

Volume 13 - Número 3
Setembro - Dezembro 1996

Estudos de Psicologia

 PUKCAMP

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatzuzi
Tesoureira: Eliana Martins Rosado
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antonio Roazzi	(UFPE)
Antonio Terzis	(PUCCAMP)
Deisy das Graças de Souza	(UFSCAR)
Edwirges Ferreira de Mattos Silveiras	(USP)
Eliana Martins Rosado	(PUCCAMP)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Geraldina Porto Witter	(PUCCAMP)
Luis Pasquali	(UNB)
Maria Amelia Matos	(USP)
Maria Emília Lino da Silva	(PUCCAMP)
Maria Helena Novaes	(PUCRJ)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Sigmar Malvezzi	(USP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria Leme Lopes Carvalho	(PUCCAMP)
Samuel Pfromm Netto	(PUCCAMP)
Vera Lucia Adami Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
William Gomes	(UFRGS)

Consultor Ad-Hoc

Luiz Fernando de Lara Campos (USF)

Apoio Técnico

Secretária Júnior: Maria Cláudia Moreira Bravo

Capa e projeto gráfico

Wilon Mazalla Jr.

Financiamento

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Ensino Superior

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift CEP: 13045-270
Campinas - SP FONE/FAX: (019) 230-7180
Home Page
<http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas, e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista *Estudos de Psicologia* deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores *ad-hoc*.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Estudos de Psicologia* e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PEŁA
FACULDADE DE BIBLIOTECOMIA DA PUCCAMP

150 Estudos de Psicologia / Instituto de Psicologia da
E85 PUCCAMP, - v. 13, nº 3 (janeiro de 1984) --
Campinas: Átomo, janeiro de 1991.
v.: il.
Quadrimestral
Descrição baseada em: v. 12, nº 2
ISSN 0103 - 166x

I. Psicologia - Periódicos. I. Instituto de
Psicologia da PUCCAMP.

CDD 150

Estudos de Psicologia tem uma tiragem de 1000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantém Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a bibliotecas de Universidades estrangeiras.

EDITORA ÁTOMO

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP - CEP 13023-191
PABX (019) 232-9340 e 232-2319

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUCCAMP

Vol 13
Número 3
Setembro/Dezembro

Artigos

- 3 Uma reflexão acerca da prática clínica em Instituições Hospitalares
Nelson Silva Filho
- 11 Continente e contido: uma compreensão das produções do terapeuta
Sandra Augusta de Melo Neves e Maria Emília Lino da Silva
- 23 Solução de conflitos e percepção de ajustamento infantil em pais de crianças com e sem encaminhamento psicoterápico
Maria Luiza Marinho e Edwiges F.M. Silvaes
- 31 Desenvolvimento de habilidades sociais em adolescentes portadores de deformidades faciais
Vera Lúcia A. R. do Amaral, Maria Cláudia M. Bravo e Tatiana S.C. Messias
- 49 Fatores socioculturais e leitura: um estudo da produção arrolada no ASIRR (1989/1994)
Geraldina Porto Witter

Resenha

- 57 Autoestima para mulheres
Maria Sandoval de Alvarez
- 59 Gramática e aprendizagem verbal
Geraldina Porto Witter

Comunicação

- 63 A experiência religiosa: uma leitura de Martin Buber
Mauro Martins AmatuZZi
- 71 Escolarização tardia: um ensino com necessidade de definições
Terezinha Maia Martincowski

-
- I Normas para Publicação

CONTENTS

Articles

- 3 Contemplation over the clinical practice in hospitals
Nelson Silva Filho
- 11 Continent and contents: a perception about the psychotherapist's productions
Sandra Augusta de Melo Neves e Maria Emília Lino da Silva
- 23 Parent's conflict solution and perception of childish adequacy in children with
and without psychological referring
Maria Luiza Marinho e Edwiges F.M. Silveiras
- 31 Development of social abilities in adolescents with facial deformities
Vera Lúcia A. R. do Amaral, Maria Cláudia M. Bravo e Tatiana S.C. Messias
- 49 Sociocultural factors and reading: study of the production enrolled in the
ASIRR (1989/1994)
Geraldina Porto Witter

Reviews

- 57 Self esteem for women
María Sandoval de Alvarez
- 59 Grammar and verbal learning
Geraldina Porto Witter

Communication

- 63 The religious experience: a reading of Martin Buber
Mauro Martins AmatuZZi
- 71 Late schooling: teaching with a need for definition
Terezinha Maia Martincowski

-
- I Instructions to authors

Uma reflexão acerca da prática clínica em Instituições Hospitalares

Nelson Silva Filho¹
Universidade Estadual Paulista

Realizou-se uma análise teórica, com o objetivo de resgatar questões da psicologia como ciência, sendo esta aplicada a instituições hospitalares, com o intuito de elucidar as seguintes particularidades: os efeitos dos mecanismos de defesa mais primitivos e inconscientes; as relações entre envelhecimento, situação de internação, e a necessidade de elaboração da posição depressiva tanto pelos profissionais quanto pelos doentes envolvidos nos tratamentos. Discutem-se as implicações, conceituais e práticas, da transferência e da contratransferência, propondo-se uma atuação mais cuidadosa. Sugere-se a necessidade de definição, de objetivos e de métodos de intervenção nos Hospitais, sob o risco de comprometer a relação terapêutica.

Palavras-chave: Psicologia Hospitalar, transferência e contratransferência, objeto interno vingativo.

Abstract

Contemplation over the clinical practice in hospitals

A theoretical approach, with the aim of recovering some questions on Psychology as a science, applied to the hospital as institutions, was done. The main objective was the clarification of the following points: the effects of the more primitive and unconscious defence mechanisms; the relationship between ageing, the situation related to the hospitalization; and the need of working out the depressed condition of both the professionals and the patients involved in the treatment.

A discussion over the conceptual and practical implications of transference and countertransference was done, proposing a more careful action. It is suggested that there is a need of a definition of objectives and methods of participation in the hospitals to avoid endangering the therapeutic relationship.

Key words: Hospital psychology, transference and countertransference, revenge internal object.

Pretendo fazer uma análise teórica, com o objetivo de resgatar algumas questões da psicologia como ciência, aplicada a instituições hospitalares, com o intuito de elucidar as seguintes particularidades: os efeitos dos mecanismos de defesa mais primitivos e inconscientes; as relações entre envelhecimento, situação de internação, e a necessidade de elaboração da posição depressiva tanto pelos profissionais

quanto pelos doentes envolvidos nos tratamentos.

A atuação do psicólogo nos hospitais reveste-se de um “fazer psicologia” ainda pouco explorado em suas implicações conceituais, e conseqüentes práticas, o que deveria gerar uma atuação mais cuidadosa, dada a ignorância que permeia a atuação neste “novo” local. Quando este profissional não define claramente seus objetivos e métodos de intervenção, a reação contratransferencial pode comprometer a relação terapêutica. O mesmo ocorre quando atendemos todos indistintamente — crianças, adolescentes, adultos e idosos —, sem considerarmos a necessidade de especialização e a especificidade dos

1. Prof. Assistente do Departamento de Psicologia Clínica - UNESP - Assis.

Endereço para correspondência: Universidade Estadual Paulista Campus de Assis, Faculdade de Ciências e Letras, av. Dom Antonio, 2100, CEP 19800-000, Assis, SP, Cx.P. 335, Fone: (0183) 22-2933, FAX: (0183) 22-4929/22-5743.

atendimentos, segundo o tipo de doença do paciente, no manejo terapêutico destes diferentes grupos etários.

Quando o profissional não define claramente esses objetivos, sua atuação perde em eficácia e corre o risco de ser anti-terapêutica, devido à diversidade de características psicodinâmicas. Estes cuidados são necessários pelo fato de ainda não conhecermos, suficientemente, as relações transferenciais e contratransferenciais. A importância de investigar as peculiaridades deste novo *setting* de atuação do psicólogo reside em estabelecer uma tecnologia eficiente que alcance resultados nos diversos níveis de prevenção (primária, secundária e terciária) em que ele pode efetivamente contribuir.

As condições clínicas em que se encontram os pacientes e a internação em si produzem alterações no modo de funcionamento do psiquismo. Esta hipótese decorre da observação dos mecanismos de defesa, normalmente utilizados para afastar a idéia de finitude da vida, daqueles que ainda não foram obrigados a lidar com este tipo de situação. Durante os períodos de internação, a pressão (ou estresse), causada pela perda da saúde e pela proximidade da morte permeia os vínculos entre as pessoas envolvidas.

A proximidade da morte retrata um momento único da vida, em que os recursos do psiquismo são limitados, e para o qual a experiência prévia corresponderia a um momento arcaico do desenvolvimento psicosssexual. Este momento seria atualizado pela perda da saúde e manifestado na transferência. A proximidade da morte, como um processo, produz questionamentos, em que a onipotência e as defesas normalmente utilizadas quase sempre são ineficazes. Knobel (1991), ao falar sobre suas impressões psicanalíticas da morte, considera a vivência de aniquilamento como resultado “do

mundo objetal interno” (p.30) apresentando importante participação no ato de morrer.

Jaques (1990), ao falar da crise que ocorreria entre os 35 e 40 anos, lembra o início do envelhecimento e o momento em que o indivíduo teria que se ocupar não apenas do luto pela infância mas, também, pela juventude. O envelhecimento e a perda da saúde sinalizam a percepção da proximidade da morte e a necessária elaboração da posição depressiva. Segundo Jaques (1990), a idéia de imortalidade teria suas raízes na tenra infância e seria uma defesa contra as angústias causadas pela presença da pulsão de morte e dos estados de desagregação do ego. Estas defesas produzem triunfo sádico onipotente, seguidos de culpa, perseguição e sentimentos de desamparo; todos estes estados são observados com frequência nos pacientes hospitalizados.

A doença, como uma fatalidade, e permeada pela pulsão de morte em todo o seu desenrolar, faz com que o psiquismo estructure defesas contra as ansiedades e os sentimentos que a vivência da proximidade da morte gera nas pessoas. Tanto o paciente quanto o psiquiatra, na acepção de Simon (1983), experimentam a força da angústia que a realidade revela ao entrarem em contato com estas vivências. Por psiquiatra, Simon (1983) entende “o membro da equipe de saúde mental” que cuida da saúde de um indivíduo, podendo ser um médico geral, enfermeiro, psicólogo, assistente social etc. (p.30)

Se entendermos que morrer com dignidade, quando a doença grave esboça sua total malignidade, implica, dentre outras coisas, morrer funcionando o mais realisticamente possível, o preço que pagamos por esta atitude é arcar com a angústia que esta vivência única produz. Neste caso, o terapeuta corre o risco de sucumbir às identificações projetivas maciças e se tornar onipotente, passando a objetivar a cura do

paciente ou a não fazer nada para facilitar a despedida ou, ainda, a se refugiar no sarcasmo ou na esquivas do sofrimento que nele é depositado. Tais comportamentos são facilmente identificáveis no *staff* que se ocupa destes pacientes. Neste momento deveríamos estar mais atentos à importância do referencial teórico, da supervisão e da análise pessoal daquele que trabalha com pacientes hospitalizados.

As definições de transferência e contra-transferência foram construídas a partir de uma situação diversa daquela que encontramos na situação hospitalar. No contexto hospitalar, observamos que os vínculos possuem características diferentes daquelas normalmente encontradas nos consultórios. A demanda causada pela perda da saúde atinge maciçamente todos os profissionais envolvidos, exigindo reparação. Cabe indagarmos se no vínculo terapêutico aquilo que, na situação de consultório, identificamos como transferência e contratransferência, mantém as mesmas características na situação hospitalar, e se as mudanças na intensidade das vivências não requerem alternativas de manejo terapêutico diferentes das normalmente empregadas.

Klafke (1991), em uma pesquisa realizada entre médicos que atendiam pacientes portadores de câncer, investigou a qualidade dos vínculos destes com seus pacientes, e relatou a importância da participação das características pessoais dos médicos no modo como abordam questões como a morte e o morrer, junto aos pacientes. Aponta a autora o quanto os sentimentos presentes na relação podem interferir de modo positivo ou negativo, dependendo da psicodinâmica do profissional envolvido. Em seu estudo, é possível perceber se o papel da comunicação não-verbal e da pulsão de morte entre paciente e médico podem produzir comportamentos onipotentes no profissional.

Segundo Paiva (1987), as transferências, tanto positivas quanto negativas, quando interpretadas, tornam-se conscientes na forma de pensamentos. Este modo de conceber a transferência permite entender a importância da simbolização dos impulsos em estado “arcaico”, que então podem ser utilizados como experiência de vida.

Freud (1920) postula a existência da pulsão de morte, considerada, nos dizeres de Laplanche & Pontalis (1977), como “a pulsão por excelência”, considerando-a como uma de suas manifestações a compulsão à repetição, muito bem discutida por Garcia-Rosa (1990). Para Bion (1988), a pulsão de morte se manifestaria dentre outras formas, quando a capacidade de tolerar a frustração fosse reduzida e gerasse, conseqüentemente, afastamento do princípio da realidade. Diz Bion (1988): “...torna-se um objeto mau, indistinguível de uma coisa-em-si, e que se presta apenas à evacuação. Conseqüentemente, o desenvolvimento de um aparelho para pensar fica perturbado, e, em vez disso, dá-se um desenvolvimento hipertrofiado do aparelho de identificação projetiva. O modelo que proponho para esse desenvolvimento é uma psique que funcione com base no princípio de que evacuar um seio mau é sinônimo de obter alimento de um seio bom. O resultado final é todos os pensamentos serem tratados como se fossem indistinguíveis de objetos internos maus; a idéia é que o instrumental adequado seria, não um aparelho para pensar os pensamentos, mas um aparelho para livrar a psique do acúmulo de objetos internos maus. O ponto crucial está na decisão entre fugir da frustração ou modificá-la.” (p.103)

Na situação hospitalar, transferencialmente, observamos que muitos de nossos pacientes falam de forma compulsiva, desesperada, e sem o intuito explícito de pensar sobre

o que estariam falando, mas sim de “evacuar” sensações impossíveis de serem pensadas, aparentando, em alguns casos, o que poderíamos chamar de busca de uma catarse, sem efeitos terapêuticos. Esta impossibilidade de pensar este momento está refletindo o limite de expressão do psiquismo, que pautou toda a sua vida nas situações de maior estresse, podendo o limite do psiquismo ser detectado pelo equilíbrio adaptativo, através dos testes projetivos como o Teste de Relações Objetais de Phillipson (T.R.O.).

Aparentemente, na presença da doença ocorreria uma desfunção das pulsões sem que ocorresse a deflexão da pulsão de morte, ou a mitigação pela pulsão de vida, na forma de gratificação libidinal ou sublimação, necessárias para proteger o indivíduo dos efeitos da pulsão de morte, possivelmente devido à presença das organizações patológicas.

Segundo Heimann (1978), a pulsão de morte poderia ser observada nos comportamentos, de modo muito claro, quando produz ataques ao *self* do indivíduo. Ao liberar o psiquismo do excesso de tensão, permanecendo paralisada ou evitando os conflitos, nos dizeres de Klein (1991), transferencialmente, teria o efeito de depositar, nos membros do *staff*, elementos Beta, conforme definidos por Bion (1988). Sem um preparo adequado para que ocorra a *Rêverie*, a equipe de saúde dificilmente conseguiria transformar em elementos Alfa o sentimento de tolerância ao “desconhecido”, que aparece com a proximidade da morte, restando ao paciente o sentimento de solidão.

Um importante efeito da psicodinâmica do paciente é este sentimento, que pode ser observado de forma bastante exacerbada nos pacientes hospitalizados, pela hostilidade com que se defendem, às vezes projetada na instituição que os acolhe e em outras, às vezes no

staff, devido ao processo de desintegração egóica.

Klein (1975, 1978, 1984), ao falar das fontes do sentimento de solidão, indica que suas raízes estariam no início da vida do bebê. Nesta época, ainda na passagem da posição esquizoparanóide para a posição depressiva, após ter feito uso do processo de deflexão da pulsão de morte e da divisão, tenta aplacar e proteger os objetos internos e externos das angústias geradas e passar à simbolização do objeto ausente. Esta passagem deixa como uma de suas marcas o sentimento de solidão. Klein (1975) associa este sentimento ao processo de integração do ego e, principalmente, às ansiedades paranóides decorrentes da intensidade dos impulsos destrutivos, em que a relação primitiva com a mãe deixaria a “sensação depressiva de uma perda irreparável” (p.135).

Os comportamentos hostis, observados nestes pacientes, produziriam como efeito um aumento do sentimento de solidão e da comunicação por identificações projetivas e introjetivas. Seriam contraproducentes, do ponto de vista do manejo terapêutico, se não fossem compreendidos adequadamente pelo psicohigienista; isto justificaria uma maior atenção, uma vez que o incremento dos impulsos destrutivos estaria relacionado com o agravamento da doença.

Paiva (1991), ao falar sobre a hostilidade em paciente suicida, diz: “A predominância do instinto de morte (destrutividade) sobre o instinto de vida (construtividade) leva à refratariedade afetiva, na qual toda a relação íntima de certa duração, entre duas pessoas, deixa um depósito de sentimentos hostis, inamigáveis...” (p.196), indicando a dificuldade de contato com o paciente quando predomina a pulsão de morte, fato este notório, principalmente, em pacientes internados.

Quando o paciente tenta “desvencilhar-se” da perda da saúde para enfrentar de modo mais realista sua nova condição, a representação interna da doença como uma manifestação da pulsão de morte faz sua aparição de forma aterrorizante, constituindo assim um OBJETO INTERNO VINGATIVO. Este objeto impede a elaboração do luto e determina uma luta interna em que a apatia, a impotência e o suicídio aparecem como possibilidades de conter as angústias pela perda da saúde. Neste momento, o psiquismo pode adquirir a configuração das organizações patológicas pois, a rigor, não estaria na posição esquizoparanóide nem na posição depressiva. A configuração das organizações patológicas seria observada como estado de desintegração das funções egóicas.

Nos casos clínicos narrados por Simon (1984), o objeto interno vingativo constitui-se em um objeto interno, sem representação no mundo externo, com características de extremo sadismo, que se volta contra o *self*. Observamos, nos casos em que há perda da saúde e proximidade da morte, que a doença funciona como um objeto interno, constituído por forças destrutivas, e que se volta contra o ego. Nos casos extremos, representa-se a morte do indivíduo pela impossibilidade de esboçar qualquer reação à instalação da doença.

A importância da percepção, pelo terapeuta, destes constituintes psíquicos, residiria em não se deixar enganar pelas melhores maníacas. A instrumentalização do terapeuta permitiria manejar de modo mais adequado as situações nas quais o paciente ainda está internado no hospital, de forma mais precisa e com probabilidade de melhores resultados, diminuindo os riscos do *acting out*.

Devemos lembrar que a transferência e a contratransferência de ordem psicótica têm como característica o *acting out* pela impossibilidade de simbolização, podendo ocorrer so-

matizações, segundo Rosenfeld (1983), ou cristalização de atitudes e sentimentos contrários aos objetivos terapêuticos, que o vínculo com o paciente determina. Rosenfeld (1983) lembra que o *acting out* guarda em si um processo de comunicação a ser decodificado, ou ainda, um ataque aos vínculos, quando aquele processo não ocorre.

Simon (1992), Rosenfeld (1983) e Cas-sorla (1991) relatam, como possibilidades da contratransferência, atuações que podem se estender por meses, durante um processo de análise. Tais ponderações fazem-nos refletir acerca da possibilidade do mesmo acontecer em uma situação menos estruturada e conhecida, como aquela normalmente presente numa situação de atendimento em hospital geral. Quando atendemos o paciente em seu leito, observamos que este, além de mobilizar violentamente aquele que se ocupa de cuidar de sua manutenção, o faz de uma forma muito peculiar e avassaladora, diante da qual não é possível existir meios-termos, mas apenas uma relação imbuída de fortes emoções, em que paciente e *staff* procuram manejar os recursos que a vida permitiu que desenvolvessem.

Observamos no iniciante da prática da psicologia no hospital, em um primeiro momento, os efeitos mobilizados pela sedução deste trabalho e, posteriormente, um trabalho muito assistemático, como se este estivesse então evitando entrar em contato com aquilo que procurou; trata-se de um contra-senso apenas aparente, pois o que ocorre é que não nos apercebemos dos fenômenos transferenciais e contratransferenciais que estão em curso. A dificuldade em tolerar a frustração e a onipotência depositadas no psiquigienista faz com que este não consiga cumprir a função de *rêverie* e tenda para o princípio do prazer, tal como ocorre naquele de quem se ocupa. Tais processos envolveriam formas de comunicação não-verbal

nos moldes da identificação projetiva e introjetiva e teriam como finalidade proteger o psiquismo de ambos (paciente e terapeuta) das fortes emoções em jogo. Quanto a esta forma de comunicação, Paiva (1987) diz: “O bebê passa por grave ansiedade, tal como a sensação de estar morrendo, por não lhe ser possível comunicar-se verbalmente, pois não dispõe da fala. A natureza de sua consciência, que é bastante rudimentar, nos é desconhecida” (p.127). Acrescentaríamos que o mesmo acontece com aqueles que estão morrendo: estariam experimentando sensações desconhecidas, por ser este um momento único (só se morre ou se nasce uma única vez na vida), e não são por isso passíveis, *a priori*, de aprendizagem de nenhum tipo. Tais considerações fazem-nos pensar se, no momento da morte, ou em situações de grande estresse, os recursos estruturais disponíveis não seriam os mesmos do nascimento, no que tange às sensações internas causadas pelo processo de decomposição corporal e, portanto, apenas passíveis de serem comunicadas por processos não-verbais.

Observamos que este processo é mais intenso e angustiante quando os indivíduos em questão atuam predominantemente em função de impulsos arcaicos não-elaborados, como salienta Cassorla (1991) e Simom (1992), quanto aos processos de comunicação não-verbal.

Aizenberg, citado por Paiva(1987), caracteriza o estado de angústia da seguinte forma: “O bebê, inerte, em estado de desamparo motor e psíquico (protótipo da situação traumática geradora de angústia), isto é, incapaz de levar a cabo a ação específica, com o fato de eliminar a tensão interna provocada pelas necessidades endógenas. Ele recorre então à descarga primária (alteração interna) que, por sua vez, é incapaz de satisfazer ao estado de urgência criado pela necessidade” (p.127). Da mesma forma que o bebê, o paciente tentaria recobrar o

equilíbrio interno do seu psiquismo através das descargas realizadas por meio das identificações projetivas maciças, produzidas de forma evacuativa, na maior parte das vezes, por não existir um continente adequado e capaz de transformar os elementos beta em alfa, nos dizeres de Bion.

As investigações com os pacientes terminais sugerem a possibilidade de o paciente ser depositário das identificações projetivas maciças do psiquiatra, de modo a conseguir reconhecer as fantasias e os medos que a sua doença mobiliza naqueles que se ocupam “terapeuticamente” de sua doença. Estas considerações levam-nos a pensar no que normalmente seria identificado no paciente como “estando muito sensível” ou “fragilizado”, dada sua capacidade de empatia e o predomínio de identificações projetivas, como defesas. Observamos o quanto seria doloroso, para o paciente, partir e enfrentar as perdas inevitáveis.

A percepção de um mundo interno caótico e fragmentado sugere que os pacientes, quando hospitalizados, estejam vivendo um período de grande sofrimento mental e, portanto, necessitando de algo mais do que a “simples” solidariedade.

Conclusões

Nossa prática clínica indica que é possível fazer uso de técnicas mais estruturadas de diagnóstico na situação hospitalar valendo-nos de entrevistas estruturadas, testes projetivos e inventários. Este modo de praticar psicologia dentro de um ambiente hospitalar permite abordar o paciente em sua condição mórbida e contribuir efetivamente para a promoção de sua saúde. Respeitadas as condições éticas e metodológicas, o conhecimento adquirido, de forma sistemática, pode ser utilizado com aqueles que necessitam uma internação hospitalar. Acredito ser importante uma reflexão constante sobre o

cotidiano “hospitalar”. Só assim poderemos saber se estamos de fato possibilitando à instituição hospitalar favorecer o paciente, no que diz respeito à sua saúde mental.

Observamos tendências, por parte do *staff*, de omitir informações sobre o estado de saúde e de impor isolamento emocional, principalmente ao paciente moribundo, e ainda, de tratá-lo de maneira rotineira, com incapacidade de enfrentar a situação dentro de uma perspectiva mais madura e consciente dos limites que a vida coloca.

Entre as pessoas intimamente implicadas no bem-estar do paciente, os padrões de comunicação são às vezes inadequados e discutíveis em seu valor terapêutico, principalmente pelo desconhecimento generalizado do que reveste a situação de morte e de internação hospitalar do ponto de vista emocional, tanto do paciente quanto do *staff*.

Observamos que a morte não é algo de que nos ocupamos apenas no final de nossas vidas, mas uma condição que permeia toda a nossa existência, desde o nascimento. Podemos fazer uso dos recursos do nosso psiquismo para não entrarmos em contato com a percepção da finitude da vida e com as angústias que isto mobiliza, mas a vida, com seu crivo implacável da realidade, mais cedo ou mais tarde se faz presente e obriga os indivíduos a pensar e a tentar elaborar os seus lutos, com os recursos apreendidos ao longo de sua existência. É certo que nem sempre estamos preparados para enfrentar esta verdade, mas a própria existência determina o momento em que teremos que nos ocupar desta passagem para o desconhecido, que é simbolizado pelas culturas das mais diversas formas.

Quero salientar a importância da relação médico-paciente para um manejo terapêutico satisfatório. Os processos psíquicos presentes nas comunicações não-verbais e/ou verbais

podem contribuir ou não com os objetivos terapêuticos do profissional da saúde, bem como produzir comportamentos onipotentes e um grau de angústia muito elevado no par psiquigienista-paciente, comprometendo ambos. Convém lembrar que, se os pacientes por alguma razão recebem alta ou mesmo abandonam o tratamento ou vão a óbito, o profissional da saúde continua de forma crônica em contato com estes elementos mórbidos e, portanto, continua exposto a toda sorte de comprometimentos de sua própria psicopatologia.

Para que não ocorra um processo de cronificação dos profissionais que se ocupam desta condição da vida — a morte —, seria vital a participação dos agentes de saúde mental nas equipes.

Referências Bibliográficas

- BION, W.R. (1988). *Estudos Psicanalíticos Revisados*. Rio de Janeiro: Imago.
- PAIVA, L.M. (1987). *Técnica de Psicanálise: bricolage e filigranas*. Rio de Janeiro: Imago.
- PAIVA, L.M. (1991). Tanatismo, suicídio e vitiologia. In: CASSORLA, R.M.S. *Do suicídio: estudos Brasileiros*. Campinas: Papirus, pp.195-234.
- ROSENFELD, D. (1983). O corpo em psicanálise: acerca do esquema corporal. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 17: 235-255.
- SIMON, R. (1983). *Psicologia Clínica Preventiva: novos Fundamentos*. São Paulo: Vetor.
- SIMON, R. (1984). Contribuições ao Estudo do Objeto Interno. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 18: 283-300.
- SIMON, R. (1992). Impotência Contratransferencial: esboço de compreensão metapsicológica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 26 (1): 15-27.

Continente e contido: uma compreensão das produções do terapeuta

Sandra Augusta de Melo Neves¹

Universidade Federal de Uberlândia

Maria Emília Lino da Silva²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Duas produções de um mesmo terapeuta — um poema e um relato clínico — são analisados à luz do conceito de relação continente e contido. Este é uma abstração bioniana de conceitos kleinianos acerca de mundo e objetos internos, e aqui são utilizados para compreender alguns fatos da relação terapeuta / paciente. Focaliza-se particularmente o modo como se processam as trocas de significados, tomando como referência as produções do terapeuta sobre elas. Isso nos brinda, como resultado, com uma compreensão sobre a relação terapêutica, no que diz respeito às trocas emocionais e simbólicas que constituem o vínculo paciente / terapeuta (verso, reverso e todo, como vínculo que é).

Palavras-chave: Psicoterapia, Psicologia clínica, Psicanálise, Bion.

Abstract

Continent and contents: a perception about the psychotherapist's productions

Two papers from a same psychotherapist — a poem and a clinic report — were analyzed from the continent-contents conception. This is a Bion's abstraction over kleinian concepts about internal world and objects. They are used here to understand some facts of the relation therapist - patient. The focus goes to the way the meanings are changed between them, as the therapist's productions show us. This give us a comprehension about the therapeutic relationship, on the concern about emotional and symbolic changes that makes the linkage between patient and therapist.

Key words: Psychotherapy, Clinical Psychology, Psychoanalysis, Bion.

Bion foi sem dúvida um psicanalista que trouxe outros termos para a compreensão de determinados fatos da clínica e da vida psíquica. Uma de suas contribuições é a teoria do continente e contido, uma abstração de conceitos kleinianos acerca de mundo e objetos internos, da qual se faz uso neste trabalho para compreender duas produções de uma mesma pessoa, um terapeuta, ambas ligadas à sua prática clínica. Trata-se de um poema e de um relato clínico, sobre os quais se faz um exercício de análise com base na teoria do continente e contido de Bion. Pretende-se demonstrar como tal teoria

pode ajudar a compreender alguns fatos implicados na relação terapeuta-paciente, particularmente de como se processam as trocas de significados nesta relação, tomando como referência as produções do terapeuta sobre ela.

Quando elabora a teoria da relação continente e contido, Bion (1970) utiliza-se explicitamente dos conceitos de projeção e de introjeção de M. Klein, e faz valer sua experiência com pacientes psicóticos para nomear um tipo de relação que se dá desde tenra idade com o ser humano. Esta relação encontra-se no cerne da construção do pensamento e do aparelho para pensar:

“A transmissão do pensar começa a acontecer muito cedo, com os primeiros cuidados requeridos pelo bebê. Na verdade, não se trata de

1. Doutoranda PUCCAMP e bolsista CNPq.

2. Docente do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP.

Endereço para correspondência: Rua Tahiti, 109, Jardim Nosso Recanto, CEP 38400-246, Uberlândia, MG.

algo isolado, especializado, mas de uma atividade complexa, com uma face ativa e uma contrapartida receptiva, englobando pensar, sentir, comunicar, integrar no / pelo grupo, humanizar. Essa complexidade exige não apenas um ser humano mas uma pessoa especial, ou seja, alguém que ame a criança, em condições ideais, sua mãe.” (Silva, 1988)

Os pensamentos primitivos, as angústias e toda sorte de sentimentos com que o bebê tem que lidar não encontram na mente infantil um aparelho próprio para contê-los: para pensar esses pensamentos. Ao contrário, são justamente os pensamentos que irão exigir um aparelho para pensar que deles dê conta (Bion, 1967).

Até que este aparelho se constitua (e também posteriormente em outras situações da vida em que todos acabam por precisar de amparo do outro para dar conta de certos pensamentos / emoções), o bebê precisa de ajuda para metabolizar os pensamentos. No caso do bebê, esta ajuda somente pode ser obtida numa capacidade da mãe (ou quem a substitua) para digerir aquilo que ao bebê é indigesto.

Surge daí o conceito de *rêverie* materna que é a capacidade onírica de resposta da mãe às sucessivas identificações projetivas por parte do bebê. Os pensamentos, angústias, temores e tudo aquilo que a ele parece incompreensível e incontível são contidos pela mãe. Desta forma, a mãe demonstra ao bebê que é possível que tais coisas estranhas, e por vezes aterrorizantes, possam ser significadas, suportadas e até transformadas.

Assim inicia-se no bebê uma articulação entre os produtos que se tornam presentes em sua mente, uma diferenciação dentro / fora, e uma intuição sobre a existência de sentidos: dos pensamentos (Silva, 1988).

O protótipo de episódios deste tipo é aquilo que ocorre entre bebê e seio, em que seio, mais do que um órgão, é representante de uma relação materna, a única que interessa ao bebê, e que se traduz no cuidado que ele recebe, ainda indistinguível dele próprio, nesta fase.

Na relação do bebê com o seio ocorre que as sensações de desconforto e mal-estar vividas — a fome e a dor que para ele ainda não têm sentido nem nome — e suas ansiedades características, encontram no seio da mãe um lugar onde podem ser depositadas, projetadas e, mais do que isso, de onde ele pode receber o leite, o conforto, o amor e o significado para seus próprios sentimentos. *Rêverie*, a capacidade materna de sonhar, traduz-se ao bebê pelo conter o que para ele é incontível, de forma que ele possa perceber, ou melhor ainda, intuir, que também será capaz de tratar, por si só, aquilo que lhe é estranho e temível.

O seio foi, no caso bem-sucedido acima mencionado, *continente* das ansiedades do bebê, neste caso, o *contido*. A mãe-seio pôde, além de suportar as projeções do bebê, transformá-las e assim permitir que lhe fosse atribuído significado.

O espectro de aplicação da idéia de continente e contido é bastante ampla. Contudo, mais do que reconhecer sua amplitude, é preciso compreendê-la de forma diferente dos modelos a que nos acostumamos a usar em Psicanálise, uma vez que ela revela uma plasticidade diferente. É bastante difícil demonstrar isto sem se valer de exemplos, por isso recorre-se a alguns deles adiante.

Bion (1970: 117) diz:

“denomino contido e continente aos sinais ♀ e ♂. O emprego dos signos do macho e fêmea é deliberado, mas não exclui implicações outras que não as sexuais. Tais signos designam a relação de ♀ e ♂.” E,

por outra, ... “o enunciado que tento desenvolver pelo uso dos signos ♀ e ♂ reduz a dificuldade ao conservar ♀ e ♂ como incógnitas de valor a se determinar.” (p. 83)

Com isso, Bion dá um certo significado à sua formulação e ao mesmo tempo amplia suas possibilidades de aplicação. Na polissemia das possibilidades de significação dos objetos investigáveis pela Psicanálise, as coisas podem ter vários significados, mas não qualquer significado. O postulado de Bion é genuinamente psicanalítico, delimita e ao mesmo tempo resguarda uma abertura universal, à qual se pode aplicar infindáveis coisas ainda não pensadas. Assim parece a teoria da relação ♀ ♂.

Em seu conjunto, as idéias de Bion têm a singularidade de entrelaçar-se de uma forma tal que, em se falando de alguns conceitos, imediatamente se conclamam outros. Suas idéias, como parece já ter sido dito, apresentam uma configuração que não parece aprisionável num modelo rígido; oferecem amplitude, ao mesmo tempo que aparentam conter-se num todo. Conter, aqui, não no sentido de contenção, restrição ou aprisionamento, mas no sentido próprio da continência que é um de seus conceitos mais importantes. Talvez como uma membrana que envolve, acolhe, permeia. A teoria é auto-aplicável.

Tentar-se-á, então, tratar do Bion que nos fala diretamente da questão abordada, sem restringir a amplitude que lhe é própria, mas tentando não expandir demais ou tomar outros conceitos relacionados a ela.

Em “A atenção e interpretação”, Bion (1970) desenvolve um capítulo em que fala especialmente da relação continente-contido e das transformações que nela ou através dela se processam. Entretanto, anteriormente, nesta mesma obra, esta noção já é utilizada para com-

preensão de outros pontos, como por exemplo no que se refere ao “místico e o grupo”.

Na compreensão de Bion (1970), o místico o é em relação ao grupo. É por ele suscitado e em função dele existe. O estabelecimento gera o elemento portador da nova idéia, o líder, o gênio, o místico. Este elemento emerge em meio ao paradoxo do próprio grupo que a um só tempo luta para preservar-se e necessita de mudança: mudar ameaça a existência e a unidade do grupo, e não mudar o leva à cristalização, à estagnação. O místico é aquele que traz a novidade, a possibilidade de mudança, a transformação — o novo nasce do místico e também do grupo no qual foi suscitado.

A relação entre o elemento místico e seu grupo pode ser de natureza diversa, assim como podem haver vários destinos para ela. Segundo Bion (1970), são três as categorias que de maneira geral se aplicam a esta relação e ao vínculo continente-contido: o tipo comensal, em que há uma coexistência com desenvolvimento para ambos e a possibilidade de benefício para um terceiro; o tipo simbiótico, em que o progresso se dá pelo confronto e não é fácil de se perceber em cada um; e o tipo parasitário, em que algo é suscitado na direção da destruição de ambas as partes do relacionamento (Bion, 1970: 88).

Continente/grupo - contido/místico podem ser vistos como uma equação que não é necessariamente fecunda ou estéril. Ambos, vistos e pensados não mais como duas partes mas como uma relação, podem caminhar em direção ao nascimento ou ao aborto, ao crescimento ou à ruptura. A aplicação da teoria muda a visão deslocando-a de um par de opostos para o vínculo entre eles.

Continente também é a palavra para acolher a idéia, assim como um som, uma melodia, ou outra forma de expressão; a formulação ca-

paz de acolher e transmitir o pensamento. A forma muitas vezes aprisiona e restringe a idéia, mutila-a, reduz, não exprime. A palavra pode ter uma “rigidez obstrutiva” que obstaculariza a expressão ou, por outro lado, aquilo que se quer expressar pode ter tal força que a palavra não é capaz de contê-lo. Demonstrando na prática, Bion ilustra bem: “o indivíduo tenta expressar sentimentos tão intensos que sua capacidade de expressão verbal se desintegra na gagueira ou o balbuciar entrecortado e incoerente de palavras” (1970 : 117).

Estes momentos em que palavra e pensamento ou sentimento não constituem uma forma harmoniosa são de interesse dos clínicos e podem trazer-lhes importantes revelações.

Continente é a análise para o paciente-contido. E também neste vínculo podem ocorrer diferentes situações, como o continente esgotar o contido (de paciência ou de dinheiro, ânimo ou tolerância), de maneira que em certo momento não se pode mais tirar nada da relação. Outro caso possível seria aquele em que o contido representa para o continente uma pressão insustentável que acaba por desintegrá-lo, destruindo a análise (Bion, 1970 : 118).

Nos relacionamentos humanos esta noção também se aplica de forma útil para a compreensão de alguns casos e Bion (1970) fala de casais em cuja relação o sexo ocupa lugar de tal forma que não há espaço para outro tipo de troca ou de atividades, podendo-se também, em outros casos, observar-se o inverso.

Na atividade terapêutica, a função continente é repleta de significado. Este ponto é muito bem ilustrado por Rezende (1993 : 235) quando usa a metáfora do evangelho sobre a semente:

“A semente é semeada, ... parte cai em terra árida, outra cai no meio dos espinhos, e uma outra parte cai em terra boa. O que é projetado pelo

paciente pode encontrar terra árida no analista; pode encontrar os espinhos; ou pode encontrar terra boa. E a terra boa é o analista que pensa. O pensamento é uma fecundação transformadora ... O pensamento é a própria gestação que a um tempo transforma o feto e transforma a mãe. A gestação é transformação a dois.”

A relação continente e contido é o lugar da transformação, em que ocorre o novo, que se assemelha à vida. Por isso, não por acaso, os símbolos de continente (♂) e contido (♀) são os do macho e da fêmea. Só há novo quando há complementariedade entre ativo e receptivo (note-se que receptividade não é propriamente passividade). A escolha da simbologia do continente e do contido como macho e fêmea feita por Bion parece ser compreensível pelo fato de tal vínculo estar próximo à vida, à entrega, a um envolvimento e uma nova sinergia.

A simbologia revela a metáfora. Continente e contido é uma relação mecânica e biológica, orgânica e dinâmica, emocional e social, mas não se reduz a isto, como não é possível reduzir uma relação entre um homem e uma mulher, sem deixar de fazer justiça a sua complexidade.

Essa teoria reporta àquilo que torna possível o surgimento do novo e, na relação terapêutica, diz respeito à compreensão criativa que se processa nas interpretações felizes, vale dizer, fecundas: aquelas que podem ser compartilhadas em continência.

O ♂ e o ♀ mantêm um valor de incógnitas que revelam sua natureza dificilmente apreensível. Este tipo de relação posiciona-se num espaço diferente, entre o real / objetivo / externo e o subjetivo / interno. Ela é experienciável — tal qual fenômenos transicionais winnicottianos — não é absolutamente concreta nem abstrata;

ocorre na fantasia e ao mesmo tempo tem concretude e faticidade.

Os exemplos apresentados demonstram a aplicabilidade da teoria ♂ ♀ como parte da compreensão de vínculos e de relações. Ela parece oferecer uma forma de entendimento que totaliza, engloba pares aparentemente opostos e demonstra que a oposição está mais na mente do observador do que na natureza das coisas, cria, assim, um novo vértice sob o qual vê-las.

Apesar de parecer óbvio, é preciso dizer que esta teoria oferece, nos casos a que se aplica, apenas uma compreensão possível. O que se pretende demonstrar, além disso, é sua utilidade e pertinência para compreender algumas questões de difícil acesso ao raciocínio clínico a que estamos acostumados, talvez em função do hábito da aplicação de modelos mais rígidos, desde Freud.

As produções do terapeuta sob as lentes do continente-contido

A possibilidade de compreensão das relações, como tais, encontra na teoria do ♀ ♂ um modelo metapsicológico mais flexível e plástico (talvez o único com suas características dentro da metapsicologia psicanalítica). Tal modelo reserva, naquilo que o autor chama de intuição (Bion, 1967, 1970), espaço para a criação, a recriação, a significação e a ressignificação das experiências humanas com base nas trocas com o outro. Não se trata mais os jogos puros de projeção e introjeção que se dão entre os pares distanciados na mente do sujeito (como em Klein, 1952), mas uma interação genuína, no qual a identificação projetiva é um mecanismo.

Às produções que se dão na análise ou na terapia só tem acesso o par envolvido (ou o grupo, se for o caso). Ao leitor não é possível acessar o mesmo nível de comunicação que se deu na relação terapêutica, nem quando o leitor é o próprio autor (para mais, ver Bion, 1967,

cap. 10). Entretanto, há que se considerar que as produções do terapeuta são ainda a melhor fonte disponível quando se quer compreender algo sobre as mentes envolvidas na relação terapêutica.

Por isso acredita-se que as produções do terapeuta sejam um bom lugar do qual se basear para buscar compreender alguns significados das relações, dos seus efeitos em sua pessoa, do tipo de vínculo que ali se estabeleceu e, por fim, traçar um paralelo entre os dois tipos de produção.

Diante disto, adquire importância o fato dos dois textos analisados serem de uma mesma pessoa e sobre um mesmo objeto: uma experiência clínica, embora se refiram a casos diferentes.

A primeira produção constitui-se de um texto sem pretensão ou caráter científico: “Poesia por um infeliz” é um poema de Lazslo A. Ávila que foi publicado na revista *Psicanálise Escrita* (Ávila, 1995a) e é, por assim dizer, um depoimento acerca de um atendimento por ele realizado a um paciente com AIDS.

O segundo texto, ou produção, possui uma característica diferente, uma vez que foi elaborado com o intuito de fazer uma comunicação científica, que seria veiculada entre pares dentro de um grupo limitado (a academia; os outros terapeutas). Trata-se, então, de um relato de atendimento de outra natureza, uma vez que tem o claro objetivo de informar fatos e experiências clínicas com o intuito de análise, de comunicação científica, e que constitui parte de sua tese de doutorado (Ávila, 1995b).

Essas duas produções estão disponíveis na literatura, pertencem a um mesmo autor e têm objetos semelhantes apesar de servirem a objetivos completamente diferentes. Com a escolha destes dois relatos de atendimento, adota-se um critério que pode demonstrar como a relação ♀ ♂, ao variar, produz contidos dife-

rentes, mesmo quando se trata de um mesmo autor. Por outro lado, as diferenças entre as produções permitem ainda vislumbrar a relação entre estas e os pensamentos/ sentimentos do terapeuta suscitados nos atendimentos relatados (também uma relação ♀♂).

*"E vi um homem, perdido como
toda a humanidade,
em qualquer tempo, em todos os tempos,
no escuro do tempo
a tatear uma forma de permanecer vivo,
apesar do seu medo
Apesar do escuro e de tudo que
inquieta a alma."
(Ávila, 1995a: 53)*

O poema "Poesia por um infeliz" pareceu poder enriquecer bastante uma discussão, como a aqui proposta, em função de seu conteúdo: um relato de atendimento a um paciente com AIDS, que perdeu a mulher também com a mesma doença, e cujo sofrimento só é possível acompanhar.

Evidencia-se no texto o movimento que se passa "dentro" do terapeuta diante do paciente que carrega a morte consigo. O sentimento de impotência é imperioso para o terapeuta: a fala não encontra sentido diante da morte; depara-se com a impossibilidade de que novos sentidos da vida se façam, porque a vida esvai-se.

Nesta relação, descrita em forma de poema, o que é compartilhado é a impossibilidade. A dor do paciente só pode ser guardada e devolvida em forma de acolhimento, no suportar, pelo terapeuta.

A relação e as trocas emocionais que ali se davam ofereciam ao terapeuta a exata noção dos limites do seu fazer: não há milagres. Tolerando, suportando, sendo continente das angústias decorrentes da morte iminente e concreta do outro, o terapeuta procura acompanhar o esforço de aceitação da morte pelo paciente.

Foi aceitando o paciente como ele estava, tolerando vê-lo sofrendo como sofria, com sua ira, seu desespero e todo o turbilhão de emoções que trazia aos seus encontros, que o terapeuta fez a única e a melhor coisa possível.

O poema

*E eu lhe falei também. Não falei nada,
mas falei
E o pus a par da minha perplexidade,
e de como não podia ali
nada fazer senão acompanhar. Acompanhar
sua dor, junto, acompanhá-lo
naquela senda onde ninguém gosta de ir, e
onde nada há, que se saiba.
(Ávila, 1995a: 53)*

Ao leitor, o texto leva a pensar na herança que foi culturalmente legada a nós, filhos do ocidente, e que nos torna praticamente incapazes de pensar a morte. Coloca-nos diante do paradoxo indissolúvel e ao mesmo tempo inaceitável: somente podemos lidar com a morte tendo em vista o milagre, ou seja, a única forma de lidar com a morte é não lidar com ela. Qualquer visão diferente, qualquer contato com a morte requer-nos vencer esta limitação.

Com o terapeuta não é diferente. Diante da morte ele está diante das limitações de seu fazer e em certas ocasiões até tenta encontrar palavras para dizer algo a seu paciente, mas elas não servem, não se ajustam. Colocado dentro da questão, exposto ao paradoxo, o terapeuta adota uma postura de entrega, de se deixar sentir, de estar vazio para se deixar preencher. Esta postura é, ao mesmo tempo, uma resposta capaz de auxiliar o paciente e uma forma de tolerar em si mesmo todas as angústias presentes naquele contato.

Como o próprio Bion recomendaria para uma situação como esta, até porque era sua recomendação para todo o trabalho clínico, o terapeuta deixou-se, entregou-se à relação

“cheio de vazio”, de uma forma continente para aquilo que lhe fosse apresentado como contido. Assim, vazio, deixa-se preencher e suportar. Com empatia, solidariedade e consciência da condição humana, empresta ao outro sua aceitação como modelo do caminho de aceitação que ele próprio deveria trilhar. E talvez assim, possa ter feito este caminho algo menos doloroso, porque compartilhado.

A atitude negativa, sem desejo, sem memória, aberta ao evoluir de “O” — o incognoscível — é adotada pelo terapeuta e torna-o apto a partilhar com o paciente seus sentimentos mais aterradores, a própria desesperança, de forma a oferecer um modelo de suportar e de aceitar, necessários ao processo pelo qual o outro vinha passando.

A relação ♀♂ entre terapeuta e paciente é algo transparente neste relato e esta mesma teoria parece ser capaz de ajudar a compreender um pouco o que se processou com o terapeuta nesta situação. A teoria é aplicável aqui, não somente pelo fato de Ávila ter sido capaz de oferecer continência a seu paciente, e isto ter sido tudo o que era possível oferecer, mas também porque ela permite uma compreensão acerca das trocas que ocorreram nesta relação (segundo a descrição feita pelo terapeuta no poema) e do movimento na mente das pessoas envolvidas.

Considerando o terapeuta como *continente*, ele pôde suportar, acatar, conter em si — até mesmo pela empatia que lhe mobilizou núcleos próprios — aquilo que provinha do paciente: a morte, a vida que se esvaía, o sofrimento, as angústias, o ódio e o rancor. O paciente viu-se acolhido a despeito de toda esta carga: ele pode ser *contido*, sem explodir o ♀.

Olhando por outro ângulo, fazendo uma reversão peculiar às situações de troca, o paciente somente podia ser *continente* à presença e à própria continência do terapeuta: não

foi possível, segundo transparece no poema, que o terapeuta dividisse com o paciente aquilo que lhe era suscitado a partir do que recebia dele.

Este fato impõe ao terapeuta os limites de seu fazer, coloca-o diante de sua própria impotência e esta posição acaba por tornar-se muito parecida com a de seu paciente.

Curioso é pensar sobre a relação ♀♂ que se processava na mente dos sujeitos diante daquilo que estava exposto ali: a morte. Esta não é uma tarefa fácil, mas algumas hipóteses podem ser formuladas e talvez sejam de alguma valia para a compreensão do que pode ter ocorrido.

Retomando Bion (1967) em suas idéias sobre a formação dos pensamentos, pode-se pensar que o homem ocidental, de forma geral, nega-se a pensar a morte. Isto é bastante interessante se tomamos a fala do próprio Bion (1970: 128) de que “*todo pensar e todos os pensamentos são verdade se não há pensador*”: se há uma verdade na vida é a morte. Entretanto não podemos pensá-la e o mais próximo que chegamos é pensarmos “sobre a morte”. Ela é incognoscível, inalcançável em sua essência, como “O”. A morte é o maior mistério com que temos de lidar juntamente com o mistério da vida.

Para Bion, o pensamento dá-se quando uma pré-concepção encontra uma realização equivalente. Sob este ponto de vista, parece haver uma negação da formulação do pensamento “morte”, provavelmente ligada ao fato de que seu conteúdo nos é terrível demais (considere-se aqui questões culturais, embora não seja objetivo desta discussão deter-se no assunto). É como se mantivéssemos suspensa a ligação da pré-concepção com a realização da morte durante a vida, fugindo assim do pensamento, negando-nos a pensá-lo. A capacidade de tolerar a idéia de morte parece estar, via de

regra, além dos limites de tolerância à frustração entre nós ocidentais.

Isto é algo realmente interessante porque é comum observarmos pessoas extremamente próximas da morte, envolvidas em extremo sofrimento físico, sem que possam entregar-se a ela. Talvez possa-se pensar que o adiamento, o prolongamento da vida (que os médicos chamam “sobrevida”) é um hiato que nos separa da junção inevitável entre a pré-concepção e a realização da idéia de morte, que ocorre quando ela se torna um pensamento pensável pelo sujeito. Se assim for, este é um hiato que dura toda a existência de uma pessoa, desde que ela tem o primeiro contato com a vida/morte.

Assim, no presente caso, o terapeuta que adotou uma postura de esvaziamento diante do outro e foi acessível à identificação projetiva do paciente, ofereceu a ele uma aceitação que favoreceu o trabalho de aceitação do próprio paciente diante da morte inevitável.

Ao terapeuta ainda, além do *viver-com* a trajetória do paciente, parece ter sido imposto experimentar a frustração de não poder exercer uma função que lhe é própria (daquilo que se quer e se espera fazer como terapeuta): encontrar, junto com o paciente, novos significados para suas vivências, sentimentos, fantasias, conflitos, para tudo o que possa fazer parte de sua vida psíquica. A aceitação era o único sentido a ser encontrado na relação.

Para o paciente, a tarefa de alcançar a aceitação foi em alguma medida facilitada pela própria relação ♂ ♀: foi possível viver o “estar junto” apesar da morte e da impotência. Desta relação surtiu ainda, além do crescimento do terapeuta, um acréscimo que culminou no próprio poema. Poetizar, como sonhar, é produto de função alfa, é resultado de trabalho mental, é fruto nobre do pensar. Ou seja, aquilo que o terapeuta pôde absorver na relação, pôde

pensar, era elemento, matéria-prima de pensamentos oníricos, sonhos, mitos.

No terapeuta a vida se impôs, a busca de significados não cessa, e aquilo que foi suscitado nele e que não pôde ser *contido* na relação, ficou como “saldo”, como um produto que não teve lugar na relação e assim, parece, nasceu o poema — também um resultado da relação ♂ ♀ que surge numa relação de vínculo tipo simbiótico. Neste tipo de relação, a exemplo do que Bion (1970: 107) analisa sobre a relação ♂ ♀ entre a fala/ expressão e os pensamentos/ sentimentos, ... “*o episódio ... conduz ao desenvolvimento dos poderes de expressão e da personalidade que busca expressar-se*”. Ainda como característica deste tipo de vínculo observa-se que o crescimento em cada um não é fácil de se perceber, fato aparente nas próprias dúvidas do terapeuta acerca de ter realmente conseguido ajudar seu paciente.

Numa análise mais detida, entretanto, este crescimento torna-se nítido. Não se considerarmos o ideal ocidental do “milagre”, porque este era impossível de ser feito, mas considerando-se que o crescimento do paciente somente poderia levá-lo a uma aceitação e à aproximação da morte, de forma digna e humana.

Por sua vez, a morte como algo próprio do terapeuta, vivida em sua impotência, pôde ser transcendida via simbolização. Sob esta visão, a capacidade do analista de redizer sob nova forma, de reeditar dando novos significados, impulsionou-o ou fomentou a escrita do poema. O poema é o acréscimo de sentido, de transformação do dado que “sobrou” ao terapeuta e que não poderia ter encontrado lugar na relação com o outro. Ele é fruto da criatividade do analista e lembra Rezende (1993: 237) quando diz:

“A simbolização poética aumenta a criatividade semântica do paciente, de tal maneira que ”as

coisas" e "as palavras" possam ser representadas de maneira nova e saudável. A criatividade, que aqui estou chamando de aspecto poético da fala, permite um acréscimo de sentido: falar criando, criar falando, numa gestação transformadora".

Esta simbolização poética, que pode ser aumentada no paciente, é, sem dúvida, o fruto das trocas simbólicas que se dão na relação terapêutica, na qual o analista oferece novas formas de ver velhas questões e, de certa forma, oferecendo-as ao paciente, cria um vetor sob o qual ambos trabalham juntos, sempre numa expansão de sentidos.

O caso clínico

A segunda produção do terapeuta (Ávila, 1995b) relata um atendimento feito uma única vez a um menino, pré-adolescente, ao qual ele foi chamado a ver em função do estado em que se encontrava: internado em um hospital, o paciente que aparentava ao terapeuta uns 12 anos de idade, estava dormindo há 72 horas e já mobilizava a equipe médica que intencionava, após aquela última tentativa de despertá-lo, partir para as chamadas "manobras de ressuscitação".

Consta o relato que, segundo o médico, o quadro físico do menino era bom e sem complicadores, não havia qualquer motivo para o seu estado.

Da parte de Ávila, houve uma resistência inicial a realizar o atendimento por não ser exatamente o seu trabalho, não se enquadrar em sua prática usual. Mas, diante da insistência médica e da possibilidade de tentar evitar a aplicação de medidas agressivas, resolveu tentar.

No momento em que o terapeuta entra no quarto, o menino vira-se no leito, dando as costas a ele que, então, contorna o leito e senta-

se junto à cabeceira e inicia uma tentativa de estabelecer contato. Apresenta-se, diz algumas "frases, genéricas, e após alguns minutos não tinha mais o que dizer". Transparece um certo desânimo no terapeuta que, entretanto, permanece observando o paciente e, a partir de um leve sinal percebido, o movimento do globo ocular sob as pálpebras, intervém: "*Fernando, não tenha medo*" (Ávila, 1995b: 220), repetidas vezes até que uma fresta entre as pálpebras oferece uma janela à comunicação, uma possibilidade ao vínculo.

Fernando desperta aos poucos diante de Ávila, no início ainda grogue do sono auto-induzido. Pode enfim falar e demonstra ter ouvido tudo o que anteriormente foi dito por ele, e lhe expõe os motivos para seu isolamento: sabia que ia morrer. O garoto afirma ter ouvido uma conversa em que os médicos falavam sobre a gravidade de seu estado e sua morte iminente. O que não ocorreu, ao menos da forma como ele a compreendeu ou em relação a ele.

A partir da fala e da disponibilidade do terapeuta que demonstrava ser capaz de intuir os sentimentos do garoto e daquilo que se deu entre eles naquele momento (que certamente não é possível ao observador, e muito menos ao leitor do relato saber), o menino pôde, então, abrir os olhos e falar com ele. Isto só pode estar relacionado ou estar próximo ao significado do verbo "compartilhar".

Desfez-se a fantasia, fez-se novamente a vida, com a alta hospitalar do menino no mesmo dia.

Nesta situação de atendimento, pouco usual, um atendimento de emergência, único, em que havia um "nó" a se desfazer, encontra-se mais uma vez presente a morte, mas de forma muito diferente da anterior. A morte voluntária, defensiva, a morte para não morrer, para não ver a morte: o menino literalmente fazia-se de morto, era morto para não morrer.

No início, o terapeuta não tinha a menor idéia do que ocorria com o menino, sabia que ele simplesmente não despertava e que não havia motivo físico constatado para isto. Parece que nesta situação, diante da não-resposta, de não encontrar ressonância no paciente, o terapeuta mantém-se em suspenso, até que um pequeno sinal ata o laço entre os dois.

Sabendo-se que o menino ouvia o terapeuta antes mesmo que este o soubesse, pode-se pensar que a comunicação começou com a chegada de Ávila. Entretanto, com a resposta-sinal (leve movimento ocular sob as pálpebras), o terapeuta pôde “ler” um sentimento do menino. Com a demonstração de que compartilhava com ele, percebia de alguma forma o que se passava, era continente, o terapeuta pôde estabelecer um vínculo que o trouxe de volta.

A mesma angústia que levava o menino a um afastamento da vida através do sono perpassava os profissionais que o assistiam: quanto menos compreendiam seu estado, mais eles se mobilizavam. A morte imaginária era um fantasma comum a todos.

Com o terapeuta, contudo, a situação foi diferente porque nele havia uma abertura para o contato com a pessoa do garoto, mais do que com seu sintoma, quadro ou doença; isto ofereceu ao menino uma chance de ser visto como pessoa total. Também neste caso, a postura de escuta do terapeuta (no sentido de receptividade), de oferecimento ao outro, colocou-o em uma posição de continência à angústia e tornou-a suportável e superável. Não se pode atribuir o sucesso do contato ao fato de ele saber que não havia doença física, afinal, isto todos os profissionais sabiam, sem que qualquer resultado obtivessem para despertá-lo.

O terapeuta, por sua vez, parece ter vencido um desânimo inicial e ter se proposto a tentar, a observar, a esperar, até que um sinal do

paciente tornou o vínculo possível para ele. Sua postura de deixar-se ali alguns instantes, “observando”, parece ter sido fundamental para isto.

Naquela situação, é provável mesmo que somente o tipo de abordagem feita pelo terapeuta fosse capaz de desfazer a fantasia que dominava o garoto: qualquer movimentação e tentativa da equipe médica e de enfermagem viria confirmar seus temores e fomentar sua fantasia de doença e morte (Ávila, 1995b).

Neste atendimento, tal qual transparece no relato, a troca é mais explícita, *continente* e *contido* cambiam-se, revertem-se e, mais do que isto, formam uma unidade da qual ressurgem a possibilidade de vida. O menino percebeu-se contido no terapeuta que suportou sua angústia paralizante e, a partir disso, pôde enfrentar a vida, que para ele era a morte: se estivesse vivo ia morrer! Ávila recebe a angústia de morte que, suportada, é devolvida como possibilidade de vida. *Continente* e *contido* se fecundam.

Na situação em questão, o terapeuta não está diante da morte concreta, mas imaginária e esta foi possível simbolizar, transformar em palavras e troca de emoções, criar um vínculo momentâneo mas acolhedor e decisivo para a vida. Não há outras sobras nesta relação. A recuperação do garoto foi o resultado que respondeu a ambos, paciente e terapeuta, com satisfação.

Considerações finais

Sob a ótica do continente e contido, na relação retratada na primeira produção ocorre o surgimento de um terceiro que parece ter nascido de uma necessidade de dar vida à capacidade simbólica do terapeuta: o próprio poema. O poema é o terceiro surgido da relação, na qual não coube a expressão do terapeuta, expressão que não pôde ser transformadora, criativa, de forma a superar seu sentimento de impotência e sua angústia de morte.

O poema deixa transparecer que a relação ♂ ♀, tal qual se estabelece entre terapeuta e paciente, foi frutífera para ambos, uma vez que o paciente encontra na postura do terapeuta um modelo de suportar e de tolerar que vai ao encontro do seu movimento necessário de aceitação e aproximação com a idéia de morte. Para o terapeuta, o crescimento adquirido em acompanhar o sofrimento do outro também se estampa nas linhas do poema.

O que se observa na relação das pessoas com outras que estão morrendo é muito adverso. A morte é, em geral, um contido insuportável, que arrebenta qualquer continente humano; por isso há uma tendência de vários profissionais da saúde a negarem-na, enxergando somente o corpo e a doença. Neste tipo de contato não se estabelece uma relação ♂ ♀, uma vez que não há emoção, mas somente uma relação com objetos parciais.

A particularidade e o sucesso do atendimento relatado em “Poesia por um infeliz” não está, nem poderia, na ocorrência de um milagre. Ele está justamente no fato de ele ter se encaminhado como se encaminhou, humanamente.

No segundo caso, diferentemente, o vínculo resolve-se em seu próprio espaço. Há também características de uma relação continente-contido do tipo simbiótico, em que um único atendimento se dá com resultado e crescimento para os dois — sempre há um crescimento para o terapeuta quando se exercem e se realizam trocas. Este crescimento tem como anúncio a alegria vinda da criação, da transformação daquilo que é dado em uma nova atualidade.

Acredita-se ter podido demonstrar por meio da análise das duas produções, que a teoria do continente-contido pode oferecer uma importante compreensão sobre a relação terapêutica, no que diz respeito às trocas emocionais e simbólicas que constituem o vínculo

paciente/terapeuta (verso, reverso e todo, como vínculo que é).

Ademais, é preciso ainda pensar na natureza das duas produções aqui consideradas e nas implicações que podem daí derivar-se. Em uma não há pretensão ou preocupação de caráter científico como na outra, mas ambas as comunicações são capazes de transmitir idéias e sensações próprias à situação narrada — as duas encontram no leitor interessado pelo tema uma continência fértil, pois trazem dados capazes de ressoar positivamente no leitor, trazendo informações sobre um tipo de relação vivida pelo terapeuta, que tem proximidade com aquilo que ele próprio vive em sua prática.

Entretanto, é possível dizer que o poema comunica mais a respeito dos sentimentos do terapeuta, de sua vivência mais íntima no contato com o paciente, do que aquela de caráter científico, que retrata um “caso” ou um atendimento, cuja pretensão é ser tomada como objeto dentro de um método científico de análise.

O tema das produções do analista foi discutido pelo próprio Bion (1967: 141-2):

“O que se tem a comunicar é bastante real; no entanto, todo psicanalista conhece a frustração de tentar tornar clara (até mesmo para outro analista) uma experiência que tão logo é posta em palavras já soa pouco convincente. Talvez tenhamos que nos conformar com a idéia de que, no presente estágio da psicanálise, tal comunicação é impossível.”

A busca de novas formas de comunicação de material clínico pelos analistas é considerada por este autor nesta mesma ocasião, tendo em vista sua percepção de que os próprios psicanalistas não se verão satisfeitos com as formas hoje disponíveis ou mais utilizadas. Assim, considera que as formas de comunicação estão muito

aquém em sua capacidade de conter (♂) aquilo que se dá numa relação terapêutica (♀).

Talvez seja pertinente pensar que produções mais livres, sem contenções metodológicas ou preocupações formais pré-estabelecidas, são mais reveladoras de sentimentos mais íntimos e, disto, abstrair que há uma grande validade nestas produções no que concerne à possibilidade de compreensão de aspectos subjetivos presentes nos contatos terapeuta-cliente.

Mais uma vez do ponto de vista do ♂ ♀, a análise das produções do terapeuta pode mostrar que na produção livre, sem limitações, regras ou preocupações metodológicas, a formulação encontrada pelo terapeuta para comunicar sua experiência pôde ser ♂ para o ♀, ou seja, a relação entre as idéias e a formulação foi mais feliz e fecunda.

Obviamente isso não quer dizer que uma pode, ou muito menos deve, substituir a outra, mas que as produções livres (para utilizar um termo simplificado) podem colaborar para a compreensão do que se passa na clínica. No presente caso, uma produção livre propiciou uma forma de entendimento das vivências do terapeuta diante de seu paciente e a situação que ali se apresentava.

Os relatos, e principalmente o primeiro — “Poesia por um infeliz” —, parecem indicar que o envolvimento emocional do terapeuta no atendimento, pela necessidade de aproximação, requer deste uma oportunidade para criar sobre o material captado. As emoções compartilhadas precisam ser ressignificadas, recebendo novas versões, ampliando os possíveis olhares. Isto inicialmente pode partir somente do terapeuta, mas deve reverter-se no trabalho da dupla, ou do grupo, que irá sempre na direção da expansão dos sentidos.

Ao que o terapeuta não pode ressignificar é dado também um destino: sua própria análise,

ou um poema ou outra criação qualquer que esteja ao seu alcance.

Por fim, talvez, possa-se então dizer que na profissão que escolhemos, arte, humor e interpretação são mesmo as melhores companhias.

Referências Bibliográficas

- ÁVILA, L. A. (1995a). Poesia por um infeliz. *Psicanálise escrita. Revista do Centro Riopretense de Estudos Psicanalíticos*. São José do Rio Preto 1 (1): 53-54.
- ÁVILA, L. A. (1995b). *Doenças do corpo, doenças da alma. Investigação psicossomática psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1996.
- BION, W. R. (1967). *Estudos psicanalíticos revisados (second thoughts)*. Trad. Wellington M. de Melo Dantas. 3ª ed. revisada. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BION, W. R. (1970). *A atenção e a interpretação: acesso científico à intuição em Psicanálise e grupos*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KLEIN, M. (1952). Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional do bebê. In: KLEIN, M. e outros (1952) *Os progressos da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, pp. 216-55. 1982.
- REZENDE, A. M. (1993). *Bion e o futuro da Psicanálise*. Campinas. Papirus, 1993.
- SILVA, M. E. L. (1988). *Pensando o pensar com Bion*. São Paulo: M. G. Editores, 1988.

Solução de conflitos e percepção de ajustamento infantil em pais de crianças com e sem encaminhamento psicoterápico

Maria Luiza Marinho
Universidade Estadual de Londrina

Edwiges F. M. Silvaes
Universidade de São Paulo

O presente estudo comparou habilidades na solução de conflitos e percepção sobre o comportamento infantil em pais de crianças brasileiras encaminhadas e não encaminhadas para atendimento psicológico. Foram sujeitos 40 mães e um pai, divididos em dois grupos. Aplicou-se o Questionário de Conflitos Pais-Criança e a Lista de Avaliação do Comportamento Infantil. Quanto à habilidade em solução de conflitos, não houve diferença significativa entre o índice de acertos intergrupos (pais de crianças encaminhadas e não encaminhadas; e de clínicas e não-clínicas). Houve diferença significativa: a) nas notas obtidas no primeiro questionário por pais com mais filhos, quando comparados a pais com menos filhos; b) nos escores obtidos no segundo questionário por crianças encaminhadas e não encaminhadas.

Palavras-chave: Treino de pais; Avaliação comportamental; Encaminhamento psicológico; Distúrbio psicológico infantil.

Abstract

Parent's conflict solution and perception of childish adequacy in children with and without psychological referring

The present study compared the conflict solution skills and the perception of the children behavior in parents of Brazilian children referred and non referred to the psychological attendance. The subjects were 40 mothers and one father, divided in two groups. It was applied the Conflict Parent-Child Questionnaire and the Checklist Child Behavior. About the conflict solution skills there was no significative difference between the number of hits in each group (parents of children referred and non referred; and from clinics and non clinics). There was significative difference: a) in the rate obtained from the first questionnaire of parents with more children when compared with parents with less children; b) in the score obtained in the second questionnaire by children referred and non referred.

Key words: Parent training; Behavioral assessment; Psychological referring; Child behavior disturbance.

A produção de novos conhecimentos em Psicologia Clínica Infantil deve incluir, obrigatoriamente, a busca de formas alternativas de atendimento a tal clientela, visto que essa área de atendimento psicológico só recentemente

adquiriu autonomia e foi considerada importante em si mesma. Até poucas décadas atrás agia-se com a criança como se ela fosse um adulto em miniatura, transportando para seu tratamento terapêutico estratégias derivadas do atendimento adulto (Silvaes, 1995).

Estudos recentes têm ampliado o foco de análise do comportamento infantil para o contexto mais amplo por dois motivos principais, a saber: 1) pelo sucesso parcial dos estudos em que apenas contextos limitados foram considerados na intervenção com a criança; 2) pela

Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Londrina, Campus Universitário, Centro de Ciências Biológicas, Deptº de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Cx. Postal 6001, CEP 86051-990, Londrina, PR, E-mail: marinho@npd.uel.br e Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia - IPUSP, Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Cx. Postal 66-261, CEP 05508, São Paulo, SP, E-mail: efdmsilv@usp.br.

falta de generalização dos ganhos obtidos com a intervenção quando esta foi restrita (Silveiras, 1991). Esses estudos têm incluído, em geral, a família e as pessoas mais próximas à criança não somente como parte do problema, mas também como parte da solução deste. Merecem ser lembrados aqui os estudos de Webster-Stratton, de 1995, e os que chamam atenção para a diferença entre intervenção eficaz e eficiente (Weisz, Donenberg, Hann e Weiss, 1995).

Diversos estudos têm buscado relacionar determinadas características ou habilidades dos pais com a apresentação ou não de comportamentos problemáticos por parte de seus filhos, bem como com o encaminhamento ou não destes para atendimento psicológico. Pesquisadores têm demonstrado que outros fatores além dos comportamentos da criança parecem contribuir para a percepção parental sobre eles. Inúmeros estudos empíricos observacionais demonstraram que, em muitos casos, embora os pais percebessem seus filhos como problemáticos, as crianças encaminhadas para auxílio psicológico não divergiam comportamentalmente de outras crianças não encaminhadas (Delfini, Bernal e Rosen, 1976; Griest, Forehand, Wells e McMahon, 1980). Estudos epidemiológicos (Shepherd, Oppenheim & Mitchell, 1966) demonstraram que as mães das crianças encaminhadas às clínicas psicológicas eram significativamente diferentes de mães de crianças não encaminhadas, tendo experienciado com maior frequência problemas emocionais variados, além de apresentar baixa tolerância ao estresse e pouca habilidade para lidar com sua criança. Outras pesquisas sugerem que em famílias consideradas ajustadas há relacionamento direto entre o comportamento da criança e a percepção de seu comportamento por parte dos pais, enquanto que em famílias com distúrbios de conduta, a percepção dos pais sobre a criança é comumente influenciada pelo compor-

tamento desta, bem como pelo nível de ajustamento emocional dos próprios pais (Griest *et al*, 1980).

Como se pode observar, diversos autores demonstram que a presença de “desvios emocionais e comportamentais” em crianças é raramente condição suficiente ou mesmo a razão para o encaminhamento destas para clínicas ambulatoriais. Os casos encaminhados poderiam ser classificados, segundo Wells (1981), em três grupos: a) crianças com desvio comportamental e emocional cujas percepções parentais são baseadas no comportamento real da criança; b) crianças desviantes cujas percepções dos pais são também influenciadas por seus próprios mal-ajustamentos; c) crianças cujos comportamentos são relativamente normais, e cujas percepções inaccuradas por parte dos pais são decorrentes de seu próprio mal-ajustamento pessoal, mais do que sobre o comportamento da criança.

Decorrentemente, pode-se concluir que nem sempre a Orientação de Pais é o caminho mais adequado no tratamento da criança trazida à clínica para atendimento. Parece ser precipitada a generalização presente nos estudos iniciais com crianças que envolviam necessariamente o treino de pais no domínio de habilidades de manejo de seus filhos. Apenas no primeiro caso citado acima a estratégia é totalmente adequada; no segundo caso é apenas em parte correta, e no terceiro é totalmente inadequada.

Diante destes dados, a busca de formas alternativas de atendimento em psicologia infantil deve obrigatoriamente passar pela análise do encaminhamento das crianças às clínicas e também pela avaliação de comportamentos parentais. Cabe aqui ressaltar que, em geral, tal avaliação não tem se baseado na observação do comportamento em situação natural, mas sim em acessos indiretos ao comportamento, tais

como do relato verbal — em geral dos pais, no caso de psicologia infantil — e da aplicação de instrumentos. Um dos motivos para tal utilização é a dificuldade que se encontra em se observar o comportamento em situação natural, e o trabalho com crianças e seus pais não foge a esta dificuldade. Mesmo observações de interações conduzidas no contexto clínico não podem ser consideradas como sendo observação do comportamento em situação natural.

Desta forma, os questionários e *checklists* possibilitam ao pesquisador ter acesso a amostras do comportamento do indivíduo, e podem ser instrumentos mediadores para a obtenção de dados que validem sua apreciação clínica.

Nessa linha de análise, Marinho (1994) pesquisou, com base em entrevistas com os pais, o encaminhamento de crianças para atendimento psicológico em uma clínica-escola. Observou, entre outros fatos, que grande parte dos encaminhamentos são direta ou indiretamente decorrentes, sobretudo, das dúvidas dos pais quanto às seguintes questões: o que é educar; como educar seus filhos; que comportamentos esperar das crianças nas diferentes fases de seu desenvolvimento. Neste estudo os pais relataram suas dificuldades em saber o que esperar de sua criança e como lidar com as diversas situações que fazem parte da atividade de educar filhos.

Detendo-se mais diretamente no comportamento dos pais, Frankel (1993) buscou encontrar formas de avaliar as habilidades parentais de solução de conflitos com seus filhos. O autor desenvolveu um questionário que possibilitava discriminar os pais quantitativamente em termos de tais habilidades. Realizou um estudo comparando a habilidade de solucionar conflitos de pais cujos filhos estavam inscritos em lista de espera de uma clínica psicológica com a dos pais cujos filhos estavam inscritos em um

programa preventivo de atendimento. Frankel pode constatar que os pais de filhos não encaminhados saíam-se melhor no teste do que pais de crianças encaminhadas. Observou também melhor desempenho no teste por pais com maior número de filhos. Estes dados parecem indicar uma relação entre encaminhamento infantil à clínica psicológica e habilidade dos pais na resolução de conflitos com os filhos.

Diante deste fatos, considera-se que realizar um estudo com população brasileira, buscando verificar a relação existente entre habilidade parental em solução de conflitos e a ocorrência de comportamentos infantis problemáticos, bem como o encaminhamento destes a atendimento psicológico, parece ser de grande valia. Tais dados poderiam auxiliar no direcionamento de programas de atendimento infantil, possivelmente incluindo no tratamento, o treinamento de habilidades parentais para lidar com seus filhos, em especial em situações de conflito. Além disto, pode dar embasamento a programas preventivos, por meio da orientação de pais e do desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à educação de crianças saudáveis.

Método

Sujeitos

Participaram do presente estudo 40 mães e um pai de crianças encaminhadas e não encaminhadas para atendimento psicológico. Dos 41 sujeitos, nove haviam encaminhado seu filho para atendimento psicológico, e estavam iniciando a participação em um programa de Orientação de Pais.

Na segunda etapa do estudo foram descartados dois sujeitos, por não haverem respondido a um dos instrumentos de coleta dos dados.

Instrumentos

A) Questionário de Conflitos Pais-Criança (PCCQ), de Frankel, 1993: é composto por dez situações de conflito pais-criança, cada uma com quatro alternativas de como proceder na situação, sendo que apenas uma destas alternativas é considerada como sendo a atuação adequada, de acordo com os critérios do autor. As situações-problema referem-se a estabelecimento de rotinas, apresentação de comandos, reforço de comportamentos e discriminação de quando iniciar a solução de problemas.

B) Lista de Avaliação do Comportamento Infantil (CBCL), de Achenbach, 1991: pode ser utilizado com crianças entre 4-18 anos; é composto por 113 itens, nos quais a criança é avaliada com base na percepção parental quanto à presença ou não de comportamentos que compõem oito síndromes comportamentais: Ansiedade e Depressão, Isolamento, Queixas Somáticas, Problemas Sociais, Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção, Comportamento Delinquente e Comportamento Agressivo. Por meio da análise dos itens principais destas síndromes, pode-se obter uma caracterização da criança (clínica, normal ou “borderline”) nos perfis comportamentais Externalizantes e Internalizantes, e podem também ser classificadas da mesma forma quanto a seu funcionamento global (Distúrbio Total).

Procedimento

O procedimento de coleta de dados consistiu de duas etapas:

Etapla 1 - Avaliação de Habilidade Parental em Solução de Conflitos: os sujeitos foram contactados e convidados a participar da presente pesquisa. Os pais de crianças não encaminhadas para atendimento psicoterápico

foram contactados através de alunas da pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, dentre pessoas conhecidas mas sem grau de parentesco. Os pais de crianças encaminhadas foram contactados na clínica-escola da Universidade Estadual de Londrina (PR) por uma das autoras deste trabalho. Neste primeiro encontro, os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa foram solicitados a responder o Questionário de Conflitos Pais-Crianças.

Etapla 2 - Avaliação da Percepção Parental do Ajustamento Infantil: Para se agrupar os filhos em clínicos e não-clínicos, os sujeitos foram solicitados a responder a Lista de Avaliação do Comportamento Infantil (CBCL) alguns dias após a realização da Etapa 1. Os pais com filhos encaminhados para atendimento psicológico foram solicitados a responder ao instrumento baseando-se nos comportamentos deste filho; os demais pais foram solicitados a se basear nos comportamentos de um dos filhos para responderem ao instrumento.

Resultados e discussão

Os Questionários de Conflitos foram corrigidos de acordo com os critérios indicados pelo autor do mesmo. Realizou-se análise estatística dos dados (Test The Student-Newman-Keus), comparando-se as notas obtidas pelos seguintes grupos: a) pais de crianças encaminhadas e não encaminhadas; b) pais de crianças consideradas clínicas e não-clínicas, com base no CBCL e c) os dois grupos acima, e o grupo total de pais, em função do número de filhos.

A análise estatística demonstrou não haver diferença significativa entre o índice de acertos obtido pelos pais de crianças encaminhadas e pelos pais de crianças não encaminhadas [$F(1,38) = 2,34$ $p > 0,1$], nem pelos pais de crianças clínicas e não-clínicas [$F(1,38) = 0,53$ $p > 0,4$]. A análise destes dois grupos, em

função do número de filhos, também não demonstrou diferença significativa na habilidade de solucionar conflitos: $[F(2,38) = 0,31 \text{ } p > 0,7]$ e $[F(2,38) = 1,88 \text{ } p > 0,1]$, respectivamente.

Por outro lado, a análise das notas obtidas pelo grupo total dos sujeitos indicou que há diferença entre os pais em função do número de filhos, na habilidade de solucionar conflitos com crianças. A Tabela 1 mostra a média de acertos obtida pelos pais, em função do número de filhos.

Tabela 1 - Nota média obtida no Questionário de Conflitos pelos sujeitos, divididos em função do número de filhos

Número de filhos	N	Nota média
1	09	2,77
2	20	3,05
3 ou mais	10	4,30
N	39	

Pais com maior número de filhos demonstraram ser significativamente mais hábeis na solução de conflitos com crianças do que pais com menor número de filhos $[F(2,38)=3,65 \text{ } p < 0,04]$, independentemente de terem ou não filhos com escores clínicos no CBLC, ou de terem ou não filhos encaminhados para atendimento psicológico.

Mas outro fato que distingue a população do presente estudo daquela avaliada por Frankel é o índice maior de acertos encontrado por aquele autor para todos os grupos avaliados. Os sujeitos do presente estudo obtiveram menores notas do que os sujeitos do estudo conduzido por Frankel, e isto sugere a necessidade de adaptação do questionário à população brasileira.

Os dados apresentados acima indicam que, embora o Questionário formulado por Frankel não tenha sido apto a diferenciar, para a população avaliada, pais de crianças clínicas

de não-clínicas, ou pais de crianças encaminhadas de não encaminhadas, ele é apto a diferenciar as habilidades destes em função do número de filhos. Apesar de obterem notas mais baixas, observou-se uma diferença significativa entre o desempenho dos pais em função do número de filhos.

Entretanto, este dado não significa que pais com melhores notas têm filhos com comportamentos não-clínicos. Podem ser levantadas algumas hipóteses para tal fato: a) como as notas apresentadas pelos sujeitos do presente estudo são menores do que as notas apresentadas pelos sujeitos do estudo que validou o instrumento, tais índices de acerto podem não ser suficientes para classificar pais com atitudes educacionais adequadas diante de seus filhos; b) o instrumento avalia verbalmente a habilidade dos pais em solucionar conflitos com suas crianças, mas nem sempre o que se afirma ser a atitude correta é a atitude que se adota quando se está na situação; c) os itens avaliados pelo instrumento podem não ser relevantes, na realidade brasileira, para a produção de crianças comportamentalmente saudáveis.

De qualquer forma, a população analisada no presente estudo não possibilita chegar a dados conclusivos, e requer que novos estudos sejam realizados, com uma amostra maior, buscando meios de discriminar pais que são hábeis dos que não o são quanto à solução dos problemas com seus filhos. Ressalta-se a necessidade de se buscar obter instrumentos complementares de avaliação comportamental, os quais podem ser úteis diante da dificuldade de observação do comportamento em situação natural.

Embora a avaliação parental do comportamento infantil tenha sido realizada especialmente para possibilitar a composição dos grupos clínico e não-clínico, os dados obtidos dão margem a discussão mais detalhada.

Os CBCL foram avaliados usando-se de programa de informática específico para tal fim, permitindo classificar as crianças em clínicas (escores ≥ 60) e não-clínicas (escores ≤ 59), no item Distúrbio Total.

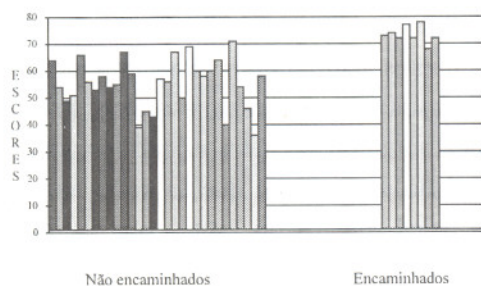


Gráfico 1 - Escores obtidos no item Distúrbio Total (DT) do CBCL pelos filhos encaminhados e não encaminhados

Conforme observa-se na figura 1 acima, todas as crianças encaminhadas para atendimento psicoterápico apresentaram, segundo a percepção de seus pais, comportamento altamente clínico, enquanto o grupo de crianças não encaminhadas apresentaram escores em sua maioria (71%) avaliados como não-clínicos. A análise estatística dos dados (Kruskal-Wallis Test - Chi-Square Approximation) demonstra que há significância na diferença entre os escores apresentados por crianças encaminhadas e não encaminhadas [$X^2 = 7,23$, $p < 0,008$]. Embora a discrepância entre o tamanho de ambos os grupos seja grande, o fato de mais crianças encaminhadas do que não encaminhadas apresentarem no CBCL escores clínicos corrobora os dados obtidos por estudo que aplicou esse instrumento em maior escala na população brasileira (Massola, Santos e Silvaes, 1996).

Por outro lado, nove crianças que não tinham sido encaminhadas para nenhum tipo de atendimento psicológico apresentaram escores

considerados clínicos no CBCL, apesar de em níveis menores quando comparados aos sujeitos do outro grupo. Este fato representa o que pode ser chamado de discrepância de julgamento (Massola, Santos e Silvaes, 1996), ou seja, quando avaliam globalmente seus filhos, os pais não consideram que eles necessitem de atendimento clínico psicológico, e quando respondem às questões pontuais do questionário, indicam tal necessidade.

É importante lembrar, entretanto, que os dados baseiam-se exclusivamente na percepção parental do comportamento infantil. Para se saber o quanto esta percepção é acurada, é necessário que outras avaliações do comportamento da criança sejam feitas e analisadas comparativamente.

Ao se analisar os dados acima, duas outras questões emergem: a questão da classificação e a questão do encaminhamento.

A questão da classificação do comportamento em clínico ou não-clínico é, na verdade, mais abrangente do que a adequação ou não do instrumento utilizado, e inúmeras e polêmicas discussões têm sido realizadas nesta área no meio acadêmico (Kanfer & Saslow, 1969; Nelson & Hayes, 1986; Reynolds, 1986; Barrios, 1990; Silvaes, 1991, entre outros).

Estes estudos têm demonstrado que a classificação de comportamentos em clínicos e não-clínicos, ou em "normais" e "desviantes" não é tão óbvia. Observa-se inclusive que pais reclamam não saber que comportamentos esperar de seus filhos nos diversos momentos de desenvolvimento destes (Marinho, 1994).

Estes fatos indicam que mesmo quando um adulto aponta em um inventário que a criança apresenta determinados comportamentos considerados clínicos, não significa que este adulto compartilhe dos mesmos critérios adotados pelo avaliador. Ele pode não considerar tais comportamentos como sendo problemáti-

cos, não encaminhando a criança para algum serviço de psicologia.

Marinho (1994), ao analisar encaminhamentos feitos à clínica-escola da Universidade Estadual de Londrina (PR), verificou que, em geral, estes são feitos por profissionais da área da saúde ou da educação, e que em muitos casos os pais das crianças não consideravam aquele comportamento como sendo clínico.

Tem-se que levar em conta, também, as longas listas de espera que o encaminhado para um serviço de atendimento psicológico gratuito deve enfrentar. Frequentemente, são necessários meses, ou até mesmo mais de um ano no aguardo da primeira entrevista. E após este tempo de espera, observa-se um índice bastante elevado de abandono e desistência do atendimento, indicando, sobretudo, que este parece não atender às necessidades, às características e às expectativas da população de demanda.

Deve-se buscar compreender mais amplamente as variáveis que determinam o encaminhamento, já que, como salientado anteriormente, em muitas ocasiões o comportamento da criança não é condição suficiente para que tal atitude ocorra. Não se quer sugerir com isto que o ideal seja o encaminhamento de um maior número de crianças à clínica. O que se precisa é conseguir melhores formas de distinguir comportamento infantil clínico de não clínico. O CBCL, proposto por Achenbach, tem demonstrado ser um instrumento que possibilita tal diferenciação.

Conclusões

A avaliação de habilidades parentais que possam ter relação com a produção de filhos comportamentalmente saudáveis é de grande relevância para a Psicologia Clínica Infantil. Desenvolver tais habilidades tem embasado

inúmeros trabalhos desenvolvidos sob a forma de treinamento de pais. Assim, um instrumento que seja capaz de discriminar entre pais hábeis e não-hábeis em lidar com suas crianças pode ser de grande auxílio para a área.

O presente estudo demonstrou que pais com maior número de filhos apresentam maior índice de acertos no instrumento de avaliação proposto por Frankel, (1993). Este fato parece indicar que pais melhoram com a experiência, suas habilidades em solucionar problemas com crianças.

Por outro lado, não foi possível a diferenciação entre habilidades de solução de conflitos entre pais de crianças encaminhadas e não encaminhadas, e entre pais de crianças clínicas e não-clínicas. Com base em pressupostos da Análise do Comportamento, considera-se que os comportamentos dos pais têm influência sobre os comportamentos dos filhos, em especial os de tenra idade. Embora a relação entre o comportamento da criança e as habilidades parentais aqui analisadas não tenha sido comprovada, é bastante provável que este fato deva-se mais a problemas metodológicos e culturais do que conceituais.

Desta forma, sugere-se que novas pesquisas sejam feitas com o instrumento proposto por Frankel, com amostra maior, e com grupos mais equitativos de sujeitos encaminhados e não encaminhados para atendimento psicoterápico.

Quanto à avaliação parental do comportamento da criança, embora o CBCL tenha se mostrado um instrumento útil, sugere-se a utilização de avaliações complementares na classificação dos grupos em clínicos e não-clínicos. Já que o instrumento utilizado baseia-se exclusivamente na percepção parental do comportamento infantil, avaliações complementares do comportamento da criança podem ser úteis na verificação da acuracidade da avaliação feita pelos pais.

Referências Bibliográficas

- ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. S. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- BARRIOS, B. (1990). La Naturaleza Cambiante de la Evaluacion Conductual. In: BELLACK, A. S. & HARSEN, M. *Manual Practico de Evaluacion de Conducta*. Biblioteca de Psicologia. Desclee de Brower, Espanha.
- DELFINI, L. F., BERNAL, M. E. & ROSEN, P. M. (1976). Comparison of deviant and normal boys in home settings. In: E. J. MASH, L. A. HAMERLYNCK & L. C. HANDY (Eds.) *Behavior Modification and Families*. New York: Brunner/Maszel.
- FRANKEL, F. (1993). A Brief Test of Parental Behavioral Skills. *Journal Behav. Therapy & Exp. Psychiatric*, 3, 227-231.
- GRIEST, D. L., FOREHAND, R., WELLS, K.C. & McMAHON, R.J. (1980). An examination of differences between nonclinic and behavior problem clinic-referred children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 497-500.
- KANFER, F. H. & SASLOW, G. (1969). Behavioral Diagnosis. In: Franks, Cyril M. *Behavioral Therapy: appraisal and status*. Mc Graw Hill. (Texto traduzido por Silveiras, E. F. M.)
- MARINHO, M. L. (1994). *A clientela infantil da clínica-escola da UEL: análise das queixas e dos procedimentos de encaminhados sob a ótica da prevenção de problemas*. Monografia apresentada ao Curso de Psicoterapia na Análise do Comportamento, UEL.
- MASSOLA, G.M., SANTOS, F. T. E SILVEIRAS, E.F.M. (1996). A significância estatística de algumas relações comportamentais associadas ao sexo e ao encaminhamento psicológico de crianças por suas professoras. *Resumos em anais do IV Simpósio de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo*. p.391.
- NELSON, R. O. & HAYES, S. C. (1986). The Nature of Behavioral Assessment. In: NELSON, R. O. & HAYES, S. C (Eds). *Conceptual Foundations of Behavioral Assessment*. New York: Guilford Press, 3-41.
- REYNOLDS, P. (1986). History of Assessment in clinical and Educational Settings. In: NELSON, R. O. & HAYES, S. C. *Conceptual Foundations of Behavioral Assessment*. New York: Guilford, 43-80. (Texto em português-resenha de Miasaki, M. C., 1993).
- SHEPHERD, M.; OPPENHEIM, A. N. & MITCHELL, S. (1966). Childhood behaviour disorders and the child-guidance clinic: an epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 39-52.
- SILVEIRAS, E.F.M. (1995). Intervenção clínica e comportamental com crianças. In: RANGÉ, B. *Psicoterapia Cognitivo-Comportamental: fundamentos, problemas e aplicações*. Campinas: Psy, 133-141.
- SILVEIRAS, E. F. M. (1991). Aconselhamento de pais: uma breve análise retrospectiva de duas tendências comportamentais (ecologia e generalização). *Boletim de Psicologia*, 39 (90/91), 37-44.
- SILVEIRAS, E. F. M. (1991). A Evolução do Diagnóstico Comportamental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 7 (2), Brasília, 179-187.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1994). Advancing Videotape Parent Training: a comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 3, 583-593.
- WEISZ, J. R., DONENBERG, G. R., HANN, S. S., E WEISS, B. (1995). Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychoterapy. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 63, 5, 688-701.
- WELLS, K. C. (1981). Assessment of children in outpatient settings. In: HERSEN, M. e BELLACK, A.S. (Eds.) *Behavioral Assessment: a practical handbook*. New York: Pergamon Press, 2ª ed., 25-30.

Desenvolvimento de habilidades sociais em adolescentes portadores de deformidades faciais

Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral¹,
Maria Cláudia M. Bravo² e Tatiana S. Casseli Messias²

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dificuldades nas habilidades sociais e promover treinamento em algumas delas, em adolescentes portadores de deformidades faciais congênitas ou adquiridas. Os sujeitos desta pesquisa foram cinco adolescentes, na faixa etária dos 12 aos 15 anos, sendo um do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos os sujeitos estavam em tratamento ativo de reabilitação na SOBRAPAR. O procedimento constou de oito sessões, nas quais foram realizadas diferentes dinâmicas de grupo com ênfase em habilidades sociais, como pedir favores, falar em público, sair de casa, expressar opiniões. O tempo das sessões variou entre 60 e 80 minutos. As sessões foram filmadas com uma câmera de vídeo e transcritas sob forma de análise funcional. O delineamento foi de pré-teste, treino (composto de oito sessões) e pós-teste. Os dados apontaram melhoras no comportamento social dos adolescentes, particularmente nos comportamentos em que os sujeitos apontaram como mais negativos no pré-teste, como não solicitar ajuda de professoras, defender seus direitos e conversar com pessoas do sexo oposto. Os resultados mostraram, também, que o grupo foi um bom veículo de suporte social quando problemas de relacionamento foram relatados.

Palavras-chave: Habilidades sociais, adolescentes, treinamento em habilidades sociais, deformidades faciais.

Abstract

Development of social abilities in adolescents with facial deformities

The aim of this study was to analyse the difficulties in social abilities and modeling them at certain areas in adolescents with congenital or acquired deformities. The ages of the five subjects in this study ranged from 12 to 15 years old; one of the subject was female; and the four others were male. All of them were under active treatment for rehabilitation at SOBRAPAR. The procedure held consisted of eight sections. For each of the sections were prepared different kinds of activities for workgroups, enphasizing social abilities. The sessions had a previous determined time, varying between 60 and 80 minutes. All sessions were video taped and transcribed as functional analysis. The outline consisted of a pre-test, training (eight sessions) and a post-test. The pre-test was used as baseline for further evaluations. Data showed improvement in social behavior specially on those which had negative evaluation on the pre-test, such as asking for teacher's help, stand up for their own rights and talk to people from the other sex. The results have also pointed out that the group was a good social support concerning the social problems mentioned by the subjects.

Key words: Social skills, adolescent, training in social abilities, facial deformities.

1. Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Puccamp. Chefe do Setor de Psicologia do Instituto de Cirurgia Plástica Craniofacial da Sobrapar.

2. Bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC-CNPq no Instituto de Cirurgia Plástica Craniofacial. Alunas do 4º ano do Instituto de Psicologia da Puccamp.

Endereço para correspondência: Dra. Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral, Av. Dr. Moraes Salles, 2655, Nova Campinas, Campinas, SP, CEP 13092, E-mail: vraposo@mpc.com.br <http://www.epub.org.br>.

Introdução

A adequação social de adolescentes portadores de um problema físico tem sido uma preocupação, principalmente entre os clínicos que trabalham em reabilitação interdisciplinar. Observa-se que é na adolescência que o indivíduo expande a capacidade de formular hipóteses, observar, formar conceitos com-

plexos, simbolizar e utilizar a linguagem de forma mais ampla o que permite a ele especular, abstrair, analisar e criticar.

A adolescência “é marcada por mudanças que são refletidas tanto na estrutura como na natureza dos relacionamentos de amizade” (Dickens & Perlman, 1981, p.103). Também a qualidade dos relacionamentos difere daqueles feitos na infância. Muitos desafios concernentes às habilidades sociais individuais estarão sendo testados, tais como, fazer amigos do mesmo sexo e do sexo oposto, participar de atividades em grupo dentro e fora da escola, começar a marcar encontros com pessoas do sexo oposto, ser incluído e requisitado em atividades sociais (Douvan & Adelson, 1966; Havighurst, 1972).

Nesta fase de desenvolvimento o indivíduo apresenta um aumento da frequência de comportamentos direcionados para a autonomia e independência pessoal (Wall, 1975). Os adolescentes sentem-se mais independentes e responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus relacionamentos quando comparados a seus relacionamentos anteriores (Duck, 1983).

Dever (1989) considera que ninguém é totalmente independente, na verdade as pessoas são interdependentes e a sociedade é que estabelece os critérios de definição do que seria um comportamento adaptativo ou não. Em suma, a sociedade é capaz de controlar o comportamento das pessoas ao estabelecer regras; nesse caso, a independência seria conceituada como a exibição de padrões comportamentais apropriados para uma determinada situação e que são comuns às pessoas, de acordo com sua idade e *status* social, de tal maneira que o indivíduo não discrimina a necessidade de assistência por causa desse comportamento, tal sua adequação às regras impostas.

O desenvolvimento de repertórios novos exigidos pelo ambiente é uma das principais tarefas da adolescência. Ao desenvolver essas

novas formas de agir em seus novos relacionamentos interpessoais, estará fazendo uso de suas habilidades sociais. Estas situações demandarão o desenvolvimento de habilidades eficientes na solução dos problemas que eventualmente serão encontrados.

O comportamento social é uma interação do indivíduo com o meio ambiente, em que a resposta emitida é controlada pelas contingências de reforçamento presentes no momento em que o comportamento ocorreu.

Para Keller e Schoenfeld (1960), o comportamento social compreende uma série de estímulos e respostas que surgem entre um indivíduo em interação com seus semelhantes.

Bandura (1969/1979), ao propor o comportamento social como resultante da aprendizagem social, afirma que o comportamento é resultante da experiência direta, podendo ocorrer sobre a forma de imitação vicariante, observação do comportamento de outras pessoas e modelação. Todos os reforços existentes no meio social de um indivíduo atuam de forma encadeada na aquisição, manutenção e modificação das habilidades sociais.

Skinner (1953/1985) propôs a realização de uma análise do comportamento de um indivíduo e a transposição dessa mesma análise aos fenômenos de um grupo, verificando a influência que as pessoas exercem umas sobre as outras, e como isto pode acarretar mudanças no ambiente e na construção da personalidade destas pessoas. As mudanças comportamentais são basicamente decorrentes da possibilidade de controlar as variáveis antecedentes e conseqüentes que, por sua vez, são controladas pelos reforços e eventos sociais. Quando o controle destas variáveis é possível, pode resultar na modelação de um comportamento mais adequado às contingências presentes a cada momento.

Fagundes (1989) aponta que para se realizar uma análise do comportamento adequada deve-se partir do princípio que os comportamentos humanos sociais são aprendidos, tanto os que são tidos como normais, quanto os anormais ou deficitários; os comportamentos adequados e inadequados seguem as mesmas leis; deve-se analisar quais são as contingências que são estabelecidas e que mantêm os comportamentos; a mudança do comportamento ocorre quando houver a possibilidade de manipular o antecedente e o conseqüente. Isto pode ser feito através do treino.

Caballo (1986) define habilidade social como: “comportamento socialmente habilidoso é o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas” (p. 365).

Habilidades sociais são “construídas em termos de unidades comportamentais observáveis muito específicas e que são os blocos construtores da *performance* geral do indivíduo em cada situação interpessoal” (McFall, 1982, p. 7). Portanto, a pessoa não tem uma quantidade de habilidades sociais e sim comportamentos mais ou menos habilidosos socialmente. Estas habilidades envolvem a emissão de comportamentos sociais adequados apresentados na forma de iniciação e manutenção de conversas, comportar-se assertivamente, entre outros. Comportamentos relacionados à habilidade de solução de problemas envolvem discriminar como e com quem iniciar uma conversa, métodos gerais para resolução de conflitos interpessoais etc. (Christoff *et alii*, 1985).

O conceito de competência e habilidade não se implicam mutuamente. Competência é um termo geral usado por uma terceira pessoa, para avaliação referente à adequação ou qualidade da *performance* de uma pessoa numa determinada situação (McFall, 1982). Para um indivíduo ser competente, ele não precisa ter tido uma *performance* excepcional, mas adequada à situação. Entretanto, o conceito de habilidade requer comportamentos específicos para que o indivíduo desempenhe com competência uma certa tarefa. O termo “social” é usado para mostrar qual a área de comportamento que está recebendo enfoque.

Comportamentos de interação social são abrangentes. São baseados no que os outros pretendem comunicar e incluem a emissão de uma resposta que possa ser representativa da compreensão do indivíduo acerca da informação recebida. A informação pode ser transmitida através de comportamentos verbais e não-verbais. Deve-se considerar o contexto cultural do indivíduo e quaisquer outras variáveis que possam influenciar no comportamento. Portanto, a habilidade social baseia-se na capacidade do indivíduo de escolher em seu repertório qual o comportamento mais adequado a ser emitido em determinada situação (Alberti, 1977).

Existe um consenso em relação às classes de respostas que compõem um constructo de habilidades sociais e que foram aceitas por muitos autores (Caballo, 1989; Caballo e Buela, 1988a; Caballo, Godoy e Buela, 1988; Caballo e Ortega, 1989). As áreas são: iniciar e manter conversações; falar em público; expressões de amor, agrado e afeto; defesa dos próprios direitos; pedir favores; recusar pedidos; fazer obrigações; aceitar elogios; expressar opiniões pessoais, inclusive as discordantes; expressão justificada de incômodo, desagrado ou enfado; desculpar-se ou admitir ignorância;

pedido de mudança no comportamento do outro; enfrentar críticas.

É essencial ressaltar que a inabilidade para expressar sentimentos ou apresentar-se adequadamente em situações sociais prejudica seriamente a qualidade de vida das pessoas. Entretanto, situações em que o adolescente apresenta comportamentos de inabilidade social podem ser revertidos. Através da descrição de seu comportamento, o indivíduo será capaz de discriminar sua inadequação, e através da apresentação de modelos e de treinos, será capaz de ampliar e modificar seu repertório, que irá gradualmente ajustar-se ao que é socialmente esperado.

O termo inadequação social tem sido utilizado para descrever aquele indivíduo que é “incapaz de provocar o comportamento e os sentimentos dos outros da forma que ele pretende e a sociedade aceita” (Trower *et alii*, 1978, p.2).

Em estudos já realizados, há evidências consideráveis de que a inabilidade para comunicar-se pode estar subjacente a diversos distúrbios como o alcoolismo (Chaney, O’Leary e Marlatt, 1978), delinquência juvenil (Spence, 1979), depressão (Lewinsohn, Mischel, Chaplin, e Barton, 1980), pedofilia homossexual (Edwards, 1972), obsessividade (Emmelkamp e Van der Heyden, 1980) e ansiedade heterossexual social (Curran, 1977), obesidade (McMillan, 1977) e problemas de retenção urinária (Barnard, Flesher e Steinbook, 1966).

É importante salientar que há fatores socioculturais interferindo no modo como adolescentes lidam com seus relacionamentos interpessoais. Para o indivíduo apresentar relações interpessoais adequadas necessita de um repertório completo de respostas sociais verbais e não-verbais adquiridas ao longo de sua história de vida. Este repertório deve estar adequado à

realidade em que o indivíduo está inserido e às contingências que este será submetido.

A aprovação ou desaprovação de um comportamento ou situação pode ser facilmente percebida através das expressões faciais. A expressão facial torna-se, então, um meio de comunicação rápido e eficiente, interferindo e influenciando nos relacionamentos sociais.

Estas habilidades são muito importantes, especialmente para indivíduos portadores de deformidades faciais, devido ao comprometimento de sua aparência e à desvantagem em não poder expressar seus sentimentos através de sua face com a mesma precisão e naturalidade que as demais pessoas, sendo este dado, por si só, um déficit no relacionamento interpessoal. Tobiasen (1984) relatou que pacientes com anomalias craniofaciais têm alta probabilidade de ter problemas em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais.

Este dado vem de encontro à percepção que psicólogos clínicos têm em relação à dificuldade dos relacionamentos interpessoais de adolescentes portadores de deformidades faciais, em função da aparência prejudicada e da própria fase de adolescência, quando surgem alguns conflitos.

Tendo em vista que a adolescência acarreta para o indivíduo importantes mudanças, gerando muitas vezes conflitos e condutas ineficazes e também considerando que a habilidade social é um dos importantes repertórios aprendidos do indivíduo, e que a deformidade facial interfere na aquisição destes repertórios é que se propôs no presente estudo: analisar as dificuldades de habilidades sociais e verificar como um treinamento em algumas habilidades sociais específicas pode afetar a descrição de competências sociais em adolescentes portadores de deformidades faciais.

Método

Sujeitos

Foram sujeitos da presente investigação cinco adolescentes na faixa etária de 12 a 16 anos, sendo quatro deles portadores de deformidades faciais congênitas e um deles portador de deformidade facial adquirida. Os sujeitos selecionados eram de ambos os sexos, sendo um do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos residiam em Campinas e região, eram de nível socioeconômico baixo e se encontravam em tratamento no Instituto de Cirurgia Plástica Craniofacial da SOBRAPAR (Sociedade Brasileira de Pesquisa e Assistência para a Reabilitação Craniofacial).

A tabela 1 mostra a caracterização da amostra em termos de idade, sexo, escolaridade, composição familiar, tipo de relação com a família, desempenho escolar, atividades de recreio, relações com pares, atividades de lazer e atividades extra-classe.

Na tabela 2 está apresentada a evolução do tratamento dos sujeitos, mencionando os anos de tratamento, o número de cirurgias a que foram submetidos, como ocorreu a deformidade e as partes do corpo comprometidas pela deformidade.

Material

Foi utilizada inicialmente uma entrevista para coleta de dados e informações básicas a respeito do sujeito, contendo além dos dados de identificação, dados sobre o relacionamento do adolescente em casa, desempenho na escola, atividades de lazer, amizades e satisfação com sua aparência e com o resultado da cirurgia.

Foi utilizada, também, uma versão adaptada pelos autores da presente pesquisa, do Inventário de Habilidades Sociais de Adolescentes (Foster & Inderbitzen, 1992) com o objetivo de investigar a presença ou não de comportamentos sociais de acordo com a auto-avaliação do sujeito. O instrumento continha

Tabela 1 - Caracterização da amostra

Sujeito	Idade	Sexo	Escola (série)	Mora com	Irmãos	Relação com a família	Desemp. na escola	O que faz no recreio	Amigos	Atividades de lazer	Atividades fora de casa
S1	12	M	6ª	pais e irmã	1 irmã mais velha	boa	ruim (em 95)	fica na sala de aula	possui	joga vôlei, futebol e basquete	trabalho, escola e fim sem.
S2	16	M	7ª	pais e irmãos	1 irmão mais novo	boa	bom (em 95)	joga futebol de salão	possui	joga futebol	trabalho, escola e fim sem.
S3	13	M	6ª	pais e irmão	1 irmão mais novo	boa	bom	pega-pega e futebol	possui	joga futebol	escola e fim de semana
S4	14	F	7ª	pais e irmãos	1 irmão + novo e 2 irmãs + velhas	boa	bom	anda com amigos	possui	andar de patins e ouvir música	escola, inglês e fim sem.
S5	14	M	7ª	pais, irmãos e cunhados	4 irmãos e 2 irmãs + velhas	boa	bom	ping-pong, futebol, conversa	possui	andar de bicicleta	escola e fim de semana

Tabela 2 -Evolução do tratamento de reabilitação dos sujeitos

Sujeito	Há quanto tempo está em tratamento	Número de cirurgias	O que achou do resultado	Como ocorreu a deformidade	Parte do corpo atingida pela deformidade
S1	2 anos	03	bom	surgiu durante o crescimento	orelha
S2	5 anos - Unicamp 2 meses - Sobrapar	nenhuma*	———	explosão de garrafa de álcool	(queimadura) rosto e pernas
S3	13 anos	02	bom, mas quer melhorar	congenita	região dos olhos
S4	4 anos	02	bom, mas quer melhorar	congenita	região dos olhos
S5	14 anos	12	bom, mas quer melhorar	congenita	(fissura) lábio e palato

* S3 foi submetido à cirurgia na época em que os dados da pesquisa estavam sendo coletados

questões sobre o repertório que foi desenvolvido durante a fase de treino. O inventário constou de 26 questões que deveriam ser respondidas “sempre”, “às vezes”, ou “nunca”, conforme o respondente avaliasse a frequência com que se comportava conforme descrito na questão.

Para a gravação da fase de treino foram utilizadas uma câmera de vídeo da marca *Sony*, fitas de videocassete da marca *JVC* e um aparelho de videocassete da marca *Panasonic*.

Para as sessões de treino foram utilizados: lápis coloridos, papel sulfite, cola, tesoura, barbante, caixa de fósforo, papel cartão, isopor, novelo de lã, papel laminado de diferentes cores, papel celofane, giz de cera, arame, algodão, palitos de sorvete, espetinhos para churrasco, fita adesiva, aparelho de som da marca *Gradiente* e material de sucata (caixa de pasta de dente, embalagem plástica de margarina, embalagem de *shampoo*, copos plásticos, caixas de fósforo e palitos de fósforo, revista velha, tampinhas, sacos plásticos).

Procedimento

Inicialmente, foram selecionados, por meio dos prontuários dos pacientes, aqueles adequados aos critérios propostos.

Em seguida foi feita uma entrevista inicial com cada sujeito com a finalidade de seleção da amostra. Selecionados os sujeitos, estes

foram submetidos ao pré- teste com o objetivo de avaliar algumas habilidades sociais. Para isto foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais. A aplicação do instrumento foi feita individualmente, em dia anterior ao início das sessões de treino, em uma sala do setor de Psicologia. As instruções para a aplicação do instrumento foram:

“Aqui estão algumas questões que eu gostaria que você respondesse. Você deverá pensar se faz o que elas estão dizendo. Se você sempre fizer, coloque um “X” no SEMPRE; se você fizer às vezes, coloque um “X” no ÀS VEZES; e se você nunca fizer, coloque um “X” no NUNCA. Pense em você e no que geralmente faz. Não existe resposta certa ou errada, você deve pensar no que costuma fazer.”

Após o pré-teste foram realizadas oito sessões de grupo para treino das seguintes habilidades sociais: conversar com os colegas, expor-se perante os outros, conversar com colegas do outro sexo, solicitar ou pedir algo, participar de atividades em grupo, convidar colegas para exercerem juntos alguma atividade, ensinar algo ao amigo(a) e solicitar a ajuda de um(a) colega. As sessões foram conduzidas pela pesquisadora e duas assistentes de pesquisa. Tiveram 90 minutos de duração cada uma, foram filmadas e posteriormente analisadas através de análise funcional de seu conteúdo. Os

adolescentes foram informados de que as sessões seriam filmadas em vídeo, foram consultados e concordaram em participar da investigação levando-se em conta este fato.

A primeira sessão enfatizou a habilidade para conversar com o colega. Para isto foi utilizada a técnica de dinâmica de grupo “Cosme e Damião tornam-se conhecidos” (Fritzen, 1989, p. 15). No final da sessão, os adolescentes foram orientados a trazer para a próxima sessão um objeto com o qual se identificassem ou do qual gostassem muito.

A segunda sessão enfatizou a habilidade de mostrar-se e expor-se perante os colegas. Para isto foi utilizada uma técnica na qual cada adolescente traria um objeto com o qual se identificasse, mostraria o objeto e contaria ao colega algo sobre este objeto e diria porque este objeto é tão importante. Ao final desta sessão, foram orientados a tentar realizar uma tarefa fora de casa, que poderia ser ir ao supermercado, viajar, visitar um amigo etc.

A terceira sessão enfatizou a importância de exercer atividades fora de casa, para si mesmo ou para os outros, de praticar esportes em grupo, de ir a bailinhos e dançar e de ir a casa de colegas. Nesta sessão, foram orientados a relatar o que haviam feito no final de semana, como haviam feito, e o que haviam sentido ao realizar a atividade. Foi enfatizada também a habilidade de conversar com o sexo oposto. Para isto, a técnica utilizada consistiu em cada adolescente escrever em um pedaço de papel algo que gostaria de saber a respeito de outra pessoa do grupo, entretanto não poderia ser feita a pergunta direcionada para alguém especificamente. Deveria ser feita uma pergunta que pudesse ser respondida por qualquer pessoa do

grupo. Os pedaços de papel contendo as perguntas foram colocados em um saquinho e cada participante sorteou uma, respondeu em voz alta e conversou com os colegas a respeito.

A quarta sessão enfatizou a habilidade de trabalhar em grupo, convidar colegas para trabalharem juntos e solicitar ajuda quando fosse necessário. Para isto, os adolescentes foram divididos em dois grupos e cada qual deveria construir um objeto escolhido pelo grupo, utilizando material de sucata para a realização desta tarefa, e no final, cada grupo apresentaria seu objeto.

A quinta sessão enfatizou a habilidade de solicitar ou pedir algo a alguém. A técnica proposta consistia em cada participante tentar inventar um produto, dar a ele características e criar uma propaganda para este produto com o objetivo de tentar vendê-lo ao colega. Para a criação do produto, o participante deveria fazer uso do material de sucata apresentado.

A sexta sessão procurou enfatizar as situações em que o adolescente deve se expor perante o grupo e enfrentar situações novas. Para esta habilidade, foi utilizada uma técnica que consistiu em cada participante agir perante o grupo de acordo com características predeterminadas. Cada participante deveria sortear um papel no qual estaria contido o nome de um animal e suas características, as quais ele deveria interpretar perante o grupo. Os animais e as características apontadas seriam:

- *leão - é o “mandão” no grupo, acha que o que ele fala está certo e quer que todos achem que ele está certo;*

- *hiena* - *acha tudo engraçado, ri bastante, não presta atenção em nada do que estão falando, perturba todo mundo;*
- *papagaio* - *é muito tagarela, fala demais até quando não é a vez dele de falar;*
- *macaco* - *“pula de galho em galho”, concorda com tudo, não importando se está certo ou errado, concorda com todas as opiniões;*
- *coruja* - *observa bastante para dar opiniões sempre bem pensadas, respeita o momento dos outros falarem;*
- *tartaruga* - *é tão devagar que, quando consegue falar, o assunto que as pessoas estavam conversando já mudou, dá sempre opiniões sobre um assunto anterior;*
- *tatu* - *está sempre na “toca”. O tatu pode sentir uma grande vontade de dar opinião, mas acaba ficando quietinho, achando que ninguém vai gostar ou que vão dar risada do que ele fala;*

Ao final da técnica, os participantes debateriam as vantagens e as desvantagens de se possuir uma ou outra característica.

Para a sétima sessão, a proposta foi a finalização dos debates a respeito da sexta sessão. Foi feita a continuação das discussões a respeito das vantagens ou desvantagens de assumir cada uma destas características e também foram verbalizadas as dificuldades de relacionamento que ocorrem no dia-a-dia.

A oitava sessão enfatizou a habilidade de trabalhar em grupo, de se expor perante o grupo, de conversar com o colega do sexo oposto e de solicitar ajuda. A proposta foi a confecção de uma árvore de Natal utilizando-se material de sucata, e também a realização de um “amigo secreto”, sendo que os presentes deveriam ser confeccionados pelos participantes. O sorteio e

a revelação do “amigo secreto” foram feitos no mesmo dia.

Após o procedimento de treino desenvolvido durante as sessões foi aplicado o pós-teste com o mesmo conteúdo e normas de aplicação do pré-teste para a avaliação das respostas.

Resultados

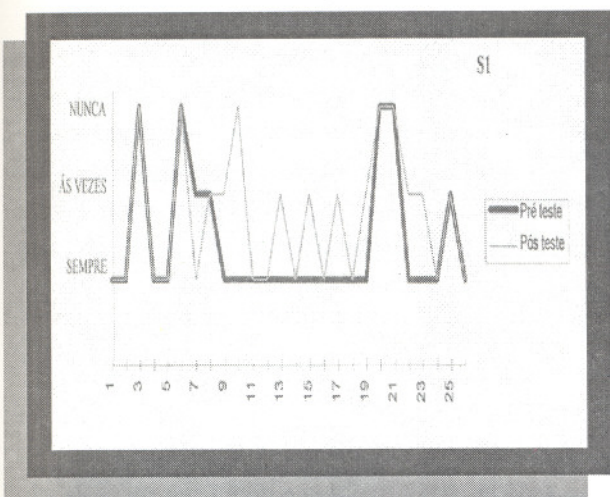
A análise dos dados foi feita utilizando-se a análise funcional das sessões gravadas em vídeo. Foi feita, também, a análise do pré e do pós-teste de cada sujeito com base nos gráficos das respostas e do percentual das respostas positivas, parcialmente positivas e negativas.

Para a análise do Inventário para Habilidades Sociais - forma adaptada (Foster & Inderbitzen, 1992) foram utilizados os seguintes critérios. Para as questões 06, 08 e 10, a resposta considerada positiva foi “às vezes”, a resposta considerada parcialmente positiva foi “sempre” e a resposta considerada negativa foi “nunca”. Para as questões 19, 20, 21, 25, a resposta considerada positiva foi “nunca”, a resposta considerada parcialmente positiva foi “às vezes” e a resposta considerada negativa foi “sempre”. Para as demais questões, a resposta considerada positiva foi “sempre”, a resposta considerada parcialmente positiva foi “às vezes” e a resposta considerada negativa foi “nunca”. A análise destes dados foi feita para cada um dos sujeitos da pesquisa.

A tabela 3 mostra os itens em sua forma final e respectiva pontuação.

Tabela 3 - Inventário para Habilidades Sociais (Foster & Inderbitzen, 1992)

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
01. Eu converso com colegas	1	2	3
02. Eu defendo os meus direitos	1	2	3
03. Eu vou a bailinhos e danço	1	2	3
04. Eu respeito o direito dos outros	1	2	3
05. Eu converso com as pessoas do sexo oposto	1	2	3
06. Eu faço com que as pessoas aceitem minhas opiniões	2	1	3
07. Eu solicito algo para a professora na escola	1	2	3
08. Eu peço às pessoas para irem a lugares comigo	2	1	3
09. Eu vou à casa de colegas	1	2	3
10. Quando eu não gosto de alguém, eu lhe digo	2	1	3
11. Eu participo de esportes em grupo	1	2	3
12. Eu escuto as pessoas que falam comigo	1	2	3
13. Eu convido meus amigos para exercermos atividades juntos	1	2	3
14. Eu divido minhas coisas com os outros se eles gostarem delas	1	2	3
15. Eu ensino algo aos outros	1	2	3
16. Eu guardo segredos que meus colegas me contam	1	2	3
17. Eu solicito a ajuda de um(a) colega quando preciso	1	2	3
18. Eu faço com que os outros tenham vez quando estou em atividade de grupo	1	2	3
19. Eu falo somente o que me interessa quando converso com colegas	3	2	1
20. Quando estou com meu melhor amigo, eu ignoro os outros	3	2	1
21. Eu provoco os colegas de quem eu não gosto	3	2	1
22. Eu costumo me desculpar quando magôo os outros	1	2	3
23. Eu digo aos outros o que realmente sinto	1	2	3
24. Eu exerço uma tarefa fora de casa para meus familiares	1	2	3
25. Eu agrido os outros quando me deixam zangado	3	2	1
26. Digo a verdade quando outros estão sendo responsabilizados pelo que eu fiz	1	2	3

**Figura 1 - Respostas dadas por S1 ao pré e ao pós-teste**

Com base na análise da Figura 1, correspondente aos dados do pré e do pós-teste de S1, pode ser percebida a manutenção das respostas da maioria dos itens, todos respondidos positivamente. O item 3, que se refere a freqüentar bailinhos, foi respondido negativamente. A resposta ao item 25 foi considerada como parcialmente positiva e diz respeito a agredir os outros, quando zangado.

A resposta 7, classificada parcialmente correta no pré-teste, passou a positiva no pós-teste e dizia respeito às solicitações que S1 faz à professora.

As respostas 9, 13, 15, 17, 22 e 23, que diziam respeito a ir à casa de colegas, convidar

amigos para exercerem atividades juntos, ensinar algo aos outros, solicitar ajuda ao colega, desculpar-se quando magoa os outros, e dizer aos outros o que realmente sente, passaram de positivas no pré-teste a parcialmente positivas no pós-teste. A resposta 19 passou de negativa a positiva e estava relacionada à comunicação e às relações com o grupo.

Tabela 4 - Percentual das respostas de S1 ao pré e ao pós-teste

RESPOSTA S1	Pré	%	Pós	%
Positiva	20	76,9	16	61,5
Parcial	03	11,5	07	26,9
Negativa	03	11,5	03	11,5

Pela análise dos resultados da Tabela 4 pode-se perceber um maior número de respostas positivas do S1 tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste. Houve uma diminuição das respostas positivas do pré-teste em comparação ao pós-teste. Houve um aumento no número de respostas parcialmente positivas e uma diminuição no número de respostas negativas no pré-teste. Isto ocorreu porque as questões que foram respondidas positivamente no pré-teste passaram a ser respondidas como “às vezes” no pós-teste.

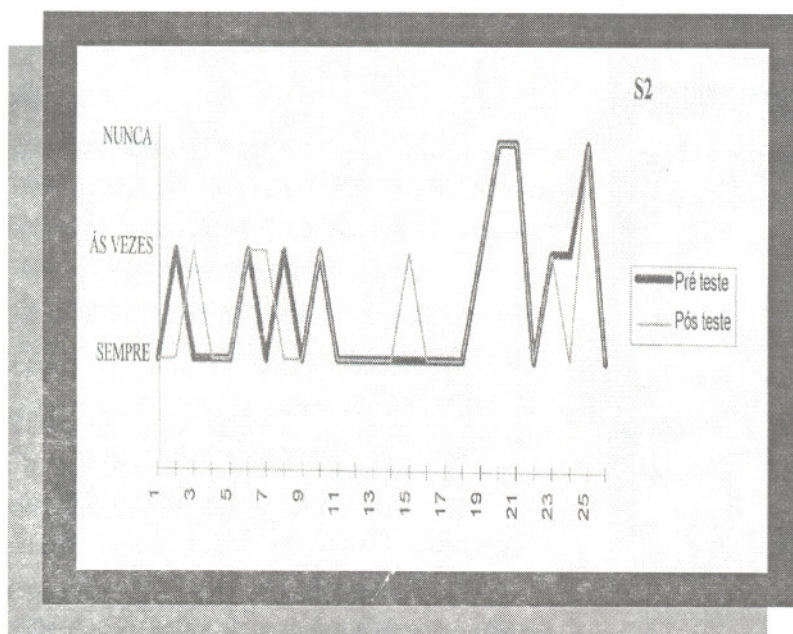


Figura 2 - Respostas dadas por S2 ao pré e ao pós-teste

Analisando as respostas aos itens do teste, do S2, com base na Figura 2, pode-se ver que a maioria delas permaneceu com a mesma polarização no pré e no pós-teste. As respostas aos itens 6 e 23, que diziam respeito a fazer com que as pessoas aceitem sua opinião e dizer aos outros o que realmente sentem, mantiveram-se parcialmente positivas, as demais mantiveram-se positivas. A resposta ao item 2 passou de negativa a positiva e dizia respeito à defesa dos seus direitos. A resposta 24 passou de parcialmente positiva a positiva e dizia respeito à realização de tarefas fora de casa. As respostas 3, 7, 8 e 15 passaram de positivas a parciais e todas estas diziam respeito às atitudes que exigem certa exposição perante o grupo, como, por exemplo, pedir algo à professora ou ir a bairinhos.

Tabela 5 - Percentual de respostas de S2 ao pré e ao pós-teste

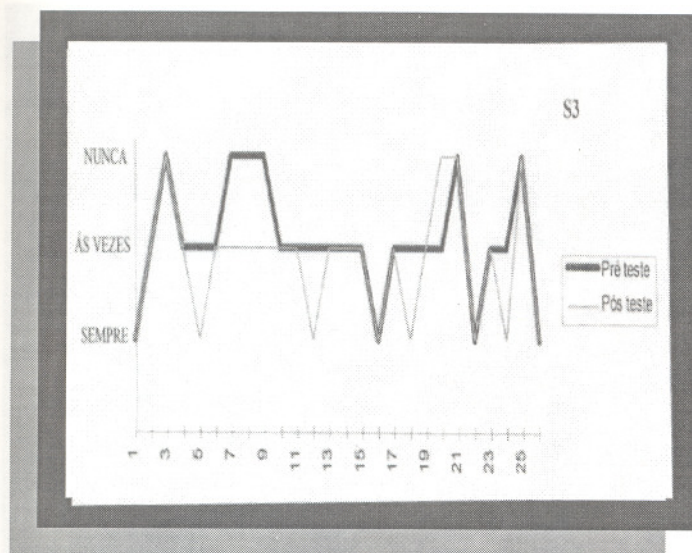
RESPOSTA S2	Pré	%	Pós	%
Positiva	22	84,6	20	76,9
Parcial	03	11,5	06	23,1
Negativa	01	3,8	—	—

Com base na análise do gráfico e do percentual de respostas, na Tabela 5, pode-se ver um maior número de respostas positivas em comparação às parcialmente positivas e às negativas tanto no pré-teste quanto no pós-teste. S2 não apresentou nenhuma resposta negativa no pós-teste e apresentou apenas uma resposta negativa ao pré-teste. A resposta negativa apresentada por S2 no pré-teste foi em relação à questão que dizia respeito à defesa de seus direitos. No pós-teste não foi apresentada resposta negativa.

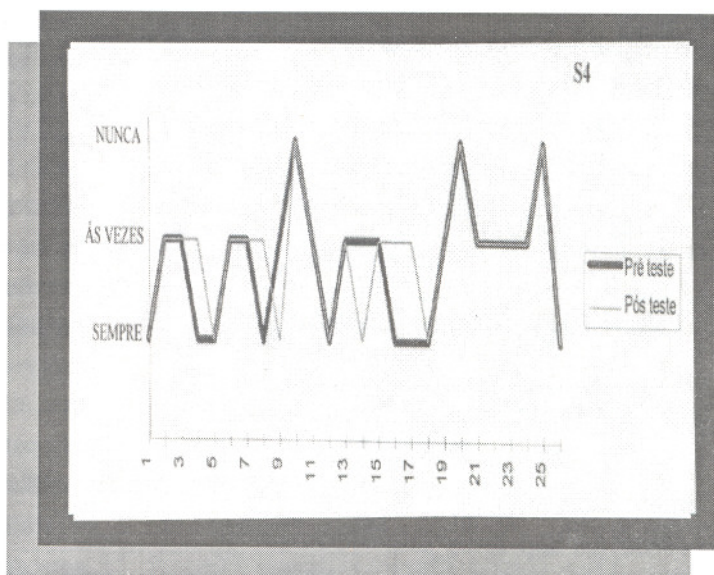
Tabela 6 - Percentual de respostas de S3 ao pré e ao pós-teste

RESPOSTA S3	Pré	%	Pós	%
Positiva	07	26,9	13	50
Parcial	15	57,7	12	46,1
Negativa	04	15,4	01	3,8

De acordo com a análise das respostas de S3 ao pré e ao pós-teste pode ser observado, na Tabela 6, um número maior de respostas classificadas como parciais no pré-teste. Em comparação ao pré-teste, houve um aumento no número de respostas positivas e uma diminuição no número de respostas negativas no pós-teste.

**Figura 3** - Respostas dadas por S3 ao pré e ao pós-teste

Analisando as respostas do S3, pode ser percebida, pela Figura 3, a manutenção da maioria das respostas no pré e pós-teste. Manteve-se negativa a resposta ao item 3 que diz respeito a ir a bailinhos e dançar. As respostas aos itens 2, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 17, 19 e 23 mantiveram-se parcialmente positivas no pré e no pós-teste, enquanto as respostas aos itens 1, 10, 16, 21, 22, 25 e 26 mantiveram-se positivas no pré e no pós-teste. Passaram de parcialmente positivas no pré-teste a positivas no pós-teste as respostas aos itens 5, 12, 18, 20 e 24, que incluem as habilidades de relacionamento em grupo e a realização de tarefas fora de casa. As respostas aos itens 7 e 9 passaram de negativas no pré-teste a parcialmente positivas no pós-teste e enfatizam o relacionamento com professores e colegas. A resposta ao item 8 passou de negativa a positiva e enfatiza a habilidade de sair tendo a companhia de amigos.

**Figura 4** - Respostas dadas por S4 ao pré-teste e ao pós-teste

Com base na análise das repostas aos itens dos teste do S4, pode-se observar, na Figura 4, a manutenção da polarização da maioria das respostas no pré e no pós-teste. Foram mantidas positivas as respostas aos itens 1 (conversar com colegas), 5 (conversar com pessoas do sexo oposto), 12 (escutar o que as pessoas falam), 18 (fazer com que as pessoas

tenham vez nas atividades de grupo), 20 (ignorar os outros quando está com o melhor amigo), 25 (agredir os outros, quando zangado) e 26 (dizer a verdade quando outros estão sendo responsabilizados pelos seus atos). Foram mantidas parcialmente positivas as respostas aos itens 2, 3, 6, 7, 11, 13, 15, 19, 21, 22, 23 e 24. Foi mantida negativa a resposta ao item 10 que diz respeito à habilidade de falar caso não goste de uma pessoa. As respostas aos itens 8 e 14 passaram de parcialmente positivas a positivas e enfatizam as habilidades de relacionamento interpessoal. As respostas aos itens 4 (respeito ao direito dos outros), 9 (ir à casa de colegas), 16 (guardar segredo dos colegas), e 17 (solicitar ajuda do colega quando necessário) passaram de positivas a parcialmente positivas.

Tabela 7 - Percentual de respostas de S4 ao pré e ao pós-teste

RESPOSTA S4	X	%	X	%
Positiva	11	42,3	09	34,6
Parcial	14	53,8	16	61,5
Negativa	01	3,8	01	3,8

De acordo com a análise da Tabela 7, referente ao percentual de respostas de S4 ao pré-teste e ao pós-teste, pode ser observada maior frequência de respostas parcialmente positivas em comparação às respostas positivas e negativas. Houve apenas uma resposta negativa tanto no pré-teste quanto no pós-teste e refere-se à habilidade de expressar-se caso não goste de alguém.

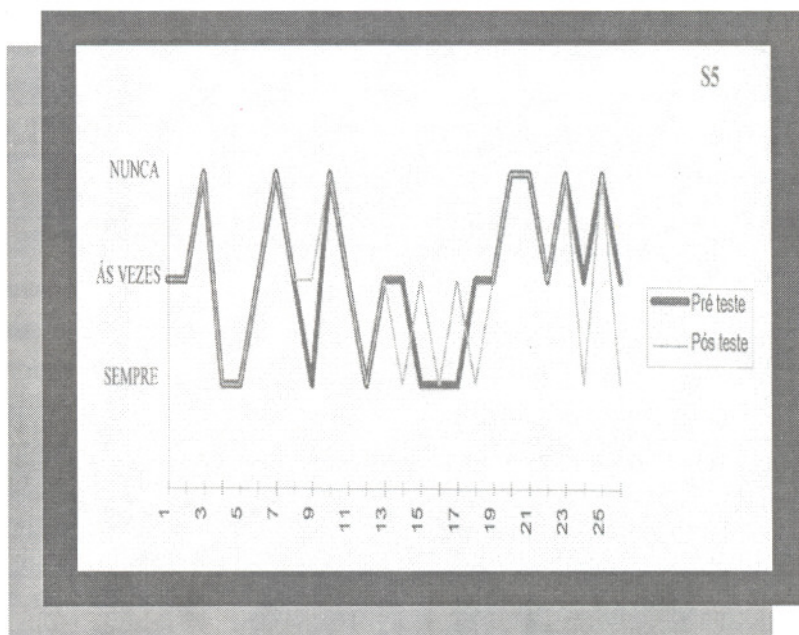


Figura 5 - Respostas dadas por S5 ao pré e ao pós-teste

De acordo com a análise das respostas de S5 ao pré e ao pós-teste, pode ser observada, na Figura 5, a manutenção das respostas aos itens do teste. Mantiveram-se positivas as respostas aos itens 4, 5, 8, 12, 16, 20, 21, e 25 que enfatizam a habilidade de defender seus próprios direitos e de relacionar-se com os outros. Mantiveram-se parcialmente positivas as respostas aos itens 1, 2, 6, 11, 13, 19, e 22 e mantiveram-se negativas as respostas aos itens 3 (ir a bailinhos), 7 (solicitar algo para a professora na escola), 10 (dizer que não gosta de alguém), e 23 (dizer aos outros o que sente). As respostas que mantiveram-se negativas dizem respeito, principalmente, à habilidade de se expor e expor a própria opinião. As respostas aos itens 14, 18, 24 e 26 passaram de parcialmente positivas a positivas e enfatizam as habilidades de assumir responsabilidades e de permitir que outras pessoas tenham vez no grupo. As respostas aos itens 9, 15 e 17 passaram de positivas a parcialmente positivas e dizem respeito às

habilidades que envolvem atividades como ir à casa de colegas, ensiná-los ou pedir-lhes ajuda.

Tabela 8 - Percentual de respostas de S5 ao pré e ao pós-teste

RESPOSTA S5	X	%	X	%
Positiva	11	42,3	12	46,1
Parcial	11	42,3	10	38,5
Negativa	04	15,4	04	15,4

Com base na análise do percentual de respostas de S5 ao pré e ao pós-teste, pode ser observado, na Tabela 8, o mesmo número de respostas negativas no pré e no pós-teste. Houve a mesma frequência de respostas positivas e parciais quando se observou o pré-teste do S5. No pós-teste este número variou com o aumento de uma resposta positiva.

Foram realizadas oito sessões, sendo que foram feitas análises funcionais de seis sessões. Duas sessões, uma na qual foi realizada uma tarefa conjunta e a última sessão, na qual a tarefa foi construir uma árvore de Natal, não foram objeto de análise.

Como pode ser visto na Tabela 9, as análises funcionais permitiram verificar que no início das sessões as interações foram quase que exclusivamente feitas com a experimentadora, mediante perguntas (da experimentadora) e respostas (dos sujeitos).

Tabela 9 - Frequência de verbalizações dos sujeitos no decorrer das sessões

Respostas Sessões	Dirigidas		Espontâneas		Interpessoais	
	X	%	X	%	X	%
2ª Sessão	148	61,7	68	28,3	24	10
3ª Sessão	106	74,65	25	17,6	11	7,75
5ª Sessão	19	37,25	22	43,15	10	19,6

Frequências de verbalizações dirigidas, espontâneas e interpessoais (entre os membros do grupo) foram feitas para a segunda, terceira e quinta sessões de treino, exemplificando, assim, o ocorrido nas sessões. Ao longo das

sessões foi observado um aumento na frequência de verbalizações espontâneas e interpessoais. Os sujeitos foram capazes de realizar todas as atividades propostas. Durante a segunda sessão os sujeitos puderam verbalizar sobre aquilo que mais gostavam e, assim, encontraram atividades em comum que gostavam de praticar, como por exemplo, jogar futebol e ouvir música. Puderam verbalizar sobre os grupos musicais que preferiam e perceber semelhanças entre as preferências, possibilitando um aumento das verbalizações espontâneas e interpessoais.

Foram capazes também de demonstrar solidariedade e auxílio a um dos sujeitos que, durante a sexta sessão, expôs suas dificuldades emocionais e de relacionamento devido à deformidade facial e a problemas na fala. O grupo conversou a respeito das dificuldades, cada sujeito expôs sua opinião a respeito de como é viver com uma face atípica, e discutiu-se a importância de poder auxiliar alguém que enfrenta o mesmo problema.

Todos os membros do grupo verbalizaram ser as reuniões de grupo muito boas e sua vontade em continuar com elas.

Discussão

A pesquisa permitiu identificar que adolescentes bem-sucedidos em enfrentar seus problemas podem servir de meio para a atuação junto a seus pares que apresentam menor frequência de repertórios reforçados socialmente. A literatura psicológica tem apontado a importância do suporte social na resolução de problemas de comportamento de adolescentes (Beaufort 1996; Barnea, Teichman e Rahav, 1992; Boyd e Mieczkowski, 1990, *inter allia*). O ambiente tem que prover os estímulos e os reforços adequados para que os adolescentes

discriminem as formas mais efetivas de se comportar para enfrentar os estímulos aversivos a que são submetidos em seu ambiente social, quando portadores de deformidades faciais.

A análise dos dados foi feita de acordo com a metodologia de análise experimental de caso único, em que os indícios do resultado da introdução da variável experimental (sessões de grupo) foram medidos com base na da comparação entre uma medida anterior (pré-teste) e uma medida posterior (pós-teste) em uma análise intra-sujeito. As generalizações foram feitas com base na repetição dos dados para os demais sujeitos.

O S1, portador de deformidade de orelha, indicou algum problema na escola, tanto na área acadêmica como na área de relacionamento, preferindo ficar na sala de aula na hora do recreio. Sua melhora mais significativa no pós-teste referiu-se justamente ao número de solicitações que passou a fazer à professora (aumento da frequência dos comportamentos de solicitar atenção à professora). Isto pode estar demonstrando uma melhora no contato social com adultos. Outro item que melhorou no pós-teste diz respeito à comunicação e às relações com o grupo. Durante as tarefas de grupo, o S1 passou de uma participação só quando solicitado a um aumento gradativo das participações espontâneas e com os colegas do grupo. O fato de o sujeito ter uma deformidade menor e estar em franco processo de reabilitação pode também ter afetado suas respostas.

A maioria dos sujeitos apresentou um aumento das respostas parcialmente corretas. Na verdade, esta classificação de parcialmente positiva referiu-se à condição de responderem que “às vezes” se comportam da forma medida no item correspondente. As respostas classificadas assim podem estar indicando um maior cuidado dos sujeitos ao responder ao item, envolvendo aí uma maior auto-observação sobre

como realmente se comportam ou talvez uma esquivia menor em se auto-avaliarem nos domínios em que encontram maior dificuldade. O que houve foi uma diminuição das respostas negativas no pós-teste, e isto sim é o principal indicador da melhora do sujeito, e o quanto o grupo pode ter afetado o comportamento em domínios muito específicos da habilidade social mais geral, como avaliada neste estudo, através do instrumento de medida utilizado.

O S2 é o mais velho do grupo e é portador de seqüela de queimadura de face, estando em processo ativo de tratamento das cicatrizes, apresentando uma melhora considerada muito boa. Este sujeito mostrou durante as sessões de grupo um excelente enfrentamento e foi o que mais participou quando o companheiro chorou e expôs suas dificuldades na escola e com os amigos, e relatou as chacotas e apelidos de que era alvo. O fato de ter indicado no pós-teste uma melhora no item que dizia respeito à defesa de seus direitos, que passou de negativo no pré-teste para positivo no pós-teste, pode estar indicando que possivelmente tenha discriminado com a experiência em grupo como deveria comportar-se para obter os reforços sociais. Pode ser que o comportamento do colega tenha servido como estímulo discriminativo para isto.

O S3 era portador de uma deformidade facial bastante visível, nos olhos, tendo também um problema funcional. O problema de ptose palpebral impede o movimento do elevador da pálpebra, possibilitando uma abertura muito pequena dos olhos, dificultando, assim, a visão. Além disto, este sujeito possuía uma microftalmia (diminuição acentuada do tamanho do globo ocular). Este sujeito apresentou um número razoável de respostas negativas no pré-teste, que diminuíram no pós-teste. Sua melhora parece ter sido mais no que se refere ao relacionamento com os colegas, aumento da habilidade de relacionamento em grupo e

realização de tarefa fora de casa. Sua participação no grupo foi bastante ativa, tendo desenvolvido um comportamento positivo e de interação com os demais membros do grupo, aumentando consideravelmente o número de interações à medida que as sessões se sucediam. O grupo pode ter apresentado situações de treino que afetaram sua prática na vida diária. A exposição a situações análogas pode favorecer condições de dessensibilização, aumentando ocasiões para que repertórios adequados apareçam e surjam oportunidades para serem reforçados.

O S4 foi o único sujeito do sexo feminino a participar do grupo. Possuía uma deformidade ocular semelhante ao S3. Sua participação no grupo foi muito ativa, demonstrando possuir um repertório social já bastante adequado antes do treino. Apresentou comportamentos de ajuda diante do companheiro que verbalizou seus problemas. Sua resposta negativa tanto no pré como no pós-teste pode indicar um problema de assertividade, mas pode estar ligada ao comportamento de “não ferir os sentimentos dos outros”, que faz parte do condicionamento social dos papéis femininos. Ser “delicada”, “paciente com os outros” são comportamentos “femininos” bastante reforçados pela sociedade.

O S5 é o sujeito com o maior comprometimento no aspecto de deformidade facial do grupo. É portador de fissura lábio-palatina unilateral. Este tipo de problema compromete diferentes aspectos funcionais e estéticos, como a fala, a linguagem e a dentição. O problema de comunicação é grande nestas pessoas, uma vez que em alguns casos o som da fala é muito anasalado, impedindo a compreensão do que é falado. Isto compromete muito o comportamento social do indivíduo (Amaral, 1986). Este sujeito, na quinta sessão, apresentou o problema de ser satirizado em sala de aula pelos colegas e, com isto, mantinha-se sempre afas-

tado e com receio de provocar este tipo de comportamento nos colegas. O grupo relatou ter que enfrentar situações semelhantes e verbalizaram como se comportavam para enfrentar o problema e minimizar este tipo de agressão. Não responder à agressão foi considerada a melhor forma de extinguir este comportamento nos outros, e desenvolver elos de amizade foi a melhor alternativa dada. Isolar-se, chorar, deprimir-se foram alternativas consideradas negativas e que não resolvem o problema. Ferster (1973), fazendo uma análise funcional da depressão, afirmou que pessoas deprimidas diminuem a frequência de comportamentos para evitar a punição, mas desta forma diminuem também a probabilidade de terem alguma conduta positivamente reforçada.

O grupo de adolescentes pode ser ocasião para que respostas sociais sejam positivamente reforçadas, possibilitando uma generalização destes comportamentos em outros ambientes.

Estudos clínicos desta natureza não têm controles tão rígidos quanto os utilizados em situações bem estruturadas de laboratório. Entretanto, podem servir de importantes indicadores para a prática clínica, oferecendo muitas vezes uma tecnologia útil que propicie alterações comportamentais que tragam benefício para os sujeitos.

O presente estudo apontou para a importância do apoio social a adolescentes que têm que enfrentar alguma diferença. O grupo pode ser a situação adequada para que condutas eficazes passem a ser reforçadas e, assim, ser construídos repertórios com probabilidade de sucesso no ambiente natural evitando situações que possam favorecer o aparecimento de repertórios de isolamento e inadequação social.

Conclusões

A presente investigação permitiu concluir que, no decorrer das sessões, houve um

aumento na frequência das respostas espontâneas e interpessoais, indicando, assim, que os sujeitos passaram a iniciar diálogos com maior frequência ao invés de apenas responder as questões dirigidas pela pesquisadora.

Através da análise das respostas dos sujeitos ao pré e ao pós-teste, pode-se concluir que as respostas que diziam respeito à exposição perante o grupo e ao relacionamento interpessoal melhoraram no pós-teste.

As respostas que passaram de positivas no pré-teste a parcialmente positivas no pós-teste permitiram levantar a hipótese de uma melhor discriminação dos sujeitos em relação aos seus próprios comportamentos.

Esta investigação permitiu concluir também que o grupo pode servir de suporte social quando problemas de ordem emocional são relatados pelos participantes do grupo. Os adolescentes que são bem-sucedidos em enfrentar seus problemas podem servir de meio para a atuação com seus pares que enfrentam dificuldades emocionais e sociais.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, R.E (1977). Assertive behavior training: Definitions, overview, contributions. In: ALBERTI, R.E. (Ed.), *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- AMARAL, V. L. A. R. (1986). *Vivendo com uma Face Atípica: Influência da deformidade facial no auto e heteroconceitos e na realização acadêmica de crianças de 6 a 12 anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP).
- BANDURA, A. (1979) *Modificação do Comportamento* (Principles of Behavior Modification). Trad. do original de 1969 por Eva Nick e Luciana Peotta, Rio de Janeiro: Interamericana, 1ª edição.
- BARNARD, G., FLESHER, C. & STEINBOOK, R. (1966) The treatment of urinary retention by aversive stimulus cessation and assertiveness training, *Behavior Research and Therapy*, 4: 232-236.
- BARNEA, Z., TEICHMAN, M & RAHAV, G. (1992). Personality Cognitive and interpersonal factors in adolescent substance use: a longitudinal test of an integrative model. *Journal of Youth and Adolescence*. 21 (2): 187-199.
- BEAUFORT, G.M.P. (1996). *Suporte familiar, adolescência e drogas: análise das relações*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, Puccamp.
- BOYD, C.J. & MIECZKOWSKI, T. (1990). Drug use, health, family and social support in crack cocaine users. *Journal of Addictive Behaviors*. 15(5): 481-485.
- CABALLO, V.E. (1986) Evaluación de las habilidades sociales, In: BALLESTEROS, R. F. e CARROBLES, J. A. I. (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones* (3ª edición), Madri: Pirámide.
- CABALLO, V.E. (1989) *La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una nueva medida de autoinforme*, Comunicación presentada en las VIII Jornadas de Modificación de Conducta-Habilidades Sociales, Madri.
- CABALLO, V.E. & BUELA, G. (1988) Factor analyzing the College Self-Expression Scale with an Spanish population. *Psychological Reports*, 63: 503-507.
- CABALLO, V.E., GODOY, J.F. & BUELA, G. (1988) *The Multidimensional Scale of Social Expression-Motor Subscale (MSSE-MS): Factor analyzing a new scale on skills*. Comunicación presentada en el Third World Congress on Behavior Therapy, Edimburgo.
- CABALLO, V.E & ORTEGA, A.R. (1989) La Escala Multidimensional de Expresión Social: Al-

- gunas propiedades psicométricas,. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42:215-221
- CHANEY, E. F., O'LEARY, M. R. & MARLATT, G. (1978) Skill training with alcoholics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46:1092-1104.
- CHRISTOFF, K. A., SCOTT, W. O. N., KELLEY, M. L., SCHLUNDT, D., BAER, G., & KELLY, J. A. (1985) Social Skills and Social Problems Solving Training for Shy Young Adolescents. *Behavior Therapy*, 16: 468-477.
- CURRAN, J. (1977) Skills Training as an Approach to the Treatment of Heterosexual Social Anxiety. *Psychological Bulletin*, 84: 140-157.
- DEVER, R. B. A. (1989) Taxonomy of Community Living Skills. *Exceptional Children*, 55 (5): 395-404.
- DICKENS, W. J., & PERLMAN, D. (1981) Friendship over the life-cycle. In: DUCK, S. W. e GILMOUR, R. (Eds.) *Personal Relationship*, 2: *Developing Personal Relationship* (pp.91-112). New York: Academic Press.
- DOUVAN, E., & ADELSON, J. (1966) *The Adolescent experience*. New York: Wiley.
- DUCK, S. W. (1983). *Friends for life: The psychology of close relationships*. New York: St. Martin's Press.
- EDWARDS, N. B. (1972) Case Conference: Assertive training in a case of homosexual pedophilia, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3:55-63.
- EMMELKAMP, P. & VAN DER HEYDEN, H. (1980) Treatment of Harming Obsessions. *European Journal of Behavior Analysis and Modification*, 24:28-35.
- FAGUNDES, V. A. (1989) *Imagem Social do Deficiente nos Livros Didáticos do Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado defendida em Psicologia Social, PUC-SP
- FERSTER, C.B. (1973) A functional Analysis of depression. *American Psychologist*, 857-870.
- FOSTER, C.B., & INDERBITZEN, (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, Reliability and Validity . *Psychological Assessment* 4: 451-459.
- FRITZEN, J. S. (1989) *Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo*. Petrópolis: Vozes, 2o. vol.
- HAVIGHURST, R. J. (1972) *Developmental tasks and Education*. New York: Mckay.
- KELLER, F. S. & SCHOENFELD, W. N. (1950) *Principles of Psychology: a Systematic Text in the Science of Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- LEWINSOHN, P. M.; MISCHEL, W.; CHAPLIN, W. & BARTON, R. (1980) Social Competence and Depression: The role of illusory self-perceptions. *Journal of Abnormal Psychology*, 89:203-212.
- MCMILLAN, M. (1977) Assertiveness as an aid in weight control. In: ALBERTI, R. (ed.), *Assertiveness: Inovations Aplicacions*, Issues. San Luis Obispo: Impact.
- MCFALL, R. M. (1982) A review and Reformulation of Concepts of Social Skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1, 33.
- SKINNER, B. F. (1985) *Ciência e Comportamento Humano* (Science and Human Behavior) Trad. do original de 1953 por João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- SPENCE, S. (1979) Social Skills Training with adolescent offenders: A review. *Behavioral Psychotherapy*, 7: 49-56.
- TOBIASEN, J. M. (1984) Psychosocial correlates of Congenital Facial Clefts: a conceptualization and Model. *Cleft Palate Journal*; 21: 131-139.
- TROWER, P.; BRYANT, B. & ARGYLE, M. (1978) *Social Skills and Mental Health*, London: Methuen.
- WALL, W. D. (1975) *Adolescência na Escola e na Sociedade*, Minas Gerais: Livros Horizonte.

Fatores socioculturais e leitura: estudo da produção arrolada no ASIRR (1989/1994)

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Estuda as pesquisas arroladas no *Annual Summary of Investigations Relating to Reading* (1989/1994) para conhecer o espaço de cada subcategoria apresentada na área da Fisiologia e Psicologia da Leitura, isto é, a maioria dos estudos relatados no ASIRR, com especial atenção para a subcategoria Fatores Socioculturais e Leitura. As maiores subdivisões são: Pesquisa sobre Compreensão e Experimentos em Aprendizagem. Na subcategoria Fatores Socioculturais, mais freqüentemente as crianças são os sujeitos, o delineamento quase-experimental é o predominante e o ambiente sociocultural da família da criança destaca-se significativamente, especialmente o envolvimento dos pais.

Palavras-chave: leitura, fatores socioculturais, produção científica, metodologia científica.

Abstract

Sociocultural factors and reading: study of the production enrolled in the ASIRR(1989/1994)

It studies the researches enrolled in the ASIRR (1989/1994) aiming to know the amount of space occupied by each one of the subcategories presented in the Reading Physiology and Psychology Area, that is, the majority of studies reported in the ASIRR, with special considerations to the Reading and Sociocultural subcategory. The largest subdivisions are: comprehension research and experiments in Learning. In the Sociocultural factors subcategory children are the most frequent subjects; the quasi experimental design is the predominant one and the family sociocultural environment outlines significantly, specially in which concerns the parental involvement.

Key words: reading, sociocultural factors, scientific production, scientific methodology.

A importância da leitura no mundo contemporâneo explica o fato de cientistas de áreas distintas estarem dedicando-se ao estudo da mesma. Entretanto, na Psicologia, sempre houve interesse por este tema e pelas variáveis relevantes no desenvolvimento, manutenção e remediação deste comportamento. Entre estas variáveis, as socioculturais tiveram a atenção de muitos enfoques e áreas ou ramos da Psicologia. Assim, Reder (1994) considera que do prisma da Psicologia Social, a alfabetização pode ser descrita como um processo simultaneamente social e cultural decorrente de um conjunto de

práticas socialmente definidas, as quais variam entre grupos de uma mesma sociedade.

Entretanto, outros psicólogos também consideram que este comportamento socialmente tão relevante, decorre de aprendizagem afetada por variáveis socioeconômicas e culturais, as quais, por exemplo, precisam ser levadas em consideração nos programas de leitura (Allington & Walmsley, 1995) ou leitura e escrita (Willinsky, 1990). Independentemente de modelo teórico, são consideradas como variáveis que não podem ser desconsideradas (Ruddell; Rudell & Singer, 1994).

As variáveis de cunho sociocultural que influem ou podem influir na leitura, da alfabetização à leitura plena, crítica e criativa do bom

leitor, podem ser agrupadas em algumas grandes categorias: contexto historicocultural da própria sociedade; ambiente sociocultural mais próximo em que vive o leitor e ambiente sociocultural intramuros, isto é, da própria escola.

Witter (1996) verificou que, do prisma sociológico, o estudo das influências socioculturais na leitura tem sido realizado enfocando a interação com a cultura mais ampla ou a interação desta com a cultura acadêmica. Também verificou que neste prisma predominam as pesquisas de tipo levantamento e com sujeitos que estão na categoria adulto.

A produção do prisma psicológico enfocando as variáveis socioculturais e a leitura também carece de uma análise metacientífica que permita uma caracterização de como está a pesquisa neste setor. Neste sentido, foi elaborado o presente estudo tendo por objetivo: (a) verificar o espaço ocupado pelas várias subcategorias temáticas de pesquisa incluídas na área da Fisiologia e Psicologia da Leitura e (b) analisar a subcategoria Fatores Socioculturais quanto a sujeitos, tipologia da pesquisa e enfoque geral.

Método

Material

Foram analisados os trabalhos arrolados no *Annual Summary of Investigations Relating to Reading* (ASIRR ou SUMMARY), que é a principal base de dados bibliográficos sobre pesquisa disponível internacionalmente sob a forma de CD-ROM ou impressa no formato de periódico. A análise enfocou cinco anos editoriais, sendo que a base cobre o ano de 1º de julho de um ano a 30 de junho do subsequente. Durante o período aqui analisado, o editor responsável foi Weintraub, que coordena uma numerosa equipe de especialistas. Trabalhou-se com a produção contida nas seguintes publicações: Weintraub (1991, 1992, 1993, 1994 e 1995). Isto corresponde à matéria arrolada na

base de 1º de julho de 1989 até 30 de junho de 1994, ou seja, cinco anos de produção.

No período aqui considerado, foram inseridos na base 2.946 trabalhos de pesquisas sobre leitura, sendo as áreas de maior concentração Fisiologia e Psicologia da Leitura (40,64%), Ensino da Leitura (24,4%) e Sociologia da Leitura (19,28%), sendo as demais pouco expressivas.

Procedimento

Os especialistas que trabalham na base de dados organizam a matéria em seis grandes categorias, das quais cinco incluem subcategorias. Para efeito do presente estudo verificou-se, inicialmente, a ocorrência de trabalhos em todas as subcategorias (N=23) da categoria *Fisiologia e Psicologia da Leitura* para verificar o espaço relativo ocupado pela subcategoria enfocada no presente estudo, ou seja, *Fatores Socioculturais e Leitura*.

Em seguida, passou-se à análise mais detalhada dos trabalhos relacionados na mencionada subcategoria. Levantou-se o tipo de sujeitos usados nas pesquisas quanto à faixa etária e educacional combinadas: pré-escolar (até 5-6 anos); criança (até 12 anos - 5º grau escolar); adolescentes (13 a 18 anos - até o final do 2º grau); adultos (universitários) e demais adultos (pais, professores e outros). Também foram classificadas as pesquisas quanto à tipologia da metodologia usando-se a já clássica subdivisão em pesquisas de levantamento, correlacional, quase-experimental e experimental (Colman, 1995; Broakwell, Hammond & Five-Schan, 1995).

Os estudos também foram classificados quanto à variável sociocultural e sua relação com a leitura em: Contexto sociocultural geral — quando abrangiam análises de variáveis mais amplas (zona de residência, país, sociedade); Contexto sociocultural Próximo do Sujeito — quando enfocavam variáveis de cotidiano dos

sujeitos (pais, família, NSE, grupo étnico); Contexto sociocultural Acadêmico ou Escolar — quando a ênfase era a cultura da escola e Comparativo — quando comparações entre estas variáveis eram feitas.

Com a apresentação dos resultados incluem-se exemplos das categorias de modo a facilitar a compreensão das mesmas, optando-se, desta forma, pelo que se denomina definição por implicação (uso do texto em um contexto) e por denotação ou extensão (Sager, 1990), uma vez que, em parte, em nível de definição por síntese nas obras já mencionadas, elas aparecem especificadas.

Resultados e discussão

Fatores socio-culturais e Leitura do prisma de Psicologia ocupam 1,29% do espaço da pesquisa na área da leitura de um modo geral, aos quais se podem somar 0,23% de pesquisas

feitas dentro de um prisma sociológico. Parece pouco, mas a impressão precisa ser reconsiderada posto que as subcategorias mais pesquisadas, no total das 2.946 pesquisas, raramente excedem aos 4%, como é o caso de Análise de Conteúdo (4,40%), Experimentos em Leitura (4,88%) e Pesquisas sobre compreensão (4,88%).

Para verificar dentro da categoria Fisiologia e Psicologia da Leitura como ficaram, ao longo dos cinco anos, as várias subcategorias em termos de produção científica, foi organizada a Tabela 1. Os dados apresentados (N= 1197) mostram que as subcategorias com maiores concentração são: Experimentos em Leitura (12,03%) e Pesquisas sobre Compreensão (12,03%), as quais são, também, como já se mencionou no parágrafo anterior, as principais no total da produção.

Tabela 1 - Fisiologia e psicologia da leitura no ASIRR (1989-1994)

	SUBCATEGORIAS	F	%
1.	Fisiologia da Leitura	48	4,01
2.	Diferenças de sexo	20	1,67
3.	Capacidade Intelectual e Leitura	15	1,25
4.	Modos de Leitura	32	2,67
5.	Experimentos em Leitura	144	12,03
6.	Percepção Auditiva	12	1,00
7.	Percepção Visual	21	1,75
8.	Capacidade Verbal e Leitura	83	6,93
9.	Identificação de Palavra e Vocabulário	100	8,35
10.	Fatores na Interpretação	36	3,01
11.	Leitura Oral	25	2,09
12.	Ritmo de Leitura	18	1,50
13.	Outros Fatores Relacionados à Leitura	27	2,25
14.	Fatores Relacionados com Dificuldades em Leitura	108	9,02
15.	Fatores Socioculturais e Leitura	38	3,17
16.	Interesses em Leitura	21	1,75
17.	Atitude e Afeto em Relação à Leitura	48	4,01
18.	Personalidade, Autoconceito e Leitura	20	1,67
19.	Legibilidade e Inteligibilidade	29	2,42
20.	Aquisição da Leitura	94	7,85
21.	Estudos sobre o Processo de Leitura	104	8,69
22.	Pesquisa sobre Compreensão	144	12,03
23.	Delineamento de Pesquisa	10	0,83
	TOTAL	1197	99,95

Seguem-se, não muito distantes, as subcategorias Fatores Relacionados com Dificuldades (9,02%), Estudos do Processo (8,69%), Identificação de Palavra e Vocabulário (8,35%) e Aquisição de Leitura (8,69%).

Depois, vem um grupo de subcategorias entre 6 e 7, um outro grupo compreendido entre 3,90 e 2,00 e outros aquém deste percentual.

Os fatores socioculturais compreendem um grupo de 38 pesquisas, respondendo por 3,17% da produção, estando, portanto, no penúltimo dos grupos aqui relacionados. Entretanto, vale fazer notar que há uma certa homogeneidade na produção, sendo que é mais marcante a baixa produção em algumas subcategorias (Ex.: delineamento de pesquisa) do que altíssima e centralizadora produtividade em alguma subcategoria. Todavia, estas baixas frequências podem ser explicitadas pelo próprio conteúdo das categorias. Mesmo sendo muito relevante, a pesquisa de metaciência sobre o delineamento de pesquisas deve ocupar um espaço restrito do universo que pesquisa. Assim, justifica-se que tenha alcançado apenas 0,83% da produção. Outras áreas já estão suficientemente solidificadas ou dizem respeito a aspectos muito específicos ou também aparecem em outras subcategorias. Este parece ser o caso do estudo da relação Intelecto vs. Leitura (1,25%), Diferenças de sexo (1,67%), Percepção Auditiva (1,75%), Ritmo (1,5%), entre outras.

Fatores socioculturais tiveram suas pesquisas analisadas com mais detalhes para atender aos objetivos do presente trabalho. Esta análise resultou nos dados expressos na Tabela 2.

A tabulação quanto à idade/escolaridade dos sujeitos ateu-se ao explicitado pelos autores em seus trabalhos. Por exemplo, Eldridge-Hunter (1992) analisou o comportamento de mães hispânicas contando histórias

para seus filhos pré-escolares, as quais não tinham experiência anterior neste tipo de interação com seus filhos. As mães registram esta interação em áudio, durante a leitura de 16 livros de literatura infantil. O estudo da interação mostrou que os aspectos relacionados com a alfabetização das crianças foram: as respostas das mães às iniciativas das crianças, as contingências semânticas das respostas maternas e o foco dos enunciados maternos relacionados com a alfabetização da criança. Neste caso, foram feitos dois registros de sujeitos: um para pré-escolar e outro na categorias pais.

Branscombe (1991) acompanhou o processo de alfabetização de duas crianças irmãs do sexo masculino, sendo que uma delas não conseguiu se sair bem no ambiente escolar, enquanto que a mais nova adaptou-se bem às propostas do mundo adulto da escola. Neste caso, o registro foi feito em crianças (tinham mais de sete anos).

A distribuição apresentada na Tabela 2 partiu da tabulação dos sujeitos, cruzados com o tipo de pesquisa. Entretanto, em várias pesquisas foram enfocados mais de um sujeito. Em média, os tipos de sujeitos por pesquisa foi de 1,60, daí o N da Tabela 2 ser 61 e não o número de pesquisas cadastradas na base (N= 38). Assim sendo, foi feita aqui primeiramente a análise com base no prisma dos sujeitos para, posteriormente, focar a tipologia da pesquisa independentemente dos sujeitos estudados.

Os dados mostram que as crianças (42,5%) são os sujeitos mais frequentes das pesquisas que enfocam fatores socioculturais e leitura, em todos os tipos de pesquisa. Às vezes, são alvo conjunto com pais (16,4%) e professores (6,5%).

Adolescentes e pais alcançaram no todo 16,4% dentre os sujeitos pesquisados. Os pré-escolares consistiam em 9,8%, ficando os de-

Tabela 2 - Tipologia da pesquisa e tipologia dos sujeitos dos trabalhos arrolados em fatores socioculturais no ASIRR (1989-1994)

SUJEITOS	Pré-escolar		Crianças		Adolescentes		Universitários		Pais		Professor		Outros Adultos		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Levantamento	-	-	5	8,2	1	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	7	11,5
Correlacional	3	4,9	4	6,5	2	3,3	-	-	1	1,6	-	-	1	1,6	11	18,0
Quase Experimental	3	4,9	13	21,3	7	11,5	3	4,9	5	8,2	4	6,5	1	1,6	36	59,0
Experimental	-	-	4	6,5	-	-	-	-	3	4,9	-	-	-	-	7	11,5
TOTAL	6	9,8	26	42,5	10	16,4	3	4,9	10	16,4	4	6,5	2	3,2	61	100,0

mais sujeitos com percentuais pouco expressivos.

Para verificar se a distribuição por tipo de sujeitos era homogênea, recorreu-se ao teste de X^2 para este fim, tendo-se por base para as comparações: $n \cdot \text{sig} = 0,05$, $H_0: X^2 = \text{zero}$; $H_1: X^2 \neq \text{zero}$, $\text{ngl} = 3$ e $X^2_0 = 7,82$ (Fisher & Yates, 1971). Aglutinaram-se em uma só categoria os universitários e os demais adultos, em virtude da ocorrência de algumas categorias com frequências muito baixas. O resultado foi $X^2_0 = 13,54$, podendo-se rejeitar H_0 , ou seja, é significativa a concentração em crianças (5,40) e são reduzidos os estudos com pré-escolares (5,40). Pesquisas com adolescentes e adultos estão dentro do esperado estatisticamente.

Justifica-se a maior concentração com crianças diante da relevância desta faixa na aquisição e manutenção da leitura, bem como com a prevenção de problemas decorrentes dela. Entretanto, como se está enfocando a influência de fatores socioculturais, e sendo a pré-escola a faixa em que o impacto desta variável é extremamente relevante, seria importante contar com um maior volume de produção trabalhando com pré-escolares. Esta consideração torna-se mais premente quando se observa que na categoria Ensino de Leitura não há destaque para esta idade, que abrange apenas subcategorias para 1^{as} séries, 4^o a 8^o grau, secundário e superior).

A análise quanto ao tipo de pesquisa mostrou que 12,50% das pesquisas caem no tipo de levantamento, e igual percentual no experimental; 21,87% correspondem a trabalhos correlacionais e 53,13% quase-experimentais. O teste de homogeneidade, seguindo os parâmetros já explicitados na análise anterior, resultou em $X^2_0 = 44,54$, viabilizando rejeitar H_0 e considerar que significativamente a produção tem recaído no tipo quase-experimental ($X^2_0 = 31,65$). Um exemplo de pesquisa de levantamento é o trabalho de Quintero (1994), que descreve as interações de três crianças e seus pais, bem como as interações da família com a escola mostrando os pontos de poder da família para envolver as crianças com a alfabetização. O trabalho de Rowe (1991) é do tipo correlacional, no qual correlacionou leitura em crianças (de 5 a 14 anos) de escolas primárias públicas e privadas com fatores ambientais do lar, atitudes para com a leitura e atenção. Os resultados mostraram que a atividade de leitura no lar está significativamente correlacionada com a realização do aluno em leitura, com atitudes que afetam a leitura e a atenção.

Okagaki & Sternberg (1993) conduziram um estudo quase-experimental, comparando amostras de seis grupos culturais, solicitando aos pais de cada grupo que respondessem a um questionário sobre crenças. Verificaram que os

pais imigrantes achavam mais importante desenvolver conformidade nos filhos em relação aos padrões externos do que desenvolver autonomia, enquanto que os pais americanos preferiram autonomia.

Martinez; Cheyney & Teale (1991) realizaram uma pesquisa experimental comparando uma classe pré-primária de controle com outra experimental, ambas atendendo crianças de alto risco. O grupo experimental passou por um programa de intervenção com leitura literária e uso da biblioteca, tendo apresentado progresso em relação ao não treinado.

Os resultados mostram que as pesquisas na área de variáveis sociais e leitura do prisma psicológico tendem a ser metodologicamente mais sofisticadas que as realizadas dentro do enfoque sociológico (Witter, 1996) em que prevalecem as pesquisas de levantamento. Também apresentam-se, neste aspecto, superiores às pesquisas de doutorado na área de Educação realizadas por Witter (1996) enfocando o *Dissertation Abstracts International* (1992) e às teses e dissertações da década de 1980, analisadas por Granja, (1995) no IPUSP, as quais também significativamente privilegiaram a pesquisa de levantamento.

A análise quanto às variáveis socioculturais apresentou o seguinte resultado: 15,7% (N= 6) dos trabalhos enfocaram o contexto sociocultural geral, mais amplo; a maioria, ou seja, 55,26% (N= 21) restringiram-se às variáveis do ambiente sociocultural mais próximo ao leitor; 18,42% (N=7) enfocaram o contexto sociocultural da escola e 10,53/5 (N= 4) ficaram com estudos comparando estes pacotes de variáveis. Como em uma das categorias N= 4, foi feito o teste de homogeneidade após a normalização percentual dos dados. Obteve-se $X^2_0 = 50,20$, que permite rejeitar $H_0 = X^2 = \text{zero}$ ($H_0 : X^2_1 \neq \text{zero}$) posto que para n.g.l= 3, n.sig= 0,05, $X^2_0 = 7,82$. Significamente, a opção temática

preferida dos autores foi pelas variáveis sócio-culturais próximas do sujeito.

Na primeira categoria, o contexto geral ou o alfabetizado de uma cultura, compreendendo a leitura na outra cultura, foram os assuntos mais pesquisados. Como exemplo pode ser citado o estudo qualitativo de Zanger (1994), explorando o contexto social do inglês no processo de alfabetização de jovens hispânicos. A autora afirma que a escola não respeita o aluno pois não incorpora a sua cultura espanhola, mesmo quando espanhóis constituem 40% da classe.

A segunda categoria privilegiou os estudos sobre a família como um todo (N=10) e as mães (N=2), mas também ocorreram trabalhos enfocando grupos minoritários e pobres (N=5) e grupos étnicos (N=2).

Um exemplo de trabalho nesta categoria é o de Teidmann & Faber (1992) sobre o apoio maternal e as competências cognitivas e sua correlação com a realização acadêmica dos seus filhos pré-escolares. Idade não foi correlacionada com as variáveis de predição. Apoio materno correlacionou-se com soletração, leitura e aritmética, o mesmo ocorrendo com severidade materna. Estes resultados refletem a influência crescente da importância da família como educadora e a preocupação de se preparar, incluir e trabalhar com ela nos programas educacionais (Morrow, 1995).

Os estudos sobre a Cultura da Escola, ou a viam de modo genérico ou associada aos meios e processos de ensino. Neste último caso está o trabalho de Bloome & Egan-Robertson (1993) sobre a construção social da intertextualidade nas aulas de leitura e escrita.

Os poucos estudos que integraram a última categoria compararam as categorias anteriores, como é o caso da pesquisa de Siegel (1990) estudando fatores relacionados à leitura vinculados ao lar, à escola e às atividades ex-

tracurriculares, da pré-escola até o curso secundário. Seu resultado mais surpreendente é que as experiências da infância são preditores importantes do *status* de leitor que se alcança na vida adulta.

Os resultados aqui apresentados permitem concluir que a pesquisa sobre fatores socioculturais relacionados com a leitura:

- (a) não ocupam um espaço destacado na Categoria Fisiologia e Psicologia da Leitura do ASIRR, na qual as mais destacadas subcategorias são Experimentos em Leitura e Compreensão;
- (b) as crianças são os sujeitos mais freqüentes e os pré-escolares os menos freqüentes, sendo significativa a concentração;
- (c) muitas pesquisas trabalham concomitantemente com dois ou mais tipos de sujeitos, sendo mais freqüente crianças-pais;
- (d) a área está metodologicamente bem trabalhada com predomínio significativo de pesquisas quase-experimentais;
- (e) significativamente são mais enfocadas as variáveis socioculturais próximas aos sujeitos, notadamente a família.

Referências Bibliográficas

- ALLINGTON, R.L. & WALMSLEY, S.A. (orgs.) (1995). *No Quick fix: rethinking literacy programs in America's elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- BLOOME, D. & EGAN-ROBERTSON, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing sessions. *Reading Research Quarterly*, 28:305-33.
- BRANSCOMBE, A. (1991). "But it ain't real": pretense in children's play and literacy development. In J. Z. CHRISTIE (ed.). *Play and early literacy development*. Albany: State University of New York Press.
- ELDRIDGE-HUNTER, D. (1992). Intergeneration literacy: impact on the development of the story book reading behaviors of Hispanic mothers. In C.K. KINZER & D. J. LEU (eds.). *Literacy research, theory and practice: views from many perspectives*. Chicago: National Reading Conference.
- FISHER, R. A. & YATES, F. (1971). *Tabelas estatísticas: para pesquisa em biologia, medicina e agricultura*. Trad. de S.L. HAIM, revisão de B. SCHNEIDERMAN, do original inglês, s/d. São Paulo: Polígono.
- GRANJA, E. C. (1995). *Produção científica: dissertações e teses do IPUSP (1980/1989)*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo.
- MARTINEZ, M.; CHEYNEY, M. & TEALE, W.H. (1991). Classroom literature activities and kindergartners dramatic story reenactments. In J.F. CHRISTIE (org.) *Play and early literacy development*. Albany: State University of New Yorks Press.
- MORROW, L. M. (1995). *Family literacy: connections in schools and community*. Newark: IRA.
- OKAGAKI, L. & STERNBERG, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64:36-56.
- QUINTERO, E. (1994). Points of power: Mexican children in family literacy. *The Review of Education*, 15:233-49.

- REDERA, S. (1994). Practice-engagement theory: a sociocultural approach across languages and cultures. In B.M. FEIDMANN, R.M. WEBER & A. G. RAMIREZ (org.) *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York Press.
- ROWER, K. J. (1991). The influence of reading activity at home on students attitudes toward reading, classroom attentiveness, and reading achievement: an application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61:19-35.
- RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R. & SINGER, H. (org.) (1994). *Theoretical/Models and process of reading*. Newark: IRA.
- SARGER, J. C. (1990). *A practical course in technological processing*. Filadelfia: Benjamin.
- SIEGEL, D. F. (1990). The literacy press: a process model for reading development. *Journal of Educational Research*, 83:336-47.
- TIEDMANN, J. & FABER, G. (1992). Preschoolers maternal support and cognitive competencies as predictors of elementary achievement. *The Journal of Educational Research*, 85:348-54.
- WEINTRAUB, J. (1990). *The new literacy: redefining reading and writing in the schools*. London: Routledge.
- WEINTRAUB, S. (org.). (1991). *Annual summary of investigations relating to reading*. July 1, 1989/June 30, 1990. Newark: IRA.
- WEINTRAUB, S. (org.). (1992). *Annual summary of investigations relating to reading*. July 1, 1990/ June 30, 1991. Newark: IRA.
- WEINTRAUB, S. (org.). (1993). *Annual summary of investigation. relating to reading*. July 1, 1991/ June 30, 1992. Newark: IRA.
- WEINTRAUB, S. (org.). (1994). *Annual summary of investigations relating to reading*. July 1, 1992/ June 30, 1993. Newark: IRA.
- WEINTRAUB, S. (org.). (1995). *Annual summary of investigations relating to reading*. July 1, 1993/ June 30, 1994. Newark: IRA.
- WITTER, G. P. (1996). Educação no Dissertation Abstracts International. *Revista da Faculdade de Educação da USP* (no prelo).
- WITTER, G. P. (1996). Influências socioculturais na literatura: análise do ASIRR (1989/1994) *Transinformação* (no prelo).
- ZANGER, V. V. (1994). "Not joined in": the social context of English literacy development for Hispanic youth. In B.M. FEIDMAN; R. M. WEBER & A. G. RAMIREZ (org.). *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York Press.

Autoestima para mujeres¹

María Sandoval de Alvarez

El libro *Autoestima para mujeres* de la Dr^a Bersing ha tenido una amplia aceptación en el lector venezolano.

Está estructurado en cinco capítulos. Los dos primeros sirven de introducción y sensibilización a la temática planteada; en el tercero y cuarto se exponen los factores mitológicos, históricos, sociológicos y psicológicos que han contribuido a generar el concepto de *Mujer*, y en el último se indican varios ejercicios de autoconocimiento.

El epílogo incluye los versos del poeta brasileiro Caetano Veloso cuyo mensaje se resume en "Usted es linda y sabe vivir..." (p.152).

El planteamiento hecho por la autora representa una *gestalt* de su autobiografía y el enfoque teórico frente a la "autoestima de la mujer" utiliza como metodología la confrontación de valores, estamentos y situaciones para llegar de esta forma al concepto y al propio sentimiento de lo que significa ser mujer.

Al realizar la lectura del capítulo sobre autoestima y responder los planteamientos e interrogantes hechos por la autora el lector se va autoexaminando, conociendo y valorando a sí mismo.

Se realiza el análisis desde una perspectiva profesional, pero también desde un ángulo

personal, fundamentado en postulados, creencias, dudas existenciales y búsqueda de respuesta a todas y a cada una de ellas.

En la obra confluyen el valor científico y el literario, para argumentar y desarrollar la propuesta de la *autoestima como algo vital*, así como la necesidad de un *cambio* de actitudes, mediante el *autoconocimiento*.

Hace referencia al proceso de socialización a través de la historia de la humanidad, las presiones sociales y las relaciones familiares en la formación de expectativas y valores y, por ende, la conceptualización de lo que significa ser mujer.

Para dar mayor fuerza a su posición en relación con lo difícil que resulta para la mujer ser sí misma y desarrollar toda su potencialidad y distintas dimensiones, incluye composiciones poéticas y expresiones literarias, como cuando señala que es necesario seguir "el fluir de las aguas de nuestra existencia" (p.36) para encontrar la verdadera esencia de la mujer.

No lo considero un libro de fácil lectura, pero sí, de lectura motivante y enriquecedora. Favorece la reflexión y la toma de conciencia en cuanto al camino a seguir para lograr un cambio en relación al concepto de lo que significa ser mujer, y asumir los retos que esta nueva visión implica.

1. BERSING, Doris. (1995). *Autoestima para mujeres. Utopía o verdad en la nueva era*.

Caracas: Alfadil Ediciones, 153 p.

Endereço para correspondência: Salicanto, Calle Coromoto
Res. El Trebol 4A, Maracay, Venezuela.

Gramática e aprendizagem verbal¹

Geraldina Porto Witter

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Muito se tem produzido sobre o efeito do conhecimento e o ensino da gramática na aprendizagem verbal, no domínio que as pessoas têm e demonstram na sua produção verbal, quer na sua língua materna, quer na aprendizagem de outra língua. A questão tem sido amplamente discutida por psicólogos educacionais, lingüistas, pedagogos, professores de língua. Diferentes posições teóricas coexistem e há necessidade de pesquisas que as suportem.

O livro aqui resenhado é uma contribuição significativa na área, tendo sido organizado por Odlin, mas contando com a colaboração de especialistas de várias áreas e de diversos países, com posições distintas de modo que pode oferecer uma perspectiva geral das várias orientações teóricas vigentes. Reflete uma preocupação com a relação teórico-prática. Enfoca predominantemente o ensino de uma segunda língua, mas as proposições aplicam-se também à primeira língua. São discutidas questões relevantes sobre a viabilidade e a utilidade da aprendizagem da gramática em qualquer língua, suas relações implícitas e ex-

plícitas com a aprendizagem verbal, a memória e o conhecimento. Neste sentido, é uma obra de grande utilidade para pesquisadores e professores.

O livro é constituído por dois prefácios, 13 capítulos, um glossário e índice de autores e conteúdo. O primeiro dos dois prefácios é escrito por Long e Richards, os quais são responsáveis pela série *The Cambridge Applied Linguistics Series*, justificando a inclusão da obra na série. O segundo prefácio leva a assinatura do organizador do livro que começa por lembrar que no século XX a Gramática como área de conhecimento teve grandes progressos, embora isto não tenha ainda se refletido adequadamente no ensino de língua. Para alguns professores, a gramática é um instrumento imprescindível e, para outros, uma fonte de medo. Um pressuposto fundamental de *Perspectives on Pedagogical Grammar* é que “o ensino de língua não terá avanços significativos além dos já vistos até que mais professores se convençam da importância da gramática e até que encontrem meios para empregá-la mais efetivamente” (p.ix). Espera que o livro contribua para isto. Não é uma esperança descabida.

O capítulo de Introdução é também de autoria de Odlin, começando pela descrição da gramática pedagógica, tipo de análise gramatical e de ensino particularmente elaborado para estudantes de segunda língua, embora se aplique

1. Odlin T. (Org.) 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Endereço para correspondência: Rua Waldemar César da Silveira, 105, Swift, CEP: 13045-270, Campinas, SP.

também à língua materna, havendo interesse no contraste com outras concepções de gramática comparando-as nos seguintes aspectos: a gramática como prescrição, a gramática como descrição, a gramática como um sistema internalizado e a gramática como um sistema axiomático. Considerando a gramática pedagógica uma disciplina híbrida, interdisciplinar, tanto professores como pesquisadores das várias áreas muito podem usufruir e contribuir, havendo razões claramente estabelecidas que justificam o esforço dispendido: melhor aproveitamento de tempo acadêmico, independência do aluno, recurso para evitar a fossilização e orientação.

A primeira parte do livro compreende três capítulos em que são discutidos aspectos relativos a que tipo de gramática ensinar e aprender. O primeiro deles trata da Gramática Universal e é da autoria de Cook. Começa com uma revisão esquemática dos princípios e parâmetros da teoria da sintaxe, suas relações com a Gramática Universal (UG) e suas aplicações na aprendizagem-ensino de segunda língua.

No capítulo seguinte, Hubbard enfoca as teorias não-transformacionais da gramática e as suas implicações para o ensino, mas inicia por uma rápida revisão da Teoria Transformacional como termo de comparação. Descreve a Teoria Relacional da Gramática inicialmente desenvolvida por Perlmutter e Postal nos anos 70 e que vem se desenvolvendo ao longo dos anos. Seus pressupostos são descritos e exemplificados. Apresenta da mesma maneira a Gramática Léxico-Funcional baseada nos trabalhos de Bresnan e Kaplan, surgida na mesma década e que também vem evoluindo. Em 1988

emergiu a Gramática de Análise Específica (Levin). A Gramática da Frase (Gazdar, Klein, Pullum, Sag) também é apresentada com suas variações, o mesmo podendo ser dito em relação à Gramática Cognitiva. Fecha o capítulo alertando para a necessidade de cautela ao se adotar qualquer teoria linguística, que isto não pode ser feito às cegas, que nenhuma delas pode ser ignorada.

Westney trata da Gramática Pedagógica e o uso de regras em que se fundamenta, as quais têm de ser verdadeiras, claras, simples, preditivas, parcimoniosas e relevantes. A caracterização do conceito de regra gramatical, suas classificações (formação vs uso; uso vs forma) e critérios são excelentes e de utilidade universal. Ao discutir o ambiente de uso da gramática busca as relações da teoria com a prática em uma apresentação escrita mas de grande utilidade. Entretanto, lembra que a natureza do conhecimento da linguagem e dos seus processos de aprendizagem ainda que acurados e efetivos não são realísticos nem desejáveis para emprego em situações de ensino-aprendizagem. Modelos mais acessíveis precisam estar disponíveis, “dentro do contexto pedagógico, este conhecimento está envolvido na ciência da linguagem como um comportamento governado por regras” (p. 93). É crucial dispor de um modelo organizador e orientador.

A segunda sessão de livro tem por título; Gramática, Léxico e Discurso. Quatro capítulos integram esta parte, sendo o primeiro assinado por Little, o qual enfoca as palavras e suas propriedades como argumentação para um enfoque lexical da Gramática Pedagógica. Começa por definir esta gramática como pro-

cesso, conteúdo e combinação de ambos. Analisa o papel desta gramática no enfoque comunicativo de ensino da linguagem apresentando as variações ou modalidades existentes, dados de pesquisa e como treinar professores.

Yip trata da consciência gramatical, seu surgimento e seu papel como facilitador da aprendizagem verbal, apresentando exemplos claros, dados de pesquisas, metodologia de ensino-aprendizagem tendo por base esta consciência.

No capítulo seguinte, Tomlin trata das gramáticas Funcional Pedagógica e o ensino comunicativo da linguagem. Complementa suas apresentações conceituais com questões de pesquisa. Faz um paralelo entre as duas gramáticas, muito claro e preciso, alertando o professor para a necessidade de ajudar o aluno a optar por uma ou outra dependendo da situação.

Hasan e Perret discutem a problemática do aprender a funcionar ou atuar com outra língua, traçando uma perspectiva funcional ou atuar com outra língua, traçando uma perspectiva funcional sistêmica para o ensino de segunda língua. Retomam o funcionalismo como base teórica social da linguagem, já que a definem como forma de comunicação. Consideram funções como sinônimo de usos da linguagem (registros de linguagem), valorizando sobremaneira o contexto ou a situação em que ocorre a linguagem. Tratam das Metafunções da linguagem (interpessoal, experiencial, lógica, textual) tendo em vista as variáveis contextuais, o sistema de significado, o sistema vocabular e a estrutura. É particularmente interessante o tópico em que tratam da gramática como uma escolha significativa em um dado contexto a que

professores, alunos e pesquisadores devem estar atentos. Não se pode falar da gramática pela gramática, isoladamente; isolada do contexto social, das metafunções da linguagem. A escolha da concepção de gramática a ser usada para ensinar-aprender está associada a como atuar na qualidade de falante e usuário da língua; é mais do que adquirir controle sobre um elenco de itens. “A busca por uma gramática pedagógica é, em último caso, uma busca por uma teoria consistente da linguagem a qual permita uma lingüística aplicada endereçada para questões complexas” (p.222), o que envolve características do contexto e das pessoas. Implica critérios que levem em consideração a interdisciplinariedade das situações de ensino-aprendizagem e de uso posterior da língua.

A última parte apresenta quatro capítulos enfocando o tema: “Pondo a Gramática para Trabalhar” e um capítulo de conclusão que fecha o livro. Master apresenta uma pesquisa sobre o ensino sistemático do sistema de artigos em inglês. Nunan discute as relações entre a teoria lingüística e a prática pedagógica. Odlin apresenta uma excelente análise da intuição verbal de lingüísticos, de professores e de alunos, estabelecendo uma hierarquia introspectiva. Neste contexto, os conceitos de *consciente* e *explícito*, *conhecimento consciente* e *inconsciente* são insuficientes, o mesmo podendo ser dito em relação às alternativas propostas; conhecimento *declarativo* e *processual*; conhecimento *analisado* e *não-analisado*; *processamento controlado* e *automático*; *aprendizagem* e *aquisição*. Embora o conhecimento explícito não seja unitário em termos de consenso entre os especialistas, ele evidentemente

envolve uma ampla variedade de capacidades como: julgamento da aceitabilidade; localização de um traço desviante na sentença; correção de um sentença; correção de texto; julgamento de ambigüidade; julgamento de sinônimos e parafrasear uma sentença ou texto. Analisa como isto funciona em relação aos três tipos de sujeitos mostrando limitações nos julgamentos de especialistas (lingüistas e professores), sendo relevante levar em consideração a intuição dos três.

Johns descreve e ilustra um programa de inglês para pós-graduandos estrangeiros, na Universidade de Birmingham, com destaque para a função e a forma da linguagem.

O capítulo "Conclusão" é escrito por Odlin, no qual retoma os capítulos anteriores destacando que a aquisição da primeira língua é diferente da segunda de alguma forma crucial e que a instrução faz a diferença.

O Glossário é de grande utilidade para o leitor, seja ele iniciante ou um especialista buscando um exemplo de conceito adequadamente sintetizado.

As referências bibliográficas aparecem após cada capítulo, são atuais e privilegiam os periódicos.

Em síntese, é um texto muito rico e discute pontos importantes no ensino-aprendizagem de língua, com boa sustentação na pesquisa, estabelecendo a base para uma relação teórico-prática, sem alicerçar-se em um único prisma.

A experiência religiosa: uma leitura de Martin Buber

Mauro Martins Amatuzzi

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

É bastante delicada a questão de termos conceitos que façam justiça à realidade da experiência religiosa e ao mesmo tempo que sejam adequados à pesquisa psicológica. Na busca de nos prepararmos para tal linha de pesquisa, a psicologia da experiência religiosa, deparamo-nos com um pequeno e precioso livro de Martin Buber (1984), que na sua tradução argentina chama-se *Eclipse de Dios*. Este livro resultou de conferências ministradas por ele nos Estados Unidos em 1951, e tem um segundo capítulo que se intitula exatamente “Religião e realidade”, que corresponde a uma daquelas conferências. Podemos encontrar nele algumas bases para se pensar as características de uma verdadeira experiência religiosa.

O que nos propomos aqui é uma leitura desse capítulo de Buber, tentando retirar dela os elementos descritivos de uma experiência religiosa. O texto está dividido em seis parágrafos. Leremos cada um deles e, no final, pretendemos sumariar as características levantadas. Buber, nesse capítulo, não toma a expressão “experiência religiosa” como fio condutor de suas reflexões. Seu problema é mesmo o das relações

entre religião e realidade. Mas isso mesmo dar-nos-á características da experiência religiosa.

- 1 -

O parágrafo primeiro começa com a afirmação de que “as relações entre religião e realidade que prevalecem numa determinada época são o índice mais exato do caráter dessa época” (p.15). E podemos deduzir do conjunto do parágrafo que isto é assim porque o tipo destas relações denuncia a existência ou não de autênticas relações, em geral, nessa determinada época. Com efeito ele vai afirmar logo em seguida:

“Em algumas épocas, aquilo que os homens ‘crêem’ como algo absolutamente independente deles mesmos, é uma realidade com a qual se encontram em relação viva, mesmo sabendo que só podem construir dela uma representação totalmente inadequada. Já em outras épocas, pelo contrário, substitui a essa realidade uma representação variável que os homens ‘possuem’, e que, portanto, podem manipular, ou então somente um resíduo dessa representação, um conceito que conserva apenas tênues vestígios da imagem original” (p.15).

BUBER, Martin. (1984) *Eclipse de Dios*.

Buenos Aires: Nueva Visión.

Endereço para correspondência: Luverci Pereira de Souza, 1656, Cidade Universitária, CEP 13084-031, Campinas, SP, Fone: (019) 239-2635.

Ele opõe aqui, portanto, um *crer*, numa realidade independente, a um *possuir* uma representação ou um resíduo de representação. No

primeiro caso, há uma relação viva, no segundo, apenas idéias a respeito, mesmo quando a essas idéias “se atribui uma existência real”. Nestas épocas, “os que ainda são ‘religiosos’, em geral não chegam a compreender que a relação concebida como religiosa já não existe entre eles e uma realidade independente deles, mas que somente tem existência dentro da mente”, pois esta contém imagens e idéias às quais se atribui existência real (p.15). Ou seja, a concepção de uma verdadeira relação religiosa apagou-se, e em seu lugar ficou apenas uma idéia ou uma imagem.

Fica fácil então compreendermos que nessas épocas surjam pessoas para quem “a religião nunca foi outra coisa do que um processo intrapsíquico, cujos produtos se ‘projetam’ em um plano em si mesmo fictício, mas ao qual a alma investe de realidade”, e que, portanto, “todo pretendido colóquio com o divino era na realidade somente um solilóquio, ou melhor, uma conversação entre diversos estratos do ser” (p.15).

É nesse contexto que Buber entende a famosa frase: “Deus está morto”. Ela significa somente a incapacidade do homem de “apreender uma realidade absolutamente independente de si mesmo, e de ter uma relação com ela”, e, conseqüentemente, a incapacidade de “perceber imaginativamente essa realidade e representá-la mediante imagens, uma vez que ele se esquivava da contemplação direta” (p.16). Com efeito, “as grandes imagens de Deus formadas pela humanidade não nasceram da (pura) imaginação, mas sim de verdadeiros encontros com o verdadeiro poder e a verdadeira glória divina” (p.16).

Ou seja, faltando a relação, não há apreensão de uma realidade independente, e também não há uma representação ou imagem dessa realidade.

E Buber termina este parágrafo com esta frase: “A capacidade do homem para capturar o divino em imagens é imperfeita na mesma medida em que o é sua capacidade de experimentar uma realidade absolutamente independente de si mesmo” (p.16). O que pode ser entendido assim: a formação de imagens é proporcional à experiência. Na medida em que esta for imperfeita, aquela também o será.

Esta afirmação, contudo, parece que deve ser entendida em conjunto com aquela que está no início do parágrafo, segundo a qual mesmo no caso de haver uma relação viva com uma realidade absolutamente independente de si mesmo, o homem sabe que jamais conseguirá formar uma imagem que não seja inadequada dessa realidade. Ou seja, esse tipo de experiência é tal que a imagem que decorre dela jamais será exaustiva. Em outras palavras, a imagem dependerá da força da experiência, mas mesmo assim, em virtude da própria realidade com a qual se estabelece a relação, ela nunca será perfeita.

A tese que Buber defende é, pois, a da *realidade* da relação da religião com a realidade. E ele apóia essa tese numa consideração histórica dos tipos de vivência religiosa: uma, mais direta, e outra, derivada. As opiniões contra o valor da experiência religiosa como real dirigem-se, na verdade, às vivências derivadas em que este valor pode estar de fato mais ou menos deturpado. Subsiste, pois, a experiência genuína, que se caracteriza exatamente pela relação viva, e, portanto, por uma referência à realidade.

O que esse parágrafo pode nos dizer sobre a experiência religiosa, então?

Ele não elabora as coisas em torno do conceito de experiência, mas parece que a idéia que melhor se aproxima disso é a de relação viva. Embora essa relação viva ocorra no âmbito de um acreditar, portanto, no âmbito de uma fé,

ela é bem diferente de uma outra relação que é a que ocorre somente no interior do indivíduo, sem uma referência marcante a uma realidade (a não ser quando deduzida ou atribuída a uma idéia). A *referência à realidade* é típica da relação viva que ocorre na fé, e nós poderíamos dizer que é típica da experiência religiosa como experiência. É justamente essa referência que está muito atenuada quando a relação deixa de se dar com algo absolutamente independente de si mesmo (uma relação com algo transcendente) e passa a ser uma relação com conceitos (e portanto, interna ao sujeito), podendo então criar a ilusão de uma relação religiosa original.

Uma segunda característica da experiência religiosa que podemos depreender deste texto, relaciona-se com o termo “religiosa”. Buber diz que a relação viva de que se trata é com “algo absolutamente independente de nós”, havendo aí um encontro “com o verdadeiro poder e a verdadeira glória divina”, e que as imagens daí resultantes no homem, por mais imperfeitas e inadequadas que sejam, são “imagens de Deus” (p.16). Poderíamos talvez resumir tudo isso dizendo que a experiência religiosa é uma *experiência de relação com o transcendente*.

Mas o próprio “objeto” dessa experiência, se comparado com o ser humano que tem ou faz a experiência, aponta para a terceira característica: uma *certa obscuridade* dela. Buber parece afirmar que uma experiência humana de relação com o transcendente, só pode ser limitada, e as imagens que se formam a partir dela, imperfeitas ou mesmo totalmente inadequadas. A experiência religiosa está longe de ser uma experiência comum, digamos co-natural ao homem, da qual consigamos dar conta perfeitamente; nossa capacidade para experimentar uma realidade absolutamente independente de nós mesmos é imperfeita e, por isso mesmo,

assim será nossa capacidade de formarmos imagens adequadas ao objeto desta experiência.

Poderíamos resumir essas três características dizendo que, na linha do pensamento de Buber:

- existe a experiência religiosa;
- ela consiste no encontro com uma realidade absolutamente transcendente;
- mas como nossa capacidade de experimentar essa realidade é naturalmente limitada, assim também o será nossa capacidade de formar imagens adequadas dela.

- 2 -

No parágrafo primeiro, Buber faz uma importante distinção: uma *relação religiosa* não é o mesmo que uma *idéia religiosa*. A primeira é uma relação viva com uma realidade, enquanto que a segunda é algo que ocorre dentro do indivíduo, e, a rigor, não implica uma relação viva com alguma realidade. No parágrafo segundo, uma outra importante distinção levará adiante a primeira. A relação religiosa pode se dar *na vida diária*, naqueles momentos em que “adquirimos consciência da realidade absolutamente independente de nós, seja como poder, seja como glória” (p.17); ou então nas horas de *grande revelação* “das quais nos chegaram apenas relatos entrecortados” (p.17). Ou seja, há certamente experiências religiosas grandiosas, marcantes, poderíamos dizer que com alcance coletivo, mas há também aquelas que ocorrem no cotidiano da vida de qualquer um. Se levarmos em conta o que foi dito no parágrafo anterior sobre a realidade da relação religiosa genuína, essa experiência que ocorre na vida diária não será menos real que a grande revelação, embora seja bem diferente de uma simples idéia religiosa, digamos, sem experiência.

A questão central deste parágrafo segundo, e que dá continuidade à mesma idéia

de todo texto, é a de se saber até que ponto um “conceito de Deus” ajuda ou prejudica a experiência concreta. Buber está opondo aqui a “força da relação concreta” à “apreensão intelectual do divino”. E ele responderá que “tudo depende da medida em que este conceito de Deus possa fazer justiça à realidade por ele indicada, fazer justiça como realidade”. E logo em seguida explica que “quanto mais abstrato for o conceito, tanto mais será necessário que ele se equilibre com a *evidência da experiência viva*, mais do que com sua concatenação em um sistema intelectual” (p.16, grifos meus).

Para ele é possível, pois, haver conceitos que expressem a experiência religiosa, mas eles devem conter elementos próximos do humano — e ele dirá mesmo “antropomórficos” — que lhe manifestem o caráter concreto para além de sua situação intelectual. É preciso que o conceito, de alguma forma, expresse essa “proximidade corporal que torna o homem obscurecido em seus encontros com o divino, seja porque o encham de temor reverencial, seja porque o transportem de arrebatamento, ou simplesmente porque o brindem com um guia” (p.16). É preciso, pois, que o conceito dê conta de quanto esse encontro com o divino afeta profundamente a pessoa, já mesmo no momento em que ele ocorre, de quando nele nos vemos “confrontados com algo sombriamente antropomórfico, algo que exige reciprocidade, um Tu primário” (pp.16-17). Trata-se, então, de um conceito de Deus apreendido na experiência viva de um encontro e, portanto, como devendo ter as características concretas desse encontro, por isso, antropomórficas. E essas características são as de uma experiência que abruma o homem pelo temor reverente, pelo arrebatamento ou pela certeza de uma orientação recebida indiscutivelmente presente, e de uma experiência real de reciprocidade primária.

Buber toma o exemplo de Espinosa para mostrar como seu conceito de Deus, bastante abstrato, complementa-se com características que se referem a um encontro através do amor.

O que podemos acrescentar a partir daí sobre nosso conceito de experiência religiosa?

- que embora a experiência religiosa seja bem diferente de uma simples idéia religiosa, ela é algo que pode ocorrer não apenas nos momentos de *grande revelação*, mas também na *vida diária*.
- que os conceitos que descrevem essa experiência, ou a realidade com a qual nos relacionamos nela, para fazer justiça ao seu caráter de realidade, devem complementar seu lado de *conteúdo intelectual* (forçosamente imperfeitos) com *aspectos existenciais concretos* próprios à experiência.
- e que esses aspectos existenciais concretos da experiência dizem respeito ao seu caráter *abrumador* (é aqui que se entende o que significa o “reverencial”, por exemplo) e *de reciprocidade* (uma exigência de resposta); e que as expressões nesse caso terão de ser mesmo antropomórficas.

- 3 -

Para Buber, o núcleo da relação religiosa é o *diálogo* entre Deus e o homem, e ele o descreve como sendo: “a divina voz falando ao homem através do que acontece, e homem respondendo através do que faz ou deixa de fazer” (p.19).

Ele afirma que a intenção de Espinosa era impedir o desprezo pela realidade da relação entre Deus e o homem, mas também afirma que ele não teve êxito nisso porque, mesmo tendo reconhecido o aspecto supremo desta relação (real), não reconheceu seu núcleo (o diálogo efetivo entre Deus e o homem). Bem diferente

do pensamento de Espinosa é o de nosso tempo. Segundo Buber, hoje “busca-se preservar a idéia do divino como verdadeira preocupação da religião, por um lado, mas, por outro, destruir sua realidade e dessa forma a realidade de nossa relação com Ele” (p.19).

A seguir, Buber discute a oposição que fizeram entre Espinosa e Kant, nos dias atuais. Embora Espinosa não tivesse reconhecido o núcleo da relação religiosa, ele a afirmava como relação real. A isso opuseram a frase de Kant: “Deus não é uma condição externa, mas somente uma condição moral dentro de nós” (citada por Buber, p.19). Buber acredita que esta frase não expressa bem, apesar de tudo, a principal busca de Kant, que era a de um princípio absoluto para as exigências da razão prática, uma fonte de toda obrigação moral. “O agulhão da busca de Kant”, diz ele, “era que um Deus que fosse apenas uma condição dentro de nós, não pode satisfazer a tal requisito, pois só um absoluto pode conferir a uma obrigação a qualidade de absoluto” (p.19). E Buber conclui: “O encontro com a voz original, com a fonte original do sim e do não, não pode ser substituído por nenhum encontro consigo mesmo” (p.20).

Com base nessa discussão compreendemos melhor o que já vinha sendo afirmado desde o parágrafo primeiro: o porquê da experiência religiosa, em nossos tempos, não ter sido vista como algo “real” (mas apenas como algo interior). Esse aspecto de realidade seria seu caráter supremo. Mas, para nossa pesquisa, o que Buber acrescenta aqui diz respeito ao *núcleo dessa relação*: o diálogo efetivo e concreto com Deus, através dos acontecimentos que nos falam (como voz de Deus), e de nossas ações (como resposta a essa voz).

- 4 -

O esforço de tornar Deus “algo irreal”, depois de Kant, não pára no que foi dito. Buber

afirma que se procura preservar o conceito de Deus por causa de sua profunda ressonância, mas que isso é feito “de forma que qualquer conexão com nossa vida concreta, como vida exposta às manifestações de Deus, deva perder todo significado” (p.20).

Uma expressão máxima disso está em Hegel.

“Já não se encontra no mundo de Hegel (se deixamos de lado suas obras de juventude, dotadas de uma orientação completamente distinta), a realidade de uma visão ou de um contato que determina diretamente nossa existência, o qual era uma certeza fundamental para pensadores como Platão e Plotino, Descartes e Leibnitz. ‘O princípio espiritual, isso que chamamos Deus’, e que ‘constitui o único real’, é, por sua própria natureza, acessível somente à razão, não à totalidade do homem tal como este vive sua vida concreta. (...) Desta maneira o encontro concreto de Deus e a contradição, como está documentado na existência humana pessoal e histórica, fica relegado ao domínio da ficção” (pp.20-21). “O tema básico de todas as religiões, que nem sequer as chamadas filosofias atéias puderam variar completamente, o conflito dramático entre o ser limitado e o ilimitado, se desvanece substituído pelo império exclusivo de um espírito universal em luta consigo mesmo e por si próprio, utilizando a tudo como meio e consumindo-o totalmente” (p.22).

Reafirma-se aqui a concretude da experiência religiosa como:

- um encontro, um *contato real*.
- que ocorre não apenas pela razão, mas *pela totalidade do homem em sua vida concreta*, e que *determina diretamente sua existência*.

- 5 -

Mais importantes que as concepções em torno da morte de Deus, foram as posteriores “tentativas de preencher o horizonte declarado deserto” (p.22). Buber, aqui neste parágrafo quinto, comenta duas delas: Bergson com seu *elã vital*, esforço criador que é de Deus, ou é o próprio Deus (Buber considera que isso muda totalmente o significado do conceito de Deus); e Heidegger interpretando o “assassinato de Deus” como significando que se “deslocou o conceito de Deus do domínio do ser objetivo para a imanência da subjetividade” (p.23). E Buber comenta esse último ponto dizendo que “o pensamento especificamente moderno já não pode suportar um Deus que não seja confinado à subjetividade do homem, que não seja meramente um ‘valor supremo’” (p.23).

Sobre Bergson ele diz:

“As experiências religiosas [ele usa esses termos aqui] cruciais do homem não acontecem numa esfera onde a energia criadora opera sem contradição, mas em uma esfera onde habitam lado a lado o bem e o mal, o desespero e a esperança, o poder de destruição e o poder de renascimento. A força divina que o homem encontra realmente na vida não sobrevoa o demoníaco, mas o penetra. Limitar Deus a uma função produtora é eliminá-lo do mundo em que vivemos, um mundo cheio de contradições que queimam e do anseio de salvação” (p.23).

Sobre Heidegger, ele diz que o filósofo reconhece estarmos em uma “hora noturna” sem o divino, mas acena com a esperança de uma alvorada em que “a aparição de Deus e dos deuses poderá recomeçar” (citado por Buber, p.24). Mas Buber não gosta da aproximação dessas duas expressões: Deus e deuses. Para ele, o possível ressurgimento de imagens de Deus juntamente com imagens de deuses dilui “os verdadeiros encontros com o divino como tal”. E acrescenta: “Mas sem a verdade do encontro, todas as imagens são ilusão e engano” (p.24). Ele procura, pois, preservar a verdade do encontro com o divino como um acontecimento. “Houve uma época em que um homem que invocava a um deus com verdadeira devoção, queria dizer na realidade Deus mesmo, a divindade de Deus, manifestando-se a ele como força ou forma, nesse momento e nesse lugar. Mas essa época já não existe” (p.25). Evocar, pois, a possibilidade de aparição dos deuses ao lado da de Deus, hoje, é fugir da força da experiência de contato com o divino.

Neste parágrafo, além de vermos reafirmada a verdadeira relação entre religião e realidade, encontramos um acréscimo importante para concebermos o contexto da experiência religiosa: ela se dá na concretude de uma vida de *conflitos, contradições e confrontos*, e está intimamente associada a um *desejo de salvação*.

- 6 -

Buber termina este texto falando do eclipse de Deus em nossa época. Como no eclipse do sol, este não o anula, mas algo se interpõe entre ele e nós, impedindo-nos de receber toda sua luz.

Ele afirma: “Quem se recusa a se submeter à realidade efetiva da transcendência como tal — como nosso vis-à-vis — contribui para a responsabilidade humana do eclipse”. Aquilo que está verdadeiramente face a nós, face ao

homem, “seu verdadeiro vis-à-vis que, ao contrário dos princípios e ideais, não se pode descrever como um Isso mas invocar-se e alcançar-se como um Tu, pode resultar eclipsado para o homem durante o processo de eliminação; ainda assim [entretanto], esse vis-à-vis vive intacto atrás do muro de obscuridade” (p.25), e “nós, ‘os assassinos’, seguimos habitando a obscuridade, destinados à morte” (p.26).

E Buber termina com a legenda judia segundo a qual Adão e Eva, após terem recusado a Deus e serem por isso expulsos do paraíso, viram pela primeira vez o pôr-do-sol. “Ficaram aterrorizados, pois só poderiam interpretar esse fenômeno como sinal de que o mundo voltava a submergir no caos por causa de sua culpa. Ambos choraram toda a noite, sentados frente a frente, e seus corações experimentaram uma mudança. Então amanheceu, Adão se levantou, apanhou um unicórnio e o ofereceu como sacrifício em lugar de si mesmo” (p.26).

Neste último parágrafo, aparecem, creio, dados importantes sobre a experiência religiosa.

- Um deles é que o homem pode recusar-se a ela, e que isso pode ser característico de uma época. Esta recusa o introduz em grande obscuridade, a qual, por sua vez, pode iniciar um movimento de retorno. Ou seja, introduz-se aqui um elemento de opção: o *homem pode recusar-se à experiência religiosa*.
- Outro aspecto descritivo é que aquilo que está face ao homem, sendo seu vis-à-vis, *não pode ser descrito como um objeto*, mas *pode ser invocado e alcançado numa relação*. Ou seja, a experiência religiosa, mais uma vez, é algo que se dá *no envolvimento de um encontro pessoal concreto*.
- E, em terceiro lugar, poderíamos acrescentar que o fato de não haver experiências religiosas não significa que *aquilo que está face*

ao homem tenha deixado de existir: ele pode existir em si mesmo, nosso acesso a ele é que foi interrompido.

Vamos agora reunir as características da experiência religiosa que foram levantadas aqui com base nesse diálogo com Buber:

- 1) Em primeiro lugar, trata-se de uma *experiência*, e isto quer dizer que há nela uma essencial referência experiencial a uma realidade, um contato com algo externo ao sujeito que experiência, um encontro vivo. Estas são expressões que tentam descrever seu caráter experiencial, que se opõe àquele meramente pensado.
- 2) Isto não quer dizer que só existam as *grandes revelações* como experiência religiosa. Também na *vida cotidiana* elas podem ocorrer.
- 3) A experiência religiosa tem por objeto o *transcendente*, o divino, o absolutamente independente de nós, percebido como poder e glória.
- 4) O contexto da experiência religiosa concreta não é o mundo depurado das essências em um processo de contato meramente intelectual, mas sim, a *condição humana concreta* cheia de conflitos, contradições e confrontos quando associada a um desejo de salvação (que é algo que se define diante de uma ameaça de morte ou de perda total).
- 5) Há qualidades características dessa experiência. Uma delas é que ela é uma experiência *abrumadora*, isto é, que nos faz vivenciar uma realidade totalmente diferente do cotidiano e, conseqüentemente, nos faz olhar a nós mesmos com olhos totalmente diferentes. Poderíamos dizer, quem sabe, que nela, diante da grandeza do que se nos depara, sentimo-nos infinitamente pequenos.
- 6) Outra dessas qualidades é que ela se dá na *reciprocidade*, isto é, no envolvimento pessoal

concreto e total da pessoa. A forma concreta como se dá essa reciprocidade é a de um *diálogo* em que a voz divina fala-nos através de acontecimentos, e respondemos a ela por aquilo que fazemos ou deixamos de fazer.

7) Trata-se, pois, de uma experiência que tem uma *repercussão* direta em nossa vida.

8) Como com qualquer experiência, podemos formar conceitos, representações, imagens dela e de seu objeto. Contudo, em virtude daquilo que esta experiência é como contato com algo absolutamente independente de nós, que nos envolve e transcende totalmente, essas imagens e representações só podem ser radicalmente *imperfeitas e inadequadas, e sabemos disso*.

9) Para melhor fazer justiça à realidade desse contato, o aspecto intelectual dos conceitos que o expressam deve ser complementado por outros *aspectos concretos da experiência* efetiva, os quais não podem deixar de ser *antropomórficos*.

10) A própria transcendência da experiência em relação à sua linguagem introduz-nos a outro aspecto: é uma experiência que nos abre a um mundo inteiramente novo e diferente do cotidiano, que só pode dar conta de si, em definitivo, a partir de dentro dele mesmo, e que por isso preserva a *possibilidade de uma recusa*. Por paradoxal que pareça, o acesso ao mundo da experiência religiosa implica uma opção.

Escolarização tardia: um ensino com necessidade de definições

Terezinha Maia Martincowski *
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

A situação educacional de nosso país ainda inspira muitos cuidados. Esta preocupação decorre dos altos índices de reprovação e de exclusão de alunos que não conseguem completar sequer um ciclo de escolarização ou que nem chegam a freqüentar os bancos da escola.

A UNESCO, em 1974, informou que na América Latina 20% da população de 7 a 12 anos estava fora do sistema educacional e apenas 53% da população escolarizada chegava à 4ª série (Ferreiro & Teberosky, 1986).

As informações mais recentes do IBGE — Anuário Estatístico do Brasil (1994) —, referentes ao ano de 1990, indicam que, no Brasil, ainda por volta de 18,1% da população de 15 anos e mais é analfabeta. Por outro lado, 85% das crianças entre 7 e 14 anos é escolarizada. No entanto, embora haja uma população maior freqüentando os espaços escolares, isso não é indicativo de sucesso e de progressão acadêmica. A realidade tem mostrado que muitas dessas crianças repetem várias séries, várias vezes. As informações ainda apontam que a população escolarizada, na faixa de 15 a 17 anos, cai para pouco mais de 50%, revelando um abandono dos estudos.

Embora o anuário não apresente informações separadas sobre o ensino formal regular e supletivo, é possível considerar que boa parte

dessa população que deixa a escola regular volta a procurar, em algum outro momento, por um ensino sistematizado através dos supletivos.

Dessa forma, sem perder a perspectiva preventiva que o ensino deve ter, é importante levar em conta que grande parte do contingente de alunos que ficam à margem do ensino regular continuam alimentando o sonho e também a necessidade de adquirir conhecimentos específicos.

Ao chegarem à idade adulta, esses alunos, geralmente, apresentam como característica comum o fato de se constituírem em indivíduos excluídos do sistema educativo. São pessoas que não tiveram a oportunidade de freqüentar os bancos da escola no período ideal, ou não acompanharam o ritmo, a linguagem e o programa de ensino distantes da realidade da qual têm origem. São alunos que têm uma história de entraves e fracassos.

Mas, ao contrário do que muitas pessoas e educadores concebem, os aprendizes adultos não apresentam apenas características comuns. Eles se constituem uma clientela bastante heterogênea. Apresentam diferenças quanto à faixa etária, à graduação escolar anterior, à localidade de origem, às expectativas e experiências de vida, às atividades profissionais, assim como necessidades e interesses variados para os estudos. Portanto, a orientação do ensino supletivo não deve refletir apenas a preocupação de reposição do tempo perdido, mas é necessário que ela seja adequada a uma realidade específica e diversificada.

* Professora da Pós-Graduação - Psicologia Escolar da Puccamp, Bolsista Recém Doutora - CNPq.
Endereço para correspondência: Rua Waldemar César da Silveira, 105, Swift, CEP: 13045-270, Campinas, SP.

Esses indivíduos recorrem aos supletivos como última alternativa de instrução formal e oficial, com vistas à apropriação de conhecimentos e conteúdos básicos, necessários e valorizados por uma sociedade letrada. Apresentam, também, uma elevada expectativa que pode ser constatada pela consideração e pelo valor atribuídos à escola, pela importância dada ao cumprimento dos rituais escolares como a autoridade do professor e o silêncio, pela solicitação de lições e de exercícios e pelo acatamento às regras específicas da sala de aula. Os alunos, geralmente, aceitam as tarefas solicitadas pelos professores mesmo quando o resultado da aprendizagem não é eficaz. Se por um lado essa situação indica maior crédito ao sistema do que a si mesmos, por outro, aponta, também, para a necessidade de esses alunos se apropriarem de um conhecimento em um tempo que já não tem mais a mesma dimensão que tem para a criança.

Muitos desses adultos, ao procurarem por um saber específico e sistematizado, voltam ao mesmo contexto de seu fracasso e são considerados e exigidos dentro do mesmo padrão de aluno ideal. Ao mesmo tempo que esses indivíduos são pessoas responsáveis e/ou economicamente ativas, respondendo por situações de vida e de trabalho, são também pessoas que, em situação escolar, são colocadas como dependentes e iniciantes. As perdas emocionais e motivacionais são muitas e garantidamente concorrem para a redução da qualidade da aprendizagem.

Criner (1990) aponta a forte influência, no desempenho e na qualidade da aprendizagem dos alunos adultos, de fracassos anteriores e da falta de habilidade de os professores identificarem necessidades especiais e implementarem planos de promoção positiva para os alunos. Fica evidente a necessidade de os programas de ensino para adultos investirem mais nos aspec-

tos de motivação do aluno, na segurança na sua capacidade de aprender e na formação de uma identidade estudantil.

Além do descrédito em suas capacidades, outros fatores concorrem para a insegurança dos alunos adultos. Da mesma forma que o ensino regular, o ensino supletivo apresenta falhas pedagógicas e metodológicas, falta de preparo do professor, programas inadequados e, como coloca Cañedo (1993), fatores ideológicos embutidos na perspectiva formativa.

A formação do professor não considera as necessidades, as dificuldades e os processos de internalização de conhecimentos dessa clientela específica. É comum os professores sentirem-se ansiosos e sem saber o que fazer diante de alunos que não apresentam o desempenho esperado por eles. Nesse momento, muitos passam a desacreditar da capacidade de seus alunos ou a procurar por metodologias que os uniformizem, com o objetivo de facilitar o trabalho pedagógico.

É preciso considerar que os adultos de escolarização tardia, ao procurarem por conhecimentos básicos, chegam com informações fragmentadas, constituídas de noções e de concepções não-integradas entre si. Esses indivíduos criam sistemas e esquemas que lhes permitem responder às necessidades sociais (Duarte, 1986; Tfouni, 1988; Luria, 1988, 1990). Além de experiências de vida diferenciadas, o aluno adulto apresenta, também, variados níveis de conhecimento sistematizado. Este fato ocorre não apenas devido à história de caminhos acadêmicos diferentes. Parece que a sociedade moderna, através de veículos de comunicação, também provê esses indivíduos de determinado saber. Entretanto, nota-se uma falta de sistematização que é propiciada, em parte, pelo processo de escolarização, que acontece de maneira lenta e gradual e no interior do universo de conhecimento de uma sociedade

letrada e urbana (Oliveira, 1987). É papel da escola considerar as experiências e os conhecimentos que o adulto já traz e procurar criar elos e ligações essenciais com o ensino sistematizado, organizando o universo de conhecimentos de forma mais significativa para esse aluno.

No nível dos programas educacionais também se nota falta de objetivos específicos, seja quanto aos conteúdos ou à própria clientela. Muitos dos programas são organizados de forma a apresentarem conteúdos ora infantilizados ora extremamente academizados, empobrecidos quanto à relação com propósitos interativos reais. Com isso o aluno adquire um conhecimento que só tem sentido dentro do próprio contexto escolar. O ensino não leva em conta que um conhecimento é ministrado dentro da escola porque é importante fora dela. A principal preocupação identificada por Fiad (1992) no contexto escolar refere-se a procedimentos de ensino que desconsideram o uso de determinados instrumentos dentro de um contexto de uso social, orientado pela própria experiência cultural.

A definição do que seja uma pessoa alfabetizada também não colabora para que o sistema educacional possa estruturar melhor seus propósitos e seus programas para essa clientela. Em 1951, uma comissão especialmente convocada pela UNESCO definiu o alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples (Nova Escola, 1990). O Anuário Estatístico do Brasil (1994), 43 anos depois, continua considerando a pessoa alfabetizada dentro dos mesmos critérios. Essa postura, seguramente, reflete interesses políticos, como o de operar com dados estatísticos indicativos do analfabetismo no país. O sistema educacional que pauta suas diretrizes em concepções cuja principal preocupação é transformar dados estatísticos não permitirá orientar a interação pedagógica para ações que privilegiem, como

argumenta Smolka (1989), quem aprende, o que, para que, como e onde aprende. Aquela concepção, na realidade, refere-se a uma alfabetização restrita que não possibilita ao sujeito apropriar-se de um instrumento cultural que lhe permita, como coloca Vygotsky (1984), organizar e controlar o seu meio e passar, assim, a regular suas próprias ações e seu pensamento.

Para muitos alunos adultos o pouco que lhes é oferecido é de extrema importância. Mallick e Norman (1994) constataram em pesquisa com adultos que, além dos benefícios profissionais, ocorrem melhorias de vida no nível pessoal. Os próprios alunos constatarem mudanças no relacionamento familiar, com os filhos, maior independência e maior possibilidade de participação social. Quanto à vida comunitária, os mesmos autores constataram que muitos alunos adultos começam a fazer parte de uma rede social caracterizada por interdependência, no qual cada membro contribui com uma série de habilidades e conhecimentos.

Outras pesquisas também têm revelado que, nos Estados Unidos, a procura de adultos por ensino sistematizado cresceu por volta de 79% nos últimos anos. Tal aumento é motivado por razões pessoais, sociais e 2/3 dos alunos apresentam interesses ocupacionais. Mudanças econômicas e tecnológicas têm transformado, eliminado e implementado novos trabalhos e funções. Nesse processo, os adultos não-escolarizados têm sido duramente pressionados para manter ou melhorar seus ofícios. Além disso, os estudos também apontam para o fenômeno de que o conhecimento em 1990 dobrava a cada 20 meses, e no ano 2000 isso ocorrerá a cada 20 semanas (Fortizzi, 1990; Williams & Strange, 1990).

Diante desses fatos é importante questionar que características devem ter os programas educacionais de forma que dêem conta das necessidades do aprendiz nesse contexto.

O ensino para adultos deve considerar a grande heterogeneidade dessa clientela, ser flexível para atender necessidades especiais, interesses variados, caminhos acadêmicos diferentes, contemplar as necessidades sociais, emocionais e profissionais desses indivíduos. Deve também investir mais em pesquisas, na formação adequada do professor, assim como discutir metodologias que permitam trabalhos alternativos e diferenciados do ensino regular.

É importante compreender que a qualidade do que é oferecido ao aluno de escolarização tardia determinará a possibilidade ou não de acesso a bens culturais, como também o lugar que ocupará como cidadão em uma sociedade letrada.

Referências Bibliográficas

- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL (1994) Ministério do Planejamento e Orçamento.
- CAÑEDO, L.B. (1993) A família, a escola e a questão educacional. *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 12, 21: 3-9.
- CRINER, L. A. (1990) Shelf-concept development: A teacher's task. *Adult Literacy and Basic Education* 14, nº 2.
- DUARTE, N. (1986) *O ensino de matemática na educação de adultos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIAD, R.S. (1992) A escrita na escola e na sociedade. *Estudos linguísticos Anais do XXIº Seminário do GEL II*. Jaú.
- FORTIZZI, L.A. (1990) An assessment of the educational needs and interests of older, low-literate adults. *Adult Literacy and Basic Education* 14, nº 2.
- LURIA, A.R. (1988) Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- _____. (1990) *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- MALICKY, G.V. & NORMAN, C.A. (1996) Perceptions of adult literacy learners about themselves and their lives. *Adult Basic Education*, 6, (1): 3-20
- OLIVEIRA, M.K. (1987) O inteligente e o "estudado". Alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo 13(2): 5-14.
- REVISTA NOVA ESCOLA (1990) *Afinal, o que é alfabetizar?* 12, ago. 1990: 17.
- SMOLKA, A.L.B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- TFOUNI, L.V. (1988) *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editora
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILLIAMS, R. P. & STRANGE, T. (1990) Matching Program characteristics to adult literacy learners. *Adult Literacy and Basic Education* 14, nº 2.

Normas para Publicação

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas, eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) à três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome 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, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4a. edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes a especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente, o inglês e o espanhol poderão ser aceitos, a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Rô Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- ☐ Título completo em português.
- ☐ Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- ☐ Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- ☐ Título completo em português.
- ☐ Sugestão de título abreviado.
- ☐ Título completo em inglês.
- ☐ Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- ☐ Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- ☐ Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- ☐ Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

- ☐ Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, esta deve ser delimitada por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vem antes dos trabalhos de 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 duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos texto.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

Endereços para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação de assinatura

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

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua Waldemar Cesar da Silveira, 105, Swift

Pós-Graduação em Psicologia - PUCAMP

Campinas - SP - CEP 13045-270

Fone/Fax: (019) 230-7180

Endereço Internet: <http://www.epub.org.br/epsico>

Assinaturas

Para assinar a revista Estudos de Psicologia, encaminhe seu pedido diretamente ao endereço acima.



Estudos de Psicologia

Nome _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Tel _____

Indique com um x sua escolha

☐

assinatura anual

☐

exemplares avulsos

Quantidade	Volume	Número	Ano

O valor da assinatura anual é de R\$ 30,00. O valor de números avulsos a partir do ano de 1995 em diante é de R\$ 11,00. Para os volumes anteriores a 1995, o preço do exemplar avulso é de R\$ 6,00. A revista **Estudos de Psicologia** é uma publicação quadrimestral. Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e o cheque nominal à "Estudos de Psicologia".

