

Volume 19 - Número 1  
Janeiro - Abril 2002

# Estudos de Psicologia



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

## Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas

### Direção

Editora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral  
Secretário: Mauro Martins AmatuZZi  
Tesozeira: Eliana Martins Rosado  
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

### Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(Unicamp)
Francisco Lotuffo Neto	(USP)
Isabel Cristina Dib Bariani	(PUC-Campinas)
José Vasconcelos Raposo	(Universidade Trás-os Montes e Alto Douro) - Portugal
Maria Amélia Matos	(USP)
Maria Cristina de O Miyazaki	(FAMERPE UNIP)
Maria Martha Hübner	(Mackenzie)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUC-Campinas)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP)
Regina Maria Leme L. Carvalho	(PUC-Campinas)
Solange M. Wechsler	(PUC-Campinas)
Suely Salles Guimarães	(Universidade de Brasília)
Vera Engler Cury	(PUC-Campinas)
Vicente E. Cabalho	(U.Granada - Espanha)
William B. Gomes	(UFRGS)

### Consultor Ad-hoc

Adélia Maria Santos Teixeira	(USP)
Dayse Maria Borges Keiralla	(PUC-Campinas)
Helena Bazanelli Prebianchi	(PUC-Campinas)
João Carlos Nogueira	(PUC-Campinas)
Laura Villares de Freitas	(USP)
Marília Ancona-Lopes Grisi	(USP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUC-Campinas)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUC-Campinas)
Yolanda Cintrão Forghieri	(USP)

### Apoio Técnico

Secretária: Elenilda Lisboa Paiva  
Estagiária: Ludmila Ramos Carvalho

**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.

### Redação

Faculdade de Psicologia - PUC-Campinas  
A/C Revista Estudos de Psicologia  
Av. John Boyd Dunlop s/nº - Jardim Ipaussurama  
CEP: 13059-900 Campinas - SP  
Fone: (0xx19) 3729-8674 Fax: 3729-8337  
E-mail: [revista@puc-campinas.br](mailto:revista@puc-campinas.br)

# Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia - PUC-Campinas

Vol 19  
Número 1  
Janeiro/Abril 2002

---

## SUMÁRIO

### Artigos

- 5 Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência  
*Cynthia Borges de Moura e Jocelaine Martins da Silveira*
- 15 Conflitos vivenciados por atletas quanto à manutenção da prática esportiva de alto rendimento  
*Erika Höfling Epiphanyo*
- 23 Imagem e self em Plotino e Jung: confluências  
*Rafael Raffaelli*
- 37 A influência de fatores de personalidade e de organização do trabalho no *burnout* em profissionais de saúde  
*Wilma Costa Souza e Angela Maria Monteiro da Silva*
- 49 Condições que promovem o aprimoramento profissional e comportamentos relacionados à mudança clínica: atribuições de terapeutas comportamentais experientes e não experientes  
*Luciana Ferreira Alvarez e Jocelaine Martins da Silveira*
- 60 A experiência do Êxtase: categorizando os processos envolvidos na ampliação da consciência  
*Célia Carvalho de Moraes*
- 78 Percepção de professores sobre alunos superdotados  
*Renata Rodrigues Maia-Pinto e Denise de Souza Fleith*
- 91 Diferenças individuais: temperamento e personalidade; importância da teoria  
*Patrícia do Carmo Pereira Ito e Raquel Souza Lobo Guzzo*
-



# Estudos de Psicologia

---

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia - PUC-Campinas

Vol 19  
Número 1  
Janeiro/Abril 2002

---

## CONTENTS

### *Articles*

- 5 Behavioral approach applied to career counseling with  
*Cynthia Borges de Moura e Jocelaine Martins da Silveira*
- 15 Conflicts experienced by athletes concerning the maintenance of high efficiency sporting  
practices  
*Erika Höfling Epiphanyo*
- 23 Image and self in Plotinus and Jung: confluences  
*Rafael Raffaelli*
- 37 The influence of personality done by experienced and novice behavioral therapists  
*Wilma Costa Souza e Angela Maria Monteiro da Silva*
- 49 Comparison of attributions done by experienced and non experienced behavioral  
psychotherapists  
*Luciana Ferreira Alvarez e Jocelaine Martins da Silveira*
- 60 The experience of ecstasy: categorizing the processes involved in the amplifications of  
consciousness  
*Célia Carvalho de Moraes*
- 78 Teachers' perception about gifted students  
*Renata Rodrigues Maia-Pinto e Denise de Souza Fleith*
- 91 Individual differences: temperament and personality: importance of the theory  
*Patrícia do Carmo Pereira Ito e Raquel Souza Lobo Guzzo*
-



**ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL SOB O ENFOQUE  
DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO:  
AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**BEHAVIORAL APPROACH APPLIED TO CAREER COUNSELING  
WITH ADOLESCENTS:  
THE EVALUATION OF AN EXPERIENCE**

Cynthia Borges de MOURA<sup>1</sup>  
Jocelaine Martins da SILVEIRA<sup>2</sup>

**RESUMO**

*O objetivo deste trabalho foi avaliar uma experiência de atendimento de grupo em Orientação Profissional segundo o enfoque da Análise do Comportamento. Procurou-se avaliar as mudanças ocorridas no comportamento dos adolescentes quanto aos indicadores da escolha profissional. Participaram da intervenção dez adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 19 anos, alunos do Ensino Médio. O programa constou de nove sessões semanais estruturadas para discussão da problemática vocacional, focalizadas no desenvolvimento de auto-conhecimento e conhecimento das profissões. Antes do início e ao final dos atendimentos foi aplicado um instrumento contendo questões referentes aos indicadores da escolha profissional para levantamento de dados a serem comparados. Os resultados mostraram que 50% dos adolescentes conseguiram efetivar a escolha profissional e os outros 50% avançaram quanto aos critérios pessoais de seleção profissional. Estes resultados indicam que o modelo parece efetivo e necessita ser aprimorado para alcançar as necessidades de todos os adolescentes que procuram pelo Programa.*

**Palavras-Chave:** *Orientação Profissional, Orientação Vocacional, Escolha Profissional, Análise do Comportamento.*

<sup>(1)</sup> Universidade Estadual de Londrina.

<sup>(2)</sup> Universidade Estadual de Londrina.

Endereço para Correspondência: Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento

Campus Universitário - Caixa Postal 6001 - CEP: 86051-990

E-mail: jsilveira@sercomtel.com.br / cybmoura@uol.com.br - Fone: (043) 371-4227 (com.) ou 339-4016 (res.)

## ABSTRACT

*This work aimed at evaluating na experience of group assistance in Career Counseling according to the Behavioral Approach. Attempts were made to evaluate the changes that took place in the behavior of adolescents regarding the indicators of professional choice. Ten adolescents, both male and female, ranging from 15 to 19 years of age, attending high school participated in the intervention. The orientation program consisted in nine weekly sessions, outlined towards the discussion of the vocational issue. The sessions focused on the development of self-knowledge and the knowledge of the professions. At the beginning and end of the program na instrument with questions about the indicators of professional choice was applied, to collect data for further comparison. The results showed that 50% of the adolescents managed to make a professional choice, whereas the other 50% made progress concerning personal criteria for professional decision. The results indicated that the model seems to be effective and needs to be improved to reach the needs of the adolescents that look for the Program's assistance.*

**Key-words:** *Career Counseling, Vocational Guidance, Professional Choice, Behavioral Analysis.*

Este trabalho refere-se a sistematização de um Programa de Orientação Profissional segundo o referencial teórico da Análise do Comportamento. Esta proposta surgiu frente a crescente demanda na área de Orientação Profissional, a necessidade de desenvolvimento de um instrumental adequado para lidar com a complexidade desta problemática e a escassez, ou inexistência, de trabalhos sistematizados que se proponham a investigar o dilema da escolha profissional de forma elaborada, principalmente sob o ponto de vista comportamental.

O presente estudo investigou a efetividade do emprego da Análise Funcional do Comportamento como método que norteou estratégias de intervenção para ajudar adolescentes na escolha profissional. Partiu-se do pressuposto de que a Análise do Comportamento tem importantes contribuições para a área de Orientação Profissional dado seu caráter funcionalista, contextualista e diretivo, podendo realizar análise de contingências direcionada a uma tomada de

decisão mais consciente por parte do adolescente.

### **Delineando um modelo comportamental de Orientação Profissional**

A Análise do Comportamento não possui um modelo estruturado da prática em Orientação Profissional, embora ofereça possibilidade de interpretação da problemática da escolha profissional. Frequentemente, os analistas do comportamento se esquivam da tarefa de ajudar adolescentes a optar pelas profissões, encaminhando clientes com esta demanda para outros profissionais. Por vezes, realizam trabalhos de orientação profissional sem, no entanto, preocuparem-se em relatar seus procedimentos para a comunidade de clínicos.

Este fato parece ser decorrente da recusa em aderir aos modelos tradicionais de aconselhamento nesta área, o qual tem sido costumeiramente chamado de "Orientação

Vocacional". Por sua conotação tradicionalmente mentalista, o termo "vocação" pode ter afastado o interesse de Analistas do Comportamento pela problemática, pois dito de outro modo, "descobrir a vocação" implica num engajamento em diversos comportamentos relacionados à escolha profissional.

### **Analisando comportamentalmente a "vocação"**

Em primeiro lugar, há que se pensar qual o conceito de "vocação" para a Análise do Comportamento. Parece evidente a rejeição do modelo de "vocação" como algo inerente a pessoa, determinado internamente e que precisa apenas ser desvelado ao seu portador. Partindo de uma visão de homem completamente diferente (Skinner, 1974, 1989), a Análise do Comportamento entende "vocação" como uma construção pessoal, ou, como um conjunto complexo de variáveis filo e ontogênicas que se arranjam de forma única para cada indivíduo. Dito de outra forma, a "vocação" é um conceito socialmente construído, na medida em que existe um conjunto de valores e normas sociais aos quais se espera que as pessoas respondam, adequando suas características a padrões de um dado momento histórico.

Portanto, a "vocação" de uma pessoa é socialmente determinada e implicará numa combinação única de sua história genética, pessoal, familiar e cultural. O arranjo destas variáveis ao longo da vida do indivíduo irá encaminhá-lo para o desenvolvimento de interesses e habilidades que deverão se enquadrar em um conjunto razoavelmente restrito de opções profissionais (Macedo, 1998). Um procedimento de aconselhamento profissional nos moldes comportamentais deve: 1) levar o indivíduo a discriminar as variáveis destes diferentes contextos de controle às quais seus comportamentos de escolher e de decidir estão expostos; 2) proporcionar

informação relevante sobre as profissões de interesse, discutindo compatibilidades e perspectivas; e 3) aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos relacionados à escolha e/ou à tomada de decisão.

### **A decisão como um processo comportamental**

Segundo Skinner (1989) o *comportamento de decidir* é essencialmente um processo de geração de condições que tornarão um dado curso de ação mais provável que outro. O processo pode ser ilustrado por meio do exemplo de alguém que se diz decidido a passar as férias na praia, ao contar isso aos colegas, a pessoa controla o curso de seu próprio comportamento, reduzindo a probabilidade de mudar de idéia. "Decidir-se" é, para Skinner, antes de tudo, um "processo", o qual está relacionado a uma classe de estímulos, muitas vezes manipulada pela própria pessoa que está se decidindo.

Em suma, a prática de orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento pressupõe a modelagem de classes comportamentais relacionadas à escolha e à decisão que são, em si mesmas "processos". Desse modo, o produto ou o conteúdo da escolha são de menor relevância quando comparados à primazia da aprendizagem de decidir e/ou escolher, que caracteriza o objetivo geral da Orientação Profissional. De acordo com o que foi exposto, o processo de escolha requer o oferecimento de classes de estímulos que se traduzem pelas chamadas "opções profissionais" a serem consideradas.

### **O Comportamento Verbal na Orientação Profissional**

Tanto quanto a análise do contexto de vida do adolescente, é importante o conhecimento das regras às quais ele responde. "Como o orientando comporta-se

verbalmente durante as sessões?” Essa pergunta levará o analista do comportamento a 1) identificar pensamentos e sentimentos relativos a escolha profissional; 2) interpretar como os contextos passado e presente do adolescente interferem na tomada de decisão; 3) identificar (para, posteriormente alterar) regras mantenham relações impróprias ou distorcidas com contingências reais que se refiram à escolha profissional. O orientador avalia com os adolescentes a adequação de algumas regras e frequentemente discute com eles regras tais como: “Eu preciso acertar na minha escolha porque ela é definitiva e será irreversível”; “O dano para a minha vida será irreparável, caso eu me engane na escolha”, “Se eu optar pela carreira ‘certa’ eu não encontrarei obstáculos profissionais”, as quais impedem a consideração de mudanças nos rumos profissionais caso hajam alterações nas contingências presentes ou futuras.

### **Contribuições de outras abordagens a compreensão do problema**

Em nossa experiência de Orientação Profissional sob enfoque da Análise do Comportamento temos, por meio de leituras de textos clássicos, buscado informações oriundas da prática tradicional em Orientação Vocacional. Acreditamos que a experiência desses clínicos pode trazer indicações úteis de caracterização da população, bem como de recursos e técnicas de intervenção, que com algumas modificações venham complementar nossa prática. Por exemplo, os *modelos psicodinâmicos* (Holland, 1971; Roe, 1972; Bohoslavsky, 1977) apontam a importância da inclusão de metas voltadas tanto para o auto-conhecimento, quanto para o conhecimento das profissões no processo de orientação. Esta proposta corresponde a um dos objetivos do analista do comportamento que promoverá auto-conhecimento ao analisar funcionalmente com o adolescente, as variáveis das quais o comportamento de escolha profissional é função. Por outro lado, os

*modelos decisoriais* (Hilton, 1959; Hershenson e Roth, 1966; Gati, 1986; Gati, Shenhav e Givon, 1993) têm contribuído ao proporem a delimitação de um procedimento seqüencial para orientar o processo de tomada de decisão, categorizando e sugerindo passos a serem dados em direção a uma decisão efetiva. Estabelecendo um paralelo com a intervenção do analista do comportamento, este pode valer-se do treino de habilidades básicas, levando o orientando a avançar sucessivamente em sua escolha (modelagem) e analisando alternativas passo a passo, segundo alguns critérios selecionados rumo a uma decisão terminal.

### **O que a Análise do Comportamento tem a oferecer à Orientação Profissional?**

Azrin e Besalel (1980) publicaram um programa de reabilitação vocacional fundamentado pela análise comportamental. O programa é voltado para pessoas desempregadas que buscam recolocar-se no mercado de trabalho e aponta vários pressupostos da orientação vocacional que podem nortear intervenções com outras populações. Segundo estes autores, a abordagem comportamental ao aconselhamento vocacional tem várias características que a diferencia de outras abordagens: 1) as estratégias são prioritariamente orientadas para o resultado: encontrar emprego (ou, no caso, decidir-se por uma profissão), 2) a intervenção enfatiza a aprendizagem como determinante do comportamento ao invés das habilidades ou predisposições inatas, sendo que um treinamento adequado pode levar o indivíduo ao alcance das habilidades necessárias para uma profissão, e 3) os conselheiros fazem uso do reforçamento de múltiplas fontes para obter mudanças comportamentais e um aumento na motivação para seguir o processo de busca de informação.

Desta forma, considera-se que Análise do Comportamento possa contribuir com a

prática de orientação profissional a medida em que estabelece um referencial teórico que coloca a escolha profissional em uma perspectiva abrangente, tornando o orientando sujeito ativo em sua escolha. Além disso, dispõe de um conjunto de procedimentos de intervenção que dão conta de aspectos centrais da tomada de decisão. Estas contribuições parecem suficientemente amplas para abarcar o conjunto de variáveis envolvidas na escolha profissional e fornecer ao adolescente o apoio necessário para a superação de seus conflitos rumo a uma escolha consciente, baseada em suas possibilidades concretas.

## Objetivo

O objetivo deste trabalho foi avaliar uma experiência de Orientação Profissional segundo o enfoque da Análise do Comportamento através da verificação de mudanças ocorridas no comportamento de escolha profissional de adolescentes que foram submetidos aos Programa de Orientação. Hipotetizou-se que uma intervenção sistematizada e focalizada nesta problemática e em seus determinantes poderia levar a ocorrência de progressos significativos no comportamento de tais adolescentes em relação aos indicadores da escolha profissional e assim demonstrar a efetividade da aplicação do enfoque comportamental à Orientação Profissional, apontando um caminho para o aprimoramento da presente proposta em investigações futuras.

## Método

**Sujeitos:** Participaram da intervenção 10 adolescentes, sendo 06 femininos e 04 masculinos com idades entre 15 e 19 anos, todos cursando o Ensino Médio. Três grupos foram atendidos concomitantemente, e os resultados dos 10 sujeitos que completaram integralmente o processo de intervenção foram agrupados para fins de análise.

**Local:** Os atendimentos foram realizados nas dependências da Clínica Psicológica da Universidade Estadual<sup>e</sup> de Londrina.

### Procedimento:

O procedimento constou de três fases:

**1ª Fase: Pré-Teste:** Antes do início dos atendimentos foi feita uma caracterização dos sujeitos e o levantamento preliminar da situação atual dos adolescentes em relação a escolha da profissão através de um instrumento contendo questões referentes a indicadores relevantes da escolha profissional (adaptado de Vasconcellos, Oliveira & Carvalho, 1976).

**2ª Fase: Intervenção:** O programa de Orientação Profissional constou de nove sessões estruturadas para discussão da problemática vocacional dos adolescentes, os quais receberam atendimento em grupo. As sessões foram focalizadas no desenvolvimento do processo de auto-conhecimento e conhecimento das profissões. Cada grupo atendido constou de sessões semanais com duração de duas horas, sob a coordenação de dois orientadores e tiveram a presença de um observador, que permaneceu na sala para registro dos dados.

O Programa de intervenção foi estruturado da seguinte maneira: as sessões de *um a três* deram ênfase para o trabalho de auto-conhecimento, visando promover discriminação de habilidades, aptidões, interesses, aspirações, perspectivas pessoais e sociais relacionadas com as condições de vida de cada adolescente. As sessões de *quatro a seis* estão voltadas para o trabalho de fornecimento de informação sobre as profissões visando aumentar a consciência das contingências relacionadas com: carreiras, cursos de nível técnico e superior, vestibulares e mercado de trabalho. Buscou-se ainda desenvolver habilidades básicas de busca de informações concretas e atualizadas sobre uma dada profissão. Por último, as sessões de *sete a nove* visaram a integração das informações obtidas até então e fomento à tomada de decisão efetiva.

**3ª Fase: Pós-Teste:** Para que os dados fossem comparados, ao final das nove sessões, os adolescentes foram novamente submetidos ao mesmo instrumento utilizado no pré-teste. Os adolescentes esponderam ainda a um questionário de Auto-avaliação e de Avaliação do Programa de Orientação.

## Resultados

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao agrupamento comparativo dos dados provenientes de três grupos de intervenção que foram atendidos concomitantemente. Como houveram algumas desistências nos grupos, os dez sujeitos que finalizaram os atendimentos foram agrupados para fins de análise, uma vez que o mesmo procedimento foi mantido para os três grupos de sujeitos.

No início, todos os adolescentes apresentaram dúvida entre três opções profissionais, ao passo que, ao final, 50% considerou entre uma e duas profissões para escolha. Entre os que mantiveram três opções, alguns rearranjaram a ordem de prioridades e outros incluíram opções não antes consideradas.

A influência da opinião da família e de amigos foi minimizada ao final da intervenção, sua frequência foi reduzida de um para zero; enquanto que a percepção sobre características pessoais incompatíveis com certas profissões apresentou aumento de dois para quatro. Verificou-se que a probabilidade de empregar-se na profissão foi um fator indicado duas vezes no início e três vezes no pós-teste. As vantagens financeiras oferecidas foram citadas cinco vezes ao final do programa e três vezes no pré-teste. O status social atribuído às profissões passou a exercer influência na escolha profissional, tendo sido indicado uma vez no pós-teste. Por outro lado, somente um adolescente indicou o fato de “dispor de informações apenas sobre uma dada profissão” como influente na escolha, após ser submetido

ao Programa. Os fatores “gosto pela profissão”; “habilidades e aptidões”; “contato prévio (com a profissão)” e “orientação profissional” não se alteraram, comparando-se o pré e o pós-teste.

Ao final do processo, seis adolescentes consideraram-se bem informados acerca de uma profissão favorita. Outros quatro adolescentes passaram a se considerar bem informados sobre suas segundas e terceiras opções de escolha profissional, enquanto que no início da intervenção, para qualquer das opções consideradas, o nível de informação era muito baixo, variando de zero a dois.

No pós-teste, houve uma diminuição da influência de fatores que dificultavam a tomada de decisão em relação à profissão para todos os participantes. Entretanto, 50% das respostas indicaram que os adolescentes ainda sentiam-se atraídos por diferentes carreiras. O fator “pouco conhecimento sobre as profissões”, indicado com alta frequência no pré-teste, deixou de ser relatado pelos adolescentes após a intervenção. Apenas um participante indicou que tinha pouco conhecimento sobre os cursos no pós-teste, enquanto que três o indicaram no início. Os fatores “dificuldade para estudar fora da cidade”; “falta de base para o curso” e “falta de método adequado de estudo”, indicados no início não foram citados no pós-teste como fatores que dificultam a decisão.

Quanto aos sentimentos descritos pelos adolescentes no processo de decisão, verificou-se um aumento dos relatos de experiências subjetivas no sentido “segurança”, considerando-se um continuum insegurança-segurança. No pré-teste, nenhum adolescente considerou-se “inteiramente seguro”, em contraposição a dois que assim se descreveram ao final do processo de Orientação Profissional. A indicação de “sinto-me inseguro” ocorreu cinco vezes no pré-teste e apenas duas vezes ao final do programa. Entretanto, quatro dos adolescentes não descreveram mudanças nos

sentimentos de segurança, comparando-se o pré e pós-teste.

Observa-se que, ao final do processo de orientação, quatro dos dez adolescentes estavam decididos quanto à profissão, o que fora indicado por apenas um deles no pré-teste; quatro consideraram-se “quase decididos” (três o indicaram no pré-teste) e outros dois localizavam-se entre “indecisos” (três indicaram esse fator no início) ou “com dificuldade” para efetivar uma escolha, tendo sido indicado duas vezes no pré-teste e duas vezes no final do programa.

### Discussão

A comparação do pré e pós-teste sugere que a prática de Orientação Profissional sob enfoque da Análise do Comportamento parece se constituir numa forma promissora de intervenção em aconselhamento clínico.

Embora uma das estratégias de intervenção consistisse na promoção de aumento na variabilidade de opções e critérios de escolha, o efeito, ao final do processo de orientação, foi uma restrição do número de opções entre as quais os adolescentes apresentavam dúvida. Isto sugere que o processo de Orientação Profissional foi eficaz na modelagem de comportamentos relacionados à tomada de decisão. Os adolescentes parecem ter eliminado algumas opções de profissões que, inicialmente consideravam interessantes, ao receberem mais informações sobre diversas profissões. Investigar o processo individual dos adolescentes que se mantiveram em dúvida entre três opções profissionais, ou seja, que não apresentaram mudança com o curso do processo, poderia lançar luz sobre quais estratégias de intervenção mereceriam ser acrescentadas ou removidas em aconselhamentos futuros.

Verificou-se, após a orientação, que a opinião da família e dos amigos deixou de exercer influência marcante sobre a escolha

dos adolescentes. Em contrapartida, o status social atribuído às profissões, as possibilidades de emprego e vantagens financeiras que, antes não exerciam influência sobre os critérios de escolha, passaram a ser consideradas. Talvez isso se deva ao fornecimento de informações sobre as profissões e à aproximação do orientando às contingências relacionadas a uma dada carreira, diminuindo expectativas irreais. Essa interpretação parece ser corroborada por uma frequência menor de apontamentos, no pós-teste, do fator “dispor de informações apenas sobre uma profissão” como influente na escolha. Um número maior de adolescentes foi capaz de identificar “profissões incompatíveis com suas habilidades”, como um fator que influenciou a exclusão de opções, o que sugere um aumento do auto-conhecimento e do conhecimento das características das profissões. De fato, o número de adolescentes que se considerou bem informado sobre as opções profissionais entre as quais estavam em dúvida aumentou sensivelmente no pós-teste.

A Orientação Profissional não foi indicada antes, nem depois do processo de aconselhamento como fator que estivesse influenciando a escolha da profissão. Isso parece indicar que o processo de aconselhamento não teve caráter coercitivo, embora fosse diretivo. Aparentemente, a orientação apenas esteve relacionada com a diminuição da influência de outros fatores coercitivos. Já o “contato prévio” com as profissões, o gosto por elas e as “habilidades e aptidões” foram fatores indicados como influentes na escolha, tanto antes quanto ao final da Orientação Profissional.

Os conselhos parecem ter sido menos indicados como influentes na escolha, ao final do processo, pelo fato de os adolescentes terem sido encorajados a buscarem de modo autônomo e direto as informações relevantes sobre as profissões. Isso parece ser corroborado pela indicação dos adolescentes

que afirmaram estar mais informados, sobre a opção profissional de maior interesse, (se primeira, segunda ou terceira) proporcionalmente, o que sugere um processo ativo de busca de informação relevante.

A intervenção pareceu diminuir a quantidade de fatores que dificultavam a decisão profissional. Embora ainda houvesse dúvidas no pós-teste quanto ao mercado de trabalho e os cursos, pode-se notar que o pouco conhecimento das profissões, freqüentemente apontado no pré-teste, deixou de ser um fator que dificultava a decisão ao final da orientação. Verifica-se que 50% dos adolescentes ainda sentiam-se atraído por diferentes carreiras ao final da orientação, porém, a maior parte dos relatos subjetivos dos sentimentos vivenciados pareceu migrar de "inseguros" para "seguros" e "inteiramente seguros".

Ao término do processo de orientação, quatro, dos dez adolescentes consideraram-se decididos quanto a profissão e outros dois afirmaram estar "quase decididos". A orientação pareceu auxiliar mais àqueles adolescentes que estavam indecisos, mas já dispunham de algumas opções, do que àqueles que ainda não tinham selecionado as opções a serem consideradas. Esse dado sugere que estratégias diferentes devam ser empregadas para ajudar adolescentes que ainda não dispõem de opções para escolha profissional, ao passo que, para aqueles que já dispõem dessas opções, o programa sistematizado demonstrou ser promissor.

Quanto a este resultado, deve-se considerar ainda que tais adolescentes não participaram do mesmo grupo de orientação. Sendo assim, mesmo sob influência das mesmas estratégias clínicas, o resultado mais ou menos próximo de uma tomada de decisão segura, também deve ser atribuído a forma de condução dos grupos por diferentes terapeutas. Sabe-se que a forma como as estratégias são empregadas e as características pessoais mais ou menos facilitadoras dos terapeutas

são variáveis relevantes a serem consideradas como influentes, principalmente em se tratando de adolescentes. \*

Finalmente, deve-se considerar a necessidade de aprimoramento do instrumento empregado no pré e pós-teste, pois algumas informações relevantes sobre o processo individual pareceram se dispersar nas categorias estabelecidas, dificultando a confrontação dos dados para fins de comparação, enquanto outras questões foram muito amplas para que os adolescentes pudessem expressar de forma objetiva os ganhos obtidos com o processo de orientação.

Além disso, as estratégias de intervenção eficazes no desenvolvimento da habilidade de selecionar opções profissionais prévias merecem ser propostas e testadas. Afinal, os dados sugerem que essa habilidade se traduz em um passo inicial, sem a qual o repertório de tomada de decisão torna-se inefetivo, fazendo com que a tarefa de escolha profissional seja custosa e arriscada para o adolescente.

## CONCLUSÃO

O presente estudo, apesar de constituir-se numa avaliação inicial de uma experiência integrando Análise do Comportamento e Orientação Profissional, sugere que uma intervenção sistematizada e focalizada na problemática da escolha profissional e em seus determinantes pode levar a ocorrência de progressos significativos no comportamento de adolescentes em relação aos indicadores da escolha profissional.

Partindo-se dos conhecimentos prévios quanto a importância de se trabalhar com auto-conhecimento e conhecimento das profissões (Lucchiari, 1993; Billups e Peterson, 1994; Neiva, 1995; Macedo, 1998) foi possível avançar não apenas sobre a proposição de estratégias adequadas aos objetivos, mas

sobre a forma como tais estratégias foram implementadas no processo de tomada de decisão.

As estratégias de intervenção visaram principalmente o aumento na variabilidade comportamental dos adolescentes quanto ao contato com o contexto das profissões. Partia-se do pressuposto que aumentando as informações quanto a critérios relevantes de escolha (aqueles relativos a características pessoais e das profissões), os adolescentes fossem mais capazes de restringir suas opções com base na seleção de seus próprios critérios (Gati, 1986; Gati, Shenhav e Givon, 1993).

A escolha de critérios de seleção/exclusão de opções é muito importante no processo de tomada de decisão, pois sabe-se que a integração do conhecimento sobre si mesmo e sobre profissões não leva mais a uma combinação única homem/profissão (Macedo, 1998). Desta forma, os adolescentes foram levados a explorar as profissões através de material atualizado, que possibilitasse a eles acesso a informações específicas sobre as mudanças emergentes dos cursos e mercado de trabalho. E a conhecer não só seus atuais interesses e habilidades, mas também suas potencialidades, as quais podem vir a ser desenvolvidas mediante um bom treinamento técnico, para atenderem a exigências profissional que sejam de interesse pessoal.

Além disso, a presente avaliação permitiu identificar no repertório dos adolescentes, aspectos comportamentais considerados requisitos básicos para que uma escolha efetiva se torne mais provável. Por exemplo, a diferença observada entre os adolescentes que trouxeram opções prévias para a Orientação e os que não dispunham delas. Os que haviam selecionado previamente algumas opções a serem consideradas responderam melhor às estratégias utilizadas neste modelo de intervenção. Estudos ulteriores poderão explorar mais este aspecto, propondo e

testando formas de intervenção que fomentem o desenvolvimento desses requisitos básicos, e auxiliem tais adolescentes, da mesma forma, no processo de decidir seu futuro profissional.

No momento, este estudo nos permite concluir que, assim como no modelo de Reabilitação Profissional proposto por Azrin e Besalel (1980), os princípios comportamentais mostraram-se úteis para o desenvolvimento de programas estruturados de Orientação Profissional com adolescentes. Desta forma, a Análise do Comportamento parece oferecer uma base conceitual promissora para que os programas de Orientação Profissional possam fundamentar-se numa análise cuidadosa da dificuldade de escolha de cada adolescente, oferecendo uma forma de auxílio efetivo neste processo, qualquer que seja seu repertório de entrada quanto à tomada de decisão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZRIN, N.H. & Besalel, V.A. (1980). *Job Club Counselor's Manual: A behavioral approach to vocational counseling*. Austin: Pro-ed.
- BILLUPS, A. & Peterson, G.W. (1994). The Appreciation of Career Literature in Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 42, 229-237.
- BOHOSLAVSKY, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- GATI, I. (1986). Making career decision - A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- GATI, I., Shenhav, M. & Givon, M. (1993). Process involved in career' preferences and compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (1), 53-64.
- HERSHENSON, D. S. & Roth, R. M. (1966). A decisional process model of vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 13 (3), 368-370.

- HILTON, T. L. (1959). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 291-298.
- HOLLAND, J. (1971). *Técnica de la elección vocacional: tipos de personalidad y modelos ambientales*. México: Trillas.
- LUCCHIARI, D.H.P.S. (Org). (1993). *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus.
- MACEDO, R. B. M. (1998). *Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo: Saraiva.
- NEIVA, K. M. C. (1995). *Entendendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Paulus.
- ROE, A. (1972). *Psicología de las profesiones*. Madri: Marova.
- SKINNER, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- SKINNER, B. F. (1989). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- VASCONCELLOS, M. J. E., Oliveira, A. L. Q. & Carvalho, M. A. V. (1976). *Curso de Informação Profissional*, Belo Horizonte: Vigília, Rio de Janeiro: FENAME.

# CONFLITOS VIVENCIADOS POR ATLETAS QUANTO À MANUTENÇÃO DA PRÁTICA ESPORTIVA DE ALTO RENDIMENTO

## *CONFLICTS EXPERIENCED BY ATHLETES CONCERNING THE MAINTENANCE OF HIGH EFFICIENCY SPORTING PRACTICES*

Erika Höfling EPIPHANIO<sup>1</sup>

### RESUMO

*O objetivo deste trabalho foi o de investigar os conflitos vivenciados por jovens atletas, quanto à manutenção da prática esportiva como uma atividade prioritária em suas vidas. Este estudo foi desenvolvido a partir da identificação de fatores que indicassem a existência desses conflitos, durante o processo de acompanhamento psicológico desenvolvido com uma equipe feminina de voleibol composta por 17 jogadoras e com 10 atletas de esportes individuais. Os sujeitos tinham em média 18 anos de idade. Os dados acerca do fenômeno psicológico investigado foram coletados ao longo do acompanhamento psicológico realizado com estes atletas, sendo que este processo psicológico teve a duração de no mínimo quatro meses e no máximo dois anos. Foram realizadas intervenções psicológicas semanais com os atletas estudados. Nessas sessões realizaram-se reflexões, tendo o esporte como foco central do trabalho. As sessões eram realizadas individualmente, com a periodicidade de uma sessão de uma hora por semana, com exceção das atletas de voleibol, que faziam uma sessão de grupo por semana e, eventualmente, eram atendidas individualmente. Foi possível identificar, a partir desta pesquisa, que em um determinado momento da vida, é comum que ocorra um conflito com relação ao desejo manifesto pelo esporte. Este conflito pode estar relacionado à ausência de objetivos, falta de perspectiva no esporte e afastamento do prazer inicialmente proporcionado pelo esporte. As renúncias que são necessárias para ser um atleta competitivo também exercem um papel importante na formação desses conflitos. O momento conflitante, normalmente, ocorre*

---

<sup>(1)</sup> Universidade de Franca- S.P.  
Endereço: Caixa Postal 05 - CEP: 37.910-000 Delfinópolis M. G.  
E-mail: erika@unifran.br

*na adolescência, devido aos conflitos gerados pelas transformações desta faixa etária. No entanto, é neste momento em que há uma pressão para a efetivação da opção pela vida de atleta, isto em função da carreira esportiva ser uma carreira curta, para indivíduos jovens. Os aspectos acima citados indicam importantes focos de atenção terapêutica para o psicólogo que atua no meio esportivo.*

**Palavras chaves:** *Psicologia do Esporte, Adolescência, Conflitos Psicológicos.*

## ABSTRACT

*The study here reported investigated the conflicts experienced by young athletes with respect in maintaining sport practice as a priority activity in their lives. It was developed when factors indicating the presence of these conflicts were identified during the psychological follow-up of a volley-ball team composed by seventeen female players and of ten athletes performing individual sports. On average, these subjects had eighteen years of age. The facts concerning the phenomena here investigated were collected during their psychological follow-up, that lasted from a minimum of four months to a maximum of two years, weekly psychological interventions taking place with all athletes enrolled in this study. The follow-up sessions were centered on reflections about sport practice and took place individually, on the basis of a single session per hour per week, with the exception of volley-ball athletes, who attended a weekly group session, their members being occasionally consulted individually. This study showed that at certain stage of one's life conflicts commonly occur in relation to the concern for sports. These conflicts are possibly related to the general lack of objectives and to the poor perspectives in sport career, factors that interact with the progressive fading of the pleasures its practice originally brings. The degree of involvement necessary to become a high performing athlete also seems to play an important role in the origin of these conflicts. This conflictive situation originates normally during adolescence, among the many that commonly arise at this age. This moment is however important, because it is during that pressure for choosing an athlete's life takes place. This is explained, on its turn, by the fact that the sports carrer is a short one, specially devised for young people. All the above-mentioned findings indicate important points of therapeutic attention for the psychologist involved with athletes and sport practice.*

**Key words:** *Psychology of sport, adolescence, psychological conflicts.*

## 1. INTRODUÇÃO

A humanidade tem passado por inúmeras transformações em suas organizações políticas, econômicas e sociais que alteraram os comportamentos e princípios morais dos

seres humanos, inclusive no contexto esportivo.

Após a década de 50, quando o esporte passou a ter maior destaque na mídia internacional, houve um significativo aumento dos interesses político-econômicos por este

meio de grande expressividade social, o que intensificou ainda mais a busca pelo máximo rendimento atlético.

Com a modernidade, e mais recentemente com a globalização, o comportamento competitivo tem se sobressaído em uma injusta luta de poderes. Hoje, desde cedo, a criança é estimulada a competir através da educação formal (escola) ou informal (família, televisão etc).

Contudo, estas alterações humanas vêm influenciando erroneamente as diversas manifestações do esporte, inclusive no que se refere à prática esportiva com crianças. É cada vez mais freqüente o modelo de treinamento esportivo destinado ao esporte profissional reproduzido nos programas esportivos destinados a crianças, isto se torna um agravante para o aumento do estresse infantil (De Rose Jr., 2002).

Atento às deturpações do esporte juvenil, o objetivo deste trabalho foi de analisar os conflitos vivenciados por atletas infanto-juvenis quanto à manutenção do esporte como uma atividade prioritária e, ainda, identificar importantes focos de atenção terapêutica no trabalho de Psicologia do Esporte, com jovens atletas, considerando como atletas infanto-juvenis aqueles que com idade entre 7 e 18 anos (De Rose Jr., 2002).

A prática esportiva desenvolvida por crianças e adolescentes deveria ter como principal objetivo o desenvolvimento psicofísico-social do indivíduo, já que o esporte é um precioso recurso de socialização e movimentação corporal. Todavia, Marques & Kuroda (2000) alertam que esta prática, quando não for bem orientada, pode levar a uma alienação, contrariando os princípios da convivência humana.

A competição esportiva é um aspecto bastante discutido, quando se fala em esporte infanto-juvenil, pois ao mesmo tempo que pode ser um fator de estímulo para uma prática saudável e um eficiente recurso para que a

criança aprenda a lidar com as experiências competitivas (sucesso X fracasso), por outro lado pode ser um fator que exclui a criança do esporte, por selecionar os melhores e ainda por exigir excessivamente das capacidades físicas e psicológicas dos jovens.

Vários autores defendem a idéia de que a criança necessita adquirir condições físicas e psicológicas para suportar e se beneficiar com a prática esportiva. Com isto, ressalta-se a necessidade de que o treinamento esportivo destinado a crianças e jovens, deve estar atento às capacidades que a criança possui (Galdino, 2000; Becker Jr., 2000; Rubio *et al.*, 2000; Ferraz, 2002).

Outro aspecto que deve ser destacado é sobre a precoce especialização da criança em uma determinada modalidade esportiva. O alto desenvolvimento esportivo exigido pelo esporte profissional contribui de certa forma para que se prepare cada vez mais cedo as crianças para alimentar a indústria de atletas. No entanto, Galdino alerta que "essa especialização limita em grande parte a capacidade de criação que é um elemento importante no processo de desenvolvimento da criança" (2000, p.70).

A diversificação da experiência esportiva auxilia para que a criança adquira recursos necessários para flexibilizar respostas motoras e cognitivas, fundamentais para o desenvolvimento atlético de alto rendimento. Em muitos casos, os treinadores trabalham com habilidades específicas em prol do rendimento esportivo, em detrimento da formação global da criança, limitando assim as potencialidades do atleta (Galdino, 2000). Os dados apresentados por este autor demonstram uma certa incongruência no sistema esportivo brasileiro, já que dos atletas que foram campeões nas categorias infanto-juvenis apenas cerca de 4,5% apresentaram bons resultados na categoria adulta e, ainda, uma grande parcela abandona o esporte antes desta fase, devido às conseqüências das altas exigências precoces.

Estes dados são indicativos de que existe uma tendência a exigir dos jovens uma prematura escolha pela carreira esportiva, sendo que o envolvimento com o treinamento, muitas vezes, é motivado pelas aspirações de sucesso no esporte.

Feltz & Ewing (1987) realizaram um estudo com jovens praticantes de esporte, com o objetivo de identificar fatores que motivam a prática esportiva. Neste estudo encontraram como motivos mais presentes o aspecto lúdico do esporte, a socialização e o desejo de aperfeiçoamento para superar limites e obter sucesso.

Epiphanyo & Amatuzzi (1997), em seu estudo com triatletas, observaram que a escolha pelo esporte como uma atividade prioritária acontece de forma bastante complexa. Esta não é uma escolha simples, principalmente por acontecer em um momento da vida em que o indivíduo ainda não está maduro emocionalmente. Ainda naquele estudo foi identificado que, com frequência, ocorre uma interrupção desta prática, em função de conflitos de interesse e dúvidas quanto aos objetivos no esporte.

O esporte, embora possa gerar dúvidas e conflitos, não deixa de ser uma atividade que exerce influências positivas para o desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo como apontam Feltz & Ewing (1987), e esses conflitos podem ser estimuladores ao amadurecimento emocional. Completando, Weiss (1995) afirma que o esporte, potencialmente, é benéfico ao desenvolvimento físico, psíquico e social dos jovens, sendo que pode auxiliar na elevação da auto-estima, na aprendizagem da elaboração do estresse, na convivência em grupo e no desenvolvimento de relações de amizade. No entanto, o autor enfatiza que o efeito positivo do esporte está diretamente relacionado com o modo de condução desta prática. Isto demonstra a importância de estudar as reações psicológicas, como os conflitos vivenciados pelos atletas, para poder auxiliar na condução

dos treinamentos esportivos destinados a crianças e adolescentes.

## 2. MÉTODO

**Sujeitos:** Para a realização deste estudo foram analisados os acompanhamentos psicológicos de uma equipe juvenil feminina de voleibol e de 10 atletas de modalidade individual (tênis, natação e triatlo). A média de idade dos sujeitos foi de 18 anos e todos participavam de treinamento específico para competições.

**Procedimento:** todos os atletas foram acompanhados pela psicóloga-pesquisadora, por pelo menos seis meses. Este acompanhamento consistiu em uma sessão semanal de uma hora de intervenção psicológica voltada à prática esportiva. No caso das jogadoras de voleibol as sessões eram em grupo e, eventualmente, aconteceram sessões individuais.

**Análise dos dados:** as sessões de acompanhamento psicológico foram anotadas, logo após o seu término. A partir destas anotações foram identificados pontos em comum do tema estudado: conflitos vivenciados quanto à manutenção da prática esportiva de alto rendimento.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como demonstrado na revisão apresentada e com o desenvolvimento deste estudo, o esporte pode ser visto como uma prática extremamente positiva no combate ao sedentarismo infantil, fruto do excesso de industrialização social, fato que tem piorado muito o hábito de vida da população. Como complementa Galdino, "a prática esportiva pode ser considerada uma verdadeira aventura, a qual proporciona um enriquecimento possivelmente insubstituível" (2000, p. 70).

No entanto, a partir da análise das sessões de acompanhamento psicológico pode-se identificar alguns conflitos comuns nas vivências dos sujeitos. A seguir, estes conflitos serão evidenciados.

Inicialmente, quando a criança é levada a participar de um programa esportivo, ela, teoricamente, está sendo estimulada a obter um hábito de vida saudável na medida em que esta experiência é prazerosa. Por outro lado, é freqüente que os pais, assim como os treinadores, exijam excessivamente das crianças, cobrando os resultados desta prática, reduzindo o caráter lúdico da experiência esportiva.

A discussão acima remete a um dos pontos mais discutidos com relação à prática esportiva infanto-juvenil, pois a competição esportiva pode ser uma experiência salutar, dependendo da forma como for enfatizada. Parte-se do princípio que a criança deve aprender a competir, já que faz parte de uma sociedade extremamente competitiva. Entre os atletas atendidos, para efeito deste estudo, pôde-se notar que a pressão por resultados exercida por treinadores e pais, na maioria dos casos, influenciou negativamente o envolvimento emocional com a prática esportiva, sendo apontado por alguns atletas como o principal fator de desestímulo e até de abandono desta prática. O caso de uma atleta de voleibol é um bom exemplo deste conflito, pois com a finalização do time no qual jogava, refere-se a ter parado com toda prática esportiva, por ter se sentido desgastada com a estressante rotina de treinamento no último ano em que jogou, embora ela, no início deste trabalho, se mostrasse bastante estimulada para a atividade física em si. Por outro lado, quando há a ausência da participação dos pais como estimuladores, percebe-se um aumento da dificuldade em manter a prática esportiva, principalmente por, nestes casos, ser comum que os pais cobrem outras atividades dos filhos como, por exemplo, tempo para os estudos. Estes dados estão de acordo com os

resultados obtidos pela pesquisa de Simões *et. al.* (1999) que mostram que, quando a criança não tem apoio necessário e orientação educacional e esportiva adequada, é comum que ela encontre dificuldades em seu caminho esportivo.

Outro ponto a ser discutido é com relação ao processo de priorização pelo esporte. É comum que ocorram várias alterações em termos de prioridades no decorrer da vida das pessoas. No que se refere à experiência esportiva o mesmo pôde ser observado nos sujeitos desta pesquisa, que apresentaram um comportamento vacilante quanto à priorização do esporte. Esta mesma dinâmica foi encontrada no estudo realizado por Epiphanyo & Amatuzzi (1997) com triatletas.

A escolha acontece quando existe mais de uma possibilidade. Os sujeitos desta pesquisa, em um determinado momento, depararam-se com muitos interesses concorrentes, o que gerou certos conflitos, pois o esporte visando alto rendimento exige que a prioridade seja o treinamento e as competições. A escolha sempre gera dúvidas, pois sempre que há uma escolha, conseqüentemente há renúncias, porém este conflito faz parte da liberdade do existir. No ato de escolha está contida a impotência do ser humano, bem como suas limitações. Não há espaço para todas as realizações. Segundo Forghieri (1993), "as minhas realizações ampliam a visualização de minhas possibilidades e estas estimulam-me para novas escolhas que procuro concretizar, e assim prossigo o curso de minha existência", porém quando a escolha não é bem sucedida, há o sentimento de culpa, mas a "culpa é inerente ao próprio existir humano, pois nunca encontramos condições de realizar todas as nossas possibilidades" (p. 50/51).

A fase de escolha pelo esporte coincide com a adolescência, sendo que esta fase, por si só, é um momento de muitos conflitos, quando o indivíduo se depara com a necessidade de tomar decisões significativas

para a sua existência. A estabilidade da infância, fase em que os pais tomavam as decisões para os filhos, é substituída pela angústia de assumir as conseqüências de suas próprias escolhas.

No entanto, para que haja esta opção, há necessidade de renunciar a algumas coisas. Os atletas acompanhados por esta pesquisa apontaram como renúncias mais difíceis a impossibilidade de uma vida social semelhante à de outros jovens, bem como a necessidade de uma alimentação adequada.

Os conflitos com relação às renúncias indicaram uma certa imaturidade dos atletas, aspecto característico da idade dos sujeitos. Estes conflitos tornam-se mais evidentes no momento em que a motivação intrínseca do sujeito encontra-se enfraquecida, normalmente decorrente do excesso de cobranças pelo treinamento, ou por ausência de apoio externo. Este ponto evidencia a importância da motivação extrínseca na iniciação esportiva, como um nutriente da motivação intrínseca. Percebe-se que, quando há um escasso nível de motivação extrínseca, a dúvida quanto à manutenção da prática torna-se mais intensa. Estes dados demonstram que para se obter bons atletas é necessário que haja um bom desenvolvimento durante a construção de seu alicerce e sabe-se que, durante a adolescência, as oscilações de interesses são comuns, deixando em muitos momentos a motivação intrínseca insuficiente para manter o atleta motivado suficientemente para que se dedique ao máximo e renuncie ao necessário.

Um outro aspecto conflitivo, bastante presente neste estudo, refere-se à instabilidade da profissão de atleta. O esporte é um meio que tem poucos lugares de relevância, comparado com o grande número de aspirantes ao sucesso. Isto faz com que muitos jovens abandonem o esporte para seguir outras profissões mais seguras, porém esta decisão é acompanhada de grande sofrimento, pois nela está contido o abandono de um sonho e do prazer que o esporte oferece que, segundo

Epiphanio & Amatuzzi (1997), é um dos motivos mais presentes no praticante de esporte.

O esporte, como colocado no início do trabalho, exige uma maturidade precoce dos atletas, pois eles não podem esperar atingir a maturidade emocional para optarem pelo esporte, pois quando o indivíduo atinge a maturidade emocional ele será considerado fisicamente ultrapassado. Sendo assim, o atleta precisa acelerar o seu processo de amadurecimento. Isto se torna possível através de uma busca constante do significado que o esporte tem na vida do indivíduo e do resgate constante do prazer que este lhe proporciona. No entanto, não se pode perder de vista que a idade de início da prática esportiva provavelmente interfere na estrutura psíquica do atleta, já que a especialização precoce é apontada por Galdino (2000) como um problema para o envolvimento do atleta com o esporte, considerando que após os 12 anos de idade a criança adquire estrutura física e psíquica para suportar estímulos mais intensos e específicos. Cabe ressaltar que a maioria dos atletas atendidos durante este trabalho havia iniciado a prática de uma modalidade específica antes de completar 12 anos.

É importante salientar que há uma grande necessidade de que os jovens atletas tenham a possibilidade de equilibrar a sua existência, associando as necessidades do mundo esportivo com as necessidades de viver a fase da adolescência. Este é um ponto de grande importância dentro do enfoque de trabalho do psicólogo do esporte que atua com jovens.

Proporcionar reflexões sobre estes conflitos no processo de escolha e manutenção do esporte de alto nível é muito importante, pois este tipo de reflexão pode auxiliar uma maior clareza na tomada de decisões.

#### 4. CONCLUSÕES

O estudo realizado evidenciou que o esporte pode ser um importante recurso para

o desenvolvimento global da criança. No entanto, quando há a reprodução do modelo de esporte profissional nos programas esportivos destinados a crianças e jovens, com excesso de cobrança por resultados, percebe-se uma tendência a obter experiências estressantes que podem levar a uma redução do estímulo para a prática esportiva.

A partir da realização deste trabalho pôde-se indentificar alguns importantes focos de atenção terapêutica para trabalhos de acompanhamento psicológico com jovens atletas, são eles:

- aspectos motivacionais da criança ou jovem, no que se refere ao início da prática esportiva, bem como de sua manutenção;
- renúncias necessárias para o desenvolvimento esportivo;
- necessidade de acelerar o processo de amadurecimento do indivíduo;
- preparação para a instabilidade da profissão de atleta;
- orientação para pais e treinadores.

Por fim, pode-se concluir que o trabalho de Psicologia do Esporte em equipes infanto-juvenis é um valioso instrumento para reduzir a intensidade dos conflitos decorrentes da prática esportiva, além de auxiliar os indivíduos em seu envolvimento com o esporte, sendo possível uma contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos, independente do esporte, bem como para uma melhor preparação para a carreira esportiva.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER JR., B. **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo: feevale. 2000.

COAKLEY, J.; WHITE, A. Making decisions: gender and sport participation among british adolescents. **Sociology of Sport Journal**, v. 9, p. 20-35. 1992.

DE ROSE JUNIOR, D. A criança, o jovem e a competição esportiva: considerações gerais. In: DE ROSE JUNIOR, D. e col. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Artmed, 2002. P. 67-76.

EPIPHANIO, E. H.; AMATUZZI, M. M. A opção pelo triatlo como uma prioridade de vida: um estudo fenomenológico. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 61-70. 1997.

FELTZ, D. H.; EWING, M. E. Psychological characteristics of elite young athletes. **Medicine and Science in Sport and Exercise**, v.19, n. 5, p. 98-105. 1987.

FERRAZ, O. L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE JUNIOR, D. e col. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Artmed, 2002. P. 25-38.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo, Ed. Pioneira. 81p. 1993.

GALDINO, M. L. Pontos e contrapontos da especialização precoce nos esportes. In: DOBRANSZKY, I. e MACHADO, A. A. **Delineamentos da Psicologia do Esporte: evolução e aplicação**. Campinas: Tecnigraf. 2000. P. 67-85.

MARQUES, J. A. A.; KURODA, S. J. Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In: RUBIO, K. **Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. P. 125-137.

RUBIO, K.; KURODA, J. A.; MARQUES, J. A.; MONTORO, F. C. F.; QUEIROZ, C. A. Iniciação esportiva e especialização precoce: as instâncias psico-sociais

presentes na formação esportiva de crianças e jovens. **Revista metropolitana de ciências do movimento humano**, ano IV, n. 1, p. 52-61.2000.

SIMÕES, A. C.; BÖHME, M. T. S.; LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva

dos filhos. **Revista paulista de Educação Física**, v. 13, n. 1, p. 34-45. 1999.

WEISS, M. R. Children in sport: an educational model. In: MURPHY, S.M. **Sport psychology interventions**. Human Kinetics, Champaign, Il, p. 39-70. 1995.

# IMAGEM E SELF EM PLOTINO E JUNG: CONFLUÊNCIAS

## IMAGE AND SELF IN PLOTINUS AND JUNG: CONFLUENCES

Rafael RAFFAELLI<sup>1</sup>

### RESUMO

*São analisadas algumas confluências teóricas entre Plotino e Jung, tendo por base os conceitos de imagem e de self (si-mesmo). Plotino é considerado como o descobridor do inconsciente e suas idéias sobre a alma são uma referência básica para a história da psicologia e da psicanálise. Embora não seja habitualmente incluída entre as influências teóricas de Jung, a filosofia plotiniana possui diversos pontos em comum com a psicologia analítica. O conceito de imagem, de importância capital para a teoria junguiana, é altamente relevante em Plotino, o qual propõe uma psicologia do imaginário, quer dizer, um estudo da alma através das imagens. Em relação ao conceito de self, o próprio Jung destaca as intuições de Plotino nesse campo. Jung atribui também a Plotino a primeira formulação do conceito de unus mundus (mundo uno).*

**Palavras-chave:** imagem, self, Plotino, Jung.

### ABSTRACT

*Some of the theoretical confluences between Plotino and Jung are analyzed, based on the concepts of image and self. Plotinus is considered as the discoverer of the unconscious and his ideas about the soul are a basic reference for the history of psychology and psychoanalysis. Although it is not habitually included among Jung's theoretical influences, the Plotinian philosophy possesses several points in common with analytical psychology. The concept of image, of capital importance for the Jungian theory, is also highly important in Plotinus, which proposes a psychology of the imaginary, that is, a study of the soul through the images. In relation*

<sup>(1)</sup> Doutor em Psicologia Titular UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

Endereço: Caixa Postal 815 - CEP: 88010-870 - Florianópolis-SC - Tel.: (048) 962-8802

E-mail: raffa@cfh.ufsc.br

*to the concept of self, Jung himself highlights Plotinus' insights on that field. Jung also attributes to Plotinus the first formulation of the concept of unus mundus (united world).*

**Key-words:** *image, self, Plotinus, Jung.*

Plotino (205-270) é o último filósofo da tradição helenística e o principal representante da corrente filosófica neoplatônica, que vai exercer uma influência marcante no pensamento ocidental.

Suas asserções acerca da alma são referências básicas para o estudioso da história da psicologia e da psicanálise, pois suas idéias repercutiram posteriormente na obra de teóricos do porte de Freud e Jung.

Pois Plotino é considerado por alguns autores (Schwyzer, 1960; Hillman, 1981) como o “descobridor do inconsciente” e o seu conceito de *psyche* como similar ao de inconsciente coletivo.

E dentre as teorizações junguianas a respeito do inconsciente coletivo a noção que surge como central é a de arquétipo.

O arquétipo para Jung é a parte herdada da psique, que manifesta-se como padrões imagéticos do inconsciente coletivo. Pode ser entendido como o correspondente do inconsciente coletivo aos complexos do inconsciente individual, como imagens atradoras de significado.

A teoria junguiana sobre os arquétipos inicia-se em 1912, quando relata a manifestação de **imagens primordiais** em pacientes e em sua auto-análise, cujas temáticas centrais repetiam-se nos mitos de diversas culturas. Foi influenciado pelas idéias do historiador neoplatônico Friedrich Creuzer (1771-1858), como ele mesmo coloca:

“*O acaso me conduziu ao Simbolismo e Mitologia dos Povos Antigos, de Friedrich Creuzer, e esse livro me entusiasmou*”. (Jung, 1975:145)

Creuzer foi também editor das *Enéadas* de Plotino (*Plotini Opera omnia*), obra impressa

em 1835. (cf. Bréhier *in* Plotino, 1993: I, XLIII)

Em 1919, Jung utiliza pela primeira vez o termo arquétipo, diferenciando-o de suas imagens fenomênicas, como algo irrepresentável em seu conteúdo último, como “formas do instinto”. Procura entendê-lo como um conceito psicossomático, que uniria corpo e alma, instinto e imagem, evitando a idéia que as imagens arquetípicas fossem consideradas meros reflexos dos impulsos biológicos. Em 1934, ele define os arquétipos (*archetypoi*) como os princípios básicos do inconsciente.

Para Jung o arquétipo é uma aptidão imaginária da psique, que reaviva imagens coletivas de significância biológica e histórica como “categorias herdadas”. (vide Jung, 1981:127; VII, 220)

Os arquétipos também se evidenciam nas experiências básicas ou universais da vida (nascimento, ritos de passagem, casamento, maternidade/paternidade, morte) e estão configurados na vida interior da psique através de imagens como a Persona, a Sombra, a sизígia Anima/Animus, a Grande Mãe e o *Self (Selbst)* ou Si-mesmo, embora possam surgir em infinitas configurações possíveis.

Esses padrões arquetípicos permanecem latentes até que um evento crítico ou uma conjunção de fatores o atualizem, liberando uma força que magnetiza a psique. Os afetos liberados polarizam a vontade, dinamizando o eu (ego), conferindo-lhe um objetivo irreprímível. Os períodos de crise são os mais suscetíveis ao surgimento das imagens do inconsciente coletivo.

As qualidades dos arquétipos surgem espontaneamente nos símbolos, nos mitos e nas religiões, aparecendo na psique individual

como imagens oníricas, delírios, êxtases e na arte. Mas sempre como imagens. Daí o papel vital da imaginação em Jung.

*“A imagem é uma expressão concentrada da situação psíquica como um todo(...) tanto inconsciente quanto consciente.”* (Jung, 1991:418; VI,829)

Na conceituação junguiana, o eu pode ser entendido como um repositório de imagens que se agrupam por significado, oriundas tanto da percepção quanto da memória, formando um complexo de idéias e sentimentos que conferem uma unidade e identidade pragmáticas ao *self*, em especial nas relações sociais. Mas essa unidade é composta de imagens cambiantes que não possuem realidade em si, o que equivale a dizer que o eu é uma solução de compromisso entre as imagens prevalentes (sensoriais ou mnemônicas) num determinado momento.

*“Apesar da aparente unidade do eu, trata-se evidentemente de um fator altamente composto e variado, constituído de imagens provindas das funções sensoriais que transmitem os estímulos tanto de dentro como de fora; consiste igualmente em um imenso aglomerado de imagens resultantes de processos anteriores. (...) Por esta razão não falo simplesmente do eu, mas de um complexo do eu.”* (Jung, 1982:265; VIII/2,611)

Todas as percepções que chegam ao eu, chegam como imagens. Essas imagens são comparadas com as imagens mnêmicas e agrupadas segundo o sentido prevalente ao eu ou complexo do eu, como Jung prefere denominar. A partir desse ponto ela pode ser conceituada, ou seja, tornar-se objeto do pensamento abstrato. A linguagem é, por sua vez, a expressão da imagem em palavras.

*“Mas o que acontece na medula espinhal é transmitido ao eu que percebe, em forma de imagem ou cópia que podemos expressar através de um conceito ou de um nome.”* (Jung, 1982:163; VIII/2,435,607)

As imagens são qualificadas como primordiais quando apresentam conteúdos arcaicos, isto é, estabelecem relações de significado com motivos mitológicos que são partilhados por toda a Humanidade. Seriam “engramas” mnêmicos resultantes da condensação de processos similares que decorreram ao longo da evolução humana e, por isso, podem ser encontrados em todas as culturas de todas as épocas.

*“A imagem primordial é, portanto, expressão condensada do processo vivo.”* (Jung, 1991:420; VI,834)

Para Jung, a imagem primordial é a origem da idéia, conceito generalizador que está na base dos demais conceitos racionais. Esse princípio racional é, então, uma expressão codificada da imagem primordial.

*“A imagem primordial é preâmbulo da idéia, é sua terra-mãe.”* (Jung, 1991:420; VI,835)

O símbolo surge através da condensação das idéias derivadas das imagens primordiais, integrando razão e sentimento. Por isso o processo simbólico não é um fato meramente intelectual, alegórico, mas antes um mediador entre os conteúdos inconscientes e a consciência. Além disso, o símbolo propicia o desenvolvimento do auto-conhecimento, pois sintetiza toda uma experiência de vida pessoal dentro de uma representação ou imagem analógica, que pode ser interpretada analiticamente. Entretanto, seu conteúdo não é unívoco, pois não existem imagens que possam ser interpretadas *a priori*. A diversidade cultural implica numa diversidade simbólica e a dinâmica psíquica dos indivíduos atribui valorização diferenciada às simbologias. Símbolo é aquilo que possui o potencial de alterar a dinâmica do eu, isto é, desconectá-lo das suas imagens habituais e reconectá-lo a um outro patamar de consciência, liberando um *quantum* de afeto. Desse modo, o símbolo remete a um arquétipo ou imagem primordial, que transcende a consciência, e a imagem,

como o significante do arquétipo, é a expressão da natureza da alma.

*“O si-mesmo pode certamente tornar-se um conteúdo simbólico da consciência, mas é também, sem dúvida, transcendental como grandeza inevitavelmente superior à consciência.”* (Jung, 1982:161;IX,264)

As Idéias (*eide*) platônicas são consideradas habitualmente a base do conceito de imagem primordial, somando-se às noções kantianas sobre as categorias perceptivas *a priori*, bem como ao conceito de idéia ou protótipo em Schopenhauer, como o próprio Jung relata em sua obra *Tipos Psicológicos*. (vide Jung, 1991:421-422; VI,836-840)

Atribue-se, também, a origem desse conceito a Fílon de Alexandria, ao *Corpus Hermeticum*, à Dionísio Aeropagita (*primitivae formae*), a Santo Agostinho (*ideae principales*) e, ainda, a Jakob Burckhardt (imagens primordiais). Mas, apesar dessas possíveis influências, Jung chega a definir os arquétipos como as idéias platônicas embasadas empiricamente. (vide Jung, 1981:57;VII,101 e Jacobi, 1986:39-52)

Entretanto, apesar de não ser mencionada explicitamente, a filosofia plotiniana aproxima-se da psicologia junguiana quanto à questão da imaginação e do si-mesmo (*self*). Pois Plotino já emprega o termo arquétipo (*arctetupon*) num sentido propriamente psicológico, ao supor que a elevação do *self* das imagens aos arquétipos é a meta do ser, que atingiria, assim, o não-ser. (vide Plotino, 1993:VI,9,11)

É relevante também o fato de Plotino ter sido incluído por alguns historiadores - seguindo o ponto de vista histórico-religioso e uma metodologia fenomenológica - entre os **gnósticos** (cf. Torrents, 1990). A ligação dos gnósticos com a obra junguiana é consabida, pois a Gnose e a Alquimia foram as duas maiores fontes de material analítico de Jung (cf. Segal, 1995). Por outro lado, encontramos nas *Enéadas* uma diatribe intitulada *Contra*

*os Gnósticos* (Plotino, 1993:II,9), que demonstra - ao menos no sentido crítico - a convivência das duas correntes filosóficas. O ponto central da discordância seria a justificativa da origem do mal aventada pelos gnósticos, que procederia do próprio Demiurgo; enquanto que Plotino, como a filosofia cristã, afirmava Deus (Uno) como o Bem Supremo, sendo o mal alheio a Ele.

Nossa tarefa, então, é analisar os conceitos de imagem e de *self* segundo Plotino, comparando-os com a conceituação de Jung, sem a preocupação de buscar exclusivamente as possíveis influências do primeiro sobre o segundo, mas antes as confluências no plano conceitual de ambas as teorias. Pois muitas das intuições de Plotino - um reconhecido mestre espiritual e místico - são, de alguma forma, complementares às de Jung, embora sigam caminhos muito diversos. Plotino - egípcio de nascimento, mas habitante de Roma - é um filósofo cujas inquietudes remetem a uma tentativa de síntese entre Platão e Aristóteles, sendo provavelmente influenciado pelo hinduísmo e pelos mistérios de Ísis que Apuleio nos relata no *Asinus Aureus* (Asno de Ouro).

Já Jung é médico de formação, psicanalista rompido com a ortodoxia freudiana, psicólogo empírico por auto-definição, mas cuja imaginação foi tomada pelos mesmos símbolos que guiaram o pensamento dos antigos. Essa busca junguiana pela natureza da alma através dos sonhos, dos relatos clínicos e da mitologia comparada é similar à empreendida pela filosofia plotiniana pela via da *noesis*. Vale dizer que Plotino viveu no momento de maior sincretismo e miscigenação cultural e étnica do Império Romano, no início de sua decadência como poder unificador, onde todas as tendências mitológicas, esotéricas, filosóficas e religiosas se uniam e se degladiavam, onde o cristianismo monoteísta começa a mostrar sua força, impondo-se ao paganismo politeísta que agonizava.

Plotino atribui um papel fundamental para a imaginação na vida psíquica, pois a mesma constitui-se no aspecto distintivo de toda experiência consciente, isto é, propriamente humana.

Propõe, desse modo, uma psicologia imagética, um estudo da alma através de suas imagens. Os epicuristas já postulavam que a alma sensível é basicamente imaginação, a faculdade sem a qual não haveria a experiência consciente; para eles os pensamentos são derivados das sensações provocadas pela ação de um “gerador de imagens” (*apud* Diógenes Laércio, X, 33-34 *in* Brun, 1991:31). Dado o primado epistemológico atribuído à *aisthesis* (sensação ou percepção), entende-se a relevância do conceito de *prolepsis* (antecipação ou prenoção), visando estabelecer parâmetros para a formação de imagens. A diferença básica é que para Plotino as sensações não são critério de verdade e, por isso, as imagens são emanções de uma realidade transcendente que ele denomina *Nous* (Inteligência). Similarmente, para os estóicos a Razão (*logos*) impregna o universo tal como a alma impregna o corpo, quer dizer, é a sua força ativa. Para eles, o corpo produz sensações que são apreendidas pela razão como imagens das coisas; na imaginação (*phantasia*) as coisas e os pensamentos coincidem por estarem submetidos ao mesmo princípio racional, que é a simpatia cósmica (*sympatheia*), conceito que Plotino incorporou à sua filosofia. Entretanto, a apreensão ou a ação de captar (*katalepsis*) uma imagem ainda é tomada como critério de verdade, o que continua a ser oposto à epistemologia plotiniana. Quanto às imagens, partilham todos da conceituação de Aristóteles, para o qual a imaginação (*phantasia*) funciona como um intermediário entre a percepção (*aisthesis*) e o pensamento intuitivo (*noesis*). Apesar dos antagonismos epistemológicos irreconciliáveis, eventualmente todos poderiam concordar que a imaginação é um movimento anímico derivado da percepção, cujo resultado

são as imagens, que persistem na memória mesmo após do desaparecimento das sensações que as causaram.

Para Plotino a alma é a expressão ativa da Inteligência que cria o universo sensível (*kosmos aisthetos*) como uma imagem (*eidolon*) de si mesma, que assim se reconhece:

“*L’âme (...) est une image de l’Intelligence; comme la parole exprimée est l’image du verbe intérieur à l’âme, ainsi elle est le verbe de l’Intelligence et l’activité selon laquelle l’Intelligence émet la vie pour faire subsister les autres êtres.*” (Plotino, 1993; V,1,3)

Plotino supõe que a *hyle* (matéria inteligível) é *eidolon* (imagem) ou *eikon* (reflexo) da alma, na acepção platônica (*vide* Plotino, 1993:III,9,3; V,2,1). Com isso aponta para um primado da alma sobre a matéria, pois a matéria corpórea é uma imagem da matéria inteligível refletida na alma. Assim, toda cognição opera através de imagens, que têm seu princípio e seu destino na alma, e a imaginação é a intermediária entre o pensamento e a natureza (*vide* Plotino, 1993:IV,4,1).

Em Jung, o conhecimento também é uma função imagética:

“*Todo conhecimento espiritual é uma imagem e uma imaginação.*” (Jung, 1983:550; XI,889)

A imagem, para Jung, é a condição do pensamento consciente, possuindo um conteúdo representacional específico radicado no inconsciente, que só pode ser reconhecido pela psique justamente através da imagem que o representa. Mas, em última análise, as imagens seriam produtos dos processos corticais e da ação biológica autônoma.

“*Emprego a palavra **imagem**, aqui, simplesmente no sentido de representação. Uma entidade psíquica só pode ser um conteúdo consciente (...) precisamente quando possui a qualidade de imagem. Por isto chamo*

*de imagens a todos os conteúdos conscientes porque são reflexos de processos que ocorrem no cérebro.*" (Jung, 1982:264; VIII/2,608)

Para Plotino, mesmo a capacidade racional - a parte racional da alma - é vista como uma imaginação conceptual. Essa particularidade é que torna o homem um ser racional, sua capacidade de apreender o pensamento discursivo e transmití-lo numa linguagem convencional.

A atividade da imaginação manifesta-se como um poder de apreensão que distingue o próprio (o sujeito) do outro (o objeto) de modo a torná-lo uma parte de si (da alma) como uma imagem (*eidolon*).

*"Car il ne peut y avoir de pensée sans altérité et identité."* (Plotino, 1993; V,1,4)

As potencialidades inatas podem então manifestar-se como uma expressão do *Nous* (Inteligência), que assim se auto-conhece. As três hipóstases (princípios ou realidades) em Plotino são a Alma do Mundo (*psyque tou pantos*), a Inteligência (*nous*) e o Uno (*hen*). A faculdade cognitiva humana é um atributo da alma agregada ao corpo, que por sua vez é uma imagem do *Nous*, que por seu turno é uma imagem do Uno, que é 'projetada' sobre o mundo sensível através da alma. Desse modo, o mundo natural é a imagem de seu Criador e a própria matéria (*hyle*) é uma imagem do ser (*on*). Essa imagem está em contínua transformação, pois o Uno é um devir que está para além do tempo cronológico e da própria eternidade. (Plotino, 1993:I,8,3; III,7,11;V,1,3; V,8,12)

Essa seria a contribuição de Plotino à ontologia de Platão e Aristóteles, que entendiam a eternidade como permanência. Para Plotino a eternidade é a vida do *Nous* e o Uno, como princípio gerador, a transcende. (cf. Aubenque,1981)

Para estabelecer uma conexão entre alma que conhece e o seu objeto, ele introduz o conceito de apreensão consciente, cujo limite

inferior é a *physis*, a natureza que trabalha inconscientemente.

*"L'être, dont la vie est perceptible à nos sens, est composé d'êtres qui vivent imperceptiblement pour nous."* (Plotino, 1993: IV, 4, 36)

Na visão de Jung:

*"O arquétipo é natureza pura, não deturpada e é a natureza que faz com que o homem pronuncie palavras e execute ações de cujo sentido ele não tem consciência."* (Jung, 1982:147; VIII/2,412)

Para Plotino, a percepção (*aisthesis*) humana requer a produção de uma imagem. Essa imagem é produzida pela *psyque*, que unifica as sensações particulares (táteis, visuais, auditivas, etc.). Dessa forma cria-se a consciência, como lugar de um conteúdo psíquico sintetizado numa imagem, que permite à alma distinguir seu objeto no tempo e no espaço.

De modo semelhante, cria-se uma imaginação conceptual cuja atuação é analítica, quer dizer, disseca a unificação sensorial através do emprego de conceitos racionais.

A consciência humana, então, é formada por essas duas imaginações acopladas, que funcionam como um espelho do real. No entanto, essa imagem especular só é perceptível na total imobilidade, o que equivale a dizer que é o movimento que turva o reflexo da razão.

*"Telle l'image dans un miroir, quand sa surface polie et brillante est immobile; le miroir est là, une image se produit; (...) Il en est de même dans l'âme; si cette partie de nous-mêmes dans laquelle apparaissent les reflets de la raison et de l'intelligence n'est point agitée, ces reflets y sont visibles; alors non seulement l'intelligence et la raison connaissent, mais en outre l'on a comme une connaissance sensible de cette action."* (Plotino, 1993: I,4,10)

Essas idiossincrasias do sujeito que percebe segundo seus próprios limites também é reconhecida por Jung.

“A consciência é algo semelhante à percepção e, como esta, também está sujeita a condições e a limites (...) pois dependem (...) da condição do sujeito que percebe.” (Jung, 1983:553; XI,891)

Para Plotino, um poder de imaginação é necessário para a vida anímica como elo à atuação conjunta dessa dupla faculdade humana de captar o mundo material como essência perceptiva (*eide aistheta*) e de pensá-lo segundo conceitos como essência racional (*eide noeta*), faculdade essa que cria (percebendo e analisando) seus objetos. Devido a isso, o conhecimento humano enquanto razão discursiva (*dianoia*) nunca atinge a verdade (*aletheia*), não constituindo-se numa ciência (*episteme*), sendo basicamente uma questão de opinião (*doxa*). A *noesis* é uma unidade entre o sujeito e o objeto que é só captável através da sua imagem como *logismos* (raciocínio ou pensamento discursivo). (cf. Peters, 1983)

O processo pelo qual a alma toma consciência formando uma imagem é denominado *antilepsis* ou ‘apreensão consciente’. Esse processo ocorre tanto em relação à percepção quanto à intuição. A atividade antiléptica ou imagética é o centro da ação humana cotidiana, permitindo ao homem separar-se do seu entorno e agir como um indivíduo, um sujeito atuando sobre objetos.

Aquilo que nos distingue dos animais é a *dianoia* ou razão discursiva. Todavia, não temos consciência nem de todos nossos pensamentos, nem de nossas funções corporais ou rotineiras. Então a consciência só é recuperada por uma imagem mnêmica.

“La mémoire des choses sensibles appartient donc à l’imagination.” (Plotino, 1993: IV,3,29)

Em Jung:

“Percebemos apenas as **imagens** que nos são transmitidas indiretamente, através de um aparato nervoso complicado. (...) A consequência disto é que aquilo que nos parece como uma realidade imediata consiste em imagens cuidadosamente elaboradas e que, por conseguinte, nós só vivemos diretamente em um mundo de imagens. (...) Nós somos subjugados por um mundo que foi criado por nossa psique.” (Jung, 1982:332-333; VIII/2,745-747)

Por conseguinte, a consciência humana é o acompanhamento de uma sensação ou pensamento por uma imagem, isto é, toda cognição é propriamente imaginária.

Devido a isso, a consciência na filosofia plotiniana é descrita como *parakolouthain* (seguir junto), enfatizando a dualidade entre a imaginação e o objeto imaginado, permitindo o auto-conhecimento. Assim, a vida psíquica só é possível através da intermediação da imaginação. (cf. Warren, 1966)

Entretanto, Plotino afirma que nem todo pensamento é imagético, pois existem pensamentos racionais inconscientes. A necessidade de imagens é uma característica da apreensão consciente e não engloba todos os pensamentos. Só os pensamentos conscientes necessitam transformar-se em imagens para serem pensados. E, para o pensamento discursivo, as imagens são conceituais e não pictóricas, diversamente das imagens advindas da sensação.

Nesse sentido, como já nos referimos, segue a formulação aristotélica, na qual a imaginação (*phantasia*) é o elo unindo sensação e pensamento.

“Si [comme le dit Aristote] une image accompagne toute pensée (...) le langage, en la développant et en la faisant passer de l’état de pensée à celui d’image, reflète la pensée comme un miroir. (...) Car autre chose est de penser, autre chose de percevoir sa pensée. Nous pensans toujours; mais nous ne percevons pas toujours notre pensée, parce

*que le sujet qui reçoit les pensées reçoit aussi, alternativement, les sensations.*" (Plotino, 1993: IV,3,30)

Plotino distingue, assim, o pensamento de sua apreensão consciente pois estamos sempre pensando mas nem sempre apreendemos (conscientemente) o que pensamos, ou seja, a alma humana pensa (inconscientemente) sem dar-se conta do que pensa.

Essa é a concepção encampada posteriormente por Leibniz, que ecoa sobre a psicanálise freudiana e também em Jung:

*"A psique não coincide com a consciência, mas (...) funciona inconscientemente à semelhança ou diversamente da parte capaz de se tornar consciente."* (Jung, 1984:110; VIII/2,362)

Isso significa que o ser humano só está consciente quando uma imagem está presente, tanto de um objeto sensível ou inteligível. A imaginação é o que nos faculta separar o sujeito da consciência dos objetos, senão cairíamos na atividade natural (biológica) inconsciente, incapaz de elevar-se além das aparências sensoriais até a intuição (*noesis*) das formas primeiras.

Essa diferenciação entre percepção e apercepção e o reconhecimento da existência de pensamentos inconscientes está amplamente de acordo com as concepções junguianas. Para Jung, esses pensamentos agrupam-se em imagens segundo seus significados, em função das finalidades a que se propõem, visando o auto-conhecimento:

*"Posso afirmar que se trata de 'processos nucleares' significativos na psique objetiva, de certas imagens de meta que o processo psíquico parece propor a si mesmo por 'ser orientado para um fim'."* (Jung, 1994:233-234; XII,328)

Em Plotino, alma é una na sua multiplicidade, pois cada ser é idêntico a todos os demais seres e o todo está em tudo. Logo, pode-se afirmar que 'tudo está em tudo'.

A unidade ou mônada (*monas*) é semelhante ao Uno e sempre igual a si mesma. O movimento da alma é ocasionado pelas razões seminais (*logoi spermatikoi*), que são a causa das diferenças individuais. A finalidade da alma - de todas as almas - é efetuar a regressão ao Uno através da Inteligência. (cf. Bréhier, 1977:173)

*"L'âme (...) ne se fragmente pas pour animer par chacune de ses parties chaque partie du corps; mais toutes les parties vivent par l'âme toute entière, elle est toute présente partout, semblable, par son unité et son omniprésence, au père qui l'a engendrée [l'Intelligence]."* (Plotino, 1993; V,1,2)

Para Jung existe a possibilidade de um conhecimento que ultrapasse os limites espaço-temporais. O seu conceito de *unus mundus* (mundo uno), que apóia a noção de correspondência acausal ou sincronicidade, afirma igualmente a relação intrínseca entre o uno e o múltiplo. Em sua última grande obra, *Mysterium Coniunctionis*, Jung cita Plotino como uma das origens desse conceito. (Jung, 1985:292; XIV/2,416)

Essa mesma referência já havia sido colocada em seu texto *Sincronicidade*:

*"Também, segundo Plotino, as almas individuais se acham ligadas por uma relação mútua de simpatia ou antipatia, na qual a distância não exerce nenhuma influência."* (Jung, 1986:58; XVIII,917)

Nessa concepção, a consciência possui uma dupla função cognitiva e espiritual.

*"Os arquétipos (...) são correspondentes complementares do 'mundo exterior' e, por isso mesmo, possuem caráter 'cósmico'. Daí se explica sua numinosidade e, concomitantemente, seu 'caráter divino'."* (Jung, 1982:186-187; IX/2,305)

Jung reconhece que existe um pensamento primordial - comparável, talvez, à Inteligência plotiniana - inerente à espécie humana, que foi construído e desenvolvido durante a evolução do Homem. Esse

pensamento foi expresso e memorizado em imagens, que funcionam como guias da psique, como um verdadeiro fio de Ariadne rumo ao centro do labirinto.

*“Há um pensamento nas imagens primordiais, nos símbolos, que são mais antigos que o homem histórico e nascidos com ele desde os tempos mais antigos e, eternamente vivos, sobrevivem a todas as gerações e constituem os fundamentos da nossa alma. (...) Para mim, as imagens primordiais são como órgãos psíquicos.”* (Jung, 1982:352; VIII/2,794)

Esses ‘órgãos psíquicos’ são - seguindo-se a metáfora - as ‘antenas’ da psique humana coletiva, arcabouço de todo imaginário criado pela humanidade, pela qual captam-se e atualizam-se as imagens.

No que se refere ao arquétipo central, o *self* ou si-mesmo, Jung cita um extenso trecho de Plotino em apoio às suas idéias:

*“Encontramos uma concepção paralela [à natureza psicológica do si-mesmo] em Plotino (cerca de 205-270). Assim, diz ele em suas ‘Enéadas’: ‘Sempre que uma alma se conhece, sabe que seu movimento natural não se processa em linha reta, pois sofreu um desvio; mas sabe que descreve um movimento circular em torno de seu princípio interior, em torno de um centro. Mas o centro é aquilo de onde procede o círculo. A alma, portanto, movimentar-se-á em torno de seu centro, isto é, em torno do princípio de onde ela procede. Ela manter-se-á presa a ele; movimentar-se-á em direção a ele, como deveriam fazer todas as almas. Mas só as almas dos deuses se movimentam em direção a ele, e por isso são deuses, pois tudo o que se acha unido a esse centro é, em verdade, deus, ao passo que o que se acha afastado dele é o homem, o homem sem unidade, o homem animal’. Nesta concepção, o ponto é o centro de um círculo que é produzido, de algum modo, pela deambulação da alma em torno dele. Mas o ponto é o ‘centro de todas as coisas’; é uma imagem de Deus. É esta a concepção que*

*ainda hoje encontramos na base dos símbolos mandálicos dos sonhos.”* (Plotino, En.VI,8,1;VI,9 in Jung, 1982:209; IX/2,342)

Para Plotino, o *self* noético ou imanente (*noetike kai psychike*), a fonte da vida, não necessita imaginação pois é auto-consciente. A tarefa última da consciência é tornar-se inconsciente num patamar superior de conhecimento, onde a distinção imagética entre sujeito e objeto foi superada e finalmente integrada. A fragmentação do *self* é total no nível da *physis*, onde encontra-se num estado de inconsciência de seu potencial cognitivo. Para superá-la, surge a *sunaisthesis* como a unidade cognitiva básica motivada pela simpatia cósmica (*sympatheia*) que une o universo num todo integrado. (cf. Warren, 1964)

*“Car l’intelligence est à la fois une partie de nous-mêmes et un être supérieur auquel nous élevons.”* (Plotino, 1993: I,1,7)

Na interpretação de Jung, a conscientização das imagens primordiais, que atuam de forma inconsciente ou pré-consciente, é que permite ao homem reconhecer sua própria humanidade:

*“Existem arquétipos pré-conscientes que nunca foram conscientes. (...) Só quando o homem possui a capacidade de ser consciente é que se torna verdadeiramente homem.”* (Jung, 1982:147; VIII/2,412)

E essa humanidade reflete-se em tudo o que a psique pode abarcar:

*“O si-mesmo surge em todas as formas, das mais elevadas às mais ínfimas, uma vez que tais formas ultrapassam as fronteiras da personalidade do eu, à maneira de um ‘daimon’ (demônio socrático).”* (Jung, 1982:216; IX/2,356)

Para Plotino o *Nous* mantém a alma humana permanentemente ligada ao *kosmos noetos* (universo inteligível), mas como a atenção está distraída pelos objetos sensíveis ela não dá-se conta disso. Quer dizer, embaixo da atividade consciente cotidiana continua a operar inconscientemente o *self* imanente, o

inteligível que habita em cada ser. Ontologicamente essa operação pode ser descrita como a unidade entre sujeito e objeto numa realidade existencial, fornecendo as bases epistemológicas para uma abordagem cognitiva da divindade. Assim, o Uno não é um ser, mas antes um processo unificador que nada é em si, apesar de ser em si todos os seres. (Plotino, 1993:V,1,6; VI,8; VI,9)

O *self* imanente pode tornar-se cômico para o homem, que assim cumpre uma dupla finalidade: alça a alma humana ao nível do *Nous* e, ao mesmo tempo, permite que o *Nous* tome consciência de si mesmo. A palavra a descrever o *self* é alternadamente *psyche* ou *anthropos*, isto é, a realidade ontológica e a consciência humana. O *self* possui um dinamismo cognitivo perpétuo e surge para o homem como *imago Dei*, ou seja, a imagem de Deus espelhada na consciência.

*“L’âme aussi est animée d’un mouvement éternel. (...) Il est donc nécessaire, pour que nous percevions la présence de ces actions, de tourner nos perceptions vers l’intérieur de nous-mêmes, et d’y maintenir notre attention.”* (Plotino, 1993:V,1,12)

Em Jung também encontramos o pressuposto de um movimento:

*“O processo inconsciente como que se move em **espiral** em torno de um centro(...). Poderíamos talvez dizer(...) que o centro - em si mesmo incognoscível - age como um imã sobre o material e os processos disparatados do inconsciente, capturando-os pouco a pouco em sua teia de cristal.”* (Jung, 1994:230; XII,326)

Para Plotino esse centro é Deus. E ele define Deus como *“he tou me noein riza”*, a ‘impensável raiz da alma’ e, assim, encontrar a si mesmo é conhecer sua origem na contemplação da imagem do Uno, refletida no *self* através da Inteligência (*Nous*). (cf. Warren, 1964)

*“En dehors de l’Intelligence et autour d’elle circule l’âme; elle regarde en l’Intelligence et, en la contemplant jusque dans son intimité,*

*elle voit par elle le Dieu suprême.”* (Plotino, 1993: I,8,2)

A consciência poderia ser entendida, então, como um jogo de espelhos onde a fidelidade da imagem seria uma função da clareza da superfície reflexiva. (cf. Plotino, 1993: VI,9,7-9)

*“Il faut que, contemplant cet Un qui est en lui-même comme à l’intérieur d’un sanctuaire, et qui reste immobile au delà de tout, nous contemplions les **images** qui déjà tendent vers l’extérieur (images stables), ou plutôt la première image qui s’est manifestée. (...) Tous les êtres d’ailleurs, tant qu’ils subsistent, produisent nécessairement autour d’eux, de leur propre essence, une réalité qui tend vers l’extérieur et dépend de leur pouvoir actuel; cette réalité est comme une **image** des êtres dont elle est née.”* (Plotino, 1993:V,1,6)

A realidade é criada pelo ser como uma imagem na qual ele se insere. Enquanto que para Plotino a crença em Deus é o resultado natural do pensamento que alcança a contemplação da verdade (*aletheia*), o que interessa a Jung é demonstrar a realidade empírica desses fenômenos e desvinculá-los de toda crença religiosa. Jung também diferencia a imagem de Deus de Deus mesmo, embora por razões diversas das de Plotino. Diz ele:

*“O que se pode é constatar que o simbolismo da totalidade psíquica coincide com a imagem divina, embora não se possa demonstrar que uma imagem divina é o próprio Deus ou que o si-mesmo substitui Deus.”* (Jung, 1982:188; IX/2,308)

Além da separação dos pressupostos teológicos dos psicológicos, Jung dicotomiza a possível interpretação do significado do *self* em teses materialistas ou espiritualistas:

*“Numa interpretação materialista poder-se-ia afirmar que o ‘centro’ nada mais é do que aquele ponto em que a psique se torna incognoscível, por ser lá que se funde com o*

*corpo. Numa interpretação espiritualista, inversamente, afirmar-se-ia que o si-mesmo nada mais é do que o espírito, o qual anima a alma e o corpo, irrompendo no tempo e no espaço através desse ponto criativo.”* (Jung, 1994:233; XII,327)

Para Jung o *self* pode ser compreendido como a imagem da totalidade da psique, como seu centro e também como símbolo dessa unidade, abrangendo consciente e inconsciente e o próprio eu.

O *self*, como o arquétipo central, seria um princípio unificador da personalidade, conferindo um sentido às ações do indivíduo e integrando-as num todo coerente, como o *lapis alquímico*.

Por outro lado, o *self* é também uma *imago Dei*, isto é, uma imagem de Deus. Essa imagem seria um símbolo da unidade e da transcendência do universo, a qual realiza a síntese de todas as oposições.

Por isso, Jung recupera a formulação escolástica:

*“Deus est circulus cuius centrum ubique, circumferentia vero nusquam”* [Deus é um círculo cujo centro está em toda parte e cuja periferia não está em lugar algum].” (Jung, 1982:144; IX/2, 237, n.113)

Por conduzir à síntese dos opostos, o *self* carrega uma conotação tanto do bem (Deus como encarado pelas religiões monoteístas), como do mal, quer dizer, a divindade maligna e destruidora (o Demônio). Devido a essa enantiodromia (relação entre opostos), o símbolo do *self* é em geral um quaternio ou quaternidade. Assim, o símbolo cristão da divindade, a Trindade, complementa-se com o Demônio, o quarto elemento.

*“Coincidentia oppositorum (coincidência dos opostos), por meio da qual se exprime a divindade do si-mesmo.”* (Jung, 1985: 142; XIV/1, 171)

Nesse sentido, como anteriormente observado em relação aos gnósticos, a filosofia

plotiniana afasta-se da concepção de Jung, pela sua crença na divindade como um Bem absoluto.

Para Plotino, porém, essa discussão sobre a origem do mal, como todo conhecimento discursivo, é só uma parte do processo - a parte inferior - da busca intuitiva pelo conhecimento da alma, que vai além do humano:

*“Donc il y a une double connaissance de soi-même; ou bien l'on connaît la nature de la pensée discursive de l'âme; ou bien on la dépasse, et l'on se connaît como être conforme à l'intelligence; c'est par elle qu'on se connaît non plus comme homme.”* (Plotino, 1993: V,3,4)

Para ele a alma é de natureza inteligível, que funciona como um veículo para todos os seres, não é uma exclusividade humana. A ordem do universo é mantida pela ação racional da alma, sendo ela o verdadeiro princípio do mundo. Ela gira ao redor de um ponto central, circularmente, e anima a natureza, possibilitando o movimento e, assim, criando a *physis* ou o mundo natural. O Uno cria o cosmos sem sair de si mesmo, através da processão ou emanação (*proodos*), e o cosmos retorna ao Uno por meio da conversão ou retração (*epistrophé*), num movimento perpétuo que não possui uma gênese no tempo. (cf. Brun,1991)

*“Elle est comme le centre dans un cercle: tous les rayons tirés du centre à la circonférence laissent pourtant le centre immobile, bien qu'ils naissent de lui et en tiennent leur être; ils participent du centre, et ce point indivisible est leur origine; mais ils s'avancent au dehors, bien qu'ils y restent attachés.”* (Plotino, 1993: IV,2,1)

Jung associa essa noção às concepções alquímicas:

*“Na filosofia neoplatônica a alma mantém uma relação nítida com a forma esférica. (...) Como no **Timeu** de Platão, a 'anima mundi' bem como a 'alma do corpo' tem para os*

*alquimistas a forma esférica.*" (Jung, 1994:93; XII,109, n.41)

Plotino incorpora essa noção platônica na sua filosofia:

*"Comme notre corps est une partie de l'univers, ainsi notre âme est une partie de l'âme de l'univers".* (Platão, *Filebo*:30 in Plotino, 1993: IV,3,2).

Para Plotino, a *psyche tou pantos* ou *anima mundi* possui uma parte voltada à contemplação (*theoria*) e a outra ligada à ação (*praxis*) que é a própria natureza (*physis*). Mas, ao contrário de Platão, a Alma do Mundo plotiniana é a responsável pela produção do mundo sensível que transcorre no tempo, que assim ganha um estatuto de realidade (embora no seu mais baixo nível), não sendo mera fantasmagoria, pois a própria matéria espelha o ser.

Portanto, a alma é una e múltipla e atende à demanda divina por auto-conhecimento.

*"Notre âme est chose divine; elle est d'une nature différente de l'être sensible; elle est telle que l'âme universelle."* (Plotino, 1993:V,1,10)

Jung reconhece nessas formulações um eco de suas próprias teorias:

*"A alma do mundo, portanto, que constitui o princípio dominante de toda a physis, possui uma natureza trina e, visto como para Platão o mundo é um segundo Deus, a alma do mundo constitui uma imagem revelada e desdobrada de Deus."* (Jung, 1983:126; XI,187)

Contudo, diversamente de Platão e Plotino, Jung vê nessa noção apenas uma outra imagem de totalidade e não uma substância 'pensante' ou 'consciente' autônoma:

*"A alma ou o espírito do mundo, constitui uma projeção do inconsciente. (...) A 'alma' e o 'espírito', isto é, a psique em geral é, em si e por si, totalmente inconsciente enquanto substância."* (Jung, 1982:133; IX,219)

Para Plotino e Jung, então, a consciência é dependente da imaginação que, por sua vez, é direcionada pelas funções corporais e pela atenção. O centro subjetivo do ser humano - aquilo que denominamos eu - nada mais é que uma função do imaginário. Os processos inconscientes estão fora de seu acesso e as imagens são as únicas chaves de compreensão.

As imagens partem de um centro - que é o centro da própria alma - que reflete o *self*. Esse *self* é inconsciente e só é apreendido pelo esforço concentrado da atenção. Mas quanto à contemplação da imagem de Deus, é como se o centro do eu se sobrepusesse ao centro do universo e, assim, não houvesse mais sentido na separação entre sujeito e objeto. Quem contempla é o próprio *self*, através da nossa consciência, alcançando a "raiz da alma". (*vide* Plotino, 1993:VI,9,10)

Por isso, na experiência do dia a dia o *self* é reduzido à manutenção do corpo, ocupando-se da sensação e do pensamento em termos de sujeito e objeto localizados em um espaço e um tempo determinados, quer dizer, reduz-se a um eu (ego) que responde a um nome em função de sua inserção social.

Mas sua raiz é atemporal e, assim, o eu subsiste apenas na *phantasia* (imaginação), como um núcleo de imagens da alma derivadas da percepção e da memória.

Para ambos, o *self* é concebido segundo uma *imago Dei*, uma imagem de Deus, embora Jung tenha o cuidado de diferenciar o campo da Psicologia do da Teologia, o que é impensável em Plotino.

Quanto à *anima mundi*, a alma do mundo, embora exista uma discordância sobre a questão de sua substancialidade, poderia ser interpretada como uma noção similar à de inconsciente coletivo, como memória coletiva das imagens primordiais.

Certamente a base biológica e empírica da teoria junguiana não se coaduna ao espiritualismo de base mística da filosofia

plotiniana, mas os pressupostos essenciais são os mesmos. Pois muitos dos argumentos biológicos em Jung surgem como uma maneira de conferir aos seus conceitos uma roupagem mais aceitável ao empirismo dominante, não sendo premissas necessárias para as suas teorias.

Assim, poderia-se dizer que o campo de estudos privilegiado da psicologia junguiana é a análise das imagens arquetípicas e que a base de seu método é a intuição, ou seja, o pensamento noético aplicado às configurações simbólicas.

E se a *dianoia* (pensamento discursivo) presente nas *Enéadas* sobreviveu por tantos séculos foi devido às suas grandes intuições. Seus ensinamentos chegaram até nós como algo vivo. Seus reflexos estão não só nas idéias de Jung, mas também num sem número de correntes filosóficas e crenças religiosas ou esotéricas.

E o conceito para o qual os dois autores confluem é o de *self*, cuja abrangência ultrapassa o âmbito da análise da personalidade, envolvendo questões epistemológicas fundamentais, pois seria também o centro do cosmos.

Dessa forma, tanto para Plotino como para Jung, o homem privado de imagens é um estranho para si mesmo, inconsciente de sua existência, incapaz de aperceber sua constituição íntima.

Tal asserção - paradoxalmente - vale tanto para o homem de alma embrutecida - num sentido negativo - quanto para o sábio que na contemplação do Absoluto, refletido em seu *self*, perde sua consciência e se une à totalidade do cosmos - tomada no aspecto positivo.

Nesse último caso, a atenção (*phrontis*) concentrada produz uma espécie de inconsciência que separa o homem superior de suas imaginações, como uma força psíquica que o conduz a níveis mais elevados de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AUBENQUE, P. (†1981) Plotino e o neoplatonismo. In: Châtelet, F. (org.). *História da Filosofia 1: A filosofia pagã*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRÉHIER, E. (1977) *História da Filosofia*. v.1/2. São Paulo: Mestre Jou.
- BRUN, J. (1981) *O Neoplatonismo*. Lisboa: Edições 70.
- \_\_\_\_\_. (1991) *Epicure et les épicuriens*. Paris: PUF.
- HILLMAN, J. (1981) *Estudos de psicologia arquetípica*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- JACOBI, J. (1986) *Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C.G.Jung*. São Paulo: Cultrix.
- JUNG, C.G. (1975) *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- \_\_\_\_\_. (1981) *Estudos sobre psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1982) *Aion. Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1983) *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1984) *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1985) *Mysterium coniunctionis*. 2v. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1986) *Sincronicidade*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1991) *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1994) *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes.
- PETERS, F.E. (1983) *Termos filosóficos gregos. Um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PLOTINO. (1993) *Ennéades*. 6v. Trad. E.Bréhier. Paris: Les Belles Lettres.
- SEGAL, R.A. (1995) *The allure of Gnosticism: The Gnostic experience in Jungian Psychology and contemporary culture*. Chicago: Singer & Stein.
- SCHWYZER, H.R. (1960) 'Bewusst' und 'Unbewusst' bei Plotin. In: *Sources de Plotin*, Genebra: Fondation Hardt, 342-378.
- TORRENTS, J.M. (1990) *Los Gnósticos*. 2v. Madrid:Gredos.
- WARREN, E.W. (1964) Consciousness in Plotinus. *Phronesis*, 9:86-95.
- \_\_\_\_\_. (1966) Imagination in Plotinus. *Classical Quarterly*, 16:277-285.

# A INFLUÊNCIA DE FATORES DE PERSONALIDADE E DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BURNOUT EM PROFISSIONAIS DE SAÚDE

## THE INFLUENCE OF PERSONALITY AND JOB FACTORS ON BURNOUT AMONG HEALTH PROFESSIONALS

Wilma Costa SOUZA<sup>1</sup>  
Angela Maria Monteiro da SILVA<sup>2</sup>

### RESUMO

*O presente estudo investigou a relação de fatores de personalidade e de fatores ligados à organização do trabalho com a síndrome do burnout. As características de personalidade examinadas foram padrão tipo A de personalidade e traço de ansiedade. Os fatores da organização do trabalho investigados envolveram o significado do trabalho, a percepção de controle e o suporte da chefia imediata. Participaram do estudo 239 profissionais de saúde. Eles responderam a cinco medidas para avaliação de dados sócio-demográficos, personalidade tipo A, traço de ansiedade, fatores do trabalho, burnout total e suas dimensões (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal com o trabalho). As análises de regressão múltipla (Stepwise) indicaram que as variáveis traço de ansiedade, suporte da chefia e tipo A de personalidade foram preditores significativos do burnout total e da exaustão emocional, enquanto as variáveis traço de ansiedade e tipo A de personalidade predisseram significativamente a despersonalização. Nenhuma das variáveis do estudo predisse significativamente a dimensão realização pessoal com o trabalho.*

**Palavras chaves:** Burnout - Estresse ocupacional - Profissionais de Saúde - Fatores de personalidade - Fatores de organização do trabalho

<sup>(1)</sup> Professora do curso de graduação e pós graduação lato sensu em Fisioterapia da Universidade Gama Filho e Coordenadora do curso de pós graduação lato sensu em Fisioterapia neurofuncional da Universidade Gama Filho.

<sup>(2)</sup> Professora do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Gama Filho e Professora do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

E-MAIL : wcsrechtman@uol.com.br

Rua das Laranjeiras 28 /202, Laranjeiras, Rio de Janeiro. CEP. 22240.000 - Tel: (021) 557 2413 - Cel. 91741824

AUTOR PARA ENVIO DA CORRESPONDÊNCIA : Wilma Costa Souza

INDICAÇÃO ONDE O TRABALHO FOI APRESENTADO: Dissertação submetida e aprovada pelo Programa de pós-graduação - Mestrado em Psicologia da Universidade Gama Filho como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia em 16/09/99.

## ABSTRACT

*This study focuses the relationship between personality\*traits and organizational environmental factors, on one side, and burnout syndrome, on the other. The personality traits selected for this study were type A personality pattern and trait anxiety. Job factors included meaning of work, perception of control and support from supervisors. Participants were 239 health professionals. They completed five measures that assessed socio-demographic data, type A personality, trait anxiety, job factors, total burnout and its dimensions (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment). Stepwise multiple regression analyses indicated that trait anxiety, support from supervisors and type A personality were significant predictors of total burnout and emotional exhaustion. In addition, trait anxiety and type A personality significantly predicted depersonalization. However, there were no significant predictors of personal accomplishment.*

**Key words:** *Burnout - Occupational stress - Health professionals - Personality traits - Organizational environmental factors*

## INTRODUÇÃO

O estudo dos fatores que levam ao estresse e a influência do mesmo na gênese das doenças em geral tem recebido grande ênfase por parte dos pesquisadores. Entretanto, a investigação do trabalho como fator desencadeante do estresse só mais recentemente tem recebido atenção.

Dentre os diversos modelos de estresse ocupacional, optou-se no presente estudo pelo modelo do *Burnout*, conforme desenvolvido por Maslach & Jackson (Maslach, 1976).

A síndrome atinge principalmente profissionais que atuam na área de ciências humanas tais como enfermeiros, fisioterapeutas, médicos e assistentes sociais, caracterizando-se por uma reação de estresse crônico (Reinhold, 1996).

A síndrome do *burnout* talvez possa oferecer uma explicação para as dificuldades percebidas na relação profissional de saúde - paciente, dificuldades estas que, ao mesmo tempo em que não contribuem para a recuperação dos doentes, podem levar ao sentimento de grande insatisfação com o trabalho muitas vezes referido pelos

profissionais. Na síndrome do *burnout* é descrita a dificuldade do profissional em lidar com as emoções de seus pacientes levando-o a tratá-los de forma impessoal e desumanizada (Maslach, 1976). Neste caso, o profissional de saúde pode utilizar-se de estratégias negativas para enfrentar a situação, distanciando-se de seus pacientes e passando a encará-los como algo totalmente destituído de qualidades humanas.

O *burnout* parece acometer pessoas altamente motivadas e dedicadas, observando-se nos profissionais acometidos uma queda na performance que influi na qualidade dos serviços prestados. A síndrome se correlaciona com insônia, aumento do uso de álcool e drogas, problemas no casamento e na família (Maslach & Schaufeli, 1993).

A síndrome do *Burnout* foi inicialmente descrita em 1974 por Freudenberg (França, 1987). O termo pode ser traduzido como aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia e foi usado pelo autor para designar uma resposta dos indivíduos ao estresse ocupacional. Ainda na década de 70, Maslach & Jackson passaram a investigar a síndrome, desenvolvendo cientificamente um

modelo de *burnout*. Os autores também elaboraram o *Maslach Burnout Inventory* para medir a síndrome, sendo este instrumento atualmente usado na maioria das pesquisas sobre o tema (Maslach & Schaufeli, 1993).

Schaufeli, Maslach & Marek (1993) conceituam o *burnout* como síndrome de exaustão, despersonalização e baixa realização pessoal com o trabalho, que pode ocorrer com indivíduos que trabalham para pessoas, especialmente para as que têm algum tipo de problema. A exaustão refere-se ao sentimento de sobrecarga emocional e de esgotamento e é a dimensão que mais se aproxima de uma variável de estresse. A despersonalização, por outro lado, constitui um novo constructo que não aparece diretamente na literatura sobre o estresse (Cox, Kuk & Leiter, 1993). O profissional afetado pelo *burnout*, não é mais capaz de lidar com as emoções das pessoas que atende e começa a tratá-las de forma desumanizada (Maslach, 1976).

A terceira dimensão proposta pela autora, é a da baixa realização pessoal com o trabalho que se expressa através da tendência do indivíduo a se avaliar negativamente em relação a seu desempenho.

A síndrome, então, constitui-se em um modelo multidimensional onde a ocorrência de um componente pode precipitar o desenvolvimento dos outros dois (Golembiewsky, Scherb & Boudreau, 1993) ou pode ocorrer que os componentes se desenvolvam ao mesmo tempo, visto tratarem-se de reações a diferentes aspectos do ambiente de trabalho como afirma Leiter (1993).

É característico na síndrome um sentimento de desilusão e frustração que ocorre em pessoas que possuíam grandes expectativas em relação às suas carreiras. É resultado, então, de um processo de desilusão onde o trabalhador percebe que não consegue

retirar de seu trabalho um sentido, um significado existencial (Pines, 1993).

Entre as características de personalidade que favorecem o desenvolvimento do *burnout* destacam-se a motivação, o entusiasmo, a dedicação ao trabalho e a tendência ao perfeccionismo (Squires & Livesley, 1984).

Segundo França (1987), os profissionais atingidos pela síndrome são pessoas que mergulham fundo em seu trabalho, não sabem dizer não, se ocupam com várias coisas ao mesmo tempo e têm compulsão para o trabalho, retirando dele grande parte de sua satisfação pessoal. Paradoxalmente, estas características são as mais valorizadas pelos departamentos de seleção de pessoal. O profissional que não mede sacrifícios pela empresa e tem grande necessidade de vencer e ser reconhecido, dificilmente relaxa e se, além disso, mostra pouca habilidade para lidar com o estresse em situações interpessoais pode ser levado ao *burnout* (Reinhold, 1996).

Dentre os critérios diagnósticos do *burnout* destacam-se um estado geral de fadiga acompanhado de perda da auto-estima resultante de um sentimento de incompetência profissional e insatisfação com o trabalho (Maslach & Schaufeli, 1993). Os mesmos autores apontam como principal indicador uma diminuição significativa da performance no trabalho.

O presente estudo não poderia ser abrangente a ponto de investigar todos os aspectos envolvidos no estresse ocupacional. Desta forma, optou-se pelo estudo da influência de fatores intrínsecos à personalidade e de estressores ligados à organização do trabalho na síndrome de *burnout*.

Considerando-se os diversos aspectos ligados à personalidade, optou-se pelas variáveis padrão de personalidade tipo A e traço de ansiedade. Em relação aos fatores ligados à organização do trabalho, selecionou-se, o significado do trabalho, o

sentimento de controle e o suporte oferecido pela chefia imediata.

O *padrão de personalidade tipo A* pode ser definido como um estilo de vida caracterizado por extrema competitividade, luta por realização, agressividade, pressa, impaciência, inquietação, vigilância, fala explosiva, tensão da musculatura facial e sentimento de estar sob pressão do tempo (Cooper, 1987).

O *traço de ansiedade* refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis em propensão à ansiedade, isto é, a diferença na tendência de reagir a situações percebidas como ameaçadoras com elevações de intensidade no estado de ansiedade (Biaggio, Natalício & Spielberg, 1977).

O *significado do trabalho* pode ser entendido como a relevância percebida pelo sujeito acerca do trabalho que executa, avaliando o seu grau de importância para a sociedade. Quanto ao sentimento de controle, ele reflete a percepção do indivíduo acerca da sua autonomia em relação à divisão e organização das tarefas que ele executa. Por fim, o *suporte oferecido pela chefia* refere-se à percepção do sujeito quanto a orientação recebida para a realização das suas tarefas, adequação da supervisão e possibilidade de obter ajuda efetiva em relação às dificuldades que encontra no desenvolvimento do seu trabalho

O presente estudo visou investigar se fatores de personalidade (traço de ansiedade e padrão tipo A) e fatores da organização do trabalho (significado do trabalho, percepção de controle e suporte da chefia) são preditores do *Burnout* e suas dimensões.

## METODOLOGIA

### Participantes

A pesquisa foi realizada em uma amostra de 239 profissionais da área de saúde, de nível

superior e de diversas categorias profissionais: médicos, fisioterapeutas, psicólogos, assistentes sociais, dentistas e enfermeiros.

Os participantes eram trabalhadores de instituição pública, privada, autônomos ou empregadores e exerciam suas funções em ambulatórios, enfermarias, emergências, ou ainda, prestavam atendimento domiciliar.

Foram pesquisados profissionais do sexo feminino (81%) e masculino (19%), na faixa etária de 22 a 72 anos. A média e desvio padrão da idade em anos foram  $39,10 \pm 10,00$  (média  $\pm$  DP).

A maioria da amostra foi constituída por médicos (32,2%) e fisioterapeutas (29,7%).

### Instrumentos

Os níveis de ansiedade traço foram operacionalizados pela escala de ansiedade traço do Inventário de Ansiedade Traço - Estado (IDATE), elaborado por Spielberg e colaboradores e adaptado para a população brasileira por Biaggio e colaboradores (1977). A escala de ansiedade - traço contém 20 afirmativas que descrevem como os sujeitos geralmente se sentem. Para cada item os sujeitos escolhem uma das quatro opções de resposta, que variam de quase nunca a quase sempre. Os escores totais da escala variam de 20 a 80, considerando-se que quanto maior o escore, maior o grau de ansiedade do indivíduo.

A síndrome do *Burnout* foi operacionalizada através do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) desenvolvido por Maslach & Jackson (1981) e adaptado para população brasileira por Carvalho (1995). Este instrumento consta de três subescalas que foram elaboradas para abranger as três dimensões da síndrome, isto é, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. O MBI, adaptado por Carvalho (1995) compõe-se de 22 itens, sendo 9 itens para medir a exaustão emocional, 8 itens para a

realização pessoal com o trabalho e 5 itens para a despersonalização. O cálculo dos escores dos indivíduos é realizado através da atribuição de valores relativos à frequência. Para cada item há seis opções de respostas que variam de muitas vezes ao ano a todos os dias. O escore total bruto dos sujeitos é obtido através do somatório dos pontos de cada item do inventário. O escore do sujeito em cada uma das dimensões (exaustão, realização pessoal e despersonalização) também é computado pelo somatório dos pontos dos itens relativos a cada uma das dimensões.

O padrão de personalidade tipo A foi mensurado através de instrumento anteriormente empregado por Malagris (1992) para amostras brasileiras. O instrumento é composto de uma escala contendo 10 afirmativas. Os sujeitos assinalam cada item da escala considerando-o verdadeiro ou falso. Os escores variam potencialmente de 0 a 10. Quanto mais elevado o escore total mais o indivíduo apresenta o padrão de personalidade tipo A.

O significado do trabalho, o sentimento de controle e o suporte oferecido pela chefia foram avaliados através de itens especialmente concebidos para este fim. Em trabalhos prévios, estas variáveis têm sido medidas em escalas de 2 pontos (sim/não), como em Rego (1993) e Carvalho (1995). No presente estudo optou-se por escalas analógicas visuais que permitem uma medida mais completa das variáveis. Na escala analógica visual os sujeitos avaliaram cada variável colocando um "X" numa linha de 10 cm que possuía rótulos em cada um dos extremos. Para computar os escores usou-se uma régua medindo a distância do ponto inicial ao ponto assinalado pelo "X" que o sujeito marcou. Quanto mais elevado o escore, maior o significado do trabalho, a percepção de controle ou o suporte oferecido pela chefia.

As variáveis sócio - demográficas de possível relevância foram avaliadas através de

um questionário especialmente construído para esta finalidade.

## Procedimento

Os participantes da pesquisa foram contatados em seus respectivos locais de trabalho, ou seja, hospitais da rede pública e privada ou clínicas particulares. Foram informados dos objetivos da pesquisa e do sigilo em relação às respostas. Os que concordaram em participar receberam os questionários e foram orientados quanto ao preenchimento.

## Análises Estatísticas

Empregou-se Análise de Variância Simples para verificar se homens e mulheres diferiam significativamente nas variáveis do estudo, e para examinar se os sub grupos com diferentes tempo de profissão diferiam significativamente nessas variáveis.

Por fim, produziu-se análises de regressão múltipla (método *Stepwise*) para examinar se a personalidade tipo A, o traço de ansiedade, o significado do trabalho, o controle percebido e o apoio da chefia, em conjunto, predizem significativamente o *burnout* total e suas dimensões. Em todas as análises usou-se um nível de significância igual a 0,05.

## Resultados

Os resultados obtidos a partir da aplicação de testes (ANOVA *one way*), tendo a variável sexo e tempo de profissão como intervenientes e as demais variáveis como básicas do estudo, indicaram que não existem diferenças significativas ao nível de 5% entre os valores médios das variáveis analisadas (Tabelas 1 e 2).

Desta forma, foi possível admitir um único grupo para o estudo independentemente dos parâmetros sexo e tempo de profissão.

**Tabela 1.** Comparações das médias de homens e mulheres nas variáveis do estudo.

Variável	F calculado	* Significado p
Idade	2.218	0.1377
Significado do Trabalho	0.156	0.6976
Sentimento de Controle	0.449	0.5108
Apoio da Chefia	0.611	0.4434
Padrão Tipo A	1.082	0.2994
Traço de ansiedade	1.098	0.2959
Exaustão emocional	0.731	0.4025
Realização pessoal	0.112	0.7418
Despersonalização	2.998	0.0847
Carga Horária	2.116	0.1471
Tempo de Profissão	2.068	0.1517

As médias observadas serão diferentes quando  $p < 0,05$

**Tabela 2.** Comparações das médias das diversas categorias de tempo de profissão para as variáveis do estudo.

Variável	F calculado	Significado p
Idade	120.60	0.0001
Significado do Trabalho	0.926	0.4650
Sentimento de Controle	0.903	0.4800
Apoio da Chefia	1.267	0.2789
Padrão Tipo A	1.584	0.1659
Traço de ansiedade	1.464	0.2027
Exaustão emocional	1.503	0.1896
Realização pessoal	0.971	0.4365
Despersonalização	0.272	0.9281
Carga Horária		

A primeira análise de regressão múltipla produzida, tendo como variável dependente o *burnout* total e como variáveis preditoras os fatores de personalidade e de organização do trabalho, indicou que três preditores alcançaram significância ao nível de 5% : traço de ansiedade, apoio da chefia e personalidade tipo A (tabela 3). O coeficiente de determinação,  $R^2$ , foi 0,349, apontando que 35% da variância do burnout total pode ser explicada através de seu relacionamento com os três preditores.

Na segunda análise de regressão múltipla considerou - se como variável dependente a exaustão emocional e como preditores os fatores de personalidade e de organização do trabalho, e três preditores alcançaram significância ao nível de 5% : traço de ansiedade, apoio da chefia imediata e personalidade tipo A (tabela 4). O coeficiente de determinação,  $R^2$ , foi 0,33, indicando que 33% da variância da exaustão pode ser explicada através do seu relacionamento com os três preditores.

**Tabela 3.** Resultado significativos da primeira análise de regressão múltipla, tendo o *burnout* total como VD

Preditor	Coefficiente de Regressão	t	Significância
Traço Ansiedade	1,01	7,27	P = 0,000
Apoio Chefia	-1,64	-3,95	P = 0,000
Tipo A	1,56	2,11	P = 0,036

**Tabela 4.** Resultado significativos da segunda análise de regressão múltipla, em que a exaustão foi a VD

Preditor	Coefficiente de Regressão	t	Significância
Traço Ansiedade	0,71	7,43	P = 0,000
Apoio Chefia	-0,98	-3,41	P = 0,001
Tipo A	1,11	2,18	P = 0,031

Uma terceira análise de regressão múltipla foi produzida. A variável dependente foi a despersonalização, e os preditores foram padrão tipo A, traço de ansiedade, significado do trabalho, controle e apoio da chefia imediata. Os resultados mostraram que dois preditores foram significativos: traço de ansiedade e padrão de personalidade tipo A (tabela 5). O coeficiente de determinação,  $R^2$ , foi 0,13 mostrando que 13% da variância da

despersonalização pode ser explicada através de seu relacionamento com os dois preditores.

A quarta análise de regressão múltipla teve como variável dependente a realização pessoal e como preditores os fatores de personalidade e de organização do trabalho. Os resultados indicaram que nenhum preditor alcançou significância ao nível de 5%. Uma análise de regressão múltipla padrão confirmou estes resultados (tabela 6).

**Tabela 5.** Resultado significativos da terceira análise de regressão múltipla, cuja a VD foi a despersonalização.

Preditor	Coefficiente de Regressão	t	Significância
Traço Ansiedade	0,13	4,18	P = 0,000
Tipo A	0,39	2,27	P = 0,024

**Tabela 6.** Resultado significativos da quarta análise de regressão múltipla, que teve como VD a realização pessoal.

Preditor	Coefficiente de Regressão	t	Significância
Traço Ansiedade	0,15	1,72	P = 0,08
Tipo A	0,24	0,54	P = 0,59
Significado	-1,04	-1,61	P = 0,11
Controle	0,67	1,80	P = 0,07
Apoio Chefia	-0,43	-1,69	P = 0,09

## DISCUSSÃO

A amostra foi composta de 239 sujeitos sendo a maioria (80,8%) do sexo feminino sugerindo uma nítida preferência deste sexo por profissões da área de saúde.

A aplicação de testes (ANOVA *one way*), indicou que as variáveis sexo e tempo de profissão não interferiram significativamente nas variáveis do estudo. No entanto, as variáveis idade e tempo de profissão se correlacionaram significativamente, o que já era esperado, ou seja, quanto maior a faixa etária, maior o tempo de profissão.

Os resultados aqui obtidos foram diferentes dos encontrados por Maslach & Jackson (1981) em relação ao sexo. Os autores apontam que mulheres apresentam escores mais elevados que homens para exaustão emocional enquanto estes últimos apresentam maior tendência a despersonalização. A dupla

jornada de trabalho a que as mulheres geralmente são submetidas é apontada por Cushway & Tyler (1996) como fator que contribuiria para maiores níveis de exaustão emocional. Diferenças culturais talvez expliquem a discrepância entre os resultados obtidos no presente estudo e aqueles relatados por Maslach & Jackson (1981). A maior possibilidade de delegar a execução de tarefas domésticas a outras mulheres, como ocorre na classe média brasileira, provavelmente diminui o impacto da dupla jornada. Na investigação da síndrome de *burnout* em professores do ensino médio paulista, Rego (1993) também não encontrou diferenças significativas entre homens e mulheres quanto ao *burnout*.

A idade e o tempo de profissão são relacionadas aos níveis de *burnout* total e suas dimensões em diversos estudos (Maslach & Jackson, 1981; Ullrich &

Fitzgerald, 1990; Cushway & Tyler, 1996; Moore & Cooper 1996). De modo geral, observou-se que o *burnout* é mais acentuado nos primeiros anos de profissão já que os profissionais tendem a se sentir mais inseguros em relação a seus conhecimentos, são mais afetados pelas reações de seus pacientes e, muitas vezes, nutrem falsas expectativas sobre suas carreiras. Profissionais com mais tempo de profissão, provavelmente já desenvolveram estratégias de *coping* que lhes permitem lidar melhor com as situações estressantes advindas do trabalho. Segundo Moore & Cooper (1996), os profissionais com maior tempo de carreira têm menor carga horária semanal, trabalham mais em tarefas administrativas e gerenciais e dedicam-se menos ao atendimento direto de pacientes, o que poderia contribuir para menores níveis de *burnout*.

Os resultados encontrados no presente estudo apontaram que os grupos com diferentes tempos de profissão não diferiram significativamente quanto ao *burnout* total ou suas dimensões, contradizendo, portanto, os resultados de Moore & Cooper (1996). Os profissionais de saúde que integram a amostra da presente pesquisa, provavelmente devido a aspectos sócio - culturais, diferem dos participantes americanos descritos no estudo de Moore & Cooper (1996). No presente estudo, apesar da média de idade (39 anos) apontar para um tempo de profissão razoável, a média da carga horária trabalhada semanalmente (46 h) encontra-se acima da preconizada pela Constituição Federal Brasileira (44 horas semanais). Possivelmente, os baixos salários e a precarização das relações trabalhistas têm levado os profissionais com mais tempo de profissão a jornadas mais longas e diversos vínculos empregatícios. Quanto aos mais jovens, as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho apontam para jornadas longas, extenuantes física e mentalmente e sem vínculo formal. Uma pesquisa realizada sobre o perfil do médico no Brasil (Machado, 1996) demonstra esta realidade.

Essas condições desfavoráveis restringem atividades fora do trabalho sejam elas sociais, culturais ou desportivas. A atual situação sócio - econômica do país pode estar levando os profissionais de saúde a um excesso de trabalho e, conseqüentemente, afetando as atividades de lazer. O lazer é considerado importante mediador do estresse, podendo promover a satisfação das necessidades psicológicas individuais, favorecer o bem estar físico e mental e gerar crescimento pessoal (Catalbianco, 1995). Neste sentido, a conscientização dos trabalhadores sobre a necessidade de se dedicarem, sempre que possível, a atividades de lazer poderia contribuir para menores níveis de estresse e maior satisfação com o trabalho.

O padrão de personalidade tipo A mostrou-se um preditor significativo do *burnout* total, da exaustão emocional e da despersonalização.

A relação entre aspectos da personalidade e a síndrome de *burnout* não tem sido muito investigada. Schaufeli e cols. recomendam que "seja desenvolvido um modelo conceitual que hipotetize quais variáveis de personalidade seriam relevantes no desenvolvimento da síndrome do *burnout*" (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993, p. 30).

De modo geral, considera-se que os indivíduos tipo A possuem um forte senso de urgência, o que os leva a tentar realizar mais e mais tarefas em cada vez menos tempo. Apresentam grande sentimento de hostilidade que se traduz por raiva e irritação e demonstram grande ambição e competitividade. Dentre os diversos aspectos que integram o padrão tipo A, a hostilidade é considerada o fator mais significativo no desenvolvimento do estresse (Hockenbury & Hockenbury, 1997).

No presente estudo constatou-se que o traço de ansiedade é um preditor significativo do *burnout* e todas as suas dimensões, exceto a realização pessoal com o trabalho.

Os resultados encontrados sugerem que os indivíduos com alto traço de ansiedade são

mais vulneráveis ao estresse ocupacional e ao *burnout*, portanto, poderiam ser beneficiados por um programa de manejo do estresse.

Diversos programas de manejo de estresse surgiram nos últimos anos com o objetivo de ensinar aos indivíduos como apreender eventos estressantes e como desenvolver estratégias adequadas de *coping*. O treinamento de técnicas de relaxamento e meditação tem sido empregado por diversas empresas com o objetivo de diminuir o estresse de seus empregados. A meditação pode diminuir o consumo de oxigênio e os batimentos cardíacos reduzindo a ativação fisiológica do organismo e a ansiedade (Hockenbury & Hockenbury, 1997).

Lipp, Romano, Covolan & Nery (1990, p. 149) propõem um tratamento comportamental para o estresse composto de quatro pilares: "i) alimentação anti - estresse buscando suprir o organismo com nutrientes gastos em momentos em que uma adaptação maior lhe é exigida, ii) relaxamento para restaurar o estado de homeostase quebrado em momentos de estresse, iii) exercícios físicos capazes de levar o organismo a produzir endorfinas com o propósito de promover uma sensação de tranquilidade e bem estar, iv) tratamento comportamental que inclui a reestruturação de crenças irracionais, treino em assertividade e em controle da ansiedade, aquisição de técnicas de resolução de problemas e manejo do tempo, além de prática na percepção e no controle do padrão tipo A de comportamento".

Vários pesquisadores e teóricos como por exemplo Auerbach & Gramlig (1998) declaram que fatores de personalidade como traço de ansiedade e padrão tipo A podem ser reduzidos, mas seriam necessários vários anos de psicoterapia. No entanto, a médio prazo, o emprego do relaxamento, da meditação e da auto - sugestão poderiam ajudar a minimizar a influência destes fatores.

Em relação às medidas acima descritas para a redução do estresse, é importante ressaltar que estas são centradas no próprio

sujeito sem a intenção de influir diretamente no ambiente estressor. Desta forma, corre-se o risco de atribuir ao trabalhador a inteira responsabilidade no manejo de seu estresse, limitando-se assim a ação de cunho mais político e social que envolva a mudança do ambiente e condições do trabalho.

No presente estudo o apoio da chefia foi preditor do *burnout* total e da exaustão emocional. O apoio ou suporte da chefia foi relacionado ao *burnout* em diversos outros estudos. Hillhouse & Adler (1997) demonstraram menores níveis de *burnout* em enfermeiras que percebiam maior suporte de suas chefias. Para os autores, o suporte promove o senso de competência, a auto - eficácia e a auto - estima.

Conclui-se que o baixo apoio da chefia tende a favorecer o desenvolvimento do *burnout*. Por outro lado, o oferecimento de apoio pela chefia parece diminuir a chance do profissional apresentar *burnout*.

Medidas de moderado impacto na estrutura organizacional tais como: instalações para realização de exercícios, delegação de responsabilidades que fortaleçam o controle, e suporte adequado oferecido pela chefia são descritas como capazes de contribuir para menores níveis de estresse (Härtl, 1999).

Em relação ao apoio da chefia, preditor da *burnout* total e da exaustão, a conscientização e treinamento dos chefes, poderiam levá-los ao oferecimento de suporte adequado aos profissionais de saúde.

Por fim, futuros estudos podem esclarecer a natureza do suporte social melhor indicado para as diversas categorias de profissionais de saúde, considerando-se suas diferentes funções.

Uma importante função da pesquisa em psicologia social envolve avaliar cientificamente os fenômenos possibilitando, assim, sua veiculação na sociedade. Desta forma, contribui-se para a formulação de propostas que possam alterar a realidade descrita.

Em relação aos profissionais de saúde, a discussão dos diferentes aspectos do *burnout* (causas, conseqüências e meios para a prevenção) deveria permear nos cursos de graduação, nas associações e nos sindicatos de classe permitindo aos profissionais maior compreensão, identificação e prevenção do problema. Empenhados na arte de prevenir e curar doenças, estes profissionais nem sempre têm a noção de seu próprio adoecer no trabalho.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, S.M. & Gramling, S.E. (1998). **Stress management Psychological foundations**. New Jersey : Prentice Hall.
- BIAGGIO, A.M.B.; Natalício, L.; Spielberg, C.D. (1977). Desenvolvimento da forma experimental em português do inventário de ansiedade traço - estado (IDATE). **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, **29**, 31 - 42.
- CARVALHO, M.M.B. (1995). **O professor, um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.
- CATALBIANCO, M. R. (1995). Main and stress - moderating health benefits of leisure. **Loisir & Societé**, **18**, 33 - 52.
- COOPER, C.L. (1987). Stress prone behaviour: type A pattern. Em Kalimo, R; Bataw, M.A.E & Cooper, C.L. (Orgs). **Psychosocial factors at work and their relation to health**.(pp 134 - 137). Genebra: World Health Organization.
- COX, T; KuK, G & Leiter, M. (1993). Burnout, health , work stress , and organizational healthness . Em Schaufeli, W.B; Maslach, C & Marek, T. (Orgs). **Professional burnout, recent developments in theory and research** (pp 177 - 193). Philadelphia: Taylor & Francis.
- CUSHWAY, D & Tyler, P. (1996). Stress in clinical psychologists. **International Journal of Social Psychiatry**, **42**. 141 -149.
- FRANÇA, H.H. (1987). A síndrome do burnout. **Revista Brasileira Médica**, **44**, 25-27.
- GOLEMBIEWSKY, R.T; Scherb, K & Boudreau, R.A. (1993). Burnout in cross - national settings: generic and model - specific perspectives. Em Schaufeli, W.B; Maslach, C & Marek, T.(Orgs). **Professional burnout, recent developments in theory and research**. ( 217 - 236).Philadelphia : Taylor & Francis.
- HÄRTL, G .(1999). Control de las fuentes de estrés en grupos de alto riesgo. **Revista da Oficina Internacional do Trabalho**, **18**, 1 - 6.
- HILLHOUSE, J.J & Adler, C.M. (1997). Investigating stress effects patterns in hospital staff nurses : results of a cluster analysis. **Social Science and Medicine**, **45**, 1781 - 1788.
- HOCKENBURY, D.H. & Hockenbury, S.E. (1997). **Psychology**. New York: Worth Publishers.
- LEITER, M.P. (1993). Burnout as a developmental process: consideration of models. Em Schaufeli, W.B ; Maslach, C & Marek, T.(Orgs). **Professional burnout, recent developments in theory and research** (pp 237 - 250). Philadelphia : Taylor & Francis.
- LIPP, M.E.N; Romano, A .N.S.F; Covolán, M.A; Nery, M.J.G.S (1990). **Como enfrentar o stress**. São Paulo : Ícone.
- MACHADO, M. H. (1996). **Perfil dos médicos no Brasil, análise preliminar**. Rio de Janeiro Fiocruz.
- MALAGRIS, L.E.N. (1992). **Stress e úlceras gastroduodenais - interações clínico psicológicas**. Dissertação de mestrado. Departamento de Pós Graduação em

Psicologia do Instituto de Psicologia da PUC de Campinas.

- MASLACH, C. (1976). Burned - out. **Human Behaviour**, 5, 16 - 22.
- MASLACH, C & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, 2, 99 - 113.
- MASLACH, C & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Em Schaufeli, W.B; Maslach, C & Marek, T. (Orgs). **Professional burnout recent developments in theory and research**. (pp 1 - 16 ) Philadelphia: Taylor & Francis.
- MOORE, K.A & Cooper, C.L. (1996). Stress in mental health professionals: a theoretical overview. **International Journal of Social Psychiatry**, 42 82 - 89.
- PINES, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. Em Schaufeli, W.B ; Maslach, C & Marek, T.(Orgs), **Professional burnout, recent developments in theory and research** (pp 33 - 51). Philadelphia: Taylor & Francis.
- REGO, M.P.C.M.A. (1993). Trabalho hospitalar e saúde mental, o caso de um hospital geral e público no município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social do Centro Biomédico da Universidade do Rio de Janeiro.
- REINHOLD, H.H. (1996). Stress ocupacional do professor. Em Lipp, M.E.N. (Org), **Pesquisa sobre stress no Brasil**. (pp. 169 - 194). São Paulo: Papyrus.
- SCHAUFELI, W.B, Maslach, C & Marek, T. (1993). The future of burnout. Em Schaufeli, W.B; Maslach, C & Marek, T. (Orgs), **Professional burnout, recent developments in theory and research** (pp 253 - 259). Philadelphia: Taylor & Francis.
- SQUIRES, A & Livesley, B. (1984). Beware of burnout. **Journal of the Chartered Society of Physiotherapy**, 70 , 235 - 238.
- ULLRICH, A. & Fitzgerald, P. (1990). Stress experienced by physicians and nurses in the cancer ward. **Social Science and Medicine**, 31, 1013 - 1022.

# CONDIÇÕES QUE PROMOVEM O APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E COMPORTAMENTOS RELACIONADOS À MUDANÇA CLÍNICA: ATRIBUIÇÕES DE TERAPEUTAS COMPORTAMENTAIS EXPERIENTES E NÃO EXPERIENTES

## COMPARISON OF ATRIBUTIONS DONE BY EXPERIENCED AND NOVICE BEHAVIORAL THERAPISTS

Luciana Ferreira ALVAREZ<sup>1</sup>  
Jocelaine Martins da SILVEIRA<sup>2</sup>

### RESUMO

*Comparação de atribuições feitas por psicoterapeutas comportamentais experientes e não experientes (N = 41) sobre condições que promovem o aprimoramento profissional. Por meio de um questionário, 41 psicoterapeutas responderam a questões sobre condições que facilitam o aprimoramento da prática clínica e sobre o repertório comportamental do psicoterapeuta relacionado com a mudança clínica. Uma lista de categorias de comportamentos de terapeutas relacionados à mudança clínica é apresentada. As condições encontradas como relevantes para o aprimoramento da prática clínica foram comparadas em termos da experiência do terapeuta. Elas parecem estar relacionadas às situações presentes no contato direto do terapeuta com seus clientes (experiência - número de casos atendidos) e condições de aprimoramento técnico (formação acadêmica e atualização bibliográfica).*

**Palavras-chave:** *Prática clínica, psicoterapeutas experientes, psicoterapeutas não experientes.*

### ABSTRACT

*By way of a questionnaire behavioral therapists (N= 41) answered to questions about conditions that favor the improvement of the clinical practice and the behavioral repertory of the psychotherapist related to the*

<sup>(1)</sup> Docente da Universidade Estadual de Londrina - PR . R.Sebastião Chapp Galindo, 50, bloco II, apt 603. Bairro Jerusalém, cep 86051-570. E-mail: lalvarez@uel.br.

<sup>(2)</sup> Docente da Universidade Estadual de Londrina - PR. Av. Japão, 266, Jardim Cláudia. CEP 86050-170 - Londrina PR. E-mail: jsilveira@sercomtel.com.br

*clinical change. The important conditions for the improvement of the clinical practice where debated, which appeared to be related to the circumstances present in the psychotherapist direct contact with their clients (experience - number of cases) and quality of technical improvement (academic development and being update).*

**Key-words:** *Clinical practice, experienced psychotherapists, novice psychotherapists.*

Uma boa parte dos estudos sobre Psicoterapia investiga a eficácia de tratamentos ou a apropriação de determinadas intervenções clínicas para psicopatologias específicas. Menos freqüentemente, encontram-se investigações dos eventos que ocorrem durante as sessões de psicoterapia, considerada, nestes casos, uma importante condição natural a ser examinada. Os pesquisadores que desenvolvem estudos desse tipo estão preocupados em esclarecer detalhes da interação que se estabelece entre o cliente e o psicoterapeuta antes que se proceda qualquer avaliação da eficácia dos procedimentos empregados (BANACO, 1996; CZOGALIK e RUSSELL, 1995; GARDNER, 1993; GREENBERG e NEWMAN, 1996; KOLDEN, 1996; RICE e GREENBERG, 1984; SEXTON, HEMBRE, KVARME, 1996; SHAFFER, 1982; RICHARDS, LONBORG, 1996; SILVEIRA, 1997; SILVEIRA e KERBAUY, 2000).

GAVINO (1996) relaciona, pelo menos, três principais grupos de pesquisas que estudam a mudança comportamental durante as sessões de terapia. São eles: 1) estudos que enfatizam a abordagem direta do problema, dedicando-se à criação de técnicas e estratégias direcionadas ao tratamento da patologia (comportamento problema); 2) estudos diferenciais dos pacotes terapêuticos e 3) pesquisas sobre variáveis que estão presentes no processo terapêutico. Nesse último grupo, distinguem-se três tipos principais de estudos. Aqueles que investigam: a) as variáveis relacionadas ao terapeuta (habilidades ou características pessoais), b)

as variáveis relacionadas ao cliente e, finalmente, c) a interação entre ambos.

### 1.1 O terapeuta como uma variável no estudo da Psicoterapia:

Sabidamente, terapeutas treinados ajudam o cliente significativamente mais, se comparados a profissionais não treinados (GOLD e DOLE, 1989). Entretanto, o comportamento do terapeuta permanece relativamente pouco estudado, o que levou alguns estudiosos a se referirem a ele como uma "variável negligenciada" na investigação dos resultados terapêuticos (BEUTLER, 1997; GARFIELD, 1997).

Características do terapeuta foram avaliadas por alguns pesquisadores, os quais as relacionaram com os resultados do tratamento e/ou com a satisfação dos clientes (VASCO e DRYDEN, 1994). PROPST, PARIS e ROSBERGER (1994) investigaram o efeito da experiência do terapeuta, do funcionamento (desempenhos) e do diagnóstico clínico nos resultados da psicoterapia breve. Assim, foram diagnosticados 123 pacientes, os quais foram atendidos por um psiquiatra, um residente em psiquiatria, um residente em prática com famílias ou por um estudante. Todos os sujeitos apresentaram melhoras significantes de acordo com avaliações de linhas de base. Tais melhoras foram mantidas pelo menos por um período de seis meses de *follow-up*. O estudo verificou que nem o tipo de terapeuta e tampouco a categoria diagnóstica (ajustamento, humor, ansiedade ou desordens de personalidade) apresentaram correlação

com os resultados da terapia. Por outro lado, a satisfação do cliente com a terapia esteve altamente relacionada com o aumento do funcionamento (desempenhos) e decréscimo na severidade dos sintomas. O número de sessões de terapia esteve modestamente relacionado ao resultado e com a satisfação do cliente. Por tratar-se de um estudo correlacional, permanece a questão: a melhora clínica teria provocado a satisfação do cliente ou sua própria motivação (satisfação) com a terapia facilitou mudanças clínicas?

A aliança terapêutica é um conceito derivado da orientação psicodinâmica e fora conceituado originalmente por BORDIN (1979), consistindo na existência harmoniosa de três componentes: o vínculo que se estabelece entre o terapeuta e seu cliente, os objetivos e as tarefas da terapia. Segundo DIGIUSPPE, LINSKOTT e JILTON (1996) a aliança terapêutica correlaciona-se positivamente com os resultados da terapia e independe da orientação teórica do psicoterapeuta.

BOOTZIN e RUGGILL (1988) observaram que, possivelmente, a habilidade do clínico em estabelecer a aliança terapêutica não seja uma condição suficiente para a promoção de resultados terapêuticos, mas, é extremamente importante, já que por meio dela a eficácia das técnicas terapêuticas aplicadas é potencializada.

MAHONEY e ALVAREZ (1998) examinaram a vida pessoal de 206 psicoterapeutas por meio de um inventário. Os resultados demonstram que a maioria deles considerou-se feliz e saudável e que experimentou alegrias na infância. As situações mais difíceis na psicoterapia, segundo os psicoterapeutas são: a resistência dos clientes ao tratamento, tentativas de suicídio, comportamento paranóide e delirante, abandono da terapia e raiva expressa contra o terapeuta. As preocupações pessoais mais comuns indicadas foram insegurança financeira, ansiedade e exaustão física. As estratégias de enfrentamento adotadas pelos

profissionais incluem: socialização, assistir televisão, leituras prazerosas e exercícios. A maioria dos sujeitos relatou já haver se submetido à psicoterapia, considerando isso uma experiência positiva. Os efeitos da prática clínica na vida pessoal dos psicoterapeutas, de modo geral, foram considerados positivos.

E ao invés? Isto é, de que modo a vida pessoal do terapeuta teria efeitos na prática clínica? WILLIAMS, COYLE e LYONS (1999) aplicaram um questionário a psicoterapeutas (N=192), para investigar como viam suas terapias pessoais. Os resultados indicaram que 88% eram favoráveis à terapia pessoal como um requisito para o treino profissional. A maioria, considerou o resultado e o processo de sua terapia positivos.

## 1.2 Análise Comportamental e o papel do psicoterapeuta:

Há 20 anos, pelo menos, estudiosos vêm preconizando o emprego da Análise Comportamental no estudo da situação clínica em Psicoterapia. Segundo FERSTER (1979), a linguagem comportamental apresenta vantagens no trabalho clínico, posto que o princípio básico de uma descrição comportamental é uma separação da conduta humana no ato em si e nas alterações no ambiente que ele produz. Em um capítulo intitulado "Psicoterapia do ponto de vista de um Behaviorista", FERSTER indica a interação que se estabelece entre o terapeuta e o cliente como o elemento por meio do qual acontece a mudança terapêutica. O autor propõe que sejam consideradas as alterações no comportamento do próprio terapeuta na medida em que interage com seu cliente. As recomendações de FERSTER foram notadamente atendidas no final da década de oitenta e na década de 90 por analistas comportamentais. CORDOVA e KOHLENBERG (1994) preocuparam-se com o papel da relação terapêutica, utilizando-a

como instrumento para promoção da mudança clínica.

Admitindo as proposições de FERSTER, é razoável supor que clientes também modelem comportamentos em seus terapeutas (além da relação inversa). Portanto, psicoterapeutas mais experientes tendem a apresentar comportamentos mantidos pelo sucesso na manipulação do comportamento de seus clientes (GUILLARDI, 1997). A identificação desse repertório contribuirá para a compreensão da mudança terapêutica, assim como para o planejamento da formação de psicoterapeutas.

A despeito de se dispor de dados e conceitos como os acima descritos, pouco se tem avançado na identificação de: a) condições que facilitem o treino de terapeutas, b) habilidades básicas a serem treinadas na formação de terapeutas e c) de distinções entre os desempenhos de terapeutas proficientes (experientes) e terapeutas não experientes ou iniciantes.

### **1.3 Como se comportam os psicoterapeutas proficientes?**

Um caminho para a identificação dos itens acima parece ser a investigação do repertório de terapeutas experientes ou a comparação desse repertório com o de terapeutas iniciantes. Seria necessário conhecer também as atribuições feitas pelos psicoterapeutas experientes de condições que promoveram seu aprimoramento profissional, assim como de comportamentos aos quais creditam as mudanças desejáveis clinicamente no comportamento de seus clientes.

Um estudo de DIAMONDE e MARTINOVICH (1997) constatou que à medida que os terapeutas tornam-se mais experientes eles estão menos inclinados a fazer intervenções afetivas em fases precoces do tratamento e tornam-se mais propensos a usá-las mais tarde no curso da psicoterapia. Terapeutas relativamente menos experientes

estiveram mais inclinados a demonstrar consistência no uso de suas intervenções em todas as sessões. Isso sugere que os terapeutas mais experientes mantenham-se sob o controle do próprio relacionamento com o cliente, enquanto que os iniciantes apresentam um padrão de intervenção consistente e independente do aumento de intimidade no relacionamento com o cliente.

No Brasil, BANACO (1996) identificou diferenças significativas entre as intervenções durante as sessões de atendimento, de terapeuta experientes e terapeutas inexperientes. Os terapeutas experientes apresentaram mais intervenções durante a sessão e sabiam explicá-las claramente. Por outro lado, terapeutas inexperientes ficavam sob o controle de regras envolvidas no aprendizado de atender e apresentaram ausência total de verbalizações sobre auto-percepção.

Portanto, a literatura sugere diferenças no comportamento de terapeutas experientes e terapeutas iniciantes. De quais condições derivariam, predominantemente, tais diferenças? Um estudo de LYMAN, STORM E YORK (1995) sugere que a mera sucessão de experiências na vida pessoal do terapeuta não é uma explicação suficiente. Os referidos pesquisadores não encontraram correlações positivas entre atribuição de eficiência que clientes faziam em relação aos psicoterapeutas e a quantidade de experiências na vida do profissional.

Nesse ponto, convém examinar algumas recomendações dadas por um psicoterapeuta com mais de 50 anos de experiência - W. M. HAAS (1997), que se designa "um veterano". Os princípios que, segundo ele, podem contribuir para a obtenção de resultados terapêuticos são: 1) conhecer-se, 2) proteger sua privacidade e seus princípios, 3) desenvolver seu próprio estilo, 4) utilizar a experiência do aqui-agora, 5) sintonizar-se com sua criança interna; 6) apreciar opções ecléticas, 7) ajudar clientes a irem além de

sua raiva, 8) encarar a morte e 9) gostar de sua atuação.

BANACO (1996) acrescenta um outro requisito para uma atuação satisfatória do terapeuta: ter cultura geral para melhor decodificar metáforas apresentadas no relato do cliente. Tais metáforas seriam as descrições do cliente no contexto em que seu comportamento ocorre.

#### 1.4. A formação de psicoterapeutas:

Sem conhecer o suficiente as habilidades de psicoterapeutas proficientes e sua interferência como uma variável potencial na produção dos resultados terapêuticos, a formação de psicoterapeutas, em geral, tem se fundamentado apenas em dados que se tornaram mais tradicionais e comumente conhecidos. O estudo pioneiro de ROGERS (1961), o qual descreve características desejáveis em um psicoterapeuta tais como empatia, crença na vocação humana para o crescimento, habilidades para aceitar incondicionalmente e fornecer *feedbacks* reflexivos (sobre emoções); ainda é um importante referencial para a formação de inúmeros psicoterapeutas.

Na década de setenta e início da seguinte, encontram-se vários estudos sobre a eficácia relativa de métodos e recursos para se treinar terapeutas comportamentais (BAILEY, DEARDORFF, e NAY, 1977; BOUCHARD, WRIGHT, MATHIEU, LALONDE, BERGERON e TOUPIN, 1980; WRIGHT e MATHIEU, 1981). Nessa ocasião, avaliou-se, por exemplo, o treino de respostas do terapeuta de levar o cliente a contactar contingências, a CTRL, fundamentada na conceituação skinneriana do comportamento verbal (EISENBERG e DELANEY, 1970; ROBINSON, FROEHLE e KURPIUS, 1979). Em meados da década de oitenta em diante, já pode ser notada uma preocupação em sistematizar os dados de pesquisa obtidos (BERNSTEIN, 1982 e BOOTZIN e RUGGILL, 1988).

O interesse pelo assunto continuou crescendo nos últimos anos (MCLENNAN, 1994; STEIN e LAMBERT, 1995; PEKARIK, 1994; SILVARES e GÔNGORA, 1998; BANACO, 1995; 1996), mas, ainda há muitas questões sem resposta sobre a formação de psicoterapeutas. Quais habilidades são tipicamente notadas no repertório comportamental de psicoterapeutas experientes, cujo treino seja viável para terapeutas iniciantes?

Segundo FOLLETE, CALLAGHAN e GLENN (1995) são ainda limitados os dados sobre como treinar psicoterapeutas. Esses autores descreveram uma metodologia de treinamento baseada na modelagem contingente, no *feedback* em vídeo e no aumento da responsividade nas interações terapeuta-cliente, buscando superar uma formação baseada meramente em instruções diretas no governo por regras.

MAHONEY (1998) relaciona os seguintes temas, considerados por ele, essenciais no treino de psicoterapeutas: 1) auto-conhecimento; 2) relacionamento humano; 3) compaixão; 4) filosofia; 5) habilidades de sobrevivência e enfrentamento; 6) valores e 7) qualidade de vida. Segundo o autor, tais habilidades não são adequadamente ensinadas em cursos acadêmicos formais e nos modelos tradicionais de ensino. Assim, segundo MAHONEY, mais importante que o conteúdo dos cursos e do *currículo* é o contexto humano e a atmosfera de aprendizagem nos programas de treinamento. Tais contextos e atmosferas deveriam encorajar o desenvolvimento dos temas acima citados.

A relevância da supervisão de práticas em psicoterapia vêm sendo um aspecto recentemente estudado no âmbito da formação de psicoterapeutas (LAMBERT, OGLES, 1997; HOLLOWAY, NEUFELD, 1995 e ASHURST, 1993). Um estudo de KAUFMAN e KORNER (1997) investigou percepções de 53 membros de uma associação de profissionais, com idades variando de 25 a 75 anos acerca de sua

formação. Eles foram solicitados a avaliar a contribuição, se positiva ou negativa, de instrutores da graduação e supervisores de habilidades terapêuticas. O estudo verificou que os supervisores parecem ter exercido um papel importante na formação daqueles profissionais e que os aprendizes tendem a adotar condutas que julgam importantes em seus treinadores.

Em suma, ainda são modestos os dados acerca de como psicoterapeutas intervêm durante as sessões de terapia e de como essas variáveis potenciais influenciam os resultados terapêuticos. Supõe-se que psicoterapeutas experientes tenham seus comportamentos modelados na interação com seus clientes. Desse modo, a identificação de comportamentos que julgam estar relacionados à mudança clínica, pode contribuir fornecendo subsídios relevantes para a formação de psicoterapeutas.

Assim, o presente estudo se propõe a: 1) identificar condições facilitadoras do aprimoramento da prática clínica, segundo a atribuição de terapeutas experientes (TE) e não experientes (TNE) relativamente, assim como os comportamentos que os profissionais julgam estar relacionados à mudança clínica e 2) comparar as atribuições apresentadas pelos TE e TNE, verificando (comparativamente) quais condições são indicadas como facilitadoras do aprimoramento profissional.

## MÉTODO

### Participantes

Responderam ao questionário, 41 psicoterapeutas comportamentais (N=41), com tempo mínimo de prática clínica de dois anos e pelo menos, um caso clínico concluído. Todos atuantes em clínicas privadas e/ou clínicas-escola da cidade de Londrina - PR.

### Procedimento

Seleção da amostra: os psicoterapeutas comportamentais que participaram do estudo tiveram sua orientação teórica e o local de trabalho identificados por meio de uma consulta feita previamente na sub-sede do Conselho Regional de Psicologia PR. A identificação dos componentes da amostra como "experientes" ou "não experientes" relativamente foi realizada *a posteriori*.

Distinguiram-se dois grupos da amostra. Os sujeitos cuja experiência clínica abrangeu até 20 casos concluídos foram considerados Terapeutas não Experientes (TNE) e os sujeitos que atenderam mais de 20 casos foram considerados Terapeutas Experientes (TE).

Aplicou-se um questionário (Anexo 1) previamente testado em um estudo piloto em 12 terapeutas comportamentais. Durante a aplicação do instrumento, os psicoterapeutas foram solicitados a responder ao questionário para colaborar com um estudo sobre "a atuação de psicoterapeutas". As demais informações sobre o estudo constam no início da página do questionário.

Por meio do instrumento, os psicoterapeutas foram solicitados a responder a perguntas sobre 1) o tempo e número de casos atendidos; 2) indicação de condições facilitadoras do aprimoramento profissional e 3) indicação de comportamentos que se relacionam com a mudança clínica do cliente durante as sessões.

A sistematização dos dados constou de avaliação percentual das respostas para as questões que compuseram os dados referentes aos itens um e dois. Os dados foram analisados pelo Núcleo de Processamento de Dados (NPD), da Universidade Estadual de Londrina, por meio do Statics Analysis System, SAS.

As respostas que compuseram o último item do questionário foram agrupadas em dez categorias.

I - Incluíram-se nessa categoria, termos como “confrontar cliente no momento adequado”; “bloquear esquiva” ou outras respostas referentes ao tema.

II - Foram categorizadas respostas como: “ser empático com o cliente”; “empatia” ; “valorizar e respeitar a pessoa do cliente” etc.

III - Foram incluídas nessa categoria, expressões como: “reforçar comportamentos do cliente na sessão”, “reforçamento natural”; “reforçamento de comportamentos adequados” e “reforçamento diferencial”.

IV - Foram considerados nesse ítem, respostas como: “o terapeuta discriminar as reações privadas relacionadas aos comportamentos emitidos na sessão pelo cliente”, “terapeuta conhecer-se bem”, “terapeuta ter autoconhecimento”, “terapeuta identificar suas emoções relacionadas a sua história de vida, provocadas pelo cliente”.

V - Nessa categoria, incluíram-se respostas cujo tema se relacionou a Análise Funcional do comportamento do cliente.

VI - Incluíram-se nessa categoria, respostas relacionadas á verificação feita pelo terapeutas da fala do cliente.

VII - Encontram-se nessa categoria, expressões sobre o tema “não reforçar o comportamento-problema do cliente”.

VIII - Foram considerados nessa categoria, termos como: “ensinar o cliente a emitir comportamentos que levem ao enfrentamento do problema”, “ajudar o cliente a pensar em estratégias para lidar com suas dificuldades”.

IX - Inclui-se, nessa categoria, uma questão não respondida.

X - Nessa categoria, encontram-se expressões como: “dar informações ao cliente sobre suas dificuldades”, “falar numa linguagem acessível ao contexto do cliente” entre outras excluídas das categorias anteriores.

A análise dos dados baseou-se na interpretação das respostas ao questionário, comparando as indicações de terapeutas experientes (TE) e não experientes (TNE) quanto às condições que facilitam o aprimoramento da prática clínica.

### Local

Os questionários foram aplicados em clínicas psicológicas particulares e de clínicas-escola, cujos profissionais eram de orientação comportamental, na cidade de Londrina - PR .

## RESULTADOS

Os profissionais que responderam o questionário apresentaram idades variando de 22 a 52 anos, o único sujeito do sexo masculino tinha 29 anos. O tempo de experiência clínica dos profissionais distribuiu-se em três grandes grupos, 36,6% tinham até dois anos de atuação na área clínica; 29,3% tinham de dois anos a cinco e 34,1%, mais de cinco anos de trabalho clínico.

Quanto ao número de casos atendidos pelos sujeitos durante o tempo de atuação clínica, 17% atenderam até cinco casos, 29,3% atenderam entre 20 a 40 casos, 22% atenderam entre 20 a 40 casos e finalmente 31,7% dos profissionais tinham atendido a mais de 40 casos.

Os comportamentos indicados pelos terapeutas foram agrupados nas seguintes categorias e respectivos temas: I - Bloquear esquiva do cliente; II - Aceitação e Empatia; III - Modelagem direta na sessão; IV - Autoconhecimento do terapeuta; V - Ensinar o cliente a fazer Análise Funcional; VI - Checar a compreensão de verbalizações do cliente; VII - Evitar reforçar o problema trazido pelo cliente; VIII - Ensinar o cliente a desenvolver estratégias de enfrentamento do problema; IX - Não responderam e X - Outros. Sendo que os comportamentos predominantemente

citados por TEs e TNEs compuseram as categorias: “ensinar o cliente a analisar funcionalmente seus comportamentos” (36 menções); “modelagem direta na sessão” (28 vezes citado) e “aceitação/empatia” (citado 25 vezes).

Quanto às condições que facilitam o aprimoramento profissional, o percentual de desprezo do item E (experiência profissional concomitante a prática clínica) referente à sexta questão do questionário, foi de quase metade da amostra, 46,3%, enquanto que os itens G, D, e F (interação com os clientes, continuidade da formação acadêmica, atualização bibliográfica) obtiveram os maiores percentuais de escolha pelos sujeitos somando-se suas escolhas em 1º e 2º lugar, (43,9%, 41,5% e 36,6%) respectivamente. Os itens G, D, e B (interação com os clientes, continuidade da formação acadêmica, submeter o caso a supervisão) obtiveram os percentuais de escolha em 1º- lugar mais elevados.

Os TEs apresentaram como itens mais escolhidos como condições para o aprimoramento da prática clínica: 1º) interação com os clientes, 2º) submeter o caso a supervisão clínica e 3º) continuidade da formação acadêmica. Os terapeutas pouco experientes apresentaram como itens mais escolhidos: 1º) continuidade da formação acadêmica, 2º) interação com os clientes e 3º) submeter o caso a supervisão clínica. O item E (experiência profissional concomitante a prática clínica) foi o menos escolhido; para os TNE e o item H (submeter-se à psicoterapia) foi o menos indicado pelos TE.

Os TEs escolheram os itens de 1º ao 5º lugares na respectiva ordem: interação com os clientes, submeter o caso a supervisão clínica, continuação da formação acadêmica, atualização bibliográfica relacionada a prática clínica e participação em eventos científicos. Já os TNEs assim organizaram os itens: primeiro - continuação da formação acadêmica; segundo - interação com os

clientes; terceiro - submeter o caso a supervisão clínica; quarto - atualização bibliográfica relacionada a prática clínica e quinto - sua própria história de vida.

## DISCUSSÃO

É preciso considerar, preliminarmente, que todos os dados ficam subordinados ao critério de “experiência”, no momento em que se estabeleceram as categorias TE e TNE, com base na conclusão bem sucedida de casos clínicos. O critério pode se relacionar, de algum modo, com a escolha de condições que facilitam o aprimoramento profissional, já que um terapeuta jovem poderia ser incluído na categoria TE e vice-versa. O critério adotado admitiu como “experiente” o terapeuta que foi mais vezes exposto a condições de modelagem na interação com o cliente.

A amostra dividiu-se em 46,3% de profissionais não experientes (TNE) e 53,7% de profissionais experientes. A maioria desses profissionais considerou relevante para o aprimoramento de sua prática clínica a própria interação com seus clientes durante as sessões psicoterápicas, assim como a continuidade da formação acadêmica (prioritariamente cursos de Especialização) e atualização bibliográfica referente à atuação clínica, respectivamente. As condições mais freqüentemente consideradas irrelevantes para o aprimoramento profissional foram “desenvolvimento de atividade profissional concomitantemente à atuação clínica”; “submeter-se à psicoterapia” e “eventos da própria história de vida do terapeuta”.

Esses dados sugerem que as condições favorecedoras do aprimoramento profissional relacionem-se, predominantemente, com a interação que se estabelece entre o psicoterapeuta e seus clientes; corroborando as proposições de FERSTER (1979) segundo as quais o comportamento do terapeuta está sujeito à modelagem na interação com o

cliente. Logo, psicoterapeutas mais experientes tendem a apresentar comportamentos mantidos pela interação com seus clientes (GUILHARDI, 1997 e BANACO, 1997).

O desenvolvimento técnico do psicoterapeuta foi também uma condição freqüentemente citada pelos profissionais, uma vez que priorizaram a continuidade da formação acadêmica e atualização bibliográfica relacionada à prática. Isso indica que o treino e a técnica dos profissionais devem interferir no sucesso da terapia, conforme já mencionado na literatura por GOLD e DOLE (1989).

Por outro lado, a vida pessoal dos psicoterapeutas (incluindo eventos da história de vida deles) ou mesmo experiências profissionais outras, concomitantes à clínica, foram condições consideradas por eles pouco relevantes para o aprimoramento profissional. Este dado parece estar de acordo com LYMAN, STORM e YORK (1995) que não encontraram correlações positivas entre a satisfação dos clientes e a quantidade de experiências na vida pessoal dos terapeutas.

Curiosamente, as três condições mais relevantes indicadas por TE e TNE foram as mesmas, embora estivessem em ordens diferentes de prioridade. São elas: "submeter o caso à supervisão clínica"; "continuidade da formação acadêmica" e "interação com os clientes".

Quanto às categorias de comportamentos relacionados à mudança clínica. As mais freqüentemente citadas foram: "ensinar o cliente a analisar funcionalmente seus comportamentos"; "modelagem direta na sessão" e "aceitação/empatia", respectivamente. Elas parecem requerer dos terapeutas várias habilidades de relacionamento interpessoal.

Estudos futuros são necessários para propor e testar metodologias de treinamento de psicoterapeutas, de modo que fiquem sensíveis às contingências da relação com o

cliente - a exemplo de uma proposta de FOLLETE, CALLAGHAN e GLENN (1995). Além disso, mais estudos comparativos do desempenho e/ou características de terapeutas experientes e não experientes deverão subsidiar a formação de futuros psicoterapeutas.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S.F. A interação social e Desenvolvimento Humano. *Temas em Psicologia*, São Paulo, n.3, pp. 19 - 48, 1993.
- BANACO, R.A. O Desenvolvimento pessoal de terapeuta: Análises informais de um formador em psicoterapia comportamental. *Torre de Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia*, Londrina, v.3, pp.27 - 41, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta 2: experiências de vida*. 1ª ed., pp. 174 - 181, São Paulo. ARBytes., 1997.
- BEUTLER, L.E. The psychotherapist as a neglected variable in psychotherapy: an illustration by reference to the role of therapist experience & training. *Clinical Psychology Science and Practice*, v. 4 (1), p. 44-52, 1997.
- DIAMOND, J; MARTINOVICH, Z. The impact of training on therapists use of interventions. *Psychotherapy - Research*, v. 7 ( 3 ), p. 239 - 247, 1997.
- DIGIUSEPPE, R; LINSOTT, J; JILTON, R. Developing the therapeutic alliance in child - adolescent psychotherapy. *Applied and Preventive Psychology*. v.5, p. 85 - 100, 1996.
- FERSTER, C.B. Et al. *Princípios do Comportamento*. 2ª ed. São Paulo: Global, 1982.

- FOLLETTE, W. C; CALLAGHAN, G. M: Do as I do , not as I say: A behavior analytic approach to supervision. *Professional Psychology: Research and Praticce*. V. 26 (4), p. 413 - 421, 1995
- GARFIELD, S. L. The psychotherapist as a neglected vairable in psychotherapy research. *Clinical Psychology Science and Practice*, v. 4 (1), p. 40-43, 1997.
- GOLD, J ; DOLE, A. A. Professional psychotherapists vsnon psychotherapists: Thought processes, verbal behavior, and clients satisfaction. *Psychological Reports*, v. 65, p. 611 - 620, 1989.
- GOLDFRIED, M. R ; RAVE, P. J; LOUIS, G. C. Therapeutic focus in significant sessions of master therapists: A Comparison of Cognitive - Behavioral and Psychodynamic Interpersonal Intervetions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. V. 66, nº 5 , 803 - 810, 1998.
- GUILHARDI, H. *Com que contingências o terapeuta trabalha em sua atuação clínica*. 1º ed. São Paulo: ARBytes, p. 322 - 337, 1997.
- HAAS, W. M . Psychotherapy: Some guiding principles. *American Journal of Psychotherapy*. v. 51 ( 4 ) , p. 593 - 606, 1997.
- KAUFMAN, M ; KORNER, S. Psychotherapist s' perceptions of their trainers and training emphases. *Clinical - Supervisor*. v. 16 ( 1 ), p. 97 - 115, 1997.
- LYMAN, B. J; STORM, C. L; YORK, C. D. Rethinking assumptions about trainees' life experience. *Journal of Marital and Family Therapy*. V. 21 ( 2 ), p. 193 - 203, 1995.
- MAHONEY, M. J.. Essencial themes in the training of psychoterapists. *Psychotherapy in Private Practice*. v. 17 ( 1 ), p. 43 - 59, 1998.
- MAHONEY, M. J; ALVAREZ, F. La vida personal del psicoterapeuta/ The personal life of the psychotherapist. *Avances en Psicologia Clínica Latinoamericana*. v. 16, p. 9 - 22, 1998.
- PROPST, A.; PARIS & J. ROSBERGER, Z. Do therapist experience, diagnosis and functional level predict outcome in short term psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, v. 39 (3)p 168-176, 1994.
- ROGERS, C. *Terapia Centrada no Cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.
- ROSENFARB, I. S. A Behavior Analytic Interpretation of tht Therapeutic Relationship. *The Psychological Record*. V. 5, p. 85 - 100, 1996
- SEXTON, H.C; HEMBRE, K ; KVARME, G. The Interaction of the Alliance and Therapy Microprocess: A Sequential Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. V. 64, nº 3 , p. 471 - 480. 1996.
- SILVARES, E. F de M; GONGÔRA , M. *Entrevista clínica inicial*. Londrina: EDICON, 1998.
- SILVEIRA, J. M. *A queixa como condição para análise da interação terapeuta - cliente*. São Paulo, 1997. Dissertação ( Mestrado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).
- SILVEIRA, J. M. e KERBAUY, R. R. A interação terapeuta-cliente: uma investigação com base na queixa clínica. Em: R. R. Kerbauy (Org). *Sobre o comportamento e cognição: Vol. 5. Conceitos, pesquisa e aplicação. A ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico*. (pp. 213-221). Santo André: SET, 2000.
- STEIN, D. M; LAMBERT, M. J. Graduate training in psychotherapy: Are therapy

# A EXPERIÊNCIA DO ÊXTASE: CATEGORIZANDO OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

## *THE EXPERIENCE OF ECSTASY: CATEGORIZING THE PROCESSES INVOLVED IN THE AMPLIFICATION OF CONSCIOUSNESS*

Celia Carvalho de MORAES<sup>1</sup>

### RESUMO

*Relato parcial de uma pesquisa mais ampla que visou categorizar e descrever a experiência do êxtase a partir de três pontos de vista simultaneamente: como expressa por cinco teorias psicológicas, enquanto referências do fenômeno; como expressa por representantes de cinco sistemas religiosos enquanto tradições sistematizadoras desse fenômeno; e como expresso por oito sujeitos que vivenciaram o fenômeno, sob forma de análise de conteúdo de seus relatos. Este relato se restringe a este terceiro ponto de vista. A estrutura do trabalho foi fundamentada no método fenomenológico. Foram sugeridas e comentadas diferentes fases para o processo - seus antecedentes, fatores, desenvolvimento, características e conseqüências. Foi nosso objetivo também iniciar uma distinção entre o fenômeno saudável e seu correlato patológico, com vistas a contribuir para a clínica dos estados modificados de consciência.*

**Palavras-chave:** fenomenologia, experiência religiosa, êxtase

### ABSTRACT

*The present work is a partial report on a piece of research which aimed to categorize and describe the experience of ecstasy from three separate*

---

<sup>(1)</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica e doutoranda do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília

Endereço: SCLN 406 bloco C sala 215 - Brasília - DF - CEP: 70847-530

E-mail: demoraes@aip.com.br

A autora deseja agradecer a: Prof. Dr. Jorge Ponciano Ribeiro, orientador do trabalho, apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de Brasília, em Abril de 1995; CAPES, pelo auxílio financeiro.

*discourses: a number of psychological perspectives; the views of representatives of 5 distinct religious systems; and, by using content analysis, the reports of eight individuals who have experienced the ecstasy phenomenon. The present work refers to this third discourse. The research was based on phenomenological method. It was possible to demonstrate the existence of the phenomenon and to describe it. Several distinct phases of the ecstatic experience were suggested - antecedents, contributory factors, development, characteristics and consequences. It was also our objective to try a distinction between the healthy and pathological phenomenon, with the view of informing clinical practice with modified states of consciousness.*

**Key words:** *phenomenology, religious experience, ecstasy.*

Alguns autores que tratam do tema geral da religiosidade em Psicologia (James, 1991, Jung, 1939, Maslow, 1971), pensam o conceito de religião de duas maneiras diferentes: a religião que consiste em rituais, hierarquias, ordens, dogmas, regras a serem cumpridas, na qual o indivíduo nasce e é educado; ou então a que consiste em uma experiência de primeira mão, consciente, individualizada e subjetiva, de contato com um algo maior do que a consciência comum do indivíduo. Esta segunda forma de religião parece ter feito surgir, no bojo de uma cultura própria e temporalizada, a primeira - a religião institucionalizada - para fins de codificação e transmissão da experiência de um pioneiro aos seus contemporâneos e descendentes, dadas as suas consequências benéficas.

É essa segunda forma de religião o objeto deste trabalho. Não entraremos aqui na discussão de formas religiosas institucionalizadas - interessa-nos a dimensão pessoal e psicológica da experiência religiosa, aqui entendida como um contato consciente com níveis transcendentais da existência (experiência de *re-ligare*). Temos encontrado essa experiência em número bastante elevado em pessoas comuns, cujos relatos incluem transformações às vezes dramáticas em suas formas de viver. Muitas delas não ocorreram em contexto de religiões instituídas, apenas se assemelhando, na descrição de suas

características, a experiências originárias de diversas religiões.

Nosso interesse pelas modificações de consciência, dentre as quais uma modalidade é o *êxtase* - uma experiência definida como *ampliação* de consciência -, decorre de observações cotidianas e clínicas. Foram ouvidos diversos relatos, em contexto terapêutico ou não, de experiências de modificação de consciência por pessoas sem história clínica psiquiátrica anterior, algumas integradas psicologicamente, outras sofrendo conflito e angústia em decorrência das experiências relatadas. Essas experiências incluem episódios de clarividência, clariaudiência, pré-cognição, premonição, visão de fatos futuros posteriormente comprovados, percepções intuitivas intensas, poder de mover objetos físicos sem tocá-los (psicocinesia), divisão (projeção) da consciência, transe e êxtases de formas e intensidades diversas. O estado de êxtase não patológico - religioso, místico, estético ou outros - foi escolhido para o nosso estudo em função de ser, tanto quanto foi possível avaliar, o estado buscado como objetivo final pela maioria das pessoas que vivem estados modificados de consciência, por sua relação intrínseca com o prazer, a felicidade, a criatividade e a auto-realização.

A literatura apresenta outras denominações para *êxtase*: experiência

mística, experiência cósmica, retorno à origem (psicologia transpessoal), experiência religiosa (William James), experiência do *numinoso* (C.G. Jung), casamento espiritual (cristianismo), estado de plenitude, iluminação (budismo), experiência culminante (A. Maslow), experiência oceânica (psicanálise). Se quisermos acrescentar denominações estrangeiras, hindus e budistas, teríamos *nirvana*, *satori*, *samadhi*, estado de *buddha*. Os diversos graus e formas dessa experiência têm em comum o fato de serem sensações e relações diretas com o transcendente, o insondável, o inominável, o indescritível, o sublime, o sagrado e, para alguns, o *divino* - aqui referidos como sinônimos, e sem distinção de circunstâncias: o sujeito da experiência pode atuar ativamente em um contexto religioso, artístico, filosófico ou nenhum; mas sempre, em decorrência dela, sente transformadas, e mesmo ampliadas, sua visão de mundo e sua relação com os outros seres.

A experiência humana saudável é tomada aqui como modelo. Este trabalho se insere no âmbito da psicologia da saúde e do crescimento existencial segundo a psicologia humanista de Abraham Maslow (1968), e procura contribuir para área da Psicologia da Religião. Definimos o humano saudável como aquele capaz de buscar e experimentar o novo e integrar suas experiências à totalidade de seu psiquismo, mantendo em sua vida prática a integração e a autonomia funcional (Duyckaerts, 1966), e consideramos as experiências de cunho transcendente, sejam religiosas ou amplamente espirituais, como uma classe de fenômenos a serem compreendidos e integrados dentro do âmbito normal das experiências possíveis ao indivíduo, de modo a alcançar uma ampliação de suas limitações existenciais.

Buscamos, assim, a compreensão do *êxtase* a partir de fontes diferenciadas como uma experiência desejada e prazerosa, ampliadora de limites, e portadora de características processuais e específicas; e

referimo-nos a processos doentios (patológicos) como obstáculos ou interrupções dessa experiência,\* procurando avaliar os fatores envolvidos em ambos - a ampliação de consciência bem sucedida e a angústia conseqüente ao malogro do crescimento psico-existencial.

### Questões de investigação

A questão básica que investigamos e descrevemos é o *processo do êxtase*: seus antecedentes, fatores, características, fenômenos correlatos, desenvolvimento (ou interrupção) e conseqüências. No entanto, além dessa questão básica, interessa-nos também a questão clínica. Nossas preocupações passaram por questões como: a natureza dessas experiências; os fatores que as provocam ou determinam; suas funções, no indivíduo e no seu meio; o significado da vivência do *êxtase* para a saúde mental; e a possibilidade de inserir processos doentios em processos potencialmente saudáveis de modificação e ampliação de visões de mundo, e de aumento da adaptabilidade a condições externas, na medida da possibilidade de integração progressiva dos fatores patologizantes na totalidade da consciência do indivíduo que os experimenta (Jung, 1939).

Procuramos também, a partir dos resultados de nosso estudo, encontrar formas de instrumentalizar o psicólogo clínico para considerar e trabalhar apropriadamente com o contexto social-existencial-religioso de seus clientes.

## METODOLOGIA

### I. Orientação Metodológica

Por se originar em contexto clínico terapêutico, por lidar com a busca da compreensão e sentido da experiência vivida e consciente, e por se tratar do estudo de casos,

optamos em nosso trabalho pela análise qualitativa fenomenológica, e mais especificamente pela pesquisa fenomenológica de tendência empírica (Amatuzzi, 1996).

Forghieri (1993) apresenta algumas características básicas da pesquisa qualitativa que a tornam adequada para o nosso estudo: a *intencionalidade*, ou o desejo de esclarecer um problema surgido na vivência do mundo da vida, no cotidiano; o retorno às coisas mesmas, ou seja, a observação do fenômeno em si, que implica a presença da consciência observadora, sujeito da intenção, redundando no ato de significação; e a redução fenomenológica, processo de intuição das essências a partir da existência, ou as coisas do mundo. A realidade adquire seu sentido, portanto, ao ser descrita, reduzida à sua essência e interpretada (compreendida) pela consciência que a observa.

Gomes (1987, 1997), além de discorrer sobre os três passos da análise fenomenológica

ca - a descrição isenta da experiência vivida; a redução da descrição aos elementos essenciais à sua identificação; e a descoberta e definição de seu sentido - também aponta o papel da linguagem na estruturação da experiência consciente.. Ele aponta que a fenomenologia semiótica "redefine a experiência consciente em termos de um processo comunicativo que cria a cada momento o sentido (ou seja, a própria experiência consciente) numa relação reversível entre um organismo e seu ambiente, através de um sistema de códigos (sinais ou símbolos)". Seu instrumento é a entrevista, "um roteiro direcionado para certos temas mas aberto para ambigüidades, que explora o mundo vivido do entrevistado, procurando o sentido" que aquele tem para este. Assim, o autor organiza a sequência das três reflexões fenomenológicas conforme o quadro a seguir, sobre o qual foi baseada nossa pesquisa:

DELINEAMENTO QUALITATIVO: FENOMENOLOGIA SEMIÓTICA <sup>1</sup>			
	DESCRIÇÃO	REDUÇÃO	INTERPRETAÇÃO
DESCRIÇÃO	Sondagem geral (literatura e campo) para composição do instrumento	Leitura de entrevistas para identificação de unidades de significado	Composição de narrativa que responda às perguntas da pesquisa
REDUÇÃO	Especificação de itens gerais	Determinação de tipologias nativas(*)	Indicação das diferentes perspectivas
INTERPRETAÇÃO	Especificação de itens direcionados	Determinação de tipologias analíticas (**)	Sugestões e recomendações
	COMPOSIÇÃO DO INSTRUMENTO	ANÁLISE DOS RESULTADOS	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

(<sup>1</sup>) Tipos ou temas emergentes na linguagem do sujeito.

(<sup>2</sup>) Agrupamentos dos temas convergentes sob uma única classificação ("categorias").

(<sup>3</sup>) Citado com permissão de "As Aplicações Sociais da Pesquisa Qualitativa", 1987, pág.7.

As reflexões fenomenológicas - descrição, redução e interpretação - organizam-se e combinam-se em cada fase do método, sendo que a qualquer momento é possível ao pesquisador localizar-se e clarificar os passos em função de seus objetivos de pesquisa, e aproveitando da melhor maneira possível os dados coletados. Para a **COMPOSIÇÃO DO INSTRUMENTO** (a entrevista), de natureza fundamentalmente descritiva, definem-se as mesmas etapas de reflexão fenomenológica - a descrição (sondagem geral e mapeamento do campo a ser estudado), a redução (para itens gerais) e interpretação (direcionamento dos itens conforme os objetivos da pesquisa). Da mesma forma, a **ANÁLISE DOS RESULTADOS**, de caráter basicamente redutivo dos dados coletados pelo instrumento, organiza-se nas etapas descritiva (compilação das unidades de significado), redutiva (os temas presentes nas unidades de significado) e interpretativa (categorização). Em seguida, os **RESULTADOS** são **DISCUTIDOS** (ou interpretados) em forma de narrativa das respostas às questões da pesquisa (descrição), para em seguida serem comentados em seus aspectos relevantes (redução). Finalmente, são feitas as sugestões e recomendações de prosseguimento de abordagem ao tema pesquisado de acordo com os aspectos relevantes encontrados (interpretação).

No trabalho que originou o presente relato, os procedimentos elencados acima assim se apresentam: (a) *composição do instrumento*: confecção do questionário semi-estruturado para a coleta de dados, sendo a especificação de itens direcionados o próprio questionário exploratório utilizado; (b) *análise dos resultados*: as unidades de significado consistem nas extensões textuais do discurso dos sujeitos nas quais se encontra um significado intencional manifesto, enquanto as tipologias nativas são os temas individuais reduzidos a partir destes significados (frase-resumo); em seguida, as frases-resumo são novamente reduzidas em *categorias*; (c)

*discussão dos resultados*: a narrativa que responde às perguntas levantadas toma a forma de *descrição de um processo*: o processo do êxtase, com suas etapas assinaladas. Para finalizar, apresentamos as perspectivas e nossas sugestões.

## II. Delineamento

A vivência do êxtase foi investigada a partir de três referenciais simultaneamente: 1) Como expressa pelas teorias psicológicas de Abraham Maslow (psicologia das experiências culminantes), de C.G. Jung (psicologia da individuação), Pierre Weil (psicologia transpessoal), Rolando Toro (biodança) e William James (psicologia das experiências religiosas e da conversão), enquanto descrições do fenômeno psicológico de abertura da consciência. 2) Como expressa por representantes de sistemas religiosos, como a teologia cristã ascética e mística, a ioga hindu, os budismos japonês e tibetano e a teosofia (religiões comparadas), enquanto sistematização e/ou dogmatização do *fenômeno psicológico original*. E 3) Como expressa pelos próprios sujeitos, como *sentido vivenciado* (Gomes, 1987) trabalhado segundo as três reflexões fenomenológicas (descrição, redução, interpretação).

Nesta apresentação, privilegiamos a descrição e categorização do sentido vivenciado pelos sujeitos (o terceiro momento) e deixamos para ocasião posterior a consideração dos outros momentos da pesquisa extensa, apenas referenciando-os quando necessário para a compreensão dos conceitos sob consideração. Assim, nossa pesquisa empírica consistiu de análise fenomenológica (Amatuzzi, 1996) do relato de oito sujeitos cujas experiências foram consideradas como possível êxtase autêntico, a partir das semelhanças com relatos publicados em literatura pertinente e com as definições dos representantes das religiões (Weil, 1976, 1993).

Nossa abordagem pretendeu-se também *ecossistêmica e holográfica* (Sudbrack, 1992), definida como uma consideração do indivíduo - aqui, o indivíduo que experimenta o êxtase - como um sistema psicobiológico complexo inserido e inter-relacionado com outros sistemas - físico, psicológico, social, *transcendente* - na qual todas as fontes pesquisadas são consideradas, para efeito de conclusões, como fazendo parte de uma rede inter-relacionada de informações complementares de igual relevância.

### III. Sujeitos

Tomando por base as sugestões para investigações futuras de Pierre Weil (1976), entrevistamos voluntários contemporâneos, alguns ligados a religiões e outros sem qualquer definição religiosa. Todos os participantes do estudo são pessoas de nosso conhecimento ou indicados por pessoas de nosso conhecimento, e preenchem os critérios de integração e autonomia (Duyckaerts, 1966). As oito entrevistas analisadas foram selecionadas dentre um total de dezesseis entrevistas iniciais com pessoas que viveram experiência(s) de modificação de consciência, tais como: projeção da consciência, pré-cognição, clarividência, transe e êxtase. Foram analisadas apenas as experiências extáticas, nosso objeto específico de estudo. Dessas, foram excluídas as decorrentes de anestesia e coma. Foram excluídas também as entrevistas imprecisas, ou seja, aquelas nas quais foi impossível distinguir unidades claras de significado e, por conseguinte, estabelecer temas individuais manifestos.

Assim, foram analisados os seguintes episódios de ampliação de consciência: (1) Ângela, 31 anos, professora e psicóloga - orgasmo; (2) Augusto, 41 anos, sociólogo e funcionário público - meditação iogue; (3) Benjamim, 33 anos, psicólogo clínico - concentração profunda para solução de um problema (1ª experiência); encontro existencial (2ª); (4)

Clara, 33 anos, bancária e dona de casa - meditação após processo terapêutico profundo; (5) Frei Antônio, 31 anos, monge beneditino - oração cristã; (6) João Miguel, 37 anos, arquiteto e músico - prática de triatlo; (7) Paulo, 50 anos, professor e ex-seminarista - meditação em dança/movimento; (8) Vicente, 47 anos, artista plástico - harmonização com a natureza. Todos os nomes foram mudados para preservar a identidade dos entrevistados.

### IV. Instrumentos e Procedimentos

Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista, de reconhecimento, foi direcionada pela questão livre: "*Conforme nos foi informado, você passou por uma experiência de alteração de consciência; você poderia falar sobre ela?*"

Em seguida, foram feitas as entrevistas gravadas com todos os sujeitos que confirmaram ter vivido modificação de consciência e concordaram em relatá-la. A partir do trabalho pioneiro de Pierre Weil (1976) e de nosso contato prévio, em clínica ou não, com o tema e com pessoas ligadas a ele, foi composto o seguinte questionário exploratório:

1. Identificação: Nome (optativo), profissão, idade, informações gerais;
2. Relato livre da experiência;
3. Perguntas complementares (em caso de não terem sido abordadas espontaneamente):
  - a) Em que contexto e há quanto tempo ocorreu a experiência?
  - b) Havia sensações físicas durante a experiência?
  - c) Havia noção de tempo, espaço, gravidade?
  - d) Quais foram as suas sensações emocionais? Afetivas?
  - e) Mantinha alguma consciência durante a experiência? De que tipo? Mantinha consciência de si mesmo?

f) Alguém percebeu algo? Durante? Depois?

g) O que ficou depois da experiência? Em nível de consciência? De emoção? Para que serviu?

h) A que você atribui sua experiência?

4. Você quer acrescentar alguma coisa que tenha surgido durante seu relato ou ache importante acrescentar?

## V. Resultados

Nossos resultados foram obtidos através do estudo comparativo entre os diversos pontos de vista que formaram nosso campo teórico e a análise das entrevistas. Assim, foram encontradas e elaboradas as vinte e três *Categorias* do processo de ampliação extática da consciência.

### As Vinte e Três Categorias

Procedemos à análise qualitativa de acordo com o quadro semiótico de Gomes (1987) acima: as oito entrevistas selecionadas foram lidas cuidadosamente para identificação das unidades de significado, as quais foram registradas na margem esquerda das entrevistas. Sempre que possível registrou-se também, na margem direita, as expressões não verbais do entrevistado. Em seguida foram feitas a redução das unidades de significado para os *temas do discurso individual* - as tipologias nativas - e a interpretação para as *categorias* - as tipologias analíticas. Todas as análises e conclusões aqui apresentadas basearam-se totalmente nestes relatos. Foram assim encontradas vinte e três categorias, comuns às oito entrevistas:

1. ANTECEDENTES, ou *contexto de vida do sujeito nos meses anteriores à experiência*.

Da análise desta categoria, concluímos pela existência de duas atitudes básicas no *contexto de vida* das pessoas que vivem a experiência extática: (a) uma intensa

motivação interior levando a (b) alguma disciplina preparatória, consciente ou não. Quanto à motivação interior, pode ser de duas naturezas: a primeira, um desejo de superação de uma dificuldade ou angústia básica e profunda; a segunda, o desejo de superação ou realização pessoal.

2. CONTEXTO, ou *como ocorreu a experiência*.

Encontramos nessa categoria três subcategorias: (a) meditação habitual; (b) meditação como complementação de terapia e (c) situações do cotidiano. Da análise desta categoria, concluímos que apesar de não existir um contexto específico para a ocorrência da experiência extática, podendo acontecer em circunstâncias as mais variadas, parece ser importante existir, no contexto imediato, facilitadores que possibilitem um afrouxamento de desejos, censuras, controles e outros impedimentos habituais à abertura do eu.

3. SENSACIONES FÍSICAS, ou *sensações físicas vivenciadas durante a experiência*;

Da análise desta categoria, concluímos que durante a experiência extática existe uma grande possibilidade de perda total das sensações físicas, ou de modificação da percepção corporal. A diferenciação entre consciência corporal e consciência energética feita por três sujeitos faz supor ter ocorrido um deslocamento do *foco* da consciência - a atenção - do corpo físico, concreto, material, para algum outro nível de consciência.

4. SENSACIONES EMOCIONAIS/AFETIVAS, ou *sensações emocionais e afetivas vivenciadas durante a experiência*.

Foram encontradas seis subcategorias: (a) plenitude, completude, integridade; (b) felicidade, alegria; (c) paz, tranquilidade, serenidade, harmonia; (d) prazer; (e) amor; (f) sensações diferenciadas. Nenhum dos sujeitos manifesta qualquer emoção desagradável ou mesmo neutra, o que permite concluir, a partir da avaliação desta categoria, pelo caráter

emocionalmente positivo e prazeroso da experiência extática.

5. *Outras CARACTERÍSTICAS da experiência.*

Da análise desta categoria, concluímos que são características básicas da experiência extática a *sensação de transcendência de si mesmo* e a *entrega* - ou *ausência de controle* daquilo que é vivido. Ela também pode incluir: ampliação de processos mentais; visão de luzes e cores; audição de sons, vozes e música ou percepção de silêncio absoluto; e pode ocorrer de forma repentina ou gradual indiferenciadamente.

6. AUTOCONSCIÊNCIA, ou *tipo de consciência vivenciada durante a experiência.*

Encontramos nesta categoria quatro subcategorias: (a) perda da consciência de si mesmo; (b) permanência da consciência de si mesmo; (c) ampliação da consciência de si mesmo; e (d) elementos diferenciados. Da análise desta categoria, pudemos concluir que *a experiência extática se constitui essencialmente como ampliação da consciência. A perda de consciência pode ser considerada de forma relativa, seja em relação a um controle habitual, seja em relação à presença de um outro elemento absorvedor.*

7. *Percepção do AMBIENTE EXTERIOR, ou físico durante a experiência.*

Da análise desta categoria, é possível concluir pela existência de pelo menos dois tipos de experiência extática: aquela vivida em pleno contato com o mundo cotidiano, e aquela em que a consciência se desliga totalmente do mundo físico.

8. *Percepção do sentido TEMPO.*

Da análise desta categoria, concluímos que na experiência extática a *noção de tempo se anula*. Além disso, a partir do discurso de quatro sujeitos, podemos inferir a experiência extática como *uma imersão da consciência em níveis não temporais da experiência psicológica*, ou seja, uma dimensão onde o

tempo não é medido pela forma cronológica, mas pela vivência psicológica.

9. *Percepção do sentido ESPAÇO.*

Da análise desta categoria, pode-se concluir que, em relação ao sentido espacial externo, existem duas formas de experiência extática: a primeira, onde o sentido espacial se perde, parecendo também que à perda segue-se uma sensação de infinito; e a segunda onde o sentido espacial se mantém. Quanto a esse aspecto, o reduzido número de sujeitos em nossa pesquisa não nos permitiu averiguar a ocorrência destas duas formas de experiência.

10. *Percepção do sentido de GRAVIDADE.*

Os resultados da análise desta categoria sugerem que a experiência extática implica de forma geral uma perda do sentido de gravidade, embora exista alguma forma de experiência em que a consciência de gravidade se mantém. A esta categoria também se aplica a observação acima, quanto ao reduzido número de sujeitos.

11. RETORNO, ou *como o sujeito descreve a saída da experiência.*

Da análise desta categoria, pudemos concluir que *a experiência extática termina de forma gradual e espontânea*; e através da percepção crescente das sensações físicas e do mundo habitual.

12. PÓS-EXPERIÊNCIA, ou *sensações/sentimentos imediatamente após o retorno da experiência e nos dias seguintes.*

Pudemos perceber uma clara diferenciação no estado vivencial dos sujeitos nas horas e dias posteriores à experiência. Três sujeitos permaneceram vivenciando a positividade da experiência; três viveram sentimentos incômodos relativos e crescentes, enquanto os dois outros sofreram incômodos mais extremos, incluindo o adoecimento físico. No entanto, tendo em vista os resultados das categorias Características (cat. 5), Avaliação (cat. 13) e Conseqüências (cat. 19), concluímos

que existe possibilidade de ocorrer contaminações da experiência extática nas horas ou dias posteriores à sua ocorrência, embora não o suficiente de modo a anular os seus efeitos positivos.

13. AVALIAÇÃO *racional da experiência vivida.*

Da análise desta categoria, pudemos concluir que a avaliação que os nossos sujeitos fazem de suas experiências é a de *um acontecimento altamente significativo em suas vidas, e que possui caráter positivo e transformador.* Ainda, apenas metade dos sujeitos define sua vivência como êxtases e expressões religiosas correlatas, o que nos permite sugerir ser esta vivência (de abertura extática) menos restrita às religiões do que habitualmente se possa considerar, visto que, dos oito sujeitos que a vivenciaram, apenas dois a definem como um acontecimento religioso.

14. SENTIMENTO RETROSPECTIVO, *ou como o sujeito sente emocionalmente a própria experiência no momento do relato.*

Da análise desta categoria, concluímos que o *desejo de repetição* é o sentimento característico resgatado pela lembrança e relato das experiências vividas. Por outro lado, sentimentos e sensações vividos durante a experiência - como o de *gratidão* - foram *revividos* durante o relato, assim como em outros momentos da vida dos sujeitos (cat. 19, Conseqüências). Este fato nos permite concluir, levando também em conta os resultados da categoria Tempo (cat. 8), que a experiência extática é *um acontecimento atemporal*, podendo ser resgatada em pelo menos algum de seus aspectos em qualquer momento posterior à sua ocorrência.

15. VISIBILIDADE, *ou possibilidade da experiência ter sido percebida por uma outra pessoa durante ou logo após a experiência.*

Da análise desta categoria, concluímos que a experiência extática *pode ser percebida* por outras pessoas como um acontecimento

extraordinário e/ou positivo, sendo, por isso, um fato objetivo e observável.

16. PRIVACIDADE, *ou necessidade de preservação da experiência como forma de resguardar a intimidade.*

Da análise desta categoria concluímos que existe uma tendência daqueles que vivem a experiência extática a um silêncio para resguardar sua intimidade e/ou os efeitos da experiência.

17. CASUALIDADE *da experiência.*

Encontramos três subcategorias: (a) experiência totalmente casual; (b) experiência casual, apesar de preparação voluntária; e (c) esperada, embora superasse as expectativas. Concluímos assim que na ampla maioria das vezes a experiência extática ocorre de forma casual, mesmo quando previamente conhecida, desejada ou procurada.

18. FATORES, *ou a que condições o sujeito atribui a sua experiência.*

Da análise desta categoria, chegamos à conclusão geral de que a experiência extática ocorre por uma *simultaneidade de fatores* que podem ser definidos ampla e principalmente como: entrega, disciplina, atributos pessoais e fatores externos.

19. CONSEQÜÊNCIAS, *ou conseqüências da experiência no cotidiano do sujeito.*

Nesta categoria encontramos sete subcategorias: (a) aumento de capacidades pessoais; (b) constatação de teorias e realização de expectativas; (c) transformação da visão de si mesmo; (d) transformação da visão de mundo; (e) aumento da participação no mundo; (f) permanência da experiência até o momento do relato; e (g) elementos diferenciados. Da análise desta categoria, concluímos que todos os sujeitos de nossa pesquisa tiveram conseqüências positivas de suas experiências e que, portanto, *a experiência extática é um acontecimento curativo, criativo, ampliador de comportamentos e positivamente transformador.*

20. OCORRÊNCIA, ou *quantas vezes o sujeito vivenciou este tipo de experiência*.

Da análise desta categoria, concluímos que a experiência extática pode ocorrer mais de uma vez na vida de uma pessoa, parecendo existir períodos na vida das pessoas com características mais favoráveis à transcendência.

21. *Relação entre CONHECIMENTO teórico e experiência vivida*.

Da análise desta categoria, concluímos que a existe por parte dos sujeitos uma busca de inter-relação entre o conhecimento teórico e o vivencial em relação à experiência extática. Essa relação é caracterizada por uma ênfase na experiência vivida, seja como confirmação da teoria, seja como motivação para o estudo, seja como condição necessária para sua compreensão.

22. *Dificuldade de EXPRESSÃO verbal da experiência vivida*.

Os resultados desta categoria nos permitem concluir que a experiência extática em sua totalidade não pode ser verbalmente comunicada, definida, expressada ou racionalizada, por insuficiência e inadequação deste tipo de comunicação. Estes resultados nos levam a inferir um outro motivo pelo qual pessoas que passam por experiências transcendentais tendem a silenciar sobre elas, além do referido na categoria Privacidade: a *impossibilidade* da comunicação.

23. INCONVENIENTES, ou *sensações e sentimentos negativos ou incômodos em relação à experiência*.

Concluímos, da análise desta categoria, que existe uma possibilidade de ocorrer inconvenientes relacionados à experiência extática, que se apresentam sob a forma de *frustração quanto ao desejo de repetição*.

### Descrição do Processo do Êxtase

As categorias descritas acima, analisadas em seu caráter dinâmico e inter-

-relacional, desvelam uma sequência lógica processual, que confere um sentido coletivo e comum ao relato dos entrevistados, proposto aqui como essência da vivência do êxtase. Essa análise resultou então numa *narrativa descritiva do processo extático*, o qual será detalhado na seção a seguir. Para aproveitar mais de perto os resultados encontrados, apresentamos conjuntamente algumas indicações e perspectivas de análise.

### 1. Antecedentes e Fatores

Os indivíduos que vivem a experiência extática apresentam uma necessidade interior premente, seja de expressão ou transcendência, seja de livrar-se de alguma angústia ou dificuldade prática, o que traduz um desejo de *felicidade*, em cuja existência acreditam. Essa premência interior leva esses indivíduos a uma atitude característica básica em seu cotidiano, consciente ou não: uma preparação, manifestada por uma disciplina que estabelecem e cumprem. A capacidade de estabelecer e se submeter a essa disciplina, a capacidade de concentração e entrega total à atividade, são os atributos pessoais principais para a experiência.

Ângela (organismo transcendente), por exemplo, relata:

*Então, foi um estímulo pra que eu sentisse a necessidade de trabalhar meu corpo, a minha relação de casamento porque era onde eu tinha mais dificuldades, mais problemas. (...) Então eu fiz dois anos de terapia individual e depois grupo, e resolvi entrar na formação de terapeuta corporal (...) Como eu sou uma pessoa muito disciplinada, eu acho que fiquei me forçando, e treinando muito. Eu realmente mergulhava nos trabalhos pra sentir aquilo, eu queria sentir aquilo... Era uma necessidade muito grande. Todos os exercícios pra pelve que eu desenvolvia, eu fazia na terapia, fazia em casa, então era aquela coisa*

*sistemática. Virou realmente uma neurose (...) O potencial que eu teria, esse prazer transcendente, mesmo; uma coisa a mais do que um orgasmo mixuruca. Eu tinha esse sonho, e perseguiu isso.*

Entretanto, apesar de episódios mais ou menos limitados de abertura da consciência serem possíveis a partir de uma deliberação do indivíduo e de um processo voluntário e gradual como os sugeridos por tradições espiritualistas como o budismo e a ioga, o êxtase pleno ainda parece depender em grande medida de fatores externos. De fato, a motivação interior, a atitude disciplinada e a capacidade de entrega, como afirmaram alguns sujeitos estudados, tendem a produzir a vivência, mas não a determinam.

Nas palavras de Augusto (meditação iogue),

*... a luz se aproximava de mim, não era eu tanto que ia até a luz, não havia assim um movimento meu. Tanto assim, que (...) uma das primeiras frases que me vieram à mente quando essa experiência de expansão de consciência ganhou intensidade foi assim: "Pai, seja feita a Tua vontade, e não a minha".*

Esse fator que escapa à vontade do indivíduo pode ter originado em algumas tradições religiosas, em especial a cristã católica, a orientação de não buscar a experiência, pois uma fixação exagerada no objetivo pode levar, ao invés de à pretendida liberdade da mente, a um outro tipo de limitação: o chamado "apego à santidade". Este caráter *passivo* da experiência nos leva a uma questão que, a nosso ver, parece ser o paradoxo extremo da racionalidade humana - a existência de uma força, mais poderosa do que a razão e a vontade do indivíduo, que o *arrebata*. Esta "força", encontrada no relato da maioria dos entrevistados, relaciona-se intimamente ao conceito de *Deus*. Para tal paradoxo, tanto autores estudados em Psicologia quanto nas religiões encontram

apenas uma solução: a experiência individual da transcendência da razão, ou seja, o *conhecer-se vivencialmente* como a totalidade, num nível mais ampliado da própria consciência, pois embora seja uma experiência casual e passiva, existem modos de *facilitá-la* para aqueles que não a vivenciam de maneira espontânea.

## 2. Desenvolvimento ou Interrupção

Após a preparação e a concentração, a experiência extática acontece ou de forma repentina (o *arrebato*) ou gradual, e o indivíduo se entrega a ela. A experiência se desenvolve, por um lado, de acordo com características da história e circunstância pessoais, e por outro, com características comuns, conforme apontado na seção a seguir. A ocorrência da ampliação da consciência requer, como exposto na categoria 2, Contexto, um afrouxamento de censuras, controles e outros impedimentos habituais à abertura da consciência. Isso significa que os conflitos básicos pessoais, quando existentes, encontraram uma resolução no momento da experiência extática, mesmo que provisória, para permitir tal abertura e entrega. Nas palavras de James (1991) dá-se, em alguma medida, um "ordenamento e unificação do eu interior".

Um dos exemplos mais cristalinos é o de ângela em sua busca pela superação de suas dificuldades orgásticas:

*Depois que eu me separei me apaixonei profundamente. (...) ... eu tinha uma sensação de perfeição: "encontrei a pessoa certa, que vai me dar tudo o que eu quero, vai atender a todas as minhas necessidades, meus sonhos, fantasias, em todos os níveis". Então o clima era esse: de paixão, de completude, satisfação. (...) Havia assim uma coragem pra satisfazer às fantasias, tanto as minhas quanto as da outra pessoa. (...) ... eu acho que isso é um dos fatores que me fizeram entrar nessa coisa, é que eu*

*não estava com medo nenhum, estava completamente entregue. Entregue a várias coisas: a uma paixão, a um desejo, a um sonho, a uma necessidade. Então estava completamente sem defesas, sem amarras, sem nada (...) Já nas primeiras vezes que eu transei com essa pessoa, já tinha uma sensação diferente: eu tremia, era uma espécie de convulsão depois do orgasmo que eu nunca tinha sentido antes. (...) Mas nesse dia, esse orgasmo me transcendeu.*

Assim, a ampliação da consciência pode ocorrer após um relaxamento e resolução de conflitos - como sugerem as experiências como decorrência de processo terapêutico - ou como a própria resolução do conflito. Tal resolução poderia ser, por exemplo, a renúncia a algum apego básico da personalidade, com o alívio característico e proporcional em intensidade àquele apego (James, 1991).

Por outro lado, a existência de conflitos pessoais graves obstaculiza ou mesmo impede processos de crescimento, como os meditativos, podendo levar, no extremo de um continuum, a contaminações drásticas da experiência de abertura psicológica, ou seja, a processos psicóticos (James, 1991; Jung, 1939, Weil, 1976, 1993). A falta de integração harmônica da personalidade, refletida por tais conflitos, torna-a frágil e suscetível ao domínio e à influência de poderes e forças estranhos ao eu - como Alonso Fernandes (1976) define a experiência patológica - mas que na realidade pertencem à própria estrutura desse indivíduo fragmentado, que os nega (Jung, 1939). Esses conflitos podem emergir de forma abrupta e caótica, assemelhando-se, assim, a surtos psicóticos reais (Grof, 1992).

Segundo alguns autores (James, 1991, Jung, 1939, Weil, 1993), essas forças aparentemente estranhas devem ser aceitas, elaboradas e integradas cuidadosa e gradativamente à personalidade total, o que para eles ocasiona, ao invés do temido aumento do conflito, a conquista de "mais um degrau na

escada da evolução individual" (James, 1991). Assim, a emergência de conflitos pode representar, se bem elaborados e integrados, uma oportunidade de resgate de conteúdos negados do inconsciente no seio de um processo saudável de ampliação de consciência.

### 3. Características

O sentimento de Clara durante sua experiência (meditação após processo terapêutico profundo) sintetiza o sentimento extático por excelência:

*Era a Clara percebendo a si mesma. Feliz, totalmente integrada, como um ser de luz. (...) Mas minha alegria era tanta que eu chorava, mas aquele choro assim... eu deixava as minhas lágrimas correrem, mas como um sentimento de paz. Era uma sensação gostosa, era uma sensação de prazer, de estar sentindo, de poder viver aquela experiência.*

As características da experiência extática constituem-se num dos focos centrais de nosso estudo, abrangendo onze das vinte e três categorias encontradas no relato dos participantes.

(a) *Perda total das sensações físicas ou modificação da percepção corporal.*

(b) *Emoções intensas, caracterizadas pela positividade e pelo prazer.*

(c) *Sensação de transcendência dos limites da consciência do eu cotidiano; autoconsciência ampliada: inclusão da consciência em um todo maior, ou inclusão de outros elementos na consciência.*

(d) *Entrega, ou desistência voluntária do controle dos acontecimentos.*

(e) *Possibilidade de ocorrência de: ampliação dos processos mentais; visão de luzes e cores; presença de seres luminosos; lágrimas e riso, audição de sons, vozes ou música; e percepção de silêncio absoluto.*

(f) Possibilidade de *perda da consciência do ambiente exterior*.

(g) *Anulação da noção de tempo*, ou inserção da consciência em dimensões atemporais.

(h) *Alteração ou anulação da noção de espaço*, com sensação de infinito.

(i) *Perda do sentido de gravidade*.

(j) *Casualidade*, ou ausência de previsão quanto à experiência vivida, mesmo quando previamente conhecida, desejada e procurada.

(l) *Impossibilidade de comunicação*, definição, expressão ou racionalização da experiência.

Encontramos duas experiências em que as percepções do eu, do ambiente exterior, do espaço e da gravidade se mantiveram, embora em alguma medida alteradas. A característica diferenciadora parece ser a modificação no processo de funcionamento mental, muito mais enfatizada do que a emoção vivenciada, embora as sensações de plenitude e felicidade também estejam presentes. Exemplificando a diferença:

*A sensação que eu tenho é que fui arrebatado a um lugar. Era **um lugar**. Não era um estado. Era como se eu tivesse sido transportado a um determinado lugar. Esse lugar era imenso, tinha uma amplidão infinita, sem espaço. Era uma luz intensíssima, amarela, aquele amarelo dourado, e eu me vi naquele local. (Paulo, meditação em dança/movimento)*

*Minha emoção mais forte naquele momento foi **onipresença**. Porque de alguma maneira isso tudo foi vivenciado aqui, em pleno corpo físico. (...) ... eu estava conduzindo um corpo que estava apoiado na terra, e que se movimentava nela. O espaço, o único que existia, era o externo, e esse definitivamente estava ali. Eu estava com o olho aberto, e estava vendo. (João Miguel, atleta)*

Em ambos os casos se trata, de qualquer forma, da vivência do êxtase, visto que as demais características, também bastante definidoras, são idênticas em todas as experiências. Weil (1993) aponta a existência de uma forma de consciência transcendente que chama pré-transpessoal, definida exatamente como uma experiência em que a consciência do eu permanece, embora significativamente ampliada. Os teóricos das religiões também mencionam gradações nas experiências de êxtase. Assim, os graus e modalidades da experiência podem variar largamente de acordo com as características e, provavelmente, também com o momento de vida individuais dos sujeitos.

#### 4. Retorno

Na experiência saudável o *ciclo de ampliação e retorno* se completa. Concluímos assim que o retorno se dá *de forma natural e gradual*, com o indivíduo voltando primeiramente a perceber o mundo físico habitual. Os sentimentos e sensações positivas do decorrer da experiência permanecem por algumas horas ou mesmo dias, podendo o indivíduo ficar diferente: sentindo-se estranho; ou aparentando, à observação externa, estar mais quieto e introspectivo, ou especialmente tranqüilo e feliz.

*Mas quando eu voltava, (...) a minha consciência ia retomando a consciência do mundo físico, e eu fosse sentindo as minhas pernas, no final isso (o sol) ia saindo da minha cabeça, até que eu abria os olhos e olhava para o mundo físico de novo. (Augusto, meditação iogue)*

*... e quando eu abri os olhos eu estava parado no mesmo lugar, estava fazendo os mesmos movimentos (...) e encostadas na parede estavam duas pessoas que me olhavam. (...) E durante aquele dia eu me senti totalmente*

*diferente. Eu estava cheio... cheio da divindade, cheio de Deus. (...) E eu me lembro que fiquei uns dois ou três dias assim, em êxtase. (Paulo, meditação em dança/movimento)*

Todos os nossos sujeitos sentiram como fundamental compreender a experiência que viveram. Conforme a categoria 21, Conhecimento, a maioria dos oito participantes já dispunha de informações teóricas antes da vivência, e as confirmaram. Os demais buscaram estudar para compreender o que haviam vivido, e encontraram uma explicação coerente e adequada.

*Isso me deu uma certeza a respeito de muitas coisas que eu lia ou que eu li antes e li depois. (...) Encontrei muita, **muita** semelhança dessas minhas expansões de consciência com descrições (...) a respeito do plano mental superior, do plano búdico... (Augusto, meditação iogue)*

*E a partir daí, então, o que eu vivi foi um TAO. Eu me considero taoísta desde então, porque a minha vivência foi uma vivência taoísta. (...) ... eu acho que isso é, em algum nível, uma vivência de Deus. Por todas as descrições que são feitas de Deus em todas as religiões. (João Miguel, atleta)*

*Comecei a escrever (poesia) com muita facilidade, com muita fluidez, e à medida que escrevia, sentia a necessidade de estudar mais, compreender mais, para expressar aquela realidade, para fazer da minha vida uma realidade mais próxima daquela experiência que eu havia vivenciado. (Vicente, harmonização com a natureza)*

Todos, assim, conseguiram integrar suas vivências às suas vidas através da compreensão racional, o que para nós representa, em acordo com os autores que enfatizaram esse aspecto integrativo, o fator principal da transformação positiva que esses

*indivíduos afirmam ter alcançado em suas vidas, e um dos que basicamente diferenciam a experiência saudável da patológica. Nesta, o indivíduo não realiza o retorno completamente ou ao menos o suficiente para alcançar uma estabilidade emocional, ou não consegue integrar a nova consciência à sua totalidade anterior.*

Podemos ver aqui uma possibilidade terapêutica poderosa frente à dissolução patológica de fronteiras, ao proporcionarmos ao paciente, em clínica, uma reelaboração de sua vivência em termos cíclicos e integrativos. Para isso faz-se mister superar o preconceito psiquiátrico de que todas as psicoses são estruturas estáticas e mais ou menos definitivas (Grof, 1992), e *buscar uma compreensão e uma tradução* da linguagem simbólica com que o paciente descreve sua vivência. Com isso o processo inacabado e por isso mesmo angustiante pode chegar a um termo compreensível para o próprio vivenciador, à medida em que ele preencha com um sentido integrativo as lacunas de sua totalidade, e a amplie significativamente com as novas compreensões.

## 5. Fenômenos correlatos:

Alguns outros fenômenos podem ocorrer associados à experiência do êxtase:

5.1. *A possibilidade da experiência ser percebida por outras pessoas;*

5.2. *Uma tendência ao silêncio* por parte daqueles que vivem a experiência, para resguardar sua intimidade e/ou os efeitos dela. Esta conclusão também confirma a afirmação de Pierre Weil (1993) de que os que vivem as experiências incomuns podem temer ser julgados de forma errada e preconceituosa, até como doentes mentais, o que pode levá-los ao silêncio e/ou isolamento ou, ao contrário, a exceder-se na prática de uma religião como forma de inserção social.

5.3. *A possibilidade, ou mesmo tendência à repetição da experiência por um mesmo*

*indivíduo*, com intervalo(s) breve(s) entre elas, o que parece demonstrar uma predisposição idiossincrática do indivíduo ou, como refere James (1991), uma disposição aberta à vida, pelo menos no período em que as experiências acontecem.

5.4. *A possibilidade de ocorrência de sentimentos de frustração quanto ao desejo de repetição* da experiência, mas que em geral não são suficientemente intensos a ponto de contaminar seus efeitos positivos.

5.5. *A possibilidade de ocorrência de fenômenos desagradáveis*, como febre e delírio. Em realidade, mesmo na experiência mais positiva é possível ocorrer contaminações brandas (James, 1991), como a tristeza e o incômodo por ver a experiência acabar e a consciência voltar ao estado limitado; o medo do novo; o adoecimento físico, por causa da energia vivenciada, excessiva para a capacidade do organismo.

*Fiquei muito tempo nesse estado de amor, ele foi diminuindo aos pouquinhos e o resultado é que, quando fui embora, eu não conseguia mais parar de chorar. (...) Cheguei em Brasília ardendo em febre e fiquei vários dias de cama, com delírio, sabe? Uma febre altíssima... tudo em função da força emocional dessas experiências. (Benjamim, encontro existencial)*

Assim, a partir da comparação entre a experiência atlética (êxtase durante uma prática de triatlo) de nossa pesquisa, e as dos sujeitos que adoeceram, concluímos que *uma saúde adequada do organismo físico também é favorável às experiências ampliadoras de consciência, que podem envolver maior intensidade energética.*

5.6. *A possibilidade de ocorrência de elementos associados às religiões instituídas*, como a emergência na mente de frases e idéias relacionados à religião em que o indivíduo foi educado ou aos seus conhecimentos adquiridos. A vivência pode despertar no

indivíduo a percepção da relação intrínseca entre a religião instituída e a experiência original de seu fundador, e o indivíduo passa a compreender sua própria religião de nascimento, podendo (re)começar a praticá-la, ou então adotar uma nova prática religiosa, mais adequada à sua individualidade.

## 6. Conseqüências

As conseqüências da experiência extática também se constituem em foco central de nosso estudo, assim como suas características. Conforme apontado por todos os teóricos estudados e por nossa pesquisa, o indivíduo modifica sua visão de si e do mundo ao vivenciar e compreender que a realidade não se limita à consciência cotidiana, e trabalha para adequar sua vida e atividades a essa nova abordagem, que lhe propicia uma maior compreensão de sua função no mundo e de seus relacionamentos.

A experiência extática foi confirmada por todos os nossos sujeitos, em acordo com todos os teóricos, como *um acontecimento curativo, criativo, ampliador de capacidades e positivamente transformador*. Encontramos como conseqüência comum a todos eles o *aumento das capacidades pessoais e da autoconfiança*, em acordo com a personalidade e as expectativas de cada um.

*Ficou mais confiança, mais segurança, com certeza. (...) me deu mais conhecimento de mim, das minhas possibilidades, do potencial que eu tenho. Mais tranquilidade pra me relacionar com outra pessoa sexualmente, (...) menos culpa, menos atribuição de responsabilidade a alguém. (...) Me deu também uma sensação de confiança e valorização. (Ângela, orgasmo)*

*É importante você registrar. Você vê, eu fiquei completamente emocionado só de lembrar... Quando eu falei a palavra **gratidão** tocou uma corda dentro do meu coração. Porque eu me lembrei de várias*

*barras que eu passei e de como essas barras foram minoradas por causa dessa experiência. (...) É uma coisa, evidentemente, muito boa, que me ajudou muito, me ajuda muito até hoje. (Augusto, meditação iogue)*

*Dessa experiência ficou a certeza de que eu sou um ser espiritual, um ser de luz, que está brilhando, que está livre, e eu tenho tentado manter ele assim. Tentando um compromisso comigo mesma: quando eu percebo que existe alguma coisa que pode estar tentando ofuscar esse brilho, (...) eu paro e olho para a situação, e que eu estou voltando lá pro passado, pro estado de escuridão em que eu me sentia antes (...), eu tento olhar e ver: "não posso, não quero, não vou permitir que esse ser deixe de brilhar". (Clara, meditação após terapia profunda)*

*Antes, eu tinha coisas muito estabelecidas, tipo coisas minhas (...), uma coisa muito forte: eu sou assim, tenho tal tipo de postura, tal tipo de reações, tal tipo de amarguras, tal tipo de dores, ou felicidades ou gostos. (...) A partir desse momento a sensação é: "eu sou tudo o que posso ser a cada instante". Se a totalidade mora em mim, eu tenho em mim tudo o que eu preciso ter para viver cada momento. (...) E por isso não me abalo mais, e não crio impedimentos à minha própria felicidade. Eu não me adoeço. (João Miguel, atleta)*

*... a minha vida foi profundamente transformada. Eu era muito tímido, muito introspectivo, muito reservado. E depois dessa experiência, eu perdi o medo. (...) Uma sensação de poder, de imortalidade, de onisciência às vezes afluía, e muita alegria, confiança na vida. Uma autoconfiança a nível pessoal. E a partir daí, esse fato começou a dar uma direção à minha existência, no sentido de procurar me conhecer, de sentir uma responsabilidade perante a vida, perante*

*o universo. Perante as outras pessoas. Me foi despertada uma profunda compaixão pelo sofrimento dos outros. Uma necessidade de fazer alguma coisa pra mim, e pra mostrar ao mundo que existia alguma coisa mais significativa do que aquela rotina que as pessoas viviam e que eu, até então, também de uma maneira geral, vivia nela. (Vicente, harmonização com a natureza)*

Até o momento do relato, que variou de um mês a 27 anos depois, todos os sujeitos continuaram avaliando suas experiências como um acontecimento altamente significativo em suas vidas, e de caráter positivo e transformador, e que *ainda traz para eles não só o desejo de repetição, como também, para alguns, os próprios sentimentos e sensações positivos que vivenciaram então.*

## CONCLUSÕES

Todas as características da experiência extática encontradas neste trabalho e descritas em nossa narrativa processual foram apresentadas tanto por teóricos da Psicologia quanto pelos das religiões. Algumas características descritas por esses teóricos não foram encontradas em nosso estudo, devido talvez ao número reduzido de casos. No entanto, todas as conseqüências enumeradas pelos autores foram também relatadas por nossos sujeitos.

Por outro lado, ao final de nossa pesquisa, notamos alguns aspectos que poderiam ter sido melhor examinados, e que sugerimos para estudos posteriores, em nível clínico. Dentre esses, o mais importante, a nosso ver, é uma investigação mais cuidadosa sobre a sensação de *unicidade interior* durante o estado extático, relatada por um dos sujeitos espontaneamente e não questionada aos demais participantes. Esse aspecto se articula intimamente com a saúde mental, e poderia trazer informações relevantes sobre a

instalação de processos patológicos e, inversamente, orientações terapêuticas adequadas.

Outro aspecto seria, possivelmente, um estudo mais sistemático das formas de orientação utilizadas pelas religiões àqueles que as buscam, considerados os seus aspectos viabilizadores de uma ampliação de consciência, e não os aspectos meramente dogmáticos e institucionais. Dessa forma poderíamos ter acesso aos conhecimentos e técnicas dessas tradições, milenarmente eficazes na promoção da saúde mental de alguns de seus seguidores, e utilizá-los, conforme seja oportuno e adequado.

Conforme nossa observação cotidiana, a modernidade assiste a uma expansão do interesse pela busca e pela prática espirituais, com base em qualquer tradição religiosa. Essa prática, ao aprofundar a consciência do indivíduo em seu próprio mundo interno, pode catalizar, em proporções significativas, a ocorrência das crises psíquicas através da emergência dos conflitos pessoais anteriormente ocultos ao seu conhecimento consciente. Esse fato não é novo na história das religiões, e por isso elas desenvolveram métodos de abordagem gradual de tais conflitos no contexto do desenvolvimento espiritual de seus seguidores.

No entanto, nosso estudo já permite oferecer algumas informações para um trabalho apropriado com indivíduos que apresentem distúrbios de personalidade relacionados à religião, por um lado, e a processos conflituosos de abertura mística, por outro. A avaliação da compreensão e da adequação dos dogmas e crenças de uma religião para o indivíduo que a professa, a exploração clínica e explicitação cuidadosa, juntamente e dentro da compreensão do indivíduo, de conteúdos negados de sua personalidade e potencialmente integrativos deveriam ser balizadores desse trabalho.

Por outro lado, conflitos e limitações pessoais relacionados diretamente a conceitos

ou dogmas religiosos instituídos seriam melhor considerados por uma Psicologia da Religião, dentro de qualquer abordagem psicológica, desde que essa os considerasse a partir de um ponto de vista ampliado, ou seja, a partir de uma visão que incluísse o conhecimento do cerne, da razão original da existência das religiões na vida dos indivíduos, e dos motivos e modos como foram institucionalizadas. A nosso ver, um estudo dos distúrbios religiosos só pode ser realizado a partir do conhecimento, dado pelos estudiosos das religiões ouvidos, de que cada religião propõe um método de ampliação de limites da existência, de retorno consciente à plenitude original, à divindade, à totalidade, mas que com o tempo a maior parte de seus líderes passa a ocupar-se apenas com a manutenção externa de ritos e dogmas institucionais.

Por outro lado, os processos de abertura mística, conflituosos ou não, seriam melhor considerados por uma Psicologia da Transcendência ou da Espiritualidade, independentemente também de abordagem - partindo-se da hipótese de que a espiritualidade de uma forma mais ampla pode acometer indivíduos de modo irrestrito, sejam eles religiosos ou não.

Uma das críticas mais presentes em Psicologia é sua impossibilidade de estudar e contribuir para áreas tradicionalmente reservadas à religião e à filosofia, como se a religiosidade não fizesse parte do psiquismo do homem e de seu comportamento. Com nosso trabalho, pensamos ter contribuído para demonstrar a viabilidade de seu estudo, a partir do ponto de vista de que *a experiência extática é fundamentalmente um fenômeno psicológico - superior, sutil e altamente subjetivo, mas passível de análise e compreensão racional.*

Uma de nossas maiores preocupações atuais é a de que, neste exato momento, pode haver um número considerável de pessoas em clínicas e hospitais psiquiátricos tentando finalizar uma vivência de contato com realidades

desconhecidas, vivência essa contaminada por conflitos mais ou menos intensos, a qual poderia levá-las a um estágio de vida mais eficiente e funcional, caso chegasse a um bom termo. No entanto, tais pessoas permanecem psiquicamente abertas, expostas a todo tipo de angústia, sofrimento e até maus tratos, sem conseguir compreender o que pertence a elas ou aos outros e atendidas por profissionais que, eles mesmos, não compreendem a real natureza dessas vivências. Com uma maior abertura a essas informações por profissionais responsáveis, poderia ser evitado que outras tantas pessoas tivessem o mesmo destino, caso oportunamente compreendidas e devidamente orientadas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO FERNANDES, Francisco (1976). *Fundamentos da Psiquiatria Atual*. Madrid: Editorial Paz Montalvo. Tomo II
- AMATUZZI, Mauro Martins (1996). Apontamentos acerca da Pesquisa Fenomenológica, in *Estudos de Psicologia*, vol. 13, no. 1, pp. 5-10, PUCCAMP.
- DUYCKAERTS, Fr. (1966). *A Noção de Normal em Psicologia Clínica*. São Paulo: Herder.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão (1993). *Psicologia Fenomenológica*. São Paulo: Pioneira.
- GOMES, William. (1987). "As Aplicações Sociais da Pesquisa Qualitativa" in *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, vol. 2, n. 12, pp.3-12.
- \_\_\_\_\_. (1997). A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente, in *Psicologia USP*, vol. 8, nº 2, pp. 305-336.
- GROF, Stanislav & GROF, Cristina (orgs). (1992). *Emergência Espiritual: Crise e Transformação Espiritual*. São Paulo: Cultrix.
- JAMES, William. (1991). *As Variedades da Experiência Religiosa*. São Paulo: Cultrix.
- JUNG, C.G. (1939/1978). *Psicologia e Religião*. Petrópolis: Ed. Vozes,.
- \_\_\_\_\_. (1955/1982). *Psicologia e Religião Oriental*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1929/1986). *O Segredo da Flor de Ouro*. Petrópolis: Ed. Vozes,.
- \_\_\_\_\_. (1961/1975). *Memórias, Sonhos, Reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MASLOW, Abraham. (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Editora da Livraria Eldorado.
- \_\_\_\_\_. (1971). *Religions, Values and Peak-Experiences*. New York: Penguin Books.
- SUDBRACK, M.F.O. (1992). Integrando Psicologia Social e da Personalidade: Reflexões a partir do Paradigma Ecosistêmico e da Epistemologia da Complexidade, in *Revista PSICO*, vol. 23, n. 1 (Jan/Jun), pp. 49-67. Porto Alegre: UFRGS.
- WEIL, Pierre. (1976). *A Consciência Cósmica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Antologia do Êxtase*. São Paulo: Palas Athena.

# PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE ALUNOS SUPERDOTADOS

## TEACHERS' PERCEPTION ABOUT GIFTED STUDENTS

Renata Rodrigues MAIA-PINTO<sup>1</sup>  
Denise de Souza FLEITH<sup>2</sup>

### RESUMO

*Esse estudo investigou a percepção do professor de ensino fundamental e de educação infantil sobre o aluno superdotado. Questionários foram aplicados em um grupo de 41 professores de escolas particulares e públicas de Brasília. Uma abordagem qualitativa foi usada nesse estudo. Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos dados obtidos. Os resultados sugeriram que tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares consideram importante o papel da escola na educação do aluno superdotado. Entretanto, não adotavam medidas ou instrumentos para identificação desses alunos, nem os atendiam de forma diferenciada. Os professores relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. A maioria dos professores possuía um conhecimento superficial do conceito de superdotação, do processo de identificação do aluno superdotado e não contava com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos superdotados.*

**Palavras-chave:** *superdotação, percepção de professores, ensino especial.*

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to investigate elementary school teachers' perception about gifted students. Questionnaires were administered to 41 teachers from private and public schools in Brasília. A qualitative approach was used in this study and the data were analyzed through content analysis. The findings suggest that both private and public schools teachers believe that the involvement of the school in the gifted student*

---

<sup>(1)</sup> Mestranda em Psicologia na Universidade de Brasília - Bolsista da CAPES.  
Correspondência: SQS 405 bloco K ap. 102 - Brasília - DF  
70239-110 - E-mail: renatam@zaz.com.br

<sup>(2)</sup> Ph.D. pela University of Connecticut - Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

*educational process is important. On the other hand, neither public nor private schools adopted any kind of student identification system or had a special program for those students. The teachers reported that they have never had a gifted student in their classrooms. It was observed that most teachers have a superficial information about the concept of giftedness, identification processes, and educational strategies that could attend the needs of gifted students.*

**Key words:** *giftedness, teachers' perception, special education.*

## INTODUÇÃO

Vários autores (Alencar, 1986; Amabile, 1989; Csikszentmihalyi, 1996; Starko, 1995; Virgolim, 1998) têm ressaltado a importância da figura do professor em sala de aula e a necessidade de planejamentos e estratégias educacionais adequados ao desenvolvimento de competências. É indiscutível que o professor pode criar um clima, em sala de aula, que favoreça o desenvolvimento de habilidades, da imaginação, da criatividade e do talento. Observa-se, no entanto, que as práticas de sala de aula ainda estão muito calcadas em modelos tradicionais que enfatizam sobretudo a aquisição passiva de conteúdos. Esse enfoque tradicional advém de alguns fatores como uma política educacional que não valoriza o talento ou a criatividade, deficiência na formação dos professores que não são preparados para reconhecer e trabalhar esses aspectos e uma prática educacional muito distante da teoria.

Surge no país uma corrida à modernização nas empresas e, conseqüentemente, uma demanda por indivíduos talentosos e criativos. Considerando-se essa tendência, surgem questões relativas ao papel da escola na preparação e desenvolvimento desses talentos.

Alencar (1986), quando fala sobre o crescente interesse, nas últimas décadas, com relação ao superdotado, ressalta:

*Esse interesse é possivelmente fruto da consciência de que o futuro de qualquer nação depende da qualidade e*

*competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância. (p. xi)*

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, (Ministério da Educação, 1995) adotadas por alguns programas brasileiros, são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. Entretanto, segundo Renzulli (1986), essa concepção, apesar de abranger diversas áreas, não leva em consideração fatores não-intelectuais além de não incluir categorias paralelas, uma vez que aptidões e altos desempenhos podem aparecer em mais de uma área, como criatividade e liderança.

Neste sentido, Renzulli (1986) propõe uma definição de superdotação baseada na concepção dos três-anéis, que sugere o entrelaçamento de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Cada um desses fatores exerce um papel importante na identificação de comportamentos superdotados.

Habilidade acima da média envolve habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações, bem como habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica.

Envolvimento com a tarefa, refere-se à motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica, assim como perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança.

O terceiro fator, criatividade, envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. É importante ressaltar que os três fatores não precisam estar interagindo ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possam resultar em um alto nível de produtividade.

A partir da concepção dos três fatores, Renzulli propõe uma sistemática de identificação de alunos superdotados, denominada *Grupos de Talentos*. Segundo Fleith (s.d.), uma das vantagens desse sistema de identificação é que ele não predetermina quem é o aluno superdotado, evitando rótulos e possibilita a inclusão contínua de alunos em programas que oferecem oportunidades de experiências de aprendizagem avançadas e criativas.

O papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, pode perceber sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. Daí para frente, as relações estabelecidas com esse aluno serão de fundamental importância para o seu

desenvolvimento. Nesse momento, a política de atendimento adotada pela escola poderá incentivar ou podar esse desenvolvimento. Programas de enriquecimento, estratégias de ensino e clima de sala de aula serão marcos na educação do aluno superdotado.

Existem hoje, em diversas escolas brasileiras, vários programas para atendimento a alunos especiais. Porém, a grande maioria está direcionada para crianças infradotadas ou para crianças deficientes. Segundo Fleith (s.d.), a idéia de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver habilidades e produzir conhecimento é um mito que se reflete no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas a essa clientela. É necessário que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam as necessidades dos alunos superdotados e talentosos. Neste sentido, algumas práticas educacionais têm sido usualmente indicadas para o trabalho com o aluno superdotado (Alencar, 1986; Fleith, s.d.; Renzulli, 1986). Dentre elas, podem ser ressaltadas o enriquecimento curricular, a aceleração, a compactação do currículo e a diferenciação curricular.

Segundo Virgolim (1998), para que o talento criativo seja corretamente identificado, estimulado e potencializado ao máximo em nossos jovens, é necessário atentarmos para o papel fundamental da escola neste processo.

Csikszentmihalyi (1996) afirma que muitas pessoas são introduzidas nas áreas de interesse por professores e que são eles que, na maioria das vezes, estimulam a curiosidade, reconhecem as habilidades dos alunos e começam a cultivá-las nas disciplinas. Csikszentmihalyi ressalta, ainda, a importância de se promover um ambiente harmonioso e significativo no espaço e no tempo para ajudar as crianças a se tornarem criativas.

Relatos de pesquisas mostram que professores despreparados podem excluir alunos de programas de superdotação ou rejeitá-los em sala de aula. Neste sentido,

Shaughnessy, Stockard, Stanley e Siegel (1996), a partir de relatos de professores, observaram que alunos superdotados podem ser rejeitados por seus professores que não têm uma preparação pedagógica para desafiar essas crianças e propor modificações necessárias no currículo. Eles sugerem, ainda, que os professores devem consultar outros profissionais de forma colaborativa e buscar conhecimentos adicionais para o seu trabalho de magistério com crianças superdotadas. Webstby (1997), examinando a percepção de professores sobre o aluno criativo, concluiu que o conceito de criatividade apresentado pelos professores difere daquele de criatividade sugerido por especialistas e pesquisadores. Segundo Webstby, esse fato levou os pesquisadores a concluir que os professores têm excluído ou rejeitado alunos criativos, uma vez que desconhecem as características pessoais associadas à criatividade e que não há um processo sistematizado de identificação dessa clientela. Da mesma forma, Chan e Chan (1999) argumentam que crianças com comportamento criativo podem se tornar indesejáveis em sala de aula, dependendo de como o professor julga esse comportamento.

Campbell e Verna (1998), ao estudarem a percepção de professores sobre o dia-a-dia de um programa de enriquecimento, concluíram que os professores formam uma definição própria do aluno superdotado, baseada no seu comportamento, atitudes e desempenho escolar. Perceberam que a maioria dos professores tinha um treinamento inicial muito limitado para trabalhar com os alunos superdotados e que, portanto, precisava de mais treinamento, informações e apoio. Também, Galloway e Porath (1997) observaram que a concepção inadequada do professor sobre superdotação pode resultar em uma expectativa inapropriada sobre o aluno superdotado, colocando esse aluno em risco.

Porath (1997), quando investigou como professores avaliavam a afetividade e a

motivação de seus alunos, verificou que a maneira como o professor percebe diferenças individuais na aprendizagem do superdotado, sua motivação, suas habilidades e suas relações sociais, pode trazer implicações nos planos educacionais que geralmente são fechados. Outras pesquisas concordam que tanto professores regentes quanto professores que estão iniciando sua participação em programas de superdotação devem receber treinamento especialmente em relação ao conceito e à identificação do aluno superdotado (Ferbezer, 1998; Tirri, Tallent-Runnels & Adams, 1998; Galloway & Porath, 1997; Fraiser, Hunsaker, Lee, Finley, Frank, Garcia & Martin, 1995; Hunsaker, 1994; Siegel & Moore, 1994).

A dificuldade, por parte das escolas e dos professores, em reconhecer e valorizar talentos foi o que motivou este trabalho que buscou indicações de como o professor percebe o aluno superdotado e como tem sido, na prática, a identificação e o atendimento a esse aluno. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi investigar a percepção do professor do ensino fundamental e da educação infantil de Brasília sobre o aluno superdotado e a importância atribuída por ele ao papel da escola no atendimento das necessidades do aluno superdotado.

As seguintes questões de pesquisa foram examinadas:

1. Qual é a concepção do professor sobre superdotação?
2. Como o aluno superdotado pode ser identificado por seu professor?
3. Segundo o professor, que estratégias educacionais podem ser empregadas no trabalho com o aluno superdotado?
4. Qual é a percepção do professor sobre o papel da escola na educação do superdotado?

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo 41 professores, sendo 20 professores de três escolas particulares e 21 professores de três escolas públicas de Brasília. Todos os sujeitos eram do sexo feminino e tinham em média 30 anos de idade. A maioria tinha entre 6 e 15 anos de experiência no magistério, nível superior e/ou pós-graduação e nunca havia participado de treinamentos na área de superdotação (apenas duas professoras de escola particular e quatro professoras de escola pública afirmaram ter participado de palestras que abordaram o tema).

A maior parte dos professores das escolas particulares trabalhava no estabelecimento há mais de cinco anos e a maioria dos professores das escolas públicas há menos de um ano. Das escolas particulares, duas professoras lecionavam na educação infantil (1º e 2º períodos), quatro professores lecionavam na educação infantil (3º período - alfabetização), oito professores lecionavam nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, e seis professores lecionavam nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Das escolas públicas, quatro professores lecionavam na educação infantil (1º e 2º períodos), um professor lecionava na educação infantil (3º período - alfabetização), seis professores lecionavam nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, quatro professores lecionavam nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, cinco professores lecionavam no ensino especial (trabalhando com crianças que apresentavam deficiência auditiva, deficiência visual ou déficit de aprendizagem), e uma professora estava ocupando cargo de direção temporariamente. A maior parte dos professores das escolas públicas afirmou ter em média 25 alunos em suas salas de aula. A maior parte dos professores das escolas particulares afirmou ter em média 20 alunos em sala de aula.

### Instrumentos

Um questionário foi elaborado para a coleta de dados deste estudo. O questionário, com 14 questões, incluía os seguintes tópicos: conceito de superdotação, identificação do aluno superdotado, estratégias de ensino e influência da escola na educação do superdotado, concordância ou não sobre implantação de programas de atendimento ao aluno, tipos de medidas ou instrumentos utilizados pela escola na identificação do superdotado, existência ou não de programas de atendimento na escola, além de dados pessoais, tais como, sexo, idade, escolaridade, número de alunos por sala, tempo de formação e tempo de trabalho na escola.

Esse instrumento foi analisado por um especialista de pesquisa em psicologia e uma especialista na área de superdotação e criatividade.

### Procedimentos

A seleção das escolas públicas foi feita por intermédio da Delegacia Regional de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal que, sorteou 3 escolas de uma lista de escolas da região sul do plano piloto de Brasília. Procurou-se localizar, também, nesse bairro, as escolas particulares. As escolas deveriam abranger a educação infantil e o ensino fundamental e os professores deveriam atuar nesses níveis. Foram feitas visitas a algumas escolas particulares da região sul e, as três primeiras que concordaram em participar, foram incluídas na pesquisa.

A participação dos professores era mediante a concordância dos mesmos. Como uma das escolas públicas selecionadas abrangia até a 4ª série do ensino fundamental, decidimos limitar a pesquisa a essa mesma faixa.

Em cada escola era feito um primeiro contato com a coordenação, no qual eram apresentados os objetivos do estudo. Em seguida, os professores que concordaram em

participar da pesquisa eram reunidos em uma sala da escola, onde recebiam algumas orientações a respeito da pesquisa e do questionário, que era respondido individualmente. O pesquisador esclarecia que a participação na pesquisa era voluntária e reforçou o convite, constante na introdução do questionário, para um *workshop* sobre superdotação, ministrado por uma especialista na área. Ao final da aplicação do instrumento as participantes recebiam um prospecto contendo informações sobre superdotação e um convite para o *workshop*.

### Tratamento dos Dados

Este foi um estudo descritivo no qual foi utilizado o *survey* como método de pesquisa. Uma abordagem qualitativa foi usada para a análise dos dados. A partir deste enfoque, os dados foram tratados através de uma análise de conteúdo. Unidades de significância (códigos) foram designadas para os dados coletados. Essas unidades foram agrupadas e categorias foram geradas. A análise se completou com a relação feita entre as categorias produzidas (Marshall & Rossmann, 1995). Foi realizado, ainda, um levantamento da frequência e do percentual das categorias geradas.

### Resultados

Quatro questões de pesquisa foram investigadas nesse estudo. Os resultados obtidos serão descritos a seguir.

#### Questão de Pesquisa 1: Definição de superdotação

A respeito do conceito de superdotação, seis categorias de respostas emergiram: capacidade e/ou desempenho extraordinário em áreas específicas, facilidade de aprendizagem, desenvolvimento avançado, conhecimento acima da média, inadaptação e problemas de comportamento e capacidade intelectual superior (QI) (veja Tabela 1).

As categorias mais ressaltadas pelos professores de escolas públicas foram Capacidade e/ou Desempenho extraordinário em áreas específicas (48%) e Conhecimento acima da média (19%). Os professores de escola particular enfatizaram as categorias relacionadas à Capacidade e/ou Desempenho extraordinário em áreas específicas (32%) e Facilidade de aprendizagem (32%). Dois professores informaram que possuíam pouco conhecimento a respeito do termo superdotação. As categorias pouco

**Tabela 1.** Número e Percentual das Respostas sobre o Conceito de Superdotação Apresentadas pelos Professores (N=41).

Categorias	Tipo de Escola			
	Particular		Pública	
	n	%	n	%
Capacidade ou desempenho acima da média	7	32	10	48
Facilidade de aprendizagem	7	32	0	0
Conhecimento acima da média	1	5	4	19
Desenvolvimento superior ao da faixa etária	2	9	3	14
Inadaptação e problemas de comportamento	2	9	2	10
Capacidade intelectual superior	1	5	2	10

mencionadas pelos professores de ambos os grupos foram Capacidade intelectual superior e Inadaptação e problemas de comportamento. As categorias são descritas a seguir.

- Capacidade e/ou desempenho extraordinário em áreas específicas: diz respeito a um desempenho maior em uma área, maior conhecimento em uma matéria, talento especial em uma área específica, desempenho superior nas áreas cognitiva e motora.
- Facilidade de aprendizagem: envolve a execução de tarefas que outras crianças da mesma idade não fazem, desempenho maior do que o esperado para a idade, crianças que se destacam do grupo, criança que vai além e que está sempre buscando, facilidade de adquirir conhecimento e assimilar conteúdo maior que a dos colegas.
- Conhecimento acima da média: envolve conhecimento maior que dos colegas,

criança que se sobressai perante o conhecimento da turma ou criança que aprende com facilidade maior do que a turma.

- Inadaptação e problemas de comportamento: refere-se às crianças que não se adaptam à rotina de sala de aula, que tem características de hiperatividade e déficit de atenção.
- Capacidade intelectual superior: diz respeito à criança mais inteligente, ou com inteligência acima do normal.

### Questão de Pesquisa 2: Identificação do aluno superdotado

Investigou-se junto aos professores como eles identificariam um aluno superdotado em sua sala de aula. As respostas para essa pergunta foram distribuídas em duas categorias: Características do aluno e Estratégia (veja Tabela 2).

**Tabela 2.** Número e Percentual das Respostas Apresentadas pelos Professores sobre a Identificação do Aluno Superdotado (N=41).

Categorias	Tipo de Escola			
	Particular		Pública	
	n	%	n	%
<b>Características do aluno</b>				
Facilidade de aprender e/ou desempenho avançado	5	25	9	43
Problemas de comportamento e emocionais em função da aprendizagem acima da média	9	45	3	14
Opinião diferenciada dos colegas	1	5	2	10
Grande interesse	1	5	1	5
<b>Estratégia</b>				
Avaliação de desempenho diário	1	5	3	14
Orientação de especialista da área	3	15	3	14

Em relação a Características do aluno, foram relacionadas as sub-categorias de respostas descritas a seguir.

- Facilidade de aprendizagem e/ou desempenho avançado: aluno com perspectiva de aprendizado acima da média, criança que supera os objetivos propostos, criança que está sempre buscando algo além do ensinado, desempenho maior em uma tarefa, facilidade de interpretação, aprendizagem fácil, muita criatividade e curiosidade.
- Problemas de comportamento e emocionais: rapidez nas tarefas e conseqüente desinteresse, alto desenvolvimento cognitivo e inquietação, agilidade na aplicação dos conhecimentos e agitação ou apatia, altas habilidades podendo apresentar problemas emocionais, social e motor, falta de interesse pelo conteúdo e inquietação.
- Opinião diferenciada dos colegas: visão ampla e opinião que não bate com das outras crianças, interesse além da matéria trabalhada, criança diferente dos outros em vários aspectos.
- Grande Interesse: criança que apresenta interesse extremamente acima do normal em uma área.

Em relação às respostas relacionadas à categoria Estratégia, duas subcategorias emergiram. Ambas são descritas a seguir.

- Avaliação de desempenho diário: observação das reações e desempenho do dia-a-dia, observação dos aspectos sociais e disciplinares, desempenho diário por meio das atividades propostas, observação do comportamento diário.
- Orientação de especialistas da área: buscar apoio psicopedagógico, solicitar ajuda de um profissional para identificar o aluno superdotado.

As respostas mais freqüentes apresentadas por professores da escola pública foram facilidade de aprender e/ou desempenho avançado (43%) e as mais freqüentes apresentadas por professores da escola privada foram problemas de comportamento e emocionais (45%)

### Questão de Pesquisa 3: Estratégias educacionais direcionadas para o aluno superdotado

As respostas obtidas com relação à identificação das estratégias educacionais que estariam sendo utilizadas em sala de aula pelos professores, para atender às necessidades dos alunos superdotados, foram categorizadas como: Estratégias e atividades de ensino, Estimulação do potencial e ausência de alunos com desempenho superior (veja Tabela 3). Dois professores da escola pública não responderam essa questão.

**Tabela 3.** Número e Percentual das Respostas Apresentadas pelos Professores sobre Estratégias Educacionais Voltadas para o Aluno com Desempenho Superior (N=39).

Categorias	Tipo de Escola			
	Particular		Pública	
	n	%	n	%
Estratégias e atividades de ensino	13	65	10	53
Estimulação do potencial	5	25	3	16
Ausência de alunos com desempenho superior	2	10	6	32

As respostas obtidas para cada uma dessas categorias são apresentadas a seguir.

- Estratégias e atividades de ensino: propor atividades diversificadas, despertar o interesse, trabalho diferenciado, trabalhar separadamente com uma equipe de especialistas, propor atividades com maior grau de dificuldade, localizar as habilidades desse aluno em benefício da turma e levá-lo a compreender as limitações da turma, deixar esse aluno auxiliando os colegas, desenvolver atividades paralelas de interesse, colocar a criança para ajudar o professor, procurar nivelar a turma, integrar o aluno ao grupo e propor desafios. Esta categoria foi a mais freqüentemente mencionada por professores do ensino público e privado.
- Estimulação do potencial: possibilitar descobertas de acordo com os anseios do aluno, atender às necessidades do aluno, promover ajuda psicológica, reforçar o conteúdo de domínio e introduzir novos, oferecer à criança boas condições de desempenho e propostas inovadoras que estimulem o potencial do aluno.
- Ausência de alunos com desempenho superior: o professor não tem possibilidades de identificar alunos superdotados por causa do grande número de alunos em sala de aula, não

possui aluno com desempenho superior, nunca teve esse tipo de aluno, só teve experiência com alunos que apresentam déficit cognitivo. Esta categoria foi ressaltada por seis professores de escola pública e dois de escola particular.

As respostas mais freqüentes apresentadas tanto por professores da escola pública quanto da particular diziam respeito à Estratégias e atividades de ensino (53% e 65% respectivamente). Interessante observar que 32% dos professores da escola pública e 10% dos professores da escola particular informaram nunca terem tido um aluno superdotado em sala de aula.

#### **Questão de Pesquisa 4: Papel da escola no desenvolvimento do aluno superdotado**

Com relação ao papel da escola na educação do aluno superdotado, três professoras de escola particular e três de escola disseram não acreditar na influência da escola na educação desse aluno, uma professora de escola pública e uma de escola particular afirmaram acreditar na influência da escola, porém, não apresentaram sugestões. As respostas apresentadas pelos outros professores foram agrupadas em três categorias: Preparação da escola e do professor, Práticas educacionais e Clima de sala de aula.

**Tabela 4.** Número e Percentual das Respostas Apresentadas pelos Professores acerca da Influência da Escola na Educação do Aluno Superdotado (N=37).

Categorias	Tipo de Escola			
	Particular		Pública	
	n	%	n	%
Preparação do professor e da escola	10	50	11	65
Práticas educacionais	6	30	4	24
Clima de sala de aula	4	20	2	12

Esses professores apresentaram várias respostas acerca da influência da escola na educação do aluno superdotado, as frequências mencionadas na Tabela 4 dizem respeito ao número de respostas e não ao número de respondentes.

As respostas mais comuns a cada categoria são descritas a seguir.

- Preparação da escola e do professor: trabalho integrado com a família, apoio e suporte emocional, capacitando o professor, a escola pouco preparada pode prejudicar o aluno, falta de estrutura da escola para atender o aluno superdotado.
- Práticas educacionais: desenvolver habilidades e aptidões, ajudar na organização de idéias, oferecer ao aluno oportunidade de resolução de situações problemas, desenvolver atividades que atendam às necessidades dos alunos, e oferecer mais recursos materiais.
- Clima de sala de aula: estimular o convívio com outras crianças, ressaltar qualidades positivas, dar mais atenção ao aluno, estimular o potencial, e valorizar as idéias dos alunos.

As respostas mais freqüentes emitidas por professores de escolas públicas e privadas estavam relacionadas à Percepção do professor (65% e 50% respectivamente).

## DISCUSSÃO

Não foram observadas diferenças marcantes entre professores de escola pública e professores de escola particular com relação à percepção do professor sobre o aluno superdotado. A tendência foi enfatizar o aspecto cognitivo do potencial do aluno, sem considerar o aspecto afetivo ou a criatividade.

Com relação ao conceito de superdotação fornecido pelos professores, observamos que os mesmos têm uma idéia superficial ou

fracionada a respeito do conceito de superdotação. As respostas apresentadas pelos professores foram separadas em diferentes categorias (capacidade ou desempenho acima da média, facilidade de aprender, conhecimento acima da média, desenvolvimento superior ao da faixa etária, inadaptação e problemas de comportamento, capacidade intelectual superior), que juntas, com exceção de inadaptação e problemas de comportamento, poderiam se aproximar muito de uma definição adequada de superdotação mas que, vistas por partes, podem ser excludentes. Grande parte (48%) dos professores das escolas públicas e dos professores das escolas particulares (32%) relacionou o aluno superdotado àqueles que possuem capacidade ou desempenho acima da média. Esse conceito pode ser facilmente englobado tanto na definição apresentada por Renzulli (1986), quanto na apresentada por Alencar (1986), e constante das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos (Ministério da Educação, 1995) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 1999). Porém, os professores não esclareceram como seria este desempenho; alguns relacionaram a um grande conhecimento e outros a um desempenho superior. Dessa forma, esse conceito ficou perdido num aglomerado de definições.

As outras categorias de respostas apresentadas pelos professores, também, podem ser englobadas na definição de superdotação que hora nos baseamos, mas novamente, não de maneira isolada. Senão vejamos, desenvolvimento superior ao da faixa etária foi relacionado a crianças que se sobressaem às demais do grupo ou que têm facilidade em adquirir conhecimento. É fato que uma criança com essas características poderia ser incluída em um programa de enriquecimento, mas a definição de superdotação não se limita apenas a esse

conceito. Crianças com outras características podem ser excluídas de programas de enriquecimento se a definição de superdotação for vista por apenas um parâmetro ou for baseada em mitos como relacionar superdotação a problemas emocionais ou a hiperatividade.

Alencar (1986) alerta para o fato de que o número de alunos superdotados que são indicados para programas especiais é muito pequeno, que a maior parte dos alunos superdotados tem permanecido nas salas de aulas regulares, com pouca oportunidade para desenvolverem seu potencial e que isso representa uma enorme perda para o país.

A falta de uma definição de superdotação por parte do professor limita as chances de uma criança ter o seu potencial desenvolvido ou de ser indicada para algum programa especial, uma vez que parte do professor, além da família, a primeira indicação ou o primeiro incentivo. O enfoque para se introduzir definitivamente um programa especial em uma escola, deveria estar centrado na preparação do professor, para que ele pudesse dar início a todo um processo. Alencar (1986) diz que é predominante um conceito limitado de superdotação e que ainda não foi assimilada a idéia de que a inteligência é composta de inúmeras dimensões. Esse fato foi confirmado por pesquisadores (Hunsaker, 1994; Galloway & Porath, 1997; Westberg, Archambault & Brown, 1997; Campbell & Verna, 1998; Ferbezer, 1998; Person, 1998; Lorna 1999; Fleith, 2000) que ressaltam a importância de um treinamento adequado para os professores e uma definição do conceito mais acertado de superdotação por parte das escolas.

O fato dos professores terem apresentado poucas estratégias ou alternativas de identificação do aluno superdotado está diretamente relacionado à falta de uma definição de superdotação. Fleith (s.d.) observa que alunos criativos e muito interessados podem ser facilmente excluídos de programas

especiais conforme a sistemática de identificação.

As propostas predominantes de estratégias educacionais adotadas no trabalho com alunos com desempenho superior são estratégias que deveriam ser comuns a todos os alunos. Dentre estratégias e atividades de ensino, 65% dos professores de escola particular e 53% dos professores de escolas públicas, propuseram, entre outras: atividades diversificadas, trabalho diferenciado, trabalho com maior grau de dificuldade. Tais estratégias podem ser consideradas apropriadas para a maior parte das disciplinas e atividades escolares, inclusive para programas especiais. Observamos que 10% dos professores das escolas particulares e 32% dos professores das escolas públicas alegaram nunca terem trabalhado com alunos com desempenho superior. Parece que os anos de experiência no magistério e alto nível de escolaridade não foram suficientes para conscientizar o professor com relação a alunos com alto potencial em sua sala de aula.

A partir das respostas sobre o papel da escola na educação do superdotado e na importância da adoção de medidas educacionais, pudemos perceber que a maioria dos professores acredita que, se a escola estiver bem estruturada e os professores estiverem bem preparados, a influência da escola pode ser positiva para o desenvolvimento do aluno superdotado. Ao contrário, se a escola não estiver preparada, a influência pode ser negativa, podendo prejudicar esse aluno. Foi interessante notar que alguns professores, apesar da larga experiência no magistério e escolaridade em nível superior, afirmaram não acreditar na influência da escola na educação do aluno superdotado.

Nenhuma escola participante desse estudo adotava alguma definição de superdotação, medida ou instrumento de identificação de alunos superdotados. Não foi relatado nenhum tipo de programa de atendimento às necessidades dessa clientela.

Nas escolas públicas encontramos cinco professoras que trabalhavam com turmas especiais, com alunos portadores de síndromes, deficiência mental, auditiva e visual. Notamos que, na rede pública de ensino, este tipo de aluno, vem recebendo devida atenção. Considerando que o ensino deveria abranger democraticamente a comunidade de alunos, poderíamos concluir que uma parte dessa comunidade está sendo negligenciada em seu direito, apesar de as diretrizes legais e os parâmetros curriculares vislumbrarem esse aluno. Como lembrou Alencar (1986), a valorização do talento é uma questão cultural e política. Davis e Rimm (1994) afirmam que a definição adotada por uma escola irá guiar o processo de seleção e determinar quem irá fazer parte de programas ou serviços especiais e, que uma definição e o conseqüente método de identificação podem discriminar uma população especial como os economicamente desfavorecidos e as minorias.

Os resultados desse estudo são similares aos das pesquisas conduzidas por Campbell e Verna (1998), Galloway e Porath (1997), Porath (1997), Siegel e Moore (1994) e Tirri, Tallent-Runnels e Adams (1998), e sugerem a necessidade das escolas de, inicialmente, conceituar o termo superdotação e caracterizar o aluno superdotado. Em seguida, ressaltam a importância de se delimitar medidas e instrumentos que professores e outros profissionais deverão usar para identificar o aluno superdotado e definir que programas de enriquecimento ou programas especiais serão adotados para o desenvolvimento desse aluno. Por fim, chamam a atenção para a necessidade de instruir, treinar, aperfeiçoar, orientar, enfim, dar suporte ao professor que vai ser a mola mestra desse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: E.P.U.
- AMABILE, T. M. (1989). *Growing up creativity. Nurturing a lifetime of creativity* (2<sup>nd</sup> ed.). Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- CAMPBELL, J. R. & Verna, M.A. (1998). Messages from the field: American teachers of the gifted talk back to the research community. Trabalho apresentado na *Reunião Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional*, San Diego, CA.
- CHAN, D. W. & Chan, L-K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12, 185-195.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- DAVIS, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talent* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- FERBEZER, I. (1998). Validity and reability of teacher's judgement in identification and follow-up of gifted pupils. *Gifted Education International*, 12, 190-191.
- FLEITH, D. S. (s.d.). Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Temas em Psicologia*. (no prelo)
- FLEITH, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153.
- FRAISER, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H. & Martin, D. (1995). *Educators' perception of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- GALLOWAY, B. & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20, 118-121.

- HUNSAKER, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17, 11-19.
- LORNA, H. (1999). Teachers and the very able: Case studies of four scotiish. *High Ability Studies*, 10, 85-97.
- MARSHALL, C. & Rossmann, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, DF.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF.
- PERSON, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9, 181-197.
- PORATH, M. (1997). Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners. *Roeper Review*, 19, 13-17.
- RENZULLI, J. S. (1986). The three-ring conception of giftdness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.), *Conception of giftedness* (pp.53-92). New York: Cambridge University Press.
- SHAUGHNESSY, M. J., Stockard, J. W., Stanley, N. V. & Siegel, J. (1996). Gifted children's, teachers', and parents' perceptions of influential factors on gifted development. *Gifted Education International*, 11, 76-79.
- SIEGEL, J. & Moore, J. N. (1994). *Regular education teachers' attitudes toward their identified gifted and special education students*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação Americana de Educação Especial, Los Angeles, CA.
- STARKO, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman.
- TIRRI, K. A., Tallent-Runnels, M.K. & Adams, A.M. (1998). *Cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children programs*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional, San Diego, CA.
- VIRGOLIM, A. M. R. (1998). *Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli*. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP.
- WEBSTBY, E. (1997). Do teachers value creativity? *Gifted and Talented International*, 12, 15-17.
- WESTBERG, K. L., Archambault, F. X., Jr. & Brown, S. W. (1997). A survey of classroom practices with third and fourth grade students in the United States. *Gifted Education International*, 12, 29-33.

# DIFERENÇAS INDIVIDUAIS: TEMPERAMENTO E PERSONALIDADE; IMPORTÂNCIA DA TEORIA<sup>1</sup>

## *INDIVIDUAL DIFFERENCES: TEMPERAMENT AND PERSONALITY; IMPORTANCE OF THE THEORY*

Patrícia do Carmo Pereira ITO<sup>1</sup>  
Raquel Souza Lobo Guzzo<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este artigo objetiva apresentar um histórico sobre o estudo do temperamento, bem como o enfoque teórico de diferentes autores sobre sua definição e dimensões. Considerando concepções teóricas distintas, são estabelecidos os principais aspectos que caracterizam o temperamento em todas as teorias. São enfocadas também as principais relações estabelecidas entre temperamento e personalidade e aspectos que os diferenciam.*

**Palavras chave:** temperamento, personalidade, diferenças individuais.

### ABSTRACT

*This article aims at to present a report on the study of the temperament, as well as the different authors' theoretical focus on her definition and dimensions. Considering different theoretical conceptions, they are established the main aspects that characterize the temperament in all of the theories. They are also focused the main established relationships among temperament and personality and aspects that differentiate them.*

**Key words:** temperament, personality, individual differences.

---

<sup>(1)</sup> Este texto é parte integrante da dissertação de Mestrado de Patrícia do Carmo Pereira realizada sob orientação de Raquel Souza Lobo Guzzo defendida em fevereiro de 2000, no Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas, com o apoio financeiro do CNPq.

Doutoranda em Psicologia pela PUC Campinas, bolsista FAPESP.

Endereço para correspondência: Rua dos Guatás nº 250 apto 12B - Santa Genebra - Campinas/ SP  
CEP:13081060

Email: paty\_ito@directnet.com.br

<sup>(2)</sup> Professora Titular e Doutora do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas.

O estudo das diferenças individuais sempre despertou interesse entre teóricos, pesquisadores e leigos. Diferentes dimensões, traços ou características são identificadas nos indivíduos dependendo do enfoque teórico e do interesse.

Já na Grécia antiga, Hipócrates (século IV - V A.C.), o pai da medicina, desenvolveu a teoria dos humores corporais para explicar os estados de saúde e doença. Em sua dissertação intitulada "On the Nature Man", deduz dos quatro elementos primários do universo, terra, ar, fogo e água, quatro qualidades: calor, frio, úmido e seco, as quais foram relacionadas à quatro humores corporais: sangue, fleuma, bile branca e bile negra. O equilíbrio adequado entre estes humores determinaria a saúde, e o desequilíbrio causaria a doença (Strelau, 1998).

Baseado na teoria de Hipócrates, Galeno desenvolveu a primeira tipologia do temperamento, descrita em sua monografia "De Temperamentis", onde distinguiu e descreveu nove temperamentos: quatro temperamentos primários relacionados à dominância de uma das quatro qualidades descritas por Hipócrates; quatro temperamentos secundários, derivados do pareamento entre as qualidades, e um temperamento resultado da mistura estável das quatro qualidades, considerado como temperamento ideal (Strelau, 1998).

Os quatro temperamentos primários estabelecidos e descritos por Galeno, são conhecidos entre teóricos e leigos, sendo nomeados de acordo com os humores predominantes no corpo: 1) tipo sangüíneo, caracterizado por indivíduos atléticos e vigorosos, nos quais o humor corporal predominante era o sangue; 2) tipo colérico, indivíduos facilmente irritáveis, nos quais predominava a bile amarela; 3) tipo melancólico, indivíduos tristes e melancólicos que exibiam excesso de bile negra; e 4) tipo fleumático, indivíduos cronicamente cansados e lentos

em seus movimentos, que possuíam excesso de fleuma (Aiken, 1991).

Esta tipologia do temperamento exerceu forte influência em teóricos da Alemanha, Estados Unidos, França, Itália e Polônia, postulando desde períodos tão antigos que as diferenças no comportamento poderiam ser explicadas por mecanismos fisiológicos e bioquímicos.

Em fins do século XVIII e meados do século XIX, é possível observar influências da tipologia estabelecida pelos antigos gregos, nas teorias de temperamento de estudiosos alemães como Immanuel Kant e Wilhelm Wundt.

Immanuel Kant, em 1798, publicou sua "Anthropology", na qual descrevia sua teoria de temperamento. Considerava este constructo como um fenômeno psicológico, compreendido por traços psíquicos determinados pela composição do sangue, que estaria relacionada a facilidade ou dificuldade da coagulação sangüínea e também sua temperatura. Kant distinguiu quatro tipos de temperamento considerando a composição sangüínea e usando critérios de energia de vida, que oscilam da excitabilidade à sonolência, além de características do comportamento dominante como emoção versus ação: 1) *sangüíneo*, caracterizado pela força, rapidez e emoções superficiais; 2) *melancólico*, designado pelas emoções intensas e vagarosidade das ações; 3) *colérico*, rapidez e impetuosidade no agir; e 4) *fleumático*, caracterizado pela ausência de reações emocionais e vagarosidade no agir (Strelau, 1998).

Já Wilhelm Wundt, estudando emoções e tempo de reação em seu laboratório, deparou-se com a constatação da existência de diferenças individuais nas reações emocionais, denominadas temperamento. Segundo este autor, temperamento define-se como disposições aplicadas às direções das emoções. Partindo de dois fatores emocionais, força e velocidade da mudança, Wundt

distinguiu quatro tipos de temperamento: 1) *coléricos e melancólicos*, caracterizados pela força das emoções; 2) *sangüíneos e fleumáticos*, designados pela fraca emoção; 3) *sangüíneos e coléricos*, caracterizados pelas mudanças emocionais rápidas, e 4) *melancólicos e fleumáticos*, caracterizados por mudanças emocionais lentas (Strelau, 1998).

Apesar dos estudos de longa data, foi no início do século XX que psiquiatras e psicólogos começaram a desenvolver estudos mais efetivos sobre temperamento, alguns como Carl Gustav Jung e Alfred Adler, desenvolveram teorias mais especulativas, outros como Gerard Heymans, Ernst Kretschmer e Ivan Pavlov baseados em diferentes abordagens teóricas e provenientes de diferentes países, conduziram estudos mais empíricos.

As formulações teóricas mais especulativas que influenciaram as teorias mais contemporâneas de personalidade eram as de:

1. Carl Gustav Jung postulava que os indivíduos eram caracterizados por dois tipos de atitude, a extroversão e a introversão, as quais eram de origem biológica e refletiam a direção em que a energia psíquica era expressa. A extroversão, segundo ele, era governada por expectativas e necessidades sociais, estando orientada para a adaptação e reações exteriores, enquanto a introversão teria sua energia dirigida para os estados subjetivos e processos psíquicos.

Os dois tipos de atitudes tornaram-se as mais populares dimensões de personalidade e temperamento, sendo incorporadas em teorias de personalidade, como as de Cattell, Guilford e Hans J. Eysenck e pesquisas de temperamento, como as de Kagan e seu temperamento inibido e desinibido (Strelau, 1998).

2. Adler postulava a existência de quatro tipos de temperamento, os quais também foram baseados na tipologia de Galeno, e

definidos de acordo com o interesse social e nível de energia manifesto pelos indivíduos: a) *tipo governante* (ruling type)- caracterizado por indivíduos com certo nível de agressividade, tiranos, enérgicos e dominantes, estando os mesmos relacionados ao tipo colérico por apresentarem características temperamentais semelhantes às encontradas neste tipo; b) *tipo dependente* (leaning type) - pessoas sensíveis, que desenvolvem em torno de si uma concha para protegerem-se dos eventos externos, possuem baixos níveis de energia e são caracterizados como dependentes, constituindo o tipo fleumático, exemplificado por indivíduos cronicamente cansados e pouco dispostos; c) *tipo de evitação* (avoiding type) - indivíduos que apresentam como padrão de vida o afastamento do contato direto com pessoas e circunstâncias, mantêm baixos níveis de energia, e são caracterizados pelo tipo melancólico, predominantemente tristes; e d) *tipo socialmente útil* (socially useful type)- pessoas saudáveis, que apresentam interesse social e energia, estando relacionadas ao tipo sangüíneo, caracterizando indivíduos atléticos e vigorosos (Boeree, 1998b).

Entre os pesquisadores empiricistas do início do século, é possível destacar Heymans, Kretschmer e Pavlov:

1. Gerard Heymans, da Holanda, o qual empreendeu a primeira pesquisa sistemática de temperamento usando a abordagem experimental, psicométrica e biográfica. Tinha como objetivo descrever as dimensões básicas do temperamento e determinar em que grau hereditariedade e ambiente contribuem para o desenvolvimento dos traços temperamentais. A pesquisa de Heymans, realizada em 1905 contou com a colaboração de Wiersma. Consistiu na distribuição de um questionário de 90 itens para mais de 3000 médicos, no qual lhes era solicitado que avaliassem o comportamento e características psíquicas de famílias (incluindo pais, mães e filhos) que conhecessem bem. Retornaram os questionários de mais de 400 médicos,

totalizando dados de 437 famílias, somando 2415 sujeitos (437 pais, 437 mães e 1541 crianças). Heymans distinguiu três dimensões de temperamento baseando-se nas considerações teóricas de Kant, Gross e Wundt, além de dados de seu estudo empírico sobre percepção sensorial: a) *emocionalidade*, relacionada a sensibilidade ou excitabilidade das emoções; b) *atividade*, diz respeito ao comportamento operante; e c) *funcionamento primário e secundário*, que refere-se ao aspecto temporal do comportamento e do processo psíquico. Estas dimensões, consideradas também em seus pólos opostos, deram origem à tipologia de temperamento de Heymans, composta por oito tipos de temperamento: amorfo, apático, nervoso, sentimental, sangüíneo, fleumático, colérico e apaixonado (Strelau, 1994, 1998).

Heymans é considerado um teórico importante na área de temperamento, pois além de desenvolver o primeiro estudo empírico, suas dimensões de temperamento, principalmente atividade e emocionalidade, ganharam alta popularidade e estão incluídas na estrutura de temperamento de muitos teóricos contemporâneos, embora com significados diferentes. Sua notoriedade também é devida, ao envolvimento de famílias (pai, mãe e filhos) inteiras em sua pesquisa, que possibilitaram informações sobre a hereditariedade do temperamento. Seu estudo é considerado precursor das pesquisas em genética comportamental, na área do temperamento e personalidade (Strelau, 1998).

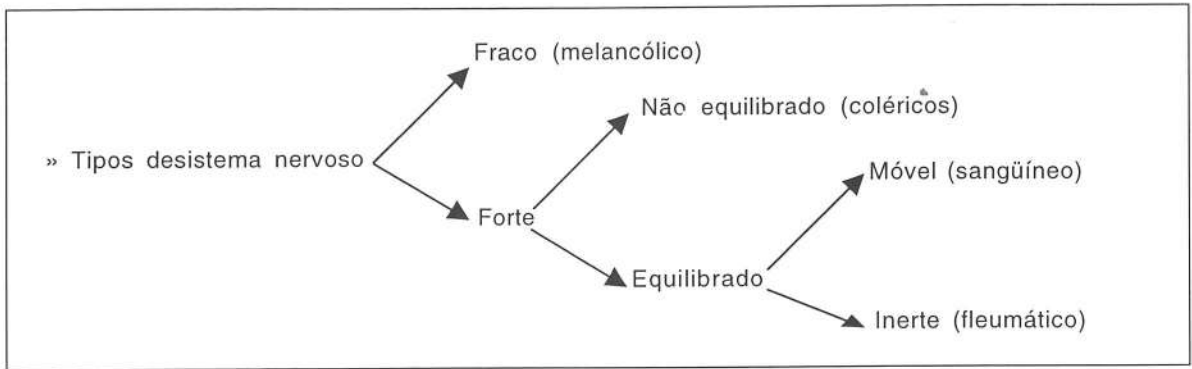
2. Ernst Kretschmer, psiquiatra alemão, desenvolveu sua teoria de temperamento baseando-se em estudos e pesquisas, na qual correlacionava biotipo físico, propensão a certo tipo de doença e temperamento. A partir de seus dados, distinguiu três tipos temperamentais: a) *esquizotímico*, caracterizado por indivíduos astênicos, reservados, apresentando emoções que oscilam da irritabilidade a indiferença, rígidos nos hábitos e atitudes, com dificuldades de

adaptação e propensos à esquizofrenia; b) *ciclotímico*, caracterizado por indivíduos rotundos, com emoções que variavam da alegria a tristeza, facilidade de estabelecer contato com o ambiente, realísticos em suas visões e propensos ao distúrbio maníaco depressivo; c) *isotímico*, indivíduos atléticos, tranqüilos, com pouca sensibilidade, modestos nos gestos e imitações, com dificuldade de adaptação ao seu ambiente, propensos à epilepsia. Esta tipologia constitucional ficou conhecida na Europa, principalmente na década 30 (Strelau, 1998).

3. Ivan P. Pavlov, da Rússia, começou a desenvolver seus estudos no início do século XX, primeiro teórico a realizar estudos sobre o temperamento em laboratório e a propor uma tipologia do sistema nervoso, explicando as diferenças individuais como respostas de processos de condicionamento. Este autor, em seus estudos experimentais com cães, distinguiu quatro tipos de sistema nervoso (sistema nervoso forte, equilibrado e móvel; forte equilibrado e inerte; forte e não equilibrado e sistema nervoso fraco), os quais resultariam de diferentes configurações das quatro propriedades fundamentais do sistema nervoso central: força de excitação, força de inibição, equilíbrio e mobilidade do processo nervoso (Strelau, 1997; Strelau, Angleitner & Newberry, 1999).

Pavlov (apud Strelau, 1998) acreditava que o tipo de sistema nervoso era uma característica inata e relativamente imune às influências ambientais, e que os quatro tipos de sistema nervoso poderiam ser relacionados aos tipos clássicos de temperamento propostos na tipologia de Hipócrates-Galeno, conforme esquema abaixo:

Embora a tipologia de sistema nervoso de Pavlov tenha sido estabelecida em experimentos e observações de cachorros, ele acreditava que estes tipos poderiam ser estendidos ao homem. De acordo com ele, os tipos de sistema nervoso estabelecido em animais, quando referentes ao homem, são chamados de temperamento (Strelau, 1998, Strelau, Angleitner & Newberry, 1999).



**Figura 1.** Tipos de sistema nervoso relacionados aos tipos clássicos de temperamento da tipologia Hipócrates - Galeno

Pavlov apresentou o vínculo entre características temperamentais e tipos de sistema nervoso. Utilizando o paradigma do condicionamento reflexo, introduziu medidas objetivas e psicofisiológicas em estudos experimentais de temperamento, proporcionando a primeira evidência de que as diferenças individuais na velocidade e na estabilidade dos condicionamentos reflexos estariam relacionadas ao temperamento. Pavlov reconheceu a significância funcional do temperamento e o papel das propriedades do sistema nervoso central na adaptação do indivíduo ao ambiente. Seus constructos influenciaram as teorias de personalidade e os estudos sobre temperamento mais contemporâneos (Strelau, 1997).

Em meados de 1950, torna-se crescente o interesse pelo temperamento. Começam a surgir os estudos contemporâneos, cujos principais representantes são Hans J. Eysenck do Maudsley Hospital, Universidade de Londres; Boris M. Teplov do Instituto de Psicologia, da Academia de Ciências Pedagógicas em Moscou; e Alexander Thomas e Stella Chess, psiquiatras do New York University Medical Center (Strelau, 1998).

1. Eysenck, eminente estudioso no campo da personalidade, considerava as diferenças individuais como sendo produzidas pela herança genética, sendo que seu principal foco de interesse era o temperamento (Boeree,

1998a). Este teórico postulava que o temperamento tem origem biológica, e seus traços são universais. A partir de exaustivos estudos de análise fatorial conduzidos durante várias décadas, com várias populações, assim como resultados de técnicas psicométricas e experimentações de laboratório, concluiu que a estrutura de temperamento consistia de três fatores básicos: psicoticismo (P), extroversão (E) e neuroticismo (N), conhecidos entre teóricos da personalidade como PEN (Strelau, 1998).

2. Teplov e seus colaboradores, influenciados pelas idéias de Pavlov, consideravam o temperamento como a expressão comportamental e psicológica das propriedades dos sistema nervoso central, estando relacionado às características dinâmicas do comportamento expresso nas diferenças individuais na velocidade e intensidade das reações. Dentro desta perspectiva, uma visão mais elaborada do temperamento foi apresentada por Nebylistsyn em seu escrito publicado na "Enciclopédia Pedagógica", segundo o qual temperamento era uma característica individual, expressa em aspectos do comportamento tais como: tempo, velocidade, e ritmo, consistindo em três componentes maiores: atividade, movimento e emocionalidade. De acordo com Teplov e Nebylistsyn, traços de temperamento não são suscetíveis à mudanças e o fato do

temperamento ser considerado inato, mas não necessariamente herdado, era usado por Teplov e seus colaboradores como principal argumento em favor da estabilidade temperamental (Strelau, 1998).

3. Thomas e Chess realizaram importante estudo longitudinal, e são reconhecidos como importantes teóricos do temperamento. Influenciando diversos estudiosos, eles igualavam este constructo a idéia de estilo comportamental. Para estes autores: a) o temperamento é um atributo psicológico que interage com outros atributos, mas é independente dos mesmos; b) apesar do temperamento interagir com outros atributos é importante que cada um deles seja identificado separadamente, devendo-se analisar a situação em que o comportamento ocorre; c) o temperamento pode ser considerado um atributo mediador entre influência do ambiente e a estrutura psicológica do indivíduo (Thomas, Chess e Korn, 1982).

Em 1956, Thomas e Chess iniciaram importante estudo, que teve continuidade por mais de 30 anos, sendo conhecido na literatura como “New York Longitudinal Study” (NYLS), o qual envolvia bebês a partir dos dois ou três meses de vida. Através deste estudo longitudinal distinguiram nove categorias de temperamento: ritmicidade de funções biológicas; nível de atividade; aproximação ou afastamento frente a novos estímulos; adaptabilidade; limite sensorial; qualidade predominante de humor; intensidade de expressões de humor; distração e persistência. Análises qualitativas da significância funcional das nove categorias de temperamento, apoiadas pela análise fatorial, levaram os autores a distinguir três constelações temperamentais: *crianças de temperamento fácil, de temperamento difícil e de aquecimento lento*. Inerente a estas constelações temperamentais, os autores introduziram o conceito de “goodness of fit” (adaptação excelente), em cuja condição as capacidades individuais, temperamento e outras

características individuais estão de acordo com as oportunidades, demandas e expectativas do ambiente, especialmente de pais, professores, e pares (Chess e Thomas, 1991).

As conceitualizações de Eysenck, Thomas e Chess e Teplov e Nebylitsyn estimularam muitos pesquisadores a desenvolverem novas teorias sobre o temperamento, ou ainda, modificar as existentes. Entre estes novos pesquisadores, é possível destacar as contribuições teóricas de Goldsmith e colaboradores (1987), Buss & Plomin (Buss, 1995), Rothbart (1986a, 1986b), Strelau (1991, 1994, 1995, 1998) e Lerner e Windle (Lerner, Lerner, Windle, Hooker, Lerner e East, 1986).

1. Goldsmith e seus colaboradores (Goldsmith e colaboradores, 1987) caracterizam temperamento como “diferenças individuais na probabilidade de experienciar e expressar as emoções primárias” (p.520). O temperamento é “emocional em sua natureza, pertence às diferenças individuais e se refere mais as tendências de comportamento que as ocorrências atuais de comportamento emocional” (p.511). Os autores consideram o temperamento como um fator relativamente estável, que se apresenta independente de outros fatores, e que as dimensões temperamentais (representadas pelas emoções primárias: raiva, medo, alegria, prazer, interesse e atividade motora, esta última refletindo ativabilidade emocional) formam a base emocional do desenvolvimento da personalidade, a qual é composta por diversos fatores que interagem com as características temperamentais. Também são considerados complementares ao temperamento os aspectos receptivos, a habilidade de reconhecer e decodificar as expressões emocionais de outros.

2. Buss e Plomin definem temperamento como traços de personalidade herdados que aparecem durante os primeiros dois anos de vida e permanecem como componentes

básicos, sendo compostos por quatro categorias: emotividade, atividade, sociabilidade e impulsividade (Buss, 1995).

3. Rothbart (1986a, 1986b) define temperamento como “diferenças individuais biologicamente baseadas na reatividade e auto-regulação”, sendo que a reatividade se refere à intensidade e a aspectos temporais dos comportamentos ligados ao sistema nervoso central, autônomo e endócrino; e a auto-regulação representa os processos que modulam as reações, incluindo comportamentos como aproximação, imitação e atenção. Para a autora é clara a distinção entre temperamento e personalidade. O temperamento seria considerado como a base biológica para a estruturação da personalidade e um dos fatores que influenciam o comportamento, enquanto a personalidade seria um termo mais amplo que inclui outras estruturas importantes além dessas, tais como as estruturas cognitivas, e auto conceito. A autora propõe algumas dimensões que podem sofrer alterações ao longo do tempo, e são consideradas como elementos de temperamento: a) reatividade negativa (aversão à aproximação e expressão de sentimentos negativos); b) reatividade positiva (aproximação e expressão de sentimentos positivos); c) inibição comportamental para estímulos novos e intensos e d) capacidade de fixar a atenção.

4. Windle e Lerner (Lerner, Lerner, Windle, Hooker, Lerner e East, 1986) consideram que as características temperamentais podem influenciar o tipo de interação que será estabelecido entre a pessoa e seu ambiente. Estes autores (Windle e Lerner, 1984) propõem em suas investigações, a avaliação do temperamento através das dimensões: aproximação - retração; flexibilidade - rigidez, nível de atividade no sono, ritmicidade, humor e persistência.

5. Strelau (1991, 1994, 1998) tem seus pressupostos teóricos sobre temperamento baseados nas concepções de funcionamento do sistema nervoso de Pavlov, e em pesquisas

e teorias desenvolvidas no período de 1950 e 1960 na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, as quais deram origem à Teoria Regulativa do Temperamento - RTT. O autor considera que:

*“o temperamento se refere a traços básicos, relativamente estáveis, expressos principalmente nas características formais de reações e comportamento. Estes traços estariam presentes desde o início da vida na criança. Primariamente determinado por mecanismos de origem biológica, o temperamento estaria sujeito a mudanças causadas pela maturação e pela interação indivíduo - genótipo específico - ambiente”* (Strelau, 1998, p.165).

Nesta perspectiva, a estrutura do temperamento seria descrita a partir de seis traços: ativação, perseveração, sensibilidade sensorial, reatividade emocional, resistência e atividade.

Como é possível perceber, os estudos sobre temperamento têm sido realizados desde há muito tempo, desenvolvidos por estudiosos de diferentes abordagens e envolvendo os mais diferentes métodos de investigação. Ainda assim, um consenso sobre sua definição e dimensões parece estar longe de acontecer.

Apesar de vários estudiosos terem sido influenciados pela tipologia de Galeno, os pesquisadores contemporâneos basearam suas teorias em diferentes abordagens, enfatizando diferentes aspectos. Dependendo da abordagem teórica adotado pelo autor, a definição do temperamento e suas dimensões variam, assim como seus instrumentos de medida deste fenômeno ou constructo.

Na tentativa de chegar a um consenso sobre a definição do temperamento, Goldsmith e Rieser-Danner (1986) levantaram os principais pontos de divergência e acordo entre as principais teorias.

No que se refere às controvérsias teóricas, estas estão relacionadas a: 1) número

diferenciado de dimensões do temperamento; 2) diferentes ênfases dadas ao fator biológico; 3) função da motivação no temperamento; 4) definições de temperamento, que em alguns casos dizem respeito ao aspecto comportamental, mas em outros se referem ao aspecto psicofisiológico; 5) alguns teóricos enfatizam a regulação e o controle de componentes do comportamento como aspecto do temperamento, enquanto outros se referem a estilos de comportamento; 6) diferentes concepções relacionadas às influências do contexto e das relações interpessoais no temperamento; e 7) diferentes limites são estabelecidos entre personalidade e temperamento (Goldsmith e Rieser-Danner, 1986).

Os pontos de acordo entre os diferentes teóricos referem-se a: 1) temperamento como dimensões gerais de comportamento, as quais caracterizam diferenças individuais, representando padrões universais de desenvolvimento; 2) características temperamentais aparecem durante a infância e representam parte da fundamentação da personalidade posterior; 3) as dimensões temperamentais são relativamente estáveis ao longo do tempo; 4) os traços temperamentais apresentam substrato biológico; e 5) a expressão das características temperamentais podem sofrer influências de fatores do contexto (Goldsmith e Rieser-Danner, 1986).

Um outro aspecto controverso relacionado ao temperamento diz respeito a sua diferenciação de personalidade. Segundo Teiglass (1995), o contraste entre estes conceitos é obscuro, pois eles apresentam um vocabulário descritivo comum, chegando a ocorrer em alguns casos a superposição de conceitos, uma outra dificuldade está relacionada a carência de dados empíricos capazes de diferenciar estes conceitos com base nos fatores biológicos. Para Strelau (apud Hofstee, 1991) existem três maneiras pelas quais temperamento e personalidade relacionam-se nas diferentes abordagens

teóricas: 1) temperamento pode ser considerado um dos elementos da personalidade, 2) pode ser considerado sinônimo de personalidade, ou 3) um fenômeno não pertencente a personalidade.

Este mesmo autor estabelece ainda cinco diferenças entre temperamento e personalidade, as quais dizem respeito à: 1) o temperamento é biologicamente determinado, e a personalidade é um produto do ambiente social; 2) os traços temperamentais podem ser identificados desde cedo na criança, e a personalidade é compartilhada em períodos posteriores do desenvolvimento; 3) diferenças individuais nos traços de temperamento, como ansiedade, extroversão - introversão e busca de estimulação, são também observadas em animais, enquanto a personalidade é prerrogativa do humano; 4) o temperamento apresenta aspectos estilísticos, se referindo a características formais de comportamento, já a personalidade contém aspectos relativos a conteúdos do comportamento; 5) ao contrário de temperamento, que se refere principalmente a traços ou mecanismos, a personalidade está relacionada ao funcionamento integrativo do comportamento humano (Strelau, 1998).

Para Strelau (1991, 1994, 1998) a personalidade seria um conceito mais amplo que temperamento, que incluiria o próprio temperamento e outras características que são geralmente determinadas pelo ambiente social, modeladas pelos estágios de desenvolvimento do indivíduo e envolveria ainda fenômenos como motivação, valores e interesses.

A este respeito, na última década, ganhou destaque a discussão realizada sobre a relação dos fatores de personalidade do "Big Five", considerado a taxonomia das características de personalidade, e o temperamento. Vários fatores relacionados pelo "Big Five" (extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, estabilidade emocional e cultura) são também relacionados pelos teóricos como dimensões ou traços de temperamento. O

primeiro estágio de pesquisas relacionadas a este aspecto, consiste principalmente em especulações e hipóteses. Teóricos do desenvolvimento consideram que as características temperamentais infantis podem ser precursoras dos fatores do "Big Five" encontrados em adolescentes e adultos, porém são necessários maiores estudos para comprovação deste fato (Strelau, 1998; Strelau & Angleitner, 1991).

Tópicos relacionados ao temperamento têm recebido especial atenção no meio científico internacional. Um aspecto importante a ser considerado no estudo deste constructo é o de que seja adotada uma abordagem teórica consistente e que fundamente instrumentos com reconhecidas qualidades psicométricas, para que estes possam ser utilizados na avaliação de indivíduos.

Tal cuidado e interesse deve-se ao fato de que o temperamento influencia o desenvolvimento psicológico, ele é o resultado de interações entre temperamento, outras características do indivíduo e o ambiente social (Strelau e Angleitner, 1991).

Neste sentido a avaliação do temperamento apresenta-se como tópico importante para o tratamento de distúrbios psicológicos e problemas psicossociais e, principalmente, para ações preventivas.

## REFERÊNCIAS

- AIKEN, L.R. (1991). *Psychological testing and assessment* (7<sup>th</sup> ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- BOEREE, C.G. (1998a). *Hans Eysenck and other temperament theorists*. [On line] <http://www.ship.edu/~cgboeree/eysenck.html>.
- BOEREE, C.G. (1998b). *Personality theories: Alfred Adler*. [On line] <http://www.ship.edu/~cgboeree/adler.html>.
- BUSS, A.H. (1995). *Personality-temperament, social behavior, and the self*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- CHESS, S., & Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. In J. Strelau, & A. Angleitner (Eds), *Explorations in Temperament* (pp. 15-28). New York: Plenum Press.
- GOLDSMITH, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Chess, S. Thomas, A., Hinde, R.A., & Mccall, R.B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- GOLDSMITH, H.H., & Rieser-Danner, L.A. (1986). Variation among temperament theories and validation studies of temperament assessment. In G.A. Kohnstamm (Ed.), *Temperament discussed - temperament and development in infancy and childhood*, (pp. 1-10). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- HOFSTEE, W.K.B. (1991). The concepts of personality and temperament. In J. Strelau, & A. Angleitner (Eds), *Explorations in temperament - international perspective on theory and measurement*. (pp. 177 - 188). New York: Plenum Press.
- LERNER, R.M., Lerner, J.V., Windle, M., Hooker, K., Lerner, K. & East, P.L. (1986). Children and adolescents in their contexts: tests of a goodness of fit model. In R. Plomin, & J. Dunn (Eds), *The study of temperament: changes, continuities and challenges*. Erlbaum: Hillsdale.
- ROTHBART, M.K. (1986a). A psychobiological approach to the study of temperament. In G.A. Kohnstamm (Ed.), *Temperament discussed - temperament and development in infancy and childhood* (pp. 63-72). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- ROTHBARTH, M.K. (1986b). Longitudinal observation of infant temperament. **Development Psychology**, 22 (3), 356-365.

- STRELAU, J. (1991). *Temperament and Giftedness in Children and Adolescents*. Conferência apresentada na "Ninth world conference on gifted and talented children" - Hage Netherlands.
- STRELAU, J. (1994). The concepts of arousal and arousability as used in temperament Studies. In J.E. Bates, & T.D. Wachs, (Eds.), *Temperament individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 117-141). Washington: American Psychological Association.
- STRELAU, J. (1995). *The regulative theory of temperament: current status*. Paper presented at the 7th Meeting of International Society for the Study of Individual Differences, Warsaw, Poland.
- STRELAU, J. (1997). The contribution of Pavlov's typology of CNS properties to personality research. *European Psychologist*, 2 (2), 125-138.
- Strelau, J. (1998). *Temperament: A Psychological Perspective*. New York: Plenum.
- STRELAU, J. & Angleitner, A. (1991). Temperament research: some divergences and similarities.\* In J. Strelau, & A. Angleitner (Eds), *Explorations in temperament - international perspective on theory and measurement* (pp. 1-12). New York: Plenum.
- STRELAU, J., Angleitner, A., & Newberry, B.H (1999). *The Pavlovian Temperament Survey (PTS): An International Handbook*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- TEIGLASI, H. (1995). *Assessment of temperament*. Eric Digest [on line] <http://www.ed.gov/databases/eric-digest/ed389963.html>.
- THOMAS, A., Chess, S., e Korn, S.J. (1982) The reality of difficult temperament. *Merril Palmer Quartely*, 28 (1), 1-20.
- WINDLE, M. & Lerner, R.M. (1984). The role of temperament in dating relationships among young adults. *Merril - Palmer Quarterly*, 30 (2), 163-175.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## TIPOS DE TRABALHOS ACEITOS PELA REVISTA *ESTUDOS DE PSICOLOGIA*.

*Os Estudos da Psicologia* aceitam trabalhos originais referentes a psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisas, estudos teóricos, revisões críticas da literatura, relatos de experiências profissionais, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos, atividades referentes a psicologia e cartas ao Editor.

### Apreciação pelo Conselho Editorial

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

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da revista, *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados quando necessário. O nome dos autores e dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores serão comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

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

### Forma de Apresentação dos Manuscritos

*Estudos de Psicologia* adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4ª edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes às especificidades da língua portuguesa, 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, acompanhadas de cópia em disquete 31/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, 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 e telefone 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, recomenda-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduziam essencialmente o que se estão contidos 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, estas devem ser delimitadas por aspas seguida do número da página citada.

## Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vêm antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas 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 do texto.

## Tabelas, figuras e fotografias

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

## Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada 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.



# REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA

---

## Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

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

Editor

Revista Estudos de Psicologia

**CAMPUS II - AV. JOHN BOYD DUNLOP S/N - JARDIM IPAUSSURAMA**

**Campinas / SP - CEP 13059-900**

Telefone: (0xx19) 3729-8674 - Fax (0xx19) 3729-8337

E-mail: revista@puc-campinas.br

Home Page: <http://www.senioridade.com.br/revis/index/html>

CNPJ 46 020 301/0001-88

## ASSINATURA

### ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_ End. Internet \_\_\_\_\_

Indique com X a sua escolha:

- Assinatura anual - R\$ 40,00
- Número avulso - R\$ 12,00

Se você deseja assinar a revista Estudos de Psicologia, preencha esta ficha, efetue o depósito bancário na conta **Banco Itaú S/A - Ag 0009 c/c 49371-9**, Nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução. Em seguida envie a ficha preenchida e o recibo do depósito para o endereço acima.

---



