 estudantes e 48,3%, n=14 profissionais) e em terceiro o Teste Wartegg (65,4%, n=17 estudantes e 34,6%, n=9 profissionais). Ao utilizar o teste Qui-quadrado, verificou-se que a distribuição entre as dez primeiras citações da amostra como um todo sobre os instrumentos psicológicos mais utilizados não era eqüitativa [ $\chi^2(9, 192)=30,40; p\leq 0,04$ ].

O Bender Infantil e o Teste Wartegg apareceram como os mais citados como utilizados pelos estudantes e o Bender Infantil também foi o mais citado como usado pelos profissionais. Salienta-se que na ocasião da coleta esses instrumentos ainda estavam disponíveis para a comercialização, mostrando o quadro atual que ambos os instrumentos ainda não estão aprovados pelo CFP. É sabido, contudo, que o Bender Infantil encontra-se em processo de avaliação, o que pode resultar na

**Tabela 3.** Distribuição das frequências e porcentagens referentes aos instrumentos psicológicos mais utilizados por estudantes e psicólogos comportamentais (n=75).

Testes mais Utilizados	F	%
Bender Infantil	35	46,7
Desenho da Figura Humana	29	38,7
Teste Wartegg	26	34,7
Atenção Concentrada	18	24,0
Escala de Maturidade Mental Columbia	17	22,7
O Teste Gestaltico Bender para Crianças	16	21,3
Teste de Rorschach	15	20,0
Dezesseis Fatores de Personalidade	13	17,3
Inventário de Interesses Angelini e Thustone	13	17,3
Teste Zulliger	13	17,3
LIP Levantamento de Interesses Profissionais	12	16,0
Teste de Apercepção Temática TAT	12	16,0
Teste Psicodiagnóstico Miocinético PMK	12	16,0
Bateria CEPA	11	14,7
BPR-5	11	14,7
Escala de Inteligência Wechsler Crianças 3ª edição	11	14,7
<i>Inventory Multiphasic Minnesota Personality (MMPI)</i>	11	14,7
Teste de Apercepção Infantil CAT-A	11	14,7
Inventário de Habilidades Sociais	10	13,3
INV	8	10,7
Supl. Teste Apercepção Infantil CAT-S	8	10,7

publicação de um parecer favorável para a utilização do teste em 2006.

Watkins, Campbell e McGregor (1990), Oliveira, Noronha, Beraldo e Santarem (2003) e Oliveira et al. (2005) observam que diversos psicólogos não apresentam uma coerência teórica na escolha do instrumento, visto que optam por utilizar testes cuja fundamentação difere da abordagem adotada por esses profissionais. Assim, os resultados evidenciaram que não houve coerência entre a abordagem teórica dos estudantes e dos profissionais e a utilização de instrumentos psicológicos, tendo em vista que surpreendentemente os três testes mais utilizados pelos estudantes e psicólogos comportamentais, nesta pesquisa, possuem fundamentação na teoria tradicional da personalidade (Bender Infantil, Desenho da Figura Humana e Teste Wartegg).

Meyer (2001) destaca que se pode utilizar testes psicológicos para compor o diagnóstico comportamental. Contudo não se deve esquecer o que professa Keepe et al. (1980): os testes projetivos não devem ser utilizados na composição diagnóstica do psicólogo comportamental, visto que possuem fundamentação filosófica, metodológica e teórica divergentes da que preconiza uma avaliação comportamental.

Talvez essa falta de coerência entre a abordagem adotada e a escolha do instrumento esteja relacionada ao ensino dos instrumentos nas universidades e à formação falha nessa área. Há que ensinar aos estudantes as propriedades psicométricas do teste e sua fundamentação (Oakland, 1999) e não apenas sua aplicação e correção. Outro aspecto a ser destacado é que uma parte dos profissionais atuava em consultórios particulares e também em universidades, contudo não se havia graduado no mestrado ou doutorado na área, o que certamente poderia fazer a diferença na aprendizagem do estudante.

## Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo verificar se há diferença entre os instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais da clínica comportamental. Observa-se que nos últimos anos a Psicologia no Brasil tem se focado nos estudos

relacionados aos instrumentos psicológicos; embora não tenha sido objetivo abordar a questão da validade dos instrumentos pesquisados, parece estar claro que muitas das discussões recentes em Psicologia passam por esse âmbito. Nesse sentido, levantar as possíveis diferenças entre os instrumentos conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais já é um passo para estabelecer se os instrumentos que aparecem com mais citações de utilização encontram-se com parecer favorável do CFP. As diretrizes elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (2005) em relação aos atributos que um teste bem construído deve apresentar para que a avaliação seja válida estão sendo divulgadas nos mais diferentes âmbitos profissionais.

Este trabalho pretendeu discutir a falta de compreensão por parte de estudantes e profissionais, muitas vezes docentes, em relação aos instrumentos de medida e à abordagem adotada, no caso, a cognitivo-comportamental. Tal falta de compreensão pode ser evidenciada na alta frequência de uso de instrumentos projetivos entre os estudantes e psicólogos comportamentais. Tal fato remete a duas considerações importantes relacionadas especialmente aos instrumentos e à formação profissional.

No que diz respeito aos instrumentos, a avaliação psicológica brasileira encontra-se em um momento especial provocado pelas resoluções recentemente promulgadas pelo Conselho Federal de Psicologia. A medida tende a proporcionar aos psicólogos, em um futuro próximo, uma possibilidade de avaliação mais eficaz ao se considerar que os instrumentos utilizados terão os requisitos mínimos exigidos quando da construção de materiais científicos, embora inicialmente possa ter provocado algum tipo de polêmica. Os últimos dois anos têm sido altamente produtivos, uma vez que pesquisadores e editores se viram obrigados a adotar os critérios exigidos pelas resoluções, gerando um maior número de pesquisas na área.

Em contrapartida, esse avanço não auxiliará nenhuma área particular da Psicologia, como a Psicologia Comportamental, ou a Psicanalítica, dentre outras. Isso significa que a aparente incoerência entre a leitura de abordagem adotada e o uso de instrumentos não se resolverá com a melhora das características técnicas dos recursos de avaliação, mas sim com uma

conduta pessoal de cada um em relação a sua abordagem.

Para que ocorra essa minimização da incoerência, há que se melhorar a formação profissional. Essa questão não parece ser novidade nos meios acadêmicos e científicos. Eventos específicos têm sido realizados com o intuito de promover reflexões e avanços na preparação do psicólogo brasileiro. Há críticas contundentes em relação aos cursos, às ementas, aos programas, à metodologia de ensino ou ainda aos conteúdos ministrados nas disciplinas de avaliação psicológica das universidades brasileiras. É fato que ainda se prioriza as informações sobre a aplicação, a avaliação e a interpretação de instrumentos em detrimento da análise crítica ou de elementos pertinentes à construção e aos parâmetros psicométricos.

O resultado desse processo equivocados, como os dados que encontramos neste estudo, é a formação de profissionais com conhecimento bastante restrito, que dominam apenas a aplicação e a correção de poucos instrumentos. Alguns outros fatores podem ser aventados, como falta de disponibilidade de instrumentos adequados, falta de produção de conhecimentos relativos à avaliação psicológica comportamental, dentre outros tantos fatores que atingem não somente o psicólogo comportamental como a categoria profissional como um todo. O psicólogo comportamental não é exceção diante desse quadro, já que também vem comungando dessa formação e compartilhando das dificuldades presentes na área.

## Referências

- Alchieri, J. C., & Bandeira, D. R. (2002). Ensino da avaliação psicológica no Brasil. In R. Primi (Org.), *Temas em avaliação psicológica* (pp.35-39). Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica e Editora.
- Alves, I. C. B., Alchieri, J. C., & Marques, K. (2001). Panorama geral do ensino das técnicas do exame psicológico no Brasil. In Universidade Presbiteriana Mackenzie (Org.), *Anais do I Congresso de Psicologia Clínica* (pp.10-11). São Paulo.
- Andriola, W. B. (1995). Os testes psicológicos no Brasil: problemas, pesquisas e perspectivas para o futuro. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. 3, pp.77-82). Braga: APPORT.
- Conselho Federal de Psicologia. (2001). *Resolução no 25/2001*. Acessado em dezembro 4, 2001, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia. (2003). *Resolução no 02/2003*. Acessado em março 3, 2003, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região. (2004). I Encontro de Avaliação Psicológica na Formação dos Psicólogos. Acessado em abril 15, 2004, disponível em <http://www.pol.org/agenda>
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Relação dos testes psicológicos avaliados publicada pelo CFP*. Acessado em julho 4, 2005, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Delitti, M. (2001). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (2a ed., pp.37-44). Santo André: ARBytes.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Laudo psicológico: a expressão da competência profissional. In L. Pasquali (Org.), *Técnicas do exame psicológico - TEP*. (Vol. 1, p.155-170). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Haynes, S. H., & O'Brien, W. H. (2000). Background, Characteristics and History. In S. N. Haynes & W. H. O'Brien (Orgs.), *Principles and practice of behavioral assessment* (pp.3-24). New York: Kluwer Academic.
- Jacquemin, J. (1995). Ensino e pesquisa sobre testes psicológicos. *Boletim de Psicologia*, 45 (102), 19-21.
- Keepe, F. J., Kopel, S. A., & Gordon, S. B. (1980). *Manual prático de avaliação comportamental*. São Paulo: Editora Manole.
- Kroeff, P. (1988). Síntese de posicionamentos a serem feitos quanto ao uso de testes psicológicos em avaliação psicológica. In Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia* (pp.535-537). Ribeirão Preto.
- Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia* (Natal), 6 (3), 8-18.
- Meyer, S. B. (2001). O conceito de análise funcional. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (2a. ed., pp.29-34). Santo André: ESETec.
- Noronha, A. P. P. (2003). Estudos de validade e de precisão em testes de inteligência. *Educação Paidéia*, 13 (25), 25-33.
- Oakland, T. (1999). Developing standardized tests. In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação psicológica: perspectiva Internacional* (pp.101-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Noronha, A. P. P., Beraldo, F. N. M., & Santarem, E. M. (2003). Utilização de técnicas e instrumentos psicológicos: uma pesquisa com estagiários de clínica comportamental. *Revista Psico - Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-RS*, 34 (1), 123-140.
- Oliveira, K. L., Noronha, A. P. P., Dantas, M. A., & Santarem, E. M. (2005). O psicólogo comportamental e a utilização de técnicas e instrumentos psicológicos. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 127-135.
- Pasquali, L. (Org.) (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM.

- Pasquali, L. (Org.) (2001). *Técnicas do exame psicológico. Manual: fundamentos das técnicas psicológicas* (Vol. I). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piotrowski, C., & Lubin, B. (1990). Assessment practices of health psychologist: survey of APA Division 38<sup>a</sup> Clinicians. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21 (2), 99-106.
- Rangé, B., & Guilhard, H. (1998). História da psicoterapia comportamental e cognitiva no Brasil. In B. Rangé (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas* (pp.55-69). Campinas: Editorial Psy.
- Santarem, E. M. M. (2001). Avaliação funcional do comportamento. In F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica* (pp.203-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Simões, M.R.S. (1995). Política e moral da avaliação psicológica: considerações em torno de problemas éticos e deontológicos. In L. S Almeida & I. S Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. 3, pp.77-82). Braga: APPORT.
- Torós, D. (1997). O que é diagnóstico comportamental. In M. Delitti (Org), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp.98-103.). Santo André: ARBytes.
- Watkins, C. E. Jr., Campbell, V. L., & McGregor, P. (1990). What types of psychological tests do Behavioral (and other) counseling psychologists use? *The Behavior Therapist*, 13, 115-117.
- Wechsler, S. M., & Guzzo, R. S. L. (Orgs.) (1999). *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 27/9/2005

Versão final reapresentada em: 17/5/2006

Aprovado em: 5/6/2006



# Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV

## *HIV vulnerability comparison between public and private high school students*

Brigido Vizeu **CAMARGO**<sup>1</sup>

Raquel Bohn **BERTOLDO**<sup>2</sup>

### Resumo

Os adolescentes fazem parte de uma população vulnerável à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, pois demandam emancipação, o que implica riscos. O presente estudo compara adolescentes de meios socioculturais distintos (escola pública - diurno e noturno - e privada) quanto ao conhecimento, comunicação, risco sobre a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e atitude quanto ao preservativo. Utilizou-se um *survey* com 1 386 estudantes de ensino médio. O ambiente dos alunos do noturno é mais similar ao do adulto. Apesar de eles apresentarem atitudes positivas em relação ao uso do preservativo, essas não foram tão positivas quanto aquelas dos alunos do diurno. Apresentaram também mais problemas de conhecimento que os do diurno, estando tais problemas associados a atitudes menos positivas diante do preservativo, menor intenção em usá-lo, menor uso efetivo, e maior medo de contrair o vírus. O comportamento de risco dos alunos do turno noturno, associado a fatores cognitivos e ambientais, indica sua maior vulnerabilidade perante o Vírus da Imunodeficiência Adquirida.

**Palavras-chave:** AIDS; escola; vulnerabilidade.

### Abstract

*The youth is a vulnerable population to Acquired Immune Deficiency Syndrome, as they demand freedom for their emancipation and, as a consequence, risk behaviors. This study compares adolescents from different socio-cultural backgrounds (public - diurnal and nocturnal - and private schools) about their Acquired Immune Deficiency Syndrome communication context, knowledge, risk behavior concerning Human Immunodeficiency Virus and attitudes towards the preservative. A survey was applied to a 1 386 high school student's sample. The environment of the students from the nocturnal period is more similar to the adult's; even though they show positive attitudes, they are not as positive as the diurnal students. They also showed more problems regarding the knowledge of Acquired Immune Deficiency Syndrome, which is related to their less positive attitudes towards the preservative and intention to use, lower frequency of use and more fear of acquiring the Human Immunodeficiency Virus. This group's risky behavior associated to cognitive and environmental indicators show us its greater vulnerability regarding the Human Immunodeficiency Virus.*

**Key words:** AIDS; school; vulnerability.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Professor Doutor, Departamento de Psicologia, Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário, Trindade, 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: B.V. CAMARGO. E-mail: <bcamargo@cfh.ufsc.br>.

<sup>2</sup> Bacharel em Psicologia. Florianópolis, SC, Brasil.

Apoio financeiro: PIBIC/CNPq

Do início da década de 1980 até o ano de 2003, o Ministério da Saúde notificou 277 154 casos de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) no Brasil: 197 340 homens e 79 814 mulheres. Segundo dados recentes do Ministério da Saúde, tem havido uma desaceleração nas taxas de incidência de AIDS no conjunto do País, além de algumas tendências demográficas que seguem o perfil médio do brasileiro: heterossexualização (hoje existem mais heterossexuais do que homossexuais portadores do vírus no Brasil), feminilização e pauperização do portador do vírus da imunodeficiência adquirida (HIV) (Rua & Abramovay, 2001).

Considerando que a latência do HIV é de aproximadamente dez anos, que a via sexual é a principal forma de transmissão do vírus, e que a faixa etária mais atingida pela manifestação da doença é a de 20 a 39 anos, é provável que a contaminação de grande parte dos atuais portadores tenha ocorrido na adolescência (Wuo, 2003).

A adolescência é uma fase caracterizada por profundas mudanças individuais e sociais. Ao adolescente já é permitido tomar decisões em vários aspectos de sua vida, inclusive na esfera sexual (Béria & Barros, 1998). Comportamentos típicos dessa idade, como explorar o novo e experimentar riscos (Ayres, 1996), tornam os adolescentes uma população vulnerável ao HIV e, também, ideal para o investimento em educação.

Durante a adolescência ocorrem a aquisição e a consolidação de hábitos que, muitas vezes, perdurarão pela vida do indivíduo, como o hábito de fumar, ingerir álcool ou, especificamente, engajar-se em relações sexuais desprotegidas.

As práticas relativas à sexualidade são apreendidas com os outros componentes dos grupos sociais de pertença, os quais modulam também sua própria expressão (Parker, 1991). Assim, não somente questões racionais são levadas em conta no momento da tomada de decisão em matéria de sexualidade, mas valores culturais e modelos de conduta socialmente construídos. Wuo (2003) afirma que para a compreensão do comportamento de risco há a necessidade de conhecer: a) a posição hierárquica do risco para a pessoa; b) a intersubjetividade na tomada de decisão e c) o contexto de ocorrência do risco.

Invariavelmente, a posição da mulher no sexo, como estudos têm apresentado (Nicolson & Burr, 2003),

continua sendo a de satisfazer o parceiro, posicionando-se de forma passiva nas relações com o sexo masculino. Assim, a decisão de usar ou não o preservativo fica sujeita ao exercício do poder, intrínseco às relações de gênero. Giacomozzi (2004) ressalta a submissão da mulher, pois, no momento de negociar o uso do preservativo, muitas delas se sentem pressionadas a corresponder às expectativas dos parceiros, influenciadas pelos valores sociais vigentes.

A sexualidade tem significação bastante diversa para homens e mulheres. Béria, Oliveira e Carret (1998) encontraram evidências dessa diferença quando constataram que as informações oferecidas aos adolescentes no contexto doméstico divergem no seu conteúdo: com as moças abordam-se questões relacionadas à virgindade e à gravidez, enquanto com os rapazes questões referentes à relação sexual e à AIDS.

Pesquisas anteriores com estudantes adolescentes (Camargo, 1997; Camargo, Botelho & Souza 2001; Camargo, Hias & Machado, 2002) constataram que, predominantemente, as meninas têm atitudes mais positivas em relação ao preservativo que os meninos. Além disso, Camargo, Hias e Machado (2002) observaram que as estudantes têm melhor desempenho na restituição mnemônica da informação sobre AIDS.

O conceito de atitude é importante para o estudo do comportamento de prevenção, pois fornece pistas sobre o comportamento do indivíduo quando ele está diante da AIDS. A atitude social pode ser definida como uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos referentes a esse objeto (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 1999).

A comunicação também desempenha papel fundamental na prevenção à AIDS. O conhecimento que se tem sobre um objeto depende da experiência direta que se tem com ele, mas, cada vez mais, depende também da experiência indireta, aquela adquirida pela informação ou por outras pessoas (Camargo et al., 2001). A conversa sobre sexualidade permite o compartilhamento de informações e experiências acerca desse aspecto da vida e, portanto, consiste em uma importante fonte de conhecimento. A comunicação permite o fortalecimento de atitudes e modelos de conduta, uma vez que dissemina informação e valores (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 1999).

No entanto estudos já mencionados (Camargo, 1997; Camargo et al., 2002) têm mostrado que nem sempre o conhecimento das pessoas sobre a AIDS corresponde às suas intenções de adotar um comportamento preventivo.

Tinsley, Lees e Sumartojo (2004), avaliando a perspectiva da família na comunicação, observaram que a comunicação entre pais e filhos estava positivamente relacionada a condutas preventivas no adolescente, e que a comunicação franca e aberta tornaria os filhos mais receptivos aos padrões de comportamento e valores propostos pelos pais. Observando a influência de diferenças no padrão familiar de comunicação e, por conseguinte, no comportamento preventivo, os pesquisadores mencionados constataram que os euro-americanos, mais que os afro-americanos, latino-americanos e famílias de baixa renda, estabelecem comunicação sobre HIV e sexualidade dentro da família, dispondo esses adolescentes de melhores habilidades cognitivo-comportamentais para lidar com sua sexualidade.

Por outro lado, a experiência anterior direta com um objeto de atitude influencia de forma acentuada o próprio posicionamento da pessoa perante aquele objeto. Segundo Fazio e Zanna (1981), as atitudes que se constroem com base na experiência direta são mais preditoras do comportamento do que as que se baseiam em experiência indireta.

Bandura (1997) pontua dois outros fatores importantes para a ocorrência de um comportamento preventivo: a crença da pessoa na sua auto-eficácia em poder realizá-lo e a expectativa em relação aos resultados esperados advindos desse comportamento (diminuição do risco). Em relação ao adolescente sexualmente ativo, podemos prever que aqueles que estão em maior risco não se percebem como tal, pois aumentam a confiança nas suas respostas diante do meio (percepção de auto-eficácia), diminuindo assim o *stress* perante situações cotidianas referentes à AIDS (Bandura, 1997; Rodrigues Assmar & Jablonski, 1999). O medo está relacionado à estimativa do risco a que uma pessoa se submete, à sua percepção de auto-eficácia, e também à sua percepção da situação em que está envolvida e dos recursos que pode disponibilizar (Lima, 1998). Tratando-se de comportamento preventivo diante do HIV, o medo está relacionado ao risco percebido (de

não usar o preservativo), à capacidade percebida de que pode se prevenir (auto-eficácia) e ao recurso disponível (preservativo).

O conceito de vulnerabilidade como "... suscetibilidade dos indivíduos e populações a agravos ou riscos" (Ayres, França, Calazans & Saletti, 1999) surgiu como uma tentativa de ampliar a abordagem comportamentalista que associa a prevenção no indivíduo com as noções de comportamento de risco e grupo de risco. Ele foi primeiramente formulado por Mann (1993) e tinha como objetivo estabelecer um quadro de referência para a avaliação da vulnerabilidade ao HIV que fornecesse critérios aplicáveis desde o nível individual até o plano nacional de prevenção à AIDS.

A AIDS é uma doença cuja transmissão envolve aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e culturais que são de ordem complexa. As medidas preventivas orientadas para a totalidade da população provaram ter pouca eficácia diante de grupos específicos, tais como o adolescente, o de mulheres casadas, dentre outros. A consideração das diferenças entre os grupos sociais é necessária para qualquer atividade bem-sucedida de prevenção. O conceito de vulnerabilidade contribui para a mudança do foco do problema: do indivíduo para o seu sistema de relações. Isso explica em parte o padrão atual de disseminação da doença entre as camadas mais populares e os setores mais destituídos de poder dentro da nossa sociedade (Ayres et al., 1999). O conceito é dividido em três planos interdependentes de apreensão da vulnerabilidade: (1) comportamento pessoal; (2) contexto social e (3) programa nacional de combate à AIDS.

Nesta pesquisa a vulnerabilidade estaria relacionada à escola freqüentada, na medida em que, no Brasil, cada tipo de instituição escolar atende alunos de bases socioeconômicas diferentes. No Brasil, mais que em outros países da América Latina, a escola constitui um produto social desigualmente distribuído (Akkari, 2001). Dessa forma, o tipo de escola e as desigualdades na condição de acesso ao ensino de qualidade já indicam a diferenciação do nível socioeconômico das famílias dos estudantes da rede de ensino público (municipal ou estadual). Akkari (2001) traça um panorama da desigualdade do sistema educacional brasileiro: há uma grande mobilidade entre as redes particular e pública de ensino, entretanto ela é "estritamente vinculada ao

poder de compra. As classes populares têm uma única escolha - a das escolas públicas municipais ou estaduais” (p.167). O sistema educacional brasileiro é caracterizado por uma grande rede pública, que acolhe a maioria dos alunos, e uma rede particular, elitista, freqüentada exclusivamente pelas classes privilegiadas.

O conceito de qualidade na educação foi trabalhado por Casassus (2002), que, além da avaliação de rendimento, preocupou-se em averiguar o ambiente externo do aluno. Cada ambiente institucional, privado ou público, da zona rural ou urbana, possui a sua especificidade, cada aluno convive e constrói suas representações em ambiente cultural e socioeconômico diferente. Além disso, a escola pública possui aspectos materiais, atores (estudantes, docentes, pais ou responsáveis e diretores), clima organizacional e pedagogia diferentes daqueles encontrados na rede privada.

Assim como há dicotomia entre escolas (pública ou particular) quanto ao nível socioeconômico, há uma diferenciação entre os períodos diurno e noturno observados na escola pública. Essa diferenciação interna dá-se pela necessidade de os alunos desempenharem atividades remuneradas. Mesmo vinte anos atrás, Rosenberg (1986) já observava que a renda média familiar entre os alunos do turno noturno é menor do que entre os do diurno, e ainda que o número de alunos de baixa renda do período noturno era maior que o dobro que o dos alunos do período diurno. Disparidades quanto à proporção da população economicamente ativa na escola foram verificadas por Camargo et al. (2001) entre estudantes de três cidades catarinenses (Balneário Camboriú, Florianópolis e Itajaí): 51,2% dos alunos do turno diurno de escolas públicas já haviam desenvolvido ou desenvolvia, no momento da pesquisa, alguma atividade remunerada, enquanto o percentual encontrado entre os alunos do turno noturno chegou a 72,8% e foi de apenas 26,6% entre os estudantes da rede particular de ensino.

Esta pesquisa analisou comparativamente a vulnerabilidade dos alunos da escola pública e privada

diante do HIV. A vulnerabilidade foi considerada por meio de indicadores a ela relacionados, tais como: comunicação, informação, atitudes, ambiente, experiência e afetividade.

## Método

Trata-se de uma pesquisa comparativa entre a escola pública e a privada. Os dados são provenientes de um levantamento de dados com 1386 estudantes que cursavam o ensino médio das cidades de Florianópolis (n= 858), Itajaí (n= 329) e Balneário Camboriú (n= 199) no final de 2000. Dos 1386 alunos, 59,4% eram do sexo feminino; 41,2% estudavam no período diurno em escolas públicas, 27,8% no período noturno em escolas públicas e 31,0% no diurno em escolas particulares. A técnica de amostragem empregada foi a por conglomerados, buscando respeitar a proporção de alunos matriculados por cidade, por tipo de escola e por turno.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário anônimo, aplicado coletivamente, composto por cinco grupos de questões: 1) características pessoais dos participantes, tais como idade, sexo, tipo de escola em que estuda, ambiente social, experiência de trabalho, experiência amorosa e sexual, e contexto de comunicação sobre a sexualidade; 2) conhecimento relacionado à AIDS<sup>3</sup>; 3) percepção e sentimentos em relação ao risco de infecção, e julgamento da importância e do perigo da doença; 4) atitudes: intenção de adoção de condutas preventivas, e atitudes diante do preservativo (para isso utilizou-se uma escala tipo Likert de 4 pontos, composta de 12 itens com  $\alpha=0,75$ ); e 5) comportamentos arriscados e de proteção em relação ao HIV.

A equipe fez contato com a direção de cada escola, apresentando um protocolo de pesquisa em conformidade com os preceitos éticos vigentes (anonimato, participação voluntária, ciência dos objetivos da pesquisa, cuidados com a integridade física, psicológica e social do participante, etc.) e solicitou autorização prévia para sua realização. Considerando



<sup>3</sup> Estimado a partir das respostas corretas a sete possíveis modos de transmissão do HIV: nas relações sexuais, nos banheiros públicos, injetando droga com a seringa de outro, recebendo sangue (transfusão sanguínea), pela picada de um mosquito, estando internado num mesmo setor do hospital que uma pessoa contaminada e doando seu sangue. Desse modo o escore variava de 0 a 7 pontos.

que a direção das escolas estudadas já tinha autorização dos pais para esse tipo de atividade, ela foi obtida após a concordância com o protocolo apresentado. Além disso, foi realizada uma palestra de dessensibilização ao final da coleta em cada sala de aula.

Foi realizada uma análise comparativa dos dados dos estudantes das escolas pública (período diurno e noturno) com os dos alunos da escola particular, por meio de tabelas de contingência (testes estatísticos não paramétricos) e de comparação de médias (teste "t" de Student e análise de variância simples). Assim foi possível observar a relação entre as questões em função de contextos socioculturais distintos. Utilizou-se para tal fim o programa estatístico SPSS.

## Resultados e Discussão

A média de idade dos alunos participantes da amostra analisada nesta pesquisa foi de 17 anos e 3 meses. A média observada na escola pública diurna foi de 17 anos e 4 meses, na noturna foi de 17 anos e 10 meses, e na escola particular, 16 anos e 8 meses. A escola particular possui alunos com média de idade significativamente menor ( $F=54,8$   $gl=2$   $p<0,001$ ) que aquelas observadas na rede pública. É importante indicar que os alunos que ingressam no ensino fundamental com 6 anos, em média, atingem a 2ª série do ensino médio com 16 anos.

Apesar de a maioria da amostra morar com os pais (72,1%), existe diferença significativa entre os grupos de alunos estudados. A percentagem é menor entre os alunos da escola pública noturna (63,1%) do que da diurna (74,1%) e da particular (77,6%) ( $\chi^2=32,043$   $gl=8$   $p<0,001$ ). O exercício da atividade remunerada por parte dos alunos apresenta diferenças significativas entre as subamostras: no grupo de alunos do turno noturno, 72,8% já exerceram ou exercem esse tipo de atividade, ao passo que entre os alunos do turno diurno, a percentagem foi de 51,2%, e entre os alunos da escola particular, 26,6% ( $\chi^2=178,102$   $p<0,001$ ).

A pesquisa constatou também que 93,6% dos alunos da escola particular, 91,6% dos do turno diurno da escola pública, e 83,2% dos do turno noturno afirmaram possuir um grupo de amigos ( $\chi^2=27,060$ ,  $gl=2$ ,  $p<0,001$ ). Os alunos do período noturno freqüen-

tam ambientes de trabalho, o que os aproxima do adulto, estabelecendo relações que são, muitas vezes, diversas daquelas encontradas no contexto escolar, como as relações de amizade. Desse modo, a situação socioeconômica parece exercer influência sobre a rede social do aluno, delimitando seu universo comunicacional e, conseqüentemente, informativo e afetivo.

Os adolescentes encontram-se em fase de iniciação sexual; por isso, a amostra divide-se entre os alunos que já experimentaram a relação sexual com penetração e os que não a experimentaram. A diferença entre os grupos estudados mostrou-se significativa: 64,5% dos alunos do turno noturno da escola pública já tiveram ao menos uma relação sexual com penetração, 49,8% dos alunos do turno diurno e 42,6% dos alunos da escola particular ( $\chi^2=44,548$   $gl=6$   $p<0,001$ ). Essas relações têm como contexto principal o namoro, uma vez que a quantidade de adolescentes com namoradas (os) que declarou ter tido relações nos últimos 12 meses (66,1%) foi maior que o dobro daquela verificada entre os que não têm namorada (o) (30,2%). A relação entre namoro e escola apresenta-se assim distribuída: 39,2% dos alunos do período noturno da escola pública namoram, 36,8% dos alunos do turno diurno e 28,3% dos alunos da particular ( $\chi^2=12,394$   $gl=2$   $p<0,002$ ). Os alunos da escola pública noturna possuem maior experiência sexual que os alunos das outras amostras, além de estarem mais freqüentemente envolvidos em relacionamentos afetivo-amorosos. O envolvimento sexual dos alunos do noturno evidencia o maior risco em matéria de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, acrescido pelas condições de educação em saúde disponíveis para essa população.

Quando conversam sobre sexualidade, a maioria dos que têm namorado(a) tem esse tipo de comunicação com seus parceiros (83,09%). Entretanto, menos da metade (34,9%) namora, o que faz com que os amigos, na amostra como um todo, sejam apontados como os principais interlocutores para esse assunto: 77,8% dos estudantes declararam conversar com os amigos sobre sexualidade. Quanto à comunicação sobre sexualidade com os pais, ela apareceu em maior proporção entre os alunos das escolas particulares (50,8%), seguidos pelos alunos do diurno da escola pública (43,9%) e pelos alunos do noturno (41,8%) ( $\chi^2=7,598$   $gl=2$   $p<0,02$ ). Esse achado corrobora a colocação de Di Iorio, Kelley e

Hockenberry-Eaton (1999), de que a comunicação sobre assuntos da esfera sexual com a família está ligada a comportamentos familiares mais tradicionais.

### Percepção de problemas pelos adolescentes e condutas de risco

O posicionamento dos alunos em relação aos problemas que enfrentam no seu cotidiano nos fornece indícios sobre a percepção que têm sobre as suas vulnerabilidades. Foram apresentados nove problemas que atingem os adolescentes (Tabela 1), dos quais dois apresentaram diferenças significativas entre as subamostras: o desemprego e o suicídio. Na escola pública noturna e diurna, respectivamente 92,5% e 91,3% dos alunos consideraram o desemprego como problema importante, enquanto na escola particular essa percentagem foi de 83% ( $\chi^2=22,497$  gl=2  $p<0,001$ ). Esse resultado é condizente com a realidade sociocultural dos alunos, já que entre as classes média e alta o desemprego representa uma ameaça menos grave para as famílias. As condutas de risco dos alunos têm relação com o risco específico de exposição ao HIV, e elas apresentam diferenças entre as três subamostras consideradas (Tabela 1).

Observa-se que, nos últimos doze meses, mais da metade dos alunos da escola pública faltaram à aula sem motivo (53,7% do diurno e 51,7% do noturno), enquanto na escola particular essa percentagem foi de 42,9% ( $\chi^2=12,171$  gl=2  $p<0,01$ ).

O uso do preservativo é a conduta que mais interessa à prevenção da AIDS. Entre os alunos que

tiveram ao menos uma relação sexual com penetração nos últimos 12 meses, mais da metade, em se tratando de escola pública, deixou de usar o preservativo em algum momento (59,8% do noturno e 50,4% do diurno), enquanto a proporção foi de 40,5% na escola particular ( $\chi^2=13,076$  gl=2  $p<0,001$ ).

Quanto ao uso de drogas os alunos foram questionados especificamente sobre o uso de maconha. Os resultados mostram que as escolas particulares obtiveram significativamente maior percentagem de alunos que usaram a droga nos últimos doze meses (13,8%), enquanto os alunos das escolas públicas do período noturno (10,1%) e diurno (9,1%) apresentaram uma proporção menor de alunos que usaram maconha ( $\chi^2=5,786$  gl=2  $p<0,05$ ).

O consumo de álcool é considerado comportamento de risco pelas alterações cognitivas que tornam o indivíduo mais vulnerável a outras situações de risco, além de ser o consumo em si um comportamento auto-destrutivo. Os resultados apresentaram diferenças significativas entre os grupos de alunos: 38,7% dos alunos da escola particular afirmaram ter “ficado bêbado” nos últimos doze meses, enquanto 35,1% dos do turno noturno e 28,1% do turno diurno da escola pública afirmaram ter passado por isso ( $\chi^2=12,99$  gl=2  $p<0,01$ ). Esses dados acima reportados deixam clara a relação entre risco incorrido e ambiente sociocultural.

### Atitudes e uso do preservativo

As atitudes dos alunos diante do preservativo foram positivas; eles apresentaram uma média de 3,09

**Tabela 1.** Tipos de risco apresentados pelos alunos segundo o tipo de escola freqüentada (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú, 2000) (n=1386).

Riscos admitidos nos últimos 12 meses	Alunos (%)			
	Escola particular	Escola pública – diurno	Escola pública–noturno	
Faltar às aulas sem motivo	42,9	53,7*	51,7	$\chi^2=12,17$ gl=2 $p<0,01$
Relação sexual sem pílula	73,9	74,4	68,2	$\chi^2= 2,77$ gl=2 $p=0,25$
Relação sexual sem preservativo	40,5	50,4	59,8*	$\chi^2=13,07$ gl=2 $p<0,001$
Fumar maconha	13,8*	9,1	10,1	$\chi^2= 5,78$ gl=2 $p<0,05$
Brigar	16,1	12,2	14,0	$\chi^2= 3,03$ gl=2 $p<0,22$
Quebrar as coisas dos outros	31,5*	24,1	23,4	$\chi^2= 9,02$ gl=2 $p<0,01$
Ficar bêbado	38,7*	28,1	35,1	$\chi^2=12,99$ gl=2 $p<0,01$
Dirigir moto sem capacete	6,1	11,9*	11,2	$\chi^2=10,30$ gl=2 $p<0,01$

\* Escola com maior risco estatisticamente significativo.

em uma escala de quatro pontos. As médias encontradas nas escolas foram: 3,04 na pública noturna, 3,10 na pública diurna e 3,13 na particular. Os alunos do turno noturno da escola pública são significativamente menos favoráveis ao uso do preservativo que aqueles do período diurno da escola pública e da escola particular ( $F_{2,1383} = 7,95, p < 0,001$ ). Entre os alunos com vida sexual ativa, o comportamento relativo ao uso do preservativo foi significativamente diferente entre os tipos de escola e turnos de estudo; na escola pública, no período noturno 35,4% dos alunos afirmam tê-lo usado em todas as relações, no período diurno, 47,6%, e na escola particular, 58,6% dos alunos ( $\chi^2 = 18,410 \text{ gl} = 2 \text{ } p < 0,001$ ). Globalmente, observou-se incoerência entre as atitudes claramente favoráveis e o comportamento preventivo do uso de preservativo parcialmente adotado pelos adolescentes. No entanto quanto maior a média, por tipo de escola, na escala de atitude mais alunos daquela escola declararam ter usado o preservativo em todas as relações.

Foi também observado que os alunos com experiência sexual tinham atitudes menos positivas (3,06) que os alunos sem experiência sexual (3,13). Parece que a experiência direta fornece elementos para o adolescente compreender a complexidade da gestão da racionalidade (decisão e execução do sexo seguro) em uma situação fortemente emocional.

O namoro está associado ao não uso do preservativo em todos os tipos de escola, embora os

alunos da escola pública noturna abandonem mais facilmente o preservativo que os alunos que estudam no período diurno da escola pública ou particular (Tabela 2).

As atitudes sustentam um comportamento que é contextualizado, portanto as pessoas podem se comportar de modo conflitante em relação ao seu objeto atitudinal dependendo da exigência do ambiente (componente comportamental das atitudes). Observa-se que adolescentes que namoram geralmente abandonam o uso do preservativo no curso do relacionamento. Gebhart, Kuyper e Greunsven (2003) colocam a intimidade como fator correlacionado negativamente com o uso do preservativo, assim como proximidade emocional e confiança, pois diminuem a necessidade de proteção.

## Conhecimento sobre AIDS

Das sete questões de conhecimento sobre a AIDS somente em duas foram observadas diferenças significativas entre as subamostras quanto à informação dos alunos (Tabela 3).

Os resultados mostraram que os alunos da escola particular possuem maior conhecimento, ao menos no que diz respeito aos meios de transmissão do HIV, do que aqueles da escola pública diurna e noturna. Constatou-se ainda que mais de 78% dos alunos que

**Tabela 2.** Relação entre namoro e abandono do uso do preservativo (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balenário Camboriú, 2000) (n=568)\*.

Escolas			Você tem namorado (a)						
			Sim		Não		Total		
			n	%	n	%	n	%	
Pública noturna	Você sempre usou o preservativo?	Sim	28	25,9	42	48,8	70	36,0	
		Não	80	74,1	44	51,2	124	64,0	
	$\chi^2 = 9,9 \text{ gl} = 1 \text{ } p < 0,01$	Subtotal	108	100,0	86	100,0	194	100,0	
Pública diurna	Você sempre usou o preservativo?	Sim	45	38,1	58	56,3	103	46,6	
		Não	73	61,9	45	43,7	118	53,4	
	$\chi^2 = 7,3 \text{ gl} = 1 \text{ } p < 0,01$	Subtotal	118	100,0	103	100,0	221	100,0	
Particular	Você sempre usou o preservativo?	Sim	37	48,1	53	69,7	90	58,8	
		Não	40	51,9	23	30,3	63	41,2	
	$\chi^2 = 6,6 \text{ gl} = 1 \text{ } p < 0,01$	Subtotal	77	100,0	76	100,0	153	100,0	
		$\chi^2 = 26,1 \text{ gl} = 1 \text{ } p < 0,01$	Total	303	53,3	265	46,6	568	100,0

\*Somente os alunos que tiveram ao menos uma relação sexual com penetração.

**Tabela 3.** Percentagens das respostas erradas dos alunos a questões de conhecimento sobre a AIDS e tipo de escola freqüentada (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú, 2000)\*

Escolas	Alunos	Pública Diurna		Pública Noturna		Particular		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Transmite-se AIDS recebendo sangue? $\chi^2=17,956$ gl=2 $p<0,001$	Responderam	45	7,8	55	14,3	33	7,7	133	9,6
	incoretamente à questão e número								
Transmite-se AIDS estando internado no mesmo setor hospitalar que uma pessoa contaminada? $\chi^2=13,826$ gl=2 $p<0,001$	Responderam	119	20,8	85	22,1	57	13,3	261	18,8
	incoretamente à questão e número								
Número total de sujeitos		572		385		429		1386	

\*Foram apresentadas apenas as questões que obtiveram diferenças significativas entre as escolas; e excluídas as outras questões, a saber: 1) nas relações sexuais; 2) nos banheiros públicos; 3) injetando droga com a seringa de outro; 4) recebendo sangue (transfusão sangüínea); 5) pela picada de mosquito.

responderam às perguntas incorretamente se consideram bem informados acerca da AIDS. Ao avaliar a sua informação como suficiente para uma tomada de decisão, o comportamento manifesto difere daquele em que a informação é julgada insuficiente, o que implica o aumento do risco diante do HIV.

No conjunto dos participantes, observou-se relação entre informação e percepção da auto-eficácia do comportamento de prevenção. O escore médio nas questões de conhecimento sobre os modos de transmissão do HIV dos alunos que afirmaram que consideram proteger-se da AIDS foi um pouco maior (5,96) que o dos alunos que acreditavam não se proteger o suficiente (5,70) ( $t= 3,59$ ;  $gl= 1183$ ;  $p<0,001$ ). A informação de que o indivíduo dispõe sobre o objeto de ação permite que ele se comporte de modo mais condizente com a realidade, pois está informado sobre as suas conseqüências. A percentagem de alunos com vida sexual ativa que considera se proteger do HIV também difere segundo o tipo de escola: 70,4% dos alunos da escola particular, 59,2% dos alunos da escola pública diurna e 52,1% dos alunos do turno noturno ( $\chi^2=14,675$   $gl=4$   $p=0,005$ ).

A percepção de auto-eficácia, assim como a intenção de adoção de comportamento preventivo, não é em si preventiva, mas sua influência num contexto é importante. Nesse sentido, pode-se relacionar a percepção de auto-eficácia ao uso do preservativo, e nesse caso se presume, a partir da hipótese de que o preservativo promove proteção ao HIV, que esse tipo de percepção está diretamente relacionado ao uso do preservativo.

É importante notar que, entre os alunos que não usaram o preservativo, aqueles do turno noturno, mais que os das outras escolas, afirmaram não se proteger o suficiente da AIDS. Muito embora os alunos do período noturno mais freqüentemente tenham deixado de usar o preservativo, eles também reconhecem o risco da situação, sendo os alunos da escola particular os que menos percebem o risco diante do HIV (Tabela 4).

A intenção de adoção de um comportamento está intimamente relacionada à atitude para com o objeto daquele comportamento, uma vez que a base cognitiva, a emocional e a comportamental são as mesmas. A partir da comparação das médias das atitudes em relação ao preservativo, pudemos observar nos alunos do turno diurno (da escola pública ou da particular) que suas atitudes são mais favoráveis (apresentando diferenças estatisticamente significativas) quando eles declaram ter intenção de usá-lo do que quando não declaram tal intenção (escola pública diurna:  $t= 4,89$ ;  $gl= 568$ ;  $p<0,001$ ; escola particular:  $t= 2,84$ ;  $gl= 424$ ,  $p<0,01$ ). Já os alunos do noturno não apresentaram médias significativamente diferentes em função da intenção de usar o preservativo ( $t= 1,65$ ;  $gl= 381$ ;  $p= 0,10$ ).

A intenção de usar o preservativo foi maior entre os alunos da escola particular em comparação aos alunos da escola pública. Em se tratando da escola pública, observou-se relação entre a intenção e o efetivo uso do preservativo (Tabela 5).

**Tabela 4.** Relação entre não uso do preservativo e percepção da auto-eficácia, segundo o tipo de escola (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú, 2000) (n=567)\*.

Escolas			Você sempre usou o preservativo?					
			Sim		Não		Total	
			n	%	n	%	n	%
Pública noturna	Você se protege o suficiente da AIDS?	Sim	46**	65,7	49	39,5	95	49,0
		Não/não sei	24	34,3	75	60,5	99	51,0
		Subtotal	70	100,0	124	100,0	194	100,0
			$\chi^2=11,3$ gl=1 $p<0,001$					
Pública diurna	Você se protege o suficiente da AIDS?	Sim	75	72,8	53	44,9	128	58,0
		Não/não sei	28	27,2	65	55,1	93	42,0
		Subtotal	103	100,0	118	100,0	221	100,0
			$\chi^2=16,4$ gl=1 $p<0,001$					
Particular	Você se protege o suficiente da AIDS?	Sim	72	80,0	30	48,4	102	67,1
		Não/não sei	18	20,0	32	51,6	50	32,9
		Subtotal	90	100,0	62	100,0	152	100,0
			$\chi^2=15,2$ gl=1 $p<0,001$					
		Total	263	46,4	304	53,6	567	100,0
			$\chi^2=51,7$ gl=1 $p<0,001$					

\*Somente os alunos que tiveram ao menos uma relação sexual com penetração nos últimos 12 meses; \*\* Os números entre parênteses indicam a frequência absoluta dos participantes.

**Tabela 5.** Relação entre a intenção dos alunos em usar o preservativo e a sua efetiva utilização (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú - 2000) (n=415)\*.

Escolas			Você sempre usou o preservativo?					
			Sim		Não		Total	
			n	%	n	%	n	%
Pública diurna	Você tem a intenção de usar o preservativo no futuro?	Sim	99	96,1	97	82,2	196	88,7
		Não/pode ser	4	3,9	21	17,8	25	11,3
		Subtotal	103	100,0	118	100,0	221	100,0
			$\chi^2= 9,3$ gl=1 $p<0,01$					
Pública noturna	Você tem a intenção de usar o preservativo no futuro?	Sim	67	95,7	96	77,4	163	84,0
		Não/pode ser	3	4,3	28	22,6	31	16,0
		Subtotal	70	100,0	124	100,0	194	100,0
			$\chi^2= 9,8$ gl=1 $p<0,01$					
Total		Total	173	41,7	242	58,3	415	100,0
			$\chi^2=22,7$ gl=1 $p<0,01$					

\* Somente os alunos das escolas públicas que tiveram ao menos uma relação sexual com penetração. Entre os alunos da escola particular não houve diferença significativa.

Os alunos que declararam ter intenção de usar o preservativo são mais numerosos do que os que não declaram esse tipo de intenção. No entanto, os alunos do período noturno que declararam essa intenção são menos numerosos do que os do diurno. Quanto aos alunos da escola particular, eles são mais numerosos que os da escola pública (em torno de 90%) em declarar ter intenção de usar sistematicamente o preservativo nas suas relações sexuais nos últimos doze meses, independente de já tê-lo feito ou não.

Observou-se que, entre os alunos da escola pública diurna e particular, os que mais têm medo são aqueles que não crêem que se protegem suficientemente da AIDS. Portanto, nesses dois tipos de alunos há relação entre experimentar o medo da AIDS e uma percepção realista do seu próprio risco. Ao questionar sua percepção da auto-eficácia, avaliando os recursos disponíveis e seu contexto, o indivíduo depara-se com sua vulnerabilidade e com o medo de ter AIDS (Tabela 6).

**Tabela 6.** Relação entre medo e percepção da auto-eficácia (rede de ensino médio de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú, 2000) (n=988)\*.

Escolas	Você protege-se o suficiente da AIDS							
			Sim		Não/não sei		Total	
			n	%	n	%	n	%
Pública diurna	Têm muito medo de vir a ter AIDS	Sim	186	49,6	50	26,9	236	42,0
		Não	189	50,4	136	73,1	325	58,0
	$\chi^2=25,41$ gl=1 $p<0,001$	Subtotal	375	100,0	186	100,0	561	100,0
Particular	Têm muito medo de vir a ter AIDS	Sim	191	59,1	47	45,6	238	55,7
		Não	133	41,0	56	54,4	189	44,3
	$\chi^2= 5,10$ gl=1 $p<0,05$	Subtotal	324	100,0	103	100,0	427	100,0
Total	$\chi^2=33,4$ gl=1 $p<0,001$		699	70,7	289	29,3	988	100,0

\*Entre os alunos da escola pública noturna não houve diferença significativa.

Mas quanto aos alunos que estudam no turno noturno da escola pública, em torno de 60% declararam não experimentar o sentimento de medo da AIDS, independentemente de considerarem que se protegem ou não.

## Conclusão

Os resultados indicam que tanto o conhecimento sobre os meios da transmissão do HIV quanto a experiência sexual apresentam relação com a atitude sobre o preservativo. A informação sobre a AIDS está ligada a atitudes mais positivas e a experiência sexual a atitudes mais negativas.

A avaliação da vulnerabilidade, no sentido que a empregamos aqui, inclui como componentes variáveis comportamentais, cognitivas e sociais, sendo fruto da coletividade que engloba a família e outros grupos sociais, como a escola, o trabalho, etc.

Os alunos dos períodos noturnos das escolas públicas possuem maior experiência sexual, pois são mais velhos e têm necessidade de exercer trabalho remunerado, o que os coloca mais próximos do ambiente adulto não familiar. Além disso, têm como interlocutores para comunicação sobre sexualidade mais freqüentemente os amigos e menos os pais ou a família, o que constituiu um fator de risco.

Foram observadas diferenças em termos de comportamento entre os alunos das diferentes escolas e turnos escolares. O grupo de alunos com maior vulnerabilidade ao HIV, com comportamento sexual

mais arriscado e atitudes menos positivas em relação ao preservativo, foi o do noturno das escolas públicas. Esses achados vão ao encontro dos resultados de Wu (2003), sobretudo no que diz respeito ao envolvimento emocional (namoro) dificultar a adoção da prática do sexo seguro, ou seja, do uso do preservativo.

Os alunos que dispunham de informação adequada sobre a AIDS apresentaram atitudes mais positivas sobre o preservativo e um comportamento mais adequado de prevenção. O tipo de escola e o turno de estudo, como indicadores de condições socioeconômicas diferenciadas, indicaram que os alunos das escolas públicas que estudam no período noturno são mais vulneráveis à AIDS, embora os alunos das escolas particulares estejam mais envolvidos com outros tipos de risco, como o uso de droga (álcool e maconha) e violência (brigas e destruição de coisas alheias). O conhecimento específico do assunto é determinante no posicionamento coerente do adolescente diante do seu ambiente, pois fornece as bases para a ação protetora, e traz implícitas a liberdade e a possibilidade de escolha para o adolescente.

É importante lembrar que o método empregado neste estudo é limitado em alguns aspectos, pois é mediado por um questionário padronizado, por meio do qual se obtêm informações pela observação indireta. Estudos observacionais sobre sexualidade são de difícil operacionalização. Mas novas pesquisas que abordem os adolescentes no contexto de grupos focais e em situação experimental complementariam a compreensão da vulnerabilidade desse grupo diante do HIV/AIDS.

## Referências

- Akkari, A. J. (2001). Desigualdades educacionais estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, 22 (74), 163-189.
- Ayres, J. R. C. M. (1996). O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. In D. Tozzi, N. L. Santos, C. M. Amaro, E. Almeida, E. J. Silva & M. L. Pereira (Orgs.), *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/AIDS*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Ayres, J. R. C. M., França, I. J., Calazans, G. J., & Saletti, H. C. F. (1999). *Vulnerabilidade e prevenção em tempos de AIDS*. In R. M. Barbosa, R. Parker. *Sexualidades pelo avesso: direitos identidades e poder*. São Paulo: Ed. 34.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Béria, J., & Barros, A. J. D. (1998). Oito meses depois: o impacto da intervenção entre os adolescentes. In J. Béria (Org.), *Ficar, transar...: a sexualidade em tempos de AIDS* (pp.111-126). Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Béria, J., Oliveira, O. M. F., & Carret, M. L. V. (1998). Adolescentes e HIV/AIDS: Pesquisa formativa em um estudo de intervenção. In J. Béria (Org.), *Ficar, transar...: a sexualidade em tempos de AIDS* (pp.37-54). Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Camargo, B. V. (1997). *Estudo do conhecimento, das atitudes, e dos aspectos da comunicação relativos a prevenção da AIDS dos estudantes das 3as séries da Escola Técnica Federal de Santa Catarina* (pp.1-16) (Relatório Técnico de Pesquisa). Florianópolis: UFSC/LACCOS.
- Camargo, B. V., Botelho, L. J., & Souza, E. S. B. (2001). *AIDS, sexualidade e atitudes sobre a proteção contra o HIV: um estudo descritivo com adolescentes do nível médio da rede de ensino (Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú)* (pp.1-42) (Relatório Técnico de Pesquisa). Florianópolis: UFSC/LACCOS.
- Camargo, B. V., Hias, F. M. S., & Machado, P. V. (2002). *O impacto da informação preventiva da AIDS: estudo experimental dos efeitos da leitura de panfletos informativos sobre o conhecimento e a atitude relativos à transmissão e proteção do HIV* (Relatório técnico de pesquisa). Florianópolis: UFSC/LACCOS.
- Casassus, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano Editorial.
- Di Iorio, C., Kelley, M., & Hockenberry-Eaton, M. (1999). Communication about sexual issues: mothers fathers and friends. *Journal of Adolescent Health*, 24 (3), 181-189.
- Fazio, R. H., & Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14 (1), 161-202.
- Gebhart, W. A., Kuyper, L., & Greunsven, G. (2003). Need for intimacy in relationships and motives for sex as determinants of adolescent condom use. *Journal of Adolescent Health*, 33 (3), 154-167.
- Giacomozi, A. I. (2004). *Confiança no parceiro e proteção frente ao HIV: estudo de representações sociais*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico DST/Aids – janeiro a dezembro de 2003*. Acessado em abril 16, 2004, disponível em: [www.aids.gov.br/dadosde aids](http://www.aids.gov.br/dadosde aids)
- Lima, M. L. (1998). Fatores sociais na percepção de riscos. *Psicologia*, 12 (1), 11-28.
- Mann, J. (Org.) (1993). *A Aids no mundo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Nicolson, P., & Burr, J. (2003). What is 'normal' about women's (hetero)sexual desire and orgasm? a report of an in-depth interview study. *Social Science and Medicine*, 57 (2003), 1735-1745.
- Parker, R. G. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (1999). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rosenberg, A. (1986). *Democracia e socialismo: história política dos últimos cento e cinquenta anos (1789-1937)*. São Paulo: Global Ed.
- Rua, M. G., & Abramovay, M. (2001). *Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras*. Brasília: Unesco.
- Tinsley, B. J., Lees, N. B., & Sumartojo, E. (2004). Child and adolescent HIV risk: familial and cultural perspectives. *Journal of Family Psychology*, 18 (1), 208-224.
- Wuo, M. (2003). *Aids na escola: os contextos sociais e as representações sociais de estudantes de ensino médio*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Recebido em: 14/12/2005

Versão final reapresentada em: 10/4/2006

Aprovado em: 26/6/2006



# Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo

## *Achievement performance assessment of elementary school students in Vitória, Espírito Santo, Brazil*

Tatiane Lebre **DIAS**<sup>1</sup>

Sônia Regina Fiorim **ENUMO**<sup>2</sup>

Flávia Almeida **TURINI**<sup>3</sup>

### Resumo

A aquisição de habilidades acadêmicas tem sido de grande interesse para a Psicologia e para a Educação, pois problemas nessas áreas podem afetar o processo de escolarização e produzir um baixo senso de auto-eficácia para aprender. Esta pesquisa avaliou as habilidades de leitura, escrita e aritmética de alunos do ensino fundamental de Vitória, Espírito Santo, num intervalo de um ano. Participaram 172 estudantes de segunda à quinta série de uma escola pública com progressão continuada (90 alunas e 82 alunos; faixa etária: 8 a 19 anos), avaliados pelo Teste de Desempenho Escolar. Nas duas avaliações, prevaleceram a classificação inferior (1ª: 56,4%; 2ª: 59,3%) e o melhor desempenho feminino. Na segunda avaliação, aumentou significativamente a média de acertos no Teste de Desempenho Escolar (1ª: 95,05; 2ª: 103,2 pontos), porém não alterou a classificação. Comparando as séries nas duas avaliações, observaram-se diferenças significativas entre as séries com intervalo de dois anos. Os resultados revelam dificuldades na aquisição das habilidades acadêmicas avaliadas.

**Palavras-chave:** desempenho acadêmico; progressão continuada; teste de desempenho escolar.

### Abstract

*Academic abilities acquisition has been focused by Psychology and Education, as problems in these areas can affect schooling process and produce a low self-efficacy learning sense. This research assessed children's reading, writing and arithmetic abilities, in an Elementary School of Vitória, Espírito Santo, Brazil during one year. 172 (One hundred and seventy two) students from the elementary course had participated: public school children from the 2nd to 5th grade in the context of the educational continuous progression (90 girls and 82 boys; ages: 8-19 years old) had been assessed by the School Achievement Test. In both assessments, the lowest classification prevailed (1<sup>st</sup>: 56.4%; 2<sup>nd</sup>: 59.3%) and women got the best performance. Correct answers increased significantly in the 2nd application (1st: 95.05; 2<sup>nd</sup>: 103.2), however, the*

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Professora Doutora, Departamento de Pedagogia, Universidade do Estado de Mato Grosso. Av. Tancredo Neves, 1095, Carvalhada, 72200-000, Cáceres, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.L. DIAS. E-mail: <t.lebre@uol.com.br>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

<sup>3</sup> Professora, Departamento de Psicologia e do Desenvolvimento, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Agradecimentos: Apoio financeiro: FACITEC/Prefeitura Municipal de Vitória, Proc. n. 5012579/2001 e CNPq/MCT Proc. n. 520808/97-5 (NV) e (SU). Esta pesquisa foi realizada durante o doutorado da primeira autora, com bolsa do CNPq/MCT, orientada pela segunda autora; às bolsistas de iniciação científica Maria Júlia S. B. Pereira (PIBIC/CNPq), Juliana S. Rabbi (IC/CNPq) e Cláudia P. P. Canal (IC/CNPq) e à bolsista de aperfeiçoamento Érika S. Ferrão (FACITEC), que auxiliaram na coleta e processamento dos dados, ao Professor Romildo Rocha de Azevedo Jr., na análise estatística e na apresentação dos dados, assim como aos revisores pelas valiosas sugestões.

*lowest classification hasn't change. Comparing the grades in these two applications, significant differences between the grades over an interval of two years were observed. The results disclose the difficulties in those academic abilities acquisition.*

**Key words:** *school achievement; educational continuous progression; school achievement test.*

As habilidades de leitura, escrita e aritmética têm sido de grande interesse para a Psicologia porque problemas nessa área podem afetar a inclusão social e, conseqüentemente, produzir um impacto negativo sobre o autoconceito do aluno e no seu senso de auto-eficácia para aprender (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). Nesse sentido, a avaliação se mostra essencial na identificação de fatores relacionados aos problemas de aprendizagem, desde a idade precoce, tornando possível elaborar propostas de intervenção mais eficazes.

Dentre os instrumentos utilizados nos últimos anos para identificar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos por sua participação no contexto escolar, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As provas do SAEB vêm sendo aplicadas desde 1990, com intervalo de dois anos, na quarta e na oitava série do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, cujos alunos são submetidos a provas de língua portuguesa e matemática (Barreto, Pinto, Martins & Duran, 2001).

As informações recentes do SAEB, segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004), dizem respeito ao ano de 2003. Dentre os resultados divulgados, há as médias gerais de proficiência dos estudantes brasileiros nos testes de matemática e língua portuguesa. A proficiência é um dado que explicita o desempenho dos estudantes nos testes. Tais provas foram construídas a partir de uma matriz de referência, em que estão definidas as habilidades esperadas para cada um dos ciclos avaliados (primeira série a quarta série do ensino fundamental).

Os dados do SAEB de 2003 para a quarta série mostram que as médias de desempenho para língua portuguesa aumentaram em relação ao ano de 2001. Ainda assim nenhum dos estados do Brasil atingiu a média esperada para a série. O Espírito Santo teve um aumento em 2003 comparando-se ao desempenho em 2001; entretanto essa diferença não foi significativa. Os

resultados de matemática indicam que não houve diferenças entre os desempenhos médios em 2001 e 2003. Assim como ocorreu em língua portuguesa, em relação à média, nenhum estado atingiu o índice esperado em matemática. O Espírito Santo teve uma queda no desempenho de matemática entre 2001 e 2003. Outro dado apontado é a diferença no desempenho entre a rede de ensino pública e a privada: somente os alunos de escolas privadas atingiram o índice de proficiência esperado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004).

Em relação aos resultados da escala de desempenho, de acordo com o sistema de classificação do SAEB, em 2001, em língua portuguesa, 59,0% dos estudantes da quarta série se concentravam nos níveis muito crítico e crítico. Esse índice caiu para 55,0% em 2003. Apesar dessa diminuição, apenas 4,8% dos estudantes se encontravam na categoria adequado em 2003. Em matemática, em 2003, 51,6% dos alunos da quarta série se concentram nas categorias muito crítico e crítico, não havendo diferenças significativas entre essas duas avaliações. No nível adequado, estavam apenas 6,4% dos estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004).

Os dados do SAEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004) indicam também um melhor desempenho das meninas em língua portuguesa e dos meninos em matemática; no entanto as diferenças entre os gêneros em matemática foram bem menores que em português. Essa mesma tendência foi observada em avaliações internacionais, como o PISA (Bonamino, Coscarelli & Franco, 2002). Sobre essa diferença de gênero, Carvalho (2001) ressalta a percepção diferenciada tanto dos professores quanto dos próprios alunos, que consideram as meninas "obedientes" e "organizadas", e os meninos "indisciplinados" e "descomprometidos".

De modo geral, os dados estatísticos do SAEB revelam uma série de problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Esses problemas podem dificultar a aprendizagem dos alunos, agravando as condições daqueles com dificuldade de aprendizagem

gerada por diversas fontes, os quais somam 25% da população escolar, segundo estimativa de Vaughn e Bos (citados por Fonseca, 1995).

Apesar de ser preocupante na educação brasileira, o desempenho acadêmico muito abaixo do esperado para a idade e para a série escolar não surpreende; ao contrário, essa é uma situação que vem de longa data e tem sido tema de estudo de pesquisadores a fim de identificar os fatores envolvidos no fracasso escolar (Patto, 1990). Os estudos que abordam o fracasso escolar no Brasil se baseiam em diferentes perspectivas: aluno, ambiente familiar, professor, condições de desenvolvimento e do ensino, investimento e políticas educacionais, entre outros (Carvalho, 2001; Carvalho, Linhares & Martinez, 2001; Marturano, 1999; Souza, 1997).

Alguns dos fatores relacionados ao fracasso escolar têm sido destacados: prematuridade, desnutrição, problemas emocionais, desorganização do ambiente, falta de recursos para a educação, formação de professores, jornada de trabalho inadequada, além de alta rotatividade de professores, baixa remuneração e pouca motivação tanto do aluno como do professor.

De acordo com Wechsler (1998), as características individuais do aluno relacionadas à evasão e à repetência escolar, sejam físicas, cognitivas ou de personalidade, necessitam de atenção por parte do professor, pois, entre outras coisas, influenciam um estilo de interação professor-aluno e, conseqüentemente, o clima da sala de aula.

Para agravar a situação em relação ao papel do aluno, Araújo e Schwartzman (2002) corroboram os dados de Neves e Almeida (1996) ao também mostrarem que pais e professores da rede pública consideram o aluno como o principal responsável pela repetência escolar e pelo seu péssimo desempenho. Essa atribuição do fracasso escolar ao próprio aluno parece ser reforçada no contexto de flexibilização do sistema de avaliação adotado nacionalmente nos últimos anos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, de 20/12/1996, no Capítulo II da Educação Básica, no Artigo 29, Parágrafo V. A avaliação passou a valorizar os aspectos qualitativos do desempenho acadêmico ao longo do período letivo, possibilitando avanços nos cursos e séries e recuperação paralela nos casos de baixo rendimento escolar (geralmente denominado de sistema de ciclos, progressão continuada e progressão automática) (Brasil, 1996).

O estabelecimento desse sistema de avaliação possibilitou a implantação de alguns programas, como o Programa de Aceleração da Aprendizagem, adotado pela Secretaria Municipal de Vitória, ES, em 1998. Esse programa tem por objetivo resgatar a auto-estima, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional e o nível de apropriação de conteúdos mínimos por alunos cuja trajetória foi marcada pelo fracasso escolar, tendo em vista a reintegração desses alunos no curso regular do ensino.

Outro exemplo desse tipo de avaliação, também adotada pelo Município de Vitória, ES, é a progressão continuada do bloco único a quarta série, em consonância com as 360 escolas do Espírito Santo que adotaram o sistema de ciclos dentro do total de 478 escolas existentes em 2002 (Menezes-Filho, Vasconcellos & Werlang, 2005). Embora a Prefeitura Municipal não apresente documentação ou mesmo avaliação desse programa, estudos de outros Estados mostram que o índice de reprovação diminuiu significativamente. Entretanto, segundo Carvalho (2001), a progressão automática não se relaciona a uma melhor qualidade do ensino.

Assim, se nesse novo contexto que tende a favorecer o aluno, este ainda não tem bom desempenho, há uma tendência a considerar que o fracasso deve decorrer de algo pertinente ao próprio aluno.

Caberia, então, analisar os efeitos da adoção do atual sistema de avaliação escolar. Infelizmente, são escassos os estudos sobre o sistema de progressão continuada, sendo difícil avaliar o impacto sobre os alunos e professores, de acordo com Menezes-Filho et al. (2005) e Neves e Burochovitch (2004). Além disso, os estudos do SAEB são de caráter muito mais descritivo do que crítico-argumentativo, afirmam Baretto et al. (2001). Neves e Burochovitch (2004), por sua vez, avaliam que a maioria dos estudos disponíveis sobre a progressão continuada refere-se aos professores, havendo também algumas poucas pesquisas que lidam com a percepção dos alunos.

Em revisão dessa área, Neves e Burochovitch (2004) concluem que as "... investigações têm demonstrado que a implantação dos ciclos e da progressão continuada não parece ter sido suficiente para melhorar as condições de aprendizagem dos

estudantes e, assim, resolver as verdadeiras causas da evasão e da reprovação escolar” (p.83). Ilustrando essa situação, em uma escola do interior de São Paulo, Martins (2003, p.2) encontrou 76% das classes com problemas de alfabetização e considerou esse dado “... significativo porque, no I Ciclo (primeira a quarta), a função primordial da escola é desenvolver as habilidades que facilitam a alfabetização dos alunos”. Nesse estudo, ficou evidente que “alguns alunos” (grifo da autora) permanecem na escola, saindo no final do I Ciclo com muitas deficiências de aprendizagem, apesar de participarem de todo o processo de recuperação paralela, além da recuperação feita nas férias de janeiro. Conclui a autora que é na prática que ocorre o entrave desse sistema de progressão continuada ou promoção automática.

Confirmando essa situação, Dias, Silva, Enumo e Rabbi (2005) encontraram 12,1% de uma amostra de 264 alunos da segunda à quinta série que, surpreendentemente, erraram a escrita do próprio nome, sendo que um desses alunos cursava a quinta série e dez deles cursavam a quarta série de uma escola pública em sistema de progressão continuada.

Demo (1998) também alimenta as avaliações negativas sobre a progressão continuada, argumentando que ela escamoteia a falta de aprendizagem, podendo ainda promover a idéia de que a escola pública serve apenas para as pessoas menos favorecidas economicamente.

Assim, segundo Menezes-Filho et al. (2005, p.3), “... poder-se-ia argumentar que o desempenho dos alunos piora com a instituição de ciclos, e que esta piora pode mais que compensar o maior número de anos de estudo”. Essa é uma conclusão possível diante de dados do SAEB de 2001, que esses autores analisaram. Contudo, ao avaliarem os efeitos da adoção do sistema de ciclos sobre a evasão e a aprovação na quarta série e oitava série do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, esses autores concluíram que:

... a adoção da progressão continuada gerou impacto significativo sobre as escolas tratadas, tanto com relação às taxas de aprovação (aumentaram) como de evasão escolar (diminuíram) para todos os níveis de ensino estudados. Além disso, verificamos que

esse impacto é mais intenso quanto maior o número de anos escolares sob o regime de ciclos, e quanto maior a duração de cada ciclo.

Em outros termos, Menezes-Filho et al. (2005) não encontraram efeito significativo da política de não-repetência sobre o desempenho escolar medido por testes de aptidão. Esses dados são coerentes com aqueles obtidos por Ferrão, Beltrão e Santos (2002) ao analisarem os dados de quarta série das escolas públicas dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais, depois de controladas características individuais e escolares.

Na contramão desses estudos que defendem a progressão continuada, a partir de uma análise das pesquisas abordando a implantação dos ciclos no ensino fundamental, Gomes (2004) salienta que os processos de “desseriação” e de combate ao fracasso escolar sofreram significativos desgastes e distorções, visto a distância percorrida entre os centros planejadores e a execução nas escolas. Ressalta ainda a necessidade de pesquisas quantitativas que utilizem modelos variados a fim de que se possa explorar melhor a realidade educacional.

Concordando com a análise de Gomes (2004) sobre a necessidade de mais pesquisas com avaliações diferenciadas e com Menezes-Filho et al. (2005, p.2) de que “... há muita controvérsia e poucos estudos analisando os efeitos da adoção da progressão continuada”, pretende-se aqui contribuir para esse debate por meio da avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de uma capital da Região Sudeste funcionando no sistema de ciclos. Assim, tendo como base esse quadro geral de baixo desempenho acadêmico no ensino fundamental sob o sistema de progressão continuada, essa pesquisa avaliou as habilidades de leitura, escrita e aritmética de alunos da segunda à quinta série do ensino fundamental de uma escola pública da capital do ES, por duas vezes, com intervalo de um ano. Utilizou-se, para tanto, um instrumento brasileiro voltado à avaliação das habilidades acadêmicas básicas (leitura, escrita e aritmética), o qual tem sido aplicado também em situação de pesquisa (Dias, Enumo, Turini & Ferrão, 2003; Linhares, Santa Maria, Escolano & Gera, 1998; Medeiros et al., 2000; Santa Maria & Linhares, 1999).

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 172 estudantes de segunda à quinta série (2ª série = 50; 3ª série = 53; 4ª série = 28; 5ª série = 41), de ambos os sexos (90 alunas e 82 alunos), com idade entre 8 e 19 anos, de uma escola pública funcionando no sistema de progressão continuada, em Vitória, ES, localizada na região central da capital.

### Procedimentos

Para avaliar as habilidades acadêmicas de leitura, escrita e aritmética, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994)<sup>4</sup>, que possui normas brasileiras. Esse teste é composto por três subtestes: a) escrita (nome próprio e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases); b) aritmética (solução oral de três problemas e cálculo escrito de 35 operações aritméticas); e c) leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas). Os subtestes de escrita e de aritmética foram aplicados em grupo, por classe escolar. O subteste de leitura foi aplicado individualmente. Os resultados foram analisados de acordo com o esperado para cada série, segundo o manual do teste, resultando nas classificações inferior, médio e superior, em cada subteste e no total (soma da pontuação obtida nos subtestes). Foi feita uma primeira aplicação do teste nos alunos da segunda à quinta série no final de 2001. Após 12 meses, o instrumento foi reaplicado nos mesmos alunos, que, então, freqüentavam as séries seguintes (3ª a 6ª série).

## Resultados

A maioria dos alunos que, em 2001, cursavam de segunda à quinta série e, em 2002, estavam entre a terceira e a sexta série, tiveram uma classificação inferior no TDE, tanto em cada subteste (escrita, aritmética e leitura), como na média total (Tabela 1). Particularmente no subteste de leitura, houve um aumento de 16,3% de alunos com a classificação inferior em 2002, ocorrendo o mesmo no subteste de aritmética, porém com menor porcentagem (5,8%).

De um ano para o outro, observa-se um padrão mais constante no desempenho superior, com uma queda mais expressiva no subteste de leitura. Observa-se apenas no subteste de escrita uma melhora no desempenho médio em 2002; nos demais, houve queda de desempenho classificado como médio no TDE, sendo mais expressiva em leitura (Tabela 1).

Comparando as médias obtidas a partir dos escores brutos (pontuação obtida em cada subteste e no total do teste) nas duas avaliações (ano de 2001 e ano de 2002), vê-se que houve diferenças significativas pelo teste de "t" pareado (Tabela 2). Em outras palavras, os alunos melhoram o desempenho acadêmico nas três áreas (escrita, leitura e aritmética) de um ano para o outro, afetando o desempenho total no teste, ainda que se mantenha na classificação inferior.

Cabe lembrar que, entre a primeira e a segunda avaliação, os alunos mudaram de série escolar, de forma que o teste foi corrigido de acordo com a série em que estavam. Houve, portanto, um aumento na exigência de pontuação necessária para a classificação média.

**Tabela 1.** Classificação obtida por alunos de uma escola pública de ensino fundamental de Vitória, ES, nos subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE) nas duas aplicações (2001, 2002).

Subteste	Classificação no teste de desempenho escolar					
	Inferior (%)		Médio (%)		Superior (%)	
	2001	2002	2001	2002	2001	2002
Escrita	67,4	62,8	23,9	29,6	8,7	7,6
Aritmética	51,8	57,6	33,7	27,9	14,5	14,5
Leitura	43,0	59,3	34,9	23,2	22,1	17,5
Total	56,4	66,2	34,9	23,2	8,7	10,6

▼▼▼▼▼

<sup>4</sup> O TDE foi avaliado e aprovado pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia em 2003 (Conselho Federal de Psicologia, 2003).

Assim, ao mudar de série, os alunos melhoraram de modo significativo o desempenho; porém não atingiram a média esperada para sua série escolar.

No que concerne ao gênero, a partir da análise das diferenças de médias no TDE, vê-se que as meninas tiveram um desempenho significativamente superior no subteste de escrita, nas duas avaliações, e também no desempenho total em 2002 (Tabela 2).

Analisando mais detalhadamente o desempenho dos alunos segundo a série escolar em que estavam em cada avaliação, de modo a verificar mudanças no intervalo de um ano de escolarização (Tabela 3), observa-se que, nos subtestes de escrita, de aritmética e no total, houve diferenças significativas nos quatro grupos de alunos (que estavam, em 2001, na segunda, terceira, quarta e quinta série, e, em 2002, nas séries subseqüentes). No subteste de leitura, somente o grupo 4 (alunos que cursavam a quinta série em 2001 e a sexta série em 2002) apresentou diferenças significativas.

Analisando os resultados do TDE entre as séries na primeira avaliação (2001) e na segunda avaliação (2002), observam-se diferenças significativas pela análise de variância (ANOVA) nos subtestes. Pela análise *a posteriori* do Teste Tukey (Tabela 4), em 2001, no subteste

de escrita, não ocorreram diferenças significativas entre a segunda e a terceira série e entre a terceira e a quarta série; manteve-se, portanto, um intervalo de dois anos para a identificação de diferenças no desempenho dos alunos, com exceção para a quarta e a quinta série, que apresentaram diferenças significativas entre si. No subteste de aritmética e no total do TDE, não houve diferenças significativas somente entre a terceira e a quarta série. No subteste de leitura, só houve diferenças significativas entre a segunda e a terceira série.

Na segunda avaliação do subteste de escrita (2002), não houve diferenças significativas entre a quarta e a quinta série e entre a quinta e a sexta série, mantendo-se o padrão de intervalo de dois anos para que o desempenho se diferenciasse (Tabela 4). No subteste de aritmética e no total do TDE, houve diferenças entre todas as séries, com exceção da quarta para a quinta série, repetindo, assim, o padrão encontrado em 2001. No subteste de leitura, só houve diferenças significativas entre a terceira e a sexta série e entre a quarta e a sexta série, aumentando agora o intervalo de mudança de desempenho para três anos no primeiro caso. Assim, nas duas avaliações, especialmente nos subtestes de leitura e escrita, observam-se mudanças significativas no desempenho acadêmico apenas com intervalo de dois anos entre as séries escolares.

**Tabela 2.** Comparação do desempenho dos alunos de uma escola pública de ensino fundamental de Vitória, ES, por subteste e por gênero nas duas aplicações (2001, 2002) do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Subteste	Alunos	Amostra geral		2001		2002	
		2001	2002	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Escrita	x	19,61	23,27	18,20	20,90	21,95	24,48
	s	8,23	7,87	8,31	8,00	8,08	7,52
	"t"	11,82		2,12		2,12	
	p	0,00*		0,03*		0,03*	
Aritmética	x	14,98	18,39	14,70	15,24	18,40	18,71
	s	5,78	5,34	0,63	0,62	5,38	5,33
	"t"	12,70		0,62		0,82	
	p	0,00*		0,53		0,41	
Leitura	x	60,53	61,54	60,04	60,99	60,44	62,54
	s	11,36	8,56	11,42	11,37	9,42	7,62
	"t"	-2,00		0,55		1,62	
	p	0,04*		0,58		0,11	
Total	x	95,05	103,26	92,77	97,13	99,34	105,73
	s	21,92	19,31	22,02	21,76	21,79	18,30
	"t"	11,86		1,31		2,09	
	p	0,00*		0,19		0,04*	

Nota: \* $p \leq 0,05$  (para análise de toda amostra, utilizou-se o teste de "t" pareado; na análise de gênero, usou-se o teste "t" de Student).

**Tabela 3.** Comparação dos resultados obtidos na primeira (2001) e na segunda (2002) aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE), para cada grupo de alunos de uma escola pública de ensino fundamental. Vitória, ES.

Aplicação TDE/série	Alunos	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
		2001 2ª série	2002 3ª série	2001 3ª série	2002 4ª série	2001 4ª série	2002 5ª série	2001 5ª série	2002 6ª série
Escrita	x	15,40	18,66	19,00	23,15	20,14	24,53	25,17	28,19
	s	6,86	6,22	8,17	8,77	8,09	6,83	6,84	5,77
	"t"	-6,16		-7,74		-5,44		-4,34	
	p	0,00*		0,00*		0,00*		0,00*	
Aritmética	x	9,98	13,76	14,75	18,85	15,25	19,07	21,19	22,97
	s	3,11	3,35	3,99	4,12	5,39	5,05	4,43	4,50
	"t"	-7,83		-9,13		-6,04		-3,09	
	p	0,00*		0,00*		0,00*		0,00*	
Leitura	x	56,86	58,62	59,79	60,57	62,00	61,71	64,97	66,24
	s	14,71	9,02	10,94	9,19	8,52	8,28	6,59	4,84
	"t"	-1,38		-0,91		0,28		-2,36	
	p	0,17		0,36		0,78		0,02*	
Total	x	2,24	91,04	93,55	102,57	97,28	105,32	111,09	117,68
	s	22,22	16,17	19,65	19,75	20,05	17,84	14,18	12,23
	"t"	-5,26		-8,46		-4,48		-6,85	
	p	0,00*		0,00*		0,00*		0,00*	

\* $p \leq 0,05$  (teste de "t" pareado).

**Tabela 4.** Comparação das médias obtidas em cada série escolar, nos subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE), por alunos de uma escola pública de ensino fundamental de Vitória, ES, na primeira (2001) e na segunda (2002) aplicação.

Subteste	Ano	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
Escrita	2001	15,40 <sup>a</sup>	19,00 <sup>ac</sup>	20,14 <sup>bce</sup>	25,17 <sup>bdf</sup>
	2002*	18,66 <sup>a</sup>	23,15 <sup>be</sup>	24,53 <sup>ceg</sup>	28,19 <sup>dfg</sup>
Aritmética	2001	9,98 <sup>a</sup>	14,75 <sup>bc</sup>	15,25 <sup>bce</sup>	21,19 <sup>bdf</sup>
	2002*	13,76 <sup>a</sup>	18,85 <sup>be</sup>	19,07 <sup>ceg</sup>	22,97 <sup>dfh</sup>
Leitura	2001	56,86 <sup>a</sup>	59,79 <sup>ac</sup>	62,00 <sup>acd</sup>	64,97 <sup>bcd</sup>
	2002*	58,62 <sup>a</sup>	60,56 <sup>ac</sup>	61,71 <sup>ace</sup>	66,24 <sup>bde</sup>
Total	2001	82,24 <sup>a</sup>	93,55 <sup>be</sup>	97,28 <sup>ceg</sup>	111,10 <sup>dfh</sup>
	2002*	91,04 <sup>a</sup>	102,57 <sup>be</sup>	105,32 <sup>ceg</sup>	117,68 <sup>dfh</sup>

\*No ano de 2002, os alunos estavam em séries subsequentes: 3ª, 4ª, 5ª e 6ª série.

Nota: Letras iguais na mesma linha representam diferenças não significativas, enquanto letras diferentes representam diferenças significativas ao nível de 5% (teste de Tukey).

Analisando uma amostra de 122 alunos em 2001 e 131 alunos em 2002<sup>5</sup> para uma avaliação intra-série, semelhante à realizada pelo SAEB, isto é, pela comparação da terceira, quarta e quinta série na primeira avaliação (2001) com a terceira, a quarta e a quinta série na segunda avaliação (2002), encontraram-se diferenças significativas pelo teste "t" de Student, apenas no subteste de aritmética entre a quarta série de 2001 e a quarta série de 2002 (Tabela 5).

▼▼▼▼▼

<sup>5</sup> Não foram computados os dados da 2ª e da 6ª série por não haver grupo de comparação.

## Discussão

O baixo desempenho da maioria desses alunos indica déficits na aquisição de habilidades acadêmicas que deveriam ser adquiridas ao longo das séries iniciais do ensino fundamental. Os dados mostram que, além do baixo desempenho na série inicial, após um ano de escolarização, houve aumento do escore bruto, mas não significativo a ponto de eliminar a defasagem da

**Tabela 5.** Comparação das médias no TDE entre alunos da 3ª, 4ª e 5ª série de uma escola pública de Vitória, ES, nos anos de 2001 e 2002.

Subtestes	Séries	3ª série		4ª série		5ª série	
		2001	2002	2001	2002	2001	2002
Escrita	x	19,00	18,70	20,10	23,20	25,20	24,50
	s	8,20	6,20	8,10	8,80	6,80	6,80
	"t"		0,24		-1,51		0,38
	p		0,81		0,14		0,71
Aritmética	x	14,80	13,80	15,30	18,80	21,20	19,10
	s	4,00	3,30	5,40	4,10	4,40	5,10
	"t"		1,37		-3,35		1,84
	p		0,17		0,001**		0,07
Leitura	x	59,80	58,60	62,00	60,60	65,00	61,70
	s	10,90	9,00	8,50	9,20	6,60	8,30
	"t"		0,59		0,68		1,82
	p		0,56		0,50		0,07
Total	x	93,50	91,00	97,30	102,60	111,10	105,30
	s	19,70	16,20	20,10	19,70	14,20	17,80
	"t"		0,70		-1,14		1,49
	p		0,48		0,26		0,14

\*\* $p \leq 0,01$  (teste de "t" de Student).

série anterior. Foram necessários de dois a três anos de escolarização para que ocorressem diferenças no desempenho, o qual continuou sendo majoritariamente inferior pelo TDE. Esses resultados parecem corroborar as avaliações negativas feitas ao regime de ciclos e progressão continuada por alguns estudiosos do tema (Carvalho, 2001; Gomes, 2004; Martins, 2003; Neves & Burochovitch, 2004).

Os resultados do TDE no subteste de leitura, mostrando que apenas entre a quinta e a sexta série ocorreram diferenças significativas de um ano para outro, sugerem que há defasagem no desempenho dos alunos, o que pode comprometer a aquisição de novas habilidades nas séries seguintes. Convém lembrar que a exigência de leitura no TDE é muito menor do que a feita pelo próprio SAEB, que, por sua vez, não avalia diretamente a capacidade de leitura dos alunos brasileiros ou seu grau de letramento, na medida em que não avalia a habilidade de lidar com vários textos do cotidiano, segundo Bonamino et al. (2002). Esses dados do subteste de leitura são também coerentes com uma avaliação mais ampla feita por esses mesmos autores, que verificaram, com base nos dados do Brasil como um todo, no SAEB de 1999, um aumento geral da proficiência em língua portuguesa ao longo da escolaridade dos alunos.

Contudo esse aumento no SAEB de 1999 foi modesto quando se compara a quarta e a oitava série do ensino fundamental e a oitava com a terceira série do ensino médio: "... o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em língua portuguesa ao longo da escolaridade básica", segundo Bonamino et al. (2002, p.103).

O melhor desempenho do sexo feminino, observado de modo significativo no subteste de escrita do TDE nas duas avaliações, também foi constatado nos dados do SAEB de 1999 (Bonamino et al., 2002) e de 2003 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004): em todas as séries, a média de desempenho em língua portuguesa das alunas foi significativamente maior, seguindo uma tendência internacional vista na avaliação da habilidade de leitura no PISA, desde o ano 2000, segundo Bonamino et al. (2002).

Assim como o subteste de leitura não exigiu nenhuma outra habilidade do aluno a não ser ler 70 palavras, o subteste de escrita exigiu apenas ouvir e registrar as 34 palavras ditadas e o próprio nome; não houve necessidade de contextualizá-las ou promover uma articulação entre elas. Observou-se, no subteste de escrita, um aumento significativo de todos os grupos

de alunos de um ano para outro; no entanto essa melhora não foi suficiente para atingir a classificação média no TDE. Nesse sentido, o baixo desempenho apresentado pelos alunos nessas duas habilidades revela dificuldades subjacentes ao processo de leitura e escrita.

Da mesma forma que ocorreu na escrita, o desempenho dos alunos no subteste de aritmética mostrou diferenças significativas entre as duas avaliações, mas não a ponto de mudar a classificação inferior. Esse baixo desempenho pode estar respaldado nas diversas dificuldades do ensino da matemática, que vão desde a formação de professores das séries iniciais, as mudanças ocorridas tanto em conceito quanto em metodologia na área da matemática e a própria dificuldade na articulação do conteúdo da matemática e o uso pelo aluno no cotidiano (Novais & Silva, 2004).

No entanto uma análise intra-série, como se faz no SAEB, mostrou diferença significativa apenas no subteste de aritmética, entre a quarta série de 2001 e a de 2002, indicando que não estaria ocorrendo uma mudança global, de ano para ano, na escola estudada. Esse dado não seria problemático caso o desempenho inicial, em 2001, fosse majoritariamente médio ou superior; mas fica crítico na medida em que o baixo desempenho está sendo mantido. Ocorreram, sim, mudanças no desempenho individual dos alunos ao passar de uma série para outra, mas não foram suficientes para mudar a classificação no TDE.

O baixo desempenho dos alunos encontrado em todas as séries da escola estudada acompanha a tendência no país e no ES, o que permite questionar a qualidade do ensino oferecido a essa população, contrapondo-se à tendência geral de pais e professores responsabilizarem o aluno pelo seu fracasso escolar (Araújo & Schwartzman, 2002; Neves & Almeida, 1996). Os dados fornecem ainda indicações para a necessidade de intervenções com essa população, auxiliando professores e psicopedagogos na sua prática profissional.

Convém ainda salientar que os resultados rebaixados no TDE corroboram a noção de que o fracasso escolar é um fenômeno derivado da interação de uma série de fatores (Demo, 1992; Ferreira, 1992; Leite, 1988; Mello, 1979). Desse modo, o baixo desempenho em

escrita, aritmética e leitura pode vir a ser um fator constituinte de um futuro diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, caso não sejam fomentados programas de intervenção diferenciados ou mais eficientes do que aqueles propostos pelo sistema de ciclos, a exemplo da recuperação paralela.

Com bases nos dados aqui obtidos, especialmente o intervalo de dois anos para que ocorra alguma diferenciação no desempenho acadêmico, pode-se concordar com Martins (2003) sobre a necessidade de rever como está sendo implantada a progressão continuada de modo que o entrave não continue sendo justamente a colocação em prática de idéias fundamentadas e bem-intencionadas. A metodologia aqui adotada vai de encontro à sugestão de Gomes (2004) a respeito do uso de metodologias diferenciadas na avaliação de investigações da realidade educacional, possibilitando o aprofundamento da análise dos dados de pesquisas nessa área. Por fim, considera-se que os baixos resultados no TDE devem ser analisados como dificuldades geradas, em grande parte, pelas condições de ensino do nosso país, incluindo aqui o processo de avaliação do desempenho da criança.

## Referências

- Araújo, J. B. O., & Schwartzman, S. (2002). *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa.
- Barretto, E. S. S., Pinto, R. P., Martins, A. M., & Duran, M. C. G. (2001). Avaliação na educação básica nos anos 90, segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 114, 49-88.
- Bonamino, A., Coscarelli, C., & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, 23 (81), 91-113.
- Brasil. (2005). Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 21 de dez. 1996. Acessado em março 20, 2005, disponível em <http://www.in.gov.br>
- Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: O lado avesso. *Educação e Sociedade*, 22 (77), 231-252.
- Carvalho, A. E., Linhares, M. B. M., & Martinez, F. E. (2001). História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso (<1.500g). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (1), 1-33.
- Conselho Federal de Psicologia. (Brasil). *Edital CFP nº 2 de 6/11/2003 – Processo de Avaliação dos Testes Psicológicos*. Acessado em dezembro 10, 2004, disponível em [http://pol.org.br/arquivos\\_pdf/edital\\_efp\\_n2.pdf](http://pol.org.br/arquivos_pdf/edital_efp_n2.pdf)

- Demo, P. (1992). Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, 12 (5), 23-42.
- Demo, P. (1998). Promoção automática e capitulação da escola. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. *Fundação Cesgranrio*, 6 (19), 159-190.
- Dias, T. B., Enumo, S. R. F., Turini, F. A., & Ferrão, E. S. (2003). Dificuldade de aprendizagem: avaliação do desempenho em provas acadêmicas e cognitivas. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz & A. Garcia (Orgs), *Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp.59-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias, T. L., Silva, S. R., Enumo, S. R. F., & Rabbi, J. S. (2005). Análise de erros da escrita em alunos do Ensino Fundamental de Vitória, ES. *Vertentes*, 25, 29-41.
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.
- Ferrão, M., Beltrão, K., & Santos, D. (2002). Política de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 47-73.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, C. A. (2004). Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 39-52.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados do SAEB 2003*. Acessado em fevereiro 10, 2005, disponível em [www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf)
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), 510-540.
- Linhares, M. B. M., Santa Maria, M. R., Escolano, A. C. M., & Gera, A. A. (1998). Avaliação cognitiva assistida: Uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 231-254.
- Martins, C. M. C. (2003). Os docentes avaliando o Regime de Progressão Continuada: O primeiro olhar. Um estudo de caso [Resumo completo]. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Org.), *Anais Eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional*. Poços de Caldas: ANPED. Acessado em fevereiro 28, 2006, disponível em [www.anped.org.br/26/posteres/chelseamariamartins.rtf](http://www.anped.org.br/26/posteres/chelseamariamartins.rtf)
- Marturano, E. M. A. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Pesquisa: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. A. (2000). Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Mello, G. N. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade do primeiro grau. *Educação e Sociedade*, 13 (3), 70-80.
- Menezes-Filho, N., Vasconcellos, L., & Werlang, S. R. C. (2005). Avaliando o impacto da progressão continuada no Brasil [Resumo completo]. In Sociedade Brasileira de Econometria (Org.), *Anais do XXVII Encontro Brasileiro de Econometria*. Natal: SBE. Acessado em fevereiro 2, 2000, disponível em [www.sbe.org.br/ebe27/054.pdf](http://www.sbe.org.br/ebe27/054.pdf)
- Neves, M. B. J., & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (2), 147-156.
- Neves, E. R. C., & Burochovitch, E. (2004). A motivação dos alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 77-85.
- Novais, A. B., & Silva, P. V. (2004). As dificuldades com o ensino de matemática. In Universidade do Estado de Mato Grosso (Org.), *I Seminário de Comunicação pública dos trabalhos monográficos de conclusão de curso. Programa Módulos temáticos de formação de professores* (p.126). Cáceres: UNEMAT Editora.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Santa Maria, M. R., & Linhares, M. B. M. (1999). Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 395-417.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. S. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.39-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. A. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Ed. Psy.

Recebido em: 11/11/2005

Versão final reapresentada em: 31/3/2006

Aprovado em: 22/6/2006

# Avaliação do nível de *stress* de técnicos da área de saúde

## *Stress level evaluation of technicians from the health area*

Lúcia Emmanoel Novaes **MALAGRIS**<sup>1</sup>

Aurineide Canuto Cabralba **FIORITO**<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar o nível de *stress* dos técnicos da área de saúde da Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória, localizada no Rio de Janeiro. Participaram 34 técnicos de diversos setores, sendo 29 militares e cinco civis, 28 mulheres e 6 homens. Foram utilizados um questionário elaborado pelas autoras e o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp. Verificou-se que 82,3% dos participantes encontravam-se estressados, estando 76,9% na fase de resistência e 23% na fase de quase-exaustão e havendo predominância de sintomas psicológicos (69,2%). Encontrou-se 83% de mulheres estressadas e 66,6% de homens. É possível que o *stress* desses profissionais esteja associado ao fato de trabalharem junto ao público, em contato com o sofrimento alheio e realizarem, além de atividades técnicas, atividades burocráticas e, muitas vezes, militares. Sugerem-se estudos mais aprofundados com número maior de participantes e implantação de programas de controle do *stress* a fim de se obter melhoria na qualidade de vida.

**Palavras-chave:** saúde; *stress*; técnicos.

### Abstract

*The objective of the study was to evaluate the stress level of the health area technicians from Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória, located in Rio de Janeiro, Brazil. Participated 34 technicians of diverse sectors, 29 military and 5 civilians, 28 women and 6 men. A questionnaire elaborated by the authors and the Lipp's Stress Symptoms Inventory for Adults were used. According to these data, 82.3% were stressed, 76.9% in the resistance and 23.0% in the almost-exhaustion phase, with predominance of psychological symptoms (69.2%), 83.0% of the women and 66.6% of men were stressed. Maybe the these professionals' stress is associated to the public contact, that demands not only the technical operations, but also ability to deal to the others' suffering, bureaucratic and, many times, military activities. Studies involving bigger samples and implementation of stress control programs are suggested in order to improve life quality.*

**Key word:** health; *stress*; technician.

O *stress* excessivo tem sido considerado um dos principais problemas do mundo moderno, sendo tema de interesse da Organização Mundial da Saúde. Pode interferir na qualidade de vida do ser humano, levando-o a uma série de prejuízos (Lipp & Malagris, 2004): problemas de interação social, familiar, falta de

motivação para atividades em geral, doenças físicas e psicológicas, além de problemas no trabalho (Lipp, 2004a). Estudos na área do *stress* ocupacional têm sido realizados nos diversos campos de atuação profissional, tais como: empresarial, educacional, industrial e da saúde.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Professora Doutora, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 250, Botafogo, 22290-240, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.E.N. MALAGRIS. E-mail: <lucianovaes@terra.com.br>.

<sup>2</sup> Psicóloga Clínica, Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Na área da saúde uma das profissões que vem sendo estudadas é a de técnico, por ser considerada de fundamental importância no contexto hospitalar, facilitando ou dificultando a relação do paciente com sua doença, com os profissionais e com a instituição (Ernst, Messmer, Franco & Gonzalez, 2004; Evans, 2002; Evans & Kelly, 2004). É primordial, portanto, que esse profissional se encontre em condições físicas e psicológicas favoráveis para que possa contribuir positivamente nesse sentido. Dentre os fatores que podem influenciar negativamente tais condições está o *stress* excessivo, o que justifica o estudo aqui realizado.

O objetivo foi avaliar o nível de *stress* dos técnicos da área de saúde que atuam na Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória, localizada no Rio de Janeiro, além de fazer sugestões que possam contribuir para uma melhoria da qualidade de vida e da atuação desses profissionais, com conseqüentes ganhos para o paciente e para a instituição.

## Stress

Os primeiros estudos sobre *stress* na área da saúde foram realizados na década de 1930, por Hans Selye, que definiu a reação do *stress* como uma "síndrome geral de adaptação" na qual o organismo visa readquirir a homeostase perdida diante de certos estímulos. Segundo Lipp e Malagris (1995), Selye (1974) redefiniu o termo *stress* como "resposta não específica do corpo a qualquer exigência".

O *stress* tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da saúde, já que existe uma preocupação com as conseqüências que ele pode trazer para a qualidade de vida do ser humano (Lipp & Malagris, 2004; Straub, 2005). O *stress* se constitui um processo que contribui para a adaptação do organismo perante situações de risco (Lipp & Malagris, 1995), logo, em si, não é um problema e sim uma solução, no entanto, quando excessivo, esse processo de adaptação pode se transformar em um risco para o indivíduo.

O *stress* pode ser definido como: "uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz" (Lipp & Malagris, 2001, p.477).

Parece difícil entender porque uma situação agradável pode provocar *stress* e desencadear uma série de reações psicofisiológicas, como se fossem eventos ruins. A explicação está relacionada à necessidade de adaptação que é experienciada em momentos de mudança para melhor ou para pior. Além da importância da adaptação às mudanças, é importante também considerar a interpretação que se dá aos eventos (Lazarus & Folkman, 1984). Em geral, os eventos não são em si estressantes ou não, o que vai determinar essa condição é o modo como são interpretados (Straub, 2005). As interpretações estão relacionadas com as experiências de vida de cada um (Lipp & Rocha, 1996).

## Fases do stress

Os estudos de Selye (1965) o levaram a concluir que o processo do *stress* é constituído de três fases: alerta, resistência e exaustão. A primeira fase - alerta - acontece no momento em que a pessoa se depara com a fonte estressora e, nesse enfrentamento, se desequilibra internamente, apresentando sensações características, tais como sudorese excessiva, taquicardia, respiração ofegante e picos de hipertensão. A segunda fase - resistência - caracteriza-se por uma tentativa de recuperação do organismo após o desequilíbrio sofrido na fase anterior. Nesse momento ocorre um gasto de energia que pode ocasionar cansaço excessivo, problemas de memória e dúvidas quanto a si próprio (Lipp & Malagris, 2001). Caso o equilíbrio não seja readquirido por meio dessa mobilização, o processo pode evoluir para a terceira fase - exaustão -, quando ressurgem sintomas ocorridos na fase inicial, no entanto com maior agravamento. Importante ressaltar que na fase de exaustão ocorre um grande comprometimento físico que se manifesta em forma de doenças (Lipp & Novaes, 1996).

Convém salientar que apesar de Selye ter identificado apenas as três fases de *stress* citadas, Lipp (2000; 2003) em estudos posteriores identificou, clínica e estatisticamente, uma quarta fase do *stress* denominada de quase-exaustão, localizada entre as fases de resistência e exaustão. A fase de quase-exaustão ocorre no momento em que a pessoa não mais consegue adaptar-se ou resistir ao estressor, podendo começar o aparecimento de doenças devido ao enfraquecimento do organismo. Nessa fase a produtividade do indivíduo

encontra-se bastante comprometida, mas não tanto quanto na fase de exaustão, quando ele já não consegue produzir, tendo sérias dificuldades de trabalhar e/ou concentrar-se e doenças podem se estabelecer de maneira grave (Lipp, 1998; Lipp, 2004c; Lipp & Malagris, 2001).

## Fontes de stress

As fontes de *stress* são os estressores, definidos por Lipp e Rocha (1996, p.64) como “qualquer evento que confunda, amedronte ou excite a pessoa”. Tais eventos são estímulos que podem ser de origem interna ou externa ao indivíduo. Segundo Lipp e Malagris (1995, p.280), os estímulos internos são: “tudo aquilo que faz parte do mundo interno, das cognições do indivíduo, seu modo de ver o mundo, seu nível de assertividade, suas crenças, seus valores, suas características pessoais, seu padrão de comportamento, suas vulnerabilidades, sua ansiedade e seu esquema de reação à vida”.

Já os estímulos externos se referem aos acontecimentos da vida da pessoa, tais como: dificuldades financeiras, acidentes, mortes, doenças, conflitos, questões político-econômicas do país, ascensão profissional, desemprego e problemas de relacionamento no trabalho (Lipp & Malagris, 1996; 2001).

A associação entre os estímulos internos e externos, além das estratégias de enfrentamento do indivíduo, vai determinar se ele vai desenvolver *stress* excessivo ou não. A interpretação inadequada dada aos eventos é um dos principais fatores contribuintes para o desenvolvimento do *stress* excessivo (Lazarus & Folkman, 1984; Straub, 2005). No entanto alguns acontecimentos são intrinsecamente estressantes, tais como calor, frio, fome e dor (Everly, 1989).

## Sintomas do stress

O Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (Lipp, 2000, 2004b) nos proporciona a identificação da sintomatologia apresentada pelo paciente, verificando a presença ou não de sintomas de *stress*, o tipo presente (somático ou psicológico) e em qual fase do *stress* se encontra o indivíduo. Esse inventário tem embasamento nos princípios de Selye, sendo de grande importância no nível clínico, uma vez que

possibilita um diagnóstico rápido de *stress*, proporcionando uma ação terapêutica imediata (Lipp, 2004b; Lipp & Malagris, 1995; 2001).

Embora existam sintomas comuns no *stress* que também estão presentes em outras doenças, é de grande valia mencionar alguns sinais comumente presentes em quadros de *stress*. Alguns dos sintomas de *stress* são de fácil identificação (respiração rápida, sudorese palmar, taquicardia, hiperacidez gástrica, inapetência, cefaléia), outros são mais sutis (dificuldade de relacionamento interpessoal, sensação de estar doente sem presença de distúrbio físico, desinteresse por qualquer atividade não relacionada ao motivo causador do *stress*) (Lipp & Malagris, 2001).

O *stress*, por meio da interação entre corpo e mente, provoca reações hormonais que desencadeiam no corpo notáveis modificações físicas e emocionais tão interligadas que, freqüentemente, o que é de origem psicológica se manifesta no corpo ou vice-versa. Emocionalmente, o *stress* é capaz de produzir uma série de sintomas, tais como apatia, depressão, desânimo, sensação de desalento, hipersensibilidade emotiva, raiva, ira, irritabilidade e ansiedade, além disso, pode, em pessoas predispostas, ter o potencial para o desencadeamento de surtos psicóticos (Lipp & Novaes, 1996).

Os sintomas descritos acima quando fazem parte de um quadro de *stress* desaparecem no momento em que ocorre a redução do *stress* para níveis toleráveis.

O *stress* não apenas desencadeia os sintomas descritos acima, mas contribui também para a etiologia de diversas doenças de maior gravidade (Straub, 2005). Estudos revelam que o nível de *stress* em que se encontra uma pessoa afeta diretamente sua qualidade de vida afetiva, social, profissional e sua saúde. O *stress* está presente na ontogênese de várias doenças já estudadas, seja como um fator contribuinte, seja como o desencadeador; dentre elas, podemos citar: hipertensão arterial essencial, retração das gengivas, úlceras gastro-duodenais, colite ulcerativa, câncer, psoríase, vitiligo, lúpus, obesidade, depressão, pânico, surtos psicóticos, tensão pré-menstrual, cefaléia, herpes simples, doenças imunológicas, doenças respiratórias (Lipp & Malagris, 1995).

É importante assinalar que o *stress* não é a causa das doenças, mas a ação agravante ou desencadeadora da doença (Malagris, 2004a).

## Conseqüências do *stress* excessivo

Importante ressaltar as possíveis conseqüências para a vida do indivíduo vítima de *stress* excessivo. Especialmente importante é considerar as conseqüências do *stress* para as mulheres que em vários estudos realizados (Lipp & Malagris, 2004) revelam-se mais estressadas do que os homens. Como enfatizam Lipp e Malagris (2001), altos níveis de *stress* podem influenciar negativamente o bem-estar físico e emocional das pessoas. Tais influências podem gerar problemas de ajustamento social, familiar/afetivo, de saúde e profissional.

No que se refere a aspectos sociais, observa-se, de acordo com Santos e Rocha (2003), uma tendência ao isolamento do indivíduo do contato humano, além de conflitos interpessoais. Quanto às conseqüências familiares verifica-se que as reações do *stress* do indivíduo podem contribuir para a saúde física e mental de todos os membros da família (Tanganelli, 2001).

Na área da saúde é possível verificar uma variedade de doenças que podem ser desencadeadas a partir de um *stress* excessivo. Tais doenças são decorrentes das alterações psicofisiológicas que ocorrem e são associadas às predisposições individuais (Lipp & Malagris, 2001). No que se refere às conseqüências na área profissional, observa-se absenteísmo, atrasos, desempenho insatisfatório, queda da produtividade, problemas de relacionamento (Fontana, 1994; Santos & Rocha, 2003).

Como anteriormente mencionado, o *stress* vai se desenvolver ou não como conseqüência da relação entre os estímulos internos, externos e das estratégias do indivíduo. Tais estratégias podem já fazer parte do repertório comportamental e cognitivo da pessoa, no entanto nem sempre isso ocorre. Muitas vezes é preciso desaprender maus hábitos e aprender novos valores, novos modos de pensar e enfrentar a vida, buscando uma visão mais positiva. Lipp, Romano, Covolan e Nery (1987); Lipp e Malagris (2001) e Lipp (2004b) sugerem que o indivíduo aprenda a reavaliar os estressores a fim de que possa interpretá-los de modo mais otimista e realista, além de aumentar a resistência pessoal aos estressores.

### O técnico da área de saúde e o *stress*

O *stress* pode estar presente em profissionais de diversas áreas, o que é estudado pela designação de

*stress* ocupacional. Martins et al. (1996) enfatizam que o *stress* ocupacional se refere a um desconfortável estado emocional decorrente de fatores presentes no trabalho e é caracterizado por sintomas como tensão, ansiedade e sentimentos de frustração, podendo chegar à exaustão emocional. Além desses sintomas, Mello (1992) enfatiza pessimismo, insatisfação crescente, falhas e ineficiência.

Segundo Martins et al. (1996), se as necessidades tanto individuais como organizacionais presentes no ambiente de trabalho não forem satisfeitas, podem ocorrer problemas de adaptação variados, incluindo conflitos associados a necessidades opostas de ambos os lados. Dentre os problemas que podem surgir, os autores sugerem: desligamento da empresa, perda de promoções ou o isolamento na carreira (Malagris, 2004b). Convém enfatizar que conflitos relacionados à liderança autoritária ou falta de autoridade, incompatibilidades, limites não muito claros, desumanização no trabalho, mecanização e burocratização, pressões e excesso de trabalho podem contribuir para insatisfações individuais e falta de realização pessoal e profissional.

Martins et al. (1996, p.4) se referem a alguns indicadores para detecção de pessoas com comprometimento em seu desempenho profissional, tais como:

...queda de eficiência, ausências repetidas, insegurança nas decisões, sobrecarga voluntária de trabalho, aumento do consumo de cigarros, bebidas, alimentos e drogas, uso abusivo de medicamentos ou agravamento de doenças.

Embora pareça claro que todas as profissões são passíveis de contribuir para o desenvolvimento do *stress* ocupacional, os técnicos da área de saúde podem ser bastante vulneráveis devido às suas atribuições. Eles podem atuar em diversas especialidades e em diversos setores, incluindo: enfermagem (em várias especialidades médicas), reabilitação e laboratório. Tanto os técnicos que atuam em enfermarias (Gómez et al., 2005) como os que atuam nos demais setores de um hospital estão em contato com muitos estímulos que podem ser vistos como estressores, tais como: o sofrimento alheio, sentindo-se, muitas vezes, impotente; falta de adesão ao tratamento por parte de alguns pacientes; convívio com o *stress* do paciente, da família, dos demais profissionais de saúde e com o seu próprio, sem que, muitas vezes, esteja devidamente preparado para isso.

Martins et al. (1996) mencionam o estudo de Candeias, realizado em 1992, sobre o *stress* de atendentes de enfermagem, que concluiu que os principais estressores desses profissionais seriam: dificuldade de execução de tarefas (trabalho não planejado, trabalhar sempre no mesmo local); dificuldades de relacionamento interpessoal; falta de tempo (ter atividades cansativas depois do horário de trabalho, fazer plantões nos finais de semana, ter acúmulo de atividades havendo prejuízo no atendimento ao paciente); supervisões incompetentes (ser avaliado negativamente e não ter aspectos positivos de sua atuação valorizados); distância entre domicílio e local de trabalho; angústia devido à dor dos pacientes; insegurança financeira e ser responsável por pessoas. Tudo isso pode levar a um prejuízo na qualidade de vida do profissional de enfermagem contribuindo para doenças variadas.

Reis (1986), num estudo sobre esses profissionais, especialmente sobre o auxiliar de enfermagem e o atendente hospitalar, enfatiza que, como conseqüência dos problemas de saúde desses profissionais, há dificuldade de manter a qualidade da assistência de enfermagem prestada ao hospital devido ao absenteísmo, às limitações no desempenho das funções, além de restrições em trabalhos que exijam esforço físico maior.

Considerando o contato direto com o paciente e o seu sofrimento, além da realização de tarefas burocráticas, é fácil constatar a importância da boa qualidade de vida dos técnicos da área de saúde para um ambiente hospitalar saudável e para o bom atendimento prestado aos pacientes. Portanto mostrou-se fundamental que esses profissionais mantenham uma boa condição técnica e um bom controle de seu próprio *stress*, de modo a influir positivamente no clima hospitalar. Para tanto é fundamental que se conheça a realidade vivida por esses profissionais na instituição em que trabalham para que trabalhos sejam implantados para colaborar positivamente no clima hospitalar e na qualidade do atendimento aos usuários.

Em consonância com o acima exposto, o presente estudo visou investigar a presença de *stress* nos técnicos da área de saúde da PNNSG, a fase do *stress* em que se encontravam os estressados e verificar, nesses, a predominância de sintomas de *stress*, físicos ou psicológicos. Além disso, os resultados encontrados

serviram de base para que trabalhos fossem sugeridos no sentido de buscar uma melhoria da qualidade de vida desses profissionais e, conseqüentemente, um bom desempenho profissional e interpessoal, do clima e da produtividade hospitalar, assim como da manutenção do bom atendimento aos pacientes da instituição.

## Método

### Participantes

Fizeram parte da pesquisa 34 técnicos da área de saúde de diversos setores: dois da pediatria, um da geriatria, dois da ortopedia, dois da puericultura, quatro do laboratório, quatro do centro cirúrgico, cinco da fisioterapia, quatro da radiologia, três da odontologia e sete da enfermagem geral da Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória (PNNSG).

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta dos dados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: os técnicos foram informados sobre os objetivos do estudo e sobre a forma de participação, e os que concordaram assinaram um termo de consentimento. Questionário Informativo: elaborado pelas autoras para coleta de informações biográficas e profissionais necessárias para delimitação da população a ser estudada. Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (ISSL) - (2000): desenvolvido por Lipp, este inventário avalia a presença de *stress*, a fase do *stress* (alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão) e o tipo de sintoma mais freqüente (físico ou psicológico).

Os instrumentos foram aplicados na própria PNNSG no setor de Psicologia e nos setores aos quais os funcionários estavam locados.

### Procedimento

Inicialmente buscou-se autorização da diretoria da PNNSG para a realização do estudo. Após autorização concedida, os técnicos foram informados sobre os objetivos do estudo e sobre sua forma de participação. Aqueles que concordaram em participar assinaram um Termo de Consentimento e a seguir responderam ao Questionário Informativo. Posteriormente, foi aplicado pelas pesquisadoras, o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp, individualmente e em pequenos

grupos. Os resultados foram discutidos com os funcionários que desejaram identificar-se espontaneamente, em uma entrevista de devolução individual.

## Resultados

Os resultados obtidos, no que se refere ao Questionário Informativo, revelaram que a amostra estudada era constituída de seis (17,6%) homens e 28 (82,3%) mulheres, sendo 16 casados, 9 solteiros, 7 divorciados e 2 com outro estado civil não identificado. Quanto à idade, observou-se que 38,2% tinham entre 35 e 39 anos, 32,3% tinham menos de 35 anos e 29,4% mais de 39. Dos participantes, 19 (55,8%) tinham filhos. No que se refere ao nível de instrução, verificou-se que 70,5% tinham apenas o curso técnico e 29,4% tinham além do curso técnico, o terceiro grau completo. Considerando os setores de trabalho dos funcionários do estudo, sete (20,6%) estavam locados em diversos andares atuando na enfermagem geral, os demais se distribuíram nos seguintes setores: puericultura, radiologia, centro cirúrgico, odontologia, ortopedia, pediatria, laboratório, fisioterapia e geriatria.

O Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp revelou que dos 34 sujeitos avaliados, 26 (76,4%) se encontravam estressados. Desses, 20 (77,0%) se encontravam na fase de resistência e seis (23,0%) na quase-exaustão, não havendo técnicos nas demais fases (alerta e exaustão).

Os resultados indicaram que dentre os estressados houve uma maior incidência de manifestação de sintomas psicológicos (69,0%), seguindo-se dos físicos (27,0%) e dos dois concomitantemente (4,0%).

Do total de estressados, três (50,0%) eram do sexo masculino e 23 (82,0%) do feminino. No entanto, por meio do teste qui-quadrado, não foi encontrada diferença significativa entre homens e mulheres estressados ( $\chi^2=2,82 p>0,05$ ).

Considerando os dados do Questionário Informativo e os do ISSL, verificou-se que nenhum funcionário da ortopedia (dois) e da puericultura (dois) estava estressado. Dos funcionários da fisioterapia, laboratório e enfermagem geral, todos se encontravam estressados. Os funcionários que se encontravam na fase de quase-exaustão (seis) atuavam nos seguintes setores: enfer-

magem geral (dois), odontologia (um), fisioterapia (um) e laboratório (dois). Convém ressaltar que dos seis funcionários em quase-exaustão, todos eram do sexo feminino. Foi verificado que do grupo dos funcionários civis (cinco), todos estavam estressados; dos 29 militares, 21 (72,18%) estavam estressados e oito (27,58%) não.

## Discussão

Os resultados obtidos por meio do Questionário Informativo indicaram uma porcentagem bem maior de mulheres do que de homens na amostra. Isso pode estar associado ao fato de a profissão de técnico da área de saúde ser mais procurada pelo sexo feminino e, também, ao fato de a maior parte dos profissionais do sexo masculino desempenhar suas funções embarcado em navios. Quanto à faixa etária, foi verificado que a maior parte da amostra encontrava-se com menos de 39 anos, podendo-se supor que, como a maioria dos funcionários pesquisados é de mulheres que passaram a fazer parte do quadro há aproximadamente duas décadas, a faixa limite para ingresso esteja determinando a faixa atual da amostra.

O fato de a maior parte da amostra possuir apenas curso técnico justifica-se pela exigência da instituição para atuação na função. Mesmo que alguns possuam curso superior, essa não é uma condição para o exercício da atividade em questão.

Considerando os resultados obtidos no ISSL verificou-se que a maioria (76%) dos funcionários pesquisados estava estressada, o que se mostra consoante com a literatura (Martins et al., 1996; Reis, 1986) que faz menção à presença de *stress* entre os técnicos de saúde. O alto índice de *stress* na amostra pode estar associado ao fato de esses profissionais trabalharem junto ao público em contato direto com o sofrimento e a dor, além de realizarem atividades técnicas, burocráticas e militares. O resultado encontrado reforça a idéia de Gómez et al. (2005) de que os técnicos de saúde, tanto de enfermagem como de outros setores, estão em contato com muitos estímulos que podem ser vistos como estressores.

De acordo com os resultados, pode-se observar uma maior porcentagem de mulheres estressadas do que de homens, porém a análise estatística realizada revelou que tal diferença não é significativa, ou seja, não é possível afirmar que há mais mulheres estressadas

do que homens na amostra estudada. Apesar disso, não se pode deixar de valorizar o fato de 82% das mulheres estarem estressadas e 50% dos homens, pois tais dados são coerentes com estudos anteriores (Lipp & Malagris, 2004) que revelam também uma maior porcentagem de mulheres estressadas em relação aos homens. Interessante ressaltar que todos os participantes em quase-exaustão (seis) eram mulheres. Esses dados levam à suposição de que a dupla jornada, comum para muitas mulheres, possa ser um dos responsáveis pelo alto índice de *stress* entre elas. No entanto faz-se necessário um estudo com um número maior de participantes e que privilegie aspectos específicos do gênero para maior compreensão das diferenças encontradas.

Quanto à fase do *stress*, foi verificado que a maioria dos participantes estressados estava na fase de resistência (77%) e na fase de quase-exaustão (23%). O alto índice de *stress* da amostra na fase de resistência parece revelar um desgaste acumulado ao longo de algum tempo associado ao tipo de atividade desses profissionais, no entanto não é possível excluir a possível influência de fatores pessoais. Importante lembrar que Lipp e Malagris (2001) enfatizam que a fase de resistência está associada a cansaço excessivo, problemas de memória e dúvidas quanto a si próprio, o que pode comprometer sobremaneira a qualidade do trabalho do profissional. Além disso, ressalta-se que algumas funcionárias estavam na fase de quase-exaustão e apresentavam o desgaste agravado, o que as coloca em situação de maior risco para o desenvolvimento de doenças e para a queda na qualidade e na quantidade de sua produtividade.

Quanto aos sintomas de *stress* apresentados, o fato de haver uma predominância de sintomas psicológicos revela que os profissionais podem encontrar-se preocupados, com baixa auto-estima e irritados, logo, com suas condições psicológicas comprometidas. Tal fato pode dificultar a atenção nas atividades profissionais diárias e influenciar negativamente a qualidade do trabalho. Importante seria a realização, por parte desses técnicos, de atividades fora do horário de trabalho que contribuam para tirar o foco de atividades profissionais e de suas preocupações e, assim, proporcionem um descanso produtivo.

Considerando a relação entre *stress* e setor de trabalho, verificou-se que em alguns setores (fisioterapia, laboratório e enfermagem geral) todos os técnicos

estavam estressados. É possível que tal dado se deva ao fato de que nesses setores há um alto índice de atendimento diário a pacientes, no entanto sugere-se que seja realizado um estudo mais aprofundado quanto aos estímulos estressores de cada setor específico para um entendimento mais claro.

Com base no acima exposto, faz-se necessário investigar os fatores ocupacionais específicos que podem estar contribuindo para o nível de *stress* desses funcionários, já que, conforme anteriormente mencionado no presente estudo, Mello (1992) enfatiza que o *stress* ocupacional pode trazer pessimismo, insatisfação crescente, falhas e ineficiência.

Uma vez que um dos objetivos do presente estudo é sugerir estratégias para melhoria do ambiente hospitalar, propõe-se a implantação das seguintes medidas:

- Investigação mais aprofundada dos estressores ocupacionais desses profissionais de acordo com o setor de atuação, objetivando minimiza-los;
- Elaboração de folheto que informe sobre o *stress* e sobre formas de prevenção e controle;
- Implantação de sessões de relaxamento semanais, em grupo, para aqueles que desejarem;
- Implantação de um espaço para atividade física orientada na policlínica.

## Conclusão

O presente estudo revelou que os técnicos da área de saúde da Policlínica Naval Nossa Senhora da Glória que participaram da amostra eram, em sua maioria, mulheres. A maior parte dos funcionários pesquisados encontrava-se na faixa etária abaixo de 40 anos.

Observou-se uma alta incidência de *stress* entre os funcionários do grupo estudado, com predominância na fase de resistência do *stress*; parte da amostra apresentava-se na fase de quase-exaustão, podendo ter ou vir a ter a saúde comprometida. Importante ressaltar que todos os funcionários da fisioterapia, laboratório e enfermagem geral encontravam-se estressados, enquanto nos setores de ortopedia e puericultura não se verificou a presença de *stress* em seus técnicos. Dentre

os funcionários estressados observou-se uma predominância de sintomas psicológicos na manifestação do quadro de *stress*. Tais dados revelam a necessidade de uma maior investigação dos estressores presentes na vida desses funcionários e a necessidade de informações sobre o *stress* excessivo e suas consequências. Especialmente mostra-se importante detectar os estressores ocupacionais na instituição investigada para que sejam implantadas medidas de prevenção e controle do *stress*, buscando uma melhoria da qualidade de vida dos funcionários de forma a influir positivamente no ambiente hospitalar e na qualidade do trabalho.

## Referências

- Ernest, M. E., Messmer, P. R., Franco, M., & Gonzalez, J. L. (2004). Nurses' job satisfaction, stress and recognition in a pediatric setting. *Pediatric Nursing*, 30 (3), 219-227.
- Evans, L. (2002). An exploration of district nurses' perception of occupational stress. *British Journal of Nursing* 11 (8), 576-585. Evans, W., & Kelly, B. (2004). Pre-registration diploma student nurse stress and coping measures. *Nurse education today*, 24 (6), 473-482.
- Everly, G. S. (1989). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. New York: Plenum Press.
- Fontana, D. (1994). *Estresse: faça dele um aliado e exercite a autodefesa*. São Paulo: Saraiva.
- Gómez, N. M., Dodino, C. N., Aponte, C. F., Caycedo, C. E., Riveros, M. P., Martinez, M. M. D. P., & Duran, C. S. (2005). Relación entre perfil psicológico, calidad de vida y estrés asistencial en personal de enfermería. *Universitas psychologica*, 4 (1), 63-75.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Guilford.
- Lipp, M. E. N. (1998). *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Inventário de sintomas de stress de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. In M. E. N. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp.17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2004a). Prefácio. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.11-13). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2004b). O diagnóstico do stress em adultos In M. E. N. Lipp (Org.), *O Stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.53-58). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2004c). Stress emocional: esboço da teoria de "temas de vida". In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.17-30). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N., Romano, A. S. P. F., Covolan, M. A., & Nery, M. J. G. S. (1987). *Como enfrentar o stress*. São Paulo: Ícone.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (1995). Manejo do estresse. In B. Range (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas* (pp.279-292). Campinas: Ed. Psy II.
- Lipp, M. E. N., & Novaes, L. E. (1996). *Mitos & verdades: o stress*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. E. N., & Rocha, J. C. (1996). *Stress, hipertensão e qualidade de vida*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. In B. Rangé (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp.475-490). Porto Alegre: Artmed.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2004). O stress no Brasil de hoje. In M. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.215-222). Campinas: Papirus.
- Malagris, L. E. N. (2004a). A via L-arginina-óxido nítrico e o controle do stress em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Fisiopatologia Geral e Experimental, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Malagris, L. E. N. (2004b). Burnout: o profissional em chamas. In F. P. Nunes Sobrinho & I. Nassaralla (Orgs.), *Pedagogia institucional - fatores humanos nas organizações* (p.196-213). Rio Janeiro: Zit Editores.
- Martins, L. G., Jardim, L. M., Bucheroni, M. S. M., Toledo, M. F. L., Furquim, P. M., Oliveira, R. M. R., Lelli, S. A., Meneguetti, V. R. S., & Neves, Y. M. C. (1996). Fontes de stress ocupacional na equipe de auxiliares de enfermagem do Hospital e Maternidade Celso Pierrô. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Psicologia na Saúde não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Mello, F. J. (1992). *Psicossomática hoje*. São Paulo: Artes Médicas.
- Reis, I. N. (1986). Doenças ocupacionais: estudo retrospectivo em unidades hospitalares do Distrito Federal. *Hospital das Forças Armadas Publicação Técnico Científico*, 1 (2), 113-122.
- Santos, C. M. C., & Rocha, L. S. A. D. (2003). O stress e o professor em uma escola de formação de professores na cidade do Rio de Janeiro. Monografia não-publicada apresentada ao Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Selye, H. (1965). *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: IBRASA.
- Straub, R. O. (2005). *Psicologia da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Tanganelli, M. S. (2001). Você me estressa, eu estresso você. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você* (pp.155-168). São Paulo: Contexto.

Recebido em: 29/5/2006  
Aprovado em: 29/6/2006

# Ensinar e educar em instituições especializadas: abordagem clínica dos vínculos de equipe<sup>1</sup>

## *Teaching and learning at specialized institutions: a clinical view of team ties*

Jean-Pierre PINEL<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo aborda a exploração de processos psíquicos mobilizados quando equipes instituídas encontram-se em situação de articular uma missão de educação especializada e de ensino adaptado. Tentará mostrar que a análise clínica de práticas de equipe permite uma melhor compreensão das fontes inconscientes dos entraves à cooperação, que tomam a forma de antagonismos radicais a partir do momento em que a psicopatologia dos vínculos prevalece. Os argumentos, situados na perspectiva de uma clínica psicanalítica dos vínculos e da intersubjetividade, basear-se-ão em experiências grupais.

**Palavras-chave:** intersubjetividade; práticas psicológicas em instituições; psicanálise; vínculos.

### Abstract

*This text focuses on the exploring psychic processes activated when instituted teams are set to articulate a mission for specialized education and adapted teaching. It attempts to show that a "clinical analysis of teamwork" provides a better understanding of the unconscious sources that impair cooperation, and which turns into radical antagonisms from the moment the psychopathology of links prevails. My arguments, under the links and of intersubjectivity perspective from the psychoanalytic clinic will be based on group experiences.*

**Key words:** intersubjectivity; institutional psychological practices; psychoanalysis; bonding.

Muitas instituições especializadas têm como particularidade reunir profissionais de formações diversas, cuja missão comum consiste em promover uma educação ou uma reeducação destinada a crianças ou adolescentes em dificuldade psicológica e social. Essas instituições, que podem inscrever-se no setor social ("casas de criança" de caráter social) ou médico-social (institutos de reeducação), funcionam em sistema de internato ou semi-internato e reúnem, entre outros,

professores e educadores especializados. Agenciamentos administrativos e diferentes modos de contratação organizam a participação dos professores em uma missão global do estabelecimento. Essas diferenças de contrato podem colorir as relações, mas não estruturam, por si mesmas, os tipos de vínculo e de cooperação estabelecidos entre os profissionais.

Essas equipes instituídas constituem grupos de trabalho (Bion, 1961) vetorizados por um objetivo

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Trabalho traduzido para o português por Maria Carolina Yasbek Gonçalves da Silva, Mestre em Psicologia pela Université de Paris X - Nanterre.

<sup>2</sup> Professeur Doutor, Université de Paris XIII. Campus de Villetaneuse, 99, Av. Jean-Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, France.

comum, a saber: cada profissional participa com suas especificidades e em colaboração com os membros da equipe de atendimento das crianças acolhidas. Esse objetivo raramente consegue atingir o estatuto de representação-objetivo compartilhada, sendo o objetivo manifesto de cooperação freqüentemente desmentido pela clínica institucional. As discordâncias, as incompatibilidades (Fustier, 1999) e a desvinculação parecem reger os modos de relação estabelecidos entre educadores e professores especializados. Em outras palavras, os obstáculos ao estabelecimento de uma aliança de trabalho parecem prevalecer a maior parte do tempo.

Tal constatação abre-se sobre uma série de questões intrincadas: que modelos de compreensão permitem dar conta dessas incompatibilidades? Quais são as fontes de discordância? O que as organiza? Enfim: em quais condições e apoiando-se em quais dispositivos pode-se favorecer uma reorganização desses modos de funcionamento? As hipóteses aqui defendidas podem ser formuladas da seguinte maneira:

- O material oriundo dos grupos "de análise clínica das práticas de equipe" permite mostrar que os obstáculos à cooperação entre educador e professor especializado podem pender na direção de uma psicopatologia durável dos vínculos.

- Essa psicopatologia, em período agudo, se mostra resistente à elaboração, uma vez que se desenvolve simultaneamente nos três registros de funcionamento psíquico (intra, inter e transobjetivo) diferenciados por Puget (1989).

- A psicopatologia dos vínculos se traduz por posições de retração identitária clivadas que se enraizam no originário institucional de cada uma das profissões presentes.

- A superposição desses mecanismos favorece o estabelecimento de convívios e alianças inconscientes entre os profissionais e os sujeitos acolhidos, imobilizando todo o conjunto numa situação violenta.

### **Os grupos de análise clínica em instituição especializada: apresentação do dispositivo**

Este dispositivo responde a uma demanda institucional que, como bem mostrou Rouchy (1998), apresenta sempre uma ambigüidade entre uma expectativa de formação pessoal, de regulação de equipe e de

intervenção institucional. Ainda que a resposta seja formulada em termos de formação institucional - sendo objeto de uma convenção e inscrevendo-se assim a título de formação permanente -, não se trata de maneira alguma nem de uma contribuição teórica, nem de uma aplicação direta de um modelo de tipo Balint. As condições institucionais não se prestam a tal dispositivo.

Assim sendo, propus progressivamente intitular esse tipo de formação de "grupo de análise clínica das práticas de equipe", cuja instrução de trabalho é atualmente formulada da seguinte maneira: "Trata-se de um tempo de trabalho institucional que reúne o conjunto dos profissionais inscritos em um processo de formação. A duração das sessões é de uma hora e meia, a freqüência é mensal (ou às vezes bimensal). O objetivo dessas sessões de trabalho é elaborar as interferências que se estabelecem entre as problemáticas dos sujeitos acolhidos e os modos de funcionamento da equipe. Por meio do estudo de caso, ou mesmo de situações, a equipe analisará o que está em jogo entre os sujeitos acolhidos, os grupos e as equipes instituídas. Os assuntos discutidos aqui se limitam aos aspectos profissionais das relações. Não serão tomadas decisões grupais durante as sessões e aquilo que for conversado não poderá ser usado fora das sessões para fins de ataques pessoais ou grupais".

Essas instruções revelam, logo de entrada, a problemática dos vínculos como objeto de trabalho original, mantendo uma parte irresoluta quanto às localizações e fontes dos disfuncionamentos. Em outras palavras, esse dispositivo indica explicitamente que terá necessariamente um caráter de intervenção clínica junto a esse grupo específico, que constitui a equipe, sem subestimar o impacto da patologia sobre a economia psíquica dos profissionais.

### **A equipe instituída, um grupo singular**

A equipe em instituição social ou médico-social é um grupo organizado ligado por uma tarefa comum definida pela instituição. Trata-se, assim, de um conjunto intersubjetivo em estado de tensão entre três pólos: o grupo, a instituição e a organização.

De um lado, a equipe constitui um pólo grupal por ser objeto de representação e de investimento

pulsional para cada um dos profissionais, mas também por seu campo intersubjetivo, sustentando vínculos interpessoais. O pólo grupal constitui uma matriz e um conjunto supra-individual (Neri, 1995), no qual se formam mecanismos específicos como os que foram descritos por Bion, em termos de grupo de base. O investimento do grupo como objeto é a representação de uma vivência inconsciente comum de crença na existência de uma entidade fantasmática própria, que transcende a soma dos indivíduos em grupo e que resulta da ressonância fantasmática (Decobert, 1990).

Por outro lado, a equipe inscreve-se em um enquadre institucional que constitui uma formação que sustenta e contém, oferecendo um ideal, uma missão, uma tarefa primária assim como representações e objetivos comuns. O pólo institucional coloca limites, regras simbólicas e modelos de representação, modelando uma forma de mentalidade e legitimando certos tipos de práticas. Os modelos instituídos transparecem principalmente em rituais, repetições não mentalizadas e enunciados indiscutíveis, tais como “aqui fazemos dessa forma”. Nesse registro, uma parte da prática e de suas respectivas representações não podem ser verdadeiramente pensadas. Algo que é irrepresentável institucionalmente conduz a que uma parte do material psíquico passe despercebido no intuito de preservar um aspecto renegado ou de forclusão presente no enquadramento ou na fundação institucional. Os pactos denegatórios e as negações comuns (Kaës, 1989) formam um sistema de alianças inconscientes destinado a lutar contra os riscos de desvinculação e a “remendar” a negatividade.

Enfim, o pólo organizacional dá uma atribuição a cada um dos membros da equipe, definindo lugares e funções relativas, determinando papéis e vínculos obrigatórios de trabalho. Ele fixa os dispositivos e contribui para manter a continuidade do enquadramento e das práticas. O pólo organizacional sustenta o grupo de trabalho definido por Bion (1961).

Ao mesmo tempo em que esses três pólos, sempre em tensão, constituem os eixos de uma triangulação potencial, são habitados por movimentos de desvinculação que contribuirão para destruir as articulações. De fato, a clínica evidencia que cada um desses pólos pode prevalecer sobre os outros dois. Quando o pólo grupal domina, a equipe funciona de

modo coeso. Tomados por uma ilusão grupal (Anzieu, 1971) durável e massiva, os profissionais tenderão a libertar-se dos limites e regras diferenciadoras. Por outro lado, quando o pólo institucional governa a equipe, todo o conjunto é sujeito a um ideal grandioso, ocasionando assim um funcionamento ideológico de fechamento e, algumas vezes, um fanatismo de contorno sectário, quando aliado a processos e modos de organização profundamente alienantes, como os descritos por Diet (1998). A prevalência do pólo organizacional é caracterizada por desvios burocráticos. Nessa configuração, o sentido da tarefa primária se desfaz e os profissionais perdem toda esperança. O desmantelamento da ilusão grupal e a racionalização radical das práticas destroem os significados da ação educativa ou reeducativa.

Assim, a equipe é mais um ideal de funcionamento - um mito que vetoriza um modelo de vínculos imaginários - do que uma verdadeira estrutura que sustenta alianças de trabalho e de cooperação. Além do mais, certas características institucionais aumentarão os riscos de desvinculação ao constituírem grupos com destinos aleatórios.

### **A equipe educativa em instituição especializada: uma aliança de trabalho improvável**

Fustier (1998) propôs ligar as incompatibilidades que se estabelecem entre profissionais de profissões diferentes a uma “regressão” no sentido de uma identidade profissional *a priori* (grifo do autor). A intensificação dos conflitos interprofissionais se alimentaria no desejo narcísico de cada profissional de conservar, ou mesmo de aumentar, seu território simbólico. A radicalização dos antagonismos resultaria de uma perda de satisfação, de um sentimento de falha com relação à prática; em outras palavras, de implosão do processo pedagógico e educativo. Sendo assim, a focalização sobre as identidades profissionais teria o sentido de uma busca de emblemas, visando preencher a falta. Para Fustier, esses conflitos têm como fonte uma crise mais fundamental, que atravessa o conjunto das instituições do setor da infância inadaptada e que ele relaciona a uma perda do sagrado ou da transcendência, quer dizer, a um desmantelamento dos fundamentos imaginários que organizam esses estabelecimentos relativos à instituição da infância inadaptada.

A análise proposta por Fustier (1999) articula três níveis de desvinculação em constante intricação na clínica: um nível interpessoal (o conflito interprofissional), um nível intrapessoal (a busca narcísica de cada profissional que visa preencher uma ferida ou uma desilusão) e um nível transpessoal, significando aqui institucional como desmantelamento dos fundamentos imaginários da instituição "infância inadaptada". É preciso pontuar que a ordem com a qual essa análise é desenvolvida coincide com o modelo metodológico de análise dos fenômenos intercíticos propostos por Guillaumin (1979). Esse enquadre metodológico permite diferenciar e articular o material que, na prática clínica, surge de maneira abundante e caótica.

Um estudo aprofundado do material proveniente de grupos clínicos permite, no entanto, prolongar essa análise e observar certos processos inconscientes implicados na repetição dessas incompatibilidades. De fato, ao reunir professores especializados e educadores, os estabelecimentos ligados à instituição da infância inadaptada confrontam os profissionais a um encontro marcado pelo selo da inquietante estranheza (Freud, 1919/1986). Mesmo se essas duas profissões têm por finalidade a ajuda educacional e o desenvolvimento infantil, elas se constituíram a partir de duas linhagens institucionais distintas.

As pesquisas centradas na história da infância inadaptada<sup>3</sup> mostraram nitidamente que essa instituição fundou-se em oposição ao modelo adotado pelo Ministério da Educação. Os sistemas de formação, as referências teóricas, os métodos de trabalho, os modelos identificatórios, as filiações, os ideais e os mitos fundadores da infância inadaptada foram forjados fora do Ministério da Educação. Suas fontes essenciais são a militância social e/ou política e as ciências sociais e humanas. A profissão de educador especializado, pivô da infância inadaptada, apresenta, assim, a particularidade de ter-se constituído à margem ou mesmo em ruptura com os modelos tradicionais e dominantes da educação comum.

Em outras palavras - e este ponto é capital -, as instituições especializadas que possuem uma escolaridade interna devem fazer coexistir e colaborar diferentes

profissionais, cujas culturas profissionais são, ao menos originariamente, divergentes. Mais do que simples diferenças estabelecidas sobre um fundo comum, trata-se de uma oposição fundadora, modelo/contra-modelo: a infância inadaptada encarrega-se de tratar, em um plano imaginário, os fracassos, as falhas e os excluídos da educação e da aprendizagem convencionais.

A profissão de professor especializado, destinada precisamente a articular o que não parecia tão desconexo, é, no entanto, o produto de um só modelo. A formação desses profissionais efetua-se em um enquadramento, o do Ministério da Educação. O lugar dos profissionais "psi" geralmente mais distantes dessas equipes de profissionais não poderá ser abordado frontalmente neste artigo porque essa questão precisaria ser examinada de uma maneira mais específica que não permite ultrapassar os antagonismos forjados durante as formações iniciais.

Certos elementos essenciais formarão marcas distintivas, saliências nos fundamentos de cada identidade profissional e ressurgirão em momentos de crise, ajudando a acentuar antagonismos entre ensinar e educar. Essas saliências constituir-se-ão como formações paradoxais. Combinando-se a identificações narcísicas, elas imobilizam o estabelecimento de alianças de trabalho. Quatro traços se destacam regularmente nos grupos de análise clínica: as oposições criança/aluno, global/partial, grupo/indivíduo, projeto/programa. Formularei aqui a hipótese que tais antagonismos podem ser analisados como sinal de uma implosão da dialética continente/conteúdo. As disjunções e os paradoxos dessa situação formam pólos de atração onde se abrigam incompatibilidades entre as identidades e as práticas profissionais em momentos de isolamento identitário massivo.

Em outras palavras, a redução da dialética continente/conteúdo em um dos dois termos gerará uma série de incompatibilidades acopladas. Os antagonismos evidenciam uma discordância entre os vertex (Bion, 1961), uma incompatibilidade de ponto de vista, pré-orientando as práticas e entravando as trocas entre os protagonistas. Tudo se passa como se os profissionais

<sup>3</sup> Os ataques contra os vínculos e as alianças inconscientes. Três breves exemplos clínicos ilustrarão a profundidade dos antagonismos de fundo e os efeitos do impasse engendrado. Eles provêm de grupos de análise clínica diferentes.

não conseguissem mais, em momentos de crise, constituir as crianças acolhidas como objetos de investimento comuns, cujas problemáticas seriam semelhantes, intercomunicáveis.

As disjunções criança/aluno, global/parcial, grupo/indivíduo, projeto/programa encontram-se associadas a um imaginário das práticas originárias, emblemáticas, de cada uma das profissões. De um lado o professor, único mestre de sua classe, abre a criança ao saber e transmite um conteúdo, sem a intervenção de quem quer que seja. Essa relação dual, sem terceiros, que pode evidentemente favorecer uma organização fantasmática centrada na onipotência e na confusão, contribui para a exacerbação de movimentos violentos do registro do “ou ele ou eu” analisado por Bergeret (1984).

A prática pedagógica tende a constituir a criança como um objeto parcial ao reduzir o sujeito a uma única função claramente identificável, com designações como aprendiz, muito em voga atualmente. Essa cisão do sujeito reaparece de maneira recorrente em denegações tais como: “nós, os professores, não estamos aqui para educar os alunos, isto é tarefa para os pais e para os educadores”. Enfim, as referências pedagógicas e os dispositivos que enquadram a prática do professor especializado são predeterminados pelo Ministério da Educação (programas, métodos, níveis, avaliações), vale dizer, fora do local do exercício profissional. As normas que guiam a prática do professor são então inevitavelmente heterogêneas em relação às normas da instituição que o acolhe. O que pode ser tratado como uma distância diferenciadora, exercendo a função de conflitualidade criativa durante as fases de cooperação, vai tender em direção de um antagonismo radical nos períodos de crise.

Por outro lado, o educador especializado refere-se sobretudo a um modelo grupal, sustentado pela referência à equipe educativa<sup>4</sup>. Concebida como um pólo identificador e contendor, a equipe educativa é fortemente investida. Ela exerce uma pluralidade de funções psíquicas conscientes e inconscientes. Lugar de elaboração dos projetos e dos métodos de intervenção, “porta-ideal” e espaço de depósito do negativo,

ela é o cadinho onde se forjam as identidades profissionais e a cultura própria dos educadores. De fato, o educador especializado, formado inicialmente como um generalista (trata-se de um paradoxo fundador), forjará sua identidade profissional na relação com uma equipe e uma instituição concreta.

Paralelamente, a prática educativa inscreve-se em uma visão global junto a um objeto imaginário construído: a criança, que deve ser atendida e acompanhada de maneira contínua e total. Sendo assim, os vínculos que a criança teceu com sua família, e os que ela tentou estabelecer com seu professor, tenderão a ser recalçados, ou mesmo atacados. Esse modelo de educador identificado à mãe onipotente e dedicada foi profundamente analisado por Fustier (1987). Os fantasmas de apropriação, ou mesmo de raptos de crianças, que se associam a esse modelo ajudam a exacerbar os antagonismos. Sendo assim, a redução às identidades profissionais de origem é usada e imobilizada na fundação das duas instituições de afiliação dos profissionais.

### A angústia gerada pela inquietante:

- Em um instituto de reeducação: os movimentos de transição entre os tempos de vida cotidiana e os tempos de classe acompanham-se de uma desorganização, que se traduz por uma excitação e uma violência massiva, afetando o grupo de crianças. As passagens ao ato acontecem em situações caracterizadas pela abstenção e mesmo indiferença da parte dos adultos. Cada profissional delega a outro subgrupo a missão de gerenciar esses tempos intermediários.

- Em uma “casa de crianças” de caráter social: durante o tempo de reunião de equipe, as crianças perambulam e exprimem uma vivência de perda de referência, de contenção e de limite por meio de atos de violência repetitivos. Nenhum acordo é encontrado para organizar a permanência dos adultos junto às crianças. Para os educadores, essas reuniões acontecem durante os períodos habitualmente destinados às atividades escolares, sob incumbência dos professores. O ponto de vista dos professores é outro na medida em

▼▼▼▼

<sup>4</sup> O termo “equipe” pressupõe claramente a colaboração de profissionais situados em lugares, papéis e funções diferentes; mas o termo “equipe educativa” mostra-se ambíguo, visto que designa mais comumente um grupo fundado sobre ele mesmo, mais do que sobre a diferença. A familiaridade, ligada a uma proximidade potencial muito grande, é assim negada e encarcerada em uma série de clivagens que proíbem a interidentificação.

que consideram estar diante de uma missão educativa que correria sob a responsabilidade dos educadores.

- Em um instituto de educação para pré-adolescentes: a professora é confrontada alternativamente com manifestações de violência incontrolável ou com a classe vazia. Os adolescentes organizam-se em torno de uma modalidade de funcionamento grupal de tipo ataque-fuga (Bion, 1961). Diante do sofrimento expresso por essa professora, os educadores não podem nem participar da elaboração da problemática subjacente, nem propor um dispositivo que favoreça o investimento, pelos jovens, do enquadre escolar. Do ponto de vista dos educadores, essa situação seria fruto de uma falha de formação ou mesmo da fragilidade pessoal da professora.

Esses três exemplos evidenciam que as incompatibilidades podem tornar-se agudas e mobilizar uma ferida narcísica massiva nos profissionais. Entretanto é conveniente aprofundar um pouco mais a análise. Pode-se formular a hipótese de que essas incompatibilidades têm relação com patologia dominante acolhida. Em outras palavras, as incompatibilidades testemunham a favor da possibilidade de influência da ressonância fantasmática e revelam a formação de alianças inconscientes (Pinel, 1996), costurando o funcionamento dos profissionais com a psicopatologia das crianças acolhidas. Proponho designar essas alianças com o termo de aliança psicopática.

De fato, nos três exemplos clínicos citados, vê-se que o modo de funcionamento dos profissionais associa-se ao recrudescimento das ações e a uma explosão de violência. Tudo se passa como se os profissionais favorecessem inconscientemente essas ações. Para dar conta dos processos mobilizados, apoiar-me-ei, por um lado, sobre o texto de Freud intitulado *Personagens psicóticos em cena* (1905/1984) e, por outro lado, sobre os trabalhos de Kaës (1989, 1992) centrados na questão das alianças inconscientes nos conjuntos intersubjetivos.

No artigo citado, Freud defende a hipótese de que o homem confrontado ao espetáculo de uma transgressão experimenta um gozo ao identificar-se ao rebelde e à insurreição contra as instituições, quer dizer, contra os limites e proibições que se encontram na base da cultura. Esse gozo é normalmente objeto de uma resistência ou de um contra-investimento que

toma a forma de uma aversão, mas pode, em certas condições, manifestar-se diretamente.

As análises propostas por Kaës (1989, 1992) nos permitem compreender as condições de suspensão do contra-investimento, partindo da convivência do profissional com o agir violento. De fato, esse autor define a aliança inconsciente como uma formação psíquica intersubjetiva construída pelos sujeitos de um vínculo para reforçar certos processos, certas funções ou certas estruturas das quais se beneficiam. A aliança inconsciente implica a idéia de uma obrigação, de uma submissão ou de uma alienação. É uma formação psíquica de dupla face, que satisfaz certos aspectos pessoais e permite manter o vínculo. No que diz respeito particularmente à economia da aliança psicopática, nota-se que se exerce em uma destrutividade direcionada a outrem. Estabelece-se uma coalizão mais ou menos aberta e consciente entre um (dos) ator(es) e um (dos) cúmplice(s) mudo(s) contra uma vítima que sofre a ação violenta.

A vítima reduzida ao estatuto de objeto parcial submetido à violência de uma influência totalitária é negada em sua subjetividade. A aliança psicopática supõe a presença de uma testemunha passiva ou ativamente erigida à função de cúmplice. A constituição de um trio - o agente, o cúmplice e a vítima - permite satisfazer as pulsões destrutivas de cada um e fechar os espaços psíquicos ao manter uma negação comum. O modo de funcionamento, não destituído de perversão, é assim selado na cumplicidade da testemunha passiva. O conjunto se mantém por meio de uma interatividade na qual cada um é designado para um funcionamento fixo. No que diz respeito às situações clínicas descritas anteriormente, pode-se destacar dois roteiros diferentes.

Nas duas primeiras situações, as formas violentas de agir são exercidas manifestamente por crianças contra outras crianças (em geral, aqueles que sofreram violências e maus tratos familiares) sob o olhar passivo dos professores e dos educadores. Com essas ações, as crianças tentam convocar a intervenção de uma função de terceira pessoa, mas não encontram nada mais do que passividade, o que as mantém nesse modo de funcionamento onipotente. A cumplicidade criança/adulto exerce-se, manifestamente, contra uma criança e, de maneira latente, contra os adultos do subgrupo adversário. A aliança psicopática permite, então, fazer das

crianças uma espécie de “porta-agir” e demonstra uma negação da diferença de geração, como se os adultos sentissem satisfação em uma forma de delegação pulsional.

Na terceira situação, a coalizão entre educadores e adolescentes é tramada contra um adulto e inversa às posições generacionais. Os educadores respaldam, mesmo que indiretamente, o agir e a violência dos adolescentes ao desqualificar a professora especializada. Ao invés de apoiá-la, propondo um dispositivo que favoreça o investimento na escolarização, os educadores legitimam a passagem ao ato. Mais que uma abstenção passiva, eles atribuem ativamente a violência a uma falha da professora.

A partir dessas análises, pode-se pensar que, enquanto as alianças perversas (Eiguer, 1996) se baseiam essencialmente em uma negação comum da diferença entre os sexos, as alianças psicopáticas fundam-se em uma negação comum da diferença de gerações. Nota-se que a terceira situação combina a destruição do feminino à negação. A convivência visa não somente renegar a diferença de gerações, mas também destruir o feminino. Encontramo-nos, assim, muito perto de um fantasma originário em falta de figuração, na qual uma criança e um pai se completam a fim de destruir a imagem materna.

Nessas três situações, confrontamo-nos à encenação do fantasma *Uma criança é espancada* (Freud, 1919/1985). Sabendo que essas formas de agir engendram-se em uma série de transformações e reversões situadas sob o selo da incestualidade (Racamier, 1995), não somos aqui confrontados a uma tentativa desesperada de simbolizar a cena primitiva fundadora da instituição da infância inadaptada?

## Conclusão

A ideologia dominante, sustentada pela maioria dos textos do setor da infância inadaptada, descreve uma situação de parceria e de rede interinstitucional. A clínica, porém, evidencia, principalmente em momentos de crise, que a cooperação intra-institucional é rara. Nesse contexto, os educadores e os professores especializados constituem-se dois subgrupos coesos e antagonistas. Cada um forma um conjunto fechado,

indivisível e indiferenciado, no qual o outro é representado como um adversário. O unidirecionamento sobre as práticas, os modelos e as referências profissionais iniciais operam assim uma forma de isolamento sobre as identidades profissionais iniciais. Em outras palavras, as incompatibilidades e a ruptura das alianças interprofissionais associam-se a uma focalização dos profissionais sobre o originário de suas identificações e de suas identidades profissionais. Esse retorno de um originário bruto, não elaborado, associa-se a um enfraquecimento do intermediário, da dialética continente/conteúdo e a uma perda do sentido de uma tarefa comum. Em momentos críticos, a retroação em direção a pólos arcaicos ou massivamente ideologizados de cada identidade profissional faz ressurgir traços de clivagem fundadora, habitualmente recobertos - mais do que ultrapassados - por vínculos institucionais.

As incompatibilidades resultam assim de uma telescopia entre identificações inconciliáveis e antagonismos ligados às identidades profissionais. Isso quer dizer que o isolamento identitário resulta da falência da interidentificação, que se manifesta por uma passividade, um abandono mútuo diante da patologia dos sujeitos acolhidos na instituição. De fato, as clivagens e os antagonismos de fundo são alimentados e aprofundados pela doença e podem se fixar na formação e alianças psicopáticas que confirmam a patologia das crianças ou adolescentes acolhidos e, algumas vezes, abrem-se em uma verdadeira violência institucional.

Essas posições de isolamento e refração, bem como esses antagonismos radicais, têm suas raízes em uma falha do pólo institucional. A crise da instituição infância inadaptada revela-se na incapacidade atual de oferecer contêdores simbólicos que sustentem significações comuns, de ser um “porta-ideal” e de sustentar vínculos vivos. Em períodos críticos, a falha contemporânea da instituição da infância inadaptada combina-se a uma carência conjuntural do pólo organizacional que não fornece mais os dispositivos que permitiriam organizar as relações entre as funções de educação e de ensino.

As incompatibilidades são inscritas, de um lado, nos períodos de formação inicial desses profissionais, mas, por outro lado, cabe aos estabelecimentos especializados oferecer às equipes novos dispositivos de

formação para que os profissionais possam reapropriar-se tanto dos limites quanto da questão da negatividade. Efetivamente, somente em uma elaboração constantemente vivificada pelo vínculo com a prática podem desconstruir-se discursos ideológicos que clivam e negam, discursos que são difundidos pelas formações iniciais dos profissionais. O dispositivo de análise clínica das práticas de equipe parece-me representar um dispositivo capaz de sustentar esse movimento de retomada e de elaboração das negações e das ideologias próprias a formações operatórias ou tecnicistas que, muitas vezes, perderam o vínculo com a realidade das práticas em instituição.

## Referências

- Anzieu D. (1971). L'illusion groupale. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 4. Paris: Gallimard.
- Bergeret J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris: Dunod.
- Bion W.R. (1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris: P.U.F. 197.
- Decobert S. (1990). *L'Objet-groupe*. Gruppo, 6, Paris: Editions Apsygée.
- Diet E. (1998). *Management sectaire et psychosociologie*. Connexions 17. Toulouse: Erès.
- Eiguer A. (1996). *Le pervers narcissique et son complice*. Paris: Dunod, nelle Edition, 2000.
- Freud S. (1984). *Personnages psychopathiques à la scène*. trad. fr. in Résultats, idées, problèmes. Paris: P.U.F. (Originalmente publicado em 1905/1906).
- Freud S. (1985). *Un enfant est battu*. trad. fr. in Névroses, psychose et perversion. Paris: P.U.F. (Originalmente publicado em 1919).
- Freud S. (1986). *L'inquiétante étrangeté*. trad. fr. in L'inquiétante étrangeté et autres essais, Paris, Gallimard. (Originalmente publicado em 1919).
- Fustier P. (1987). L'infrastructure imaginaire des institutions, à propos de l'Enfance Inadaptée. In R. Kaës et al. (sous la dir. de), *Institution et institutions*. Paris: Dunod.
- Fustier P. (1998). *De la crise du sacré au projet institutionnel*. Connexions, 71. Toulouse: Erès.
- Fustier P. (1999). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris: Dunod.
- Guillaumin J. (1979). Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises. In R. Kaës et al. (sous la dir. de), *Crise rupture et dépassement*. Paris: Dunod.
- Kaës R. (1989). Le pacte dénégatif dans les ensembles intersubjectifs. In A. Missenard et al. (sous la dir de), *Le négatif. Figures et modalités*. Paris: Dunod.
- Kaës R. (1992). Pactes dénégatifs et alliances inconscientes. *Éléments de métapsychologie intersubjective*. Gruppo, 8. Paris: Editions Apsygée.
- Neri C. (1995). *Le Groupe, manuel de psychanalyse de groupe*. Paris: Dunod.
- Pinel J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels. In R. Kaës et al. (sous la dir.de), *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris: Dunod.
- Puget J. (1989). *Groupe analytique et formation. Un espace psychique ou trois espacesont-ils superposés? Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 13. Toulouse: Erès.
- Racamier P.-C. (1995). *L'inceste et l'incestuel*. Paris: Les Éditions du Collège.
- Rouchy J.-C. (1998). *Problématique de l'intervention*, Connexions. 71. Toulouse: Erès.

Recebido em: 7/8/2006  
Aprovado em: 17/8/2006

Seria a semiologia de Saussure fundamento e justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura em Psicanálise?<sup>1</sup>

*Would Saussurian semiology be the basis and justification for literature review of the psychoanalytical research method?*

Victor Eduardo Silva **BENTO**<sup>2</sup>

### Resumo

Esta revisão de literatura analisou criticamente a noção de Semiologia em Saussure, 1916, no campo da Lingüística, caracterizando seus principais componentes e aspectos constitutivos, e destacando as operações necessárias numa pesquisa semiológica. Foram abordados os seguintes pontos: 1) Saussure, a Semiologia como Psicologia Social, o corte do signo e a Lingüística Estrutural; 2) A diferença entre Semiologia e Lingüística em Saussure; 3) Lévi-Strauss, a Antropologia estrutural e os mitos como língua, fala e sistema universal de signos; 4) A semântica em Saussure; e 5) A etimologia em Saussure. Finalmente, na conclusão, interrogou-se se o método semiológico de Saussure poderia ou não ser justificativa e fundamento para o método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise.

**Palavras-chave:** método de pesquisa em psicanálise; revisão de literatura; semiologia saussuriana.

### Abstract

*This literature review analyzed Saussurian semiology, 1916, in the linguistics area, showing its principal components, constitutive aspects and the operations of semiology / search. The following points were discussed: 1) Saussure, semiology as a social psychology, sign cut and structural linguistics; 2) The difference between semiology and linguistics in Saussurian approach; 3) Lévi-Strauss, structural anthropology and the myths as a "language", "parole", and universal system of signs; 4) Saussurian semantics; and 5) Saussurian etymology. As a conclusion, this question was asked: Could the semiological method by Saussure be the basis and justification for literature review as a search method in psychoanalysis?*

**Key words:** psychoanalysis search method; literature review; saussurian semiology.

Trata-se aqui de pesquisa de revisão de literatura em torno do seguinte problema principal: seria a Semiologia de Saussure fundamento e justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise?

Se está em questão a noção de "método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise", faz-se mister definir alguns termos para melhor precisar o problema central deste artigo, justificar seu título e delimitar os limites do alcance de sua abrangência.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de V.E.S. BENTO, intitulada: "La passion amoureuse 'toxique': une approche psychanalytique a partir de la sémiologie et du narcissisme chez Freud". Université Paris 7, 1996.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Departamento de Psicometria, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Av. Pasteur, 250, Pavilhão Nilton Campos, Praia Vermelha, 22290-240, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: <victorbento@oi.com.br>.

Assim, para começar, caberia destacar a definição de “método”: “1. Caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado” (Ferreira, 1975, p.919).

No “Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia”, Lalande proporá uma definição de “método” no seu sentido “A” muito semelhante a essa de Ferreira acima, porém com maior detalhamento, como segue:

A. Etimologicamente, ‘demanda’ ...; e, por conseqüência, esforço para atingir um fim, investigação, estudo ...; de onde nos modernos, duas acepções muito próximas, ainda que possíveis de distinguir.

1º. Caminho pelo qual se chegou a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de uma maneira premeditada e refletida. ‘Chama-se aqui ordenar à ação do espírito pela qual, tendo sobre um mesmo assunto... diversas idéias, diversos juízos, diversos raciocínios, ele os dispõe de maneira mais adequada para conhecer esse assunto. É o que também se chama *método*. Tudo isso se faz naturalmente e algumas vezes melhor por aqueles que não aprenderam qualquer lógica do que por aqueles que as aprenderam.’ *Lógica* de Port-Royal, introdução, 6-7.

Esta palavra diz-se muitas vezes, neste sentido, dos processos *habituais* de um espírito ou de um grupo de espíritos, processos que se podem observar e definir por indução, quer para em seguida os praticar mais seguramente, quer para os criticar e mostrar a sua invalidade.

2º. Programa que regula antecipadamente uma seqüência de operações a executar e que assinala certos erros a evitar, com vista a atingir um resultado determinado (Lalande, 1996, p.678).

A noção de método aplicada à Psicanálise demanda também algumas precisões. Pois se pode pensar em pelo menos três sentidos para a expressão “método psicanalítico”. Laplanche e Pontalis (1998, p.384) distinguem três níveis para o termo “psicanálise”: “A) Um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos,

fantasias, delírios) de um sujeito” - correspondendo ao que se pode entender como sendo o sentido de método de pesquisa clínica em psicanálise, em geral chamado “estudo de caso.” “B) Um método psicoterápico baseado nesta investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência, da transferência e do desejo” - correspondendo ao que se pode entender como sendo o sentido de método clínico em psicanálise. “C) Um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento” - correspondendo ao que se pode entender como sendo o sentido de método de pesquisa teórica em psicanálise, em geral chamado “revisão de literatura”.

Vê-se, então, acima em destaque o termo “psicanálise” relacionado a dois sentidos de método de pesquisa: o método de pesquisa clínica e o método de pesquisa teórica. E ainda se vê em evidência “psicanálise” como método clínico. Cabe aqui sublinhar que “método clínico” é diferente de “método de pesquisa clínica”. Não é objetivo deste artigo se aprofundar na discussão das diferenças entre estes dois últimos métodos da psicanálise, mas sim apenas mencioná-los para que possam ser percebidos pelo leitor como coisas distintas e diferentes daquilo a que se quer chegar neste artigo.

Este trabalho pretende pensar precisamente se a Semiologia de Saussure poderia ser fundamento e justificativa do terceiro sentido de “psicanálise” definido por Laplanche e Pontalis como remetendo ao sentido de método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise. Esse método de pesquisa consiste no procedimento de investigar textos, escritos, etc., passíveis de receberem a ótica da psicanálise. Portanto, este artigo pretende chegar a uma contribuição no campo da epistemologia do método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise.

Mas de onde veio essa preocupação com o estudo do método de pesquisa de revisão de literatura em Psicanálise? Como justificar a importância da presente pesquisa? Porque estudar a temática da “pesquisa em Psicanálise”? E por que valorizar o estudo da “Revisão de Literatura” como método de pesquisa em Psicanálise? Para responder a tais questões, apresentam-se a seguir os seguintes motivos:

1º) Sobre tudo tratando-se do ensino da psicanálise nas universidades, a questão da “pesquisa em

Psicanálise” se revela como especialmente relevante já que a “pesquisa” é a alma de toda e qualquer universidade.

2º) Observações específicas do autor deste trabalho, em sua experiência como orientador de monografias e de estágios de pesquisa na área Psicanálise das Toxicomanias, principalmente de alunos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Centro de Estudos das Toxicomanias (CET) Dr. Claude Olievenstein da UFPR, desde o ano de 2000, parecem ter indicado a importância do estudo do método de revisão de literatura em psicanálise. Para justificar essa afirmação, seguem algumas informações sobre tais estágios de pesquisa no CET, bem como o relato das observações que motivaram a presente pesquisa, que será então compartilhado com o leitor, que talvez possa encontrar eco na sua experiência pessoal e profissional.

- No período de outubro de 1999 a maio de 2005, a formação em pesquisa no campo da Psicanálise das Toxicomanias ofertada pelo CET possuía três anos de duração. No primeiro ano os alunos realizavam apenas tarefas de revisão de literatura. No segundo ano o aluno dava continuidade à revisão de literatura do primeiro ano, e era introduzido na prática clínica, passando a fazer também estudo de caso. O terceiro ano previa a continuidade da prática desses três métodos psicanalíticos: dois de pesquisa (revisão de literatura e estudo de caso) e um método clínico (psicoterapia).

- No aprendizado da Psicanálise, os alunos tomavam contato com a natureza principalmente clínica dessa disciplina. Ao lado disso, particularmente no ano de 2003, por ocasião das defesas das monografias desenvolvidas no CET, críticas dos membros das bancas dessas monografias, constituídas por psicanalistas (alguns até didatas) e/ou professores-pesquisadores universitários também do campo da psicanálise, vieram a influenciar a valorização do método de pesquisa de estudo de caso em relação ao de revisão de literatura. O imaginário do grupo de pesquisadores deste centro constituído por professores e alunos parecia algumas vezes tomado por um cenário de aparente inversão de valores, no qual se percebiam, ainda que implicitamente, as seguintes questões: seria o estudo de caso o método,

por excelência, para a pesquisa psicanalítica, já que seria *a priori* nele onde se poderia estudar a clínica tão valorizada pela Psicanálise? Se a clínica é essencial na psicanálise, porque iniciar o ensino da psicanálise, particularmente da pesquisa em psicanálise, pela prática da revisão de literatura, no lugar do estudo de caso? Qual a validade em ciência e na psicanálise do método de pesquisa de revisão de literatura? A discussão e o aprofundamento de tais questões só poderiam ocorrer se fosse estudada a questão da revisão de literatura como método de pesquisa em psicanálise.

- Cabe destacar uma das críticas dos membros dessas bancas de monografias acima referidas. Observou-se que o estudo teórico realizado no primeiro ano do CET para a revisão de literatura algumas vezes criava pré-conceitos, levando alguns alunos a tentar encaixar a teoria no estudo de caso realizado no segundo ano do CET. Esse fato serviu para aumentar a resistência do grupo para aceitar o método de revisão de literatura em pesquisa psicanalítica. Isso pareceu justificar os esforços no sentido de estudar no CET o método de revisão de literatura para discutir seus fundamentos, justificar sua importância, esclarecer seus eventuais riscos e eliminar pré-conceitos a seu respeito.

3º) Na literatura são encontrados muitos estudos sobre o estudo de caso em psicanálise, enquanto são escassas as referências bibliográficas sobre o método de revisão de literatura em pesquisa psicanalítica. Conclui-se então que é importante que se aumentem as pesquisas sobre o método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise.

Mas por que recorrer especificamente à Semiologia de Saussure (1916/1995a) como fundamento e justificativa de uma prática de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise? Primeiramente deve-se esclarecer que Saussure não propõe essa disciplina para servir a psicanálise, mas a Psicologia social. Contudo esse autor tem sido utilizado como fundamento para as produções literárias de renomados autores da psicanálise, dentre os quais se podem destacar em particular aquelas de Lacan (ver Bento, 1996; Lacan, 1996, 1998). Além disso, como se verá a seguir, a Semiologia proposta por Saussure (1916/1995a) parece funcionar também como um método de revisão de literatura, podendo servir como justificativa e fundamento para a pesquisa bibliográfica em psicanálise. Eis aqui a hipótese central deste trabalho.

Para aprofundar essa hipótese não se pretende aqui realizar uma exaustiva revisão de literatura sobre o tema do método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise. Pretende-se, sim, estudar a Semiologia no pensamento de Saussure para, apenas no momento da conclusão desta pesquisa, discutir se essa Semiologia saussuriana poderia ser pensada como fundamento e justificativa do método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise.

Como justificar esses limites da delimitação do alcance dessa pesquisa? Por um lado, como se disse acima, são escassas as pesquisas tratando diretamente desse tema do método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise. Pensou-se, então, que diante dessa escassez de trabalhos sobre a mesma temática, se deveria pesquisá-la indiretamente, isto é, por meio do estudo do método semiológico em Saussure. Por outro lado, a própria Semiologia encontra-se em estado embrionário na obra de Saussure (1916/1995a). Esse autor, pai dessa Semiologia da Lingüística estrutural, ao criá-la, apresenta-a em apenas quatro páginas no contexto do seu livro sobre Lingüística geral de 520 páginas, sendo, obviamente, inúmeras as lacunas nesse momento embrionário. O objetivo aqui será buscar uma compreensão dessas lacunas não nos autores da Semiologia pós-Saussure, mas em Saussure mesmo, mais precisamente em sua Lingüística estrutural apresentada nesse livro de 520 páginas. Portanto, para aprofundar os elementos dessa proposta semiológica original de Saussure, será necessário recorrer à Lingüística deste autor, o que já não será tarefa fácil. Além dessa dificuldade, acresce-se o fato de o pensamento saussureano sobre sua proposta semiológica apresentar aparentes contradições. Por final, considerando também o limite espacial de escrita num artigo científico, optou-se por restringir o alcance desta pesquisa ao estudo deste esboço de Semiologia apenas na obra de Saussure, procurando discutir as possíveis soluções para as aparentes contradições do pensamento deste autor sobre a temática em questão. Assim delimitado o alcance desta pesquisa (o estudo da Semiologia de Saussure a partir de Saussure mesmo), pretende-se, então, apenas no momento da conclusão deste artigo, discutir se essa Semiologia de Saussure poderia ser pensada como fundamento e justificativa do método de pesquisa de revisão de literatura em Psicanálise.

Apresentadas as justificativas iniciais e a delimitação dos limites do alcance desta pesquisa pode-se agora apresentar o plano de escrita deste artigo. A seqüência dos tópicos que serão discutidos ao longo deste texto é: "Saussure e sua proposição de Semiologia como Psicologia Social, de corte do signo e de Lingüística Estrutural"; "A diferença entre Semiologia e Lingüística em Saussure: uma questão de distinção entre linguagem, língua e fala?"; "Lévi-Strauss: sua Antropologia Estrutural e sua abordagem dos mitos como linguagem do domínio da língua, da fala e de um sistema universal de signos"; "A Semântica em Saussure"; e "A Etimologia em Saussure". Finalmente, na "Conclusão", pretende-se discutir o problema central desta pesquisa, isto é, se o método semiológico de Saussure construído, desenvolvido e discutido nos itens anteriores poderia ou não ser justificativa e fundamento para o método de pesquisa de Revisão de Literatura em Psicanálise.

Esta será, então, uma pesquisa de revisão de literatura para justificá-la como método de pesquisa em psicanálise, a partir da Semiologia saussuriana, disciplina que será desenvolvida ao longo desta pesquisa a partir principalmente dos legados de Saussure mesmo, seu pai-criador.

### **Saussure e sua proposição de Semiologia como Psicologia Social, de corte do signo e de Lingüística estrutural**

Saussure dá à Semiologia a seguinte definição geral:

Pode-se, então, conceber *uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de *Semiologia* (do grego *semeion*, 'signo'). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Lingüística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos. Cabe ao psicólogo determinar o lugar exato da Semiologia. (Saussure, 1916/1995b, p.24) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.33).

Como se pode ver, a Semiologia foi inicialmente caracterizada pelo fato de ela constituir uma “ciência ... dos signos”. Para definir o signo, que é a unidade lingüística e o objeto de estudo principal dessa ciência, Saussure começa por evocar sua composição:

O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos (Saussure, 1916/1995b, p.80) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.98).

Depois de ter assim colocado a ênfase na idéia do signo lingüístico como “entidade psíquica de duas faces”, Saussure acabará por considerar sua definição ambígua (“no uso corrente este termo - signo - designa geralmente apenas a imagem acústica”) e por propor uma outra definição mais conveniente: “Propomo-nos a conservar o termo *signo* para designar o total, e a substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*.” (Saussure, 1916/1995b, p.81) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.99).

Com o corte da unidade lingüística - o signo - em dois elementos - o significado e o significante, Saussure vai, por um lado, fundar a natureza do signo e, por outro lado, marcar por sua originalidade uma ruptura com o pensamento tradicional. Como assinalam Ducrot e Todorov (1988, p.131): “Era a propósito da atribuição dos nomes às coisas que (na Antigüidade grega) os sofistas colocavam o problema.” - Ver passagem correspondente na edição francesa: - Ducrot e Schaeffer (1995, p.270). Com Saussure (1916/1995b, p.80): “o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Além disso, trata-se para este autor de valorizar uma dimensão psíquica, pois, segundo ele, a imagem acústica não é “o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos” (Saussure, 1916/1995b, p.80). É o que fará da Semiologia, esta ciência dos signos, uma Psicologia. A Semiologia, escreve Saussure (1916/1995b, p.24): “constituiria uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia geral”.

Por outro lado, Saussure vai marcar uma nova etapa na Lingüística moderna e, especificamente, o

nascimento da Lingüística Estrutural. Como lembram Ducrot e Todorov (1988, p.134): “Esta tese da originalidade do CORTE LINGÜÍSTICO é apresentada no Cap. IV da 2ª Parte do *Cours de linguistique générale* de SAUSSURE; foi retomada pela maioria dos fonólogos, e, em geral, por toda a escola estruturalista.” - Ver passagem correspondente na edição francesa: Ducrot e Schaeffer (1995, p.277). Para melhor precisar essa Lingüística Estrutural, será citada a seguir uma outra passagem desse mesmo dicionário: “A essa organização inerente a toda língua, Saussure denomina SISTEMA (seus sucessores falam amiúde de ESTRUTURA). ... sistema ou estrutura da língua: os elementos lingüísticos não têm nenhuma realidade independentemente de sua relação com o todo” (Ducrot & Todorov, 1988, p.27) - ver passagem correspondente na edição francesa: Ducrot e Schaeffer (1995, p.31).

A língua, se verá mais adiante, é o objeto da Lingüística e um sistema de signos. Ela aparece aqui como um sistema porque ela é constituída por um conjunto de elementos, de signos, que “não têm nenhum caráter próprio independentemente de suas relações mútuas no interior do todo” (Ducrot & Schaeffer, 1995, p.31).

O signo, como objeto particular da Semiologia, não é abordado aqui pelo dicionário. Parece que tal falta se explica pelo fato de que na época do Curso de Lingüística Geral de Saussure essa ciência dos signos estava ainda em gestação, inacabada. Saussure parecia ter consciência disso, pois ele escreve: “Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência” (Saussure, 1916/1995b, p.24). Com efeito, ele só lhe consagrou um único subitem de quatro páginas (Saussure, 1916/1995a, p.32-35) no conjunto de seu Curso de Lingüística Geral de 520 páginas na edição francesa.

Seguindo o mesmo princípio que o autor utiliza para pensar a língua, objeto da Lingüística, não se poderia então dizer que o signo, objeto da Semiologia, sendo constituído igualmente por um conjunto de elementos, o significante e o significado, possuindo relações mútuas no interior de sua unidade lingüística, não seria ele também um sistema? Mais precisamente, por analogia com esse raciocínio que vê a língua como sistema, não se poderia dizer que o signo é um sistema em si, mas dependente das relações mútuas com outros sistemas-

signos no interior do sistema lingüístico? Não se trataria em Saussure da proposição de uma Semiologia igualmente estrutural?

Encontra-se também em Dor (1985, 1992), desta vez no domínio da Psicanálise, uma caracterização da Lingüística Estrutural de Saussure que traz esclarecimentos parecidos àqueles colocados em evidência por Ducrot e Schaeffer (1995) - a propósito da associação entre o ponto de vista dos sistemas e o ponto de vista estrutural -, mas que valoriza um outro aspecto ao acrescentar a oposição saussuriana entre sincronia e diacronia. Dor começa por evocar a noção de estrutura em geral.

A atitude estruturalista é uma estratégia de promoção de uma nova inteligibilidade que rompe com certas formas de pensar os objetos. ... porquanto pôde colocar em evidência, com relação a elementos e objetos, sistemas de relações que não aparecem imediatamente entre eles. ... Em particular, trata-se de renunciar a um certo tipo de descrição da natureza dos objetos, de suas qualidades, de suas propriedades específicas. Em contrapartida, o importante consiste em dar-se a possibilidade de fazer advir relações, aparentemente dissimuladas, que existem entre eles ou entre seus elementos (Dor, 1992, p.22) - ver passagem correspondente na edição francesa: Dor (1985, p.28).

No que concerne mais particularmente o nascimento da Lingüística Estrutural após Saussure, assim como a dupla caracterização de uma abordagem saussuriana como sendo ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica, Dor escreve:

O ponto de vista estruturalista em lingüística surgiu com a introdução da *dimensão sincrônica* no estudo da língua. Esta introdução do registro sincrônico, que devemos a F. Saussure, estipula que um tal estudo não pode ser reduzido a uma perspectiva puramente diacrônica, quer dizer, histórica. De fato, a história de uma palavra não permite dar conta de sua *significação presente*, pois esta significação depende do *sistema* da língua. Este sistema reside num certo número de leis de equilíbrio que estão na dependência direta da sincronia (Dor, 1992, p.26) - ver passagem correspondente na edição francesa: Dor (1985, p.32).

Compreende-se aqui que se trata em Saussure de uma Lingüística que valoriza uma sincronia diacrô-

nica, se assim se pode dizer, posto que o sistema de signos (sincronia das palavras), que permite se "dar conta de sua *significação presente*", das relações entre seus próprios elementos (os signos), é valorizado ao mesmo tempo que sua análise histórica, pois um "estudo não pode ser reduzido a uma perspectiva puramente diacrônica". Se se retoma a analogia (raciocínio por analogia) entre a Lingüística e a Semiologia, não se poderia esperar encontrar em Saussure uma Semiologia, ela também, ao mesmo tempo, sincrônica e diacrônica?

Não é encontrada a esse propósito nenhuma indicação diretamente enunciada no único e pequeno subitem que Saussure (1916/1995a, p.32-35) consagra à Semiologia nessa obra que trata essencialmente da Lingüística. Não seria necessário então procurar neste autor indicações indiretas que evocassem esta Semiologia ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica? Se se considera que a Semiologia, no Curso de Lingüística Geral de Saussure, se encontrava ainda em gestação, não seria então natural se resignar em apenas poder supor essa Semiologia a partir das analogias entre ela e a Lingüística a partir das pistas indiretas que Saussure teria deixado?

A Semiologia terá ainda uma outra delimitação, posto que ela será o estudo dos signos, mas "no seio da vida social" (Saussure, 1916/1995b, p.24). Para precisar a compreensão daquilo que ele chama de "social", de "vida social", Saussure (1916/1995b, p. 24) evocará "um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos", ilustrando-os pelos "ritos, costumes, etc." (Saussure, 1916/1995b, p.25). Parece que é de fato a valorização de uma tal dimensão social que conduzirá o autor a especificar a qual Psicologia se ligará a Semiologia: essa última "constituiria uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia Geral" (Saussure, 1916/1995b, p.24); "a Lingüística não (seria) senão uma parte dessa ciência geral" (Saussure, 1916/1995b, p.24).

Antes de terminar este item, será ainda feita uma última observação. Como demonstra seu título, vê-se uma oscilação entre a Semiologia, a Lingüística e o signo que lhes é comum. Mais precisamente, como foi visto que a Semiologia é a ciência dos signos e a Lingüística a ciência da língua, essa entendida como um sistema de signos, como compreender então a diferença entre essas duas ciências? Como compreender que Saussure (1916/1995b, p.24) diferencie duas ciências relativas ao

signo, dizendo que “a Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral” que é a Semiologia? Em que, mais precisamente, a Semiologia seria afinal mais geral que a Lingüística no que concerne a questão dos signos? Tais questões serão tratadas no item seguinte.

### **A diferença entre Semiologia e Lingüística em Saussure: uma questão de distinção entre linguagem, língua e fala?**

A Semiologia pareceria ser concebida também como uma ciência que estuda a língua, se confundindo assim com a Lingüística. É ao menos o que se compreende à primeira vista quando se lê em particular as três passagens do autor que serão citadas a seguir. Primeiramente, Saussure inicia a introdução de seu primeiro capítulo com a definição de Lingüística em torno do seu verdadeiro e único objeto: a língua, os fatos de língua. Ele escreve: “a ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua passou por três fases sucessivas antes de reconhecer qual é o seu verdadeiro e único objeto” (Saussure, 1916/1995b, p.7) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.13).

Mais adiante, no subitem consagrado à Semiologia, se, por um lado, Saussure a diferencia da Lingüística quando situa a primeira como “ciência geral”, da qual “a Lingüística não é senão uma parte” (Saussure, 1916/1995b, p.24), por outro lado ele a aproxima à língua (objeto da Lingüística). Como se verá na citação seguinte, a língua é apenas um “sistema de signos”, “classificável entre os fatos humanos” (Saussure, 1916/1995b, p.23), e a Semiologia, como foi visto, só visa estudar “a vida dos signos no seio da vida social” (Saussure, 1916/1995b, p.24), esse “social” entendido como “um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos” (Saussure, 1916/1995b, p.24). O autor escreve a propósito dessa aproximação e especialmente de sua concepção de língua:

Lugar da língua nos fatos humanos.

A semiologia. ...

A língua, assim delimitada no conjunto dos fatos de linguagem, é classificável entre os fatos humanos, enquanto que a linguagem não o é ...

A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto

dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas (Saussure, 1916/1995b, p.23) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.32).

Finalmente, numa terceira passagem onde ele reforça a idéia da língua como sendo “o principal (dos) sistemas” (Saussure, 1916/1995b, p.24), assim como sua aproximação (como sistema de signos) com a Semiologia (como ciência dos signos), Saussure inverterá as coisas: no lugar da Semiologia como “ciência geral”, da qual “a Lingüística não é senão uma parte”, ele proporá a idéia da Lingüística, da qual o objeto é a língua, como sendo o “padrão (geral) de toda a Semiologia, se bem (que) a língua não seja senão um sistema particular” (Saussure, 1916/1995b, p.82). Ele escreverá assim:

Pode-se, pois, dizer que os signos inteiramente arbitrários realizam melhor que os outros o ideal do procedimento semiológico; eis porque a língua, o mais (complexo) e o mais difundido sistema de expressão, é também o mais característico de todos; nesse sentido, a Lingüística pode erigir-se em padrão (geral) de toda Semiologia, se bem (que) a língua não seja senão um sistema particular (Saussure, 1916/1995b, p.82) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.101).

Como se pode compreender uma tal inversão? Por que, precisamente, no único subitem consagrado especificamente à Semiologia, Saussure (1916/1995b, p.23) começa por evocar a língua, por aproximá-la da Semiologia, para, em seguida, no momento de definir a Semiologia, não mais colocar a ênfase na língua, posto que se tratará para ele de propor uma Semiologia como “ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social” (Saussure, 1916/1995b, p.24), e não mais como ciência que estude a língua? Por que, ainda que aproximando a Semiologia da língua (o objeto da Lingüística), ele diferencia a primeira da Lingüística, colocando-a como ciência geral que englobaria essa última? Como compreender que, no exato momento onde ele inverte as coisas, destaca a Língua como “o mais (complexo) e o mais difundido sistema de expressão, (e) também o mais característico de todos” (Saussure, 1916/1995b, p.82), fazendo da Lingüística o “padrão (geral) de toda Semiologia” (Saussure, 1916/1995b, p.82), ele faz, por outro lado, a seguinte concessão: “se bem (que) a língua não seja senão um sistema

particular” (em comparação a um sistema mais geral)? Finalmente, não se retira de Saussure a concepção de uma diferença sutil entre as línguas (como “sistemas particulares de signos”), objeto da Lingüística, e os sistemas de signos, objeto de uma Semiologia como ciência geral?

De fato, parece que uma contradição se faz clara quando, por um lado, Saussure coloca em evidência a língua como sendo “o principal (dos) sistemas”, “o mais (complexo) e o mais difundido sistema de expressão, (e) também o mais característico de todos”, mas também, por outro lado, a reconhece como “sistema particular de signos”, abandonando-a assim na definição da Semiologia em nome de uma ciência geral de signos.

Acredita-se poder extrair de Saussure um raciocínio do tipo: todas as línguas são sistemas de signos, mas a recíproca não é verdadeira. Dito de outra maneira, todos os sistemas de signos não poderiam se definir como língua, posto que, por um lado, existiria certo sistema de signos que, se situando além da língua, a englobaria e a ultrapassaria (por analogia com a idéia da Semiologia como ciência geral, da qual a Lingüística e seu objeto - a língua - não seriam senão uma parte), e que, por outro lado, encontrar-se-iam também certos sistemas de signos se situando aquém da língua, o que faz Saussure dizer (em comparação com esses últimos sistemas - é o que pareceria!) que a língua é “o mais (complexo) e o mais difundido sistema de expressão, (e) também o mais característico de todos”.

No que concerne mais particularmente à primeira afirmação, pode-se dizer que tudo pareceria se passar como se a língua fosse efetivamente um “sistema de signos”, mas um “sistema particular”, em oposição a um sistema de signos mais geral. Nesse sentido, não se poderia admitir que quando ele falou de uma “ciência geral dos signos” - a Semiologia - Saussure não concebia também um sistema de signos igualmente geral enquanto pressuposto e objeto de uma ciência geral dos signos, mas sem o nomear explicitamente? Saussure não conceberia aqui a Semiologia como “ciência geral”, da qual “a Lingüística não é senão uma parte”, se não tivesse também concebido que seu objeto seria todos os sistemas de signos: o sistema geral (que se situa além das línguas e, então, do objeto da Lingüística, mas que constitui o objeto de uma ciência igualmente geral - a Semiologia) e os sistemas particulares (que constituem

as línguas - objeto tanto da Lingüística, quanto da Semiologia)? No caso de uma resposta afirmativa, como compreender mais especificamente este sistema geral de signos, assim como a oposição entre esse e os sistemas particulares de signos?

Para melhor precisar esta discussão relativa à distinção entre os sistemas geral e particular de signos, assim como à sutil diferença entre, por um lado, a língua como sistema particular de signos, objeto da Lingüística e parte dos interesses da Semiologia, e, por outro lado, o sistema geral de signos, outro objeto da Semiologia, será necessário analisar em seguida algumas passagens que dizem respeito às distinções que Saussure faz entre a língua e a fala na linguagem.

Para caracterizar a língua, Saussure escreve:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 1916/1995b, p.17) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.25).

Mais adiante, Saussure retoma essa idéia da língua como sendo parte da linguagem, sublinhando que ela é essencialmente social, e que é necessário então compreendê-la como linguagem de um certo grupo social. Ele escreve a respeito disso:

Evitando estereis definições de termos, distinguimos primeiramente, no seio do fenômeno total que representa a *linguagem*, dois fatores: a *língua* e a *fala*. A língua é para nós a linguagem menos a *fala*. É o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender.

... É mister uma *massa falante* para que exista uma língua. Em nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno semiológico. Sua natureza social é um de seus caracteres internos (Saussure, 1916/1995b, p.92) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.112).

Como se pode ver, o autor distingue nesse “fenômeno total que representa a *linguagem*” “dois fatores: a *língua* e a *fala*”. Para caracterizar mais particularmente a fala, por oposição à língua, Saussure escreverá:

Quando ouvimos falar uma língua que desconhecemos, percebemos bem os sons, mas devido à nossa incompreensão, ficamos alheios ao fato social.

A parte psíquica não entra tampouco totalmente em jogo: o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós a chamaremos *fala (parole)* (Saussure, 1916/1995b, p.21) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.30).

No que concerne essa oposição entre língua e fala, compreende-se aqui que se a primeira corresponde à linguagem de um determinado grupo social, a segunda é então a linguagem individual. Se se toma emprestado de Saussure sua terminologia que valoriza a expressão “sistema”, se poderia, de outra maneira, caracterizar a língua e a fala como sendo, ambas, sistemas particulares de signos, mesmo que elas se diferenciem entre si quanto ao grau de particularidade: a primeira, menos particular, relativa a uma “massa falante”, à dimensão humana e social dos sistemas de signos, se restringindo assim a um grupo social particular, ao “conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade (da linguagem) nos indivíduos” (Saussure, 1916/1995b, p.17), enquanto a segunda se limitaria aos sistemas individuais de signos.

Saussure oporá também a língua e a fala em função de um outro critério: a primeira seria unicamente psíquica, enquanto a segunda seria psicofísica. Evocando o exemplo da produção dos sons necessários à fala, o autor sublinha efetivamente seu componente físico e termina por resumir as oposições entre a língua e a fala, integrando-as, uma e outra, nesse fenômeno total que é a linguagem:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física (Saussure, 1916/1995b, p.27) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.37).

Se por um lado o autor opõe a língua à fala, por outro lado ele admite existir um único momento em que elas se encontram. Mais precisamente, para explicar as mudanças que a língua sofre, ele colocará em primeiro

plano o papel das alterações da fala. Ainda que atribuindo uma importância secundária à fala relativamente à existência da língua, ele diz que todas as suas modificações vão depender das inovações introduzidas por aquela. Saussure escreve:

A essa separação da fonação e da língua se oporão, talvez, as transformações fonéticas, as alterações de sons que se produzem na fala, e que exercem influência tão profunda nos destinos da própria língua. Teremos, de fato, o direito de pretender que esta exista independentemente de tais fenômenos? Sim, pois eles não atingem mais que a substância material das palavras. Se atacam a língua enquanto sistema de signos, fazem-no apenas indiretamente, pela mudança de interpretação que daí resulta ... .

E o que dizemos da fonação será verdadeiro no tocante a todas as outras partes da fala (Saussure, 1916/1995b, p.26) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.36).

E mais adiante, Saussure retoma a mesma idéia: “Nada entra na língua sem ter sido antes experimentado na fala, e todos os fenômenos evolutivos têm sua raiz na esfera do indivíduo” (Saussure, 1916/1995b, p.196) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p. 231).

Ao falar sobre a linguagem, Saussure é ainda menos claro. Fica evidente, pelo que se viu nas citações precedentes, que ele a concebe como um “fenômeno total”, no qual se distinguem “dois fatores: a *língua* e a *fala*” (Saussure, 1916/1995b, p.92). Mas ele não precisa aqui tratar dos únicos fatores que se pode encontrar na linguagem; e também nada especifica em outra passagem onde ele escreve: “a linguagem tem um lado individual (a fala) e um lado social (a língua), sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure, 1916/1995b, p.16). Em resumo, por um lado, o autor parece dizer que a linguagem seria composta apenas pela língua e pela fala, mas, por outro lado tem-se a impressão, ao lê-lo, que a linguagem se situaria mais além do simples conjunto constituído pela língua mais a fala, especialmente quando ele escreve:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a (cavalo sobre vários) domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social ... .

... poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natu-

reza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele.

Eis o que pode se responder (Saussure, 1916/1995b, p.17) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p. 25).

Como compreender essa última: "Eis o que pode se responder"? Saussure estaria buscando aqui justificar um eventual sentimento de limitação, uma eventual impossibilidade que ele tivesse experimentado para dizer alguma coisa a mais sobre a supremacia da linguagem sobre a língua. Teria ele preferido se exprimir mais sobre essa supremacia, assim como sobre a linguagem, sobre seus elementos constitutivos, sobre sua relação com a Semiologia?

Se, por um lado, a linguagem fosse um simples conjunto constituído pela língua mais a fala, ela seria também como as duas um sistema particular de signos, o que entraria em contradição com seu lado "multiforme e heteróclita; a (cavalo sobre vários) domínios". Por outro lado, a Semiologia, como ciência geral constituindo uma parte da Psicologia Social, seria então o estudo da língua, o que significa dizer sinônimo da Lingüística, o que introduziria uma outra contradição, pois a Semiologia é aqui concebida como incluindo a Lingüística, e se situando, assim, mais além dela.

Pode-se questionar se não se deve ver na noção de linguagem, implicitamente sugerida, a concepção de um sistema geral de signos como objeto e pressuposto dessa "ciência geral dos signos" - a Semiologia. O autor dá efetivamente a impressão de hesitar entre a valorização da língua por sua dimensão humana, social e psíquica, e sua desvalorização, considerando o fato de ela constituir apenas um sistema particular de signos. Ele parece estar em busca de alguma coisa que detivesse essa dimensão humana, social e psíquica da língua, mas ao mesmo tempo permitindo o acesso a um sistema geral de signos. Estaria ele procurando uma espécie de linguagem geral reveladora de uma mesma natureza humana, independentemente das diferenças temporais, geográficas, culturais, sociais, etc.?

Sejam quais forem as respostas a esses questionamentos, o que se tem certo, como visto acima, é que a linguagem se situa em Saussure do lado da "natureza" (que é universal e se opõe à cultura, ao social, que são relativos, particulares), mas também do lado "social", do "físico", do "individual", o que introduz uma noção de

natureza humana lingüística, de psiquismo lingüístico, ao mesmo tempo social e universal. Isso nos leva a supor que, em Saussure, exista uma noção de linguagem universal e atemporal que expressa o psiquismo do homem em geral; e também uma noção de linguagem como comportando um sistema geral e sistemas particulares de signos (por oposição à língua, constituída unicamente por um sistema particular de signos, que é o objeto da Lingüística), respectivamente atemporal e temporais, como objeto da Semiologia, essa "ciência geral" que "estuda a vida dos signos no seio da vida social", formando assim "uma parte da Psicologia Social e, por conseguinte, da Psicologia Geral", da qual "a Lingüística não é senão uma parte". Em resumo, a hipótese aqui é precisamente que se encontra, em Saussure, implicitamente sugerida, a noção de linguagem como sendo constituída pela língua mais a fala, essas sistemas particulares de signos, e também por um sistema universal de signos.

Como essa noção não está diretamente enunciada por Saussure, decidiu-se verificar se a hipótese acima em destaque era ou não compartilhada por outros autores, consultando os comentadores da obra de Saussure. Assim, no *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, mais precisamente no subitem consagrado às "unidades lingüísticas mínimas" (os signos), os autores começam por evocar o arbitrário do signo em Saussure, caracterizando-o como sendo relativo, social, variando de uma língua para outra. Eles lembram em seguida a existência de signos universais que chamam "universais substanciais" (universais lingüísticos), procurando esclarecer que eles apenas aparentemente se opõem à noção saussuriana de arbitrário do signo. E eles terminarão integrando as duas noções, sublinhando que é possível admitir a coexistência dos signos arbitrários e dos signos universais:

A maneira mais radical de afirmar o arbitrário lingüístico consiste em sustentar que as unidades mínimas usadas por uma língua particular não são fundadas em nada mais que seu uso lingüístico, e não possuem então existência fora dessa língua, ou, em todo caso, da linguagem em geral ... .

Podemos contestar o argumento da diversidade dizendo que as variações alegadas se devem a uma análise lingüística superficial: uma análise aprofundada faria aparecer universais (lingüísticos), e todas as línguas escolheriam os elementos de base de suas combinações dentro do mesmo repertório de

elementos semânticos ou fonéticos. Assim, para a maior parte dos generativistas, os componentes fonológico e semântico (105), que operam no termo da descrição lingüística, devem representar os enunciados numa metalinguagem universal da qual os símbolos designariam então os universais substanciais suscetíveis de serem reencontrados nas mais diversas línguas ...

Essa crítica, que diz respeito ao argumento estruturalista habitual em favor do arbitrário do corte lingüístico, não atinge no entanto a tese em si, por que os universais alegados podem, e, no contexto da teoria generativa, devem ser atribuídos a uma faculdade da linguagem, distinta das outras faculdades humanas. Nada impede então que se admita um arbitrário, que não seria mais aquele desta ou daquela língua em particular, mas da linguagem em geral. É a lingüística cognitiva (276s.), aqui também, que contradiz fundamentalmente o estruturalismo. Para ela, não apenas existem universais lingüísticos, mas estes também estão determinados por caracteres gerais do pensamento, observáveis fora da expressão e da comunicação lingüísticas (Ducrot & Schaeffer, 1995, p.276) - tradução desta passagem proposta pelo autor desta pesquisa.

Como se pode ver, o dicionário precisa, por um lado, que existam "os universais substanciais (os signos universais) suscetíveis de serem reencontrados nas mais diversas línguas". Eles podem coexistir ao lado dos signos arbitrários, particulares, de um certo sistema lingüístico. Dito de outra forma, o enfoque estruturalista de Saussure não seria incompatível com a hipótese relativa à existência desses universais. Mas, por outro lado, o mesmo dicionário não traz nenhuma confirmação específica a respeito da hipótese acima levantada, a saber, de que haveria em Saussure tanto a concepção de um sistema universal geral de signos, quanto a noção da linguagem como sendo constituída por esse mesmo sistema, e também pela língua e pela fala, essas sendo vistas como sistemas particulares de signos. Ao contrário, os signos universais são aqui valorizados para caracterizar o enfoque da lingüística cognitiva.

Pretende-se a seguir aprofundar essa mesma hipótese, considerando dessa vez algumas outras pistas que Saussure dá quando aborda a questão dos objetos da Lingüística e da Semiologia.

Em relação ao objeto da Lingüística, pode-se agora retomar a idéia segundo a qual ele seria primeiramente a língua. Pode-se também admitir como

sendo também a fala, mas apenas quando essa influencia de fato a língua. Como já foi visto, Saussure parece crer que toda transformação da língua depende das alterações, das inovações da fala. Em relação a esse objeto da Lingüística, Saussure escreve:

Lingüística da língua e lingüística da fala

Com outorgar à ciência da língua seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem, situamos ao mesmo tempo toda a Lingüística ...

A atividade de quem fala deve ser estudada num conjunto de disciplinas que somente por sua relação com a língua têm lugar na Lingüística (Saussure, 1916/1995b, p.26) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.36).

Sobre este mesmo assunto, Saussure acrescenta:

Mas todas as inovações da fala não têm o mesmo êxito e, enquanto permanecem individuais, não há por que levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua; elas só entram em nosso campo de observação no momento que a coletividade as acolhe (Saussure, 1916/1995b, p.115) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.138).

Aparece aqui que o objeto por excelência da Lingüística é a língua, mas que eventualmente poderia se tornar a fala, pois, afinal de contas, Saussure admite uma "lingüística da fala", desde o momento em que a coletividade acolheu suas inovações. A Lingüística se limitaria assim a dois sistemas particulares de signos: a língua e a fala, essa última sendo considerada unicamente nessas circunstâncias particulares.

No que concerne ao objeto da Semiologia, Saussure escreve:

Uma observação de passagem: quando a Semiologia estiver organizada, deverá averiguar se os modos de expressão que se baseiam em signos inteiramente naturais - como a pantomima - lhe pertencem de direito. Supondo que a Semiologia os acolha, seu principal objetivo não deixará de ser o conjunto de sistemas baseados (no arbitrário) do signo ...

(O) significante ... O símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado ...

A palavra arbitrário ... não deve dar a idéia de que o (significante) dependa da livre escolha do (sujeito falante) (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo lingüístico);

queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço (natural) na realidade (Saussure, 1916/1995b, p.82) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.100).

Principalmente nessa passagem, parece que Saussure abre a perspectiva de compreender a linguagem como sendo constituída pela língua, pela fala, e por um sistema universal de signos, assim como o objeto da Semiologia como constituído ao mesmo tempo pela língua e por esse sistema universal.

Mais precisamente quando o autor evoca os "signos inteiramente naturais", o fato do significante, do "símbolo ... não ser jamais completamente arbitrário", já que "existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado", não estaria ele admitindo a existência de um sistema universal de signos?

Além disso, Saussure oporá aqui o "arbitrário do signo" ao aleatório do signo, a um "(significante que) dependa da livre escolha do (sujeito falante)", da fala, religando assim esse "arbitrário" à língua, ao "signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo lingüístico".

No que concerne ao objeto da Semiologia, quando Saussure sublinha aqui que esse objeto poderá ser, no futuro, tanto os "signos inteiramente naturais" quanto o "conjunto de sistemas baseados (no arbitrário) do signo", não estaria ele admitindo, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma Semiologia "organizada" em torno de um duplo objeto: simultaneamente, do sistema universal de signos; e da língua (o objeto da Lingüística)? No caso de uma resposta afirmativa, haveria aqui uma explicação daquilo que Saussure falava da Semiologia como "ciência geral", da qual "a Lingüística não é senão uma parte". A Semiologia, englobando assim a Lingüística (e seu objeto, a língua), se ligaria também, como essa, à fala, mas apenas dentro das estritas condições sublinhadas acima, isto é, apenas quando a alteração da fala implicasse uma modificação na língua. Parece que é nesse sentido que se poderia conceber o objeto da Semiologia como sendo, ao final de contas, todos os sistemas de signos.

Seja como for, o fato de o objeto da Semiologia apresentar-se aqui no quadro de "uma observação de passagem" que Saussure faz ao tratar de uma Semiologia em gestação, não ainda "organizada", justifica, por outro lado, as tentativas realizadas acima de lançar certas

hipóteses a partir das pistas indiretas deixadas pelo autor. Caberia, então, fazer agora um breve desvio de Saussure para examinar autores da literatura atual que se apoiando em Saussure fornecem fundamentos mais diretos e mais bem elaborados às hipóteses levantadas acima neste subitem. Sendo assim, no subitem seguinte serão examinadas as contribuições de Lévi-Strauss (1958/1974, 2003) para debater tais hipóteses.

### **Lévi-Strauss: sua Antropologia Estrutural e sua abordagem dos mitos como linguagem do domínio da língua, da fala e de um sistema universal de signos**

Os mitos dão a ilustração de uma linguagem ao mesmo tempo particular e universal-geral, temporal e atemporal. A esse propósito, parece que Lévi-Strauss tem muito a ensinar. O autor começa se interrogando sobre a existência de uma contradição nos mitos, na medida em que eles se revelam, por um lado, aparentemente "arbitrários" (no sentido do signo saussuriano, ao qual o significante e o significado estão ligados de forma convencional, não natural, remetendo assim a um sentido cultural, particular), mas, por outro lado, semelhantes nas diversas regiões do mundo, o que indicaria seu caráter universal. A esse propósito, Lévi-Strauss escreve:

Reconheçamos, antes, que o estudo dos mitos nos conduz a constatações contraditórias. ...esses mitos, aparentemente arbitrários, se reproduzem com os mesmos caracteres, e (freqüentemente) os mesmos detalhes, nas diversas regiões do mundo. Donde o problema: se o conteúdo do mito é inteiramente contingente, como compreender que, de um canto a outro da terra, os mitos se pareçam tanto? (Lévi-Strauss, 2003, p.239) - ver passagem correspondente na edição francesa: Lévi-Strauss (1958/1974, p.237).

Lévi-Strauss segue criticando Saussure por ter ele negligenciado aquilo que se pode compreender como sendo o componente universal do signo, por ter Saussure restringido o signo ao seu lado "arbitrário" apenas. Vê-se que, nessa crítica, Lévi-Strauss visava demonstrar que os mitos são o testemunho do caráter ao mesmo tempo particular ("arbitrário") e universal do signo. Ele escreve a esse propósito:

O princípio saussureano do *caráter arbitrário dos signos lingüísticos* deve ser certamente revisto e corrigido ... .

Em nada ajuda (aproximar) o mito e a linguagem: o mito faz parte integrante da língua; é pela (fala) que ele se nos dá a conhecer, ele provém do discurso.

Se queremos perceber os caracteres específicos do pensamento mítico, devemos pois demonstrar que o mito está, simultaneamente, na linguagem e (mais) além dela (Lévi-Strauss, 2003, p.240) - ver passagem correspondente na edição francesa: Lévi-Strauss (1958/1974, p.238).

Lévi-Strauss parece dizer aqui que, em Saussure, a linguagem aparece como sendo constituída apenas pelo simples conjunto da língua mais a fala, pois, segundo ele, “aproximar o mito da linguagem não resolve nada”: “o mito é parte integrante da língua” e da fala, e, então, da linguagem, mas, ao mesmo tempo, se encontra também mais além dessa. Dito de outra maneira, se Lévi-Strauss situa o componente universal do mito mais além da linguagem é por que ele o compreende como estando presente, em Saussure, apenas como um sistema particular de signos, restrito, por conseqüência, ao arbitrário do signo, na língua e na fala.

Não se pode, no entanto, concordar com tal compreensão que Lévi-Strauss parece possuir da concepção de linguagem em Saussure. Efetivamente, como já foi analisado no subitem anterior, ainda que Saussure não tenha formulado direta e claramente, ele parece ter concebido a linguagem como situada mais além do simples conjunto da língua mais a fala, posto que ela seria também composta por um sistema geral-universal de signos.

Lévi-Strauss segue sua abordagem colocando em destaque esse aspecto do mito como sistema simultaneamente temporal e atemporal, idéia que vem de encontro às hipóteses deste trabalho discutidas acima no item anterior:

Acabamos de distinguir a *língua* e a (*fala*) por meio dos sistemas temporais aos quais cada uma pertence. Ora, também o mito se define por um sistema temporal que combina as propriedades dos dois outros. Um mito diz respeito, sempre, a acontecimentos passados: ‘antes da criação do mundo’, ou ‘durante os primeiros tempos’, em todo caso, ‘faz muito tempo’. Mas o valor intrínseco atribuído ao mito provém de que estes acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo, formam também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao

presente e ao futuro (Lévi-Strauss, 2003, p.241) - ver passagem correspondente na edição francesa: Lévi-Strauss (1958/1974, p.239).

Depois de ter assim caracterizado o mito como “estrutura (humana) permanente”, imutável no tempo, atemporal, Lévi-Strauss terminará por sublinhar seu caráter de “linguagem que trabalha num nível muito elevado”, ao mesmo tempo particular e universal (“absoluto”), existindo num tempo preciso na fala e na língua - o que se pode compreender como sendo o seu aspecto particular, mas igualmente susceptível de ser traduzido em não importa qual língua - o que constitui precisamente a prova do seu caráter atemporal e universal. Ele escreverá a este propósito:

Esta dupla estrutura, ao mesmo tempo *histórica* e *não-histórica*, explica que o mito (possa) pertencer, simultaneamente, ao domínio da (*fala*) (e ser analisado como tal) e ao domínio da *língua* (na qual ele é formulado), e ainda oferecer, num terceiro nível, o mesmo caráter de objeto absoluto. Este terceiro nível possui também uma natureza lingüística, mas é, entretanto, distinto dos dois outros ...

A poesia é uma forma de linguagem sumamente difícil de ser traduzida para uma língua estrangeira, e qualquer tradução acarreta múltiplas deformações. Ao contrário, o valor do mito como mito persiste, a despeito da pior tradução. ... O mito é linguagem; mas uma linguagem que tem lugar em um nível muito elevado, e onde o sentido chega, se é lícito dizer, a *decolar* do fundamento lingüístico sobre o qual começou (a circular) (Lévi-Strauss, 2003, p.241) - ver passagem correspondente na edição francesa: Lévi-Strauss (1958/1974, p.240).

Após fazer esse breve desvio para a literatura atual, mais precisamente para examinar as contribuições de Lévi-Strauss (1958/1974 e 2003) a fim de aprofundar o debate das hipóteses sobre o pensamento de Saussure levantadas no item anterior, pode-se agora retornar a Saussure para, no item seguinte, avançar esta pesquisa em busca dos elementos constitutivos da Semiologia desse autor.

## A Semântica em Saussure

Pretende-se apresentar aqui um outro componente da Lingüística e, por conseqüência, da Semiologia: a Semântica, considerando sua importância para a

análise da presente pesquisa. O objetivo deste item é discutir a Semântica em torno da qual Saussure não fez uma exposição metódica, como bem o relembra o editor crítico da edição francesa do "Curso de lingüística geral" (Saussure, 1916/1995a, p.33, 1916/1995b, p.24). O princípio fundamental da Semântica aparece em Saussure quando ele fala da aparente contradição da língua, no fenômeno, simultâneo, da imutabilidade e da mutabilidade do signo:

O signo está em condições de alterar-se porque se continua. O que domina, em toda alteração, é a persistência da matéria velha; a infidelidade ao passado é apenas relativa. Eis por que o princípio de alteração se baseia no princípio de continuidade.

A alteração no tempo assume diversas formas, cada uma das quais forneceria matéria para um importante capítulo de Lingüística. Sem entrar em pormenores, eis o que é mais importante destacar.

Em primeiro lugar, não nos equivoquemos sobre o sentido dado aqui ao termo *alteração*. Poder-se-ia fazer acreditar que se tratasse especialmente de transformações fonéticas sofridas pelo significante ou então transformações do sentido que afetam o conceito significado. Semelhante perspectiva seria insuficiente. Sejam quais forem os fatores de alteração, quer funcionem isoladamente ou combinados, levam sempre a um *deslocamento da relação entre o significado e o significante* (Saussure, 1916/1995b, p.89) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.108).

Não se encontram aqui referências diretas ao termo "semântica", mas a seu significado como estudo das mudanças de significação. Robert (1992, p.1793) define "semântica" como "estudo da linguagem considerada do ponto de vista dos sentidos", o estudo "das relações entre o significante e o significado, das mudanças de sentido".

Vê-se também na passagem acima citada que essas mudanças seriam apenas relativas, pois, no final das contas, "o que domina, em toda alteração, é a persistência da matéria velha". Nesse sentido não se poderia compreender que Saussure se propõe a considerar a Semântica como um simples "deslocamento da relação entre o significado e o significante", e, implicitamente, a colocar a ênfase numa "Semiologia radical", no sentido de uma Semiologia que valorizasse a essência, a raiz, as origens dos signos? Não se poderia extrair desse autor a concepção de uma Semântica que

faz parte da Semiologia, e que comporta uma abordagem sincrônica - no sentido de uma análise sistêmica dos elementos do signo, o significante e o significado -, assim como uma abordagem diacrônica? Mais precisamente, não se trataria aqui da concepção de uma Semântica que valoriza as transformações do signo, mais exatamente das relações entre seu significante e seu significado, ao longo de sua história, mas colocando a ênfase no seu ponto de partida, na sua origem, enfim, na imutabilidade do signo? Se sim, colocar uma tal ênfase numa Semiologia radical, assim como no aspecto imutável do signo, não remeteria ao entendimento de que em Saussure se pode encontrar essa mesma concepção de Lévi-Strauss (1958/1974, 2003) no que concerne ao mito como lugar humano (psicossocial) onde se vê um sistema de signos ao mesmo tempo particular e universal, temporal e atemporal?

Por fim, caberia examinar o último dos elementos principais constitutivos dessa Semiologia de Saussure: a Etimologia.

## A Etimologia em Saussure

Pretende-se apresentar aqui um outro componente da Lingüística e, por conseqüência, da Semiologia: a Etimologia. Saussure ensina que, não sendo "nem uma disciplina distinta nem uma parte da Lingüística evolutiva", mas sim "uma aplicação especial dos princípios relativos aos fatos sincrônicos e diacrônicos", a Etimologia "remonta o passado das palavras até encontrar algo que as explique" (Saussure, 1916/1995b, p.219). A propósito dessa função essencialmente explicativa da Etimologia, o autor precisa:

A etimologia é, pois, antes de tudo, a explicação das palavras pela pesquisa de suas relações com outras palavras. Explicar quer dizer: reduzir a termos conhecidos, e em Lingüística *explicar uma palavra é reduzi-la a outras palavras*, (pois) não existem relações necessárias entre o som e o sentido (princípio da arbitrariedade do signo)... .

A etimologia não se contenta em explicar palavras isoladas; faz a história de famílias de palavras, assim como a faz dos elementos formativos, prefixos, sufixos, etc... .

A propósito de uma palavra tomada como objeto de pesquisa, a etimologia toma emprestados seus

elementos de (informação) tanto (da) fonética, (quanto da) morfologia, (da) semântica, etc. Para alcançar seus fins, serve-se de todos os meios que a Lingüística lhe põe à disposição, mas não detém sua atenção na natureza das operações que está obrigada a levar a cabo" (Saussure, 1916/1995b, p.220) - ver passagem correspondente na edição francesa: Saussure (1916/1995a, p.259).

Levantados, discutidos e desenvolvidos os principais elementos constitutivos da Semiologia de Saussure, caberia a seguir passar à conclusão desta pesquisa para pensar, finalmente, se essa Semiologia poderia ser fundamento e justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise.

## Considerações Finais

Depois de ter acima caracterizado brevemente a abordagem semiológica de Saussure, chegou o momento de retomar as questões principais deste estudo, para discuti-las conclusiva e resumidamente. Foram elas: No que consiste finalmente o método semiológico de Saussure? Quais seriam suas operações fundamentais? Poderia ele servir de justificativa e fundamento para o método de pesquisa de revisão de literatura em psicanálise?

Com o próprio Saussure (1916/1995b, p.24), a Semiologia é a "ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social". "Vida social" é definida por Saussure (1916/1995b, p.25) como o contexto dos "ritos", "costumes", etc. Com esse autor, e com o apoio de Lévi-Strauss (1958/1974, 2003), se é levado a pensar numa extensão desse contexto para os mitos, os escritos clássicos, enfim, os legados sociais de caráter universal.

"Signo lingüístico" em Saussure (1916/1995b, p.80) não é apenas uma palavra, um termo. Ele "une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos". Finalmente, este autor proporá "substituir *conceito e imagem acústica* respectivamente por *significado e significante*".

Pelo que se pode entender, o procedimento semiológico começaria, num primeiríssimo tempo, por fazer a Etimologia dos signos, isto é, pela "explicação

das palavras pela pesquisa de suas relações com outras palavras" (Saussure, 1916/1995b, p.220), procurando remontar seu passado até algo que as explique, mas se esforçando para não se contentar em explicá-las isoladamente e, assim, considerando a história de suas famílias, seus elementos formativos, prefixos, sufixos, etc.

Num segundo tempo começariam as operações semiológicas propriamente ditas. Valorizando-se uma abordagem radical, os signos seriam então estudados em sua aparição original no contexto dos escritos clássicos, dos mitos, enfim, dos legados sociais de caráter universal.

O terceiro tempo da Semiologia se daria com o investimento na Semântica. As transformações posteriores dos sentidos originais dos signos seriam então valorizadas. Contudo, mesmo aqui, a ênfase ainda parece estar colocada nesses sentidos primordiais, pois, como diz Saussure (1916/1995b, p.89), apesar de o "signo estar em condições de alterar-se porque se continua", "o que domina, em toda alteração, é a persistência da matéria velha". Vê-se então a valorização de uma Semiologia radical no sentido do valor ser colocado na raiz, na origem do signo.

Sendo, então, o exame dos escritos clássicos aquilo que é principalmente valorizado para a prática desta pesquisa semiológica radical, não parece óbvio que aqui se encontre um fundamento e uma justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura?

Mas onde entra a psicanálise nisto tudo? Por que afirmar acima na introdução a hipótese de que o método semiológico justificaria e fundamentaria a revisão de literatura como método de pesquisa, especificamente em psicanálise?

Para tentar responder tal questão, alguns pressupostos hipotéticos devem ser destacados. Entende-se que, antes de mais nada, um método de pesquisa, seja ele qual for, só poderia ser considerado psicanalítico na condição de poder assegurar o acesso àquilo que é fundamental na pesquisa psicanalítica: o inconsciente. A respeito disto, Laplanche e Pontalis (1998, p.384) esclarecem: "Psicanálise... método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções

imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito.” Nesse sentido, entende-se que o método semiológico precisaria permitir o acesso a essa dimensão do inconsciente para que pudesse ser utilizado na investigação do objeto principal da pesquisa psicanalítica. Caberia então a questão: permitiria esse método semiológico acesso ao inconsciente do sujeito? Para discutir essa questão, três pontos necessitariam ser considerados. São eles:

Primeiramente, deve-se destacar que Saussure (1916/1995b, p.24) não propõe a Semiologia para servir especificamente à psicanálise, na investigação do sujeito, pois “ela constituiria uma parte da Psicologia Social”. Por outro lado, tratando-se de ciência embrionária, esse autor também dirá que “(cabará) ao psicólogo determinar o lugar exato da Semiologia”.

Em segundo lugar, embora não tendo diretamente postulado, Saussure parece conceber “universais da linguagem” reveladores da natureza humana profunda, conforme discutido acima especialmente no item sobre “A diferença entre Semiologia e Lingüística em Saussure”. Mesmo classicamente conhecido pela “equação”: linguagem é igual à língua mais a fala, pelo destaque dado ao relativo, ao arbitrário do signo, aos sistemas particulares de signos (a língua e a fala), Saussure (1916/1995b, p.82) valorizará também os signos universais, quando admite a existência simultânea de “signos inteiramente naturais”, do “símbolo não ser jamais completamente arbitrário”, de “um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado”. Além disso, na abordagem da semântica, Saussure (1916/1995b, p.89) dirá que “o que domina, em toda alteração (do signo) é a persistência da matéria velha”. Finalmente, tratar-se-á em Saussure de propor uma abordagem psicológica, pondo então em evidência a representação, no lugar da coisa material em si, como se viu acima a propósito de sua definição de signo (Saussure, 1916/1995b, p.80).

Em terceiro lugar, não se pode pensar que aquilo que estaria presente no homem sob a forma de universais lingüísticos naturais, na origem das transformações subseqüentes dos signos, recalcado, portanto, na aparência atual do signo, também não estaria presente

tanto no sujeito do inconsciente (fenômeno social), quanto no inconsciente do sujeito (fenômeno individual), inconsciente esse objeto por excelência da investigação psicanalítica? Se sim, não se poderia então afirmar que o método semiológico justificaria e fundamentaria a revisão de literatura como método de pesquisa, também em psicanálise? Não seria essa Semiologia radical presente no pensamento de Saussure que depuraria os ditos universais da linguagem reveladores da natureza humana lingüística inconsciente?<sup>3</sup>

Quanto à questão, também destacada acima, na introdução: “Seria o estudo de caso o método, por excelência, para a pesquisa psicanalítica, já que seria *a priori* nele que se poderia estudar a clínica tão valorizada pela psicanálise?”, pelo menos dois pontos fundamentais poderiam ser discutidos. São eles:

Em primeiro lugar, é óbvio que a Semiologia, como revisão de literatura, não faz clínica, mas sim teoria. Contudo, parece ser um erro associar a psicanálise apenas à clínica, dissociando-a da teoria. A esse respeito, Laplanche e Pontalis (1998, p.385) esclarecem no sentido “C” do termo: “Um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento”. Vê-se aqui que esse sentido “C” do termo “Psicanálise” equivale, como sinônimo, ao termo “Metapsicologia”, assim definido por Laplanche e Pontalis (1998, p.284): “Termo criado por Freud para designar a Psicologia por ele fundada, considerada em sua dimensão mais teórica”.

Em segundo lugar, também parece estar errado considerar que o estudo de caso seja o método, por excelência, da psicanálise, porque investe na clínica. O tempo do “fazer a clínica” é diferente do tempo do “escrever a clínica”. “Fazer a clínica” não é a mesma coisa que “escrever a clínica”. Em outras palavras: “clínica” é diferente de “pesquisa clínica”. O estudo de caso é um método de pesquisa; não é um método de clínica. No estudo de caso se escreve uma clínica, o que remeterá ao investimento no teórico, no metapsicológico. Sobre isto, escreve Fédida (1992, p.234): “Pensar o caso na qualidade de uma *teoria enigmática* processualmente

▼▼▼▼▼  
■ Para aprofundamento, desenvolvimento e justificativa das idéias deste parágrafo, sugere-se ao leitor interessado consultar a noção de “Semiologia Psicanalítica” em Bento (1996, item 1.2), construída a partir de Freud (1913/1974) em “Totem e Tabu”, e de Lacan (1966 e 1998) em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, nos “Escritos”.

à obra e escrevendo-se a partir de uma leitura que tem lugar entre o analista e seu paciente é sustentar que o caso resulta, de algum modo, de uma redução metodológica dos tempos narrativos dos processos em jogo, em benefício único de sua legibilidade em um texto (oral ou escrito) que dissuade qualquer relato clínico e assim 'transcende' o conteúdo do caso. Seria então sugerir que aquilo que se chama um 'caso', sem por isso tornar-se 'um caso de figura', é construído pela figurabilidade do texto teórico e assim, a partir de sua capacidade ficcional de produzir modelos clinicamente deformáveis e transformáveis. Esse texto poderia ser considerado 'metapsicológico' em razão mesmo da capacidade de possibilitar uma legibilidade sempre potencial da clínica do caso". A partir dessa citação, não se pode concluir que o estudo de caso, tanto quanto a revisão de literatura, em psicanálise, opera, precisamente, no nível metapsicológico, fazendo, então, teorização em psicanálise, e não clínica psicanalítica?

Finalmente, retoma-se agora uma última questão, sugerida acima, também na introdução: existiria de fato o risco do estudo teórico prévio, realizado no tempo da revisão de literatura, influenciar no sentido de criar pré-conceitos, levando ao encaixe da teoria no estudo de caso realizado posteriormente? A esse respeito, McDougall (1997, p.185) parece ter algo a dizer: "... há o risco sempre presente de que as nossas crenças teóricas influenciem indevidamente a nossa técnica, a ponto de que nossos analisandos possam empregar muito de seu processo analítico na tentativa de confirmar as expectativas teóricas de seus analistas!" Por essa citação, pode-se ver claramente que o investimento no teórico oferece mesmo riscos! Riscos para a clínica em si; e, obviamente, riscos também para a pesquisa dessa clínica, para sua escrita, já que essa escrita ocorreria num momento posterior, após e a partir de um momento clínico anterior.

Resta, contudo, a questão: decorreriam tais riscos de alguma suposta fragilidade do método de revisão de literatura, ou da dificuldade do analista-pesquisador de separar-se da teoria examinada num primeiro tempo, para ficar sozinho com seu "caso", seja num segundo tempo, na clínica do caso, seja num terceiro tempo, na teorização inerente à pesquisa do estudo de caso? A resposta a essa pergunta está, obviamente, sugerida nessa mesma pergunta que merece, para aprofundamento, ser objeto de outras pesquisas.

## Referências

- Bento, V. E. S. (1996). *La passion amoureuse "toxique": une approche psychanalytique à partir de la sémiologie et du narcissisme chez Freud*. Thèse de Doctorat Pas-Publié, Laboratoire de Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse, Université Paris 7.
- Dor, J. (1985). *Introduction à la lecture de Lacan*. Paris: Denoël.
- Dor, J. (1992). *Introdução à leitura de Lacan* (3a. ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ducrot, O., & Shaeffer, J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1988). *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.
- Fédida, P. (1992). *Nome, figura e memória. A linguagem na situação psicanalítica*. São Paulo: Escuta.
- Ferreira, A. B. H. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freud, S. (1974). Totem e tabu. In S. Freud. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp.11-191). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1913).
- Lacan, J. (1966). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. In J. Lacan. *Écrits* (pp.493-528). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In J. Lacan. *Escritos* (pp.496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lalande, A. (1996). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1998). *Vocabulário da psicanálise* (2a. ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon. (Originalement publié en 1958).
- Lévi-Strauss, C. (2003). *Antropologia estrutural* (6a. ed). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- McDougall, J. (1997). *As múltiplas faces de Eros. Uma exploração psicanalítica da sexualidade humana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Robert, P. (1992). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Saussure, F. (1995a). *Cours de linguistique générale*. Edition critique par Tullio de Mauro. Paris: Payot & Rivages. (Originalement publié en 1916).
- Saussure, F. (1995b). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix. (Originalmente publicado em 1916).

Recebido em: 29/3/2006

Versão final reapresentada em: 22/6/2006

Aprovado em: 3/7/2006



# Alteridade e Psicologia Humanista: uma leitura ética da abordagem centrada na pessoa

## *Alterity and humanistic psychology: an ethical reading of the Person-Centered Approach*

Emanuel Meireles **VIEIRA**<sup>1,3</sup>

José Célio **FREIRE**<sup>2,4</sup>

### Resumo

Este trabalho admite, de início, a ausência de um tratamento da alteridade radical na Abordagem Centrada na Pessoa - como proposta originalmente por Carl Rogers - para propor, ao fim, uma releitura da tendência atualizante e das atitudes facilitadoras - aceitação positiva incondicional, empatia e autenticidade - como lugares possíveis para o encontro com o outro em sua radicalidade. Aponta, assim, para uma perspectiva descentrada ou excêntrica da pessoa.

**Palavras-chave:** abordagem centrada na pessoa; corrente humanista; nova visão.

### Abstract

*This study assumes, at the beginning, the absence of the radical alterity treatment on the Person-Centered Approach - as proposed originally by Carl Rogers - to consider, at the end, a re-reading of the realization tendency and the facilitative attitudes - unconditional positive regard, empathy and genuineness - as possible places to others meeting radically. It points out, thus, an non-centered or eccentric perspective of the person.*

**Key word:** client-centered therapy; humanistic theory; new vision.

Este trabalho parte da constatação realizada por Freire (2000) de que a perspectiva da alteridade radical, proposta por Emmanuel Lévinas, não existe na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) - abordagem psicológica criada pelo norte-americano Carl Rogers.

Diante de tal problema, colocamo-nos o desafio de pensar um lugar para o que Lévinas (1978) chama de "outramente que ser", aquilo que não pode ser totalizado

por qualquer conceituação. Nossas perguntas de partida, então, são: Qual é a pertinência de um lugar para o Outro radical, para o estranho, na ACP? De que maneira podemos pensar esta abordagem psicológica de forma a não totalizar o que Rogers chama de pessoa? Ou será que, para tanto, torna-se imperativo - como nos propõe Moreira (2001) -, buscar algo para além da pessoa? Mesmo que assim o seja, como fazê-lo sem

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Mestrando, à época da pesquisa bolsista (PIBIC-CNPq). Fortaleza, CE, Brasil.

<sup>2</sup> Professor Doutor, Curso de Psicologia de Mestrado em Psicologia, Centro Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. Av. da Universidade, 2762, Campus do Benfica, 60020-180, Fortaleza, CE, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: J.C. FREIRE. E-mail: <jcfreire@ufc.br>.

<sup>3</sup> Membro do Núcleo de Psicologia Comunitária e do Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade. Fortaleza, CE, Brasil.

<sup>4</sup> Coordenador, Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade. Fortaleza, CE, Brasil.

que isto perca as características do que ainda se possa definir como ACP?

Sendo, portanto, a ACP uma teoria que lida com o ser-si-mesmo e não com o estranhamento, com o imprevisível, pensamos ser de suma importância propor uma aplicação desta como uma alternativa ao que se assemelha, muitas vezes, a um tipo de prática ortopédica, que se mostra indiferente ao estranhamento, ao imprevisível e não totalizável. Trata-se, então, de propor, para este importante modelo de Psicologia, a consciência de um si para outrem e a consciência de um outro que si (Freire, 2002), para além do que Rogers aponta como congruência (muito mais voltada ao império de si para consigo).

Utilizaremos nesse esforço a hermenêutica filosófica (Gadamer, 1997) a partir da fusão de horizontes de compreensão distintos - nossas leituras de Emmanuel Lévinas e de Carl Rogers - produzindo um novo horizonte, dentre muitos possíveis, para a averiguação da pertinência de um lugar para o Outro radical na ACP.

### **Da abordagem centrada na pessoa como teoria**

Vários são os intérpretes e muitas as perspectivas de análise das bases epistemológicas da ACP. Reconhecidas por Carl Rogers, poucas são as influências encontradas para a construção de sua abordagem psicológica; além disso, estas são de natureza mista, uma vez que podem ser identificadas fontes no pragmatismo de William James, mas também em filósofos existencialistas, tais como Martin Buber e Sören Kierkegaard. Além do que o próprio Carl Rogers (Rogers & Rosenberg, 1977) atribui a causa dessas convergências teóricas a uma serendipidade, ou seja, à coincidência de seu pensamento com o daqueles autores.

Fonseca (2004) lembra de Otto Rank, em especial no que diz respeito a seu modo de fazer psicoterapia, como uma das influências. A Psicologia da Gestalt se constitui como uma outra influência que Rogers (1992) indicava ter recebido para o desenvolvimento de sua teoria, especialmente de Kurt Lewin, que ele cita como precursor do seu trabalho com grupos. Leitão (1986) nos indica ainda uma perspectiva biológica na obra de Carl Rogers, facilmente percebida em conceitos tais

como organismo, auto-regulação organísmica e tendência atualizante.

Há controvérsias, no entanto. Figueiredo (1996) não identifica as perspectivas de pensadores como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Buber na obra desenvolvida pelos autores de uma "matriz vitalista e naturalista", onde se inclui a ACP, ou seja, não inclui a Psicologia Humanista de Rogers e outros na matriz fenomenológico-existencial do pensamento psicológico - como o faz Fonseca (1998). Moreira (2001), por sua vez, não vê a fenomenologia como raiz da ACP, mas reconhece em Rogers uma certa intuição que o levou a passar de um perspectiva da ciência tradicional norte-americana a uma psicoterapia experiencial.

### **Da alteridade radical**

Lévinas (2000) vem se opor à idéia de totalização da realidade. Para ele, não se trata da questão do ser, mas de pôr o ser em questão e trazer para o debate filosófico o "outramente que ser", o não poder-ser-de-outra-forma que não ser pelo e para o Outro.

Pivatto (2000, p.79) enumera, entre as muitas contingências para que se possa melhor compreender o pensamento de Lévinas, "a perseguição nazista aos judeus que fez milhões de vítimas e a própria experiência de Lévinas como oficial judeu prisioneiro de guerra ...". O pensamento levinasiano se ocupa, portanto, em pensar a alteridade a partir de uma experiência de, na nudez e miséria do outro (Lévinas, 2000), observar a tentativa de sua totalização e assassinio.

Lévinas (2000) traz à tona o tema da metafísica que significa, para ele, a relação com o Outro. O sentido de sua metafísica é a verdade como respeito do ser e não a sua apropriação a partir de algo idêntico a si mesmo, como quer todo saber. Enquanto Heidegger, segundo Freire (2002), afirma ser o *Dasein* um ser-para-a-morte (portanto, finito), Lévinas traz a posição do ser-para-além-da-minha-morte. A finitude traria implícita a idéia de totalidade e, também, a da possibilidade da morte do outro (embora na filosofia levinasiana a alteridade do Outro não possa ser destruída). Segundo Pivatto (2000, p.81), as teses afirmadas por Lévinas são: a singularidade irreduzível de cada homem, com seu valor único que precede sua universalização no saber e na política; a ética instaura-se na relação inter-humana ...; a

ética é o sentido profundo do humano e precede a ontologia.

O Outro levinasiano fala-me de uma altura infinita e se revela como Rosto. A relação com ele, portanto, é assimétrica e sou responsável por ele, pois, segundo Lévinas, recordando Dostoievski, “somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros” (*apud* Lévinas, 1988, p.90). Por se tratar de uma relação assimétrica, não formo com Outrem uma totalidade, pois, caso assim o fosse, continuaríamos na lógica do império do mesmo. Por isto, Lévinas (1988) fala-nos da incondição da subjetividade como refém.

A relação com o Outro, caracterizada pela multiplicidade, traz-nos a idéia de Infinito, que muito mais que um saber, é um desejo. O desejo, diferentemente da necessidade, não é falta que pode ser saciada, mas um desejo de mais desejo, sede que não se sacia, fome que se alimenta da própria fome (Lévinas, 1988), e que é excesso.

A subjetividade, para Lévinas, estrutura-se na exterioridade e não num centro do sujeito, que é, na verdade, sujeitado e, a partir da revelação de outrem, tem sua saciedade (necessidade) colocada em xeque pela idéia de Infinito (desejo) (Freire, 2002). O Outro me chama a uma responsabilidade intransponível e me chega como um estrangeiro, o que não pode ser entendido, visto, morto ou des-velado. Freire (2002, p.61) afirma que o sujeito “... nasce então da passividade, da vulnerabilidade ao outro, da intimação absoluta que ele faz, da fraternidade ... . Para Lévinas, o psiquismo já nasce psicose, apesar de mim ... . Psicose porque dividido não é dono de si mesmo, não é um eu ...”.

Portanto, as reflexões levinasianas nos levam à conclusão de que um eu idêntico a si mesmo, centrado e autêntico, ainda se mantém no nível da fruição e saciedade, império do mesmo, pois assimilação da experiência. O eu autêntico, postulado pela ACP, conforme exporemos mais adiante, muitas vezes parece não atentar para a dimensão do desejo, mantendo-se na vontade e saciedade de um eu centrado.

Estar aberto à visitação deste estranho não se trata, portanto, de uma escolha, pois é este estranho que vai se instaurar como estruturante da subjetividade, que, antes de ser liberdade, é vulnerabilidade a Outrem, sensibilidade que não des-cobre, mas que, a partir da

epifania do Outro, se sensibiliza pela revelação da alteridade. Além disto, o Outro sempre ultrapassa qualquer tipo de conceituação explicativa ou compreensiva que dele se possa fazer. Todavia, embora o Outro me fale de uma Altura infinita, posso manter com ele uma relação de proximidade, mas que é uma relação assimétrica e de não reciprocidade. Esta proximidade pode ser descrita a partir da minha responsabilidade intransponível em relação a outrem, pois “na proximidade, a minha diferença com relação ao Outro se transforma em *não-indiferença* pelo outro” (Freire 2002, p.56 - grifos do autor). A proximidade para Lévinas, segundo Freire (2002), é estar em contato com a alteridade do Outro, sem anulá-la. Uma proximidade que, de fato, é exterioridade.

Para Freire (2002, p.50), a pluralidade e proximidade fraternas “resultam numa ‘afectividade’ des-inter-essada pelo *Outro*” (p.50, grifo do autor), ou, dizendo de outra forma, resulta de uma afetação pela alteridade do outro-que-si, do outro-de-si e do outro-do-outro.

De acordo com Pivatto (2000, p.90), trata-se do acolhimento e não da identificação: “Na identificação o eu é pólo de referência em torno do qual tudo gira. No acolhimento, o outro é referido na sua alteridade, o eu o acolhe no seu em-si. A consciência não compreende o infinito, porém o afirma, acolhendo-o”.

A comunicação, como nos expõe Freire (2002), transforma-se numa aventura do impreciso que não pode ser identificado. As psicoterapias, portanto, tendo a linguagem como um meio de acesso ao que chamam psiquismo, aventurariam-se na imprecisão da linguagem e não teriam como ter acesso à “psicose” que caracteriza o psiquismo, uma vez que, com o Outro, estabeleço uma relação diacrônica. Por isso, Lévinas (2000, p.271) afirma que “o facto de Outrem se colocar mais alto do que Eu significaria um erro puro e simples, se o acolhimento que eu lhe faço consistisse em ‘perceber’ uma natureza. A sociologia, a psicologia, a fisiologia são assim surdas à exterioridade”.

Lancemos, então, o seguinte questionamento: como podemos pensar uma psicologia que possa buscar o outro que si, criando condições para que essa relação de proximidade (e distância) nos revele a escuta do Dizer? É possível, para além das especulações, pensar uma prática nesta direção?

## Do lugar do outro na ACP

Para Freire (2000) o Outro levinasiano não estaria presente na ACP. Além de identificá-la, a partir de Figueiredo (1996), como enquadrada em uma matriz romântica e não fenomenológico-existencial - ao contrário de Fonseca (1998) - Freire afirma que a sua aproximação com a filosofia dialógica de Martin Buber a leva de encontro à diacronia entre mim e o Outro postulada pela ética da alteridade radical. Afinal, na ética levinasiana o Outro me fala de uma Altura infinita e intransponível, e nos torna reféns, exige-nos nossa intransferível responsabilidade, pondo em xeque a autonomia e liberdade do eu, enquanto que, para Rogers, a temática da liberdade é bastante presente, o que Freire (2000) chama de liberalismo.

A simetria e, portanto, possível reversibilidade, entre o eu e o Outro, estaria presente na ACP a partir do conceito de autenticidade, onde o Outro pode me aparecer como igual e sendo ele mesmo, diferentemente da perspectiva levinasiana em que, segundo Freire (2000) "o Outro não me aparece como igual a mim, ou como uma pessoa, nem mesmo como um outro empírico. É o *Próximo* em sua distância; o *Estrangeiro* que se hospeda no melhor cômodo; quem exige a passividade pré-reflexiva que traz o *Infinito* e *Deus* à idéia" (p.246-7, grifos do autor).

Freire prossegue afirmando que, mesmo quando Rogers trata de uma abertura à diferença o faz de uma maneira imanente, numa tentativa de, a partir da interioridade, compreender o mundo do outro, tentar se colocar no seu lugar, contudo, "... não se pode estar no lugar do Outro, pois, quando eu chego, ele já não está, e encontro apenas os vestígios de sua passagem" (Freire, 2000, p.247).

Mesmo que Rogers relate sua "pessoa do futuro" como se dedicando e se preocupando com os outros, esta perspectiva não se insere num "cuidar de ser heideggeriano ou do *cuidar do ser do outro-que-si-mesmo* levinasiano" (Freire, 2000, p.248, grifos do autor), pois, para Rogers, faz-se necessário um acordo interno por parte do terapeuta (Rogers & Kinget, 1977), para que este possa se abrir para o encontro com o outro.

Segundo Freire (2000, p.249), "para Rogers, o eu autêntico habilita-se para o diálogo com o outro. Para Lévinas, o Outro me constitui e eu sou, para ele e por

ele, mais que todos os demais". Diante disto, Freire afirma não ser possível pensar o si-mesmo como um outro na ACP.

Freire (2000) conclui seu texto, afirmando que Rogers se aproximaria, com sua perspectiva, do Tu buberiano, tratando de um humanismo que não o humanismo do outro homem, o outramente que ser de que nos fala Emmanuel Lévinas.

Mesmo levando em conta que o Outro levinasiano é de uma ordem metafísica, enquanto que o outro da psicologia centrada na pessoa é empírico, é possível fazermos uma leitura da alteridade na ACP, tendo o pensamento levinasiano como marco teórico. Uma vez que Rogers postula a colocação do terapeuta como "pessoa", traz-nos a idéia de que terapeuta e cliente formam uma totalidade, são pessoas, seres humanos, juntos numa relação de síntese, enquanto que, para Lévinas (1988, p.69), "o não-sintetizável por excelência é, certamente, a relação entre os homens". Rogers, por sua vez, insiste numa totalidade, como podemos perceber na seguinte passagem: "Naquele momento [da terapia], pelo menos, o receptor se percebe como membro da raça humana ..." a experiência é vivida mais ou menos da seguinte forma: "Eu faço sentido para outro ser humano. Portanto, estou em contato com os outros e até mesmo em relação com eles, não sou mais um pária" (Rogers & Rosenberg, 1977, p.80).

Em Lévinas o Outro diz respeito ao dizer (que antecede e excede qualquer conceito que dele se possa fazer) e não ao dito, forma já cristalizada e morta (pois conceitualizada) do dizer. O dizer trata do que nos estrutura, da condição primeira para que se possa produzir a linguagem, mesmo que dela prescindamos. Trata-se de dizer, não a partir da consciência, de uma congruência quase transparente que, em muitos momentos, pode ser compreendida na abordagem rogeriana, mas de uma "má-consciência de...", sensibilidade e vulnerabilidade ao que não pode ser totalizado (Freire, 2002). A ACP em muitos momentos parece nos trazer uma idéia de escuta de um dito, um discurso necrológico, algo que, a partir da empatia, por exemplo, pode nos parecer uma tentativa de totalização.

Uma outra crítica que pode ser feita à ACP diz respeito a uma tentativa de normalização dos sujeitos, a partir do que Rogers (1994b, p.69) chama de "pessoa em funcionamento pleno". Essa pessoa seria quase que

a imagem e semelhança do terapeuta, pois se caracteriza por uma maior abertura a sua experiência (maior congruência por parte do cliente), viveria de maneira existencial (com cada momento sendo vivido como novo, num fluxo criativo do vivido) e sentiria seu organismo como sendo digno de confiança (uma certa consideração positiva incondicional de sua experiência) (Rogers, 1994b).

Diante destas descrições do processo psicoterapêutico, questionamos se tornar-se pessoa (ver Moreira, 2001), significa tornar-se um ideal de pessoa. Caso esta resposta seja positiva (e pensamos que Rogers dá margem a este tipo de interpretação), a abertura à diferença, tão presente e marcante no que se refere à teoria rogeriana, seria uma técnica ortopédica de transformação do outro numa réplica daquele que se “abre” a sua diferença (em nosso caso, o terapeuta).

### O des-centramento da ACP

Partindo da tese de Freire (2000), de que o Outro levinasiano não existe na ACP, entendemos nossa compreensão muito mais como um modo outro de pensar a ACP, do que uma busca por uma Abordagem Centrada levinasiana que, de fato, não existe. Tomemos a atitude denominada por Rogers e Kinget (1977, p.175) de consideração positiva incondicional e definida por eles da seguinte forma: “se as experiências de uma outra pessoa, relativas a ela própria, me afetam (todas elas) como igualmente dignas de consideração positiva... dizemos que experimento com relação a esta pessoa, uma atitude de consideração positiva incondicional”.

Partindo da hipótese de que a consideração positiva incondicional poderia vir a ser uma via de abertura para a exterioridade, através de uma escuta da alteridade absoluta trazida pelo cliente, façamos algumas observações. Na verdade, a consideração positiva incondicional não diz respeito somente ao terapeuta com relação ao cliente, mas do psicoterapeuta consigo mesmo, assim como do cliente consigo mesmo. Este “consigo mesmo” aqui destacado não significa algo totalizado, perfeitamente identificado e essencialista, mas uma abertura para o que de imprevisível possa surgir. Mesmo quando se trata de um conteúdo já trabalhado na psicoterapia, este, como que ganhando vida própria, revela um inédito sentido e

surpreende os sujeitos envolvidos na psicoterapia. Rogers (1987, p.18) descreve tal situação como sendo um “momento de movimento”.

Aliás, este estranhamento com relação ao que outrora parecia tão familiar vai de encontro ao *self* do cliente e, portanto, causa-lhe surpresa. Por parte do terapeuta talvez possamos pensar, a partir da consideração positiva incondicional, que a surpresa se dá no sentido de ele não saber de antemão o que se passará e como se dará o desenrolar do processo psicoterapêutico. Por outro lado, não há surpresa no sentido de ter acontecido algo diferente do que o terapeuta havia programado, pois ele espera que a produção do que possa vir a acontecer seja efetuada pelo processo terapêutico, não estabelecendo objetivos e metas *a priori*. O processo terapêutico é, por excelência, então, rompimento, plasticidade.

Em outro momento, Rogers (1976, p.211) ainda define a consideração positiva incondicional como um “amor não-possessivo” o que poderíamos entender, também, como um certo desinteressamento, uma tentativa de não tomar o outro como coisa, além de não enxergá-lo como meio - o que nos traria uma idéia de posse, portanto violência, em relação ao Outro - mas sim como fim, pois é na função de um cuidado com o outro que se encontra a figura do psicoterapeuta.

Se uma das teses levinasianas é a “singularidade irreduzível de cada homem, com seu valor único que precede a sua universalização no saber e na política” (Pivatto, 2000, p.81), é interessante percebermos que a consideração positiva incondicional pode ser compreendida como a escuta de uma singularidade trazida pelo cliente e uma diferença que não pode ser violentada por qualquer saber anterior à relação terapêutica.

No que se refere à autenticidade, esta não nos parece uma atitude cognitiva, onde o cliente e o terapeuta totalizariam suas respectivas experiências sensíveis. De fato, tratar-se-ia de uma vulnerabilidade ao excesso que ultrapassa a palavra pronunciada por qualquer um destes, afetação pelo que não pode nem deve ser explicado. Quando Amatuzzi (2001, p.24) trata da questão da fala e do silêncio no âmbito da psicoterapia, afirma que a “fala autêntica decide e desencadeia algo. Ela não apenas traduz, mas cumpre, dá andamento a uma intenção, tornando-a, de certa

forma, passado como mera intenção, e dando origem a novas intenções no interior de um movimento”.

É interessante destacar que não se trata de um espelho refletindo de forma clara algo já pronto, mas que apenas não havia se transformado em palavras antes. Como percebemos na passagem anterior, a fala autêntica desencadeia novas intenções, o que nos indica inclusive um caráter de exterioridade desta, afastando-a de uma perspectiva de essencialidade, trazendo-nos a noção de que o discurso passa a ganhar uma espécie de vida própria, como se ele reconfigurasse as intenções do sujeito, e não o contrário.

Podemos, inclusive, afirmar que o movimento a que nos leva esta perspectiva vai em direção a uma fala excêntrica, pois ela não mantém uma estrutura fixa de identidade, descentrando o sujeito que a pronuncia, como que um discurso pela primeira vez pronunciado e, a partir de então, criador de outras possibilidades. Talvez por não ter visualizado este tipo de perspectiva, Rogers (1987, p.15) afirmasse que “uma vez que essa experiência [de mudança de personalidade no processo psicoterapêutico] ocorreu, ela tem uma qualidade quase irreversível, mesmo que leve algum tempo para que o cliente possa assimilar completamente o que ocorreu”.

Ora, por que a necessidade de um entendimento completo? O “momento de movimento”, a que se refere Rogers, ocorre num instante de desentendimento e para que ocorra não existe a necessidade de explicação. Postulamos, portanto, uma autenticidade excêntrica, muito mais próxima da idéia de movimento do que o de uma autenticidade idêntica e quase transparente, pois, como Rogers (1987, p.16-17) mesmo coloca, este momento não diz respeito a uma “compreensão intelectual”, uma vez que se trata de “... um sentimento que é novo”. Uma experiência não ortopédica seria, então, a desintegração, a constante ‘reconfiguração’ e vulnerabilidade do que pode ser compreendido como “eu”.

Mesmo em relação à empatia, há uma possibilidade de compreendê-la para além de um discurso necrológico (Freire, 2002), como fala autêntica, ou fala síntese, mas como uma psicoterapia experiencial, onde não importa apreender a totalidade racional da experiência do outro (explicação), mas tentar compreender o sentido (compreensão) do que é trazido à tona na psicoterapia.

Quando Rogers (1994a, p.165) se refere à empatia afirmando que esta diz respeito ao modo de “sentir o mundo privado do cliente como se ele fosse o seu, mas sem perder a qualidade ‘como se’”, parece-nos trazer algo que pode ser entendido como uma abertura à visitação do estranho, daquilo que não é reconhecido como seu, o que em Freire (2002) se mostra como uma casa com portas e janelas à visita do estrangeiro, já que Lévinas não nega a interioridade, pois coloca a separação (e a interioridade que daí advém) como um movimento necessário para a constituição da subjetividade.

Compreendida desta forma, a empatia seria, então, deixar-se impactar pela diferença trazida pelo outro, deslocando-se de um lugar fixo. Como nos esclarece Fonseca (1998, p.53): “a empatia cria e recria o si mesmo do terapeuta, ao mesmo tempo em que torna possível a criação e recriação do cliente” (grifos do autor).

Quando, em relação ao processo psicoterapêutico, Rogers (2001) enfatiza o “ser o que realmente se é”, podemos concluir que a ACP é inábil no que concerne ao desejo no sentido de desejo do excesso do Outro. Ou seja, já que se é o que realmente se é, este ser estaria saciado, fechado em sua interioridade, satisfeito. Contudo, se levarmos em conta a dimensão da tendência atualizante, podemos percebê-la como uma insaciabilidade dos seres, um constante poder ser que “pode, evidentemente, ser frustrada ou desvirtuada, mas não pode ser destruída sem que se destrua também o organismo” (Rogers, 1983, p.40). Esta tendência traria uma constante renovação de padrões, uma alteridade muito longe de um estado de equilíbrio em que não raras vezes é pensada a ACP. Para Rogers (1983, p.43), a tendência atualizante iria “... em direção à ampliação das diferenças, à criação de novas informações e de novos padrões. Certamente, a redução de tensão ou a ausência de estimulação estão longe de ser o estado desejado pelo organismo...”.

Propomos, então, uma compreensão da tendência atualizante como um processo que se alimenta da diferença, que sempre impacta o sujeito centrado e lhe traz uma novidade para aquilo que ele pensa ser sua própria imagem (*self*). O processo terapêutico, facilitador da liberação desta “tendência”, muito mais do que um conhecer-se a si mesmo, diria respeito a uma des-construção da imagem rígida de si, estranhamento e vulnerabilidade.

O sujeito centrado, a que nos referimos antes, seria um sujeito neurótico, mantido no império do mesmo, longe da afetação pela diferença radical que nos revela o Outro. Não é muito raro, na clínica, ouvirmos dos clientes em processos psicoterapêuticos considerados exitosos frases do tipo: "Passei por uma situação em que me desconheci, fiquei surpreso!". Rogers (1992, p.577), inclusive, embora não tenha uma preocupação específica com uma classificação "psicopatológica", define a neurose da seguinte forma: "na neurose típica, o organismo satisfaz uma necessidade não reconhecida pela consciência através de meios comportamentais coerentes com o conceito de *self* e que, portanto, podem ser conscientemente aceitos" (grifo nosso).

Rogers, contudo, não parece reconhecer esta possibilidade de compreensão de sua psicologia, quando afirma, acerca da vulnerabilidade: "emprega-se esta [a vulnerabilidade] quando se deseja ressaltar o perigo de desorganização psíquica a que este estado é suscetível de conduzir" (Rogers & Kinget, 1977, p.169). Nossa interpretação, por outro lado, conduz-nos em direção a uma constante revelação de um outro-de-si, que, no âmbito da fruição de um eu fechado em si, não se apresenta como possível, pois este não reconhece a ex-centricidade. Portanto, descartamos, aqui, uma condição apontada por Rogers (1994a, p.157) como primordial para que se desenvolva a relação terapêutica: o acordo interno por parte do terapeuta. Mesmo que reconheçamos um acordo precário como necessário, postulamos a necessidade de uma abertura e uma desconstrução para o acolhimento de uma diferença, e não um acordo totalizador da vulnerabilidade à estranheza, uma vez que esta noção abole a possibilidade de tensão e ruptura em que pode ser pensado o processo psicoterapêutico.

Mesmo no que diz respeito à formação do que podemos entender como *self*, faz-se necessária uma exterioridade para que este padrão conceitual (Rogers, 1992) seja formado. Rogers vai chamar o que aqui nomeamos exterioridade, de "pessoas critério" (Rogers & Kinget, 1977), um tipo de valoração fora do sujeito e essencial para que possa se dar a constituição da imagem que este sujeito tem de si. Segundo Rogers (1992, p.566);

como resultado da interação com o ambiente, e particularmente, como resultado da interação avaliatória com os outros, é formada a estrutura do *self* - um padrão conceitual organizado, fluido e coerente de percepções de características do eu e do mim, juntamente com valores ligados a este conceito.

A ACP é apontada por muitos de seus teóricos como sendo uma abordagem dialógica de psicologia (Fonseca, 1998; Holanda, 1997), aproximando-a de Buber. No que tange a este aspecto, Freire (2000, p.246) afirma que:

a "dialogicidade" buberiana que pressupõe uma reciprocidade, uma igualdade e uma equidade a toda prova, embora tenha sido reconhecida por Lévinas, vai de encontro à diacronia e à assimetria da alteridade radical, onde há uma "desigualdade ética" que se traduz por uma subordinação a outrem.

Contudo, o fato de o outro estar próximo (no sentido físico do termo) não implica que este não possa me remeter à idéia de Infinito. De fato, a distância ética não se dá no espaço que nos convém no pensamento usual. O cliente que está diante do terapeuta pode, mesmo estando face-a-face, muito bem ser um Outro, desde que a perspectiva adotada com relação a este não seja a de uma descoberta a seu respeito, mas uma revelação (portanto, constante mistério, devir) daquilo que lhe constitui como subjetividade.

## Considerações Finais

Ao apontarmos maneiras outras de se pensar a ACP e seus principais conceitos, trazemos elementos novos, ao mesmo tempo em que temos, em Rogers e em Lévinas, as inspirações e aberturas possíveis para que se possa realizar tal produção.

Isso se refletiu, em nossa investigação, a partir do momento em que pudemos encontrar nas obras de Rogers uma perspectiva totalizadora da subjetividade do cliente, a partir da noção de acordo interno (violência ao estranhamento revelado pelo Outro), por exemplo, ao mesmo tempo em que o mesmo autor realiza uma prática definida por ele mesmo como amor não-possessivo, ou abertura ao outro. Daí porque, quando postulamos uma autenticidade ex-cêntrica, mantivemos o termo autenticidade, uma vez que, sem as possi-

bilidades apontadas no discurso rogeriano, não poderíamos chegar a tal conclusão.

Evidentemente, não se trata, como já advertimos neste escrito, de argumentar a afirmação da existência de uma ACP "levinasiana", mas de reflexões que podem atentar, na prática clínica e facilitação de processos humanos em geral, para a escuta de um Dizer que não pode ser totalizado por qualquer técnica ou conceituação. Trata-se, conforme nos sugere Bezerra (2003), de uma des-leitura e uma produção assumida de verdades.

A direção que tentamos dar à ACP, parece-nos muito mais a de uma Psicologia do absurdo e do desmedido, do que a de uma investigação técnico-científica como a empreendida por Rogers durante boa parte de seu trabalho. Como nos sugere Freire (2002), trata-se de uma ótica (escuta) da alteridade, uma busca do que não se pode ver, mas que nos toma como reféns e nos surpreende.

Para tal, faz-se necessária uma postura por parte do psicoterapeuta que não resista ao "inefável, ao invisível, ao efêmero e ao imponderável da existência" (Freire, 2000, p.281), conforme a nova interpretação que tentamos dar aqui à psicologia centrada na pessoa. Nossa proposição, então, é a de uma Abordagem Ex-cêntrica da Pessoa, vulnerável ao excesso radical que nos constitui como humanidade.

## Referências

- Amatuzzi, M. M. (2001). *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea.
- Bezerra, H. A. (2003). *Gestalterapia: ensaio de superação ética de sua violenta condição de psicoterapia do eu*. Monografia de conclusão de curso em Psicologia não-publicada, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Figueiredo, L. C. M. (1996). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.
- Fonseca, A. H. L. (1998). *Trabalhando o legado de Rogers: sobre os fundamentos fenomenológico existenciais*. Maceió: Pedang.
- Fonseca, A. H. L. (junho, 2004). *Apontamentos para uma história da psicologia e psicoterapia fenomenológica existencial: dita humanista*. Acessado em junho 1, 2004, disponível em [www.rogeriana.com](http://www.rogeriana.com)

- Freire, J. C. (2000). *As psicologias na modernidade tardia: o lugar vacante do outro*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Freire, J. C. (2002). *O lugar do outro na modernidade tardia*. São Paulo: Annablume.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- Holanda, A. F. (1997). *Diálogo e psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber*. São Paulo: Lemos Editorial.
- Leitão, V. M. (1986). *Da teoria não-diretiva à abordagem centrada na pessoa: breve histórico*. *Revista de Psicologia*, 4 (1), 65-87.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Kluwer Academic.
- Lévinas, E. (1988). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lévinas, E. (2000). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Moreira, V. (2001). *Mas allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago: Editora Universidad de Santiago.
- Pivatto, S. (2000). *Ética da alteridade*. In M. Oliveira (Org.), *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Rogers, C. R. (1974). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Santos: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (1976). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Pioneira.
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, C. R., & Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU.
- Rogers, C. R. (1987). Momentos de movimento. In C. R. Rogers, A. M. Santos & M. C. V. B. Bowen. *Quando fala o coração*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rogers, C. R. (1992). *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. (1994a). As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica de personalidade. In J. K. Wood. *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória: Editora Fundação Ceciliano de Abreu.
- Rogers, C. R. (1994b). *Conceito de pessoa em pleno funcionamento*. In J. K. Wood. *Abordagem centrada na pessoa*. Vitória: Editora Fundação Ceciliano de Abreu.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 20/10/2005

Versão final reapresentada em: 16/3/2006

Aprovado em: 19/4/2006

# Infertilidade: um novo campo da Psicologia da saúde

## *Infertility: a new field in Psychology health*

Débora Marcondes **FARINATI**<sup>1</sup>

Maisa dos Santos **RIGONI**<sup>2</sup>

Marisa Campio **MÜLLER**<sup>3</sup>

### Resumo

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, estima-se que entre 60 e 80 milhões de pessoas em todo o mundo enfrentem dificuldades para levar a cabo seu projeto de paternidade e maternidade em algum momento de suas vidas. Desejar ter filhos mas se deparar com uma impossibilidade nesse processo produz uma ampla gama de sentimentos, tais como medo, ansiedade, tristeza, frustração, desvalia e vergonha, desencadeando por vezes quadros importantes de estresse. A situação de infertilidade pode provocar efeitos devastadores tanto na esfera individual como conjugal, e mesmo desestabilizar as relações do sujeito com seu entorno social, podendo ocasionar um decréscimo na qualidade de vida. Assim, este artigo objetiva propor uma visão integrada do sujeito segundo a qual os processos físicos estão intimamente relacionados com os psicológicos e sociais, incluindo a infertilidade como um campo de interesse da Psicologia da Saúde. Realizou-se, com essa finalidade, uma revisão de literatura.

**Palavras-chave:** ansiedade; depressão; infertilidade; psicologia da saúde.

### Abstract

*According to the World Health Organization, it is estimated that between 60 and 80 million people all around the world have faced difficulties to carry their parenthood projects out at some time of their lives. When a person, who wishes to have a baby, realizes this life project is impossible to become true, a lot of feelings are brought out, such as: fear, anxiety, sadness, frustration, depreciation, shame, and sometimes, it unleashes important stress situations. Infertility may provoke devastating effects in individual and conjugal spheres interfere in social relationships and quality of life. Thus, this article proposal is an integrated view of the subject considering the physical processes are intimately related to the psychological and social ones, and Infertility is part of the Psychology Health field. A literature review was accomplished to achieve this study objective.*

**Key words:** anxiety; depression; infertility; health psychology.

Desde os tempos primitivos o homem tenta compreender os mistérios de sua origem, da natureza, de sua transitoriedade, da finitude e da morte. Saúde e

doença e viver e morrer constituíram e constituem dualidades organizadoras das relações entre o homem, seus pares e o meio em que vivem.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Mestranda em Psicologia Clínica, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda em Psicologia Clínica, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. Bolsista CNPq.

<sup>3</sup> Professora Doutora, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 11, Sala 803, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.C. MÜLLER.

As concepções sobre o homem e seus processos de desenvolvimento e de padecimento foram sofrendo modificações através dos tempos. O adoecer na Antigüidade era obra de forças sobrenaturais, sendo a cura buscada por meio de rituais religiosos. Viver, morrer e curar estavam intimamente relacionados com o sistema de crenças de cada povo. Com o transcorrer dos séculos, o pensamento religioso foi sendo lentamente substituído por uma visão de saúde e doença mais ligada aos conhecimentos médicos (Volich, 2002). O corpo do homem passa a ser visto de forma objetiva e seu funcionamento como fruto exclusivo de processos biológicos, chegando, na visão extremada de Descartes, a uma completa dissociação do sujeito humano em corpo e mente.

O corpo, território da Medicina, e a mente, território da Psicologia, caminhavam em paralelo na compreensão do sujeito humano. Na atualidade, esse paralelismo vem dando, a passos lentos, lugar a uma concepção de sujeito na qual não mais é possível desvinculá-lo de seus aspectos biopsicossociais. A partir dessa concepção, surge a Psicologia da Saúde, um ramo da Psicologia cuja preocupação se centra na análise dos comportamentos e estilos de vida individuais que afetam a saúde física das pessoas (Brannon & Feist, 2000).

Segundo Miyazaki (2004), a Psicologia da Saúde é uma área relativamente nova que tem se desenvolvido de maneira crescente no Brasil e no exterior, e pode ser definida como o conjunto de contribuições da Psicologia para a promoção e manutenção da saúde assim como para a prevenção e tratamento das doenças, participando na análise do sistema de saúde e na definição de políticas de saúde.

A Psicologia da Saúde é vista como um dos principais campos aplicados da Psicologia na atualidade, com o psicólogo se integrando cada vez mais ao coletivo de profissionais da saúde (Remor, 1999). Carroles (1993) amplia o conceito de Psicologia da Saúde, definindo-a como um campo de especialização da Psicologia com interesse focado nos problemas de saúde, especialmente físicos ou médicos, com a primordial função de prevenir a ocorrência desses problemas ou de tratá-los. Para tanto, utiliza-se de metodologia, princípios e conhecimentos da atual Psicologia científica, embasando-se no ponto de vista

de que o comportamento constitui, juntamente com causas biológicas e sociais, os principais determinantes da saúde e da maior parte das doenças e problemas humanos de saúde atualmente existentes.

Essa definição de Psicologia da Saúde se adapta ao conceito de saúde como totalidade, dentro do modelo proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), apresentando-a como uma disciplina integradora, na qual os diferentes elementos ou determinantes (biológicos, psicológicos e sociais), que toda a conduta saudável ou insana comporta, e os diferentes campos de especialização (Psicologia, Ciências Biomédicas e Ciências Sociais) interagem com o objetivo de tratar ou controlar condutas e prevenir a ocorrência dos comportamentos insanos e assegurar e promover a instauração de comportamentos saudáveis (Remor, 1999).

De acordo com Camon (2000), Psicologia da Saúde é a prática de levar o paciente/indivíduo à busca do bem-estar físico, mental e social, incluindo a performance de uma abordagem que teria que inserir a participação de outros profissionais da área da saúde. A atuação da Psicologia da Saúde envolve todas as fases do atendimento ao paciente - primária, secundária e terciária. Os limites da atuação da Psicologia da Saúde vão além do próprio enquadramento com as práticas clínica e médica, estendendo-se também para uma atuação de intervenção no campo social do paciente.

A partir dessa visão integrada de sujeito propomos pensar o tema da infertilidade como campo de interesse para a Psicologia da Saúde.

## Aspectos psicológicos e sociais

Desde muito cedo em seu desenvolvimento, muitas pessoas constroem um projeto de vida: crescer, encontrar um par amoroso e com ele dar início a uma nova família, e nesse contexto, diferentes motivações podem dar origem ao desejo de ter um filho.

Desejar ter filhos mas se deparar com uma impossibilidade nesse processo produz uma ampla gama de sentimentos, tais como medo, ansiedade, tristeza, frustração, desvalia, vergonha, desencadeando por vezes quadros de estresse importantes. A situação de infertilidade é capaz de provocar efeitos devastadores tanto na esfera individual como conjugal e desestabilizar as relações do sujeito com seu entorno social, podendo ocasionar um decréscimo na qualidade de vida.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, estima-se que entre 60 e 80 milhões de pessoas em todo o mundo enfrentem dificuldades para levar a cabo seu projeto de paternidade e maternidade em algum momento de suas vidas e calcula-se que esse índice atinja aproximadamente 20% dos casais em idade reprodutiva. No ano de 2000, aproximadamente de 5,0 a 6,3 milhões de mulheres nos Estados Unidos apresentaram problemas de infertilidade, estimando-se para 2025 um incremento desse índice para 5,4 a 7,76 milhões (Klonoff-Cohen, Chu, Natarajan & Sieber, 2001).

O processo reprodutivo humano é bastante complexo, sendo estimado em 16,6% o resultado de gestação para um casal normal, após relação sexual em período ovulatório. Isso prova que a fertilidade humana é baixa se comparada a outras espécies. Considera-se infertilidade a falta de gravidez após um ano de relações sexuais sem nenhum método de anticoncepção (Badalotti & Petracco, 1997).

A Federação Internacional de Ginecologia e Obstetrícia (FIGO) afirma que dentro do campo da saúde reprodutiva se encontram a esterilidade e a infertilidade, que representam uma situação carencial que, se não compromete a integridade física do indivíduo, pode incidir negativamente no desenvolvimento da pessoa, do casal e ter efeito desestabilizador sobre a personalidade.

Estudiosos da área estão de acordo em admitir que a infertilidade para os sujeitos que atravessam esta problemática é uma experiência médica ou física - devido aos inúmeros procedimentos e exames aos quais são submetidos, psicológica - pela intensidade de dificuldades de ordem emocional desencadeadas, e social - uma vez que o convívio com a família, com casais com filhos e as relações laborais muitas vezes sofrem prejuízos. Essa experiência por vezes requer a definição das identidades dos sujeitos como indivíduos e como casal (McDaniel, Hepworth & Loherty, 1992).

Para Ribeiro (2004), o desejo de sermos pais como nossos pais floresce de nossa trama identificatória; e os sentidos possíveis de ser homem e de ser mulher perpassam as funções parentais. A capacidade de procriação parece ser um significativo referencial da identidade de gênero, o qual diante do diagnóstico de infertilidade exige um importante trabalho de elaboração psíquica para dar conta da possível alteração no projeto de parentalidade.

É imperativo se ter em conta a transição desses casais de se verem esperançosos com a possibilidade da gravidez para o reconhecimento de seus limites para atingi-la. Para os casais que atravessam problemas de fertilidade, assim como para suas famílias, a biologia da reprodução não é um processo fácil, direto e linear. Vai além da escolha de um par amoroso, da interação sexual, da gravidez e do parto. A infertilidade pode desencadear a revivescência de antigos traumas, perdas, sentimentos de inadequação, ciúme, inveja, tudo dentro de um processo marcado por longos períodos de interação com profissionais médicos que terminam por se envolver intimamente no sistema do casal. Esses problemas advêm de um intenso estresse devido à não realização da gravidez e das ilusões a ela relacionadas (Kusnetzoff, 1997).

Diante da perda ou da ameaça do poder de procriação, muitas vezes não se distingue o que causa maior sofrimento: a ausência do filho desejado ou os sentimentos de fracasso, de perda e de insegurança que invadem o indivíduo nessa situação. A infertilidade é sentida e vivida como um evento traumático para a maioria dos casais, sendo experienciada por eles como o evento mais estressante de suas vidas (Klonoff-Cohen et al., 2001). A pressão social e parental para a propagação do nome da família coloca um grande peso sobre os casais inférteis (Monga, Alexandrescu & Katz, 2004).

O alto valor colocado na família motiva inúmeros casais a se unirem. A inabilidade para realizar essa tarefa social coloca o casal que não consegue conceber sob forte pressão. O conceito de si mesmo se vê constituído sob a égide da desvalia e da incapacidade, chegando os indivíduos a se verem como defeituosos (Seibel & Carvalho, 1998).

A esterilidade tem sido considerada uma experiência de dilaceração biográfica, caracterizada pelo sofrimento e pelos conflitos pessoais vividos pelos homens e mulheres que atravessam essa situação (Bury, 1982). A falta da concretização do projeto parental pode levar à ruptura do afeto colocado nesse filho desejado (Hardy, 1998).

A experiência de infertilidade pode gerar culpa e vergonha, muitas vezes produzindo um estigma social, que pode acarretar alienação e isolamento. Uma acentuada queda na auto-estima, carregada de sentimentos de inferioridade, é capaz de configurar

quadros importantes de depressão e de ansiedade elevada, podendo desencadear severas perturbações nas esferas emocional, da sexualidade e dos relacionamentos conjugais.

Se considerarmos o conceito da OMS: "saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social, não se reduzindo a mera ausência de doença ou enfermidade", podemos dizer que a infertilidade é um grave problema de saúde em muitos países em todo o mundo, pois incrementa severamente o sofrimento social (Daar et al., 2002).

## A construção do projeto parental

Mesmo antes da concepção, o sujeito humano tem no desejo de seus pais uma marca simbólica fundamental para sua futura constituição. Partir do campo do desejo para marcar a origem da vida significa sublinhar a transcendência da biologia quando trilhamos o campo da constituição do humano, destacando sua dimensão subjetiva. A constituição do desejo de maternidade e paternidade faz parte da cadeia simbólica constitutiva da própria identidade do sujeito. Nasceremos emaranhados numa teia de desejos maternos e paternos (conscientes e inconscientes), carregando as marcas de estarmos vinculados a uma trama simbólica, que transcende a biologia, mas que por meio dela revela nosso pertencimento a uma família, a uma geração, a um lugar no mundo.

Diversas motivações se encontram presentes no desejo de ter um filho, que pode ser a expressão de um ato criador e produtivo dentro de um vínculo fecundo do casal; podendo constituir um dos destinos possíveis para a realização da condição masculina e feminina. Segundo Freud (1914/1996), desejos de imortalidade, de se aperfeiçoar através do filho, de realizar antigos sonhos e projetos inalcançados podem se encontrar nas raízes do projeto parental.

Assim como o projeto de parentalidade está ligado a aspectos saudáveis da vida de um indivíduo e de um casal, ele também pode ser buscado como saída para resolução de conflitos. Por exemplo, um filho pode estar sendo desejado para preencher lacunas na vida dos pais; para tentar salvar o casamento; para evitar a solidão e até mesmo para atender à pressão cultural e familiar, uma vez que filho é visto como um atributo de valor, potência e poder.

O contexto reprodutivo é formado na história de cada indivíduo a partir de uma constelação de significantes inconscientes, de acontecimentos simbólicos, de elementos imaginários e reais que caracterizam a singularidade e a subjetividade da verdade de cada um. O fato de o desejo de maternidade e paternidade estar intimamente relacionado com as vivências singulares de cada sujeito indica que a experiência emocional da infertilidade igualmente terá um caráter eminentemente singular. A teoria psicodinâmica em muito tem contribuído para a compreensão dos conflitos vivenciados pelos casais inférteis, contudo as pesquisas atuais realizadas nesse campo possuem referenciais teórico e terapêutico diversos que devem ser considerados. Dentre os fenômenos que têm merecido maior atenção por parte dos pesquisadores, encontram-se a ansiedade, a depressão e o estresse.

## Ansiedade, depressão e estresse na infertilidade

Muitos estudos têm reportado a ansiedade e a depressão como tendo uma grande prevalência no campo da infertilidade, principalmente feminina (Beutel, et al., 1999; Golombok, 1992; Lok, Lee, Cheung, Lo & Haines, 2002). Esses sintomas têm sido postulados como causa e ou como consequência da infertilidade (Greil, 1997) e, tendo em vista o grande prejuízo que impingem sobre a qualidade de vida, vêm merecendo muita atenção por parte dos pesquisadores da área. Em estudo recente, Chen, Chang, Tesai & Juang (2004) encontraram que 40,2% das mulheres em procedimento para tratamento de infertilidade por técnicas de reprodução assistida no centro onde o estudo foi desenvolvido possuíam algum tipo de desordem psiquiátrica. Dentre as desordens mais freqüentes apontadas nessa pesquisa encontravam-se as de cunho depressivo (26,8%) e as de ansiedade (28,6%). Esses achados corroboraram estudos anteriores (Anderson, Sharpe, Rattray & Irvine, 2003; Demytteaere et al., 1998; Domar, Broome, Zuttermeister, Seiber & Friedman, 1992; Lukse & Vacc, 1999; Matsubayashi, Hosaka, Suziji & Makino, 2001; Oddens, Den & Nieuwenhuys, 1999).

Golombok (1992) refere que a ansiedade pode ser decorrência da natureza estressante dos processos de tratamento e do temor de que fracassem, e a depressão pode ser devida à inabilidade para conceber.

É certo que não podemos reduzir a causa dos sintomas de depressão e de ansiedade somente a esses aspectos, ainda mais se considerarmos os aspectos psicodinâmicos da infertilidade. Nesse sentido, mais do que uma classificação psiquiátrica, esses sintomas merecem ser investigados dentro da história pessoal e conjugal do sujeito infértil.

O estresse, igualmente, tem merecido significativa atenção quando se trata do tema da infertilidade e dos tratamentos por meio da reprodução assistida. A maioria dos estudos contemporâneos afirma que a infertilidade é a origem do estresse psicológico, contrariando antigos estudos que o colocam como causa (Jacob, 2001). Mesmo os psicanalistas que ainda consideram os aspectos psicogênicos da infertilidade concordam que o intenso estresse da infertilidade pode provocar regressões para estágios anteriores do desenvolvimento psíquico. A infertilidade pode evocar poderosas e assustadoras fantasias e estimular a inveja, atingindo a personalidade como um todo (Ribeiro, 2004).

Muitos estudos têm focado o estresse em casais inférteis que se submetem a tratamentos de fertilização assistida, o impacto emocional do tratamento e suas falhas, assim como suas implicações para o aconselhamento psicológico (Klonoff-Cohen et al., 2001).

O estresse emocional para Lipp (2002) é uma reação complexa e global do organismo, envolvendo componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais que se desenvolvem em etapas. Todo ser humano está sujeito a fatores estressantes que podem, em determinadas circunstâncias, ultrapassar sua capacidade de resistir física e emocionalmente.

A correlação entre estresse e sucesso nos procedimentos de fertilização tem sido igualmente objeto de investigação. Nessa linha se destaca um estudo realizado na Califórnia que, por meio de um trabalho prospectivo com 151 mulheres submetidas a tratamento por fertilização assistida, de sete clínicas, verificou que quanto mais negativamente a mulher "olha" sua vida, quanto maior o estresse verificado, menor a taxa de sucesso nesses procedimentos. Os pesquisadores referem que o estresse diminui as taxas de sucesso, possivelmente pela alteração ocasionada por ele sobre uma série de mecanismos neuroendócrinos (Klonoff-Cohen et al., 2001).

Ainda dentro do campo do estresse, alguns estudos foram realizados objetivando avaliar as diferenças no estado emocional entre homens e mulheres que atravessam problemas de infertilidade. Um estudo realizado no Canadá em 1991, com 449 casais, apontou que as mulheres inférteis possuem um risco maior para desenvolver estresse psicológico do que os homens, e que homens e mulheres possuem percepções diferentes sobre tal situação, o que pode gerar descompassos na esfera conjugal (Wright et al., 1991). Outro estudo que averiguou o efeito da infertilidade sobre a comunicação e o ajustamento do casal por meio das diferenças entre as esposas e os esposos revelou que ter filhos era mais importante para as mulheres do que para os homens, e que elas se envolvem mais nos tratamentos em busca do bebê, falando mais sobre o tema e experienciando uma acentuada queda em sua auto-estima se comparadas com seus maridos. Quando os maridos viam o projeto de ter filhos como importante, conversando com suas esposas a respeito e se envolvendo nos tratamentos, o efeito da infertilidade era menos negativo (Pasch, Dunkel-Schetter & Cristensen, 2002).

Embora inerente aos tratamentos de fertilização *in vitro*, não se deve esquecer que o estresse é somente uma parte da longa jornada em busca da gravidez e que a dificuldade para conceber que é realmente o problema (Hammarberg, Astbury & Baker, 2001).

Moreira, Tomaz e Azevedo (2005) sistematizam os diferentes modelos psicológicos da infertilidade. Destacam o modelo psicogênico, segundo o qual conflitos psicológicos estariam na base da infertilidade, principalmente feminina; o modelo das conseqüências psicológicas, que prioriza a idéia de que a infertilidade pode ser a origem de estresse psicológico importante; e o modelo da crise psicológica de acordo com o qual a crise é uma experiência paralisante no curso da vida e a abordagem do estresse e da ansiedade em casais inférteis.

Independentemente do modelo adotado para a compreensão da problemática da infertilidade e de suas terapêuticas, principalmente a partir das técnicas de reprodução assistida, é consenso o sofrimento inerente à dificuldade de realizar o desejo de formação familiar e a necessidade de que sejam oferecidas, além de tratamentos médicos, intervenções psicológicas.

## Possibilidades de intervenção psicológica

Ao falarmos em possibilidades de intervenção psicológica com casais inférteis, estamos marcando a existência de diferentes modalidades terapêuticas que são decorrentes do modelo teórico utilizado para a compreensão da infertilidade. Destacam-se a psicoterapia de orientação psicanalítica, as terapias cognitivo-comportamentais e as propostas de Counselling. Independentemente do modelo teórico-técnico adotado, a presença do psicólogo ou de um profissional de saúde mental nas equipes que trabalham com casais inférteis é de fundamental importância. Tal presença se justifica pela necessidade de contemplar o fenômeno da infertilidade como um problema de saúde *lato sensu*, ou seja, que requer, sobre o sujeito que sofre, um olhar integrado a partir de um trabalho interdisciplinar.

O profissional de saúde mental pode trabalhar nos serviços de reprodução humana como um consultor, colaborando com as dinâmicas grupais e proporcionando melhores condições emocionais para os profissionais envolvidos na situação (Applegarth, 1995).

Os casais inférteis que se encontram em tratamento nos centros de medicina reprodutiva que têm em sua equipe um psicólogo têm à sua disposição um espaço de escuta e apoio e podem contar com acompanhamento psicológico nas diferentes fases do tratamento médico tanto na modalidade individual, quanto de casal e de grupo. Outra possibilidade de intervenção em situações que transcendam a indicação e a possibilidade de atendimento dentro do enquadre de um centro médico é o encaminhamento para a psicoterapia por outros profissionais. Muitas vezes, o espaço de escuta abre para o casal o desejo de tratar de forma mais abrangente toda a sorte de conflitos despertados pela situação de infertilidade.

Em geral todas as abordagens visam auxiliar os indivíduos inférteis a lidar com os medos, angústias e fantasias despertados pela infertilidade, assim como auxiliar a refletir sobre as decisões que deverão tomar em relação aos tratamentos, proporcionando escuta e apoio. Tendo em vista o caráter estressante dos procedimentos para tratamento da infertilidade, a ansiedade gerada por eles, o intenso desgaste pessoal e conjugal, o importante impacto produzido sobre os planos e projetos futuros, bem como pela frequência do desencadeamento de quadros depressivos, os aspectos emocionais envolvidos na infertilidade têm

merecido especial atenção das Sociedades Européia e Americana de Reprodução Humana, as quais recomendam a presença de um profissional de saúde mental nas equipes.

Para concluir, uma abordagem em Psicologia da Saúde prioriza o sujeito em sua integralidade e propõe uma visão segundo a qual os processos físicos estão intimamente relacionados com os psicológicos e sociais. A infertilidade possui causas multideterminadas, portanto não se admite uma intervenção que exclua a dimensão emocional e nem o contexto ambiental no qual está inserida.

A partir desses preceitos, não podemos falar em tratar enfermidades, mas sim em tratar sujeitos, escutando seu sofrimento para além de uma dimensão exclusivamente orgânica. A infertilidade nessa perspectiva é ainda mais pungente na busca de um entendimento interdisciplinar, pois estamos tratando de destacar os processos sociais, psicológicos, além dos aspectos biológicos que nela estão envolvidos. Os casais que atravessam uma problemática dessa ordem precisam do olhar do médico, do profissional de saúde mental, do apoio social e de todos os profissionais que estão comprometidos com seu tratamento. Escutar o casal de maneira ampla é considerar que diferentes fatores estão inter-relacionados quando um problema é diagnosticado. A Psicologia da Infertilidade e da Reprodução Assistida é um campo novo e fecundo, e em nosso entender está em perfeita consonância com os objetivos da Psicologia da Saúde.

## Referências

- Applegarth, L. (1995). The psychological aspects of infertility. In W. Keve, R. Chang, R. Rebar & M. Soules (Eds.), *Infertility: evaluation and treatment*. New York.
- Anderson, K. M., Sharpe, M., Rattray A., & Irvine, D. S. (2003). Distress and concerns in couples referred to a specialist infertility clinic. *Journal of Psychosomatic Research*, 54 (4), 353-355.
- Badalotti, M., & Petracco, A. (1997). Infertilidade: definições e epidemiologia. In M. Badalotti, A. Petracco & C. Telöken (Eds.), *Fertilidade e infertilidade humana* (pp.3-7). Rio de Janeiro: Medsi.
- Beutel, M., Kupfer, J., Kierchmeyer, P., Kehde, S., Kohn, F. M., Schroeder-Printzen, I., Gips, H., Herrero, H. J., & Weider, W. (1999). Treatment-related stresses and depressive in couples undergoing assisted reproductive treatment by IVF or ICSI. *Andrology*, 31 (1), 27-35

- Brannon, L., & Feist, J. (2000). *Psicología de la salud*. España: Thompson Editores Spain Paraninfo.
- Bury, M. (1982). Choric Illness as a biographic disuption. In E. Hardy. *Reprodução assistida: conseqüências psicológicas e sociais*. Anais do 18º Congresso Brasileiro de Reprodução Humana, 7-10 de novembro de 1998, Porto Alegre.
- Camon, V. A. A. (Org.). (2000). *Psicologia da saúde: um novo significado para a prática clínica*. São Paulo: Pioneira.
- Carroble, J. A. (1993). La Psicología de la salud: estado actual y perspectivas. *Psico*, 30 (1), 205-217.
- Chatel, A. (1988). Sortir la maternité du laboratoire. In M. M. A. Silva (Ed.), *Tecnologias reprodutivas: a concepção em sexualidade e reprodução humana*. Montreal (1991).
- Chen, T-H., Chang, S-P., Tesai, C. F., & Juang, K-D. (2004). Prevalence of depressive and anxiety disorders in an assisted reproductive technique clinic. *Human Reproduction*, 19 (10), 2313-2318.
- Daar, A. S., & Merali Z. (2002). Infertility and social suffering: the case of ART in developing countries. In V. Effy, J. Patric & P. David Griffin (Eds.), *Current Practices and Controversies in Assisted Reproduction: report of WHO meeting* (pp.15-21). Geneva: WHO.
- Demyttenaere, K., Bonte, L., Gheldof, M., Vervaeke, M., Meuleman, C., Vanderschuerem, D., & D' Hooghe, T. (1998). Coping style and depression level influence outcome *in vitro* fertilization. *Fertility and Sterility*, 69 (6), 1026-1033.
- Domar, A. D., Broome, A., Zuttermeister, P. C., Seibel, M., & Friedman. (1992). The prevalence and predictability of depression in infertile women. *Fertility and Sterility*, 58(6), 1158-1163.
- Fernández-Ballesteros, R., & Carroble, J. A. (1988). Perspectivas de la Psicología de la Salud en Europa. *Psico*, 30 (1), 205-217.
- Freud, S. (1914/1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In J. Strachey (Ed.), *Edição standart das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Golombok, S. (1992). Psychological functioning in infertility patients. *Human Reproduction*, 7 (2), 208-212.
- Greil, A. L. (1997). Infertility and psychological distress: a critical review of literature. *Social Science Medical*, 45 (11), 1679- 1704.
- Hammarberg, K., Astbury, J., & Baker, H. W. G. (2001). Women's experience of IVF: a follow-up study. *Human Reproduction*, 16 (2), 374-383.
- Hardy, E. (1998, novembro). Reprodução Assistida. In *Anais do 18º Congresso Brasileiro de Reprodução Humana* (pp.39-44). Porto Alegre, Brasil.
- Jacob, L. S. (2001). *Stress e ansiedade em casais submetidos à reprodução assistida*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Klonoff-Cohen, H., Chu, E., Natarajan, L., & Sieber, W. (2001). A prospective study of stress among women undergoing *in vitro* fertilization or gamete intrafallopian transfer. *Fertility and Sterility*, 76 (4), 675-687.
- Kusnetzoff, J. C. (1997). Aspectos emocionais do casal infértil. In M. Badalotti, A. Petracco & C. Telöken (Eds.), *Fertilidade e infertilidade humana* (pp.19-29). Rio de Janeiro: Medsi.
- Lipp, M. N. (2000). *Manual do inventário de stress para adultos de Lipp* (ISSL) (2a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lok, I. H., Lee, D. T., Cheung, W. S., Lo, W. K., & Haines, C. J. (2002). Psychiatric morbidity amongst infertile Chinese women undergoing treatment with assisted reproductive technology and impact of treatment failure. *Gynecologic and Obstetric Investigation*, 53 (4), 195-199.
- Lukse, M. P., & Vacc, N. A. (1999). Grief, depression, and coping in women undergoing infertility treatment. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 93, 245-251.
- Matsubayashi, H., Hosaka, T. S. I., Suziji, T., & Makino, T. (2001). Emotional distress of infertile women in japan. *Human Reproduction*, 16 (5), 966-969.
- McDaniel, S. H., Hepworth, J., & Loherty, W. (1992). Terapia familiar medica con parejas enfrentadas a la infertilidad. *The Amercian Journal of Therapy*, 20 (2), 101-122.
- Miyazaki, M. C. O. S. (2004). *Psicologia da Saúde: ensino, pesquisa e extensão de serviços em hospital escola. Mesa redonda proferida no V Congresso Latino-americano de Psicoterapias Cognitivas*. Porto Alegre.
- Monga, M., Alexandrescu, B., & Katz, S. E. (2004). Impact of infertility on quality of life, marital adjustment, and sexual function. *Urology*, 63 (1), 126-30.
- Moreira, S., Tomaz, G., & Azevedo, G. (2005). Aspectos psicológicos da infertilidade conjugal. *Femina*, 33 (1), 19-24.
- Oddens, B. J., Den, T. I., & Nieuwenhuysse, H. (1999). Psychosocial experiences in women facing fertility problems: a comparative survey. *Human reproduction*, 14 (1), 255-261.
- Pasch, L. Dunkel-Schelter, C., & Christensen, A. (2002). Differences between husband's and wife's approach to infertility affect marital communication and adjustment. *Fertility and Sterility*, 17 (6), 1241-1247.
- Remor, E. A. (1999). *Psicologia da saúde: apresentação, origens e perspectivas*. *Psico*, 30 (1), 205-217.
- Ribeiro, M. (2004). *Infertilidade e reprodução assistida: clínica psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seibel, D., & Carvalho, C. A. P. (1998). Respostas emocionais do casal na reprodução humana. In *18º Congresso Brasileiro de Reprodução Humana* (pp.9-11). Porto Alegre.
- Volich, R. M. (2002). *Psicossomática*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wright, J., Duchesne, C., Sabourin, S., Bissonnette, F. Benoit, J., & Girard, Y. (1991). Psychosocial distress and infertility: men and women respond differently. *Fertility and Sterility*, 55 (1), 100-108.

Recebido em: 8/9/2004  
 Versão final reapresentada em: 17/5/2005  
 Aprovação em: 11/11/2005



# Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem<sup>1</sup>

## *Full nest: the young adult remaining at their parent's home*

Paula Grazziotin **SILVEIRA**<sup>2</sup>

Adriana **WAGNER**<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo analisa os aspectos psicológicos e psicossociais envolvidos no processo de permanência em casa do adulto jovem solteiro de ambos os sexos. Participaram deste estudo quatro adultos jovens, sendo dois homens e duas mulheres, na faixa etária dos 27 aos 35 anos. Utilizou-se como instrumento da pesquisa uma entrevista semi-estruturada. O método empregado foi o estudo de casos coletivos e fez-se uma análise de conteúdo das informações. Observa-se que a percepção de dificuldade de inserção no mercado de trabalho e da conquista de salários melhores, aliada à vontade de seguir desfrutando do conforto e da segurança que o lar parental oferece, é o grande motivador da permanência dos filhos na casa dos pais.

**Palavras-chave:** adulto jovem; ciclo vital familiar; ninho cheio.

### Abstract

*The present article was aimed to analyze the psychological and psychosocial aspects involved in the young adult's process of remaining at their parents' home. Four young adults were interviewed, two men and two women, aged from 27 to 35 years old. The method used was Stake's Collective Case Study. Data analysis have been made according to the content analysis method. The difficulty of getting a job and good salaries associated to the wish of continuing enjoying their parents' home comfort and safety is the young adults' main reason to remain at their parents' home.*

**Key words:** young adult; family life cycle; full nest.

A clássica idéia que tem perpassado várias gerações de famílias de que “os filhos a gente cria para o mundo” tem sofrido matizes na contemporaneidade. Aspectos relativos à realidade social, política e econômica têm tornado a saída dos filhos da casa paterna cada vez mais difícil. A chamada “fase do ninho vazio”, definida na literatura como a

etapa evolutiva familiar que culmina com a saída do jovem adulto solteiro de casa, caracterizada pelo processo de independência progressiva do sujeito em relação à sua família de origem, sem romper relações ou fugir reativamente (Carter & McGoldrick, 1995; Settersten, 1998), tem sido cada vez mais retardada.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de P.G. SILVEIRA, intitulada “Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem”. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

<sup>2</sup> Professora, Faculdade de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages, RS, Brasil.

<sup>3</sup> Professora Doutora, Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 11, Sala 931, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A. WAGNER. E-mail: <wagner@puccrs.br>.

Um dado da realidade brasileira é que 81% das famílias paulistanas nessa etapa ainda possuem pelo menos um filho adulto jovem em casa (Cervený & Berthoud, 1997). Na Espanha, 67% dos rapazes e 49% das moças de faixa etária entre 25 e 27 anos ainda permanecem vivendo na casa de seus pais (Palacios & Rodrigo, 1998). Dessa maneira, alguns estudiosos apontam para o surgimento de uma nova fase no ciclo evolutivo da família chamada etapa do “ninho cheio” (Carter & McGoldrick, 1995; Ríos González, 1994). Ainda pouco estudada, a fase do ninho cheio compreende o processo de permanência dos adultos jovens na residência de sua família de origem.

Certamente, a separação e a individuação iniciam-se desde a mais tenra idade, porém é na juventude, quando a tarefa é “lançar” ao mundo o adulto jovem, que a família e o indivíduo têm que renegociar perdas e ganhos. A experiência de se separar dos pais se constitui um dos fatores essenciais para o alcance da maturidade por parte do adulto jovem. Na cultura ocidental, o ato de sair da casa dos pais significa a porta de entrada para o mundo dos adultos (Henriques, Jablonski & Feres-Carneiro, 2004).

Esse é um momento crucial do ciclo evolutivo vital familiar. Por parte do jovem, ele experimenta um duplo *status* de dependência e independência, não sendo completamente autônomo nem totalmente dependente de seus pais (Dey & Morris, 1999). Por parte da família, os pais sentem-se ambivalentes (Wendling & Wagner, 2005), com intenção de apoio às iniciativas do filho, entretanto, com sentimento de perda frente à necessidade de redirecionamento de suas funções parentais. Assim sendo, a emancipação gradual é a situação ideal que nem sempre é alcançada pela família (Pittman, 1990).

Nesse sentido, o início e a progressão satisfatória na fase da adultez jovem dependem da resolução das tarefas do estágio adolescente por parte do filho (Aylmer, 1995; Gimeno, 1999). Dessa forma, o processo evolutivo do sistema familiar também é importante, pois se os estágios anteriores do ciclo vital da família ocorreram bem, os pais serão mais hábeis em apoiar e se interessar pelas novas tarefas assumidas pelo filho. Em alguns casos, pode acontecer do jovem não conseguir entrar nesse estágio, permanecendo um adolescente em casa, ou pulando esse processo desenvolvimental por meio de um casamento prematuro, por exemplo.

Os pais, assim como podem deixar seus filhos partirem, também podem enredá-los perpetuamente na teia familiar. Nesses casos, a família organiza-se de forma a dificultar a saída de seus filhos de casa em vez de ajudá-los a consolidar seu processo de individuação e construção de uma vida separada e independente. Pesquisa recente com a população brasileira (Wendling & Wagner, 2005) revela que os pais têm incentivado a permanência de seus filhos em casa por meio do aumento de regalias, cuidados e concessões, como, por exemplo, a permissão para dormir com o namorado no domicílio parental. Nesse sentido, observa-se que atualmente é bastante comum que as famílias lancem mão de estratégias para conviver melhor com as novas necessidades dos filhos adultos que residem no lar parental, considerando que a convivência familiar prolongada tem trazido uma série de vantagens para ambas as gerações (Henriques et al., 2004).

Na cultura brasileira, alguns rituais sinalizam que o adolescente está a caminho de adquirir um *status* adulto, embora não representem demarcações tão claras disso. A formatura universitária, que antigamente assegurava a entrada do jovem no mercado de trabalho, muitas vezes, delimita o surgimento de uma nova etapa de estudos, no caso de um curso de pós-graduação, não garantindo, necessariamente, sucesso econômico. Atualmente, constata-se um número elevado de jovens que prolongam sua vida estudantil, entrando no mercado de trabalho de maneira mais lenta e gradual (Breunlin, Schwartz & Kune-Karrer, 2000).

Na Espanha, igualmente, observa-se um maior prolongamento da permanência dos filhos na família, freqüentemente até quase o final da terceira década de vida. Dessa maneira, a família pode ser uma base segura de apoio no caso de necessidades econômicas, enfermidades e problemas laborais (Rodrigo & Palacios, 1998).

A partir desses pressupostos, o objetivo desse trabalho é conhecer como o adulto jovem percebe e avalia os aspectos psicológicos e psicossociais envolvidos no seu processo de permanência na casa paterna. Sendo assim, investigam-se os motivos que levam o adulto jovem solteiro de ambos os sexos a permanecer na casa de sua família de origem; os aspectos facilitadores e dificultadores da permanência do adulto jovem solteiro em casa e a visão dele a respeito da relação conjugal e parental que se estabelece nessa fase evolutiva vital em sua família.

## Método

Para respondermos às questões deste estudo, optamos por utilizar a metodologia qualitativa, dentro de uma perspectiva exploratória, a fim de compreendermos o fenômeno e suas peculiaridades. Dessa forma, utilizamos o estudo de caso coletivo descrito por Stake (1994).

### Participantes

O presente estudo contou com a participação de quatro adultos jovens - dois homens e duas mulheres -, na faixa etária entre 27 e 35 anos. Todos os participantes possuíam nível socioeconômico médio e residiam com suas famílias de origem na cidade de Porto Alegre no período da coleta dos dados. Os participantes foram selecionados a partir dos critérios de indicação e conveniência.

### Instrumentos

O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada com um roteiro flexível que abordava os aspectos da estrutura e dinâmica familiar, a avaliação do sujeito sobre o contexto social atual, suas experiências, projetos vitais e motivações. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, autorizando a gravação e divulgação dos dados com a preservação do anonimato.

Os dados foram analisados a partir de duas perspectivas: de forma vertical, apoiada na proposta de Análise de Conteúdo de Olabuenága (1999) e de forma horizontal, partindo da entrevista de cada participante e observando as semelhanças e diferenças entre os casos (Stake, 1994).

## Resultados e Discussão

A revisão de literatura e a análise do conteúdo das entrevistas sugeriram três eixos temáticos principais: projetos vitais, aspectos da dinâmica familiar e características do contexto social atual. Sendo assim, a partir de cada um dos eixos temáticos derivaram

distintas categorias de análise. Tais eixos e suas categorias nortearam a análise vertical dos casos. Com o objetivo de manter o anonimato dos participantes, os dados biodemográficos e contextuais foram modificados.

### Estudo de caso 1 - Pedro

#### Dados biodemográficos

Pedro tem 30 anos, é o último filho de uma prole de três, e o único que ainda reside no lar parental na companhia da mãe. Ele tem duas irmãs mais velhas que já são casadas e têm filhos. No momento da pesquisa, seus pais estavam em processo de reconciliação após terem vivido separados por um período de dois anos. Pedro relatou que seu pai voltaria para casa em breve. A mãe de Pedro tem 63 anos e é professora aposentada. Seu pai tem 65 anos e é advogado.

Pedro fez Direito, porém atualmente trabalha como funcionário público num cargo de ensino médio, pois havia feito concurso público para essa função enquanto ainda estava na faculdade. Depois de formado, foi nomeado para tal função. Seu salário no momento da pesquisa era de R\$1.300,00 por mês (equivalente a 5,4 salários mínimos). O sujeito não tinha namorada, entretanto afirmou ter uma vida social intensa junto a seus amigos.

#### Projetos vitais

Ele deixa claro que seu principal projeto vital está centrado no trabalho e, mais especificamente, no desenvolvimento de sua carreira. Ele deseja ascender profissionalmente e, para isso, estuda para concorrer a um cargo público que proporcione um salário melhor e que seja de nível superior na sua área. O desejo de uma melhor remuneração aparece explicitamente vinculado à independência da casa parental: *"na primeira oportunidade que tiver, financeiramente falando, gostaria de sair de casa"*. Nesse sentido, sua maior dificuldade seria *"perder o conforto da casa dos pais"*.

O casamento e a formação de uma família estão entre os projetos vitais de Pedro, porém parece que os projetos laborais têm prioridade em sua vida. Para os

jovens do sexo masculino, o investimento em uma carreira profissional se apresenta como fundamental. Essa premissa fica explicitada nos estudos de Rocha-Coutinho (2000) que investigou os projetos vitais em adultos jovens brasileiros, revelando que o discurso dos homens tem sido o de que eles se sentem responsáveis pelo bem-estar financeiro da família.

### Dinâmica familiar

A situação familiar de Pedro certamente foi o conteúdo mais enfatizado por ele nessa entrevista. Ele aponta sua família como parte fundamental da situação em que se encontra hoje. Pedro é o único filho que reside no lar da família de origem desde que suas irmãs saíram de casa para casar. A literatura registra evidências de que a saída da residência da família de origem via casamento está culturalmente autorizada, principalmente em se tratando das mulheres (Nilsson & Strandh, 1999; Settersten, 1998; Vos, 1989).

O sujeito descreve a relação conjugal de seus pais como sendo bastante difícil. Apesar de eles estarem separados há dois anos, Pedro refere que o pai voltará para casa em breve. Os problemas ocorreram, em parte, devido ao alcoolismo do pai. Porém, segundo as informações do sujeito, esse não era o único problema do casal, apesar de sua mãe lhe ter dito quando criança que a culpa pelos conflitos familiares e conjugais era do pai.

Atualmente, o entrevistado consegue ponderar os dois lados ao compreender a relação de seus pais, percebendo a parcela de responsabilidade de ambos na relação. Diz ele: *"Os dois nutriam uma relação doentia"* em que o pai trabalhava o dia inteiro e, à noite, bebia enquanto a mãe cuidava da família, porém ela não tinha a preocupação com a questão financeira. Ele reconhece que apesar da doença do pai, a mãe também *"precisava dessa relação doentia tanto que ele está voltando para casa"*.

Pedro refere que, durante muito tempo, enxergou seu pai a partir do mesmo ponto de vista de sua mãe, permanecendo, assim, aliado a ela. Com o passar do tempo e com a ajuda da psicoterapia, iniciada havia quatro anos, ele pôde entender a relação conjugal de seus pais de maneira mais crítica, reconhecendo o papel de cada cônjuge e deixando de ver seu pai

exclusivamente como *"o vilão"*. Dessa maneira, ele pôde livrar-se do estigma do homem problemático, podendo identificar-se com uma imagem masculina melhor.

Pedro diz que, atualmente, tem por política não se envolver nos assuntos deles, *"eles que são adultos que se entendam..."* (referindo-se ao relacionamento dos pais). Essa afirmação expressa a tentativa de Pedro manter um distanciamento dos pais a fim de dar-se a possibilidade de seguir em frente sem oferecer-se para ocupar um lugar de intermediador dos membros do casal parental, tentando não se aliar a nenhum deles.

A conflitiva do casal nessa família parece estar contribuindo para que Pedro demore mais a adquirir sua independência emocional e financeira, uma vez que, segundo Pittman (1990), a relação conjugal insatisfatória pode gerar um apego excessivo ao filho por parte dos cônjuges e vice-versa.

Essa idéia se corrobora no desejo que Pedro expressa de que *"a mãe tivesse um homem ao seu lado"*, mesmo que fosse seu pai, já que não lhe agrada a idéia de ter que deixá-la sozinha em casa. É provável que ele esteja associando a saída de casa com uma situação de abandono da mãe, uma vez que afirma: *"se ela tivesse um companheiro, seria mais fácil para eu ir morar sozinho"*.

### Aspectos do contexto social atual

Pedro aponta o fato de o jovem de hoje querer manter o padrão de vida que a família proporciona. Ele refere que aqueles jovens cuja família oferece mais conforto e favorece uma situação econômica melhor certamente irão optar por seguir vivendo com os pais. *"Se tu tiveres a opção de manter o teu padrão de vida o maior tempo que tu puderes até tu poder juntar condições de sair de casa e poder manter esse mesmo padrão, tu vai fazer isso"*. Desse modo, Pedro refere que muitos dos seus amigos que possuem a mesma idade que ele continuam vivendo e desfrutando do conforto material que o lar parental oferece.

O adulto jovem pesquisado refere que é difícil para ele abrir mão do padrão de vida que possui morando em casa. Dessa maneira, a questão financeira é o principal motivo, segundo ele, para continuar residindo com seus pais.

## Compreensão dinâmica do caso

Observa-se que o motivo explícito para a permanência desse adulto jovem na residência da família de origem é a questão financeira desfavorável. Porém, implicitamente, ele ainda se encontra numa relação de dependência emocional dos pais, o que dificulta o seu desprendimento da família.

Entretanto é importante ressaltar que ele possui uma autocrítica bem desenvolvida, conseguindo perceber o seu papel ativo que contribui para que essa situação permaneça da maneira como está. O primeiro passo talvez já tenha sido dado, na medida em que ele se dá conta daquilo que contribui para que continue em casa. Essa já é uma situação incômoda, uma vez que ele verbaliza claramente sua vontade de partir.

## Estudo de Caso 2 – Grace

### Dados biodemográficos

Grace tem 27 anos e é a filha mais nova, sendo que sua irmã tem 41 anos e também vive na residência parental. Ela formou-se em Enfermagem e atualmente trabalha na área da saúde e faz um curso de especialização em enfermagem domiciliar. Seu salário no momento da entrevista era de R\$2.500,00 por mês (equivalente a 9,6 salários mínimos). Grace informou que não estava namorando. Sua mãe tem 61 anos e é dona de casa, o pai tem 60 anos e exerce profissão de nível superior. No ano anterior à pesquisa seus pais adoeceram ao mesmo tempo, necessitando de internação hospitalar. Seu pai teve um problema vascular, e a mãe teve uma severa crise de asma. Diante desse episódio ela passou a considerar ainda mais importante sua família.

### Projetos vitais

Grace demonstrou ser uma jovem muito determinada, expressando claramente aquilo que deseja realizar e, também, aquilo que está fora de seus planos. Seus projetos se baseiam no investimento na carreira para que ela consiga realizar o sonho de ter o próprio negócio. Percebemos que no âmbito profissional ela é bastante exigente consigo própria, tendo trabalhado muito desde a formatura para conseguir aquilo que almeja. Grace mostra o desejo de estar, constantemente,

aperfeiçoando-se profissionalmente, o que pode expressar as características do período evolutivo em que ela se encontra, cuja característica é o empenho do sujeito nas conquistas no campo intelectual (Osório, 2001).

Ela afirmou que não tem planos de sair da casa de seus pais, já que não deseja perder o conforto e a segurança que o lar parental lhe proporciona. Pode-se observar que ela é uma jovem muito apegada afetivamente a seus pais e, provavelmente, esse aspecto pode estar dificultando o seu processo de separação-individação. Durante a entrevista, Grace comentou que seria difícil ir morar fora da casa de seus pais: *“eu ia me sentir sozinha e, certamente, iria querer passar a maior parte do tempo junto deles”*.

O casamento e a maternidade também fazem parte dos projetos de Grace, como parece ser o caso de muitas jovens que, apesar de mencionarem a profissão como um projeto vital, também referem de maneira quase unânime o desejo de se tornarem mãe (Rocha-Coutinho, 2000).

Entretanto ela diz estar enfrentando dificuldades para encontrar um parceiro para relacionamento sério. Afirma várias vezes, na entrevista, que “os homens atualmente não querem se comprometer”. Diante dessa dificuldade ela reage investindo maciçamente na profissão, já que para ela o prioritário é o sucesso profissional. Nessa perspectiva, Jablonski (2005) afirma que os jovens atualmente parecem estar priorizando a realização individual, mantendo perspectivas de vida ligadas à autonomia, à independência e à satisfação pessoal.

### Dinâmica familiar

As informações levam a considerar a possibilidade de que Grace talvez esteja desempenhando o papel de cuidadora de sua família. Além de sua escolha profissional pela enfermagem, ela também escolheu uma especialização em enfermagem domiciliar. A doença e a idade dos pais mobilizam-na muito, uma vez que o temor da morte é proporcional a uma maior dependência em relação a essas figuras (Zilberman, 2002).

Sua família também apresenta características daquilo que chamamos de um “ninho acolhedor” que não proporciona o “lançamento de seus filhos” (Carter & McGoldrick, 1995). Prova disso é o fato de sua irmã ter 41

anos e também não explicitar o desejo de sair de casa. Nesse caso, esse sistema familiar apresenta características de funcionamento em prol de que todos permaneçam unidos e coesos, sem fazer desvinculações.

A entrevistada diz que tem feito ameaças de que vai sair de casa quando se desentende com seus pais. Sua mãe, em contrapartida, reage dizendo que elas “*não devem brigar por besteiras*”. A evitação de conflitos parece ser uma estratégia parental que não incentiva a aquisição da independência. No relato de Grace, percebe-se que sua mãe desvaloriza o desejo da filha de adquirir independência em vez de incentivar sua autonomia.

A entrevista revelou que o relacionamento entre ela e sua irmã é muito próximo. Ela refere que sua irmã é alguém com quem ela pode contar quando precisa. Mencionou diversas vezes na entrevista “*a gente*” quando se referia à irmã. Apesar dessa proximidade, ela diz ser muito diferente da irmã que, em sua opinião, é mais acomodada do que ela.

Quanto às questões econômicas da família, elas aceitam sem oposição a imposição dos pais de que elas têm que contribuir no pagamento dos gastos coletivos da casa. Quando os pais dizem que elas têm que ajudar, elas ajudam sem hesitar, ainda que não haja iniciativa para isso por parte delas de forma espontânea. Observa-se em diversos momentos da entrevista que a família lida com as filhas de maneira infantilizada, o que elas, por sua vez, aceitam passivamente. Essa relação é sentida por Grace como “*harmônica*”. Talvez ela não perceba que esse acolhimento da família esteja desfavorecendo a sua iniciativa já que ela está aceitando as regras de convivência com os pais sem questionamento.

### Aspectos do contexto social atual

No que se refere ao contexto social atual, Grace aponta que nos últimos anos aconteceram diversas transformações em nossa sociedade. “*Eu vejo que na minha idade estão acontecendo várias coisas. Há anos atrás acontecia muitas vezes o inverso*”.

Ela afirma que atualmente a maioria das mulheres procura conquistar sua independência antes de constituir família. “*As mulheres se casavam, faziam família e hoje estão voltando a estudar pra conquistar a sua independência. E hoje é bem o oposto, as pessoas estão sozinhas atrás de conquistar o futuro, de se promover profissionalmente*”.

Ela aponta a dificuldade encontrada por jovens de ambos os sexos para conseguir adquirir autonomia financeira. Refere, ainda, que atualmente as pessoas estão muito mais voltadas para investir na profissão e nos projetos pessoais antes de casar e formar família. Segundo ela, o que acontecia antigamente era o inverso, principalmente no caso das mulheres que, geralmente, casavam e formavam a família, para depois voltarem aos estudos.

### Compreensão dinâmica do caso

Apesar de perceber todas as adversidades da vida cotidiana atual, evidenciadas pela dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, Grace parece estar conseguindo desenvolver-se bem profissionalmente. Ela conquistou um bom emprego e segue estudando para especializar-se cada vez mais em sua área de atuação.

Entretanto, ela parece estar encontrando dificuldades no âmbito pessoal, apresenta-se desacreditada nos relacionamentos com o sexo oposto, tem poucas atividades de lazer, já que dedica bastante tempo ao trabalho.

Ela afirma que é importante tomar uma decisão bem planejada antes de sair e não ir embora da casa dos pais só para dizer que vive sozinha. Talvez essa opinião de aparente responsabilidade esteja indicando que ela está acomodada nessa família e, portanto, não tem o desejo real de sair nesse momento.

Pensa-se que esse sistema familiar esteja incentivando a permanência das duas filhas no lar parental, uma vez que nenhuma delas expressa o desejo real de sair de casa. Nesse caso, provavelmente, a concepção de família esteja fortemente arraigada à idéia de ter e criar filhos. Assim sendo, provavelmente, o distanciamento físico dos membros da família é visto e vivido como ameaçador à integridade do grupo familiar.

### Estudo de caso 3 - Carla

#### Dados biodemográficos

Carla é a filha mais velha, com 31 anos; seu irmão tem 27 anos e também vive na residência parental. Ela iniciou duas faculdades: Arquitetura e Administração

de Empresas, porém não concluiu nenhuma delas. Carla morou no exterior durante quatro anos. Depois disso, realizou um curso de nível técnico em hotelaria. Atualmente, suas atividades principais são estudar inglês e freqüentar a academia de ginástica, já que está desempregada. Carla estava sem namorado no momento da entrevista. Seu pai tem 58 anos e é engenheiro civil. A mãe tem 63 anos, é bióloga e artista plástica.

### Projetos vitais

Carla é uma adulta jovem que ainda não definiu sua identidade profissional. Apesar de ter cursado duas faculdades, ela não conseguiu concluir nenhuma e, por esse motivo, foi viver no exterior. Essa experiência, segundo ela, foi bastante positiva, refere, porém, que não concluiu sua formação devido a essa temporada fora do país e isso está lhe trazendo dificuldades no momento.

A progressão satisfatória da fase da adultez jovem também depende da resolução das tarefas do estágio adolescente por parte do filho (Carter & McGoldrick, 1995). Sendo assim, percebe-se que Carla não concluiu uma das tarefas básicas da fase da adolescência que é a definição da identidade pessoal na medida em que ela se define como alguém *"meio irresponsável, meio imediatista e meio solteira"*, ou seja, ela parece não saber precisamente quem ela é.

A identidade profissional, que é um dos aspectos da identidade pessoal, também não está definida por ela, uma vez que ainda não sabe realmente o que gosta de fazer. A irresponsabilidade e o imediatismo são características pessoais auto-referidas que reforçam essa idéia. Entretanto, ela preocupa-se ao ver que os amigos da sua idade já estão direcionados na profissão, exercendo as atividades que escolheram, enquanto ela ainda não encontrou uma ocupação. A entrevistada tinha a sensação de que esses amigos estão envolvidos com as tarefas do mundo adulto, enquanto ela ainda se encontra na fase de transição entre a adolescência e a adultez jovem.

Carla também se mostra incomodada pelo fato do irmão mais jovem afirmar que ela vive confortavelmente como uma adolescente. Nesse caso, pode-se observar que as suas opiniões e percepções para a

tomada de decisões baseavam-se, amplamente, em referenciais externos (amigos, pais, familiares). Ela se sente insatisfeita profissionalmente, por exemplo, quando observa seus amigos desempenhando suas profissões. Outra situação que expressa tal funcionamento é a sua decisão de voltar para o Brasil, que se dá em virtude da cobrança dos pais para que ela conclua sua formação universitária. Naquela ocasião, ela retorna, porém, mesmo assim, acaba por não se formar. Observa-se que sua motivação de voltar tinha muito mais a ver com o desejo de agradar aos pais e atender uma demanda mais deles do que dela de concluir a faculdade.

Nesse sentido, ao longo de seus relatos, pode-se constatar que ela não parece desejar realmente algumas das escolhas que faz. Carla diz que um diploma lhe faz falta, mas não toma nenhuma atitude para conquistá-lo. Em alguns momentos, suas afirmações soam como imposições que ela mesma se faz, sem revelar desejo por tais projetos. O aspecto econômico aparece bastante elucidado quando afirma: *"já vi que vou ter que ter independência financeira"*. Não aparece como um desejo de "ser independente", mas uma necessidade que parece ser vivenciada por ela como uma imposição.

O principal projeto de Carla é montar um negócio de exportação e importação de equipamentos médicos, e espera, para isso, contar com a ajuda financeira da família. Ela ainda não está convencida de que esse projeto terá sucesso e, então, reage com um comportamento de fuga diante da possibilidade de fracasso, dizendo que se esse plano não der certo sua *"válvula de escape"* é voltar para o exterior. Sendo assim, demonstra certa imaturidade na dificuldade que expressa em tolerar essa frustração.

### Dinâmica familiar

Carla se mostra bastante dependente da mãe, já que está constantemente perguntando a ela sobre o que fazer nas situações difíceis. Essa "amizade" entre elas - como Carla define a sua relação com a mãe - revela uma confusão de papéis familiares e fronteiras difusas entre os seus membros. Nesse caso, está registrado na literatura que alto grau de proximidade entre os membros da família dificulta a saída dos filhos da casa dos pais (Rosen, Ackerman & Zosky, 2002).

Talvez essa família não esteja favorecendo a individualização de seus filhos de maneira adequada, já que parece que os pais não estão conseguindo deixar para trás o controle e o poder característicos de uma relação de superproteção (Cervený & Berthoud, 1997). Ainda que eles permitam que a filha vá morar no exterior, solicitam que ela volte para concluir a faculdade e adquirir o diploma aqui no Brasil, denotando a necessidade de controle sobre a vida da filha.

No que se refere à relação conjugal de seus pais, ela diz que eles não são "um casal que deu certo" e que, em sua opinião, eles não se separaram por causa dos filhos. Existe uma crítica velada na fala de Carla com respeito a sua mãe, como sendo uma mulher "fraca", já que não conseguiu se separar de seu pai. Carla tem a idéia de que a mãe poderia estar melhor sem o pai. Nesse sentido, a percepção da fragilidade do vínculo conjugal do par parental pode ser um dos fatores importantes na explicação de sua permanência na casa paterna. O temor do impacto da saída de casa sobre a relação conjugal dos pais é muito freqüente entre os adultos jovens que não percebem uma boa qualidade de relacionamento entre os pais (Pittman, 1990).

Refletindo sobre a aparente insatisfação conjugal dos pais, ela afirma que, no seu caso, isso não acontecerá, uma vez que ela não pretende sustentar um casamento que não dê certo. Em alguns momentos da entrevista, pareceu claramente seu descrédito na durabilidade das relações conjugais ao dizer: "acredito que nenhum relacionamento é capaz de durar para sempre". Pode-se constatar que a percepção e a convivência com um modelo insatisfatório de conjugalidade dos pais se refletem na concepção que Carla tem dos relacionamentos íntimos.

### Aspectos do contexto social atual

Carla comenta que, atualmente, a situação financeira dos adultos jovens está difícil, principalmente para quem está começando numa profissão: "Tu começa a ver a realidade do pessoal que está começando e do pessoal que já começou: muita gente reclamando". Diante das reclamações de seus amigos, ela sente-se insegura. "E aí tu fica com medo, pensa báh e aí o que é que eu vou fazer, será que eu vou agüentar isso?"

Entretanto ela percebe que muitas pessoas de sua relação já encontraram a profissão e querem exercê-

-la, apesar de a situação financeira não ser tão boa. "Tem várias meninas que eu comecei a rever depois de anos. A galera está mais estabilizada. Profissionalmente, nem todo mundo está numa legal, mas é a tua profissão, é o que tu gosta de fazer".

Ela acredita que, no aspecto financeiro, a vida no exterior é mais fácil. "Porque infelizmente a economia está ruim, mas aí eu acho que de repente viver lá é muito mais fácil, e tu trabalha muito menos. Com muito menos tempo tu te dimensiona pras coisas. Tu sempre tem grana pra viajar, comprar um carro legal. Sempre tem grana pra fazer as tuas coisas".

Na opinião de Carla os jovens de hoje estão demorando mais tempo para sair de casa devido à questão econômica. "Eu acho que esse negócio de tu viver na casa de pai e mãe é a situação econômica com certeza. Se todo mundo que saísse da universidade já saísse bem empregado. Eu não digo ganhando R\$ 5.000,00. Mas eu digo um valor que tu mereça por fazer, mas não ser explorado".

### Compreensão dinâmica do caso

Carla demonstra ainda estar oscilando entre momentos de autocrítica, em que reconhece sua parcela de responsabilidade na situação em que se encontra, e uma posição mais acomodada ao pensar que seus problemas podem ser resolvidos com a simples mudança do país.

Em alguns momentos da entrevista ela parecia estar mais consciente das suas dificuldades, porém, em outros momentos, ela voltava a acreditar que a solução está fora do alcance dela. Carla apresentou-se extremamente desanimada com a situação econômica do país e com as dificuldades que os jovens estão enfrentando para conseguir uma colocação no mercado profissional. No entanto, tem pouca consciência a respeito de seus recursos pessoais para alcançar uma situação de maior independência.

### Estudo de caso 4 – Felipe

#### Dados biodemográficos

Felipe foi indicado pela participante Carla, que o considerou, para o tema do estudo, um caso inte-

ressante. Ele tem 35 anos e é formado em Administração de Empresas. Atualmente, trabalha com o pai, que tem 63 anos, no negócio que eles abriram juntos na área de Engenharia Mecânica. Ele é o único filho que mora com os pais, pois sua irmã mais velha foi viver no exterior. Ela está com 38 anos e é casada. Sua mãe tem 63 anos e é dona de casa, já que não deu continuidade aos estudos. Felipe tem uma namorada há seis anos, com quem comprou um apartamento para morarem juntos. Entretanto, devido à falta de estabilidade financeira, decidiram vender o apartamento, pois julgaram não ter condições de manter uma vida a dois.

### Projetos vitais

Felipe afirma que não faz planos para o futuro e essa é a particularidade que mais chama a atenção nesse caso. Ele não expressa o desejo de formar uma família, nem de ser pai, dentre outros desejos que se esperariam em seu momento vital.

Em termos evolutivos, há um ano Felipe deu um passo importante em direção a sua independização quando comprou o apartamento junto com sua namorada. Mas eles decidiram abdicar desse imóvel por não ter condições de manter os gastos de uma vida independente. Pode ser que esse investimento também não tenha sido planejado, já que parece que eles só se deram conta de que não teriam condições de morar juntos depois da compra do imóvel. Conforme relatou Felipe, parece que o jovem casal não antecipou e planejou esse acontecimento. Somado a isso, ele também comentou que nenhum deles possuía renda fixa para dar prosseguimento ao pagamento do imóvel. Esse fato remete à idéia de que o desenvolvimento não é um processo linear, ao contrário, muitas vezes, ele é acompanhado de avanços e retrocessos constantes para, só então, possibilitar que o indivíduo alcance um novo estágio no ciclo evolutivo (Carter & McGoldrick, 1995). Nesse caso, Felipe realizou um avanço em direção ao seu desenvolvimento, porém, em seguida, recuou tomando a iniciativa de vender o imóvel e permanecer na mesma situação em que estava.

Apesar de o movimento de crescimento não ser um processo sempre progressivo, aparece, nesse caso, um descompasso, refletindo um descompromisso com o futuro. O sujeito entrevistado fala que não se preocupa

com o futuro, já que acredita que “*vai dar um jeito*”. Ele considera que à medida que as adversidades forem surgindo, ele as enfrentará, sem que para isso necessite preparar-se antecipadamente. Esse aspecto sugere pensar que ele não se sente como alguém capaz de modificar o meio para conquistar aquilo que almeja (Bronfenbrenner, 1996).

Atualmente, ele trabalha com seu pai, mas talvez esteja exercendo essa atividade muito mais como um “esporte” ou “lazer” do que propriamente como um trabalho. A vestimenta esportiva que ele estava usando no momento da entrevista, que foi no horário e local de trabalho, pode ser considerada um dos indicativos que reforçam essa idéia. A inexistência de uma renda mensal também é outro indicativo, já que ele refere não estar lucrando financeiramente com essa atividade.

### Dinâmica familiar

Felipe demonstrou a necessidade de apoio familiar para exercer suas atividades profissionais. Primeiramente, ele e a irmã montaram uma microempresa para fabricar e comercializar granola e, posteriormente, seu pai idealizou esse negócio em que eles estão envolvidos atualmente. Ele precisou da ajuda e do apoio familiar para concretizar esses dois empreendimentos. Quando sua irmã abandonou o negócio, ele não se sentiu capaz de levá-lo adiante sozinho. Ele demonstra ter raiva e ressentimento da irmã por sua partida, expressando uma sensação de abandono. A evidência disso é que ele conversa com a irmã, esporadicamente, afirmando que foi ela quem se distanciou dele e, portanto, não se sente motivado a procurá-la.

Ele compara bastante a sua relação com a namorada com o relacionamento conjugal de seus pais. Nesse aspecto, aparece a idealização da relação dos pais ao mesmo tempo em que desvaloriza sua relação com a namorada. Nesse sentido, ele afirma que a relação dos pais é mais tranqüila, mais respeitosa e mais livre. Ele e a namorada, por sua vez, enfrentam muitas brigas e discussões.

Sua relação com a mãe parece ser bem próxima. Na sua infância era ela quem cuidava, praticamente, sozinha dos filhos, já que o pai tinha dois empregos. Atualmente, ele refere que ela o aconselha, princi-

palmente quando o assunto é sentimental. Essa família apresenta um modelo tradicional de estrutura, em que a mãe permanece no mundo privado, responsabilizando-se pelo cuidado dos filhos, enquanto ao pai cabe o sustento econômico do lar e, portanto, a esfera pública (Rocha-Coutinho, 2000).

Felipe, debochadamente, descreve seu pai como um profissional aposentado que continua a trabalhar, pois *"ainda tem um filho para sustentar"*. Felipe realmente acredita que o pai é quem tem que fazer alguma coisa para ganhar mais, já que é dele a responsabilidade pelo sustento da família. Dessa maneira, é o pai quem idealiza o negócio no qual eles estão atuando. Em nenhum momento, Felipe se questiona sobre a possibilidade de seu pai parar de trabalhar e de ele sustentar-se sozinho.

A parentalidade nesse caso ainda é característica de uma família com filhos adolescentes, uma vez que o pai ainda continua desempenhando a função de provedor do filho adulto jovem (Cater & McGoldrick, 1995).

Felipe, por outro lado, observa que o pai está necessitando cada vez mais de seus cuidados, pois está envelhecendo. Talvez ele se sinta como um filho que tem atribuições de genitor, ou seja, ele se sente responsável pelo cuidado de seus pais, principalmente depois da partida de sua irmã.

### Aspectos do contexto social atual

Felipe reconhece que a questão financeira do país está piorando, principalmente para a classe média. Ele afirma: *"A classe média hoje em dia está desaparecendo. Todo mundo que tinha uma situação financeira boa começa a ter que abdicar de uma série de coisas, tem que cortar gasto ali, gasto aqui"*.

Segundo a opinião de Felipe, as empresas, de modo geral, também têm que cortar custos. *"A empresa quer diminuir o custo pra continuar competitiva no mercado. Ela vai pegar sempre o melhor conhecimento possível com o menor custo"*.

Ele acredita que as empresas preferem pessoas mais jovens e com menos experiência. *"Eles preferem sempre uma pessoa que tenha um pouquinho menos de experiência pra poder pagar menos"*. Dessa maneira, Felipe percebe que os jovens que estão começando aceitam receber um salário baixo, já que estão aprendendo.

Depois de algum tempo, segundo ele, as pessoas não aceitam mais trabalhar por um salário tão baixo. *"Uma pessoa que é mais velha que já viveu um tempo vai dizer olha o meu custo de vida é esse com menos disso eu não posso trabalhar. Já o mais jovem como ainda mora com os pais, está aprendendo..."*

### Compreensão dinâmica do caso

Felipe reconhece que o comodismo e a falta de iniciativa são características suas que atrapalham o seu desenvolvimento na medida em que contribuem para que ele continue dependente dos pais. Esse talvez seja o primeiro passo em direção a uma possível mudança.

O pai provavelmente também esteja contribuindo para essa situação se prolongar na medida em que se oferece para continuar ajudando o filho. Talvez ele se sinta culpado e esteja fazendo isso na tentativa de aproximar-se mais de Felipe agora, já que no passado ele esteve bastante ausente em relação aos filhos, pois trabalhava durante o dia e lecionava à noite. Pode-se pensar que ele esteja tentando recuperar o tempo perdido.

Felipe percebe o meio que o cerca como desfavorável para a sua inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, apesar de ser relativamente jovem, com 35 anos ele já está se sentindo rechaçado pelo mercado, porque percebe que as empresas tendem a contratar pessoas ainda mais jovens que ele para exercer a mesma atividade.

Certamente, Felipe não está totalmente satisfeito em seguir morando com os pais. Ele sente vontade de ter mais liberdade, mas provavelmente ainda não esteja se sentindo suficientemente incomodado a ponto de tomar uma iniciativa que modifique essa situação.

### Análise horizontal e integradora dos casos

Dando continuidade à discussão dos dados obtidos, desenvolve-se, a seguir, a análise horizontal dos quatro casos estudados, evidenciando as semelhanças e peculiaridades que envolvem o fenômeno.

O primeiro eixo temático, denominado de projetos vitais, aborda os planos que o adulto jovem faz para o seu futuro. Na entrevista, os participantes foram

questionados sobre como gostariam de estar dentro de um intervalo de cinco e de dez anos. As respostas a essas questões, de maneira geral, contemplaram: projetos pessoais e ocupacionais, investimento na carreira e saída da casa dos pais, tendo aparecido também projetos de formação de uma família por meio do casamento e do nascimento de filhos.

Os entrevistados são unânimes em reconhecer que, atualmente, a inserção no mercado de trabalho está difícil. Aqueles que estão empregados têm como estratégia o investimento na carreira, provavelmente porque acreditam que ainda não alcançaram a condição ideal de trabalho e, principalmente, de salário.

Os outros dois participantes, que estão desempregados, reclamam que está difícil encontrar emprego. No entanto eles não possuem estratégias efetivas para enfrentar tal situação. Ao contrário, parecem tentar contornar as dificuldades do contexto em vez de partir para o real enfrentamento da situação, por mais adversa que se apresente.

Determinados fatores, referidos pelos participantes como facilidades que o lar parental oferece, tornam-se motivos dificultadores da saída de casa devido à dificuldade desse adulto jovem em abrir mão de tais confortos ou regalias. O apoio financeiro dos pais facilita a permanência do filho no lar parental e, nesse caso, dificulta o seu processo de emancipação. Sendo assim, percebe-se que as famílias estudadas, por pertencerem a uma classe mais favorecida economicamente, proporcionam a seus filhos muitas facilidades para que eles continuem morando em casa. Esses filhos acabam tendo dificuldades para deixar de desfrutar do padrão de vida oferecido pelos pais e partir para uma vida independente, com um nível de poder aquisitivo mais baixo, por exemplo.

No segundo eixo temático, aparecem as críticas que o adulto jovem faz a respeito da relação parental e da relação conjugal de seus pais, refletindo a sua percepção sobre a dinâmica familiar. Nesse sentido, é interessante ressaltar que a maior parte dos entrevistados não faz uma boa avaliação do casamento de seus pais.

Possivelmente, essa avaliação negativa que os jovens desse estudo fazem a respeito da relação conjugal dos pais também esteja evidenciando que pais e filhos possuem uma concepção diferente sobre o casamento.

O casamento, apesar de ser desejado, não se constitui como o principal projeto vital dos jovens desse estudo. Talvez o desejo de casar-se esteja sendo evidenciado como uma tarefa evolutiva vital a ser cumprida e não propriamente como um projeto para o futuro como, talvez, tenha sido na geração de seus pais (Zordan, 2002).

A relação parental desses adultos jovens com seus pais parece estar marcada pelo excesso de zelo e cuidado dos filhos em relação aos pais e vice-versa. Esse comportamento evidencia um vínculo frágil nos diversos subsistemas familiares: conjugal, parental e fraterno. A relação de proximidade e dependência aparece também entre os irmãos, como revelam os casos de Grace e de Felipe.

Os casos pesquisados evidenciam que o cumprimento das tarefas evolutivas está sendo arrastado ao longo do ciclo vital. Algumas tarefas da adolescência ainda estão presentes nesses sujeitos, como é o caso da formação da identidade e da busca de autonomia, o que revela que o termo "adultescente" talvez esteja mais apropriado para designar a fase evolutiva em que alguns deles se encontram.

É interessante ressaltar que os jovens desse estudo reconhecem em si mesmos algumas características pessoais como sendo responsáveis pela permanência no lar parental. A falta de iniciativa e o comodismo foram citados por eles como fatores dificultadores do processo de emancipação. As dificuldades na aquisição da autonomia e no desenvolvimento da identidade bem como a vinculação familiar que se estabelece nessas famílias parecem estar favorecendo a dependência do adulto jovem em relação à sua família de origem.

O terceiro eixo temático contempla os aspectos do contexto social que interferem no fenômeno do ninho cheio na visão do adulto jovem. Os participantes desse estudo revelam uma visão crítica a respeito da realidade que os cerca, afirmando pensar bastante a respeito disso.

Na opinião desses adultos jovens, a carreira universitária não garante, necessariamente, o sucesso profissional e financeiro. Alguns deles já estão formados há bastante tempo, porém ainda continuam os estudos e o aperfeiçoamento profissional. Esse prolongamento da vida estudantil está levando a um alargamento do período de pré-lançamento (Carter & McGoldrick, 1995)

em que os adultos jovens co-residem com os pais. A expressão "parentalidade longa vida" utilizada por Dey e Moris (1999) parece apropriada para caracterizar os casos estudados, já que os pais em questão continuam oferecendo suporte emocional e financeiro aos filhos por mais tempo.

Essas opiniões evidenciam que os adultos jovens pesquisados fazem uma superexigência do contexto, depositando altas expectativas no meio em que estão inseridos. Essa expectativa de salários elevados e melhores condições acabam sendo frustradas, o que conduz à desesperança. De modo geral, eles não se sentem capazes de fazer algo para mudar a situação. Sendo assim, acabam por não investir no contexto e pensam que não há muito o que fazer. Certamente essa é uma atitude fatalista que os jovens dessa pesquisa apresentam. A percepção de dificuldade de inserção no mercado de trabalho e de conquista de salários melhores, aliada à vontade de seguir desfrutando do conforto e da segurança que o lar parental oferece, aparece como o grande motivador explícito da permanência dos filhos na casa dos pais.

## Considerações Finais

O fenômeno do "ninho cheio", que ocorre quando o adulto jovem segue residindo com sua família de origem, sem emancipar-se financeira e emocionalmente de seus pais, merece atenção pela tamanha frequência com que vem ocorrendo em nossa sociedade. Pode-se pensar que essa é uma nova forma de organização familiar que vem surgindo, também, em resposta às difíceis condições sociais do momento.

No nível macrossistêmico, a sociedade espera que as famílias se ajustem a um ciclo normativo, mais ou menos flexível, dependendo da cultura vigente. As famílias, por sua vez, sentem-se pressionadas a cumprir essas expectativas sociais. Provavelmente, esse seja um momento de transição em que observamos, em larga escala, o fenômeno do ninho cheio, em que, tradicionalmente, seria esperado o contrário, ou seja, a saída dos filhos da casa dos pais, que caracteriza o ninho vazio.

É necessário enfatizar que esse estudo reflete um fenômeno contextualizado no momento específico em que foi realizado, já que aborda um tema da atualidade numa sociedade em constante transformação.

Cabe ressaltar que essa pesquisa se deteve, exclusivamente, na visão do adulto jovem de nível socioeconômico médio sobre a sua permanência na família de origem, a fim de poder aprofundar o fenômeno a partir dessa perspectiva. Seria importante, em estudos futuros, a abordagem dessa temática a partir da perspectiva dos pais sobre o fenômeno. O trabalho com o subsistema parental faz-se necessário, principalmente por meio do enfoque sobre a conjugalidade que, às vezes, necessita ser reavaliada nessa fase.

Certamente, é preciso integrar os âmbitos psicológico e social para a compreensão desse fenômeno. Entretanto os participantes dessa pesquisa revelaram que algumas questões psicológicas, como é o caso da formação da identidade e da aquisição de autonomia, interferem na forma como esse adulto jovem apreende o meio que o cerca e desenvolve estratégias para conquistar seus projetos. Dessa maneira, pode-se observar que as variáveis familiares e individuais foram preponderantes para a explicação do fenômeno nos casos estudados.

Dentre as fases do ciclo vital familiar normalmente encontramos a etapa denominada de ninho vazio para caracterizar e descrever o funcionamento das famílias em que os pais estão com idade, aproximadamente, entre os 40 e 60 anos, fazendo parte da chamada população de meia idade, e os filhos, que estão com condições de sair do ambiente familiar para iniciar uma vida independente.

Por isso, a variação da etapa do ninho vazio, denominada nesse estudo de fenômeno do ninho cheio, necessita ser estudada e acrescida às tradicionais fases do ciclo vital familiar. A principal tarefa familiar nessa etapa é a emancipação física e emocional do adulto jovem em relação à família.

Os pais devem ter a capacidade de tolerar a ambigüidade na identidade profissional dos filhos adultos e aceitar a variação das ligações emocionais e dos estilos de vida fora da família. O filho, por sua vez, deve resolver as tarefas do estágio adolescente.

Para tanto, é fundamental o empenho no cumprimento das tarefas que cada um dos subsistemas deve desempenhar para que o desenvolvimento dos membros da família ocorra sem o acúmulo das mesmas para as fases subseqüentes.

Cabe, então, aos profissionais que, direta ou indiretamente, lidam com esse fenômeno em sua ativi-

dade laboral, considerar essa nova forma de organização familiar que vem surgindo, naturalmente, de maneira que possibilite a família compreender adequadamente os acontecimentos inerentes a essa fase, considerando as condições sociais e econômicas atuais. Qual é o tempo certo, a hora “H” de esvaziar o ninho? Qual a necessidade de cada um? Quem sabe?

Lembrando Gibran Kalil Gibran: “Vossos filhos não são vossos filhos, são os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma...”

## Referências

- Aylmer, R. C. (1995). O lançamento do adulto jovem solteiro. In B. Carter & M. McGoldrick. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2a. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Breunlin, D. C., Schwartz, R. C., & Kune-Karrer, B. M. (2000). *Metaconceitos: transcendendo os modelos de terapia familiar* (2a. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen. (Org.), *Examining lives in context*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2a. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cervený, C. M. O., & Berthoud, C. M. E. (1997). *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dey, I., & Morris, S. (1999). Parental support for young adults in Europe. *Children and Youth Services Review*, 21 (11/12), 915-935.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Henriques, C. R., Jablonski, B., & Feres-Carneiro, T. (2004). A “Geração Canguru”: algumas questões sobre o prolongamento da convivência familiar. *Psico*, 35 (2), 195-205.
- Jablonski, B. (2005). Atitudes de jovens solteiros frente à família e ao casamento: novas tendências? In T. Féres-Carneiro (Org.), *A Família e o casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Nilsson, K., & Strandh, M. (1999). Nest leaving in Sweden: The importance of early educational and labor market carriers. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (4), 1068-1079.
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2a. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Osório, C. M. S. (2001). Adultos jovens, seus scripts e cenários. In C. L. Eizirik, F. Kapczinski & A. M. S. Bassols (Orgs.), *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pittman, F. (1990). *Momentos decisivos: Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ríos González, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2000). Do conto de fadas aos super-heróis: Mulheres e homens brasileiros reconfiguram identidades. *Psicologia Clínica*, 12 (12), 65-82.
- Rodrigo, M. J., & Palácios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rosen, E., Ackerman, L., & Zosky, D. (2002). The sibling empty nest syndrome: The experience of sadness as siblings leave the family home. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6 (1), 65-80.
- Settersten, R. A. (1998). A time to leave home and a time never to return? Age constraints in the living arrangements of Young adults. *Social Forces*, 76 (4), 1373-1400.
- Stake R. (1994). Case studies. In Denzin, N. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vos, S. (1989). Leaving the parental home: Patterns in six latin American countries. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 615-626.
- Wendling, M. I., & Wagner, A. (2005). Saindo da casa dos pais: a construção de uma nova identidade familiar. In A. Wagner (Coord.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zilberman, A. B. (2002). *A concepção de morte em adultos jovens no processo de individuação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Zordan, E. P. (2002). *O casamento na contemporaneidade: motivos, expectativas, atitudes e mitos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Recebido em: 12/1/2005  
Versão final reapresentada em: 17/5/2006  
Aprovado em: 30/6/2006



# Identificação de variáveis que afetam o envelhecimento: análise comportamental de um caso clínico

## *Identification of aging variables: a clinical case report behavioral analysis*

Elissa **BATTINI**<sup>1</sup>

Evelise Martinelli **MACIEL**<sup>2</sup>

Mariza da Silva Santos **FINATO**<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as variáveis que influenciam a adaptação do indivíduo ao processo de envelhecimento. Para tanto foi realizado um estudo de caso que identificou algumas variáveis que, quando presentes, podem tanto aumentar quanto diminuir a probabilidade de adaptação adequada à velhice. Dentre as que podem aumentar a probabilidade de um envelhecimento bem-sucedido, destacam-se: autonomia, auto-aceitação, redes de apoio, crença religiosa e propósitos de vida. Entretanto outras características podem diminuir essa adaptabilidade, tais como: negação da velhice, isolamento, postura místico-religiosa conformista e alienação do presente. O resultado do estudo corrobora tal levantamento, de modo que a entrevistada parece ter se adaptado à velhice em virtude das habilidades desenvolvidas ao longo de sua vida, assim como das contingências atuais.

**Palavras-chave:** adaptação; envelhecimento; estudo de caso.

### Abstract

*The objective of the present study was to identify and analyze variables which facilitate and difficult the individual adaptation during the aging process. A case study was made to identify some variables that can increase and decrease the probability of aging adaptation. Among those aspects that can increase the probability of a well-succeeded aging are: autonomy, self acceptance, support network, religious belief. The variables that influence negatively the aging process are: aging denial, isolation, conformist mystical religious posture and present alienation. The results confirm the study as the interview seems to be adapted to the aging process, regarding to the developed abilities during lifetime, and the actual contingencies.*

**Key words:** adaptation; aging; case study.

Nas últimas três décadas, a Psicologia do envelhecimento vem se desenvolvendo rapidamente no campo científico internacional devido a um conjunto

de fatores, dentre eles o envelhecimento populacional. Juntamente com o progresso científico, tem-se a mudança gradual da mentalidade em relação à velhice,

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Mestranda, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

<sup>2</sup> Acadêmica, Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

<sup>3</sup> Professora Doutora, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Campus Universitário, 86051-990, Londrina, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.S.S. FINATO. E-mail: <maritza@londrina.net>.

que passa a ser considerada uma fase no desenvolvimento e não exclusivamente de incapacidades e perdas (Neri, 1995). Por conta dessa nova demanda, estudos que busquem identificar fatores que contribuam para um envelhecimento bem-sucedido - com a preservação da saúde, com a independência física e cognitiva e a autonomia moral - mostram-se pertinentes.

Segundo Haydu (2003), adaptar-se às variações do meio ambiente e sobreviver a elas é um grande desafio para qualquer organismo vivo. O ser humano enfrenta esse desafio desde o momento do nascimento até a morte. Como a infância, a adolescência e a vida adulta são etapas do desenvolvimento do indivíduo, a velhice também o é, e, como tal, requer adaptação constante às modificações que o meio impõe.

O desenvolvimento humano é um processo multideterminado, ou seja, não é caracterizado por processos isolados de crescimento e declínio (Neri, 1995). A compreensão do desenvolvimento e da adaptação do indivíduo ao seu meio deve envolver a análise de todas as suas interações, dentre elas: as contingências filogenéticas (determinadas pela herança genética), as ontogenéticas (história de vida do indivíduo) e as culturais (Haydu, 2003). Assim, ao longo do processo de desenvolvimento, eventos ambientais vão se sobrepondo, tornando aquele indivíduo único. O envelhecimento configura-se então como uma experiência heterogênea, que dependerá de como o indivíduo organiza sua vida a partir das circunstâncias histórico-culturais, da incidência de patologias durante o envelhecimento normal e da interação entre fatores genéticos e ambientais (Neri, 1995).

Embora existam grandes diferenças individuais no processo de envelhecimento, Baltes e Silverberg (*apud* Néri, 1995) estabelecem três domínios gerais que devem ser considerados: 1) o aumento nas perdas físicas, em que a saúde tende a ser um problema crescente; 2) a tendência de as pressões e as perdas sociais se acumularem, sendo comum nas sociedades ocidentais oferecerem-se poucas oportunidades de novos papéis sociais para o idoso; 3) a diminuição do tempo cronológico, que pode levar à perspectiva iminente da finitude, favorecendo a mudança no sentido de vida.

Assim, mesmo que o envelhecimento bem-sucedido seja multifacetado, grande parte dos idosos poderá vivenciar os domínios acima, de forma que

interferir em tais variáveis poderia ser pertinente na medida em que a mudança ocorreria nos níveis gerais do envelhecimento e não em suas particularidades. Programas de reinserção dessa população, por exemplo, poderiam ser adequados.

A aposentadoria é, para muitos, um dos fatores que contribui para as perdas sociais e dos papéis exercidos na sociedade, visto que o trabalho, geralmente, possui grande relevância na vida do indivíduo. Segundo Tavares, Neri e Cupertino (2004, p.98), "a perda do papel e a concomitante perda da identidade gerariam estresse, ansiedade e predisposição à depressão". Esses mesmos autores afirmam que a partir da diminuição do *status* social e da modificação dos papéis sociais exercidos, restam somente duas saídas para o indivíduo: o isolamento ou a busca de novos papéis no meio familiar. São novas contingências de vida sobre as quais o indivíduo precisará operar de forma a adquirir outros repertórios pessoais, caso contrário poderá deixar de interagir com pessoas que lhe eram próximas e importantes. É provável que seu mundo tenha ficado mais reduzido, que seus interlocutores tenham se afastado, criando, assim, o ambiente ideal para o isolamento social. Dessa forma, alguns indivíduos se aposentam sem encontrar dificuldades de adaptação, enquanto outros necessitam de um maior esforço para se ajustarem a essa nova fase da vida.

É o padrão de comportamento do indivíduo, no entanto, que irá dificultar ou facilitar sua adaptação à velhice, que será a consequência de seu modo de vida anterior. Skinner e Vaughan (1985, p.27) afirmam: "se viver bem a vida é depender de coisas como traços de caráter ou modos de pensar, porque então as pessoas que vivem bem enquanto jovens não vivem também assim quando são mais velhas?"

As pessoas podem tentar estabelecer planos para ter um envelhecimento bem-sucedido. Para Skinner e Vaughan (1985), tornar-se idoso é como ir morar em outro país. Antes de se mudar, portanto, é essencial conhecer a língua falada, o tipo de comida e os hábitos da nova moradia. Dessa forma, a adaptação se torna mais fácil. O importante é enxergar que essa é uma fase do desenvolvimento como outra qualquer e, como tal, possui tanto aspectos positivos quanto negativos. Segundo os autores, não há como negar que, com o envelhecimento, os sentidos acabam se tornando menos precisos e os músculos mais fracos, mas para

isso os avanços da ciência existem e devem ser utilizados:

Alguém já disse que se você quiser saber como se sente um velho, embafe os óculos, tape os ouvidos com algodão, calce sapatos pesados e folgados demais para seus pés, ponha luvas e tente, mesmo assim, levar uma vida normal. Algumas das imperfeições da velhice podem ser compensadas de várias maneiras. Óculos e aparelhos para surdez servem para isso. Mas também podemos tirar proveito de um mundo planejado, de modo a nos comportarmos razoavelmente nele, a despeito de nossas deficiências (Skinner & Vaughan, 1985, p.35).

Assim, pode-se dizer que o behaviorismo radical entende a velhice como sendo um produto de todos os comportamentos e variáveis que afetam o indivíduo ao longo de sua vida: a educação que lhe foi dada, a religiosidade, a cultura e o ambiente familiar. Considera se o indivíduo foi usuário de drogas, de tabaco, de álcool e se tinha uma vida sedentária. Leva-se em conta se tal indivíduo possuía um círculo social ou se vivia isolado; se o trabalho era o único reforçador e agora é obrigado a se aposentar; se esse indivíduo é alguém que costuma estabelecer objetivos ou resigna-se diante das dificuldades da vida, observa até mesmo se foi acometido por doenças etc. Tais variáveis permitirão que o indivíduo se adapte mais ou menos à velhice, dependendo das condições ambientais que lhe afetaram e que continuarão presentes ao longo de seu envelhecimento.

De acordo com Freire (2000), a questão do bem-estar na velhice é algo que vem sendo discutido. Os estudos apontam que se determinadas variáveis estiverem presentes, a chance de adaptação à velhice aumenta consideravelmente. Entre elas, destacam-se:

*1. Autonomia:* Guilhardi (2002, p.83) considera que a autonomia está intimamente relacionada à autoconfiança, ao passo que uma pessoa autoconfiante sabe quais comportamentos deve emitir para obter conseqüência positivas. Assim, ser autônomo significa ter habilidades para pensar e agir de determinada maneira e avaliar as situações com seus próprios pontos de vista, fazendo escolhas, tomando suas próprias decisões, o que faz com que essas pessoas sintam que possuem controle sobre suas vidas. Godstein (2002) enfatiza a importância do senso de controle para o bem-estar dos indivíduos em todas as idades, assim como os gerontólogos consideram que o nível de

independência do sujeito está muito ligado ao conceito de saúde.

*2. Redes de apoio:* o ser humano é gregário por natureza. Perder o contato com outras pessoas é sinônimo de reclusão e de perda de interesse pela vida. Para uma adaptação adequada é imprescindível que haja um ambiente em que o idoso possa se sentir como parte integrante de um grupo social. Além disso, Starling (1999) aponta para o fato de que o estar inserido em um grupo social retarda o processo de envelhecimento comportamental.

*3. Auto-aceitação:* segundo Freire (2000), implica uma atitude positiva do indivíduo em relação a si próprio e à sua história de vida, aceitando características positivas ou negativas, como também sua nova condição como idoso. Uma parte da auto-aceitação é caracterizada pela auto-estima, um sentimento aprendido que se desenvolve durante toda a vida de uma pessoa, ao passo que o indivíduo em si é tido como reforçador em relacionamentos sociais e não somente seus comportamentos (Guilhardi, 2002, p.71).

*4. Propósitos de vida:* significa continuar estabelecendo objetivos na vida que impulsionem o indivíduo a continuar vivendo.

*5. Crença religiosa:* de acordo com Cavalcante (2002), o fato de a velhice ser considerada a última etapa da vida faz com que ocorra um aumento da freqüência sobre o pensar na morte e, sobretudo, a respeito do que vem depois dela. Se a questão da finitude parecia longínqua, pouco pensada; na velhice, torna-se mais próxima e até real. A morte de pais, de parentes e de amigos remete imediatamente à própria morte. O retorno a uma prática religiosa passa a ser mais evidente e sentida como também indispensável. Não é sem razão que muitos consideram a velhice como a etapa em que um balanço da vida é necessário e inevitável.

Considerando a importância de tais características e estando elas presentes no cotidiano das pessoas, percebe-se o aumento da probabilidade de uma melhor adaptação à velhice. No entanto, certas variáveis, se presentes, podem ser pouco adaptativas ao novo contexto: a passagem para a velhice. Mira y Lopez (*apud* Cavalcante, 2002) destacam as seguintes variáveis:

*1. Agarrar-se ao passado:* o indivíduo que se agarra ao passado passa a viver de recordações. Aliena-

-se do presente. Suas referências estão todas nos anos anteriores. Nada mais tem valor senão as coisas de antigamente, o que faz com que ele se afaste daqueles que o cercam, visto que não aceita as condições atuais.

2. *Negar a velhice*: aquele que ignora a velhice tenta encontrar desesperadamente a fonte da eterna juventude. Busca de todas as formas parecer jovem. Observa-se que atualmente há um culto exagerado à juventude e um desprezo ao idoso. Além de o jovem ser cultuado, o velho é rejeitado.

3. *Isolar-se*: o indivíduo passa a ser introspectivo. Submerge em tristeza e desolação. Já que não desperta paixão, busca ao menos a compaixão;

4. *Adotar uma atitude místico-religiosa, assumindo uma postura conformista*: a religião é abraçada como forma de renúncia, resignação conformista e alienação. Fechada num sistema de crença maniqueísta, a pessoa se sente passiva e descompromissada com a vida, como se Deus fosse o responsável por tudo que lhe acontece.

Desse modo, o objetivo do presente estudo é analisar o envelhecimento sob o enfoque comportamental, assim como realizar o levantamento de variáveis que possam facilitar ou dificultar a adaptação do indivíduo ao processo de envelhecimento.

## Método

Para a formulação deste artigo, foi utilizado o estudo de caso único, baseado no relato verbal de uma mulher aposentada, de sessenta e cinco anos. A escolha pelo sexo feminino se deve ao fato da maior longevidade da mulher em relação ao homem, pois, segundo Fraiman (1995), as mulheres vivem por volta de seis a oito anos a mais que os homens. Foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas que abordaram aspectos da história pessoal passada, presente e perspectivas futuras. Para a construção do artigo foram selecionadas frases da participante e a sua linguagem foi mantida e apresentada entre aspas para a ilustração das análises e dos comentários.

### Estudo de caso

"A" é uma mulher de 65 anos. Mora com seu marido e tem quatro filhos, todos casados. É professora

aposentada, atua como ministra da igreja, dá aulas particulares de matemática e faz artesanatos para vender. Considera-se uma pessoa bastante ativa e batalhadora.

### História de vida

Segundo a entrevistada, sua mãe foi uma pessoa exigente e punitiva: "minha mãe batia na gente por qualquer coisinha, nós tínhamos medo dela. Se ela dissesse para buscar palha para acender o fogo, ia correndo senão apanhava". Apesar disso, "A" relata que tinha um bom relacionamento com ela, "dava para sentir o amor dela pela gente". A mãe tinha estudado pouco, acreditava que a filha deveria estudar e a incentivava.

O pai não foi uma figura presente na educação de "A"; ele era analfabeto e achava que não era preciso estudar, pois acreditava que a preocupação da mulher deveria ser exclusivamente o casamento, não os estudos, e punia a filha se a visse estudando: "estudava quietinha, se meu pai soubesse, vinha e me batia". No entanto, "A" queria continuar estudando apesar das dificuldades encontradas: a falta de incentivo do pai e o fato de morar em um sítio longe da escola; por isso "A" teve de produzir modificações no seu ambiente, como vender ovos e frangos para comprar material escolar, estudar escondida do pai e andar longas distâncias até a escola. "A" relatou que era a melhor aluna da sala e que seu caderno era um "exemplo de capricho".

Depois do casamento, seu marido também não a apoiava nos estudos, por isso "A" precisou interromper a faculdade várias vezes para cuidar dos filhos, "faculdade de quatro anos, eu fiz em oito". "A" concluiu quatro cursos superiores: Matemática, Ciências Contábeis, Pedagogia e Teologia. Também fez duas especializações: Supervisão Escolar e Espiritualidade. Trabalhou como professora de matemática e também na coordenação e na direção do colégio em que trabalhava.

"A" relatou que, devido ao modelo de educação exigente de seus pais, ela também foi uma mãe exigente, punitiva e controladora: "eu batia e chamava meus filhos de burros, eu era rígida com relação aos estudos e a sair de casa, eles tinham horário para voltar, se não voltavam, ia buscar". Atualmente, ela acredita que falhou na educação de seus quatro filhos, pede-lhes perdão quando conversam a respeito, diz que estava "aprendendo a ser mãe" e procura orientá-los na educação

dos netos. "A" não concorda com a educação que um de seus filhos dá ao neto. Relatou que ele, além de ser rígido com os filhos, não lhes demonstra amor e carinho, nunca faz um elogio a eles. Em relação à sua filha mais nova, diz que educa os filhos de forma correta, não utiliza punições e demonstra-lhes afeto.

Foi possível identificar que "A" convive com diversos grupos de pessoas - os familiares, as pessoas da igreja e as da escola - e encontra os filhos nos finais de semana. Com o grupo da igreja, encontra-se todos os dias, mas o contato se restringe à igreja. Já com as pessoas da escola, ela diminuiu o contato após a aposentadoria, mas fazem duas reuniões por ano para se encontrarem e algumas lhe telefonam. "A" demonstra se preocupar com todas as pessoas com quem convive, sendo freqüentemente solicitada: "se vejo que uma pessoa está doente, rezo; se precisa de uma coisa, largo tudo e vou acudir".

Os valores de vida que "A" preserva são a honestidade, a pontualidade e a responsabilidade, "se assumo um compromisso, mesmo se for para juntar o Céu e a Terra, tenho que cumprir; e horário, se for às oito horas é às oito, sou muito enérgica comigo mesma, até judia da gente ser assim". Relata que durante toda sua vida só se dedicou aos filhos, ao serviço, aos estudos e à igreja, deixando para segundo plano sua saúde: "se tivesse compromisso, saía do médico e ia fazer minha obrigação". Considera que se tivesse agido de forma diferente teria sido melhor, pois teria se divertido mais.

Percebe-se por meio das falas de "A" um conflito, pois mesmo acreditando que o melhor é agir diferente de como agiu até agora em sua vida, seus valores continuam os mesmos e continua tendo muitas das mesmas atitudes.

Nota-se que a religiosidade de "A" foi aumentando com o passar dos anos; apesar de sempre ter freqüentado a igreja, disse que anteriormente entendia "tudo errado, eu ia para namorar". Aos trinta e três anos fez um encontro de casais e a partir daí começou a desenvolver de forma gradativa sua religiosidade, participando de grupo de orações. As falas de "A" demonstram uma presença forte da religião em sua vida: "me apego muito a Deus, eu levo todos os meus problemas a Jesus, Ele é quem dirige minha vida, tudo o que eu tenho que fazer". Hoje é ministra eucarística de sua igreja, trabalha em várias missas durante a semana

e tem reuniões quase todos os dias. Também participa de encontros religiosos e coordena o grupo de oração do prédio em que mora.

O objetivo de "A", desde a infância, foi estudar para ser professora, ter uma casa para morar e dinheiro para viver. Relatou que nunca quis ser rica e hoje se sente realizada com seus propósitos alcançados. Há cinco anos está aposentada, continua a dar aulas de catequese e aulas particulares de matemática. Apesar de ainda gostar de estar em contato com alunos, seu objetivo mudou: ela quer continuar cuidando de sua saúde e relacionando-se bem com sua família. Demonstrou uma preocupação em estar perto da família por acreditar que está chegando cada vez mais perto da morte.

Sendo assim, "A" relatou que durante sua vida aprendeu a ser mais calma, em um desentendimento procura conversar para compreender a outra pessoa e a perdoa. Antes, pelo contrário, quando se desentendia com alguém, era capaz de "bater nessa pessoa e de vingar-se dela".

## Discussão

De acordo com Skinner e Vaughan (1985), o padrão de comportamento do indivíduo tem implicações sobre o quanto ele irá se adaptar ao envelhecimento. Dentro dos limites que o envelhecimento fisiológico impõe, as pessoas agem e pensam como jovens ou como velhos em função do que acontece a elas e do que elas fazem. Dessa forma, indivíduos que tenham condições de se adaptar às novas transformações que o envelhecimento lhes coloca terão, provavelmente, mais condições de serem bem-sucedidos ao envelhecer.

Embora o comportamento seja multideterminado, produto da interação entre contingências filogenéticas, ontogenéticas e culturais, este estudo analisa variáveis que possam favorecer o envelhecimento bem-sucedido da participante.

Em relação à autonomia, observou-se que "A" pode ser considerada uma pessoa independente porque avalia as situações e toma suas próprias decisões. Tal característica é considerada relevante porque os idosos, segundo Goldstein (2002), geralmente perdem o poder

de decidir sobre sua vida, trazendo a sensação de inutilidade e incapacidade e de que o controle de sua vida se encontra na mão de outros. "A", entretanto, é autoconfiante, pois tem habilidades para saber quais comportamentos deve emitir para obter conseqüências positivas. Isso pode ser observado pelas verbalizações da participante: "sou uma pessoa que não é qualquer probleminha que me afeta, vou lá e resolvo", "considero minhas opiniões importantes porque soluciono o que aparecer na minha frente", "quando tenho que falar algo, eu chego na pessoa e falo".

O sentimento de autoconfiança, de acordo com Guilhardi (2002), está associado a comportamentos bem-sucedidos, ou seja, a pessoa age no ambiente e produz conseqüências positivas que fortalecem tais comportamentos. As pessoas autoconfiantes tornam-se autônomas e independentes, "já que se basta para conduzir sua vida e para enfrentar as dificuldades do cotidiano e, assim, desenvolvem sentimentos de segurança, de satisfação, de coragem e etc." (Guilhardi, 2002, p.83).

A autonomia e a independência trazem vantagens ao indivíduo por sua capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões baseadas em seu próprio ponto de vista e de emitir comportamentos de controle sobre o ambiente. Esses comportamentos de controle estão relacionados, segundo Goldstein (2002), com a habilidade de influenciar situações ou seus efeitos por meio de ações selecionadas e específicas e é essencial para o bem-estar dos indivíduos em todas as idades. É possível perceber na história de A. comportamentos de domínio sobre o ambiente desde a infância, quando atuou nas contingências presentes, conseguindo seguir seus estudos até hoje, o que provavelmente lhe auxiliará nessa nova fase da vida: a terceira idade. Segundo Goldstein (2002, p.56):

A perda de controle está associada a problemas de auto-estima, à redução de bem-estar e à depressão. Essa relação pode se tornar ainda mais exacerbada na velhice, quando muitos fatores ambientais relacionados ao aumento da idade (por exemplo, a perda das funções sociais ou de amigos e familiares, mudanças em normas sociais e em expectativas) provocam um grande impacto na percepção da própria competência e na capacidade de prever resultados das próprias ações.

Em se tratando da variável redes de apoio, pode-se notar que "A" continua sendo parte integrante de seu grupo social. O que acontece geralmente junto com a aposentadoria é uma perda social, no entanto, na vida de "A" isso não é observado. Mesmo diminuindo o relacionamento que tinha com as pessoas da escola em que trabalhava, ela se inseriu em um novo contexto social: a igreja. Além desse grupo, ela possui uma rede de apoio forte, que são seus filhos, que se preocupam com ela, e os amigos que sempre lhe telefonam. Percebe-se que "A" dentro dos grupos sociais se comporta ativamente e estabelece relações empáticas, fator que facilita o bem-estar durante a velhice e que atrasa o processo de envelhecimento comportamental. Segundo Starling (1999, p.221): "... a perda da competência social pode ser prematuramente instalada em função da exclusão do idoso do controle social exercido através de contingências de reforçamento precisas que atuam nas etapas anteriores de vida do indivíduo".

A *auto-aceitação*, segundo Freire (2000), implica atitude positiva do indivíduo em relação a si próprio e à sua história de vida, aceitando características positivas ou negativas, como também sua nova condição de idoso. Nota-se que "A" parece não ter problemas em relação a si mesma; apesar do envelhecimento, tal atitude parece estar ligada à auto-estima positiva construída ao longo de sua história. A auto-estima, segundo Guilhardi (2002, p.71), "é o produto de contingências de reforçamento positivo e de origem social". Esse sentimento traz vantagens ao indivíduo pelo fato de desenvolver comportamentos de tomar iniciativa e de produzir maior variabilidade comportamental e de criatividade. Essas habilidades possuem grande importância quando há modificação das contingências ambientais para que o indivíduo possa responder de forma diferenciada ao novo contexto, o que acontece na fase da velhice, com a aposentadoria e com as perdas físicas e afetivas.

Além do sentimento de auto-estima, outro aspecto que caracteriza a auto-aceitação é o reconhecimento de forma positiva de sua história de vida, incluindo tanto aspectos bons quanto ruins. Essa característica aparece várias vezes na fala de "A". Ela demonstra compreensão pelas atitudes do pai de não incentivo ao seu estudo, "também ele era analfabeto, não tinha como ele valorizar o estudo", reconhece ter errado na educação dos filhos, mas vê isto como um

aprendizado, “eu errei, estava aprendendo a ser mãe”, e, apesar disso, se vê como uma “batalhadora” e diz que se sente realizada pelo que alcançou em sua vida.

Aliada a todos esses fatores, encontra-se a disposição em estabelecer *propósitos de vida*: “A” verbalizou querer continuar a dar aulas, a cuidar da saúde (o que demonstra a preocupação de permanecer viva) e a se relacionar com os filhos. Os comportamentos que levam o indivíduo a alcançar seus propósitos são fortemente reforçados e estabelecem no indivíduo uma posição ativa, que o auxilia em todas as etapas da vida, principalmente durante a velhice, impedindo-o de ver a vida sem significados, sem propósitos.

Assim, a participante demonstrou possuir um senso de crescimento contínuo e de desenvolvimento pessoal e, mesmo com o envelhecimento, considera que ainda está em processo de aprendizagem: “é sempre válido aprender coisas novas”. Tal habilidade é relevante porque ela tenderá a aprender novos repertórios caso ocorram mudanças no ambiente em que se encontra.

A variável *crença religiosa* também foi identificada como um ponto fortemente presente na vida da entrevistada. A preocupação com a proximidade da morte também foi encontrada pelas entrevistadoras: “agora cada vez se chega mais perto da morte ... quando se nasce, já começa a morrer”. De acordo com Goldstein e Neri (1993), vários teóricos do desenvolvimento afirmam que os comportamentos religiosos aumentam a partir da meia idade. A religiosidade na vida de “A” parece ter a função de atuar como apoio, pois pode diminuir a frequência de se pensar sobre a morte. Segundo Fraiman (1995, p.120):

... a partir da meia idade, com a maior consciência do tempo, perda acentuada de vigor físico, aliada à possibilidade de surgimento de doenças crônicas e falecimento de parentes e amigos, inclusive da mesma faixa etária, o ser humano entra em contato mais íntimo com a morte.

No entanto, apesar da forte religiosidade, não se verifica em “A” uma posição passiva, de conformismo diante da vida, pelo contrário, ela se mostra uma pessoa ativa e autônoma.

## Conclusão

Segundo Skinner e Vaughan (1985), o que levamos para a velhice são as habilidades que

desenvolvemos antes de atingi-la e o que aprendemos ao observar e interagir com idosos. Com este estudo de caso foi possível perceber que os comportamentos que “A” desenvolveu em sua história de vida são as habilidades que ela apresenta hoje ao entrar na terceira idade, que podem facilitar ou dificultar seu bem-estar nessa fase. De acordo com Freire (2000), a presença de variáveis como *autonomia*, *auto-aceitação*, *redes de apoio*, *propósitos de vida* e *crença religiosa* aumenta a chance de o indivíduo ter uma velhice mais bem-sucedida. Para Haydu (2003), o grande desafio dos organismos vivos é adaptar-se às condições que o meio lhe oferece e sobreviver. Apesar das condições nem sempre favoráveis para a entrevistada, como os empecilhos para estudar, “A” desenvolveu comportamentos adaptativos que lhe permitiram fazê-lo, como andar longas distâncias até a escola e trabalhar desde a infância.

Além disso, ela possui grande parte dos aspectos que facilitam a adaptação do indivíduo ao envelhecimento, como, por exemplo, autonomia, redes de apoio, auto-aceitação, propósitos de vida e crença religiosa, e, em contrapartida, não apresenta os aspectos que dificultam o envelhecimento, como agarrar-se ao passado, negação da velhice, isolamento e postura religiosa conformista. Tais habilidades podem agir como facilitadores para que “A” lide com as mudanças que aparecem nessa fase. Desse modo, ela assume uma postura ativa, interagindo e modificando seu ambiente com um suporte social e afetivo. Cabe ressaltar que se tais variáveis e habilidades estiverem presentes, facilitarão não só a velhice, como qualquer outro período da vida do indivíduo.

A preocupação deste estudo foi realizar uma leitura, ainda que incipiente, de acordo com a análise do comportamento, tendo em vista poucas publicações sobre o tema nessa área. Embora o comportamento seja produto de múltiplas causas, sendo muitas delas obscuras, determinados aspectos gerais podem contribuir para que indivíduos que estejam passando pelo processo de envelhecimento o façam de forma mais adequada.

## Referências

- Baltes, M., Silverberg, S. (1995). A dinâmica dependência-autonomia no curso de vida. In A. L. Néri. *Psicologia do envelhecimento* (pp.73-110). Campinas: Papirus.

- Cavalcante, A. M. (2002). *Psiquiatria on line Brasil: a psicologia do idoso*. Acessado em junho 23, 2005, disponível em: <http://www.polbr.med.br/arquivo/mour0502.htm>
- Fraiman, A. (1995). *Coisas da Idade*. São Paulo: Editora Gente.
- Freire, S. A. (2000). Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. In A. L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp.21-30). Campinas: Papirus.
- Goldstein, L. L. (2002). No comando da própria vida: a importância de crenças e comportamentos de controle para o bem-estar na velhice. In A. L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp.55-66). Campinas: Papirus.
- Goldstein, L. L., Neri, A. L. (1993). Tudo bem, graças a Deus. Religiosidade e satisfação na maturidade e na velhice. In A. L. Neri. *Qualidade de vida e idade madura* (pp.109-133). Campinas: Papirus.
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Z. S. Brandão et al. *Comportamento humano: tudo ou quase tudo que você queria saber para viver melhor* (pp.63-98). Santo André: Editora Esetec.
- Haydu, V. B. (2003). Aprendizagem: desenvolvimento e adaptação. In M. A. T. Zamberlan (Org.), *Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e adolescência* (pp.103-139). Londrina: Eduel.
- Neri, A. L. (1995). Psicologia do envelhecimento: uma área emergente. In *Psicologia do envelhecimento* (pp.13-40). Campinas: Papirus.
- Skinner, B. F., & Vaughan, M. E. (1985). *Viva bem a velhice: aprendendo a programar sua vida*. São Paulo: Summus.
- Starling, R. R. (1999). Contingências de reforçamento vagamente definidas: construindo prematuramente a velhice. In R. R. Kerbaury & R. C. Wielensky. *Sobre o comportamento e cognição* (pp.221-229). Santo André: Arbites.
- Tavares, S. S., Neri, A. L., & Cupertino, A. P. (2004). Saúde emocional após a aposentadoria. In A. L. Néri, M. S. Yassuda & M. Cachioni (Orgs.), *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos* (pp.91-110). Campinas: Papirus.

Recebido em: 24/8/2005

Versão final reapresentada em: 2/1/2006

Aprovado em: 13/2/2006

# Avaliação psicológica em processos seletivos: contribuições da abordagem sistêmica

## *Psychological evaluation in selecting process: contributions from systemic theory*

Renata Fabiana **PARPINELLI**<sup>1</sup>  
Maria Cristina Frollini **LUNARDELLI**<sup>2</sup>

### Resumo

A avaliação psicológica tem se caracterizado como uma das principais fases do processo de seleção de pessoal nas organizações. Entretanto, sua realização não se restringe apenas à aplicação de instrumentos e à avaliação dos resultados. Duas outras importantes etapas que dela fazem parte são o planejamento inicial e a devolutiva dos resultados, além de uma base teórica que norteie todo o processo. Dessa forma, este artigo visa lançar, sobre essas diferentes etapas da prática da avaliação psicológica em processos seletivos, um olhar teoricamente embasado na abordagem sistêmica, buscando levantar contribuições a sua aplicação.

**Palavras-chave:** abordagem sistêmica; avaliação psicológica; processo seletivo.

### Abstract

*The psychological evaluation has been one of the main phases in the selecting process of employees in the organizations. However, it does not depend only on the application of instruments and evaluation of their results. Two other important stages are part of it: the initial planning and the results feedback, besides the theory basis that guides all the process. So, this article tries to get a look at these psychological evaluation several stages according to the systemic theory, and brings contributions to its application.*

**Key words:** systemic theory; psychological evaluation; selecting process.

Este trabalho tem por objetivo a caracterização de algumas das principais etapas no processo de avaliação psicológica - a saber: planejamento, aplicação, avaliação dos resultados e devolutiva - a partir das perspectivas da abordagem sistêmica, visando trazer reflexões que possam contribuir com a prática do psicólogo organizacional dentro do subsistema de seleção de pessoal.

Segundo Mariotti (1999), um sistema é o conjunto de duas ou mais partes inter-relacionadas e interdependentes em termos de seu funcionamento os subsistemas. A dinâmica conjunta dessas partes se dirige para um objetivo ou meta e elas só podem ser entendidas em relação à totalidade, não fazendo sentido tomá-las isoladamente. Assim, qualquer alteração num dos componentes se refletirá no todo, sendo esse todo maior

▼▼▼▼

<sup>1</sup> Acadêmica, Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista. Av. Luiz Edmundo Corrijo Coube, s/n, Vargem Limpa, 17033-360, Bauru, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.C.F. LUNARDELLI. E-mail: <mlunardelli@uol.com.br>.

que a soma das partes, pois há nele propriedades que não existiriam nos componentes isolados.

São os componentes que determinam a estrutura de um sistema, mas é a relação entre esses elementos estruturais que definirá a organização dos sistemas - aquilo que determina sua identidade. A estrutura de um sistema pode variar sem que isso, necessariamente, o desorganize. Enquanto a mudança for compatível, a identidade do todo permanecerá intacta.

Para Aguiar (1981), a Gestalt seria um todo organizado em contraposição a um conjunto de partes, o que vai ao encontro da teoria dos sistemas. Também para a Gestalt, o todo não pode ser deduzido das partes ao mesmo tempo em que tudo o que acontece a uma parte do todo é determinado pelas leis da sua estrutura. Não se tem uma figura sem um fundo, ou seja, algo só pode ser compreendido dentro do contexto em que se insere. Ainda, é fundamental para a Gestalt a participação do sujeito e do objeto na percepção, que provém da interação do sujeito-objeto e do relacionamento dos elementos desse objeto.

Segundo Aguiar (1981), a Teoria de Campo, de Kurt Lewin, postula ser necessário considerar sempre o inter-relacionamento e a interdependência em determinado campo para se compreender um fenômeno, pois ele é dependente dos subsistemas vizinhos e do momento em que está inserido. Sendo assim, um indivíduo não pode ser tomado isoladamente: seu comportamento será resultante da interação com o meio. Desse modo, para compreender e prever um comportamento individual deve-se considerar a pessoa e seu ambiente como uma constelação de fatores interdependentes.

A Teoria de Campo é uma abordagem dinâmica dentro da Psicologia e sendo assim remete ao conceito de sistema onde se tende a manter um equilíbrio dinâmico, ou seja, um conjunto de componentes em interação, de tal modo que a mudança em um desses componentes afete necessariamente os demais.

Todos esses conceitos advindos da Gestalt vão ao encontro do que Vasconcellos (2002) vem a denominar *pensamento novo-paradigmático* dentro da ciência.

Segundo Vasconcelos (2002), a ciência novo-paradigmática emergente envolve pensar sistema-

ticamente, o que se caracteriza pela adoção de pressupostos fundamentais: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade.

A complexidade se opõe ao pensamento linear, de causalidade determinista. O pensamento complexo é contextual, pois amplia o foco, observando as circunstâncias em que o fenômeno acontece, vendo sistemas dentro de sistemas (integra o simples no complexo) e dando destaque para as inter-relações entre eles.

Trabalharemos sempre com o objeto em contexto, notando-se que contexto não significa simplesmente ambiente, mas se refere às relações entre os elementos. Perceber a complexidade significa perceber que as partes constitutivas de um sistema se comportam umas em relação às outras. Entretanto, focar as relações não faz desaparecer os elementos que se relacionam, estes vão continuar importantes e determinantes do todo, assim como o todo também os determina.

O pensamento complexo envolve ainda aceitar a contradição, não negá-la. Com isso tem-se um pensamento integrador, no qual conceitos antes considerados opostos são articulados e a causalidade é compreendida como circular. Ultrapassa-se uma forma disjuntiva de pensar e adota-se a atitude 'e-e' (oposta a 'ou-ou'), considerando sempre a articulação (Vasconcellos, 2002).

A instabilidade refere-se ao fato de que um sistema aberto está em constante mudança e evolução, sendo auto-organizador e caracterizado por um processo em curso, por um 'vir a ser'. Contrapõe-se à determinação, previsibilidade e controlabilidade dos fenômenos, envolvendo aceitar a imprevisibilidade e a incontabilidade do processo.

Dessa instabilidade e desordem podem surgir saltos qualitativos, de modo que devemos descrever cada sistema com o verbo 'estar' e não com 'ser', pois uma nova ordem pode emergir e faz-se necessária a flexibilidade para lidar com essas flutuações. São os choques, os acidentes, as imprevisibilidades, os desvios inesperados que aparecem em qualquer contexto e que o alteram de alguma forma (Petraglia, 2002).

Os sistemas encontram-se em processo de contínua mudança, não apenas quantitativa, mas aquelas

que podem dar origem a novas formas de funcionamento do sistema. Trata-se assim de um processo de auto-organização, em que o sistema escolhe entre muitas soluções possíveis (Vasconcellos, 2002).

Por fim, a intersubjetividade diz respeito à aceitação da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo. Refere-se a adotar o caminho da 'objetividade entre parênteses', apontando para o fato de que o observado só existe em relação a um observador. Ou seja, exige do observador o reconhecimento de sua participação no processo e a atuação na perspectiva da co-construção das soluções (Vasconcellos, 2002).

Além disso, para a autora acima citada, a intersubjetividade pressupõe a idéia de complementaridade, aceitando que nenhum ponto de vista isolado poderia abarcar o objeto todo, acatando assim outras visões e o entrecruzamento de perspectivas. Jamais haverá, portanto, um espaço da verdade, mas sim de um consenso a partir de uma co-construção do conhecimento, sendo possível haver múltiplas versões da realidade que se complementam.

Feita a mudança de paradigma, o cientista amplia seu foco, integrando a ele a ciência tradicional (não se trata, portanto, de abrir mão do conhecimento já acumulado). No entanto, ao rever seus pressupostos, o cientista novo-paradigmático resgata da ciência tradicional apenas suas teorias e técnicas, tendo um novo modo de compreendê-las. Ao lançar mão de uma técnica de avaliação psicológica, por exemplo, o psicólogo o fará de forma diferente, pois sua visão sobre ela, bem como sobre o indivíduo que está sendo avaliado, não é mais a mesma: está ampliada e integra muitos outros fenômenos como o contexto em que o sujeito está inserido, sua própria inter-relação com esse sujeito, a qual é marcada por sua subjetividade, isto é, por seu ponto de vista sobre os acontecimentos e suas significações, pois essa relação é interativa.

Dessa forma, o psicólogo deve encontrar técnicas que facilitem o diálogo e a expressão do avaliado, como, por exemplo, a entrevista coletiva que favorece a experiência ordenada, na qual os participantes relatam suas vivências relacionadas a determinadas questões propostas pelo entrevistador sobre um determinado cargo. Nesse caso, há circularidade de ação e retroalimentação (*feedback*). Há também uma aproximação do

futuro candidato à realidade do trabalho que irá desempenhar.

A escolha das técnicas e sua análise deverão refletir os pressupostos do pensamento sistêmico, ou seja, a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade.

Assim, entende-se o pensamento sistêmico como imprescindível ao conhecimento da organização de trabalho, bem como de todos os seus subsistemas.

Para Chiavenato (1991), as organizações estariam divididas, no que se refere à administração de seu pessoal, basicamente em cinco subsistemas, a saber: provisão de recursos humanos (recrutamento e seleção); aplicação de recursos humanos (descrição e análise de cargos e avaliação de desempenho); manutenção de recursos humanos (administração de cargos e salários, planos de benefícios, higiene e segurança do trabalho, relações trabalhistas); desenvolvimento de recursos humanos (treinamento e desenvolvimento) e controle de recursos humanos (banco de dados, sistema de informação e auditoria de recursos humanos).

No subsistema de provisão de recursos humanos localizamos o processo de seleção de pessoal, do qual faz parte, por sua vez, a avaliação psicológica que será mais detalhadamente abordada neste artigo.

## Avaliação psicológica

O processo seletivo pode ser considerado, de forma genérica, como o uso de procedimentos de avaliação e informação planejados estrategicamente e que objetivam identificar dentre os candidatos aqueles que, por características pessoais e/ ou profissionais, melhor se integrarão às exigências do cargo, à cultura organizacional vigente e às expectativas (atuais e futuras) da organização (Goulart Júnior, 2003).

A avaliação psicológica é uma das atividades exclusivas do psicólogo tal como dispõe o § 1º do Art. 13 da lei brasileira 4.119/62, e pode ser utilizada com diferentes finalidades, sendo algumas delas: diagnóstico, intervenção, orientação psicopedagógica e vocacional, pesquisa e seleção. Essa última é a que será aqui enfocada (Conselho Federal de Psicologia, 2003).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em sua resolução nº 1 de 19 de abril de 2002, regulamenta a

avaliação psicológica em concursos públicos e processos seletivos, definindo-a como um processo realizado através do emprego de procedimentos científicos que possibilitam a identificação de aspectos psicológicos do candidato, objetivando um prognóstico do desempenho nas atividades referentes ao cargo almejado. Nessa resolução é destacada, dentre outros aspectos, a necessidade do uso de instrumentos reconhecidos pela comunidade científica e escolhidos com base no perfil profissiográfico do cargo pretendido.

De acordo com Wechsler (1999), a avaliação psicológica tem por finalidade o maior conhecimento do indivíduo a fim de que sejam tomadas determinadas decisões; ela se dá por meio de coleta de dados e interpretações viabilizadas por meio de instrumentos psicológicos. Objetiva obter informações a respeito de diferentes dimensões psicológicas do indivíduo, tais como: capacidades cognitivas e sensório-motoras, componentes sociais, emocionais, afetivos e motivacionais da personalidade, atitudes, aptidões e valores.

Há diferentes técnicas psicológicas que embasam a avaliação psicológica, como testes psicológicos, entrevista psicológica, provas situacionais, dinâmicas de grupo, etc.

Baseado em Wechsler (1999), pode-se distinguir quatro etapas da avaliação psicológica dentro do processo seletivo: seleção de instrumentos (ou planejamento); aplicação; correção e interpretação dos resultados; relato e devolução dos resultados.

## **Avaliação psicológica sob a perspectiva sistêmica**

### **Planejamento**

Todo o processo de avaliação, segundo Wechsler (1999), deve ser minuciosamente planejado. O profissional necessita conhecer o sistema maior que é a organização para a qual está prestando serviços ou da qual faz parte, se inteirar do subsistema dentro do qual o indivíduo a ser selecionado atuará na organização e, ainda, conhecer as características do cargo (dentro daquela organização específica) e as relações que ele estabelece com outros cargos. Ademais, considerando a intersubjetividade, coloca-se como imprescindível o

envolvimento das chefias como parceiros de todo o processo de seleção, a começar pelo planejamento do mesmo.

Tudo isso nos remete à necessidade de uma visão sistêmica, considerando a complexidade do todo e refutando estratégias prontas que apenas supostamente dariam conta da questão. Um exemplo de tais estratégias seria, baseando-se na causalidade linear, usar para um cargo específico sempre determinados instrumentos, independente da organização, da comunidade ou mesmo do indivíduo avaliado. Muda-se com isso o foco do objeto, um cargo, para o contexto: a organização em que esse cargo se insere, os subsistemas com os quais se relaciona. O que é à primeira vista simples é integrado no contexto maior que é a organização com suas relações estabelecidas e sua cultura própria.

Além disso, a instabilidade sugere que, além de compreender os aspectos culturais de uma organização e sua política de cargos, o psicólogo precisa identificar novas características do trabalho decorrentes das constantes transformações econômicas, tecnológicas e políticas.

Por outro lado, o profissional também necessita de um conhecimento complexo dos instrumentos que se propõe a utilizar. Isso se refere a conhecer seus variados elementos e como eles se relacionam entre si: validade, precisão, existência de normas específicas e gerais para a população, existência de informações necessárias para aplicação, correção e interpretação dos resultados.

A escolha de um instrumento baseada em uma visão sistêmica envolve considerar como tal instrumento enquanto sistema se relaciona com os demais - a organização solicitante e o indivíduo candidato - da seguinte forma: como convergem os resultados dos diferentes instrumentos escolhidos na avaliação das características necessárias para ocupar o cargo em questão?

Ao incorporar a complementaridade na avaliação psicológica, trabalha-se a complexidade, se considerarmos que pensar a complexidade é superar o pensamento disjuntivo (ou isto, ou aquilo). A superação desse antagonismo pode começar a partir do momento em que, em vez de perguntarmos "Qual é o melhor instrumento?", perguntarmos "Como convergem essas diferentes perspectivas?". Ao incorporarmos o pensa-

mento sistêmico, estabeleceremos as inter-relações entre os vários subsistemas da organização.

Na avaliação psicológica, ao se prognosticar o desempenho do indivíduo no exercício de um determinado cargo, faz-se necessário compreender que esse é uma consequência da interação com vários elementos da organização, tais como: objetivos, valores, sistema de poder, estrutura social, cultura organizacional, estrutura formal e informal, dentre outros. Portanto, o processo de avaliação psicológica em seleção de pessoal é um processo probabilístico, pois tanto a complexidade quanto a instabilidade e intersubjetividade estarão presentes nesse subsistema que faz parte de um sistema maior que é a organização, na qual o indivíduo irá desempenhar o seu papel/cargo.

### Aplicação

Um primeiro aspecto no que se refere à aplicação da avaliação psicológica diz respeito à intersubjetividade que está presente em todas as relações, mas que é ainda mais característica nessa situação. O próprio psicólogo é uma influência ao desempenho do candidato. Assim, sem tentar neutralizar essa influência (o que não é possível), é importante compreender que o “pensamento complexo não rejeita, de maneira alguma, a clareza, a ordem, o determinismo, mas os sabe insuficientes” (Vasconcellos, 2002, p.165).

Em relação aos instrumentos a serem utilizados a partir de uma postura sistêmica, adota-se uma atitude ‘e-e’, podendo-se articular diferentes técnicas ainda que pareçam excludentes (exemplo: aplicar entrevista individual e coletiva, sem ter que necessariamente escolher entre uma *ou* outra).

Tratemos de algumas das principais técnicas utilizadas no processo de avaliação psicológica pelos psicólogos organizacionais em seleção de pessoal.

### Entrevista psicológica

A entrevista pode ser caracterizada como uma interação em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. No caso da entrevista psicológica, esses dados se referem a diferentes dimensões psicológicas do indivíduo (Goulart Júnior, 2003).

Como técnica de avaliação psicológica, a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. Isso, porém, não a invalida do ponto de vista sistêmico, já que podemos trabalhar com aspectos opostos de um mesmo fenômeno, através de um pensamento integrador que aceita a contradição, confrontando-a e superando-a, mas sem negá-la ou querer reduzi-la. Assim, tendo em vista a complexidade do indivíduo que se apresenta, confrontamos a contradição de um instrumento que possui vantagens e desvantagens. Isso evidencia que a questão não está na técnica, mas no método, na postura do psicólogo que já teria admitido que não há uma melhor metodologia previamente definida e que também novas metodologias poderão ser construídas.

Assim, o pensador sistêmico foca as relações na entrevista; ultrapassando uma forma de pensar disjuntiva e adotando a atitude ‘e-e’, ele pensará a articulação e a própria subjetividade do entrevistador, ou seja, sua epistemologia, seus valores e crenças.

Classicamente, um dos aspectos da entrevista tido como negativo é a influência interpessoal que o entrevistado exerce sobre o entrevistador e, por outro lado, a interferência que o entrevistador exerce nas respostas e comportamento do entrevistado (Gil, 1994).

Sob a perspectiva da intersubjetividade, esses aspectos não são vistos como limitações, mas como fatores inerentes a qualquer interação, de modo que precisam ser considerados. Portanto, a entrevista vai exigir do profissional maior preparo para conduzi-la e dela obter resultados. O uso de entrevistas estruturadas pode permitir uma maneira mais proveitosa de lidar com a intersubjetividade de modo a alcançar os objetivos almejados.

### Técnicas vivenciais

Conforme Graminha (1995), técnicas vivenciais são técnicas planejadas, tendo como referência situações reais, que pressupõem a participação ativa do sujeito ou grupo, permitindo a ele ampla participação e comprometimento com o momento vivenciado.

Um tipo de técnica vivencial bastante utilizado nos dias de hoje em processos de seleção é a dinâmica de grupo. Seus objetivos podem ser os mais variados e, de acordo com uma atitude ‘e-e’, esses objetivos não precisam ser excludentes: criar um clima descontraído

e informal; promover a interação do grupo; propiciar condições para o relacionamento interpessoal; observar atitudes referentes à criatividade, iniciativa, persuasão, liderança; observar comportamentos em situações de conflito e competição, etc.

Apesar de as finalidades poderem ser variadas, no entanto, os itens avaliados precisam estar em relação com o perfil desejado para o cargo e serem, portanto, contextualizados. Isso remete a um rigoroso planejamento e explicitação dos objetivos

A dinâmica de grupo é uma técnica muito interessante do ponto de vista sistêmico, pois permite contato com o comportamento do indivíduo dentro de uma rede de relações: com os demais candidatos, com a situação-problema, com os recursos etc. (complexidade). Permite ao entrevistador experimentar as características sistêmicas do grupo, trabalhando por uma integração que não elimine as diferenças e permita aos participantes em sua relação com o outro aceitá-lo como legítimo outro na convivência.

Essa metodologia decorre exatamente “da convivência de que cada sujeito, em sua relação com o mundo, faz emergir uma realidade na qual, não havendo critério de verdade, a única alternativa é a convivência na conversação e no respeito pela verdade do outro” (Vasconcellos, 2002, p.177).

Assim, a dinâmica de grupo não elimina as diferenças individuais no processo seletivo; ao contrário, as considera, pois a visão do todo não exclui um estudo mais detalhado das partes.

Na organização do sistema grupal irão emergir qualidades que estariam ausentes sem ele; entretanto, essa mesma organização vai implicar restrições que inibirão a expressão de qualidades particulares. “Mas pensar complexamente é pensar e aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la” (Vasconcellos, 2002, p.116).

### Testes psicológicos

Segundo Anastasi e Urbina (2000), os testes psicológicos são ferramentas que fornecem uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento. Os testes psicológicos se caracterizam como sendo de uso privativo do psicólogo na avaliação psicológica.

Há inúmeros tipos de testes psicológicos Pasquali (2001) os distingue, quanto à objetividade e à padronização, em testes psicométricos e testes projetivos. Os primeiros seriam maximamente padronizados em suas tarefas e na interpretação, podendo qualquer examinador treinado chegar aos mesmos resultados. Já os segundos seriam constituídos por tarefas não estruturadas, de tal sorte que a decodificação e a interpretação dos resultados dependeriam em grande parte do aplicador.

As mesmas considerações quanto a cuidados imprescindíveis na aplicação da entrevista valem também em relação aos testes: o profissional tem papel ativo nesse processo, pois, como vimos, o observador nunca é alheio (princípio da intersubjetividade) e assim é oportuno que busque estabelecer com o examinando uma relação cordial e de confiança (*rapport*). Conforme Anastasi e Urbina (2000), o *rapport* favorecerá a cooperação do candidato e o encorajará a responder de maneira adequada aos objetivos dos testes.

Além disso, leva-se em conta o estado emocional do candidato que, dada a situação de avaliação, pode não ser favorável. Cabe aqui a consideração do princípio da instabilidade e da importância de se descrever com o verbo estar, ou seja, compreender um sistema como algo em constante mudança e evolução, que é apenas probabilístico e não imutável e que pressupõe flutuações em seu curso.

É conveniente considerar o próprio ambiente físico em todas as suas condições gerais (iluminação, temperatura, ventilação, higiene), físicas (conforto dos móveis, espaço suficiente) e psicológicas (ausência de interrupções, apresentação pessoal do examinador com roupas, posicionamento e vocabulário adequados), porque, dentro de uma visão sistêmica, olhamos para todo o contexto e suas inter-relações, não focando apenas partes isoladas. O desempenho de um candidato em um teste, por exemplo, pode não depender apenas de suas habilidades prévias, mas de toda a condição presente (Pasquali, 2001).

Uma das grandes críticas em relação aos testes é que o problema não se encontraria neles, mas sim no aplicador, na forma como ele os utiliza e interpreta. Certamente um aspecto imprescindível na escolha de um teste é, além do fato de se adequar às intenções de avaliação, que o profissional tenha pleno domínio em

seu uso, tanto no que se refere à aplicação, quanto à interpretação de resultados (Goulart Júnior, 2003). Porém, o teste nunca prescindirá de uma relação interpessoal entre avaliador e avaliado. Sendo assim, é conveniente aprender a conviver com o que Vasconcelos (2002) chama de uma "objetividade entre parênteses", de modo que o fato de os testes serem aplicados por um ser humano passível de uma interpretação subjetiva não os invalida. Isso também se aplica a todos os outros instrumentos e ainda para toda a ciência, dentro de uma visão sistêmica.

### **Avaliação dos resultados**

Cabe ao próprio psicólogo a tarefa de correção dos instrumentos psicológicos, seguindo os critérios apropriados de cada instrumento de modo a contextualizar os dados quantitativos obtidos, integrando-os com uma avaliação qualitativa (Wechsler, 1999).

Ao considerar a instabilidade dos sistemas, o psicólogo também considera que o desempenho apresentado pelo indivíduo está relacionado à situação em que foi avaliado, ao momento de vida e tantas outras variáveis inter-relacionadas, podendo se alterar à medida que muda a relação do indivíduo com o ambiente (ao iniciar a atuação na organização, após passar por um processo de treinamento, quando concluir os estudos etc.).

A instabilidade também se faz presente nas constantes mudanças das relações de trabalho, sendo oportuno que tal fato seja levado em conta na avaliação dos resultados, bem como a cultura da organização e o perfil do cargo pleiteado.

Dessa forma, o psicólogo, ao adotar uma epistemologia sistêmica, estará adotando efetivamente o caminho da objetividade entre parênteses. Então, as questões que irão nortear as suas decisões no processo seletivo devem ser as seguintes: "minha ação está condizente com minhas crenças em que o sistema é auto-organizador, em que não posso dirigi-lo, nem instruí-lo e em que o sistema está criando para si uma realidade da qual inevitavelmente participo? Estou levando em consideração as conexões intersistêmicas e as possíveis repercussões de minha ação em outros pontos da rede ou do sistema de sistemas? É claro que essas respostas ele só terá por meio de sua constante

interação conversacional com o sistema" (Vasconcelos, 2002, p.178).

### **Devolutiva**

A entrevista devolutiva com o candidato avaliado se caracteriza como etapa legítima do processo de avaliação psicológica, pois reafirma o cuidado com os indivíduos e confere seriedade e credibilidade ao trabalho do psicólogo. É o momento em que o psicólogo expõe ao avaliado suas análises e interpretações (Goulart Júnior, 2003).

Ao realizar a entrevista devolutiva, o profissional contextualiza seu trabalho, não abstraindo uma parte importante do todo maior que foi a avaliação psicológica, a saber: o candidato. Com isso, ele está também focando para as relações do processo. Tal relação é estendida ainda à própria organização que, assim como o profissional psicólogo, está expressando seu cuidado para com o indivíduo.

Quando bem conduzida, uma entrevista devolutiva pode trazer importantes contribuições ao candidato que tem a oportunidade de aprimorar seu autoconhecimento e autopercepção, favorecendo seu autodesenvolvimento (Goulart Júnior, 2003).

Não é conveniente, no entanto, que se forneçam resultados em forma de respostas certas e esperadas aos instrumentos psicológicos utilizados, visto que tal comportamento pode inviabilizar o uso futuro desses instrumentos. Além de estar em relação com o sistema da organização da qual faz parte ou para a qual presta serviço e em relação com os indivíduos que avalia, o psicólogo também está em relação com sua própria categoria profissional, devendo considerações a ela e a todo o conhecimento construído.

Em relação à devolutiva para o empregador solicitante, é importante que o psicólogo se pautem em uma visão dinâmica do indivíduo naquele momento (quando foi feita a avaliação). Logo, não se colocam inferências sobre o sujeito, sendo todos seus comentários feitos com base nos dados obtidos. Assim, seu relatório focará a relação e não fatores isolados, ou seja, a apresentação dos resultados abrangerá uma visão integrada dos dados, os quais estão em constante processo de mudança.

Não é apropriado, no entanto, que a devolutiva para o empregador contenha informações ou interpretações sobre o sujeito que não digam respeito à avaliação sobre o cargo solicitado. Apesar de o todo ser maior do que a soma das partes, também é menor que ela: nem tudo que abrange um indivíduo está diretamente relacionado a sua atuação na organização; há nele aspectos outros que não necessariamente estarão contemplados em sua ação profissional e que, portanto, não precisam ser revelados ao empregador sob o risco de favorecer vieses.

## Considerações Finais

Uma das grandes críticas aos processos de avaliação psicológica diz respeito à possível falta de objetividade do processo, posto que ele será realizado por um profissional. Entretanto, se entendemos que a plena objetividade quando se trata da compreensão do mundo e do homem jamais será possível, pois se dará sempre em relação a um observador, esse argumento não se torna válido. Para tanto, faz-se imprescindível uma atuação ética, competente e compromissada do profissional, que será capaz de apreender a realidade que observa, mesmo que dela faça parte.

Conforme aponta Vasconcellos (2002), é preciso reconhecer a inexistência de uma realidade independente de um observador e, ainda, o fato de que tal observador tem responsabilidade direta no sistema que analisa, devendo considerar sua participação no processo e atuar na perspectiva de sua co-construção.

Cabe lembrar que os resultados de uma avaliação psicológica precisam ser interpretados de forma dinâmica e serem considerados apenas como uma estimativa de desempenho do examinando sob um dado conjunto de circunstâncias. Há sempre que se ponderar, assim, o fator da instabilidade, tanto da parte do indivíduo quanto das circunstâncias organizacionais que podem mudar.

Assumir a complexidade no trabalho dentro da organização também vai requerer do profissional uma atitude que integre não somente o papel técnico, mas também político, educativo e de pesquisador. Especificamente em relação à avaliação psicológica em processo de seleção, exercer tais papéis envolve: participar ativamente das políticas da organização

referente à seleção, construindo espaço para modificá-la à medida do necessário e atuando em processos de planejamento, implementação e acompanhamento de programas de mudança organizacional; promover a educação continuada na organização de modo que seus dirigentes compreendam a importância de um processo participativo e contextualizado que não termina com a mera contratação (demanda para treinamentos); analisar os cargos para os quais pretende selecionar tanto do ponto de vista da organização quanto do mercado da qual ela faz parte; produzir novos conhecimentos e tecnologias a partir da investigação de soluções para os problemas encontrados.

De acordo com o princípio da intersubjetividade, temos que o observador é sempre ativo em seu processo. Em sabendo que sua prática altera o sistema organizacional, torna-se necessário ao psicólogo que, em sua atuação cotidiana, contribua para a melhoria qualitativa e quantitativa da avaliação psicológica, incentivando e sendo participativo em pesquisas, debates, reflexões e projetos na área.

Também conforme o pressuposto da intersubjetividade, segundo o qual se admitem múltiplas versões da realidade, vemos a necessidade de um trabalho multiprofissional do psicólogo com os diferentes profissionais que atuam na área de desenvolvimento humano da organização de modo a articular os diferentes saberes e visões da organização, buscando promover um espaço consensual dos processos a serem utilizados através da co-construção de todos. Como já visto, não há por parte do psicólogo (ou de qualquer outro profissional) possibilidade de acesso privilegiado à realidade, necessitando de múltiplas participações para que sua atuação seja efetiva.

O psicólogo, como cientista novo-paradigmático, passa a incorporar os pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade em sua prática de maneira constante e integrada, compreendendo contextualmente a organização para a qual presta seus serviços; atentando para a imprevisibilidade dos fenômenos; considerando sua participação ativa nos processos em que atua e sua incapacidade de, sozinho, lidar com todas as influências que serão determinantes em um processo de seleção e que englobam aspectos referentes aos sujeitos avaliados, ao avaliador, às técnicas utilizadas, à própria organização, ao meio socioeconômico.

mico, político e geográfico em que estão inseridos e quaisquer outros que venham a abarcar a rede de inter-relações desse sistema.

## Referências

- Aguiar, M. A. F. (1981). *Psicologia aplicada à administração: uma introdução à psicologia organizacional* (pp.51-94). São Paulo: Atlas.
- Anastasi, A., Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Chiavenato, I. (1991). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (p.113). São Paulo: Atlas.
- Graminha, M. R. M. (1995). *Jogos de empresa e técnicas vivenciais*. São Paulo: Makrom Books.
- Goulart Júnior, E. (2003). *Avaliação psicológica em processos seletivos: uma análise da atuação do psicólogo em consultorias de recursos humanos da cidade de Bauru* (pp.1-71). Texto mimeografado.
- Mariotti, H. (1999). A Abordagem sistêmica e a complexidade. In *Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro* (pp.39-47). São Paulo: Atlas.
- Pasquali, L. (2001). Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. In L. Pasquali (Org.), *Técnicas de exame psicológico - TEP - fundamentos das técnicas psicológicas* (Vol.1, pp.13-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Petraglia, I. C. (2002). O ser e o saber: destaques do pensamento de Edgar Morin. In E. Morin. *A educação e a complexidade do ser e do saber* (pp.39-66). Petrópolis: Vozes.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). Pensando o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência: o cientista novo-paradigmático. In *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência* (pp.147-184). São Paulo: Atlas.
- Wechsler, S. M. (1999). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. In S. M. Wechsler, R. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação psicológica: perspectiva internacional* (pp.133-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebi em: 11/11/2004

Versão final reapresentada em: 13/9/2005

Aprovado em: 9/11/2005



# Índice de Autores

<b>A</b>	
AGUIRRE, Svetlana Bacellar	229
AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes	191
ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes	19
ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya	229
<b>B</b>	
BARROS, Ailton Pereira do Rêgo	19
BATTINI, Elissa	455
BENELLI, Sílvio José	339
BENTO, Victor Eduardo Silva	407
BERTOLDO, Raquel Bohn	369
BRAGA, Gasparina Louredo de Bessa	307
<b>C</b>	
CAMARGO, Brígido Vizeu	369
CANHO, Paula Guimarães Motta	261
CASTANHA, Alessandra Ramos	19,75
COSTA, Carlos Eduardo	55
COSTA-ROSA, Abílio da	339
COUTINHO, Maria da Penha Lima	19,75
<b>D</b>	
DANTAS, Marilda Aparecida	359
DIAS, Cristina Maria de Souza Brito	251
DIAS, Tatiane Lebre	381
<b>E</b>	
EIZIRIK, Marisa Faermann	289
ENUMO, Sônia Regina Fiorim	139,381
EPELBOIM, Solange	47
<b>F</b>	
FARINATI, Débora Marcondes	433
FERRÃO, Erika da Silva	139
FINATO, Mariza da Silva Santos	455
FIORITO, Aurineide Canuto Cabralba	391
FREIRE, José Célio	425
<b>G</b>	
GOUVEIA, Valdiney Velooso	329
GRÜN, Taísa Borges	151
GUERRA, Valeschka Martins	329
<b>H</b>	
HÖHER, Sígla Pimentel	113
<b>J</b>	
JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo	271
JORGE, Mariana Dias	127
JURDI, Andréa Perosa Saigh	191
JUTRAS, France	39
<b>K</b>	
KALIL, Lisiane Lindenmeyer	181
<b>L</b>	
LUNARDELLI, Maria Cristina Frollini	469
<b>M</b>	
MACIEL, Evelise Martinelli	455
MALAGRIS Lúcia Emmanoel Novaes	391
MARCELINO, Juliana Fonsêca de Queiroz	279
MATOS, Evandro Gomes de	173
MATOS, Gustavo Mello Gomes de	173
MATOS, Thania Mello Gomes de	173
MELO, Sandra Augusta de	239
MELO, Wilson Vieira	181
MELO, Zélia Maria de	279
MÜLLER, Marisa Campio	433
<b>N</b>	
NEME, Carmen Maria Bueno	261
NERI, Anita Liberalezzo	127
NEVES, Anamaria Silva	299
NORONHA, Ana Paula Porto	359
<b>O</b>	
OLIVEIRA, Katya Luciane de	359
OLIVEIRA, Margareth da Silva	3
ORSI, Mylène Magrinelli	3
<b>P</b>	
PARPINELLI, Renata Fabiana	463
PERFEITO, Hέλvia Cristine Castro Silva	239
PINEL, Jean-Pierre	399
PRATI, Laíssa Eschiletti	289

<b>R</b>			
RABELO, Ionara Vieira Moura	219	STEIN, Lilian Milnitsky	181
RIBEIRO, Marinalva Lopes	39	SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça	83
RIBEIRO, Cristiane Galvão	75	<b>T</b>	
RIBEIRO, Mylena Pinto Lima	139	TONETTO, Leandro Miletto	181
RIGONI, Maisa dos Santos	433	TORRES, Ana Raquel Rosas	219
RIVERA, Giovanni Amado	329	TURINI, Flavia Almeida	381
ROMANELLI, Geraldo	299	<b>V</b>	
RUDISILL, Mary Elizabeth	159	VALENTINI, Nadia Cristina	159
<b>S</b>		VANDENBERGHE, Luc	307
SALDANHA, Ana Alayde Werba	75	VASCONCELLOS, Silvio José Lemos	67
SALVARI, Lúcia de Fátima Carvalho	251	VASCONCELOS, Tatiana Cristina	329
SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos	83	VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros	83
SANTOS, Lígia Angeli Dias dos	83	VIEIRA, Emanuel Meireles	
SCARPELLI, Paula Brandão	55	<b>W</b>	
SCHELINI, Patrícia Waltz	105	WAGNER, Adriana	441
SCHNEIDER, Daniela Di Giorgio	181	WAGNER, Angélica Dotto Londero	113
SILVA, Rosane Neves da	29	WALBER, Vera Beatris	29
SILVEIRA, Paula Grazziotin	441	WECHSLER, Solange	105
SINGELIS, Theodore	329	WITTER, Geraldina Porto	13
SOUZA, Sílvia Regina de	55	<b>Y</b>	
SOUZA, Luciana Silva Martins de	203	YAMADA, Midori Otake	261

# Índice de Assuntos

<b>A</b>			
Abordagem centrada na pessoa	425	Desenvolvimento humano	13
Abordagem sistêmica	463	Diagnóstico	113
Achievement motivation	159	Dificuldade de aprendizagem	139
Adaptação	455	Dinâmica familiar	239
Adolescentes	19	Diversidade	289
Adulto jovem	441	<b>E</b>	
Adultos	3	Ensino fundamental	289
Afetividade	39	Envelhecimento	455
AIDS	369	Equoterapia	279
Análise fatorial	105	Escola	369
Ansiedade	433	Estado emocional	139
Aprendizagem	251	Estudantes universitários	127
Atitudes em relação à velhice	127	Estudantes	139
Avaliação comportamental	359	Estudo de caso	455
Avaliação psicológica	359,463	Experiências religiosas	47
<b>C</b>		<b>F</b>	
Ciclo vital familiar	441	Família	251, 261, 279, 299
Ciência cognitiva	67	Fanatismo	339
Clínica-escola de psicologia	239	Fases do ciclo de vida	13
Cocaína	3	Figura do pai	261
Competência afetiva	39	Filosofia	67
Comportamento social	13	<b>G</b>	
Compreensão de leitura	83	Gênero	329
Constrangimento	329	Gerontologia	127
Contágio emocional	329	Goal orientation	159
Corrente humanista	425	<b>H</b>	
Crenças em relação à velhice	127	Habilidades sociais	151
Criança especial	113	Heurísticas	181
Criança prematura	279	HIV	229
Crianças	55	<b>I</b>	
<b>D</b>		Identidade profissional	113
Deficiência auditiva	261	Identidade social	47
Deficiência mental	191	Incerteza	181
Deficiência	29	Inclusão escolar	191
Dependência química	3	Inclusão	29
Depressão	19,433	Infertilidade	433
Depressão atípica	173	Institucionalização	339
Depressão melancólica	173	Inteligência	105
Desempenho acadêmico	83,381		
Desenvolvimento escolar	55		

Interdisciplinaridade	299	Psicoterapia lúdica da criança	229
Intersubjetividade	399	Psicoterapia psicodinâmica	229
<b>J</b>			
Judaísmo	47	Queixas psicológicas	239
Julgamento	181	<b>Q</b>	
<b>M</b>			
Mastery learning	159	Reforma psiquiátrica	219
Mente	67	Relação educativa	39
Metacognição	271	Relação mãe-criança	55
Método de pesquisa em Psicanálise	407	Religião e psicologia	47
Modelo Cattell-Horn-Carroll	105	Representações sociais	19, 39, 75
Morte	229	Representações	67
Motivação	3	Revisão de literatura	407
Movimentos religiosos	339	<b>S</b>	
<b>N</b>			
Necessidades especiais	113	Saúde	113, 139, 391
Neoplasias gástricas	151	Semiologia saussuriana	407
Ninho cheio	441	Síndrome de imunodeficiência adquirida	75
Nova visão	425	Socioafetividade	279
<b>P</b>			
Pedagogos	251	<i>Stress</i>	391
Percepção do trabalhador	219	<b>T</b>	
Práticas de cuidado	29	Técnicos	391
Práticas psicológicas em instituições	399	Terapeuta	307
Prevenção	151	Terapia comportamental	307
Processo seletivo	463	Terapia ocupacional	191
Produção de subjetividade	339	Teste de <i>C/oze</i>	83
Profissionais de saúde mental	219	Teste de desempenho escolar	381
Profissional de saúde	75	Testes de inteligência de Cattell	105
Progressão continuada	381	Testes psicológicos	359
Psicanálise	173, 399	Tomada de decisão	181
Psicodiagnóstico infantil	239	Transição	289
Psicologia da saúde	433	Triagem psicológica	239
Psicologia e religião católica	339	<b>V</b>	
Psicologia	261	Validação, leitura	271
Psicólogos	251	Vínculos	399
Psicometria	271	Violência doméstica	299
Psicoterapia analítica	307	Vulnerabilidade	369
<b>W</b>			
		Winnicott	191

# Dissertações e teses em Psicologia defendidas em 2006

## *Master and doctor dissertations defended in Psychology in 2006*

### Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

#### **Mestrado**

- 1/2/06 Graziela Siebert  
Orientador: Vera Lúcia A. R. Amaral  
*Transtorno do pânico: investigação sobre alterações de relato em terapia analítico-comportamental*
- 6/2/06 Juliana Amazonas Gouveia  
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp  
*Stress em escolares: percepção do professor e diferenças entre os gêneros*
- 6/2/06 Sabrina Gallo  
Orientador: Diana Tosello Laloni  
*Sentimentos da mulher frente ao relacionamento amoroso*
- 7/2/06 Fernanda Afonso  
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp  
*Stress e TOC: um estudo exploratório*
- 8/2/06 Maria Cristina O. Regina  
Orientador: Elisa M. P. Yoshida  
*Alexitimia, ansiedade e depressão em portadores de glaucoma*
- 8/2/06 Leticia Kancelkis Porta  
Orientador: Antônio Têrzi  
*Experiências de um grupo de adolescentes com sobrepeso e obesidade: um estudo psicanalítico*
- 8/2/06 Ana Cláudia P. Sampaio  
Orientador: Vera Lúcia A. R. Amaral  
*Mulheres com câncer de mama: análise funcional do comportamento pós-mastectomia*
- 8/2/06 Cristiane C. B. Cardinali  
Orientador: Fernando L. Gonzalez Rey  
*Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*
- 14/2/06 Sílvia Helena V. Homsí  
Orientador: Solange M. Wechsler  
*Temperamento e sua relação com estilos de pensar e criar*
- 14/2/06 Daniela Penachi P. Gusman  
Orientador: Vera Lúcia A. R. Amaral  
*Análise de contingências de pais e de crianças/adolescentes com diabetes mellitus tipo 1*
- 14/2/06 Mariana Azeredo Laurini  
Orientador: Mauro Martins AmatuZZi  
*O dever do prazer segundo a experiência dos jovens: um estudo fenomenológico*

- 22/2/06      Juliana Allegretti  
Orientador: Diana Tosello Laloni  
*Nível de stress, fontes estressoras e estratégias de enfrentamento em mulheres*
- 24/2/06      Liliana Peruche Ribeiro  
Orientador: Vera Lúcia A. R. Amaral  
*Análise funcional de relatos sobre tentativas de suicídio*
- 3/3/06      Cristiane Maria Lenzi Beira  
Orientador: Maria Helena M. A. Oliveira  
*Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende*
- 6/3/06      Thelma Cerqueira Jorge  
Orientador: Maria Helena M. A. Oliveira  
*Avaliação do processamento auditivo em pré-escolares*
- 12/4/06      Cristina Maria D'Antona Bachert  
Orientador: Maria Helena M. A. Oliveira  
*Estratégias da biblioterapia de desenvolvimento aplicadas na orientação de problemas de disciplina*
- 2/5/06      Gisela Augusta P. Anderson  
Orientador: Fernando Luis González Rey  
*Constituição dos sentidos subjetivos em crianças pré-escolares*
- 29/8/06      Angela Maria Teixeira  
Orientador: Tânia Maria J. A. Vaisberg  
*Vida revirada: o acontecer humano frente diante da deficiência adquirida na fase adulta*

## Doutorado

- 1/2/06 Ana Cristina A. Nascimento  
Orientador: Vera L. R. Amaral  
*Resilência e sensibilidade materna na interação mãe-criança com fissura labiopalatina*
- 3/2/06 Marcela C. Ferreira  
Orientador: Tânia M. J. A. Vaisberg  
*Encontrando a criança adotiva: um passeio pelo imaginário coletivo de professores à luz da psicanálise*
- 7/2/06 Denise Bragotto  
Orientador: Solange M. Wechsler  
*O perfil e a influência do mentor na produção de escritores*
- 10/2/06 Tatiana S.C. Messias  
Orientador: Vera E. Cury  
*Compreensão psicológica das vivências de pais em aconselhamento genético (ag): um estudo fenomenológico*
- 15/2/06 Vanessa C.C. Jusevicius  
Orientador: Vera E. Cury  
*Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior*
- 3/3/06 Rosemarie E. Abreu  
Orientador: Antônio Têrzi  
*Os caminhos da depressão e sua cartografia na adolescência e início da adultez*
- 8/3/06 Benedito D. Goulart  
Orientador: Antônio Têrzi  
*Estudo de um grupo de liderança comunitária: abordagem sociométrica*
- 12/5/06 Sebastião Elyseu Jr.  
Orientador: Elisa M. P. Yoshida  
*Construção e validação de escala de posse*
- 28/6/06 Tatiana de Cássia Nakano  
Orientador: Solange M. Wechsler  
*Teste brasileiro de criatividade infantil: normatização de instrumento no ensino fundamental*
- 14/8/06 Valdemar Donizeti de Sousa  
Orientador: Vera E. Cury  
*O Psicólogo e a saúde pública: uma leitura fenomenológica das vivências cotidianas de estagiários na atenção básica*
- 16/8/06 Lucilena Marcondes C. Oliveira  
Orientador: Solange M. Wechsler  
*Educação infantil e criatividade : perspectiva de professoras*
- 17/11/06 Regina Mara J. Gomes  
Orientador: Antônio Têrzi  
*Experiências com grupo de professores universitários: um estudo psicanalítico*

# Agradecimentos

## Acknowledgements

A revista Estudos de Psicologia contou com a colaboração de especialistas *ad hoc* para a avaliação dos trabalhos a ela submetidos em 2006.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos	USF
Adriana Leonidas de Oliveira	UNITAU
Adriana Wagner	PUC-RS
Áderson Luiz Costa Júnior	UnB
Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos	USP
Alacir Villa Valle Cruces	Centro Univ. de Santo André
Albertina Mitjans Martínez	UnB
Alcyr Alves de Oliveira Junior	UFRGS
Alessandra Turini Bolsoni Silva	UNESP
Alessandra Marques Cecconello	FACOS
Alexandra Ayach Anache	UFMT
Ana Clara Duarte Gavião	USP
Ana Luiza Bustamante Smolka	UNICAMP
Ana Lúcia Gatti	USJT
Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla	UNICAMP
Ana Maria Pimenta Carvalho	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto
Ana Magnalia Bezerra Mendes	UnB
Anamélia Lins e Silva Franco	UCSAL/FRB
Ana Paula Porto Noronha	USF
Ana Raquel Rosas Torres	UCG
Ana Rita de Paula	Secretaria do Estado da Saúde
Andréa Mâris Campos Guerra	PUC-MG
Andréa Seixas Magalhães	PUC-RJ
Andréa Temponi dos Santos	Faculdade Padre Anchieta
Andréa Vieira Zanela	UFSC
Angela Donato Oliva	UERJ e UFRJ
Angela Maria Monteiro da Silva	Exército Brasileiro
Anita Liberalesso Neri	UNICAMP
Anna Carolina Lo Bianco Clementino	UFRJ
Antônios Térzis	PUC-Campinas
Bellkiss Wilma Romano	USP
Bernard Pimentel Rangé	UFRJ
Brigido Vizeu Camargo	UFSC
Carmen Lúcia Cardoso	USP
Carmen Maria Bueno Neme	UNESP-Bauru
Carolina Lampreia	PUC-RJ
Cecilia Guarnieri Batista	UNICAMP
Celeste Azulay Kelman	UnB
Célia Vectore	UFU
Celito Francisco Mengarda	PUC-Campinas

Celso Pereira de Sá	UERJ
César Augusto Piccinini	UFRGS
Ceneide Maria de Oliveira Cerveny	PUC-SP
Cláudio Simon Hutz	UFRGS
Cláudio Vital de Lima Ferreira	UFU
Clarice Gorenstein	USP
Cristina Maria de Souza Brito Dias	UNICAP
Cristina Helena Guimarães Sartori	PUC-Campinas
Daniela Scheinkman Catelard	UnB
Dayse Maria Keiralla	PUC-Campinas
Deisy das Graças de Souza	UFSCAR
Denise de Souza Fleith	UnB
Denise Ruschel Bandeira	UFRGS
Diana Tosello Laloni	PUC-Campinas
Dinorah Fernandes Gíogia Martins	Mackenzie
Dóris Luz Rinaldi	UERJ
Eda Marconi Custódio	USP
Edilene Freire de Queiroz	UNICAP
Edna Maria Marturano	USP
Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras	USP
Eliana Aparecida Torrezan da Silva	UNICASTELO
Eliana Herzberg	USP
Eliane Maria Fleury Seidl	UnB
Eliane Mary de Oliveira Falcone	UERJ
Eliane Porto di Nucci	USF
Elisa Médici Pizão Yoshida	PUC-Campinas
Elizabeth Abib Pedroso de Souza	UNICAMP
Evely Boruchovitch	UNICAMP
Fani Eta Korn Malerbi	PUC-SP
Fermino Fernandes Sisto	USF
Fernanda Wanderley Correias de Andrade	Faculdade Frassinetti do Recife
Fernando César Capóvillla	USP
Fernando Luís Gonzalez Rey	PUC-Campinas
Francisco Lotufo Neto	USP
Gabriela Casellato	PUC-SP
Geraldina Porto Witter	UMC
Gerson Yukio Tomanari	USP
Gilberto Safra	PUC-SP
Glaucia Ribeiro S. Diniz	UnB
Hartmut Gunther	UnB
Helga Hinkenickel Reinhold	UNIFEOB
Henriette Tognetti Penha Morato	USP
Henrique Figueiredo Carneiro	UNIFOR
Herculano Ricardo Campos	UFNR
Ilka Dias Bichara	UFBA
Irai Cristina Boccato Alves	USP
Irani Iracema de Lima Argimom	PUC-RS
Isabel Cristina Gomes	USP
Ivone Panhoca	PUC-Campinas
Jane Corrêa	UFRJ
Jairo Eduardo Borges Andrade	UnB

João Carlos Alchieri	UFRN
Joel Sales Giglio	UNICAMP
Jorge Castellá Sarriera	PUC-RS
Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher	UNIFOR
Jussara Falek	USP
Karina Magalhães Brasio	PUC-Campinas
Katia de Souza Amorim	FFCRLP-USP
Laura Villares de Freitas	USP
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo	USP
Leny Sato	USP-IP
Liana Fortunato Costa	UnB
Ligia Braum Schemann	ULBRA
Lília Ferreira Lobo	UFF
Liliane Desgualdo Pereira	UNIFESP
Lídia Levy Alvarenga	PUC-RJ
Lívia de Oliveira Borges	UFRN
Luc Marcel Addhemman Vandernberghe	UCG
Luís Flávio Silva Couto	UFMG
Luiz Jorge Pedrão	USP
Luiz Roberto Benedetti	PUC-Campinas
Lúcia Emmanuel Malagris	UFRJ
Maria Abigail de Souza	USP
Maria Adelina Biondi Guanais	PUC- Campinas
Maria Alice de Mattos Pimenta	UFRGS
Maria Alice Ornellas Pereira	UNESP-Botucatu
Maria Aparecida Ferreira de Aguiar	PUC-SP
Maria Aparecida Trevisan Zamberlan	UEL
Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva	PUC-SP
Maria Christina Lousada Machado	USP
Maria Cristina da Cunha Pereira	PUC-SP
Maria Cristina de Souza Brito Dias	UFPE
Maria Cristina Machado Kuffer	USP
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly	USF
Maria do Carmo Guedes	PUC-SP
Maria do Carmo Cintra de Almeida Prado	UFRJ
Maria Eugênia Scatena Radomile	USF
Maria de Fátima Quintal de Freitas	UFPR
Maria Helena Mourão Alves de Oliveira	PUC-Campinas
Maria Helena Pereira Franco	PUC-SP
Maria Inês Gandolfo Conceição	UnB
Maria Lívia do Nascimento	UFF
Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian	USP
Maria Rita Seixas	UNIFESP
Maria Rita Zoéga Soares	UEL
Maria Teresa Araújo Silva	USP
Marina de Bittencour Bandeira	UFSJ-Del Rei
Marinalva Lopes Ribeiro	UFFS
Mariângela Gentil Savoia	Santa Casa de Misericórdia
Margareth da Silva Oliveira	PUC-RS
Marilda Emmanuel Novaes Lipp	PUC-Campinas
Marilda Gonçalves Dias Facci	UEM

Marília Ancona Lopez	PUC-SP
Marília Ferreira Dela Coleta	UFU
Mário Novaes	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
Marisa Bueno Mendes Gargantini	PUC-Campinas
Maristela Dalbello de Araújo	UFES
Marlene Monteiro da Silva	USP
Mauro Martins AmatuZZi	PUC-Campinas
Miriam Schifferli Hoff	PUC-Campinas
Mirian Debieux Rosa	PUC-SP e USP
Monah Winograd	PUC-RJ
Neide Aparecida Micelli Domingos	FAMERP
Nelson Iguimar Valério	FAMERP
Nilson Gomes Vieira Filho	UNICAMP
Norma Sant'ana Zakir	UEL
Patrícia Waltz Schelini	UFSCAR
Paula Inês Cunha Gomide	Faculdade Evangélica do Paraná
Pedrinho Arcides Guareshi	PUC-RS
Rachel Rodrigues Kerbauy	USP
Regina Gloria Nunes Andrade	UERJ
Regina Herzog	UFRJ
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	PUC-Campinas
Ricardo Gorayeb	USP-RP
Roberta Carvalho Romagnoli	PUC-MG
Roberto Alves Banaco	PUC-SP
Rodolfo de Castro Ribas Júnior	UFRJ
Rosana Glat	UERJ
Sandra Leal Calais	UNESP-Bauru
Sérgio Antonio da Silva Leite	UNICAMP
Sheva Maia da Nóbrega	UFPE
Simone Aparecida Capellini	UNESP
Silvia Ancona-Lopez	UNIFESP
Silvia de Oliveira Santos Casenave	PUC-Campinas
Solange Wechsler	PUC-Campinas
Sonia Beatriz Meyer	USP
Sônia Regina Loureiro	USP
Suely Sales Guimarães	UnB
Tânia Coelho dos Santos	UFRJ
Tânia Mara Marques Granato	USP
Tânia Maria de Freitas Rossi	UCB
Tânia Maria José Aiello Vaisberg	PUC-Campinas
Tânia Rudnicki	ULBRA-RS (Canoas)
Tânia Moron Saes Braga	UNESP
Terezinha Féres Carneiro	PUC-RJ
Valdiney Veloso Golveia	UFPB
Valquiria Aparecida Cintra Tricoli	PUC-Campinas
Vanda Maria Gimenez Gonçalves	UNICAMP
Vera da Rocha Resende	UNESP-Bauru
Vera Engler Cury	PUC-Campinas
Vera Lúcia Trindade Gomes	UERJ
Vera Lúcia Pereira Alves	PUC-Campinas
Vera Maria Barros de Oliveira	UNESP
Verônica Bender Haydu	UEL
Waldir Beividas	UFRJ
Yvette Piha Lehman	USP

# Instruções aos Autores

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, é classificada na lista Qualis como A Nacional e está indexada nas bases de dados nacionais e internacionais LILACS, CLASE, PsycINFO e Index Psi.

## Tipos de trabalhos aceitos pela revista Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional e é distribuída a leitores do Brasil e de vários outros países. Para garantir a abrangência nacional e internacional dos trabalhos, Estudos de Psicologia estipula, em cada fascículo, a publicação de até 40% de trabalhos de autores de instituições do estado de São Paulo e o restante preferencialmente de outras partes geográficas do país ou do exterior. Adicionalmente, aceita trabalhos originais de todos os tipos de pesquisas em qualquer área da Psicologia.

Tem como objetivo promover e divulgar o conhecimento científico e técnico nas áreas de Psicologia bem como discutir o significado de práticas tanto no campo profissional como no da pesquisa através de publicações de originais nas seguintes categorias:

- Contribuição teórica, revisão de literatura, artigo clínico, estudo de caso, estudo sobre testes psicológicos e relato de pesquisa, com no máximo 20 laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;
- Comunicação: texto breve relatando pesquisas de forma sintética e opinião sobre assuntos relevantes, com no máximo dez laudas;
- Resenha: apresentação e análise de livros publicados na área, no máximo há dois anos e com no máximo cinco laudas;
- Resumo de teses e dissertações, com indicação do orientador e da universidade onde foi defendida;
- Informativo: informações sobre sociedade e eventos científicos, pesquisas em andamento, defesas de dissertações e teses, cursos e outros.

## Responsabilidade profissional

Os autores assumem inteira responsabilidade por suas contribuições, obrigando-se ao seguimento das recomendações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Nacional de Saúde.

## Apreciação pelo conselho editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e venham acompanhados de carta de encaminhamento assinada pelos autores do trabalho solicitando publicação na revista. Os originais serão encaminhados sem o nome do(s) autor(es) a dois membros do conselho editorial da revista Estudos de Psicologia ou para dois consultores *ad hoc* dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final da publicação. Caso ocorra um desacordo, o original será enviado para mais um consultor para avaliação. Os nomes dos autores dos pareceres emitidos serão

mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, com os pareceres emitidos, devendo ser devolvidos no prazo máximo de 20 dias. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista Estudos de Psicologia. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo conselho editorial da revista de acordo com critérios e normas operacionais internas.

## Forma de apresentação dos originais

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da *American Psychological Association* – APA (4ª edição, 2001). Os originais devem ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais devem incluir um resumo e título em português e inglês.

Os originais devem ser apresentados em quatro vias, digitados em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete ou CD, gravados em editores de texto similares ou superiores ao *Word for Windows*, em fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

O texto deverá ter de 12 a 20 laudas, paginadas desde a folha de rosto personalizada, que deverá apresentar o número 1. A página deverá ser de tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm).

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 encaminhada em três vias no formato em papel e uma via por meio eletrônico. 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 autorizando a publicação e indicando a aceitação das normas da revista. Na declaração deve constar não ter apresentado na íntegra o trabalho em outro veículo de informação, bem como a autorização e/ou direitos concedidos por terceiros, caso transcreva figuras, tabelas ou trechos (mais de 200 vocábulos) editados por outros autores. Na declaração deve haver menção a quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e instituições que possam ter interesse na publicação do original.

Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores. A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é da sua exclusiva responsabilidade.

## Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

### Folha de rosto com identificação dos autores, contendo:

- Título completo em português;
- Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não excedendo cinco palavras;

- Título completo em inglês compatível com o título em português;
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional;
- Indicação do autor para correspondência, seguida de endereço completo de acordo com as normas do correio e endereço eletrônico para contato;
- Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico;
- Se necessário, apresentar indicação de atualização de afiliação institucional;
- Incluir nota de rodapé contendo apoio financeiro, agradecimentos pela colaboração de colegas e técnicos em parágrafo não superior a três linhas, origem do trabalho, e outras informações, como, por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, se é derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores etc.

### Folha à parte contendo resumo em português

O resumo deve conter o mínimo de 100 e o máximo de 150 palavras, ou seja, de cinco a dez linhas; deve conter de três a cinco palavras-chave que descrevam o conteúdo do trabalho; tais palavras devem ser grafadas com letras minúsculas e separadas com ponto e vírgula, de acordo com o Thesaurus da APA a fim de facilitar a 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. Apenas a resenha dispensa resumo.

### Folha à parte contendo *abstract* em inglês

O *abstract* deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas normas, e vir acompanhado de *key words* compatíveis com as palavras-chave.

### Organização do trabalho

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

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção nesse sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, 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 exemplo, "Inserir Figura 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, a citação deve ser delimitada por aspas seguidas do número da página citada.

### Referências e citações no texto

As referências devem ser indicadas em ordem 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 o mais antigo.

Trabalhos com um único autor vêm antes dos trabalhos da autoria múltipla quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data; vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração –além de espaço 1,5 e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal sem recuo e sem deslocamento das margens.

Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico. No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), citar o nome do autor original não consultado diretamente, apud nome do autor lido, data. Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deve incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigo de autoria múltipla devem ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: cite os dois nomes sempre que o artigo for referido;
- Artigo com três a cinco autores: cite todos os autores na primeira referência; da segunda referência em diante utilize sobrenome do primeiro autor seguido de "et al." e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo;
- Artigo com seis ou mais autores: cite apenas o sobrenome do primeiro autor, seguido de "et al." e da data. Porém, na seção de referências todos os nomes dos autores deverão ser relacionados.

### Exemplos de referências

#### Artigo de revista científica

Borrión, R., & Chaves, A. M. (2004). Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia, 21* (2), 17-28.

#### Artigo de revista científica no prelo

Indicar no lugar da data que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

#### Livros

Witter, G. P. (2004). *Educação e Psicologia: cinqüenta anos de profissão*. São Paulo: Ateliê Editorial.

#### Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 177-186). Campinas: Papyrus.

#### Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950).

## Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, citado por Lipp, 2001) ...". Na seção de referências citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

## Teses ou dissertações não publicadas

Malagris, L. E. N. (2004). *A via L-arginina-óxido nítrico e o controle do stress em pacientes com hipertensão arterial sistêmica*. Tese de doutorado não-publicada, Centro Biomédico de Pós-Graduação em Fisiopatologia Clínica e Experimental, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

## Autoria institucional

World Health Organization. (1999). *Guidelines for the Management of Hypertension* Washington, DC: Author.

## Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em anais

Justo, A. P., Raimundo, R. T., Pazero, E. S., & Mattos, T. M. G. (2002). Stress e hipertensão: a intensidade do stress nas diferentes faixas etárias. [Resumo]. In Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo (Org.). *Resumos de comunicações científicas, XXIII Congresso de Cardiologia* (p.89). Campos do Jordão, SP.

## Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado

Se o resumo não foi publicado, citar os autores, a data em parênteses, o nome do trabalho apresentado com grifo, seguido do nome do congresso e da instituição que o organizou, e cidade onde foi apresentado.

## Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Não incluir nas referências.

## Anexos

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

## Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas e não podem exceder 15cm de largura x 21cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres para tabelas simples. Em tabelas mais complexas, deve-se incluir três caracteres de espaço entre as colunas; a tabela não deve exceder 43 linhas, incluído título.

## Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados, nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica a transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

## 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 isso acontecer, deve vir acompanhada de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

## LISTA DE CHECAGEM

- Declaração de responsabilidade e transferência de direitos autorais assinada por cada autor
- Enviar ao editor quatro vias do original (um original e três cópias) e um disquete ou CD
- Incluir título do original, em português e inglês
- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letras *Times New Roman*, corpo 12 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm)
- Incluir título abreviado não excedendo cinco palavras para fins de legenda em todas as páginas impressas
- Incluir as palavras-chave
- Incluir resumos com até 150 palavras nos dois idiomas, português e inglês, ou em francês ou espanhol nos casos em que se aplique, com termos de indexação
- Legendas das figuras e tabelas
- Página de rosto com as informações solicitadas
- Incluir nome de agências financiadoras e o número do processo
- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, ano de defesa e número de páginas
- Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA
- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar os documentos (1) Declaração de Responsabilidade e (2) Transferência de Direitos Autorais.

Primeiro autor:

Autor responsável pelas negociações: título do original:

1. Declaração de responsabilidade: todas as pessoas relacionadas como autores devem assinar declarações de responsabilidade nos termos abaixo:

- certifico que participei da concepção do trabalho para tornar pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo, que não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo;
- certifico que o original é original e que o trabalho, em parte ou na íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra revista e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela revista Estudos de Psicologia, quer seja no formato impresso ou no eletrônico, exceto o descrito em anexo.

Assinatura do(s) autores(s) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

2. Transferência de Direitos Autorais: "Declaro que em caso de aceitação do artigo a revista Estudos de Psicologia passa a ter os direitos autorais a ele referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da revista, sendo vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à revista".

Assinatura do(s) autores(s) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

# Instructions to Authors

Estudos de Psicologia is the Pontifícia Universidade Católica de Campinas' periodical from Life Sciences Center Psychology Graduate Program. Founded in 1983, it is qualified as A Nacional at Qualis List, and is indexed at the national and international database, such as LILACS, CLASE, PsycINFO e Index Psi.

## The journal editorial options

Estudos de Psicologia encourages the scientific community's national and international contributions and it is distributed into Brazil and outside, and that is why there is a publication origin division in each issue: 40% from São Paulo State, and the others 60% from other regions or countries. Also, all psychology researches are accepted, and there is no area or specialization restriction.

This journal's editorial proposal is to be a vehicle for Psychology scientific and technical advance of knowledge, and also to discuss its application at the professional and research fields through original publications in the following categories:

- Theoretical contribution, lecture review, clinical study, case study, psychological tests appraisal, research report. It may not exceed 20 pages, including the timetables, illustrations, pictures, and references;
- Communication: essay briefly emphasizing the researches and current themes debate, using at most ten pages;
- Book Reviews: analysis and interpretation of books published in the last two years in Psychology, using at most five pages;
- Thesis summary with the college and sponsor professor indication;
- Informative: Scientific society and events information, ongoing researches, thesis and essays defenses, courses and others.

## Professional responsibility

Every author is responsible for the contributions made, and must follow the Psychology Federal Council and the Health National Council.

## Review policy

The articles will be accepted to the valuation process if they had not been published before by any other vehicle, and have attached the publication requirement letter signed by their authors.

The originals must be directed without authors' name to two members of the Estudos de Psicologia editorial council, or to two consultants *ad hoc* among the area specialists. Two favorable reviews are necessary for the final publication acceptance. If there is any disapproval, the article may be sent to another consultant evaluation.

- The reviewer's names will be preserved.

The authors may be informed about their article acceptance or refusal. The studies which receive modifying

instructions must be sent to their authors with the respective notes, and must be resent in 20 days. The originals, even the not approved ones, will be part of the Estudos de Psicologia database. Some modifications can be made by this journal editorial council following the internal rules and criteria.

## Editorial style

The American Psychological Association – APA (4<sup>th</sup> edition, 2001) editorial rules are followed by Estudos de Psicologia. The originals may be typed in Portuguese, English, French or Spanish, and every original must have a title and an abstract in Portuguese and English.

The originals may be presented with four copies, all double spacing typed, followed by a floppy or CD copy, using Word for Windows, Times New Roman font, number 12.

The text of all the contributions must be from 12 to 20 pages at most. Each page should be numbered consecutively from the first sheet of the original (frontispiece). It's necessary to use the A4 paper, using at least 2,5 cm for the superior and inferior margins, and 3cm to the left and right ones.

Every printed page corresponds to 3 original pages, including the frontispiece, timetables, illustrations, bibliographic references. Those three final version copies must be directed on paper and by e-mail. The authorization for the Portuguese and English study abstracts and the on-line study version publication should be also sent.

The authors' authorization letter for publishing must follow all texts addressed to this journal where it is indicated this journal's rules agreement. It is also necessary to reinforce this study had not been published in any other vehicle, and there is no authorization and/or rights from others, in case of illustration, timetables or even parts of texts citations edited by another professional. At this document has to be mentioned any financial deal among authors and institutions.

When there is more than one author, for the final publication, a letter signed by all authors must be sent in with the article. The references, and the statements published are the author(s)'s responsibility.

## Manuscript submission

### The texts must be presented according to the sequence below:

- Authors' identifications at the frontispiece, including:
- Portuguese title;
- Title suggested contraction to the headline, not exceeding 5 words;
- Title in English;
- Every author's name, followed by the institution where they belong to;
- Author's mail indication, followed by address, according to the mailing rules, and the e-mail.
- Mail address indication for the editor correspondence, including fax, phone, and e-mail.

- If necessary, indicate the institutional affiliation changes;
- Include at the footnote financial support, regards, and others no exceeding three lines. In this paragraph must be the study origin, and other information, such as other publication events where it has been, if it is any thesis or essay derivative, the database process, etc.

### Portuguese abstract in a separate sheet

The abstract must have at least 100 words and no more than 150. It may have from 5 to 10 lines. Exception to the books *review*, every text needs an abstract. The abstract may present from 3 to 5 keywords that describe the study contend, and they have to be underlined using short/ small letters, separated by semi-colon, as APA Thesaurus requirements, in order to facilitate the study index. In case of research reports, the abstract has to present a short mention about the investigated problem, the sample specifications, database methodology, results and conclusion.

### English abstract in a separate sheet

The abstract must be adequate to the text, and attend to the same requisitions, present adequate key words.

### Study organization

Every study should be clearly organized, with titles and subtitles that help the reading. The research reports texts must have introduction, methodology, results and discussion. The footnote is allowed only at the first page in order to notify the support received, events presentation, regards and credit attributions.

Timetables, pictures, illustrations and photos must be included only in the body text if they are essential to the text comprehension, but it is not recommended these resources abusive use. When used, these resources must have titles that briefly explain their contend, be indicated on the text, and come in a separate sheet. The indications can be made by expressions, such as "insert Figure 1 here". Other authors' timetables, pictures, illustrations and photos have their reproduction allowed if they are followed by the reference font indication and the authorization copy attached to the originals.

The bibliographical citations must follow the APA rules. In cases of text transcription, the citation must be between inverted commas and followed by the respective page number. References and text citations

The references should be indicated from the last main author's last name.

Studies from the same author or whose authority is unique must follow the chronological order. The unique authority studies come before the multiple ones when the last name is the same. Studies which the first author is the same, and the co-authors are different must follow the co-authors alphabetical order.

Studies whose authors are the same must follow the chronological order. The title alphabetical order is going to be the new criteria if authors and dates are the same.

The references presentation must help the review and editorial tasks - 1,5 spacing and 12 font, the paragraph must be standard without margins displacement or backward.

The underlined words must be indicated by italic font, and at the collaboration body text the indications must be done using the authors' last name and the publication year presented at the references. In cases which the mentioned studies were not consulted at the font, it is necessary to present the original author not straight consulted, apud the consulted author's name, date. At the references,

put only the consulted study and its date. When the citations are elderly and there are new editions, the citation must present both dates, the original and the used edition.

The multiple authority article citations must be like this:

- Two authors article: present both names, every time the article is mentioned;
- Three to five authors article: at the first paragraph citation, mention every author at the first reference, and use the first author's last name followed by "et al.", and the date to the other citations;
- Six or more authors article: mention only the first author's last name followed by "et al." and the date. At the references section all authors name must be listed.

### References examples

#### Scientific journal article

Borrion, R., & Chaves, A.M. (2004). Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia*, 21 (2), 17-28.

#### In press Scientific journal article

Indicate where the study is in press. Include the journal name underlined, followed by the title. The volums and pages should not be mentioned. The study in press should be mentioned.

#### Books

Witter, G. P. (2004). *Educação e Psicologia: cinquenta anos de profissão*. São Paulo: Ateliê Editorial.

#### Book chapters

Schmidt, M. (2004). Stress e religiosidade cristã. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 177-186). Campinas: Papirus.

#### Elderly study and re-edited in a posterior date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950).

#### Secondary citation

If the original is not read, the authors should be mentioned according to his model: "Selye (1936, by Lipp, 2001) ..." at the references section, only the consulted study must be specified (In this case, Lipp, 2001).

#### Non-published thesis and essays

Malagris, L. E. N. (2004). *A via L-arginina-óxido nítrico e o controle do stress em pacientes com hipertensão arterial sistêmica*. Tese de doutorado não-publicada, Centro Biomédico de Pós-Graduação em Fisiopatologia Clínica e Experimental, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

#### Institutional authority

World Health Organization. (1999). *Guidelines for the Management of Hypertension* Washington, DC: Author.

#### Paper presented in congress whose article was published in proceedings

Justo, A. P., Raimundo, R. T., Pazero, E. S., & Mattos, T. M. G. (2002). Stress e hipertensão: a intensidade do stress nas diferentes faixas etárias. [Resumo]. In Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo (Org.). *Resumos de comunicações científicas, XXIII Congresso de Cardiologia* (p.89). Campos do Jordão, SP.

### Non - published study presented in congress

If the study was not published, it is necessary to specify the author's names, date in parenthesis, the study name underlined, followed by the congress and the responsible institution, and its city.

### Personal communication (letter, e-mail, conversation)

Only the text should be mentioned, with the font initial letters, the last name and the date. The references must not be specified.

### Attachments

The attaches may be included only when they concey essential information to the text comprehension.

### Timetables, illustrations, photos

These items must have titles and notes, and must be presented on paper and electronic file. At the printed version, the timetable can not exceed 18cm width and 24 cm length.

### Estudos de Psicologia journal authorial rights

All editorial rights are reserved, and no publication items can be reproduced, or stocked by any system, or even be transmitted by any vehicle without the editor-in-chief written previous authorization, or reference credit, according to Brazilian authority laws. The study approval for publication involves the rights transference from the author to the journal, assuring the information dissemination.

### Other publishing partial reproduction

It is important to avoid other authors' publishing extended citations. It is recommended to avoid timetable, picture or drawing reproduction. In cases it is necessary, they must be followed by their authors' permission.

### CHECKLIST

- Responsibility and authorship rights transference statement signed by each author
- Four original printed versions (one original and three copies), one floppy or CD copy
- Portuguese and English titles
- Verify the text format: Times New Roman font, number 12, double spacing, with at least 2,5cm superior and inferior and 3cm left and right margins format

- Contract title, not exceeding 5 words
- Keywords present
- At most 150 word abstract in Portuguese and English, or in French or Spanish, using the index terms
- Illustration and timetable legends
- Frontispiece with the required information
- Process number, financial support institution's name identification
- Thesis or essay derivative article indication, specifying the title, institution name, year defense and number of pages
- Verify the APA rules for the references
- Editors' permission for the reproduction of published illustrations and timetables

### RESPONSIBILITY AND AUTHORSHIP RIGHTS TRANSFERENCE STATEMENT

**Every author must read and sign the documents (1) Responsibility Statement and (2) Authorship Rights Transference Statement.**

Main author:

The responsible author for the negotiation:

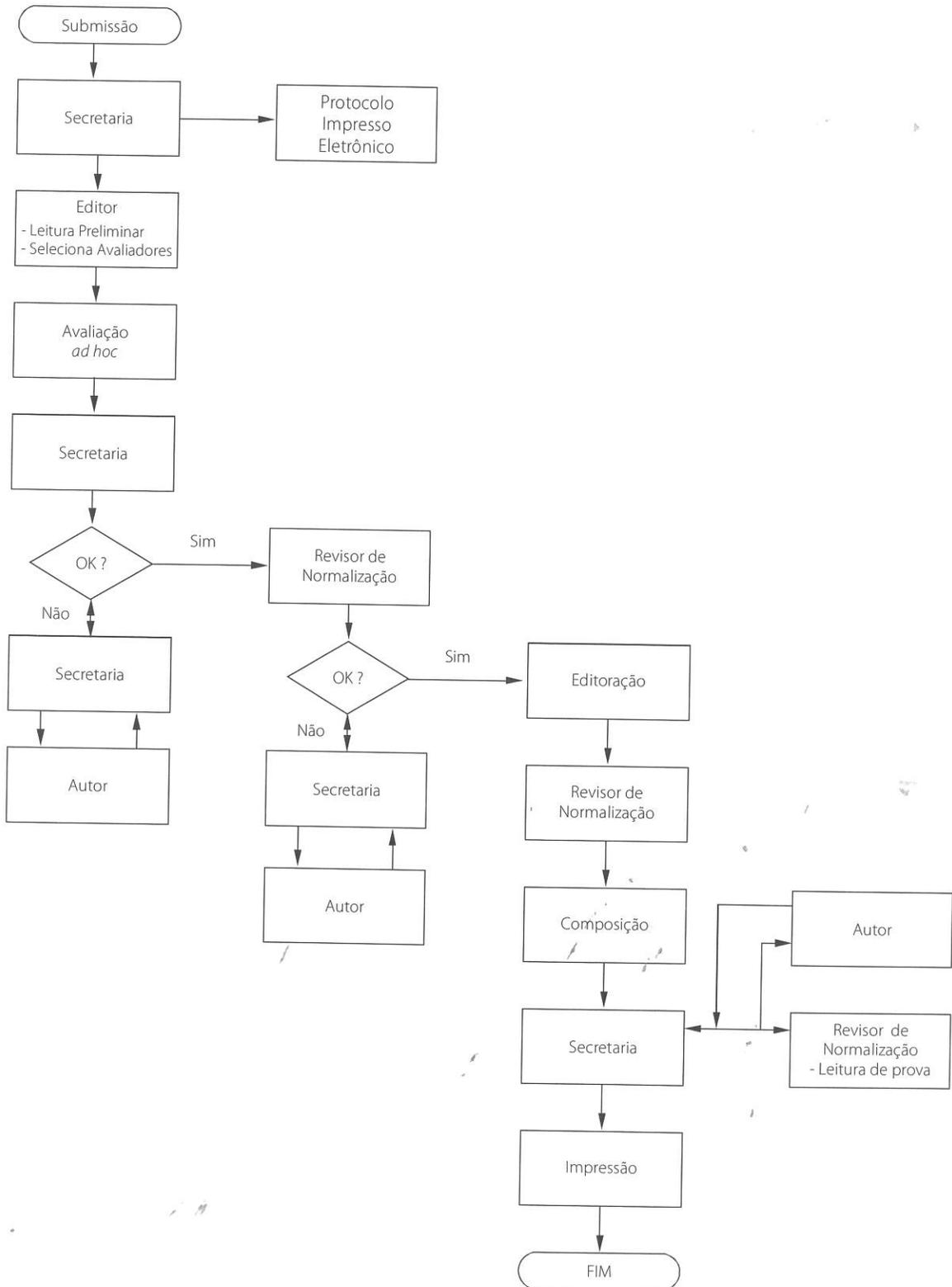
The original title:

1. Responsibility Statement: every author must sign in these terms:
  - I confirm my participation to this study development process to make it public, and I assure its contend, reinforcing that nothing was omitted, neither any financial support or deals among the authors and any company interested in this article publication;
  - I also assure the original is real and truth, and it had not been sent any other publishing vehicle.
2. Authorship Rights Transference Statement: "I agree that, in case this article is accepted by this journal council evaluation process, this vehicle assumes all its authorship rights, and becomes responsible to its reproduction without previous authorization."

Author(s) signature(s)

date: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

# Fluxograma de Artigos





Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a revista **Estudos de Psicologia**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada nas bases de dados internacionais: PsycINFO, RED AlyC, LILACS e Index Psi, Lista Qualis: A-Nacional

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

**Comissão Editorial**

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Volume 20: 1 e 2 (2003) R\$ 50,00

Volume 21 (2004) R\$ 50,00

Volume 22 (2005)

Volume 23 (2006)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$ 50,00

Institucional R\$ 50,00

Volume 24 (2007)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$ 80,00

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

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Anexo cheque número: \_\_\_\_\_ Banco: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### FORMAS DE PAGAMENTO

PARCELADO

Pré-datado para 30 dias

Pagamentos em 2 vezes: 1 entrada e o restante para 30 dias

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

**Estudos de Psicologia** - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II  
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Jd Ipaussurama - 13060-904 - Campinas - SP. Fone/Fax: (19) 3729-6875  
E-mail: assinaturascv@puc-campinas.edu.br - Home Page: www.puc-campinas.edu.br/ccv

**Grão-Chanceler:** Dom Bruno Gamberini

**Reitor:** Pe. Wilson Denadai

**Vice-Reitora:** Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Pró-Reitoria de Graduação:** Prof. Germano Rigacci Júnior

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários:** Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

**Pró-Reitoria de Administração:** Prof. Marco Antonio Carnio

**Diretora do Centro de Ciências da Vida:** Profa. Miralva Aparecida de Jesus Silva

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia:** Profa. Raquel Souza Lobo Guzzo

**Estudos de Psicologia**

Com capa impressa no papel supremo 250g/m<sup>2</sup> e miolo no papel couchê fosco 90g/m<sup>2</sup>

**Capa / Cover**

Suely de Castro Mello  
BBox Design

**Miolo**

Katia Harumi Terasaka

**Editoração eletrônica / DTP**

Beccari Propaganda e Marketing  
E-mail: editora@beccari.com.br

**Impressão / Printing**

Gráfica Editora Modelo Ltda

**Tiragem / Edition**

1000

**Distribuição / Distribution**

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

# artigos/articles

## **O sentimento de constrangimento: evidências acerca do contágio emocional e do gênero**

*Explaining the embarrassment feeling: emotional contagion and gender evidences*

| Valdiney Veloso Gouveia | Theodore Singelis | Valeschka Martins Guerra | Giovanni Amado Rivera | Tatiana Cristina Vasconcelos

## **Movimentos religiosos totalitários católicos: efeitos em termos de produção de subjetividade**

*Catholic's totalitarian movements: effects in terms of subjectivity production*

| Sílvio José Benelli | Abílio da Costa-Rosa

## **Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais**

*Psychological instruments: comparative study between cognitive-behavioral students and professionals*

| Katya Luciane de Oliveira | Ana Paula Porto Noronha | Marilda Aparecida Dantas

## **Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV**

*HIV vulnerability comparison between public and private high school students*

| Brígido Vizeu Camargo | Raquel Bohn Bertoldo

## **Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo**

*Achievement performance assessment of elementary school students in Vitória, Espírito Santo, Brazil*

| Tatiane Lebre Dias | Sônia Regina Fiorim Enumo | Flávia Almeida Turini

## **Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde**

*Stress level evaluation of technicians from the health area*

| Lúcia Emmanoel Novaes Malagris | Aurineide Canuto Cabraíba Fiorito

## **Ensinar e educar em instituições especializadas: abordagem clínica dos vínculos de equipe**

*Teaching and learning at specialized institutions: a clinical view of team ties*

| Jean-Pierre Pinel

## **Seria a semiologia de Saussure fundamento e justificativa para o método de pesquisa de revisão de literatura em Psicanálise?**

*Would Saussurian semiology be the basis and justification for literature review of the psychoanalytical research method?*

| Victor Eduardo Silva Bento

## **Alteridade e Psicologia Humanista: uma leitura ética da abordagem centrada na pessoa**

*Alterity and humanistic psychology: an ethical reading of the person-centered approach*

| Emanuel Meireles Vieira | José Célio Freire

## **Infertilidade: um novo campo da Psicologia da saúde**

*Infertility: a new field in Psychology health*

| Débora Marcondes Farinati | Maisa dos Santos Rigoni | Marisa Campio Müller

## **Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem**

*Full nest: the young adult remaining at their parent's home*

| Paula Grazziotin Silveira | Adriana Wagner

## **Identificação de variáveis que afetam o envelhecimento: análise comportamental de um caso clínico**

*Identification of aging variables: a clinical case report behavioral analysis*

| Elissa Battini | Evelise Martinelli Maciel | Mariza da Silva Santos Finato

## **Avaliação psicológica em processos seletivos: contribuições da abordagem sistêmica**

*Psychological evaluation in selecting process: contributions from systemic theory*

| Renata Fabiana Parpinelli | Maria Cristina Frollini Lunardelli