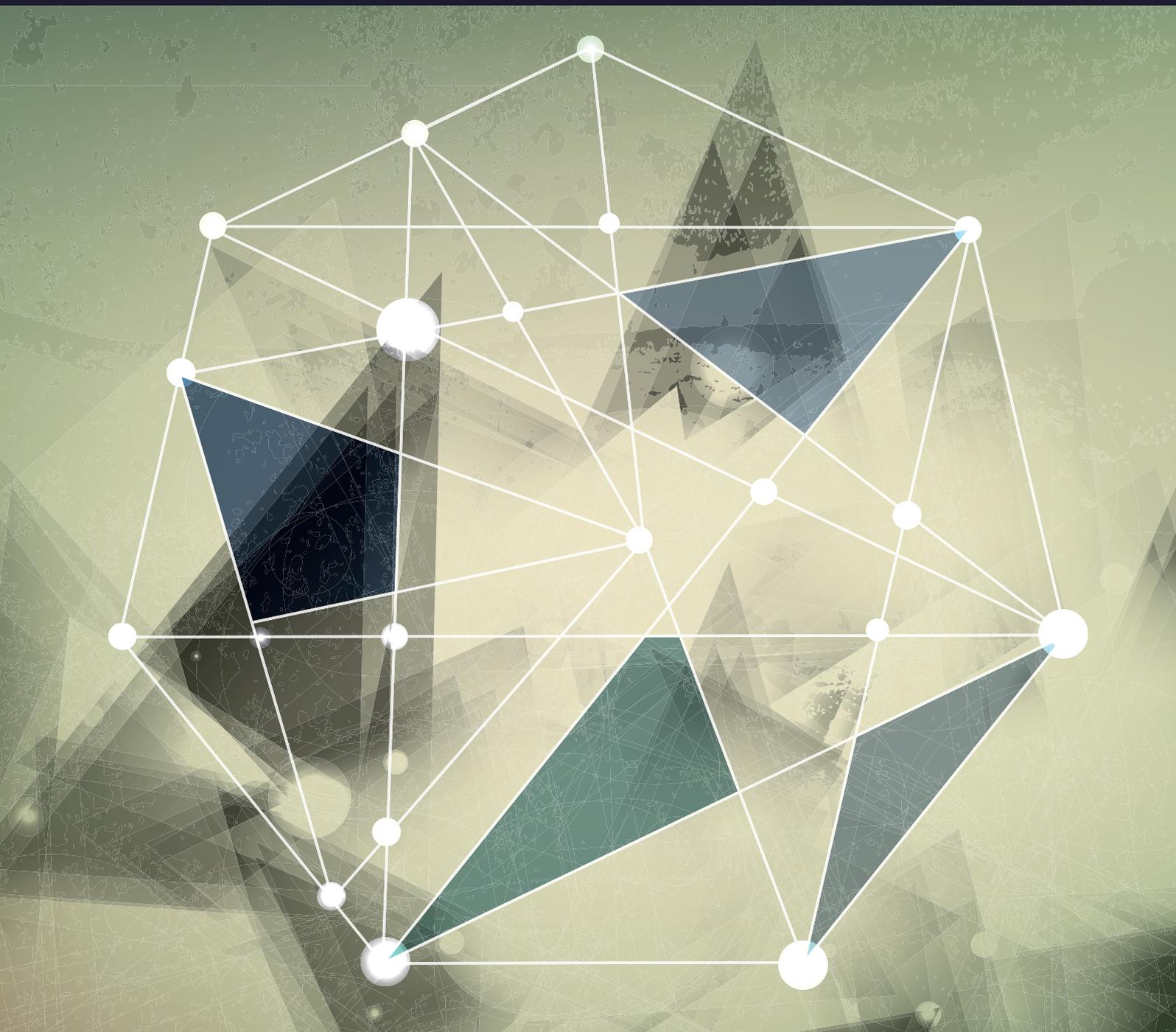


# Psicologia em pesquisa

Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF



Volume 8 | Número 2  
Julho - Dezembro de 2014



REVISTA  
PSICOLOGIA  
EM PESQUISA



## Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF | Brasil

Volume 8 Número 2

Julho - Dezembro 2014

### Missão

**Psicologia em Pesquisa** é um periódico eletrônico semestral (junho e dezembro) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem como público alvo pesquisadores, docentes e profissionais de psicologia e demais áreas correlatas.

Seu objetivo principal é promover a produção e a divulgação do conhecimento científico no campo da Psicologia e de suas áreas afins. Para tanto, prioriza a publicação de artigos originais que relatam os resultados de pesquisas empíricas ou teóricas. Também são publicadas outras comunicações científicas originais como, por exemplo, revisão de literatura, ensaio teórico, resenha, entrevista, relato de experiência, que tenham relevância para a Psicologia e suas áreas correlatas. Os manuscritos podem ser submetidos em português, inglês ou espanhol.

Com a meta de assegurar uma avaliação imparcial e promover um intercâmbio entre os autores e seus pares, todos os manuscritos submetidos à **Psicologia em Pesquisa** são avaliados segundo um processo de revisão às cegas por pares, seguindo orientações do Committee on Publication Ethics (COPE) em todos os aspectos éticos e, em especial, em relação a casos de má conduta e plágio em publicações acadêmicas.

### Editores-Chefes

Richard Theisen Simanke – UFJF  
Saulo de Freitas Araujo – UFJF

### Editores Associados

Fernando Antonio Basile Colognati – UNICAMP  
Francis Ricardo dos Reis Justi – UFJF  
Francisco Teixeira Portugal – UFRJ  
Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho – UFAL  
Telmo Mota Ronzani – UFJF  
Vitor Geraldi Haase – UFMG

### Comissão de Política Editorial

Saulo de Freitas Araujo – UFJF  
Altemir José Gonçalves Barbosa – UFJF  
Juliana Perucchi – UFJF  
Lélio Moura Lourenço – UFJF  
Marisa Consenza Rodrigues – UFJF

### Assistentes do Editor

Cíntia Fernandes Marcellos – UFJF  
Daniel Alexandre Gouvêa Gomes – UFJF  
Thiago Constâncio Ribeiro Pereira – UFJF  
Thiago Virgílio da Silva Stroppa – UFJF

### Equipe Técnica

Franciele Resende de Souza – UFJF  
Henrique Pinto Gomide – UFJF

### Revisão, Diagramação e Projeto Gráfico

Zeppelini Editorial

### Conselho Editorial

Acácia Angeli Aparecida dos Santos – Universidade São Francisco  
Adelina Guisande – Universidad de Santiago de Compostela (Espanha)  
Alexander Moreira-Almeida – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Ana Maria Jacó-Vilela – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Ann Dowker – University of Oxford (Inglaterra)  
António M. Diniz – Universidade de Évora (Portugal)  
Antônio Maurício Castanheira Neves – Universidade Católica de Petrópolis  
Carla Witter – Universidade São Judas Tadeu  
Cláudio Garcia Capitão – Universidade São Francisco  
Eduardo José Manzini – Universidade Estadual Paulista  
Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
Erikson Felipe Furtado – Universidade de São Paulo  
Fernando Vidal – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)  
Gerardo Prieto – Universidad de Salamanca (Espanha)  
Gerson Yukio Tomanari – Universidade de São Paulo  
José Antônio Damásio Abib – Universidade Federal de São Carlos  
Leandro Almeida – Universidade do Minho (Portugal)  
Makilim Nunes Batista – Universidade São Francisco  
Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Marcos Emanuel Pereira – Universidade Federal da Bahia  
Marcus Bentes de Carvalho – Universidade Federal do Pará  
Maria do Carmo Guedes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Mônica Sanches Yassuda – Universidade de São Paulo  
Richard Saitz – Boston University (EUA)  
Sandra Regina Kirchner Guimarães – Universidade Federal do Paraná  
Sônia Maria Guedes Gondim – Universidade Federal da Bahia  
Thomas Sturm – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)  
William Barbosa Gomes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Zilda Aparecida Pereira Del Prette – Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Editorial

- 133 **Diversidade Teórica e Metodológica**  
*Richard Theisen Simanke, Saulo de Freitas Araujo*

Artigos / Articles

- 135 **Teorias Implícitas de Professores sobre a Natureza, Origem e Desenvolvimento da Inteligência**  
*Teacher's Implicit Theories about Nature, Origin and Development of Intelligence*  
*Carolina Ruiz Longato, Sylvia Domingos Barrera*
- 144 **Há Contribuições Diferentes da Morfologia Derivacional e Flexional para a Escrita?**  
*Are there Different Contributions of Derivational and Flexional Morphology to Spelling?*  
*Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Pedro Viana de Freitas Júnior*
- 150 **Escala de Felicidade de Lima: Validade Fatorial e Consistência Interna**  
*Happiness Scale from Lima: Factorial Validity and Internal Consistency*  
*Emerson Diógenes de Medeiros, Anderson Mesquita do Nascimento, Tâilson Evangelista Mariano, Hemerson Fillipy Silva Sales, Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros*
- 159 **Configurações de Poder, Suporte Organizacional e Bem-Estar Pessoal em uma Organização Pública**  
*Power Configurations, Organizational Support and Personal Well-Being in a Public Organization*  
*Valdenis de Deus Alves, Elaine Rabelo Neiva, Maria das Graças Torres da Paz*
- 170 **Identificação de Talentos: uma Análise Exploratória do Modelo dos Três Anéis e do Modelo das Portas Giratórias**  
*Talent Identification: an Exploratory Analysis of the Three-Ring Conception and Revolving Door Identification Model*  
*Carolina Sertã Passos, Natália do Valle-Ribeiro, Altemir José Gonçalves Barbosa*
- 179 **Representações Sociais do Envelhecimento entre Diferentes Gerações no Brasil e na Itália**  
*Social Representations of Aging between Different Generations in Brazil and Italy*  
*Brigido Vizeu Camargo, Alberta Contarello, João Fernando Rech Wachelke, Daniela Xavier Morais, Chiana Piccolo*
- 189 **Silêncios e Rearranjos na Conjugalidade em Situação de Câncer em um dos Cônjuges**  
*Silence and Rearrangements in Conjugality when a Spouse has Cancer*  
*Jeovana Scopel Picheti, Elisa Kern de Castro, Denise Falcke*
- 200 **Formação e Atuação em Psicologia Social Comunitária**  
*Formation and Operation in Community Social Psychology*  
*Adriano Valério dos Santos Azevêdo, Maria Benedita Lima Pardo*
- 211 **Percepção e Impercepção: a Experiência Sensível na Tradição Fenomenológica**  
*Perception and Imperception: the Sensible Experience in the Phenomenological Tradition*  
*Danilo Saretta Veríssimo*
- 221 **O Desenvolvimento do Projeto de uma Psicologia Fenomenológica em Husserl**  
*The Development of the Project of a Phenomenological Psychology in Husserl*  
*Savio Passafaro Peres*
- 230 **Construtivismo Radical ou Trivial?**  
*Trivial or Radical Constructivism?*  
*Julio Mazzoni, Gustavo Arja Castañon*
- 241 **Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito**  
*Vygotsky and Moscovici on the Subject Constitution*  
*José Hugo Gonçalves Magalhães*

Resenha / Review

- 252 **Psicologia, Criança e Família na Argentina do Século 20**  
*Bruna Rocha de Almeida*

## Editorial

### Diversidade Teórica e Metodológica

Neste segundo número do oitavo ano de existência e publicação sem interrupções da revista *Psicologia em Pesquisa*, dá-se continuidade à sua política editorial de oferecer espaço para a publicação de pesquisas representativas das mais diversas áreas de produção e aplicação do conhecimento que constituem o campo da psicologia, atendo-se exclusivamente aos critérios de qualidade acadêmica e científica do material submetido para publicação e mantendo-se receptiva, em princípio, a todas as propostas metodológicas e a todas as orientações teóricas, desde que satisfaçam esses critérios. Como resultado, essa diversidade teórica e metodológica se expressa claramente na seleção de trabalhos que compõem a presente edição, a qual inclui tanto pesquisas empíricas, empregando diferentes metodologias quantitativas e qualitativas, quanto estudos teóricos de feitiço histórico e/ou epistemológico. A essa diversidade teórica e metodológica se acrescenta a diversidade regional, com trabalhos oriundos de pesquisadores e instituições localizadas em diversos estados e regiões, do sul ao norte do país. Essa diversidade reflete também a crescente aceitação e reconhecimento da revista como veículo para a disseminação do conhecimento psicológico pela comunidade da área, traduzida num volume cada vez maior e mais diversificado de submissões, de tal maneira que a simples aplicação dos critérios de qualidade já mencionados na avaliação das propostas tenha podido resultar na amostragem significativa de trabalhos que apresentamos na atual edição.

Assim, Longato e Barrera trazem um estudo sobre as teorias implícitas entretidas pelos professores de Ensino Fundamental sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência, revelando que, de modo geral, estes tendem a concordar com o caráter flexível e multidimensional da inteligência. Contudo, concluem os autores, a análise comparativa das atitudes dos professores atuando nas redes de ensino público e privado evidenciou que estes últimos apresentam uma tendência mais significativa a discordar de uma caracterização da inteligência como capacidade fixa do aluno, cuja origem pode ser atribuída à sua constituição genética.

Na sequência, Mota e Freitas apresentam sua pesquisa sobre a relação entre a consciência morfológica e as habilidades de escrita em adolescentes. Baseada nos resultados dos instrumentos aplicados, sua análise discute comparativamente as contribuições da morfologia derivacional e flexional para a escrita, concluindo com

uma discussão teórica do papel desempenhado pelos morfemas na aquisição dessas habilidades. Já Medeiros, Nascimento, Mariano, Sales e Medeiros — todos pesquisadores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Piauí — analisam, por sua vez, a validade fatorial e a consistência interna da Escala de Felicidade de Lima, concluindo que o referido instrumento apresenta evidências de adequação psicométrica suficientes para recomendar a sua utilização.

Passando para o campo da psicologia organizacional, temos o trabalho de Alves, Neiva e Torres da Paz, dedicado à investigação dos fatores capazes de prever o bem-estar no trabalho no âmbito das organizações. Em pesquisa realizada com os funcionários de uma organização pública, através de escalas de configuração de poder organizacional, de suporte organizacional percebido e de bem-estar pessoal nas organizações, os autores procuram identificar quais seriam os fatores preditores de bem-estar no trabalho. Como resultado, as análises apontaram que fatores tais como configuração missionária, suporte social e material e possibilidade de ascensão funcional podem desempenhar esse papel.

Já Passos, Ribeiro e Barbosa apresentam uma análise exploratória de dois modelos de identificação de talentos — o Modelo dos Três Anéis e o Modelo das Portas Giratórias —, aplicando três diferentes instrumentos a uma amostra de alunos do Ensino Fundamental, a saber, o Teste Torrance de Pensamento Criativo, a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e a Bateria de Provas de Raciocínio. O estudo revelou correlações positivas entre fatores como motivação e raciocínio e também entre criatividade e motivação intrínseca, mas com restrições que sugerem independência entre essas variáveis. Em suas análises e conclusões, os autores discutem ainda as limitações e implicações do estudo realizado.

Camargo, Contarello, Wachelke, Morais e Piccolo trazem um estudo sobre o papel das diferenças culturais na determinação das representações sociais do envelhecimento. O procedimento utilizado é um estudo comparativo entre essas representações nos contextos distintos fornecidos pelas culturas nacionais de Brasil e Itália, realizado através de questionários compostos de questões tanto fechadas quanto abertas e controlando variáveis como sexo e faixa etária, além da nacionalidade e contexto cultural. O estudo identificou duas represen-

tações básicas do envelhecimento — como momento de experiência e sabedoria, por um lado, e como momento de declínio, por outro —, cuja incidência entre os sujeitos se encontra associada com as variáveis analisadas.

Prosseguindo, um estudo sobre o impacto do adoecimento por câncer de um dos cônjuges sobre a dinâmica das relações conjugais foi realizado por Picheti, Castro e Falcke, utilizando-se a Teoria Sistêmica como fundamentação teórica. O estudo empregou a metodologia qualitativa de estudos de casos múltiplos, entrevistando quatro casais de meia-idade a respeito do tema em foco, tanto conjunta quanto separadamente. A análise dos resultados evidenciou, segundo os pesquisadores, as transformações nos papéis conjugais associadas ao adoecimento e, sobretudo, as dificuldades dos sujeitos para expressarem verbalmente as mudanças em sua situação conjugal, relacionadas principalmente à sexualidade e à possibilidade da morte.

O próximo artigo desta edição de *Psicologia em Pesquisa* é dedicado à visão que os estudantes de psicologia possuem sobre o modo como sua formação acadêmica os prepara para a atuação na área da psicologia social comunitária. Nesse trabalho, Azevêdo e Pardo aplicaram um questionário estruturado, composto de perguntas abertas e fechadas, a uma amostra de estudantes do último ano do curso de psicologia. De modo geral, os estudantes manifestaram satisfação com os aspectos teóricos e metodológicos de sua formação em sala de aula, mas apontaram também a necessidade de uma maior oferta de formação prática e aplicada, sob a forma de estágios e oportunidades de pesquisa, como forma de incrementar a preparação para a atuação profissional. Os autores concluem que o ensino de psicologia nessa área precisa ainda fomentar as relações entre ensino, prática e pesquisa, de modo a preparar profissionais mais capazes de responder às demandas sociais nesse campo.

Os quatro artigos que completam esta edição são estudos teóricos que exploram e examinam aspectos filosóficos e históricos das doutrinas psicológicas. No primeiro deles, Verissimo analisa um dos eixos teóricos em torno do qual se desenvolve a tradição fenomenológica, a saber, as relações entre as dimensões da experiência que se caracterizam pela dinâmica entre presença e ausência, visibilidade e invisibilidade ou, na versão proposta pelo autor, percepção e impercepção. A seguir, procura vincular esse desenvolvimento interno da fenomenologia ao seu diálogo com as disciplinas psicológicas, tais como a psicologia fenomenológica, a psicologia da forma, a psicanálise e, mais contemporaneamente, as ciências cognitivas e as neurociências.

Ainda dentro das relações entre psicologia e fenomenologia, Peres apresenta um trabalho sobre o desenvolvimento do projeto de uma psicologia fenomenológica na obra de Edmund Husserl. Ele argumenta que, embora o programa husserliano de uma fenomenologia transcendental, de fato, constitua-se no foco das preocupações do filósofo no período de sua teorização, que se estende a partir de meados da década de 1920, a ideia de uma psicologia fenomenológica não é deixada de lado; ao contrário, sua reflexão estabelecerá os parâmetros dentro dos quais tal psicologia poderia sustentar uma reivindicação de legitimidade filosófica. A partir daí, o artigo se propõe a apresentar quais problemas, no âmbito do pensamento filosófico de Husserl, levaram-no a considerar as questões relativas à proposta de uma psicologia fenomenológica.

No artigo seguinte, Mazzoni e Castañon fazem uma análise crítica do construtivismo radical de Glasersfeld. Os autores argumentam que, apesar de sua proposta supostamente revolucionária para a psicologia, essa versão do construtivismo se constrói a partir da conjugação paradoxal de posições filosóficas tradicionais, a saber, o solipsismo e o realismo. Como resultado, essa posição aparece como uma proposta autocontraditória, quer recorrendo à ontologia para argumentar contra a necessidade de uma ontologia, quer apelando para pesquisas empíricas com o fim de recusar a possibilidade do conhecimento objetivo ou, ainda, valendo-se da linguagem para afirmar aquilo que, segundo seu próprio argumento, a linguagem seria incapaz de comunicar.

Por fim, Magalhães desenvolve um estudo comparativo entre as concepções de Vygotsky e Moscovici sobre o processo de constituição do sujeito. A hipótese que o autor pretende demonstrar é a de que ambos sustentam, seja explícita ou implicitamente, uma visão sociocognitiva sobre essa questão. Para tanto, analisa, primeiramente, em separado, a concepção de psicologia em cada um dos autores, enfocando a visão de sujeito que delas emerge. A seguir, procura mostrar que os elementos sociocognitivos de ambas as teorias constitui o fundamento sobre o qual se constrói a concepção de sujeito em cada uma delas.

Encerrando esta edição, temos ainda a resenha redigida por Bruna de Almeida sobre o livro de Luciano García, Florencia Macchioli e Ana María Talak intitulado *Psicología, niño y familia en Argentina: perspectivas históricas y cruces disciplinares*, publicado em Buenos Aires, pela Editora Biblos em 2014.

*Richard Theisen Simanke  
Saulo de Freitas Araujo*

## Teorias Implícitas de Professores sobre a Natureza, Origem e Desenvolvimento da Inteligência

Teacher's Implicit Theories about Nature, Origin and Development of Intelligence

Carolina Ruiz Longato<sup>1</sup>  
Sylvia Domingos Barrera<sup>1</sup>

### Resumo

Considerando que as crenças docentes podem influenciar as relações com alunos e as estratégias didáticas, esta pesquisa objetivou analisar as teorias implícitas de professoras sobre a natureza, origem e desenvolvimento da inteligência. Participaram 60 professoras de escolas de Ensino Fundamental, das redes pública e privada. Foi utilizado um questionário consistindo numa escala Likert de quatro níveis, elaborado com base em instrumentos da literatura. Os resultados foram analisados quantitativamente. De modo geral, as professoras tenderam a concordar com a maleabilidade e multidimensionalidade da inteligência, porém foram identificadas algumas diferenças entre as teorias implícitas das professoras segundo a rede, com as professoras da rede particular apresentando maior discordância de afirmações que concebem a inteligência como um traço fixo e de origem genética.

**Palavras-chave:** inteligência; professores; ensino fundamental.

### Abstract

Considering that teacher's beliefs can influence the relationships with students and teaching strategies, this study aimed to analyze teachers' implicit theories about the nature, origin and development of intelligence. Participants were 60 teachers, from public and private elementary schools. A questionnaire was used consisting of a Likert scale of four levels, based on instruments developed in the literature. The results were analyzed quantitatively. In general, the teachers tended to agree with the flexibility and multidimensionality of intelligence, however we identified some differences between implicit theories of teachers from public and private schools, with the latter showing greater disagreement of statements that conceive intelligence as a fixed trait and whose origin is genetic.

**Keywords:** intelligence; teachers; elementary education.

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Brasil

O conceito de inteligência tem originado inúmeras discussões no campo da psicologia, marcadas por controvérsias entre os pesquisadores. Pode-se dizer que muitas dessas discordâncias provêm da falta de consenso sobre a definição e conceituação da inteligência no que diz respeito à sua natureza, origem e desenvolvimento. De modo geral, as teorias inatistas da inteligência explicam as diferenças individuais pelas disposições genéticas dos indivíduos. Já as teorias ambientalistas consideram o meio em que os indivíduos se encontram como o principal fator determinante de seu nível de inteligência (Foulin & Mouchon, 2000).

Atualmente, as explicações mais aceitas no meio científico para a origem da inteligência são as teorias interacionistas, que consideram tanto a influência de fatores genéticos quanto de fatores ambientais e explicam o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação entre o organismo e o meio (Foulin & Mouchon, 2000; Coll & Onrubia, 2004). Além disso, em oposição à Teoria do Fator G, que privilegia a existência de um fator unitário na composição da inteligência (Spearman, 1904, citado por Coll &

Onrubia, 2004), têm ganhado destaque na psicologia teorias que postulam a existência de diferentes tipos de inteligência, como é o caso da Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994), da Teoria da Inteligência Emocional (Goleman, 2001) e da Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2008).

Diferentemente das teorias científicas ou explícitas sobre a inteligência, as pessoas em geral, cientistas ou leigos, desenvolvem crenças pessoais sobre o que é inteligência e como ela se manifesta em termos de comportamento. Tais crenças podem ser chamadas de teorias implícitas (Sternberg, 1985) e exercem considerável influência nas atitudes e comportamentos individuais (García-Cepero & McCoach, 2009).

Estudos sobre o pensamento do professor, paradigma investigativo surgido na década de 1970 nos Estados Unidos (Braz, 2007; Sadalla et al., 2005) têm evidenciado que as crenças, os conhecimentos prévios e as ideias espontâneas dos professores não são conjuntos desordenados e justapostos de conhecimentos, mas organizam-se em "teorias implícitas". São chamadas de implícitas porque o professor não está consciente delas. Segundo García-Cepero e McCoach(2009),

as teorias implícitas dos professores sobre a inteligência dos alunos podem exercer importante influência em sua prática pedagógica.

O modelo teórico proposto por Dweck e Leggett (1988) concebe basicamente dois tipos de teorias implícitas de inteligência: uma estática e outra incremental. A concepção estática de inteligência refere-se à crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável. Pessoas que adotam essa concepção acreditam que possuem uma quantidade fixa de inteligência, demonstrável através do desempenho, e que os resultados obtidos permitem avaliá-la.

Já a concepção dinâmica ou incremental envolve a crença de que a inteligência é um conjunto maleável de competências e conhecimentos, suscetível de desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais, sendo, portanto, controlável. Além dessa dimensão sobre o desenvolvimento ou imutabilidade da inteligência, é possível supor que as pessoas elaborem teorias implícitas sobre a origem da mesma (herança genética inata ou decorrência das experiências propiciadas pelo ambiente), bem como sobre a natureza da inteligência (atributo unitário, global e unidimensional ou composta por diversos tipos de habilidades relativamente independentes).

Pesquisas têm sugerido que, em geral, os professores possuem pouco conhecimento de como a inteligência se expressa e desconhecem o alcance do contexto educacional para o desenvolvimento da mesma. Atualmente, estudos sugerem que a inteligência é altamente treinável e sensível à qualidade das intervenções educacionais. Entretanto, a principal concepção no âmbito educacional ainda parece ser a da determinação genética, uma vez que a inteligência é constantemente encarada como um fator imutável que dificulta ou limita o rendimento escolar dos alunos (Boruchovitch, 2001).

Jonsson e Beach (2010) observaram em seu estudo que teorias implícitas da inteligência como fixa e inata foram significativamente mais fortes quando os professores foram apresentados à teoria do fator *g* de Spearman durante sua formação. Essa teoria propõe que toda atividade intelectual é composta por um fator geral (*g*) comum a toda a atividade mental e fatores específicos para cada atividade individualizada. Desse modo, todos os testes poderiam medir o fator *g* (Coll & Onrubia, 2004).

No que se refere à origem da inteligência, Foulín e Mouchon (2000) afirmam que os professores geralmente privilegiam as teses inatistas a respeito da

inteligência, em detrimento dos fatores ambientais, situando nos indivíduos a origem de seus desempenhos escolares e intelectuais. Assim, no meio educacional, ainda parece predominar a ideia de uma relação direta entre inteligência, capacidade de aprendizagem e rendimento escolar (Coll & Miras, 2004).

Já o estudo de Jonsson, Beach, Korp e Erlandson (2012) concluiu que, de modo geral, professores de linguagem, ciências sociais e disciplinas práticas têm uma preferência significativa pela teoria incremental da inteligência, enquanto os professores de matemática preferem uma teoria estática.

Moysés e Collares (1997), pesquisando as opiniões de profissionais da educação e da saúde acerca das causas do fracasso escolar, constataram que, independentemente da área de atuação ou da formação, esses profissionais centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. Já a instituição escolar é praticamente isenta de responsabilidades quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

García-Cepero e McCoach (2009) analisaram a estrutura das teorias implícitas de professores sobre a inteligência e exploraram a relação das mesmas e as crenças sobre a identificação dos estudantes talentosos. Segundo as autoras, os professores que apontam a criatividade como atributo importante da inteligência tendem a favorecer múltiplos métodos para identificar os estudantes talentosos. Já os professores que apoiam o uso de provas de coeficiente intelectual como a base para a identificação do talento geralmente estão de acordo com as habilidades analíticas como parte da estrutura da inteligência.

Uma tendência atual nos estudos sobre a formação docente baseia-se na concepção que considera o professor (ideal) como prático reflexivo (Schön, 2000). Nessa abordagem, considera-se que as teorias e crenças docentes estão presentes nos vários momentos do pensamento do professor: antes, durante e após sua ação educativa. A concepção dos professores enquanto práticos reflexivos considera que estes são profissionais que refletem, emitem juízos, têm crenças e atitudes e tomam decisões baseados em seu conhecimento prático.

Entretanto, estudos têm demonstrado (Moreira & Monteiro, 2010; Sadalla et al., 2005) que os professores atuam, muitas vezes, sem ter suficiente reflexão sobre as crenças que determinam suas ações. Assim, torna-se importante formar professores capazes de refletir sobre sua prática e sobre as crenças que a determinam, buscando modificá-las com base em conhecimentos mais sólidos.

No dia a dia, os professores se deparam constantemente com situações novas que exigem posicionamento, julgamento ou decisão imediata, sem muito tempo para pensar sobre sua ação. Fatores de ordem interna como as características pessoais do professor, suas concepções sobre o conteúdo, seus valores e crenças pessoais, sua idade e tempo de experiência podem influenciar nessas decisões, bem como no planejamento do professor, determinando o que, quando e como ensinar (Braz, 2007). Coll e Miras (2004) também enfatizam a influência das representações que os professores constroem de seus alunos sobre os pensamentos e expectativas docentes, levando-os a interpretar de forma enviesada o que os alunos fazem e a reagir diferentemente frente aos progressos e dificuldades de cada um.

O estudo clássico de Rosenthal e Jacobson (1968/1993) já chamava a atenção para o fato de que as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como profecias autorrealizadoras, influenciando nas interações estabelecidas em sala de aula e levando os alunos a conformarem-se às expectativas do professor, comportando-se de acordo com o que se espera deles. Desse modo, as expectativas que o professor tem sobre o desempenho dos alunos podem se converter em realidade. Assim, entende-se que as profecias autorrealizadoras são influenciadas pelas crenças que os professores constroem sobre os alunos e suas capacidades.

Professores com concepções mais dinâmicas de inteligência, que a concebem como um conjunto de competências suscetíveis de serem desenvolvidas, necessitam menos utilizar estratégias de defesa da sua imagem profissional e encontrar explicações externas a si mesmos para o insucesso dos alunos. Em vez disso, esforçam-se mais para ajudá-los a superar suas dificuldades, sendo que as concepções mais dinâmicas de inteligência promovem estratégias e práticas de interação com os alunos suscetíveis de promover o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais através de esforço e investimento (Faria, 2002; Jonsson & Beach, 2012). Assim, as teorias implícitas de inteligência dos professores parecem ter sérias implicações para os processos de ensino e aprendizagem (Coll & Onrubia, 2004; Jonsson & Beach, 2012).

De acordo com a literatura, é possível supor que os professores necessitam ampliar seus conhecimentos sobre a inteligência humana, bem como sobre a possibilidade da utilização de estratégias de ensino mais eficazes para desenvolvê-la. Além disso, parece importante criar condições para que eles se

apropriem e reflitam sobre as próprias teorias implícitas de inteligência e sobre os efeitos dessas crenças em sua prática pedagógica.

Considera-se relevante, portanto, conhecer mais a respeito das teorias implícitas docentes sobre a inteligência, uma vez que tal conhecimento pode orientar práticas mais adequadas de formação inicial e continuada de professores. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as teorias implícitas de professores do Ensino Fundamental sobre a “inteligência”. Os objetivos específicos foram:

- (1) identificar as teorias implícitas de professores sobre a natureza, a origem e o desenvolvimento da inteligência;
- (2) realizar uma análise exploratória comparativa das teorias implícitas de professores da rede pública e privada e de acordo com o nível de formação.

## Método

### *Participantes*

Participaram da pesquisa 60 professoras de 1ª a 4ª série (ou 5º ano) de 8 escolas de Ensino Fundamental, sendo 4 da rede pública estadual e 4 da rede privada do interior do Estado de São Paulo. Como critério de exclusão, não participaram da pesquisa docentes que atuavam simultaneamente nas redes pública e privada. A amostra final ficou assim constituída por 30 professoras da rede pública e 30 da rede privada. A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra estudada segundo a rede de ensino, idade e nível de formação.

É possível verificar, examinando a Tabela 1, que 40% da amostra pesquisada possui especialização e/ou pós-graduação, embora esse percentual seja superior nas professoras da rede privada, que conta com 50% de pós-graduadas, contra apenas 30% na rede pública. Quanto às áreas de especialização das professoras que possuem pós-graduação, encontram-se: psicopedagogia (14), educação especial (7), alfabetização (4), educação infantil (3), gestão escolar (2), administração (2), orientação educacional (1), matemática (1) e arteterapia (1). Ressalta-se que algumas delas possuem mais de uma especialização.

### *Material*

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário autoaplicado, elaborado pelas pesquisadoras, a

partir de instrumentos propostos na literatura por Amaral (1997), Faria e Fontaine (1993)<sup>1</sup> e García-Cepero e McCoach (2009). O instrumento elaborado se propõe a acessar as teorias implícitas de docentes a respeito da natureza (estrutura e composição), origem (genética ou ambiental) e desenvolvimento (fixa ou mutável) da inteligência. Possui 48 itens fechados, aos quais as participantes deveriam indicar seu grau de concordância com as afirmações propostas sobre o conceito de inteligência, com base numa escala Likert de quatro níveis, indo desde “discordo completamente” até “concordo completamente”. A escala foi propositalmente elaborada com número par de níveis de concordância, a fim de favorecer o posicionamento das participantes.

O Quadro 1 apresenta exemplos de itens do questionário, representativos de cada dimensão da inteligência analisada, bem como os resultados do  $\alpha$  de Cronbach, medida estatística que reflete o grau de confiabilidade do instrumento, calculado com base nos itens elaborados para cada uma das variáveis ou dimensões pesquisadas. É importante salientar que valores do  $\alpha$  de Cronbach superiores a 0,60 podem ser considerados aceitáveis (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

### Procedimento

Após a autorização das escolas para a realização da pesquisa, as professoras do Ensino Fundamental foram informadas sobre os objetivos da mesma e convidadas a participar do estudo. Àquelas que aceitaram o convite foram entregues os questionários para serem respondidos, marcando-se uma data para a devolução destes.

Antes da coleta de dados, houve uma fase-piloto com aplicação preliminar do questionário a seis professoras para avaliação e possíveis ajustes do mesmo, em termos de clareza das instruções e itens propostos. Esses dados não foram computados na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual as pesquisadoras são vinculadas (processo número 516/2010 - 2010.1.1460.59.7).

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram analisados quantitativamente, sendo que foram calculadas as modas a partir dos pontos atribuídos às respostas da escala Likert (1=discordo totalmente, 2=discordo em parte, 3=concordo em parte e

4=concordo totalmente). Dessa forma, modas menores (entre 1 e 2) indicam discordância das afirmações que se referem à determinada variável, enquanto modas maiores (entre 3 e 4) indicam a concordância com as afirmações e, portanto, a importância ou peso dado a determinada variável.

### Resultados

Inicialmente, foram analisadas as respostas das professoras referentes às oito variáveis dependentes relacionadas às três dimensões da inteligência estudadas, a saber: origem (“genética” e “ambiental”); desenvolvimento (“fixa” e “maleável”) e natureza (“abstrata”, “prática”, “criativa” e “emocional”).

Os dados foram analisados utilizando-se técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, a partir da aplicação do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos na análise descritiva — valores de moda e média para a amostra total de professoras e para os grupos compostos pelas participantes da rede pública e rede privada — e na análise inferencial — resultados do teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparação de duas amostras independentes e respectivos níveis de significância.

Os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que as professoras tendem a concordar com a maleabilidade da inteligência (valores de moda iguais ou superiores a 3,0), não tendo sido encontrada diferença significativa quando se compararam as respostas das participantes de acordo com a rede de ensino à qual pertencem. Coerentemente a esse resultado, observa-se que a amostra estudada discorda das afirmações que consideram a inteligência como um traço fixo (com valores de moda próximos a 1,0). Entretanto, com relação a essa concepção da inteligência, foi encontrada diferença significativa entre os grupos de professoras segundo a rede ( $p=0,000$ ), com as participantes da rede privada apresentando discordância mais sistemática e radical com as afirmações que descrevem a inteligência como uma característica imutável.

Com relação à dimensão que trata da origem da inteligência, os resultados mostram um padrão aparentemente ambíguo, sobretudo no que se refere ao grupo de professoras da rede pública, que tendem a concordar tanto com as afirmações sobre a origem genética da inteligência quanto com as sentenças que afirmam sua origem ambiental. Já as professoras da rede particular demonstraram um padrão mais consistente de respostas, discordando das afirmações sobre a origem genéti-

1 As referidas autoras fizeram uma adaptação do questionário originalmente elaborado por Mugny, G., & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

ca da inteligência e apresentando leve tendência a concordar com a origem ambiental do constructo. Assim, embora não tenham sido observadas diferenças significativas entre as concepções das professoras da rede pública e privada quanto ao grau de concordância com a origem ambiental da inteligência, foi possível observar diferença significativa entre as redes no que se refere à visão inatista da inteligência ( $p=0,000$ ), sendo que as professoras da rede pública tenderam a manifestar concordância com a origem genética da inteligência, enquanto as da rede privada tenderam a discordar dessa concepção, privilegiando, portanto, apenas sua determinação ambiental.

Quanto à composição ou natureza da inteligência, percebe-se uma concordância da amostra

como um todo em que a mesma pode se expressar em habilidades de pensamento abstrato, criatividade e solução de problemas práticos. Além disso, as professoras da rede pública tendem a concordar também com a existência de uma dimensão emocional na inteligência, enquanto as professoras da rede privada tendem a discordar desse tipo de inteligência, diferença essa que se mostrou estatisticamente significativa ( $p=0,010$ ). Outro resultado interessante é que as professoras da rede particular tendem a discordar de afirmações que identificam a inteligência com habilidades cognitivas relacionadas basicamente ao pensamento abstrato, diferença essa que se mostrou estatisticamente significativa entre as redes ( $p=0,001$ ). Deve-se salientar

**Tabela 1**

*Características das professoras participantes da pesquisa de acordo com a rede, idade e formação.*

	Idade média (anos)	Sem pós-graduação	Com pós-graduação	Total
Rede pública	46,9	21 (70%)	9 (30%)	30 (100%)
Rede privada	35,5	15 (50%)	15 (50%)	30 (100%)
Total	41,2	36 (60%)	24 (40%)	60 (100%)

**Quadro 1**

*Valores de  $\alpha$  de Cronbach e exemplos de itens que compõem o questionário elaborado, para cada uma das variáveis da inteligência pesquisadas.*

Variáveis	$\alpha$ de Cronbach	Exemplo
Genética (itens 1, 5, 13, 17, 20, 42)	0,74	“A inteligência é determinada primordialmente por fatores genéticos”
Ambiente (itens 9, 21, 25, 33, 37, 46)	0,63	“O nível cultural da família é fator determinante da inteligência da criança”
Fixa (itens 2, 14, 22, 30, 41, 45)	0,72	“As crianças nascem com certa quantidade de inteligência e não podem fazer nada para mudá-la”
Maleável (itens 6, 10, 18, 26, 34, 38)	0,53	“O esforço faz com que as crianças fiquem mais inteligentes”
Abstrata (itens 3, 11, 20, 32, 36, 47)	0,66	“A inteligência consiste na capacidade de raciocinar logicamente”
Prática (itens 4, 12, 24, 35, 40)	0,73	“Ser inteligente é ser capaz de usar seus conhecimentos para resolver problemas na vida real”
Criativa (itens 7, 16, 27, 44)	0,63	“A inteligência revela-se na quantidade de ideias novas e insights”
Emocional (itens 8, 15, 23, 28, 39)	0,64	“A habilidade para interagir com os colegas e fazer amizades é um indicativo de inteligência”

**Tabela 2**

*Resultados descritivos e inferenciais obtidos para as variáveis da inteligência pesquisadas considerando-se a amostra total e a comparação rede pública versus rede privada.*

Variáveis	Amostra total (n=60)	Rede pública (n=30)	Rede privada (n=30)	Teste de Mann-Whitney	Valor p
Fixa	Mo=1,00 M=1,54	Mo=1,50 M=1,78	Mo=1,00 M=1,29	-3,562	0,000
Maleável	Mo=3,17 M=3,11	Mo=3,17 M=3,16	Mo=3,00 M=3,05	-1,409	0,159
Genética	Mo=3,00 M=2,20	Mo=3,00 M=2,54	Mo=1,67 M=1,87	-4,397	0,000
Ambiental	Mo=2,83 M=2,48	Mo=2,83 M=2,59	Mo=2,50 M=2,37	-1,607	0,108
Abstrata	Mo=3,00 M=2,79	Mo=3,00 M=3,02	Mo=2,00 M=2,56	-3,417	0,001
Prática	Mo=2,80 M=2,99	Mo=3,60 M=3,14	Mo=2,80 M=2,83	-2,098	0,036
Criativa	Mo=3,00 M=2,87	Mo=3,00 M=3,13	Mo=3,00 M=2,61	-3,405	0,001
Emocional	Mo=2,60 M=2,49	Mo=2,60 M=2,70	Mo=2,00 M=2,27	-2,592	0,010

Mo: moda; M: média.

ainda que foram observadas também diferenças significativas entre as redes quanto às variáveis “prática” (p=0,036) e “criativa” (p=0,001), as quais apresentaram valores significativamente superiores para a rede pública, o que indica maior concordância das professoras da rede pública com essas concepções de inteligência.

Outra análise realizada foi a partir da aplicação do teste de Mann-Whitney para comparar as respostas do grupo de professoras com e sem cursos de especialização e/ou pós-graduação, porém não foram encontradas diferenças significativas entre as professoras desses dois grupos para qualquer das variáveis consideradas: “genética” (p=0,826), “ambiente” (p=0,443), “fixa” (p=0,692), “maleável” (p=0,933), “abstrata” (p=0,315), “prática” (p= 0,649), “criativa” (0,662) e “emocional” (p=0,301).

Mesmo não tendo sido identificadas diferenças entre os grupos considerando a formação adicional de parte da amostra, foi realizada uma análise para verificar se haveria associação entre as variáveis independentes “rede” e “especialização”. Para essa análise,

utilizou-se o teste do  $\chi^2$ , não sendo identificada associação significativa entre as variáveis pesquisadas, o que sugere independência entre as mesmas ( $\chi^2=2,4$ ; graus de liberdade - gl=1; p=0,121).

## Discussão

No dia a dia, os professores se deparam constantemente com situações complexas e com as diferenças de rendimento entre os alunos, o que exige constante posicionamento e julgamento, baseados nas suas concepções, muitas vezes implícitas, sobre os fatores aos quais são atribuídas essas diferenças, entre os quais se destaca a inteligência. Desse modo, é possível supor que as teorias implícitas dos professores acerca da inteligência influenciam diretamente suas relações com os alunos e as estratégias didáticas adotadas, podendo interferir também, indiretamente, sobre o desempenho destes últimos.

A pesquisa realizada visou identificar as teorias implícitas de uma amostra de professoras do Ensino Fundamental das redes pública e privada a respeito da

origem, natureza e desenvolvimento da inteligência. Quanto à primeira dimensão analisada, os resultados apontaram para uma tendência das professoras, sobretudo as da rede pública, de concordar tanto com as afirmações que priorizam os fatores ambientais quanto com aquelas que enfatizam os fatores genéticos na origem da inteligência.

Isso pode indicar que elas tendem a considerar ambos os tipos de influência na explicação da origem das capacidades intelectuais, o que estaria de acordo com uma abordagem interacionista da inteligência, abordagem essa que é predominante na ciência psicológica atual. De fato, as teorias interacionistas explicam o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação entre o indivíduo e o meio onde ele vive, ou seja, consideram a importância do papel desempenhado pelos fatores ambientais, em interação com os aspectos biológicos, na determinação da inteligência (Foulin, & Mouchon, 2000).

Entretanto, foram observadas também diferenças significativas entre as professoras da rede pública e da rede particular no que se refere a esse aspecto, com as professoras da rede particular apresentando discordância das afirmações que enfatizam a predominância da influência genética na origem da inteligência. Tal diferença é digna de nota, uma vez que concepções mais inatistas sobre a inteligência tendem a favorecer a atribuição dos resultados escolares exclusivamente aos alunos, limitando o envolvimento do professor na busca de mudanças no ambiente escolar e/ou em suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao desenvolvimento da inteligência, os dados gerais sugerem uma concepção de inteligência como um traço maleável e sujeito a desenvolvimento através de esforços e investimentos pessoais. De acordo com Faria (2002), concepções mais dinâmicas de inteligência possibilitam ao professor estratégias e práticas de interação com os alunos mais suscetíveis de promover o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais. Segundo a autora, professoras que apresentam esse tipo de crença sobre a inteligência teriam menos necessidade de encontrar explicações externas para o insucesso dos alunos e, em vez disso, esforçar-se-iam mais para ajudá-los a superar suas dificuldades. Esse resultado é, portanto, a princípio, positivo, embora deva salientar-se que a variável “maleabilidade” foi a que obteve o menor valor de  $\alpha$  de Cronbach na avaliação do instrumento utilizado, valor esse levemente inferior ao considerado satisfatório, o que sugere cautela com relação à confiabilidade da mensuração dessa variável.

Além disso, também no aspecto do desenvolvimento da inteligência, foram observadas diferenças significativas entre as redes de ensino, com as professoras da rede particular discordando, em maior grau do que as da rede pública, das afirmações que concebem a inteligência como um traço fixo, que não pode ser desenvolvido.

Tomando como base as diferenças encontradas entre as redes, no que diz respeito à variável “fixa” ser mais fortemente rejeitada pelas professoras da rede particular, e à variável “genética” ter obtido maior concordância das professoras da rede pública, é possível considerar que os resultados obtidos com as professoras da rede pública guardam alguma semelhança com aqueles citados por Boruchovitch (2001), Coll e Miras (2004) e Foulin e Mouchon (2000), os quais consideram que a concepção de inteligência predominante no âmbito educacional seria a da determinação genética, predominando a ideia da relação entre inteligência, capacidade de aprendizagem e rendimento escolar. Entretanto, é preciso relativizar essa conclusão, uma vez que as professoras pesquisadas, mesmo aquelas da rede pública, demonstraram também sua concordância com a influência dos fatores ambientais na determinação da inteligência, bem como com o caráter maleável da mesma, discordando, embora em menor grau, da concepção da inteligência como um traço fixo e imutável.

Finalmente, sobre a natureza da inteligência, foi encontrado que as professoras de ambas as redes concordam que a inteligência pode ser decomposta em vários fatores ou habilidades, em especial as habilidades de pensamento abstrato, solução de problemas práticos e também na criatividade. Também nesse caso foram observadas diferenças significativas entre as redes, com as professoras das escolas públicas tendendo a concordar em maior grau com esses diversos tipos de inteligência.

Com relação à dimensão emocional da inteligência, a amostra como um todo tendeu a discordar dessa concepção, embora na comparação por redes tenha havido diferenças significativas entre os grupos, com as professoras da rede particular tendendo a manifestar discordância da existência de uma “inteligência emocional”, enquanto as da rede pública tenderam a concordar com essa dimensão. Tais dados mostram que a dimensão emocional da inteligência é a menos aceita por parte das professoras, em especial daquelas da rede particular, o que pode indicar a manutenção de concepções que consideram a clássica cisão entre aspectos intelectuais e emocionais.

Surpreendentemente, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de professoras, quando considerada a formação complementar (com ou sem pós-graduação e/ou especialização). Esses resultados parecem indicar que possíveis mudanças e mesmo aprimoramentos na formação docente não tiveram impacto significativo nas teorias implícitas das professoras sobre um conceito psicológico bastante presente no discurso escolar. Tal fato mereceria ser mais bem explorado em futuras pesquisas sobre o tema, mas, a princípio, nos permite questionar a qualidade dessa formação suplementar ou, pelo menos, a influência da mesma, sobre as teorias implícitas dos professores.

Por fim, seria importante tentar explicar as diferenças obtidas entre as respostas das professoras das redes pública e privada, uma vez que as diferenças com relação à formação não se mostraram significativas. O que pode ter influenciado no maior grau de concordância das professoras da rede pública com uma concepção da inteligência como um traço determinado geneticamente? É possível pensar que as condições de trabalho das professoras da rede pública, lidando com maiores dificuldades relacionadas a classes mais numerosas e heterogêneas, favoreça, nestas últimas, concepções de inteligência que possibilitem atribuir ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades, até mesmo como uma forma de proteção da sua autoimagem profissional. Por outro lado, é preciso interpretar com cautela a concordância das professoras com a origem ambiental da inteligência, a qual, embora a princípio positiva, também pode estar associada a crenças negativas das mesmas com relação às condições socioculturais dos alunos das classes menos favorecidas, conforme as ideias constitutivas da “teoria” da carência cultural, que serviram durante muito tempo para oferecer uma explicação para o fracasso escolar dos alunos da escola pública, como bem demonstrado pelos estudos e análises críticas elaborados por Patto (1990).

Apesar de a formação não ter se mostrado uma variável associada às concepções docentes na presente pesquisa, alguns resultados, como aqueles obtidos por Jonsson e Beach (2010), sugerem que as teorias científicas sobre a inteligência com as quais os professores entram em contato durante sua formação exercem efeitos significativos na construção de suas teorias implícitas sobre as capacidades intelectuais de seus alunos. Tais teorias implícitas, por sua vez, parecem estar relacionadas também à forma como os professores interagem com os alunos e ao modo como incentivam ou oferecem elogios (Jonsson & Beach, 2012), inter-

ferindo, assim, na construção das teorias implícitas dos alunos sobre a própria inteligência.

Nesse sentido, uma possível decorrência da presente pesquisa diz respeito à necessidade de que as teorias científicas sobre a inteligência que enfatizam seus aspectos incrementais sejam mais divulgadas nos cursos de formação de professores, de modo a favorecer a construção de teorias implícitas docentes mais favoráveis a uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

### Considerações Finais

O estudo sugere, a partir da análise da amostra geral de professoras, um quadro aparentemente favorável que se aproxima de teorias implícitas docentes mais interacionistas, incrementais e multidimensionais de inteligência, o que permite certo otimismo sobre a forma como os professores vêm concebendo esse constructo e sobre as implicações positivas que isso pode ter em sua prática pedagógica, determinando interações mais suscetíveis de promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Entretanto, as diferenças obtidas entre as professoras da rede pública e privada, sugerindo que a origem genética da inteligência está presente de forma mais consistente nas professoras da rede pública, chamam atenção e merecem ser mais bem investigadas, já que os resultados da presente pesquisa constituem um dado inicial de caráter exploratório, em função de a pesquisa ter sido realizada com uma amostra “de ocasião” e relativamente pequena e, portanto, não necessariamente representativa das populações estudadas.

Deve-se levar em consideração ainda que, neste estudo, as teorias implícitas das professoras sobre a inteligência foram acessadas por meio de um questionário fechado, instrumento esse que apresenta algumas limitações, sendo a principal delas a dificuldade de saber o que realmente pensam as professoras quando atribuem um grau de concordância a determinada afirmação, como é o caso do peso atribuído às afirmações a respeito das influências ambientais sobre a inteligência, conforme discutido anteriormente. Nesse sentido, acredita-se que, por meio de entrevistas, seja possível explorar em maior profundidade o significado pessoal que os professores atribuem à inteligência, sugerindo-se, portanto, a realização de novas pesquisas sobre o tema, a partir de diferentes abordagens metodológicas, que possam complementar e aprofundar os resultados obtidos.

## Referências

- Amaral, V. (1997). Níveis de análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento: das posições sociais objectivas às identidades sociais. *Análise Psicológica*, 2(15), 305-317.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 461-467.
- Braz, A. M. G. (2007). O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*, 7(2), 365-380.
- Coll, C., & Miras, M. (2004). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 265-280). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In: C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 131-144). Porto Alegre: Artmed.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*, 12(23), 93-103.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 471-487.
- Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- García-Cepero, M. C., & McCoach, D. B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 8(2), 295-310.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Goleman, D. (2001) *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jonsson, A. C., & Beach, D. (2010). Reproduction of social class in teacher education: the influence of scientific theories on future teachers' implicit beliefs. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(2), 1-46.
- Jonsson, A. C., & Beach, D. (2012). Predicting the use of praise among pre-service teachers: the influence of implicit theories of intelligence, social comparison and stereotype acceptance. *Education Inquiry*, 3(2), 259-281.
- Jonsson, A. C., Beach, D., Korp, H., & Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: influences from different disciplines and scientific theories. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 387-400.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Moreira, V., & Monteiro, D. C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalho em Linguística Aplicada*, 49(1), 205-221.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1993). Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: M. H. S. Patto, *Introdução à psicologia escolar* (2ª ed., pp. 258-295). São Paulo: T. A. Queiroz. (Original publicado em 1968).
- Sadalla, A. M. F. A., Wisnivesky, M., Saretta, P., Paulucci, F. C., Vieira, C. P., & Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71-86.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

### Endereço para correspondência:

Sylvia Domingos Barrera  
 Universidade de São Paulo  
 Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras  
 Departamento de Psicologia  
 Avenida dos Bandeirantes, 3.900  
 CEP: 14040-901 – Ribeirão Preto/SP  
 E-mail: sdbarrera@ffclrp.usp.br

Recebido em 02/06/2013  
 Revisto em 16/09/2013  
 Aceito em 27/09/2013

## Há Contribuições Diferentes da Morfologia Derivacional e Flexional para a Escrita?

Are there Different Contributions of Derivational and Flexional Morphology to Spelling?

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota<sup>1</sup>  
Pedro Viana de Freitas Júnior<sup>1</sup>

### Resumo

O presente estudo investigou a relação entre a consciência morfológica e a escrita em 111 adolescentes matriculados no 6º ano de uma escola pública na região urbana do Estado do Rio de Janeiro. Os adolescentes tiveram que realizar duas tarefas de consciência morfológica, focando na morfologia derivacional e flexional, e uma tarefa de escrita, o subteste do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados das regressões mostraram que, para essa amostra, a morfologia derivacional faz uma contribuição significativa após o controle da idade e da consciência fonológica para a escrita, mas a morfologia flexional não. Os resultados são discutidos à luz das teorias recentes sobre o papel dos morfemas para a escrita.

**Palavras-chave:** escrita; morfologia derivacional; morfologia flexional; consciência metalinguística; consciência morfológica.

### Abstract

This study investigated the relationship between morphological awareness and spelling of 111 students enrolled in 6<sup>th</sup> grade of a public school in the urban area of the state of Rio de Janeiro. The adolescents executed two morphological awareness tasks, focusing derivational and flexional morphology, and a spelling task, the sub-test of the School Performance Test. The results of the regressions showed that, for this sample, derivational morphology contributed significantly after the control of age and phonological awareness for spelling, unlike the flexional morphology. The results are discussed in the light of the recent theories on the role of morphemes to spelling.

**Keywords:** spelling; derivational morphology; flexional morphology; metalinguistic awareness, morphological awareness.

<sup>1</sup>Universidade Salgado de Oliveira (Niterói), Brasil

Consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras (Carlisle, 1995). Tem sido demonstrado que a consciência morfológica está associada ao sucesso na leitura e na escrita em várias ortografias (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Colé, 2004; Duncan, Casalis & Colé, 2009; Mota & Silva, 2007; Mota, Annibal & Lima, 2008). No português, o foco de muitos estudos tem sido no papel da consciência morfológica para leitura de palavras ou para leitura contextual (Mota et al., 2009). Recentemente, Justi e Roazzi (2012) apresentaram um estudo no qual defendem que o papel da consciência morfológica pode ser mais importante para a escrita do que para a leitura no português.

Morfemas são as menores unidades linguísticas com significado próprio. Sugere-se que a consciência morfológica é importante para a escrita porque a grafia de muitas palavras pode ser definida por sua origem (Chomsky & Halle, 1968; Sterling, 1992). Ao escrever a palavra “açucareiro”, podemos nos remeter à palavra “açúcar” e decidir pelo “ç” para representar o som de /s/. Conhecer sobre os morfemas que compõem as palavras pode nos ajudar a buscar a grafia apropriada das palavras.

Decorre desse fato que a argumentação principal para explicar a relação encontrada entre o processamento morfológico e a escrita diz respeito à natureza das ortografias estudadas. O princípio alfabético é o de que letras devem ser mapeadas perfeitamente aos sons das palavras, mas as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. Ortografias mais complexas podem requerer mais conhecimento da morfologia (Chomsky & Halle, 1968; Sterling, 1992).

Seymour, Aro e Erskine (2003) propõem que as línguas alfabéticas sejam distribuídas ao longo de um contínuo, de acordo com o grau de correspondência entre letra e som que possuem (o que se chama de “profundidade da ortografia”) e sua complexidade silábica. Línguas com ortografia transparente são aquelas em que o grau de correspondência entre letra e som é bastante consistente, e línguas com ortografia opaca são aquelas com graus de correspondência entre letra e som com bastante irregularidade. O português está no meio do espectro da complexidade ortográfica. O conhecimento da morfologia da língua pode ser particularmente importante em palavras com ortografia ambígua em uma ortografia como o português (e.g. “laranjeira”).

As crianças parecem tirar vantagem desse conhecimento. Em um estudo que explorou a relação entre a consciência morfológica e a ortografia em crianças do ensino fundamental, Mota e Silva (2007) mostraram uma relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico no português. Mesmo depois de controlar idade, memória e recepção auditiva, os resultados das correlações efetuadas mostram que a consciência morfológica contribuiu para a escrita de palavras morfológicamente complexas. As crianças que tiveram melhores escores nas tarefas de consciência morfológica foram também aquelas que tiveram melhores escores nas tarefas de ortografia.

Mota et al. (2008) mostraram, no entanto, que, mesmo controlando a consciência fonológica — outra habilidade metalinguística relacionada com a alfabetização, definida como a habilidade de refletir sobre os sons que compõem a fala —, a consciência morfológica contribuía para escrita no português. Esses resultados mostram uma contribuição específica da consciência morfológica para o desenvolvimento ortográfico e apontam para as implicações educacionais do desenvolvimento dessa habilidade.

Outro aspecto que deve ser considerado é o de que nem todos os morfemas são iguais (Mota, 2009). Na medida em que as crianças avançam na idade e na escolarização, os níveis de processamento e informação que vão utilizar parecem mudar. Em um estudo realizado na ortografia inglesa, Tong, Deacon, Parrila, Cain e Kirby (2011) demonstraram que a consciência morfológica de adolescentes contribuiu para sua compreensão de leitura. Esses adolescentes foram avaliados no início do ensino fundamental e não indicavam apresentar problemas na leitura, no quinto ano; porém, a avaliação da consciência morfológica desses adolescentes predisse suas dificuldades de leitura. Os autores mostraram também que há contribuições diferentes dos tipos de morfemas para a leitura. Os escores que contribuíram para leitura dos adolescentes foram de uma tarefa de morfologia derivacional.

A possibilidade de diferentes tipos de morfemas contribuírem de forma distinta para leitura e escrita tem sido apontada na literatura (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Deacon & Bryant, 2005; Mota, 2009). A explicação para isso é de que os morfemas flexionais, aqueles que mudam as palavras quanto ao gênero, número e tempo dos verbos, possuem regras claras de formação e são adquiridos mais cedo pelas crianças. Os morfemas derivacionais, por outro lado, não obedecem a regras de formação (Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Fazem

parte de um sistema aberto de formação das palavras. Do ponto de vista do desenvolvimento, nos anos finais da escolarização, a maioria das palavras complexas, às quais crianças estão expostas, são palavras derivadas. A consciência morfológica pode ser uma importante aliada nessa etapa porque essas são as palavras com que as crianças se deparam (Tong et al., 2011).

Mota et al. (2013) investigaram as diferenças no desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a morfologia derivacional e flexional no português do Brasil. A hipótese levantada era a de que o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre morfologia derivacional seria diferente da capacidade de refletir sobre a morfologia flexional. A morfologia derivacional demoraria mais tempo a se desenvolver pelas razões já levantadas. Os resultados encontrados mostraram que as crianças de todos os anos escolares (segundo ao quarto ano) acharam mais fácil produzir uma resposta correta quando a tarefa envolvia a morfologia flexional do que quando envolvia a morfologia derivacional. Esses achados sugerem que, de fato, as características dos dois sistemas de morfemas podem levar a diferenças no seu processamento e desenvolvimento; resta saber se a contribuição para a leitura e para escrita seria diferente desses dois tipos de morfemas.

Outro ponto observado pelos autores foi o de que há um desenvolvimento com a escolarização na habilidade de refletir sobre os morfemas. Esse desenvolvimento parece se estabilizar no terceiro ano. Para os dois tipos de morfemas, houve diferenças significativas no desempenho entre o segundo e terceiro e segundo e quarto anos, porém as médias não diferiram de forma estatisticamente significativa para o terceiro e o quarto anos. Uma explicação possível para esse padrão de resultado pode estar relacionada ao sistema de educacional brasileiro, que intensifica o ensino da gramática por volta do terceiro ano do Ensino Fundamental. Porém, alternativamente, a tarefa utilizada pode ter sido muito fácil para discriminar os alunos mais velhos.

Em resumo, o papel da consciência morfológica na escrita geralmente tem sido estudado com crianças e não com adolescentes, embora tenha se argumentado que são nos anos posteriores da escolarização que o papel da morfologia ganha força (Nunes & Bryant, 2006). Além disso, poucos estudos investigaram especificamente as contribuições independentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita, e o presente estudo explora essa lacuna. Ao se tratar de uma amostra de adolescentes, prediz-se que a

contribuição da morfologia derivacional para a escrita vai ser mais forte do que a da flexional para essa amostra. Prediz-se também que essa contribuição se manterá mesmo depois de controlar-se a variância partilhada com a consciência fonológica.

## Método

### *Participantes*

Participaram da pesquisa 111 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com média de idade 12 anos e 2 meses (desvio padrão - DP=12 meses), regularmente matriculados em escolas públicas dos municípios de São Gonçalo e Maricá, no Estado do Rio de Janeiro. A participação no projeto foi voluntária, e a inclusão na amostra dependeu da assinatura dos pais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira (parecer 32/2011).

### *Instrumento para avaliar a leitura*

#### Teste de Desempenho Escolar

Para este estudo, foi aplicado o subteste de escrita de palavras do Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994). Nesse subteste, o adolescente deve escrever uma lista de palavras ditadas a ele. A aplicação seguiu as normas do manual. Para as análises estatísticas, foram usados os escores brutos. Foi dado um ponto para cada palavra correta.

### *Instrumento para avaliar a consciência morfológica*

#### Tarefa de Analogia Gramatical Derivacional

A tarefa (adaptada de Nunes, Bryant, & Bindman, 1997) analisa a capacidade da criança em manejar morfemas e foi adaptada à especificidade da morfologia derivacional do português. Nesse sentido, foram criados oito itens. Em cada um, a criança deve ser capaz de formar uma palavra morfológicamente complexa após ouvir a palavra-alvo. Foi aplicada da seguinte forma: pedimos à criança que, depois de ouvir uma palavra, criasse outra relacionada ao exemplo. A tarefa foi iniciada sempre pelo exemplo: “claro-clareza/belo-?”. Sucessivamente, foram pronunciadas as demais palavras-alvo. O total de pontos possíveis foi oito. Outra tarefa similar envolvendo a morfologia flexional foi criada, também com oito itens. A criança foi dando um exemplo como “anda-andou/olha-?”. Um ponto foi dado para cada resposta correta.

### *Instrumento para avaliar a consciência fonológica*

#### Teste de Spoonerismo

O teste — adaptado por Cardoso-Martins, Haase e Wood (1998) da *Phonological Assessment Battery* desenvolvida por Frederickson, Frith e Reason (citado por Cardoso-Martins, Haase & Wood, 1998) — consistiu em fazer uma espécie de jogo com os sons das palavras. A tarefa consiste em pedir para as crianças trocarem o primeiro som de duas palavras. O total de pontos possíveis foi de dez pontos.

### *Procedimento*

As aplicações das tarefas ocorreram em locais reservados nas próprias escolas e foram organizadas em sessões individuais ou coletivas. Num primeiro momento, foi aplicado o TDE seguindo-se as normas do manual. Na última etapa, foram aplicadas as tarefas de consciência fonológica — o Teste de Spoonerismo, que consiste em fazer uma espécie de jogo com os sons das palavras. O aplicador apresentou oralmente as palavras uma a uma e pedia ao adolescente que falasse a palavra corretamente e depois trocasse o fonema inicial. Após o treino, o aplicador apresentou uma palavra composta e pediu que o primeiro fonema de cada palavra fosse trocado pelo primeiro fonema da segunda palavra. Por exemplo, “na palavra milho verde, se eu trocar o ‘m’ pelo ‘v’ e o ‘v’ pelo ‘m’, como fica a palavra?”, e assim por diante, com as outras palavras da lista.

Foram também aplicadas as tarefas de analogia gramatical e flexional. Foi apresentado oralmente à criança um par de palavras relacionado por algum tipo de flexão (gênero, número ou tempo). Por exemplo, “pente-pentes” e, depois, foi dita mais uma palavra para que a criança completasse com outra. Por exemplo, “anel-?”, tendo como referência informações morfosintáticas do par anterior. Foi também aplicada a tarefa de analogia gramatical-derivacional. Para sua aplicação, foi apresentado à criança um par de palavras relacionadas entre si; em seguida, ela ouvia uma palavra-alvo. A criança tinha que produzir uma modificação na palavra-alvo conforme o exemplo anterior.

## Resultados

A Tabela 1 mostra as médias e os desvios padrão para as medidas utilizadas nesta análise. Inicialmente, verificaram-se as distribuições das variáveis estudadas para que se pudessem realizar as análises estatísticas pertinentes. É possível usar regressões lineares se a variável

dependente apresenta uma distribuição normal, mas as variáveis independentes não. A variável dependente deste estudo “número de acertos no TDE escrito” apresentou pequeno desvio na normalidade (*skewness* negativa dividida pelo desvio padrão da *skewness* igual a 3). Uma forma de resolver esse problema é através de transformações usando-se a raiz quadrada ajustada para o tipo de distribuição. Os escores foram transformados para realização das regressões lineares e obtiveram sucesso em normalizar a variável. A normalidade da variável transformada foi verificada, usando-se como critério a análise da *skewness* /desvio padrão já apresentado. Foram transformadas com sucesso também a tarefa de Sponeirismo e a de morfologia derivacional. As transformações na tarefa de morfologia flexional não diminuíram o desvio da normalidade de forma suficiente, de forma que os escores não transformados foram usados.

Iniciaram-se as análises testando-se as correlações bivariadas de Spearman *one-tail* para escores: idade, TDE escrito, morfologia derivacional, morfologia flexional e Sponeirismo. A Tabela 2 descreve o resultado das correlações. Os resultados mostraram que o desempenho na escrita correlacionou-se de forma significativa e positiva com a tarefa de morfologia derivacional ( $r=0,18$ ;  $p<0,05$ ) e a de Sponeirismo ( $r=0,27$ ;  $p<0,01$ ), mas não com a

de morfologia flexional, indicando que quanto melhor na escrita, melhor as crianças eram nas tarefas de morfologia derivacional e na consciência fonológica. A tarefa de morfologia flexional correlacionou-se significativamente apenas com a idade ( $r=0,021$ ;  $p<0,01$ ) e com a outra tarefa de consciência morfológica ( $r=0,51$ ;  $p<0,01$ ).

Regressões com entrada fixa das variáveis foram realizadas com a escrita como variável dependente. O modelo que queríamos testar era o de que a consciência morfológica continua a contribuir de forma independente para a escrita, mesmo depois de se retirar a contribuição partilhada com outra variável metalinguística importante para leitura: a consciência fonológica. Assim, controlou-se a idade como primeiro passo, a consciência fonológica entrou como segundo passo e a medida de consciência morfológica derivacional como terceiro passo. Os resultados mostraram resultados significativos para a contribuição da morfologia derivacional para escrita, mesmo depois de os controles terem sido efetuados. A morfologia derivacional continuou a contribuir com 3,5% da variância na escrita, mesmo depois desses controles. A Tabela 3 mostra os resultados da regressão. Não obtivemos correlações significativas entre os escores da morfologia flexional e a escrita; então, as regressões com a morfologia flexional não foram realizadas.

**Tabela 1**

*Média e desvio padrão das medidas de escrita, consciência morfológica e consciência fonológica.*

	Morfologia derivacional	Morfologia flexional	Spooneirismo	TDE escrita
Média (DP)	6,21 (1,47)	7,01 (1,52)	6,67 (3,32)	24,91 (6,02)
Mínimo	2,0	0,0	0,0	8,0
Máximo	8,0	8,0	10,0	34,0

TDE: Teste de Desempenho Escolar; DP: desvio padrão.

**Tabela 2**

*Correlações de Spearman para as tarefas de escrita, Sponeirismo, morfologia derivacional e flexional.*

	Escrita	Spooneirismo	Morfologia derivacional	Morfologia flexional
Idade	0,08	0,19*	0,07	0,21**
Escrita		0,27**	0,18*	0,08
Spooneirismo			-0,023	0,12
Morfologia derivacional				0,54**

\* $p<0,05$ ; \*\* $p<0,01$ .

**Tabela 3**

*Resultado da regressão com ordem fixa, com a variável dependente escrita.*

Passos	R	R <sup>2</sup>	F	Valor p
Idade	0,073	-0,003	0,61	0,44
Consciência fonológica	0,28	0,060	8,75	0,004
Morfologia derivacional	0,11	0,035	4,46	0,037

## Discussão

Este estudo investigou a relação entre dois tipos de consciência morfológica e a escrita no português do Brasil, com a reflexão sobre a morfologia flexional e a reflexão sobre a morfologia derivacional. Justi e Roazzi (2012) argumentaram que, numa língua como o português, a consciência morfológica seria mais importante para a escrita do que para a leitura. De fato, no estudo dos autores, a tarefa de consciência morfológica contribui de forma significativa para a escrita, mas não para as medidas de leitura. A contribuição da morfologia seria importante porque ajudaria a criança a decidir sobre a ortografia das palavras com base na sua origem ou classe gramatical. Adicionalmente, argumenta-se que, ao longo da escolarização, o conhecimento da morfologia derivacional vai se tornando mais importante do que o da flexional, uma vez que a complexidade das palavras encontradas por adolescentes em geral são oriundas de derivações (Tong et al., 2011).

Nossos resultados estão de acordo com esses achados. Embora não tenhamos comparado a contribuição relativa da consciência morfológica para a leitura e para a escrita, encontramos evidências de que a reflexão sobre a morfologia contribui para a escrita no português do Brasil. Os resultados das correlações mostram que a tarefa de analogia gramatical focada na morfologia derivacional correlacionou-se de forma positiva e significativa com a escrita. Embora esse índice de correlação tenha sido fraco, a contribuição se manteve quando foi controlada a variância compartilhada com a consciência fonológica na regressão linear. A consciência morfológica contribuiu ainda com 3,5% da variação nos escores tarefa de escrita.

Nossos achados também estão de acordo com a literatura, a qual mostra que os morfemas derivacionais e flexionais são processados de forma diferente. Embora não estivesse no escopo deste estudo comparar as médias nas duas tarefas de analogia, podemos ver que a tarefa de morfologia flexional foi mais fácil para os adolescentes e não chegou a contribuir para a escrita. Esperava-se que a contribuição da morfologia flexional fosse mais fraca, mas ainda significativa. Há algumas possíveis razões para os resultados não significativos aqui. O teste de analogia gramatical usado aqui foi originalmente criado para crianças mais jovens. É possível que ele não tenha sido muito adequado para discriminar os adolescentes quanto a sua habilidade de refletir sobre a morfologia flexional.

Não foi possível normalizar a distribuição nesse caso, e os escores foram próximos ao teto. Como o desenvolvimento da morfologia derivacional é consolidado mais tarde, é possível que o teste de analogia gramatical derivacional tenha sido menos afetado pelos efeitos do desenvolvimento. Considerando-se que o conhecimento da morfologia aumenta sua contribuição para a escrita ao longo da escolarização (Nunes & Bryant, 2006), a criação de tarefas apropriadas para essa faixa etária é de grande importância para que as pesquisas produzam resultados mais claros.

Uma limitação do presente estudo foi a de que não incluímos nenhuma medida de inteligência na regressão. No estudo de Justi e Roazzi (2012), a correlação entre a tarefa de analogia gramatical e a escrita se manteve mesmo quando o coeficiente intelectual foi controlado. A literatura nacional carece de estudos que usaram esse controle para podermos fazer inferências. Se o coeficiente intelectual se correlacionar de forma forte ou moderada com a consciência fonológica, é possível que a relação entre a consciência morfológica e a escrita desapareça. Estudos futuros que investiguem essa questão devem incluir esse controle. Apesar dessa limitação, nossos resultados mostram que a consciência morfológica é uma habilidade importante para a escolarização no Ensino Fundamental. Conforme revisamos na introdução deste trabalho, o português é uma língua com uma complexidade ortográfica que requer na escrita um conhecimento do sistema ortográfico da língua que transcende a aquisição das regras de correspondência entre letra e som. Nossos resultados mostram também que o tipo de contribuição da morfologia muda ao longo do tempo e ressaltam que as aplicações desse conhecimento para as práticas de ensino da ortografia devem começar a ser investigadas.

## Referências

- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman (Org.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3), 303-335.
- Cardoso-Martins, C., Haase, V., & Wood, G. (1998). *Bateria de testes de habilidades fonológicas adaptada da Phonological Assessment Battery*. Manuscrito não publicado.

- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture: des données préliminaires. In: L. Ferrand, J. Grainger, & J. Segui (Eds.), *Psycholinguistique cognitive* (pp. 307-328). Bruxelles: De Boeck Université.
- Deacon, S., & Bryant, P. (2005). What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. *Developmental Science*, 8(6), 583-594.
- Duncan, L., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: observations from comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30, 405-440.
- Justi, C., & Roazzi, A. (2012). A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 605-614.
- Mota, M. (2009). A consciência morfológica é um conceito unitário? In: M. Mota (Org.), *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 41-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mota, M., Annibal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Mota, M., Guimarães, S., Conti, C., Linhares, T., Rezende, L. B., Amorin, S., ... Gumier, A. B. (2013). Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 730-734.
- Mota, M., Lisboa, R., Dias, J., Gontijo, R., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S. F., ... Santos, A. A. A. (2009). A relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 223-229.
- Mota, M., & Silva, K. (2007). Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 86-92.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. London: Routledge.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Stein, L. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sterling, C. (1992). Introduction to the psychology of spelling. In: C. Sterling, & C. Robson (Orgs.), *Psychology, spelling & education* (pp. 1-15). Adelaide: Multilingual Matters.
- Tong, X., Deacon, S., Parrila, S., Cain, K., & Kirby, J. (2011). Morphological awareness: a key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 523-534.

**Endereço para correspondência:**

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota  
 Programa de pós-graduação em psicologia da  
 Universidade Salgado de Oliveira  
 Rua Marechal Deodoro, 217, 2º andar – Centro  
 CEP: 24030-060 – Niterói/RJ  
 E-mail: mmotapsi@gmail.com

Recebido em 08/03/2014

Revisto em 01/07/2014

Aceito em 03/11/2014

## Escala de Felicidade de Lima: Validade Fatorial e Consistência Interna

### Happiness Scale from Lima: Factorial Validity and Internal Consistency

Emerson Diógenes de Medeiros<sup>1</sup>  
Anderson Mesquita do Nascimento<sup>1</sup>  
Tailson Evangelista Mariano<sup>1</sup>  
Hemerson Fillipy Silva Sales<sup>1</sup>  
Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros<sup>1</sup>

#### Resumo

O estudo teve como objetivo averiguar a validade fatorial e a consistência interna da Escala de Felicidade de Lima. Para isso, contou-se com uma amostra de 200 universitários com idade média de 20,5 anos (desvio padrão – DP=3,84, variando de 16 a 41 anos) e, em sua maioria, do sexo feminino (52,8%). Uma análise fatorial confirmatória, adotando-se o método de estimação (*maximum likelihood* – ML), foi utilizada a fim de corroborar a estrutura tetrafatorial; esta apresentou índices de ajuste aceitáveis (qui-quadrado/graus de liberdade=1,76; *Goodness-of-Fit Index*=0,84; *Adjusted Goodness-of-Fit Index*=0,81; *Comparative Fit Index*=0,89; *Root-Mean-Square Error of Approximation* (IC90%)=0,06; *Expected Cross Validation Index*=3,18 e *Consistent Akaike Information Criterion*=891,71) e coeficientes de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach) satisfatórios em seus 4 fatores (amplitude de 0,65 a 0,90). Conclui-se que esse instrumento reúne evidências psicométricas adequadas, recomendando-se o seu uso em novos estudos.

**Palavras-chave:** escalas; felicidade; validade estatística; precisão do teste.

#### Abstract

The study aimed to investigate the factorial validity and internal consistency of Happiness Scale from Lima. The sample was formed by 200 university students with an average age of 20.5 years (standard deviation – SD=3.84, ranging from 16 to 41 years old), mostly female (52.8%). A confirmatory factor analysis, adopting the method of estimation (*maximum likelihood* – ML), was used in order to corroborate the four-factor structure, which showed acceptable fit indices (*chi-square/degrees of freedom*=1.76; *Goodness-of-Fit Index*=0.84; *Adjusted Goodness-of-Fit Index*=0.81; *Comparative Fit Index*=0.89, *Root-Mean-Square Error of Approximation* (90%CI)=0.06; *Expected Cross Validation Index*=3.18 and *Consistent Akaike Information Criterion*=891.71) and satisfactory internal consistency coefficients (Cronbach's  $\alpha$ ) in its 4 factors (range from 0.65 to 0.90). It was concluded that this instrument meets adequate psychometric evidence, being its use recommended in further studies.

**Keywords:** scales; happiness; statistical validity; test reliability.

<sup>1</sup>Universidade Federal do Piauí (Parnaíba), Brasil

O estudo sistemático da felicidade vem ganhando notoriedade, em todo o mundo, sobretudo nas últimas duas décadas. Entretanto, sua natureza incipiente torna difícil obter uma conceituação consensual entre os pesquisadores que se debruçam sobre seu estudo. As pesquisas relacionadas à felicidade vêm contribuindo para uma nova forma de olhar o ser humano, principalmente com o advento da psicologia positiva (Snyder & Lopez, 2009).

Tal área da psicologia preocupa-se em avançar os conhecimentos acerca dos estados afetivos positivos, potencialidades e virtudes humanas, em detrimento do paradigma utilizado até o presente momento pela psicologia e psiquiatria, o qual busca conhecer apenas as limitações causadas pelos estados afetivos patológicos e que alargam ainda mais o abismo construído entre o patológico e o normal (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Essa perspectiva teórica propõe que a felicidade é a predominância de experiências emocionais ou afetivas positivas sobre as negativas. As pesquisas sobre a felicidade e emoções positivas tiveram início por volta da década de 1950, devido ao interesse das Nações Unidas na mensuração dos níveis de vida da população mundial em diferentes países, sendo a felicidade semanticamente equivalente a condições e qualidade de vida (Pereira, 1997).

Cientificamente, a psicologia positiva surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1990, dedicando-se ao estudo dos sentimentos, emoções, instituições e comportamentos positivos que visam à felicidade humana, tendo como pioneiro Martin Seligman (2000). Com a colaboração de outros autores, esse autor iniciou a investigação quantitativa, propondo a promoção de uma mudança de foco — dos aspectos negativos ou patológicos, da psicologia

atual, para outro que vislumbrasse as potencialidades humanas (Scorsolini-Comin & Santos, 2010).

Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) afirmam que a felicidade é um termo coloquial para bem-estar subjetivo, caracterizado como a forma que cada indivíduo julga sua vida, de acordo com as suas expectativas adaptadas às constantes mudanças, ou seja, é entendida como o quanto a pessoa está satisfeita com, ou gosta, da vida que leva.

Ainda de acordo com tais autores, a ênfase deve ser dada à forma que o indivíduo se apresenta no presente, mesmo que possa sofrer influências de eventos do passado ou de perspectivas futuras, destacando a importância dos afetos. Este último pode ser classificado em positivo e negativo, mas estes não estão em direções opostas, apresentando apenas uma modesta correlação negativa, sendo, portanto, independentes (Diener, 1984; Reeve, 2006). A existência das dimensões positiva e negativa do afeto vem sendo corroborada em pesquisas com culturas distintas (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

Em publicações acerca da felicidade, esse conceito é considerado sinônimo de bem-estar subjetivo, devido à dificuldade de estudá-lo diretamente, sendo mais prático mensurar o bem-estar das pessoas que se consideram felizes (Ferraz et al., 2007). Entretanto, Alarcón (2006) considera que o bem-estar subjetivo expressa o momento homeostático psicológico em que a pessoa se encontra, refletindo estabilidade e equilíbrio psicofísico, necessários para que a felicidade ocorra, contudo, este não pode representar a felicidade como um todo.

Verifica-se que a literatura aponta diferenças importantes no que diz respeito aos muitos fatores envolvidos no conceito de bem-estar subjetivo, satisfação ou felicidade, principalmente quando se levam em conta características biográficas, sociais e psicológicas dos sujeitos (Corbi & Menezes-Filho, 2006). Existem levantamentos com o intuito de determinar parâmetros básicos e replicação de pesquisas das diversas variáveis para amostras diferentes (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008; Corbi & Menezes-Filho, 2006; Rodrigues & Silva, 2010).

No que diz respeito à faixa etária, alguns estudos reportam que não há variações significativas do nível de felicidade (Inglehart, 1990; Watson, 2000). Em contraponto, em pesquisa transcultural com mais de 20 nações (dentre as quais: Alemanha, Brasil, Chile, Irlanda do Norte, Noruega, Lituânia, Suécia, Alemanha etc.), Lucas e Goh (2000) relatam

que, em 90% dos países participantes de sua pesquisa, há um decréscimo dos sentimentos prazerosos com o avanço da idade.

Já Otta e Fiquer (2004) demonstram que os idosos julgam-se mais felizes com a vida, evidenciando que os afetos são mais bem regulados com o passar do tempo, da mesma forma que os valores humanos (Gouveia et al., 2010), contribuindo, assim, para uma positiva sensação de bem-estar.

Quanto ao gênero dos participantes das pesquisas, alguns estudiosos consideram que as mulheres tendem a experimentar mais sentimentos desprazerosos que os homens, na maioria das culturas, tendendo estes últimos a serem um pouco mais felizes (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Lucas & Goh, 2000). Em seu estudo, Scalco, Araújo e Bastos (2011) encontraram resultados que indicam maior prevalência de felicidade associada à juventude entre os homens e à religiosidade entre as mulheres, ressaltando também a importância de a condição de estar separada ou viúva relacionar-se a menores índices de felicidade entre as mulheres.

Especificamente, quando foram buscados correlatos de satisfação, bem-estar subjetivo e felicidade com as condições econômico-financeiras, foram encontradas evidências de que o crescimento material e o sucesso econômico são desejos de muitas pessoas em diferentes partes do mundo, o que suscitou correlações positivas entre ganho financeiro e bem-estar subjetivo, em sua maioria em países pobres (Diener & Oishi, 2000). Nesse sentido, as pessoas tendem a ser mais felizes na medida em que conseguem as coisas que desejam, em um modelo que valoriza as necessidades objetivas (Díaz, Guevara, & Lizana, 2008).

Para Diener (1984), o avanço do estudo da felicidade e de seus determinantes pouco pode ser associado a variáveis demográficas. Logo, a investigação sobre como as variáveis psicológicas estão implicadas nesse fenômeno cresceu (Freire & Tavares, 2011). Dentre essas características, autoestima, avaliação afetiva do valor ou importância que a pessoa faz de si mesma mostraram-se mais fortemente relacionadas a pessoas felizes, podendo estar associadas tanto a fatores negativos quanto a características positivas (Mruk, 2006). Outra variável interna que encontrou relação significativa com o bem-estar foi a capacidade de regulação emocional, conceito bastante utilizado na psicologia clínica, presente em um grande conjunto de perturbações psicológicas (Coutinho, Ribeiro, Ferreira & Dias, 2010; John & Gross, 2007).

No Brasil, a produção bibliográfica tem se intensificado nos últimos anos (Dela Coleta, Lopes, & Dela Coleta, 2012); sua amplitude abrange conceitos fundamentais (Costa & Pereira, 2007; Giacomoni, 2004) e revisões (Ferraz et al., 2007; Passareli & Silva, 2007). Contudo, Ferraz et al. (2007) ressaltam que as validações e adaptações de instrumentos que mensurem as variáveis em estudo ainda são escassas. Em revisão acerca de medidas de felicidade no Brasil, Scorsolini-Comin e Santos (2010) encontraram apenas seis artigos em periódicos nacionais, até a data de publicação de seu manuscrito, que tratassem de instrumentos psicológicos de mensuração em psicologia positiva, sendo que apenas a Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli (2004), foi criada em âmbito nacional.

Tal fato contrasta com o cenário internacional, em que o avanço no estudo da felicidade fez com que surgissem distintas medidas de felicidade, incluindo a Escala de Felicidade de Lima (Alarcón, 2006). Alguns dos instrumentos de mensuração da felicidade mais utilizados são o *Oxford Happiness Inventory* (OHI) (Argyle, Martin, & Crossland, 1989); a *Subjective Happiness Scale* (SHS) (Lyubomirsky & Lepper, 1999); e o *Positive and Negative Affect Schedule-expanded Form* (PANAS-X) (Watson & Clark, 1991), que conta com uma versão expandida, o PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Em pesquisa realizada no sul do Brasil (Scalco et al., 2011), que teve por objetivo avaliar os níveis de autopercepção de felicidade e fatores associados em uma amostra de participantes adultos, um único item foi utilizado para medir o índice de felicidade. Os autores desse estudo reconheceram a importância de utilizar medidas de múltiplos itens quando citaram as vantagens desse tipo de medida (uma maior capacidade de captar os diversos componentes do construto felicidade, além de reduzir erros de mensuração). No entanto, tal método foi justificado pela escassez, na literatura brasileira, de instrumentos de múltiplos itens que tivessem sido adaptados para o contexto local.

Nesse sentido, parece justificável a adaptação, para contexto brasileiro, de um instrumento de medida de felicidade, desenvolvido em Lima, no Peru, que tem se mostrado promissor quando se consideram seus aspectos psicométricos, a saber, a Escala de Felicidade de Lima (EFL). Um instrumento desse tipo é dificilmente encontrado na literatura, especialmente no Brasil. Portanto, este trabalho teve como principal objetivo adaptar e reunir evidências psicométricas de sua validade fatorial e consistência interna.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo, voluntariamente, 200 estudantes universitários de diversos cursos de uma instituição pública de ensino de Parnaíba (PI). Trata-se de amostra não probabilística (por conveniência). Desses estudantes, a maioria era do sexo feminino (52,8%), solteiros (87,5%) e, em relação à idade, os participantes apresentaram idade média de 20,5 anos (desvio padrão – DP=3,84; amplitude de 16 a 41 anos).

### Instrumentos

Os participantes responderam a um livreto composto de duas partes. A primeira continha perguntas de cunho sociodemográfico, que visavam à caracterização da amostra. A segunda parte ficou por conta da EFL (Alarcón, 2006). Essa medida foi originalmente elaborada em língua espanhola, sendo composta por 27 itens respondidos numa escala do tipo Likert de 5 pontos, tendo como âncoras os pontos extremos 1=“Discordo Totalmente” e 5=“Concordo Totalmente”. Seguindo-se orientações de seu autor, em função de suas semânticas, 10 itens (02, 07, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23 e 26) tiveram a escala de resposta invertida para realização das análises.

A versão aplicada neste estudo foi traduzida para o português utilizando-se a técnica apresentada por Cha, Kim e Erlen (2007), ou seja, utilizaram-se dois tradutores bilíngues que, pela técnica do *back translation*, realizaram a tradução para o português seguida da retradução para o espanhol; todos os itens apresentaram-se coerentes nas duas línguas, chegando-se à versão aqui utilizada. A validade semântica foi realizada por dez estudantes universitários do primeiro ano de psicologia de uma instituição pública de Parnaíba, como recomenda a literatura (Pasquali, 2003). Nessa fase, verificou-se que o item 11 foi interpretado na condição de desfavorável à felicidade; logo, sua escala de resposta foi invertida também.

### Procedimento

O instrumento foi aplicado aos estudantes em contextos coletivos de sala de aula e espaços públicos, no entanto, respondido individualmente, com instruções por escrito, além de orientação de apli-

cadores previamente treinados, quando necessário. Os participantes também foram informados quanto ao caráter confidencial de suas respostas, que seriam tratadas no conjunto. Ainda foi informado que todos os procedimentos éticos, para pesquisas com seres humanos, seriam cuidadosamente respeitados, de modo que, ao preencherem e devolverem o instrumento, os participantes estariam concordando em fazer parte do estudo. O tempo médio de aplicação foi de aproximadamente 20 minutos.

### Análise de Dados

Para executar as análises estatísticas, foram utilizados os *softwares* PASW e AMOS (versões 18). Com o PASW, foram calculadas estatísticas descritivas (médias e desvios padrão), poder discriminativo dos itens e consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach). Com o AMOS, foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC), procurando testar a estrutura teorizada originalmente. Para esta análise, os seguintes indicadores de ajuste foram levados em consideração (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Pilati & Laros, 2007; Tabachnick & Fidell, 2006):

- (1) qui-quadrado ( $\chi^2$ ): testa a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados; quanto maior esse valor, pior o ajustamento. Este, por ser sensível ao tamanho da amostra (amostras grandes, isto é,  $n > 200$ , podem favorecer o descarte de um modelo adequado), deve ser interpretado com alguma reserva, valendo-se de sua razão em relação aos graus de liberdade ( $\chi^2/g.l$ ). Esse valor precisará ser entre 2 e 3, preferencialmente, admitindo-se até 5 (Byrne, 1989). Contudo, a prática sugere que poderá padecer de viés quando a amostra for superior a 1.000 participantes. Em todo caso, essa estatística pode ser útil para comparar modelos rivais, tomando-se em conta a mesma amostra;
- (2) *Goodness-of-Fit Index* (GFI): esse indicador, como sua versão ponderada (*Adjusted Goodness-of-Fit Index* - AGFI), funciona como a estatística  $R^2$  na análise de regressão, representando o quanto da matriz de variância-covariância dos dados pode ser explicada pelo modelo teórico testado. Seus valores oscilam entre 0 (ajuste nulo) e 1 (ajuste perfeito), admitindo-se como aceitáveis aqueles próximos ou superiores a 0,90. No entanto, alguns teóricos são menos restritivos, considerando aceitáveis valores do GFI acima de

0,80, apesar de marginalmente (Rhee, Uleman, & Lee, 1996);

- (3) *Comparative Fit Index* (CFI): compreende um indicador comparativo, adicional, de ajuste do modelo. Seus valores variam de 0 (ajuste nulo) a 1 (ajuste perfeito), sendo admitidos os que são próximos ou superiores a 0,90 como indicativo de ajuste aceitável;
- (4) *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA): este tem em conta intervalo de confiança de 90% (IC90%), referindo-se aos residuais entre o modelo teórico estimado e os dados empíricos obtidos. Valores altos são indicativos de um modelo não ajustado, recomendando-se valores próximos ou inferiores a 0,05; 0,08 é um valor comumente aceito, admitindo-se até 0,10 como referência de um modelo aceitável. Com o fim de comparar os modelos alternativos, foram considerados os seguintes indicadores:  $\Delta\chi^2$ , *Consistent Akaike information Criterion* (CAIC) e *Expected Cross Validation Index* (ECVI). Diferença estatisticamente significativa do  $\Delta\chi^2$ , penalizando o modelo com maior  $\chi^2$ , e valores menores de CAIC e ECVI sugerem um modelo mais adequado.

### Resultados

A princípio, foi testado, através de grupos de critérios internos, se os itens conseguiam discriminar sujeitos com pontuações próximas (Pasquali, 2003). Para tanto, foram estabelecidos dois grupos, considerando-se as pontuações totais dos participantes abaixo e acima da mediana, chamando-os, respectivamente, de grupo inferior e superior. Deste modo, realizou-se um teste *t* de Student, tendo como variáveis testadas todos os itens da EFL, oportunidade em que todos apresentaram poder discriminativo satisfatório ( $t \geq 1,92$ ;  $p < 0,05$ ), com exceção do item 25, sendo, portanto, eliminado do conjunto original.

Posteriormente, com o intuito de cumprir o objetivo principal deste estudo, realizaram-se AFCs para testar se a estrutura apresentada originalmente, ou seja, com quatro fatores, encontra bom ajuste quando utilizados dados coletados no Brasil. Nesse caso, partiu-se da matriz de covariâncias como entrada, adotando-se o método de estimação *maximum likelihood* (ML). A AFC mostrou que todas as saturações (carga fatorial -  $\lambda$ ) foram estatisticamente diferentes de zero ( $\lambda \neq 0$ ;  $z > 1,96$ ;  $p < 0,05$ ), apresentando valor médio de

0,64 e variando de 0,45 (item 09) a 0,78 (item 20). Os resultados mostraram que o modelo tetrafatorial apresentou os seguintes indicadores de ajuste:  $\chi^2/gf=1,85$ ; GFI=0,83; AGFI=0,80; CFI=0,88; RMSEA (IC90%)=0,06 (0,05–0,07); ECVI=3,31 e CAIC=909,26. Entretanto, observando-se os índices de modificação (IM), constatou-se a pertinência de efetuar duas modificações, correlacionando erros de medida dentro da mesma dimensão teórica (e18 e e21; e20 e e22). Dessa forma, os índices de ajuste tiveram uma leve melhora:  $\chi^2/gf=1,76$ ; GFI=0,84; AGFI=0,81; CFI=0,89; RMSEA (IC90%)=0,06 (0,05–0,07); ECVI=3,18 e CAIC=891,71. A estrutura fatorial é mostrada na Figura 1.

Como é possível observar na figura, o modelo original (quatro fatores) conseguiu índices de ajuste aceitáveis. Portanto, parece plausível pensar que os 26 itens da EFL podem ser representados por 4 fatores, corroborando a estrutura proposta por Alarcón (2006). No entanto, devido à confusão conceitual referente à felicidade, é possível que pesquisadores defendam um único fator para representar felicidade (Alarcón, 2006; Diener et al., 1985, 1999). Nesse sentido, para dirimir eventuais dúvidas em relação à possibilidade de unidimensionalidade da escala, optou-se por realizar uma AFC agrupando-se todos os itens em um único fator, obtendo-se os seguintes índices de ajuste:  $\chi^2/gf=2,52$ ; GFI=0,75; AGFI=0,70; CFI=0,78; RMSEA (IC90%)=0,08 (0,08–0,09); ECVI=4,31 e CAIC=1.082,93. Esses resultados mostram que o modelo originalmente proposto para a EFL apresentou-se mais bem ajustado, tanto pelos valores do GFI e do AGFI quanto ao se compararem os valores do ECVI e do CAIC, substancialmente maiores no modelo unifatorial. Vencida essa etapa, também se buscou conhecer a pontuação média dos fatores e seus respectivos índices de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach). Tais resultados são apresentados na Tabela 1.

Verifica-se que todos os fatores teorizados por Alarcón (2006) apresentam consistência interna satisfatória, com  $\alpha$  superior a 0,70, com exceção do fator “realização pessoal” ( $\alpha=0,65$ ). A consistência interna média foi de 0,77 e, considerando todos os itens saturando num único fator, encontrou-se um  $\alpha=0,92$ . Por meio de uma análise de variância multivariada (MANOVA) para medidas interdependentes, foram identificadas diferenças significantes entre os 4 fatores:  $\lambda$  de Wilks=0,26;  $F(3,179)=107,06$ ;  $p<0,001$ . Especificamente, a dimensão mais endossada pelos estudantes

foi “sentido positivo da vida” (média –  $m=4,34$ ), enquanto que a com menor adesão foi a de “realização pessoal” ( $m=3,34$ ); o teste *post hoc* de Bonferroni indicou que todas as pontuações diferem entre si.

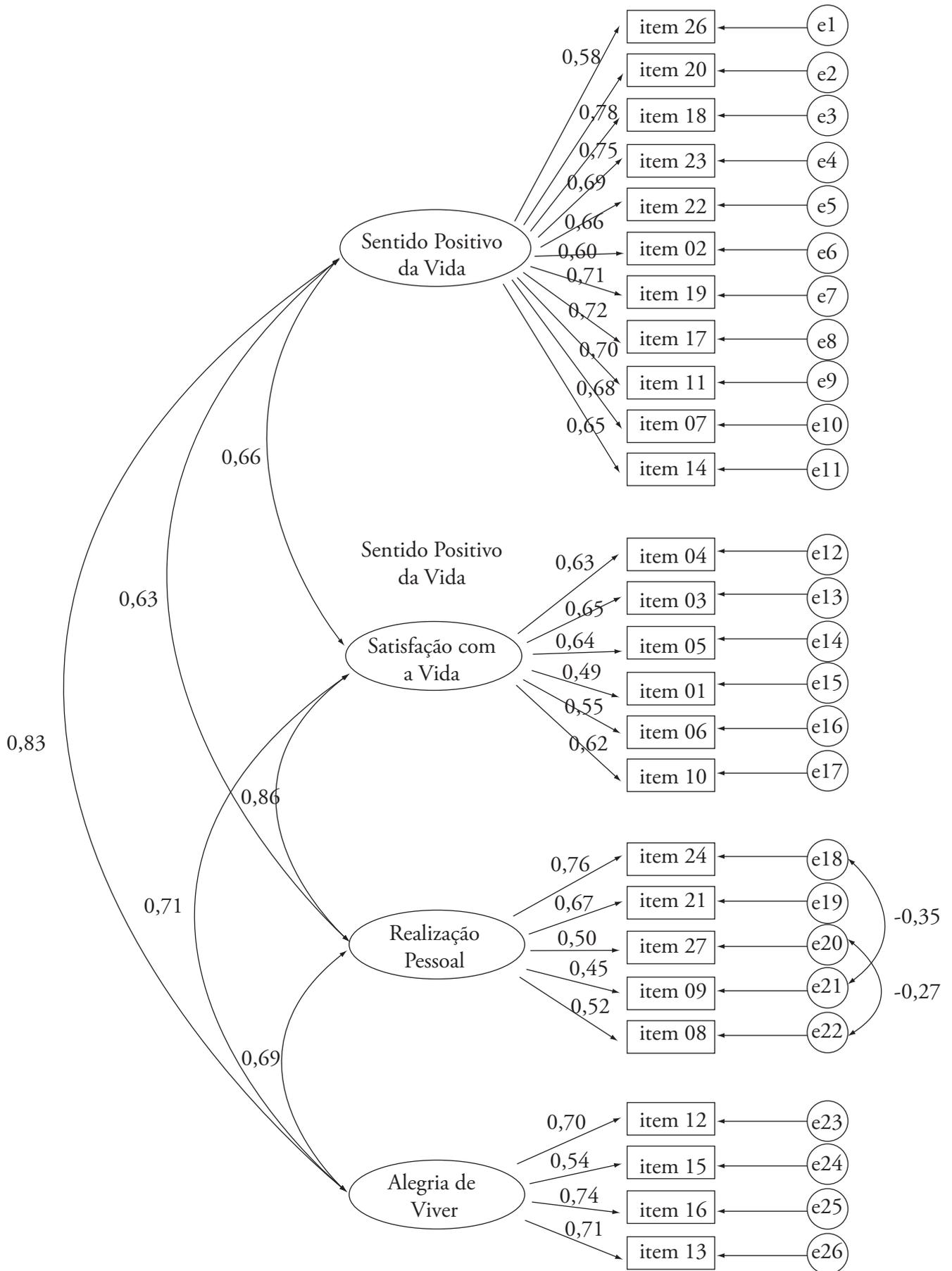
## Discussão

Este estudo teve como principal objetivo adaptar e conhecer evidências de validade e precisão da EFL. Acredita-se que esse propósito foi alcançado ao final deste estudo, que reúne provas complementares e robustas, partindo de análises confirmatórias acerca da estrutura fatorial e consistência interna da escala. Essa escala revelou-se tetrafatorial, com dimensões de homogeneidade acentuada, refletida nos altos índices de consistência interna encontrados, mesmo quando comparada a um modelo unifatorial.

Trata-se de um estudo que dá conta de uma medida simples, do tipo papel e lápis autoaplicável, a qual apresenta itens que, isoladamente ou em conjunto, cumprem o que recomenda a literatura ao se tratar de qualidade métrica (Pasquali, 2003), possibilitando sua utilização em futuras pesquisas. Nenhum estudo utilizando-se desse instrumento foi encontrado no Brasil, tampouco tratando de suas qualidades psicométricas, o que, de certa forma, amplia a relevância desta pesquisa, a qual oferece, ao público em geral, que trabalha o tema felicidade, um instrumento de medida com parâmetros psicométricos aceitáveis.

Apesar do comentado até o momento, não se pode esquecer que, como qualquer outro estudo, existem potenciais limitações que restringem a generalização desses achados para outros grupos amostrais. A mais importante delas é o viés dos participantes (somente estudantes universitários), constituindo-se uma amostra muito específica e por conveniência (não probabilística), mas que, em número, pode ser considerada satisfatória (Watkins, 1989). No entanto, assevera-se que não se pretendeu generalizar tais resultados, mas somente identificar se o instrumento apresentava indícios de validade e precisão.

As dimensões encontradas parecem explicar satisfatoriamente o construto felicidade, apesar de os índices de ajuste não serem espetaculares, levando-se em consideração a literatura fundamentada na teoria clássica dos testes (Pasquali, 1999, 2003), inclusive apresentando índices de consistência interna muito próximos ou superiores ao recomendado, ou seja, 0,70 (Nunnally, 1991; Pasquali, 2003).



**Figura 1**  
Estrutura fatorial da Escala de Felicidade de Lima.

**Tabela 1**

*Estatísticas descritivas e consistência interna dos fatores da Escala de Felicidade de Lima.*

Fator	m	DP	$\alpha$
Sentido Positivo da Vida	4,34	0,65	0,90
Satisfação com a Vida	3,65	0,59	0,76
Realização Pessoal	3,34	0,60	0,65
Alegria de Viver	4,10	0,62	0,76
Escala total	3,96	0,53	0,92

m: média; DP: desvio padrão;  $\alpha$ : alfa de Cronbach.

Os parâmetros psicométricos da EFL adaptada são muito semelhantes aos apresentados pela versão original de Alarcón (2006). O instrumento, validado para o contexto piauiense, ficou composto por 26 itens no total, dividido em 4 fatores, a saber:

- (1) Sentido Positivo da Vida, em que seus 11 itens representam profunda depressão, fracasso, intranquilidade, pessimismo e vazio existencial. A felicidade é aqui representada por estar livre de estados depressivos profundos e pela presença de sentimentos positivos acerca de si próprio e de sua vida;
- (2) Satisfação com a Vida, formada por seis itens que representam a satisfação que o indivíduo alcançou acerca de sua vida, aliada à crença de que ele está onde deveria estar, próximo de alcançar os ideais de sua vida;
- (3) Realização Pessoal, que possui cinco itens os quais buscam verificar a felicidade plena e não apenas estados de felicidade, indicando autossuficiência, tranquilidade emocional e serenidade, com base na premissa de que o indivíduo possui metas consideradas valiosas para a sua vida; e
- (4) Alegria de Viver, o qual possui quatro itens refletindo o quanto é maravilhoso viver, sendo que as experiências positivas e sentir-se geralmente bem ganham importância (Alarcón, 2006).

Em suma, pode-se dizer que a EFL apresenta-se como uma importante via para mensuração da felicidade e investigação de como as variáveis internas e externas do indivíduo explicam ou são afetadas pela felicidade, considerada não como uma contraposição ao conhecimento gerado pelos autores que utilizam bem-estar subjetivo e felicidade como sinônimos, mas como um avanço para um modelo que leve em conta um número maior de aspectos a serem investigados acerca desse construto, considerando-se, assim, sua complexidade (Alarcón, 2006).

Ao falar de estudos futuros, não há dúvida de que será necessário seguir testando a EFL, considerando-se pessoas de outros estratos da população geral e características demográficas. Por exemplo, é de grande valia testar o instrumento com grupos de critérios externos (Pasquali, 1999), verificando se os itens separadamente e em conjunto conseguem diferenciar pessoas que se consideram felizes das que são diagnosticadas com depressão. Verificar a invariância fatorial (Byrne, 2001, 2004; Jöreskog & Sörbom, 1989), levando-se esses grupos em consideração ou outras variáveis, a exemplo de homens e mulheres, jovens e adultos, poderia ser de grande valia.

Como enfatizado por Scorsolini-Comin e Santos (2010), é reduzido o número de escalas validadas para o contexto brasileiro que buscam avaliar os recursos e potencialidades que o ser humano dispõe para viver, pautados nos conceitos da nova psicologia positiva (Park & Peterson, 2007; Paschoal, Torres & Porto, 2010; Seligman, 2004), ramo crescente da psicologia que se concentra nas experiências positivas (como emoções positivas, felicidade, esperança e alegria), características positivas individuais (como caráter, forças e virtudes) e instituições positivas. Nesse sentido, a EFL pode ser utilizada para tal propósito.

## Referências

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 99-106.
- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 153-164.
- Albuquerque, F. J. B. D., Noriega, J. A.V., Martins, C. R., & Neves, M. T. D. S. (2008). Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13. Recuperado de <http://www.psicolatina.org/13/locus.html>
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In: J. Forgas, & J. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (pp. 189-203). North-Holland, The Netherlands: Elsevier.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS Graphic: a road less traveled. *Structural Equation Modeling*, *11*, 272-300.
- Cha, E. F., Kim, K. H., & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, *58*, 386-395.
- Corbi, R. B., & Menezes-Filho, N. A. (2006). Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. *Revista de Economia Política*, *26*, 518-536.
- Costa, L. S. M. D., & Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *59*, 72-80.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da escala de dificuldades de regulação emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *37*, 145-151.
- Dela Coleta, J. A., Lopes, J. E. F., & Dela Coleta, M. F. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, *17*(1), 129-139.
- Díaz, E. M., Guevara, R. C., & Lizana, J. L. (2008). Trabajo informal: motivos, bienestar subjetivo, salud, y felicidad en vendedores ambulantes. *Psicología em Estudo*, *13*, 693-701.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.
- Diener, E., & Oishi, S. (2000). Money and happiness: income and subjective well-being across nations. In: E. Diener, & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 185-218). Cambridge: The MIT Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276-302.
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *34*, 234-242.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *38*, 184-188.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, *12*(1), 43-50.
- Gouveia, V. V., Santos, W. S., Milfont, T. L., Fischer, R., Clemente, M., & Espinosa, P. (2010). Teoría funcionalista de los valores humanos en España: comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. *Interamerican Journal of Psychology*, *44*, 203-214.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1-55.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrialized society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In: J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: The Guilford Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *Lisrel 7 user's reference guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Lucas, R. E., & Goh, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In: E. Diener, & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291-317). Cambridge: The MIT Press.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46*(2), 137-155.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Nunnally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México, DF: Trilhas.
- Otta, E., & Fiquer, J. T. (2004). Bem-estar subjetivo e regulação de emoções. *Psicologia em Revista*, *10*(15), 144-149.
- Park, N., & Peterson, C. (2007). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In: A. D. Ong, & M. H. M. V. Dulmen (Eds.), *Oxford handbook of methods in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

- Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14, 1054-1072.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicométricos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAPP.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. D. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24, 513-517.
- Pereira, C. A. A. (1997). Um panorama histórico-conceitual acerca das dimensões de qualidade de vida e do bem-estar subjetivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(4), 32-48.
- Pilati, R., & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 205-216.
- Reeve, J. (2006). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LTC.
- Rhee, E., Uleman, J. S., & Lee, H. K. (1996). Variations in collectivism and individualism by ingroup and culture: confirmatory factor analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1037-1054.
- Rodrigues, A., & Silva, J. A. D. (2010). O papel das características sociodemográficas na felicidade. *Psico-USF*, 15(1), 113-123.
- Scalco, D. L., Araújo, C. L., & Bastos, J. L. (2011). Autopercepção de felicidade e fatores associados em adultos de uma cidade do sul do Brasil: estudo de base populacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 648-657.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. D. (2010). Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 440-448.
- Seligman, M. E. P. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3, 2-7.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. S. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 24, 685-701.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: The Guilford Press.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1991). *Preliminary manual for the PANAS-X: positive and negative affect schedule-expanded form*. Dallas, TX: Southern Methodist University.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

**Endereço para correspondência:**

Emerson Diógenes de Medeiros  
 Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Piauí  
 Avenida São Sebastião, 2.819  
 CEP: 64202-020 – Parnaíba/PI  
 E-mail: emersondiogenes@gmail.com

Recebido em 11/03/2013

Revisto em 08/10/2013

Aceito em 30/11/2013

## Configurações de Poder, Suporte Organizacional e Bem-Estar Pessoal em uma Organização Pública

Power Configurations, Organizational Support and Personal Well-Being in a Public Organization

Valdenis de Deus Alves<sup>I</sup>

Elaine Rabelo Neiva<sup>II</sup>

Maria das Graças Torres da Paz<sup>II</sup>

### Resumo

A literatura sobre bem-estar no trabalho tem demandado investigações dos fatores preditores desse fenômeno. Assim sendo, o presente estudo teve como objetivos: 1) descrever as configurações de poder, a percepção de suporte organizacional e o bem-estar de uma organização pública; 2) avaliar a influência de variáveis demográficas e funcionais sobre o bem-estar do empregado nas organizações; e 3) avaliar o efeito das características organizacionais de poder e suporte sobre o bem-estar pessoal dos empregados. Foram utilizadas as escalas de configuração de poder organizacional, suporte organizacional percebido e bem-estar pessoal nas organizações. As escalas foram aplicadas individualmente à amostra aleatória, estratificada por área e composta por 321 funcionários de uma empresa pública. O estilo de gestão, suporte material, sobrecarga de trabalho, ascensão profissional, suporte social e a configuração missionária foram preditores de bem-estar.

**Palavras-chave:** poder; suporte; organizações; bem-estar.

### Abstract

The literature on well-being at work has demanded investigations on the predictors of this phenomenon. Therefore, the present study aimed at: 1) describing the configuration of an organization's power, the perception of organizational support and the well-being in a public organizational context; 2) evaluating the influence of demographic and functional variables on the employee's well-being in organizations; and 3) evaluating the effect of organizational characteristics of power and support on the personal well-being of employees. The study used the organizational power configuration scale, perceived organizational support scale and personal well-being in organizations scale. The three scales were applied individually to the random sample, stratified by area and composed of 321 employees of a public company. The missionary configuration, the work overload, the management style, the social support, the material support and the possibility of career advancement were predictors of well-being.

**Keywords:** power; support; organizations; well-being.

<sup>I</sup>Universidade Católica de Brasília (Brasília), Brasil

<sup>II</sup>Universidade de Brasília (Brasília), Brasil

No século XX, o tema bem-estar passou a ocupar o centro das atenções de várias áreas como a medicina, a psicologia, a administração e a política, adquirindo significado diferente, mais amplo, o qual indica saúde de forma geral (Daniels, 2000; Ferreira, Silva, Fernandes & Almeida, 2008; Silva & Ferreira, 2013). É considerado, simultaneamente, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva (Daniels, 2000; Ferreira et al., 2008; Silva & Ferreira, 2013). Outro ponto importante a ser ressaltado quando se trata de bem-estar é que felicidade e bem-estar são termos que se misturam na literatura científica e podem ser usados, frequentemente, como sinônimos (Paschoal, Torres & Porto, 2010; Albuquerque & Tróccoli, 2004; Paz, Neiva, & Dessen, 2012). Para alguns autores, como Albuquerque e Tróccoli (2004), o campo do bem-estar refere-se ao estudo científico da felicidade.

Nos últimos anos, o estudo do bem-estar tem sido marcado pela variedade de abordagens e modelos teóricos, com diferentes definições de bem-estar geral (Warr, 2007; Ferreira et al., 2008; Dessen & Paz, 2010a; Silva & Ferreira, 2013). Na área da psicologia, os teóricos do bem-estar subjetivo adotam a concepção de bem-estar como similar ao prazer, enquanto os teóricos do bem-estar psicológico adotam a visão de felicidade para o bem-estar (Ryff, 1989), centrada na experiência de expressão pessoal e de autorrealização (Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2008). Na psicologia organizacional, o bem-estar tem sido associado à qualidade de vida, ao estresse, à satisfação e à saúde mental (Paschoal et al., 2010).

Nessa área, Warr (1987) propõe um conceito de saúde mental composto por cinco dimensões. A primeira delas (dimensão prazer-excitação) refere-se ao bem-estar afetivo. A segunda dimensão, chamada

competência, refere-se aos recursos psicológicos que a pessoa possui para o enfrentamento das pressões do dia-a-dia. Essa competência envolve tanto habilidades cognitivas e psicomotoras quanto características emocionais, como, por exemplo, a capacidade de limitar apropriadamente as distorções perceptivas baseadas no afeto. O terceiro componente é a autonomia ou a habilidade do indivíduo para resistir às pressões do ambiente e determinar suas próprias opiniões e ações. O quarto componente da saúde mental é a aspiração e consiste no interesse do indivíduo pelo seu ambiente, manifestando-se pelo estabelecimento de metas e pelo esforço ativo para atingi-las (Warr, 1987). Por último, Warr (1987) propôs o funcionamento integrado como outro componente da saúde mental, sendo esta uma dimensão qualitativamente diferente das outras no que se refere ao funcionamento geral do indivíduo e à múltipla relação entre os outros quatro componentes.

Ampliando suas concepções iniciais, Warr (2007) afirma que existem dois tipos importantes e complementares de bem-estar no trabalho. O primeiro corresponde a sentimentos de prazer vivenciados pelo trabalhador e se relaciona com a felicidade hedônica. O segundo tipo de bem-estar no trabalho refere-se a experiências denominadas de autovalidação. Essas duas dimensões componentes do bem-estar envolvem afetos positivos, negativos (ausência de bem-estar), desenvolvimento de características pessoais, a aplicação do próprio potencial e a expressão pessoal do trabalhador (Warr, 2007). Tal posição é reforçada por Waterman, Schwartz e Conti (2008).

Paschoal e Tamayo (2008), de forma compatível com as propostas de Waterman (1993), Waterman et al. (2008) e Warr (2007), propõem que o bem-estar no trabalho seja medido, em termos operacionais, por três fatores: afeto positivo, afeto negativo e realização pessoal. Assim, o conceito de bem-estar no trabalho envolve a prevalência de emoções positivas neste e a percepção do indivíduo de que, no seu trabalho, expressa e desenvolve seus potenciais e avança no alcance de suas metas de vida.

Siqueira e Padovam (2008), em revisão sobre bem-estar no trabalho, afirmam que este é concebido como integração de três componentes: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo, todos responsáveis pelos vínculos positivos afetivos com o trabalho e com a organização. No entanto, para que as pessoas o vivenciem, é necessário não apenas

estarem satisfeitas com o trabalho e envolvidas com a tarefa, mas também manterem um compromisso afetivo com a organização.

O bem-estar no trabalho deu origem a outras propostas para o estudo do bem-estar; algumas consideram o contexto organizacional como enfoque para o conceito. Dessen e Paz (2010a) conceituam o bem-estar pessoal nas organizações a partir da satisfação de necessidades e realização de desejos dos indivíduos no desempenho de seu papel na organização. Essa definição responsabiliza a organização por prover ambientes saudáveis que possibilitem relacionamentos e atitudes positivas quanto ao trabalho. Além disso, considera também que o bem-estar decorre de relações de reciprocidade entre o empregado e a organização, podendo, portanto, ser afetado por características individuais e organizacionais.

Dessen e Paz (2010a) propõem que o bem-estar pessoal nas organizações possui dois polos: gratificação (realização de desejos e necessidades individuais) e descontentamento (não realização de desejos e necessidades individuais). Os indicadores do polo gratificação são: valorização do trabalho; reconhecimento pessoal; autonomia; expectativa de crescimento; suporte ambiental; recursos financeiros; orgulho. O polo contrário, descontentamento, reflete o sentimento de mal-estar nos indivíduos e possui os seguintes indicadores: percepção de desvalorização de seu trabalho; medo de não atender a expectativas e exigências da organização; impossibilidade de utilizar seu estilo pessoal na execução de seu trabalho; ausência de perspectiva de crescimento pessoal e profissional; ausência de condições adequadas, impedindo o desempenho de suas atividades; percepção de injustiça salarial; frustração por pertencer à organização. Nas organizações, existem tanto pessoas que vivenciam gratificação quanto pessoas que vivenciam o descontentamento; porém, todos estão sempre em constante busca pelo bem-estar. A concepção descrita pelas autoras é adotada na presente pesquisa.

Vários estudos demonstram que o bem-estar no trabalho, apesar de ser mensurado de diversas formas, está associado a variáveis como oportunidades de controle e autonomia (Kelloway, Gottlieb, & Barham, 1999), uso de habilidades profissionais (Wilson, DeJoy, Vandenberg, Richardson, & McGrath, 2004), conflito entre trabalho e família (Williams, Suls, Alliger, Learner, & Wan, 1991), percepção de ambiguidade no ambiente (Pollard, 2001), relações sociais e suporte social (Totterdell, Wall, Holman,

Diamond, & Epitropaki, 2004), suporte organizacional (Paschoal et al., 2010; Sant'anna, Paschoal, & Gosendo, 2012), percepção de justiça organizacional (Barsky & Kaplan, 2007; Paz, Gosendo, Dessen, & Godeville-Mourão, 2009) e atuação da chefia (Paschoal et al., 2010; Sant'anna et al., 2012).

Segundo Warr (2007), características centrais do ambiente de trabalho influenciam muitos comportamentos organizacionais, a saúde mental e o bem-estar do trabalhador. Assim, os contextos de trabalho remunerado podem ser descritos e diferenciados a partir de 12 características centrais: oportunidade de controle pessoal, oportunidade para o uso de habilidades, metas geradas pelo ambiente, variedade do trabalho, clareza do ambiente, contato social, disponibilidade de dinheiro, segurança física, posição social, suporte do supervisor, oportunidades na carreira e equidade (Warr, 2007).

Os estudos necessitam discriminar quais fatores estariam associados ao bem-estar no trabalho e nas organizações (Warr, 1987; 2007) e, por tal motivo, esta pesquisa avalia a influência do poder organizacional e do suporte organizacional sobre o bem-estar pessoal nas organizações. Nesta pesquisa, supõe-se que o bem-estar pessoal nas organizações seja impactado pelas configurações de poder, pelo suporte organizacional e pelas variáveis demográficas. Apesar de existirem resultados que associam separadamente suporte organizacional, variáveis organizacionais e demográficas ao bem-estar no trabalho (Sant'anna et al., 2012; Silva & Ferreira, 2013; Paschoal et al., 2010) e poder organizacional (Dessen & Paz, 2010b), o estudo se destaca por associar tais variáveis em conjunto.

### **A Teoria do Poder Organizacional de Mintzberg**

Algumas áreas do conhecimento, como a psicologia, a filosofia e a sociologia, procuram estudar as relações de poder, procurando explicar qual o papel de cada uma dessas relações para a estruturação interna do indivíduo (Paz, 2004; Sousa & Paz, 2009). Para Paz, Martins e Neiva (2004), a teoria do poder organizacional de Mintzberg (1992) parece ser aquela que possui uma explicação mais abrangente do poder no âmbito organizacional.

Mintzberg (1992) propõe uma teoria para o estudo do poder organizacional que estabelece uma tipificação das configurações do poder nas organizações, partindo do pressuposto de que o comportamento organizacional é um jogo de poder, com jogadores

internos e externos da organização, que se agrupam com a finalidade de influenciar as decisões e as ações organizacionais.

De acordo com Mintzberg (1992), os influenciadores estão agrupados em coalizões, que podem ser internas (membros organizacionais que vivem o cotidiano da organização) e externas (compostas por influenciadores de diferentes grupos que afetam o comportamento dos funcionários e da organização). Esses vários influenciadores associam-se em torno da mesma organização para satisfazer suas necessidades.

A partir da combinação de todos esses elementos, ou seja, influenciadores internos e externos, sistemas de influência e de metas, Mintzberg (1992) propõe as seis configurações de poder como resultados dessas combinações. São elas: autocracia, instrumento, missionária, sistema autônomo, meritocracia e arena política. Na autocracia, há concentração de poder na mão de um único influenciador ou de um grupo que estabelece as direções a serem seguidas. Na configuração do tipo instrumento, os objetivos são claramente estabelecidos pelo influenciador ou pelo grupo de influenciadores dominante de fora da organização. Na configuração missionária, a ideologia assume o papel de influenciador principal que mantém a coalizão externa passiva. Na meritocracia, o poder encontra-se com os especialistas, que são o coração do sistema e detêm o poder com base nas habilidades e no domínio do conhecimento, constituindo-se nos mais fortes influenciadores internos. No sistema autônomo, os influenciadores são os próprios membros da organização, que, para exercer o controle interno, usam de padrões burocráticos e estabelecem metas operacionais sem imposição externa. A arena política é a configuração em que a atividade política é aumentada significativamente, caracterizando um momento de crise em que há diminuição das forças de integração (Mintzberg, 1992; Paz et al., 2004; Paz, 2004).

As configurações de poder estão associadas a variáveis individuais, grupais e organizacionais, inclusive ao bem-estar, no ambiente de trabalho; contudo, essas pesquisas ainda carecem de maior sistematização. Dentre as variáveis do comportamento organizacional que estão associadas ao poder organizacional, é possível citar: estilos de caráter (Paz, Mendes, & Gabriel, 2001); atitudes em relação a mudança organizacional e percepção de mudança (Neiva & Paz, 2012); comprometimento organizacional (Martins & Paz, 2000); estilos de liderança e comprometimento (Melo, 2001); percepção de influência (Neiva &

Paz, 2005); valores organizacionais (Sousa & Paz, 2009). Paz (2004) e Dessen e Paz (2010b) também associaram as configurações de poder a estilos de funcionamento da organização e a bem-estar pessoal no trabalho, o que serviu de base para a construção de objetivos deste estudo.

### Percepções de Suporte Organizacional

Entende-se por percepção de suporte organizacional (PSO) as crenças globais acerca de quanto o empregador cuida do bem-estar e valoriza as contribuições dos empregados (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch, & Rhoades, 2001; Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, 2002; Rhoades & Eisenberger, 2002).

E por que as percepções de suporte organizacional poderiam contribuir para a compreensão do bem-estar pessoal nas organizações? Para responder à questão levantada, é necessário enfatizar que as condições de trabalho têm sido apontadas como importantes determinantes do bem-estar (Tamayo & Tróccoli, 2002; Warr, 2007).

Para Oliveira-Castro, Borges-Andrade e Pilati (1999), suporte organizacional refere-se às percepções do trabalhador acerca da qualidade do tratamento que recebe da organização em retribuição ao esforço que despense no trabalho. Essas percepções baseiam-se na frequência, intensidade e sinceridade das manifestações organizacionais de aprovação, elogio, retribuição material e social ao esforço dos seus recursos humanos. Zagenczyk, Scott, Gibney, Murrell e Thatcher (2010) afirmam que uma característica importante da PSO é que ela reflete a avaliação subjetiva de um(a) funcionário(a)/ano de tratamento que ele(a) recebe da organização. Tamayo e Tróccoli (2002) asseguram que a interação dos empregados com os colegas no local de trabalho pode ser um componente do suporte organizacional; portanto, o desenvolvimento da PSO pode ser um processo social, e não apenas intrapsíquico.

Em outro estudo, Paschoal, Torres e Porto (2010) encontraram correlações entre o suporte organizacional e social no trabalho e as dimensões de bem-estar: afeto positivo, afeto negativo e realização. Os resultados indicaram que suporte organizacional (material e social) e oportunidades que expressam interesses individuais consistem em variáveis promissoras e importantes para a compreensão de experiências subjetivas positivas no trabalho. Sant'anna et al.

(2012) também encontraram associações positivas entre suporte material, suporte social e bem-estar no trabalho. Silva e Ferreira (2013) também encontraram relações entre fatores como relacionamento com colegas, salários e benefícios, condições físicas e de segurança e relacionamento entre supervisores e empregados e bem-estar no trabalho. Tais fatores também apresentam semelhança com os componentes de suporte organizacional.

Nesta pesquisa, supõe-se que o bem-estar pessoal nas organizações seja impactado pelas configurações de poder, pelo suporte organizacional e pelas variáveis demográficas. A partir dessas considerações, objetivou-se, neste estudo, avaliar as relações entre as configurações de poder, o suporte organizacional e o bem-estar pessoal nas organizações. Os seguintes objetivos específicos orientam o estudo: identificar quais configurações de poder são predominantes na organização; identificar o grau de percepção de suporte organizacional; identificar o nível de bem-estar pessoal na organização; identificar as relações de bem-estar pessoal nas organizações com variáveis demográficas como sexo, escolaridade, idade, unidade da organização, ocupação de cargo de chefia, tempo de serviço; identificar os preditores de bem-estar pessoal nas organizações, entre as configurações de poder organizacional e a percepção de suporte organizacional; e verificar se variáveis demográficas pessoais e funcionais influenciam no bem-estar pessoal.

### Método

#### *Amostra*

A amostra do estudo foi aleatória, por meio de sorteio, e estratificada por departamento da organização, sendo mantido o percentual de 30% dos funcionários de cada departamento. O estudo contou com a participação de 321 funcionários de uma empresa pública, 81,6% homens e 18,4% mulheres, com idade média de 46 anos, sendo, em sua maioria, casados (68,5%) e com ensino médio (44,2%); quanto ao tempo de serviço, 75,9% têm entre 8 e 20 anos; entre os respondentes, 19,3% são chefes. A amostra foi estratificada por departamento para assegurar representatividade de todos os departamentos da empresa.

Como o estudo apresenta 12 variáveis independentes para a regressão múltipla padrão (seis configurações de poder e seis fatores de suporte), adotaram-se as prescrições de Tabachnick e Fidell (2001) para rea-

lização da regressão múltipla. Para teste de preditores, as autoras recomendam  $104+8m$ , sendo  $m$  equivalente ao número de variáveis independentes. Assim, segundo as autoras, seriam necessários 200 sujeitos para realização da regressão. A amostra do estudo supera esse valor. O *software G-Power* recomenda, para um efeito de 0,35, poder do teste de 0,80 e intervalo de confiança de 95%, em uma amostra de 189 sujeitos.

### Organização Pesquisada

Trata-se de uma empresa pública, criada através de lei, cuja finalidade única era gerenciar e coordenar a construção da nova capital do Brasil. Após a construção da capital, a empresa continuou existindo como uma empresa pública, tendo como sócios a União e o Governo do Distrito Federal, com 48 e 52% de ações, respectivamente.

A empresa executa, através de gerenciamento, as obras planejadas pelo Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Obras. Nessa tarefa, a Companhia coordena os trabalhos de vários técnicos em diversas áreas da Arquitetura, Engenharia Civil e Agronomia e acompanha os trabalhos desde a elaboração do projeto até a execução total das obras ou serviços. Seus mais de 100 técnicos especializados participam e coordenam trabalhos de construção de prédios, execução de galerias de águas pluviais, execução de pavimentação asfáltica, calçadas, meios-fios, plantio e poda de grama e árvores, bem como jardins ornamentais. A empresa possui cerca de 1.820 empregados e está dividida em 1 presidência e 5 grandes diretorias: edificações, urbanização, obras específicas, administrativa e financeira.

### Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizadas três escalas: Escala de Bem-Estar Pessoal nas Organizações, Escala de Configurações de Poder Organizacional e Escala de Suporte Organizacional Percebido (ESOP). O questionário também continha levantamento de dados demográficos da amostra.

#### *Escala de Bem-Estar Pessoal nas Organizações*

Esse instrumento foi desenvolvido por Paz (2004), contém 16 itens e um único fator, revelando-se unifatorial com alpha de Cronbach ( $\alpha$ )=0,91. A escala de resposta é do tipo Likert, sendo: 0=Nunca, 1=Ra-

ramente, 2=Às vezes, 3=Freqüentemente e 4=Sempre. A escala foi submetida a avaliação de indícios de validade por Paz (2004) em uma amostra de 630 empregados de várias organizações. A validade de construto foi avaliada por meio de análise fatorial exploratória em que os itens apresentaram cargas fatoriais de 0,50 a 0,86 e sua estrutura unifatorial é composta por 16 itens com  $\alpha$  do fator de 0,95. Os itens versam sobre as necessidades que os indivíduos apresentam no contexto de trabalho e das organizações. A seguir, estão listados cinco exemplos de itens do instrumento:

- (1) o trabalho que executo é importante para mim;
- (2) o trabalho que executo é valorizado pela organização;
- (3) o trabalho que desempenho é importante para a sociedade;
- (4) sou recompensado por minha competência pela organização;
- (5) sou admirado por meus colegas de trabalho pelo que faço.

#### *Escala de Configurações de Poder*

Foi desenvolvida por Paz e Neiva (2014) e apresenta uma escala de resposta do tipo Likert de 4 a 5 pontos, variando em 0=Não se aplica, 1=Pouco aplicável, 2=Mais ou menos aplicável, 3=Muito aplicável e 4=Totalmente aplicável. Após vários ajustes, Neiva & Paz (2014) apresentaram versão com 29 itens, correspondentes às configurações de poder de Mintzberg (1992). Nessa versão, autocracia possui 6 itens e  $\alpha$ =0,76; meritocracia, com 6 itens e  $\alpha$ =0,75; sistema autônomo, com 7 itens e  $\alpha$ =0,78; missionária, com 6 itens e  $\alpha$ =0,82; instrumento, com 7 itens e  $\alpha$ =0,85 e arena política, com 8 itens e  $\alpha$ =0,84. Os itens descrevem as características das configurações indicadas, como, por exemplo:

- (1) o compromisso de servir a quem precisa direciona todas as atividades desta organização;
- (2) os influenciadores externos dessa organização resolvem conflitos aqui dentro;
- (3) nesta organização, a administração é fraca devido ao grande poder de influência dos especialistas;
- (4) aqui, a autoridade é centrada no mais alto chefe da organização.

Para avaliar a percepção de suporte organizacional, foi utilizada uma versão adaptada por Tamayo e Tróccoli (2002) da ESOP (Tamayo, Pinheiro, Tróccoli, & Paz, 2000). Os seis fatores que constituem esse instrumento

são: estilo de gestão da chefia (11 itens,  $\alpha=0,93$ ); suporte material (9 itens,  $\alpha=0,87$ ); salários (3 itens,  $\alpha=0,72$ ); sobrecarga de trabalho (5 itens,  $\alpha=0,78$ ); suporte social no trabalho (5 itens,  $\alpha=0,81$ ) e ascensão (2 itens,  $\alpha=0,78$ ). Os itens referentes aos fatores estilo de gestão da chefia, suporte material, sobrecarga e suporte social são respondidos em uma escala de frequência tipo Likert: desde 1=Nunca até 5=Sempre. Os outros fatores, salários e ascensão, são respondidos por meio de uma escala de concordância do tipo Likert de 1=Discordo totalmente a 5=Concordo totalmente (Tamayo & Tróccoli, 2002). A análise fatorial realizada para fins deste estudo também identificou a estrutura fatorial apresentada na primeira avaliação do instrumento. Os itens abordam o suporte percebido oferecido pela organização:

- (1) esta organização mantém coerência entre diretrizes, metas e ações;
- (2) a organização adquire equipamentos modernos de trabalho;
- (3) meu chefe negocia com seus subordinados aspectos relativos ao trabalho;
- (4) os colegas colaboram uns com outros na realização do trabalho;
- (5) minha chefia promove a integração entre os seus subordinados.

Ao final do instrumento, os participantes do estudo foram solicitados a informar seus dados pessoais (gênero, idade, estado civil e grau de instrução) e funcionais (tempo de serviço, de chefia e de departamento).

Todos os instrumentos foram submetidos a análise fatorial exploratória para fins de identificar se a avaliação de suas propriedades psicométricas se mantinham para essa amostra. As estruturas fatoriais originais (número de itens, fatores e itens vinculados aos fatores) foram mantidas. Assim sendo, para este estudo, a escala de bem-estar pessoal nas organizações apresentou 16 itens, estrutura unifatorial com cargas fatoriais entre 0,60 e 0,83 e o  $\alpha$  do fator de 0,95. A escala de configurações de poder apresentou 29 itens em uma estrutura com 6 fatores cujas cargas fatoriais variaram de 0,40 a 0,75. Os alfas apresentados variaram entre 0,75 e 0,86. A ESOP apresentou 35 itens em uma estrutura com 6 fatores cujas cargas fatoriais variaram entre 0,50 e 0,79. Os alfas de Cronbach dos fatores variaram entre 0,75 e 0,93.

#### *Procedimentos de Coleta e Análise de dados*

Os questionários foram distribuídos pessoalmente e foi explicado aos respondentes o objetivo da

pesquisa. Após terem sido respondidos individualmente, foram recolhidos no mesmo dia ou no dia seguinte.

Para análise dos dados, foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for the social Sciences* (SPSS) versão 16.0. Foram feitas análises estatísticas descritivas, análises fatoriais para avaliar os indícios de validade dos instrumentos na amostra, análises de variância para avaliar a relação entre as variáveis demográficas e funcionais e o bem-estar, correlações e análises de regressão linear para prever se existe relação entre as variáveis antecedentes — configurações de poder e suporte organizacional — e a variável critério — bem-estar pessoal nas organizações. Para verificar se as características demográficas da amostra possuem relação com o bem-estar pessoal nas organizações, foram realizadas análises de variância, tendo como variável dependente o bem-estar pessoal nas organizações e, como variáveis independentes, o cargo de chefia (sim ou não), o sexo dos respondentes (feminino ou masculino), o estado civil dos participantes (solteiros, casados, outros), tempo de serviço (de 0 a 10 anos; de 11 a 20 anos; acima de 30 anos), a escolaridade (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação) e o departamento de lotação dos respondentes (presidência, edificações, urbanização, financeiro e administrativo). As análises de variância respeitaram as condições apresentadas por Hair, Thatam, Anderson e Black (2009) de diferenças de, no máximo, 1,5 entre os grupos.

#### **Resultados**

Para analisar as configurações de poder predominantes na organização, foi calculada a média para seis fatores da escala, utilizando-se como referência o ponto central das alternativas de respostas (2, variando de 0 a 4). Os resultados das análises descritivas apontam que a configuração de poder missionária é predominante na organização, seguida pelas configurações instrumento e autocracia, indicando que os respondentes percebem essas configurações como as mais predominantes na organização. As demais configurações tiveram médias abaixo do ponto médio, demonstrado que são percebidas com menor ênfase. A configuração meritocracia foi a que obteve a média abaixo do ponto médio, seguida de arena política e sistema autônomo. É importante ressaltar que esses resultados apresentaram desvios padrão semelhantes, abaixo de 20% da amplitude da escala (no caso, 1 ponto). Esses dados encontram-se na Tabela 1.

**Tabela 1***Resultado da análise descritiva das variáveis do estudo.*

Variáveis	n	Média±DP
Missionária	321	2,76 (±0,87)
Instrumento	321	2,59 (±0,94)
Autocracia	321	2,45 (±0,77)
Sistema autônomo	321	1,99 (±0,93)
Arena política	321	1,99 (±0,91)
Meritocracia	321	1,86 (±0,69)
Gestão	321	3,24 (±0,72)
Suporte material	321	2,80 (±0,57)
Salário	321	2,67 (±0,56)
Sobrecarga	321	2,60 (±0,87)
Ascensão	321	2,01 (±0,90)
Suporte social	321	3,47 (±0,84)
Bem-estar pessoal	321	2,78 (±0,63)

Quanto à análise do suporte organizacional, as médias obtidas para essa variável indicam que suporte social apresenta resultados acima do ponto médio da escala, revelando-se como o item de suporte organizacional que mais se destaca na percepção dos funcionários. Quanto aos outros fatores, o de menor média é o fator ascensão, seguido de sobrecarga, salário e suporte material, respectivamente. É importante ressaltar que o aumento das médias entre as variáveis veio acompanhado da redução do desvio padrão, o que torna mais homogêneos os resultados (Hair et al., 2009).

No que diz respeito a bem-estar pessoal nas organizações, a média obtida indica que a percepção de bem-estar está acima do ponto médio (2), pressupondo-se que os funcionários da organização percebem um índice de bem-estar pessoal satisfatório na organização. O desvio padrão também está abaixo de 20% da amplitude da escala — 5 pontos, o que indica uma pequena dispersão dentro do grupo (Hair et al., 2009).

#### *Resultados referentes à análise de variância*

Para verificar se as características demográficas da amostra possuem relação com o bem-estar pessoal nas organizações, foram realizadas análises de variân-

cia, tendo como variável dependente o bem-estar pessoal nas organizações e, como variáveis independentes, cargo de chefia, sexo dos respondentes, estado civil dos participantes, tempo de serviço, escolaridade e departamento de lotação dos respondentes. Os resultados apontaram que: os chefes ( $F=12,754$ ;  $df=1, 320$ ;  $p=0,001$ ) apresentam maiores índices de bem-estar do que os não chefes; não há diferença entre homens e mulheres em relação ao bem-estar que seja estatisticamente significativa ( $F=0,131$ ;  $df=1,320$ ;  $p=0,718$ ); não há diferença significativa entre estado civil e bem-estar ( $F=0,260$ ;  $df=2,320$ ;  $p=0,771$ ), nem entre os níveis de escolaridade e bem-estar ( $F=2,183$ ;  $df=3,320$ ;  $p=0,171$ ). Também não existe diferença entre tempo de serviço e bem-estar ( $F=0,314$ ;  $df=2,320$ ;  $p=0,271$ ).

Por fim, verificou-se diferença significativa entre a variável dependente bem-estar e departamento ( $F=4,837$ ;  $df=4,320$ ;  $p=0,001$ ). De acordo com as estatísticas descritivas e as análises *post hoc*, o departamento financeiro ( $3,16\pm0,30$ ) aparece com maior média para o bem-estar e o departamento de urbanização ( $2,62\pm0,67$ ) apresenta-se com menor média.

#### *Resultados referentes às análises de regressão*

Após verificar o efeito das variáveis demográficas e funcionais, procedeu-se às análises de regressão das demais variáveis antecedentes (configurações de poder e suporte organizacional) sobre o bem-estar.

A Tabela 2 apresenta o resultado da regressão linear padrão, em conjunto, dos 12 fatores das variáveis antecedentes (configurações de poder e suporte organizacional) e da variável critério (bem-estar), identificando quais fatores das variáveis antecedentes podem melhor prever a percepção de bem-estar.

De acordo com a Tabela 2, os preditores de bem-estar pessoal são estilo de gestão, suporte material, sobrecarga de trabalho, ascensão profissional, suporte social e as configurações instrumento e missionária. A configuração de poder instrumento e a sobrecarga de trabalho apresentam uma relação negativa com o bem-estar: quanto maior a percepção dessas variáveis, menor o bem-estar percebido pelos respondentes. Os itens de suporte organizacional e configurações de poder, quando analisados conjuntamente, são responsáveis por explicar 54% da variabilidade da variável dependente bem-estar pessoal nas organizações. Quando analisados os valores padronizados dos pesos da regressão — betas —, pode-se

**Tabela 2**

*Resultado da análise de regressão dos fatores suporte organizacional e de configurações de poder sobre o bem-estar pessoal nas organizações.*

Variáveis	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Valor p**
	0,741	0,549	0,531	
	b	β*	t	
Gestão***	0,118	0,134	2,434	0,015
Suporte material***	0,189	0,170	3,202	0,002
Salário	0,027	0,024	0,579	0,563
Sobrecarga***	-0,076	-0,105	-2,366	0,019
Ascensão***	0,087	0,125	2,650	0,008
Suporte social***	0,072	0,097	1,969	0,050
Instrumento	-0,067	-0,100	-1,868	0,083
Autocracia	-0,028	-0,034	-0,784	0,434
Missionária***	0,205	0,283	5,611	0,000
Meritocracia	0,001	0,001	0,027	0,978
Sistema autônomo	0,008	0,011	0,201	0,841
Arena política	-0,050	-0,072	-1,333	0,184

\*Coeficientes de regressão padronizados; \*\*p≤0,05; \*\*\*preditores.

perceber que a configuração missionária e o suporte material geram maior alteração na variável dependente. O suporte social e a sobrecarga de trabalho apresentam menores betas, o que indica uma menor importância dessas variáveis na equação de regressão.

**Discussão**

As análises estatísticas descritivas apontam que, na percepção dos empregados, a configuração missionária é predominante na organização. As organizações caracterizadas por esse tipo de configuração têm uma forte ideologia de servir à comunidade e, conseqüentemente, um forte compromisso social (Mintzberg, 1992). Geralmente, incentivam a participação dos seus membros e valorizam o seu trabalho. A empresa estudada é uma empresa pública e possui a missão (descrita nos documentos da empresa) de construir a cidade e de, ainda, zelar e cuidar da sua manutenção, o que se mostra consoante com a configuração de poder mais percebida pelos respondentes. Tal resultado também corrobora estudos anteriores que ressaltam a importância da ideologia para orga-

nizações públicas (Melo, 2001; Neiva & Paz, 2005; Dessen & Paz, 2010b).

Constata-se, também, que a configuração instrumento apresenta a segunda maior média. Normalmente, essa configuração é encontrada nas organizações que servem de instrumento para o alcance dos objetivos de pessoas ou grupo que estão fora da organização e que exercem influência sobre ela. A organização em foco serve aos objetivos do governo, é regulada por normas e tem uma acentuada burocracia, que é a melhor forma de o influenciador externo controlar a organização. Assim sendo, o governo nomeia os ocupantes de cargos do alto escalão, por meio dos quais também assegura que seus interesses sejam contemplados (Mintzberg, 1992; Paz et al., 2004).

De acordo com as análises estatísticas descritivas do suporte organizacional, o suporte social e estilo de gestão da chefia são os fatores que mais são percebidos pelos membros da empresa estudada. O suporte social no trabalho diz respeito à compreensão dos indivíduos acerca da existência e da disponibilidade do apoio social e qualidade do relacionamento interpessoal com a chefia e os colegas. Considerando-se que a

média de tempo de serviço dos funcionários é acima de 15 anos, que existem fortes laços de amizade vividos por muitos funcionários e, em alguns casos, até laços de parentesco entre colaboradores, supõe-se que tais fatores podem ter concorrido para os resultados (Oliveira-Castro et al., 1999; Tamayo et al., 2000).

Os resultados apontados na análise de regressão demonstram que a configuração de poder missionária é preditora do bem-estar pessoal nas organizações, em consonância com os resultados de Dessen e Paz (2010b). Considerando-se que os trabalhadores da entidade pesquisada compartilham a missão utópica de servir à construção e manutenção da nova capital, tal fato pode gerar bem-estar. Também parece razoável concluir que a missão da organização interfere positivamente na predição do bem-estar, na medida em que a possibilidade de contribuir para o alcance de uma missão nobre pode servir de fator que impulsiona o bem-estar.

É importante ressaltar que os resultados da análise de regressão apontam que o estilo de gestão, o suporte social, o suporte material e as possibilidades de ascensão profissional são preditores positivos de bem-estar; a sobrecarga de trabalho apresentou-se como preditor negativo de bem-estar. Como se trata de uma organização missionária com ênfase nas relações sociais, o suporte social e o estilo de gestão estão intrinsecamente ligados à qualidade das relações que foram construídas em benefício do trabalhador dentro da organização ao longo dos anos, e isso se reflete na percepção positiva do bem-estar, conforme mostram estudos anteriores (Horn, Van Târis, Schaufeli, & Scheurs, 2004; Totterdell et al., 2004). Contudo, o melhor preditor de bem-estar ainda é suporte material, que ilustra o quanto as condições físicas e os equipamentos influenciam no bem-estar do empregado, corroborando estudos brasileiros anteriores (Paschoal, Torres, & Porto, 2010; Sant'anna et al., 2012; Silva & Ferreira, 2013).

O estilo de gestão da chefia refere-se à percepção dos indivíduos sobre como o supervisor traduz as práticas da organização em sua unidade, ou seja, a atuação da chefia imediata e as relações sociais entre empregados aparece frequentemente na literatura como preditores de bem-estar ou saúde do trabalhador, e esse resultado corrobora estudos anteriores (Horn et al., 2004; Paschoal et al., 2010; Sant'anna et al., 2012). A possibilidade de ascensão profissional, a sobrecarga e o suporte material também se apresentam como importantes preditores, reforçando os achados que ressaltam o papel das condições de trabalho e o ambiente como geradores de bem-estar (Warr, 2007; Paschoal et al., 2010; Sant'anna et al., 2012).

Nas variáveis demográficas, a análise de variância aponta que aqueles trabalhadores que exercem funções de chefia percebem maior bem-estar que os não chefes, resultado esse que corrobora outros estudos da literatura (Horn et al., 2004; Warr, 2007; Paschoal et al., 2010; Sant'anna et al., 2012). A posição social interfere nos afetos positivos que o empregado nutre. O departamento financeiro percebe mais bem-estar que os demais. Nesse departamento, os trabalhadores possuem o maior tempo de serviço, mais idade, maior nível de escolaridade e tarefa de natureza diferenciada. Tais características são fatores que podem estar influenciando positivamente o bem-estar. Outro aspecto importante a ser destacado é que, dentro da organização, apenas o departamento de urbanismo percebe o bem-estar diferentemente dos demais. Como esse departamento representa 42,4% do universo da pesquisa, é o mais operacional em relação aos demais e onde estão concentrados os funcionários com menor índice de escolaridade. O departamento de urbanismo também apresenta as funções mais básicas da empresa e possui condições de trabalho mais precárias.

Entende-se que os resultados apontados nesta pesquisa trazem contribuições que ressaltam que o suporte material (percepção das condições físicas e equipamentos oferecidos pela organização) ainda é o principal preditor de bem-estar pessoal nas organizações. Em primeira instância, as organizações precisam cuidar desse aspecto se quiserem manter empregados com suas necessidades satisfeitas. O departamento de urbanismo da empresa ilustra bastante essa situação, pois apresenta os menores índices de bem-estar e as piores condições de trabalho em termos físicos e de equipamento. Os fatores estilo de gestão e suporte social reforçam os aspectos sociais como influenciadores do bem-estar do empregado, o que remete também à necessidade de as organizações manterem um ambiente de relações sociais harmoniosas entre seus membros.

No que diz respeito ao poder organizacional, a contribuição do presente estudo reforça os poucos estudos brasileiros que chamam atenção para tal aspecto. Estudos que associam as relações de poder ao bem-estar no trabalho são escassos na literatura internacional (Dessen & Paz, 2010b). No que diz respeito a tal questão, parece possível afirmar que a dedicação a uma causa de servir a comunidade pode estar associada a um sentido mais nobre associado à organização e, possivelmente, ao trabalho realizado.

## Referências

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Barsky, A., & Kaplan, S. A. (2007). If you feel bad, it's unfair: a quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 286-295.
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53(2), 275-294.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Dessen, M., & Paz, M. G. T. (2010a). Validação do instrumento de indicadores de bem-estar pessoal nas organizações, *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 15(2), 409-418.
- Dessen, M., & Paz, M. G. T. (2010b). Bem-estar pessoal nas organizações: o impacto de configurações de poder e características de personalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 549-556.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 42-51.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., & Vandenberghe, C. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 3(87), 565-573.
- Ferreira, M. C., Silva, A. P., Fernandes, H. A., & Almeida, S. P. (2008). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos no trabalho (ESAFE). *Avaliação Psicológica*, 7(2), 143-150.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Horn, J. E., Van Tavis, T. W., Schaufeli, W. B., & Scheurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Kelloway, E. K., Gottlieb, B. H., & Barham, L. (1999). The source, nature, and direction of work and family conflict: a longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 337-346.
- Martins, L. T., & Paz, M. G. T. (2000). Poder e comprometimento em tempo de mudança: um estudo de caso em uma empresa pública de informática. *Revista de Administração (USP)*, 35(4), 61-71.
- Melo, E. A. A. (2001). *Comprometimento organizacional, estilos gerenciais e poder organizacional: um estudo relacional*, Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización*. Barcelona; Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Neiva, E. R., & Paz, M. G. T. (2005). Percepção da influência no contexto do poder organizacional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 5(1), 103-128.
- Neiva, E. R., & Paz, M. G. T. (2012). Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. *Revista de Administração (São Paulo)*, 47, 22-37.
- Oliveira-Castro, G. A., Borges-Andrade, J. E., & Pilati, R. (1999). Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(2), 29-51.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072.
- Paz, M. G. T. (2004). Poder e saúde organizacional. In: A. Tamayo (Org.), *Cultura e saúde nas organizações* (pp. 127-154). Porto Alegre: Artmed.
- Paz, M. G. T., Gosendo, E. E. M., Dessen, M. C., & Godeville-Mourão, R. (2009). Justiça organizacional pessoal e bem-estar pessoal nas organizações. *Estudos (UCGO)*, 36(1), 661-687.
- Paz, M. G. T., Martins, M. C. F., & Neiva, E. R. (2004). O poder nas organizações. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Eds.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 380-406). Porto Alegre: Artmed.
- Paz, M. G. T., Mendes, A. M. B., & Gabriel, I. (2001). Configurações de poder e estilos de caráter. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 1(1), 141-169.
- Paz, M. G. T., & Neiva, E. R. (2014). Configurações de poder organizacional. In: M. M. Siqueira. *Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 104-122), Porto Alegre: Artmed.

- Paz, M. G. T., Neiva, E. R., & Dessen, M. C. (2012). Bem-estar e felicidade nas organizações: um só fenômeno? In: M. C. Ferreira, & H. Mendonça (Orgs.), *Saúde e bem-estar no trabalho: dimensões individuais e culturais* (pp. 105-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pollard, T. M. (2001). Changes in mental well-being, blood pressure and total cholesterol levels during workplace reorganization: the impact of uncertainty. *Work and stress, 15*(1), 14-28.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology, 87*, 698-714.
- Ryan, R. M., & Deci, E. R. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Sant'anna, L. L., Paschoal, T., & Gosendo, E. E. M. (2012). Bem-estar no trabalho: relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários. *Revista de Administração Contemporânea, 16*(5), 744-764.
- Silva, C. A., & Ferreira, M. C. (2013). Dimensões e indicadores da qualidade de vida e do bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*(3), 331-339.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*(2), 201-209.
- Sousa, R. R., & Paz, M. G. T. (2009). Valores organizacionais e configurações de poder: as organizações policiais mineiras em foco. *De jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 13*, 139-157.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Harper Collins.
- Tamayo, M. R., Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T., & Paz, M. G. T. (2000). Construção e validação da escala de suporte organizacional percebido (ESOP) [Resumo]. *Anais da Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 52). Brasília: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2002). Exaustão emocional: relação com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. *Estudos de Psicologia, 7*(1), 37-46.
- Totterdell, P., Wall, T., Holman, D., Diamond, H., & Epitropaki, O. (2004). Affect networks: a structural analysis of the relationship between work ties and job-related affect. *Journal of Applied Psychology, 89*, 854-867.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 576-591.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 41-79.
- Williams, K. J., Suls, J., Alliger, G. M., Learner, S. M., & Wan, C. K. (1991). Multiple role juggling and daily mood states in working mothers: an experience sampling study. *Journal of Applied Psychology, 76*(5), 664-674.
- Wilson, M. G., DeJoy, D. M., Vandenberg, R., Richardson, H. A., & McGrath, A. L. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(4), 565-588.
- Zagenczyk, T. J., Scott, K. D., Gibney, R., Murrell, A. J., & Thatcher, J. B. (2010). Social influence and perceived organizational support: a social networks analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 111*(2), 127-138.

**Endereço para correspondência:**

Elaine Rabelo Neiva  
 SQN 214, Bloco A, apto. 211 – Asa Norte  
 CEP: 70873-010 – Brasília/ DF  
 E-mail: elaine\_neiva@uol.com.br

Recebido em 02/09/2013

Revisto em 02/05/2014

Aceito em 06/07/2014

## Identificação de Talentos: uma Análise Exploratória do Modelo dos Três Anéis e do Modelo das Portas Giratórias

### Talent Identification: an Exploratory Analysis of the Three-Ring Conception and Revolving Door Identification Model

Carolina Sertá Passos<sup>1</sup>

Natália do Valle-Ribeiro<sup>1</sup>

Altemir José Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>

#### Resumo

Com o objetivo de analisar o Modelo dos Três Anéis e parte do Modelo das Portas Giratórias de identificação de talento, 74 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental responderam ao Teste Torrance de Pensamento Criativo, à Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e à Bateria de Provas de Raciocínio. Foram obtidas correlações positivas entre motivação e raciocínio e criatividade e motivação intrínseca, mas o número limitado delas e as magnitudes evidenciam independência entre as variáveis. Adotando-se como ponto de corte um percentil local maior ou igual a 92 em pelo menos 1 subteste, ocorreu sobrenomeação nas 3 medidas — raciocínio (36%); motivação (15%); criatividade (74%). As limitações e as implicações do estudo são consideradas.

**Palavras-chave:** superdotado; criatividade; envolvimento; raciocínio; psicometria.

#### Abstract

In order to analyze the Three Ring Conception and part of the Revolving Door Identification Model of talent, 74 elementary school students from the fifth grade responded to the Torrance Test of Creative Thinking, to the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for Elementary School Students and to the Battery of Reasoning Tests. Positive correlations were obtained between motivation and reasoning and creativity and intrinsic motivation, but the limited number of them and the magnitudes show some independence between variables. With a local percentile greater than or equal to 92 as a cutoff on at least 1 subtest, overnomination occurred in the 3 measures — reasoning (36%); motivation (15%); creativity (74%). Limitations and implications of the study are considered.

**Keywords:** gifted; creativity; involvement; reasoning; psychometrics.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

Dentre as múltiplas concepções de talento, o presente estudo teve como foco o Modelo dos Três Anéis (MTA) de Renzulli. Essa perspectiva (Renzulli, 1978, 1998, 2005) propõe que a confluência de capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade configura o talento. Por essa razão, é conhecida como MTA. Há que se destacar que o termo “talento” é usado para fazer referência ao que o Ministério da Educação — MEC (Brasil, 2008) — denomina como altas habilidades/superdotação, ou seja, potencial elevado em qualquer um dos seguintes domínios, isolados ou combinados: intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes. Indivíduos com essas características também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Ressalta-se, também, que o termo “talento” tem sido bastante usado tanto no Brasil quanto em outros países e, de acordo com Chagas (2008), é a designação preferida pelos talentosos.

O nível de capacidade acima da média é entendido por Renzulli (1978, 1998) como potencial superior em alguma área de desempenho. Subdivide-se em capacidade geral e específica. A primeira diz respeito às capacidades que podem ser direcionadas a variados domínios, abrangendo, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, relações espaciais e memória. São utilizadas, principalmente, em situações tradicionais de aprendizagem, sendo bem identificadas, comumente, por testes de inteligência. Já as capacidades específicas se configuram pela aptidão para adquirir conhecimento ou pelo potencial para a realização de ações especializadas, de tipos específicos, dentro de um enquadre determinado e restrito. Elas podem ser representadas por desempenho ou capacidade superiores em dança, artes cênicas, matemática, relacionamento interpessoal, dentre outras áreas. Algumas delas podem ser bem avaliadas por testes convencionais, como os de aptidão para matemática,

enquanto outras, como capacidades no relacionamento com os pares, requerem avaliação diferenciada.

Para Renzulli (1978, 1998), o *anel* envolvimento com a tarefa é definido como um tipo de motivação, um esforço aplicado à resolução de questões específicas ou ao desempenho específico em determinada atividade do interesse do indivíduo. O envolvimento com a tarefa é entendido como motivação intrínseca, relacionada à autodeterminação e à competência focadas em uma atividade específica e importante para o indivíduo, levando-o à ação.

A criatividade, por sua vez, não é um construto de definição simples e consensual (Renzulli, 1998). O surgimento de um produto novo ou o aperfeiçoamento de outro já existente (Wechsler, 2008) caracterizam o terceiro componente do MTA. A criatividade abrange, dentre outros processos, fluência, originalidade e flexibilidade de pensamento, abertura a novas experiências, uso de analogias e talento para realizar projetos originais (Wechsler, 2008). Renzulli, Reis e Smith (1981) ressaltam a complexidade da avaliação da criatividade, pois ela não se associaria aos testes de pensamento divergente utilizados frequentemente. Assim, propõem que ela seja mensurada por meio da análise de produtos criativos. Kaufman, Plucker e Russell (2012), apesar de também salientarem as limitações das medidas de criatividade, destacam que avaliá-la é parte importante do processo de identificação de talentos.

Segundo Renzulli (1999), para que os indivíduos sejam identificados como possuidores de talento, não é necessário que eles possuam simultaneamente capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade logo no momento da identificação. Para ele, as características ausentes na avaliação podem ser desenvolvidas posteriormente, em programas de desenvolvimento. Os dois últimos anéis têm caráter marcadamente contextual e temporal e podem não se manifestar em ambientes onde não são incentivados ou trabalhados, como em grande parte das instituições escolares.

Para facilitar o processo de identificação, Renzulli (1998, 1999) propôs duas categorias de talento, relacionadas e igualmente importantes: talento acadêmico e talento produtivo-criativo. O talento acadêmico é mais estimulado nos contextos de educação formal. Geralmente associado a boas notas, está relacionado ao *anel* “capacidade acima da média” e é bem identificado por testes de inteligência e aptidão cognitiva, sendo bastante estável ao longo da vida. Por ser de mais fácil identificação, boa parte dos alunos que é indicada para programas de desenvolvimento possui o talento acadê-

mico. Em contrapartida, o talento produtivo-criativo necessita de vias diferenciadas para ser identificado. É situacional e pouco estável no decorrer do curso de vida, podendo apresentar “altos e baixos”. Ele compreende aspectos como o desenvolvimento de ideias originais, expressões artísticas e produtos voltados para impactar um público específico. Indivíduos produtivo-criativos costumam ser mais questionadores, imaginativos e dispersivos com o que não lhes interessa, abordar questões de forma original e, ocasionalmente, ter baixo desempenho na escola. Esse tipo de talento se associa mais aos anéis envolvimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, 1978, 1998, 2004; Virgolim, 2007).

É preciso mencionar que não há até o momento consenso quanto à relação entre esses dois tipos de talentos e entre as variáveis que compõem o MTA. A relação entre criatividade e inteligência — uma das capacidades acima da média —, por exemplo, é bastante controversa (Gonçalves & Fleith, 2011; Jauk, Benedek, Dunst, & Neubauer, 2013; Nakano, 2012), coexistindo hipóteses de que são um subconjunto uma da outra, construtos coincidentes, construtos independentes, mas que se imbricam, e, finalmente, construtos independentes.

Percebendo que muitas capacidades não seriam identificadas pelos processos tradicionais de identificação, Renzulli et al. (1981) desenvolveram uma série de procedimentos, conhecidos como Modelo das Portas Giratórias (MPG), em que diversas fontes de informação — psicométrica, sociométrica, desenvolvimental e de produto ou realização — são utilizadas para compor o grupo dos indivíduos selecionados para programas de desenvolvimento. O MPG é constituído por seis passos (Renzulli, 1990):

- (1) nomeação por testes;
- (2) nomeação por professores;
- (3) caminhos alternativos;
- (4) nomeações especiais;
- (5) notificação e orientação a pais; e
- (6) informação de ação.

Somente os dois primeiros asseguram inclusão automática no grupo de talentos e, portanto, para os demais, é preciso realizar estudo de caso.

Há que se destacar que Renzulli (1990) propõe que qualquer medida padronizada pode ser usada para a nomeação por testes, ainda que destaque os instrumentos que avaliam inteligência, aptidão e desempenho. Com relação ao envolvimento com a tarefa e à criatividade, assinala que, por não serem construtos facilmente avaliados por testes, eles podem ser considerados na nomeação por professores. Suge-

re, também, que, dentre outras fontes de informação, os testes de criatividade podem ser utilizados na etapa de nomeações especiais.

Apesar de bastante conhecidos e profícuos, o MTA e um dos seus desdobramentos práticos, o MPG, não contam com uma produção científica expressiva para corroborá-los. Ao revisar a literatura, inclusive internacional, foram identificados poucos estudos empíricos baseados nessas duas propostas. Na maioria dos casos, o que se encontra é a análise de um dos anéis isoladamente ou de um dos seis passos do MPG.

Não obstante, pode-se verificar na literatura a utilização de diversos instrumentos para identificação de talento. Alerta-se, porém, que é muito mais frequente o uso de medidas que avaliam inteligência ou aptidão do que aquelas que medem criatividade ou envolvimento com a tarefa. Ao consultar a *PsycINFO* (*American Psychological Association* [APA], 2013) — principal base de dados em psicologia —, observa-se que 7 dos 10 principais instrumentos utilizados em pesquisas empíricas ( $n \cong 3.000$ ) que têm como descritor o termo “*gifted*” (superdotado, dotado) medem inteligência ou um construto análogo. Os outros três — em ordem decrescente de frequência — avaliam criatividade (quarta medida mais frequente), aptidão acadêmica (sexta) e comportamentos (sétima).

No Brasil e em Portugal, as Baterias de Provas de Raciocínio — BPR-5 (Almeida & Primi, 1998), BPR5/6 (Almeida & Lemos, 2006) e/ou BPR-7/9 (Almeida & Lemos, 2006) — têm se destacado na avaliação da capacidade acima da média no domínio intelectual no primeiro passo do MPG. A BPR-5 foi usada, por exemplo, por Passos e Barbosa (2011), que analisaram características de um par de gêmeos monozigóticos com talento e observaram que ambos atingiram percentis acima de 92 — ponto de corte sugerido por Renzulli (1990) para a etapa de nomeação por teste — nesse instrumento. Já Antunes e Almeida (2010) associaram os desempenhos acadêmico e cognitivo — avaliado com as provas de raciocínio abstrato, verbal e numérico dessa bateria — de um grupo de alunos com talento em duas etapas do Ensino Fundamental: quinto e sexto anos e oitavo e nono. Com isso, verificaram que os discentes não seguiram uma trajetória escolar uniforme e que os critérios cognitivos parecem ser melhor preditores de talento em relação ao desempenho cognitivo.

A fim de identificar estudantes com talento, Pereira (2010) utilizou as Matrizes Progressivas de Raven-Escala Geral (Raven, 2003) e Raven Matrizes Coloridas (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999) para avaliar a capacidade intelectual

geral, sendo identificados 9 (9,47%) estudantes de um total de 95 alunos do 5º ano de uma escola pública. Ressalta-se que foi adotado como ponto de corte um percentil local igual ou superior a 92.

Dentre outros instrumentos, a criatividade pode ser medida pelo Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1966, 1990). Antunes (2008) aplicou 2 subtestes dessa medida — 1 verbal e 1 figurativo — em alunos do 6º ano com o objetivo de selecionar os 15% que mais se destacaram, nos critérios de avaliação estipulados, para inclusão em um programa de enriquecimento experimental e para pré e pós-avaliar esse programa. Assinala-se que, para inclusão no programa, foi utilizado o percentil 85 nesse teste. Manzano, Arranz e Miguel (2010), almejando identificar estudantes com talentos e adotando múltiplos critérios, incluindo o uso do Teste Torrance, detectaram 12% dos estudantes em uma amostra de 530 alunos com 10 anos de idade. Assevera-se que, no critério que envolvia apenas esse teste, foi adotado o percentil 75. Passos e Barbosa (2011) também fizeram uso desse instrumento para analisar características de um par de gêmeos monozigóticos com talento e verificaram, utilizando o percentil 92, que os irmãos possuem elevada criatividade, principalmente verbal.

No que se refere à avaliação do envolvimento com a tarefa, verifica-se que são escassos os estudos que investigam esse aspecto. Passos e Barbosa (2011) avaliaram esse anel com a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007), apesar de esse instrumento medir somente a motivação para aprendizagens escolares e, portanto, não avaliar por completo o construto envolvimento com a tarefa, que diz respeito à motivação intrínseca em geral. Os autores constataram que a motivação para aprender não estava presente em níveis superiores nos gêmeos, já que eles não foram classificados no percentil 92 ou superior.

Este estudo teve como objetivo geral analisar o MTA e parte do MPG, considerando, especificamente, o uso de medidas que avaliam criatividade, raciocínio e motivação para identificar talentos.

## Método

### *Participantes*

Os dados utilizados nesta pesquisa são secundários, uma vez que foram coletados em um processo de identificação de talentos desenvolvido como atividade de extensão em uma escola pública. Destaca-se

que, após a identificação, são realizadas atividades de desenvolvimento com os alunos identificados. Assinala-se, também, que elas não são aqui descritas por não representarem o foco deste texto.

Assim, a amostra é não probabilística e foi composta pelos 74 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram desse processo em 2011. A idade média deles em anos, na ocasião, foi 10,07 (desvio padrão – DP=0,32), sendo que 55,40% (n=41) são do sexo masculino.

### *Instrumentos*

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- (1) Teste Torrance de Pensamento Criativo – TTCT (Torrance, 1966, 1990), adaptado e validado por Wechsler (2002) para estudantes brasileiros do Ensino Médio e Superior. Como se trata de uma amostra do Ensino Fundamental, foram adotados os procedimentos utilizados por Gonçalves (2010), sendo utilizados quatro subtestes do TTCT (forma A), dois verbais e dois figurativos. O objetivo desse instrumento é avaliar dimensões referentes ao processo criativo e à personalidade por meio da produção criativa propagada de forma verbal e figurativa. Logo, foram analisadas por meio dos subtestes três variações do pensamento criativo: fluência, que se refere ao número de respostas e soluções diferentes que os alunos fornecem a uma situação problema; flexibilidade, que representa o número de diferentes categorias de ideias ou formas diferentes de enfrentar uma situação-problema; e originalidade, que é a capacidade de produzir ideias raras, incomuns, estatisticamente infrequentes. Os dois subtestes figurativos são “completando figuras” — em que os alunos aperfeiçoam figuras inacabadas a fim de produzir desenhos diversos e curiosos, bem como inventar títulos para os desenhos produzidos — e “linhas” — no qual produzem desenhos variados a partir de figuras que são oferecidas. Já os dois subtestes verbais são “aperfeiçoamento do produto” — no qual os discentes listam maneiras distintas e interessantes de aprimorar um elefante de brinquedo de forma que possam se divertir mais com ele — e “usos diferentes” — em que produzem maneiras variadas e originais para utilizar uma caixa de papelão. No total, são 45 atividades, que devem ser cumpridas no tempo máximo de 35 minutos, sendo 10 para as 3 primeiras atividades e 5 para a última;

- (2) Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA), desenvolvida por Neves e Boruchovitch (2007), a qual possui uma estrutura bifatorial com 3 pontos de resposta (sempre=1; às vezes=2; e nunca=3) para seus 34 itens, que são divididos em 2 fatores. A motivação intrínseca — fator 1 — é avaliada pelos itens ímpares, que deverão ser espelhados para que escores elevados signifiquem elevada aptidão em se produzir a partir da própria motivação em aprender. Já a motivação extrínseca — fator 2 — engloba os itens pares, que também devem ser espelhados para que pontuações superiores denotem que são os estímulos externos os motivadores. Para obtenção do total, é necessário manter os resultados da motivação intrínseca espelhados e somá-los aos de motivação extrínseca não espelhados, resultando em um escore total de motivação intrínseca. Destaca-se que o envolvimento com a tarefa é um construto mais abrangente que o medido pela EMA, a qual avalia somente motivação para aprendizagens escolares. No entanto, seus escores têm sido adotados como indicadores de envolvimento com a tarefa, pois este se relaciona essencialmente à motivação intrínseca;
- (3) Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) (Almeida & Primi, 1998), que fornece medidas do funcionamento cognitivo geral, obtidas a partir de cinco subtestes de raciocínio: abstrato (RA), espacial (RE), mecânico (RM), numérico (RN) e verbal (RV). Neste estudo, optou-se por apresentar a medida EG5, que representa a soma dos resultados dos cinco subtestes, e a forma A do instrumento, por se tratar de alunos do Ensino Fundamental.

Todos os três instrumentos aparecem entre os recomendados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos — SATEPSI (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013) por possuírem evidências de validade suficientes para uso profissional. Contudo, reitera-se que foi utilizada a versão do TTCT adotada por Gonçalves (2010), que não coincide com a que aparece no SATEPSI, já que esta demanda nível de escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio.

### *Procedimento*

Após os cuidados éticos necessários (CAAE – 0068.0.180.000-07), foram extraídas as informações do banco de dados. Destaca-se que os instrumentos

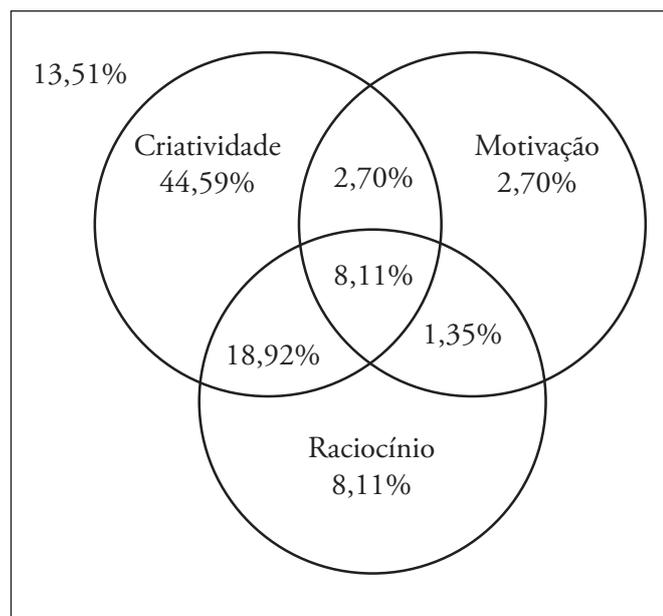
foram aplicados na própria escola, seguindo-se as normas de aplicação estabelecidas pelos mesmos, incluindo um bom *rapport*.

Com base em Renzulli (1990) e, principalmente, em Pereira (2010) — por ser um estudo brasileiro —, adotou-se um percentil local igual a 92 como ponto de corte para que um determinado estudante fosse considerado como possuidor de talento. Considerou-se, com base em Renzulli (1990), que seria suficiente ser identificado em um dos subtestes como um indicador dessas características. Porém, esse procedimento foi adotado para os três instrumentos e não só para a medida que satisfaz os critérios de nomeação por testes, ou seja, o BPR-5.

A análise dos dados foi quantitativa. Utilizaram-se estatísticas descritiva e inferencial, sendo que, no último caso, adotou-se um nível de significância de 5% e provas não paramétricas ( $\chi^2$  e correlação de postos de Spearman).

## Resultados

No geral, 86,49% (n=64) dos alunos poderiam ser identificados como possuidores de talento com base nos critérios pré-estabelecidos. Ao considerar os três anéis e suas confluências (Figura 1), verificou-se que a maioria dos participantes seria inserida no grupo de talentos do anel criatividade ( $\chi^2$  [74; gl=7]=84,49;  $p < 0,001$ ).



**Figura 1**  
*Distribuição dos estudantes identificados com características de talento de acordo com o Modelo dos Três Anéis.*

Os resultados obtidos, quando adotado o critério percentil 92 ou superior em pelo menos um subteste das medidas, revelaram que ocorreria uma sobreidentificação, já que apenas 13,51% (n=10) dos alunos não seriam identificados em nenhum dos anéis. Somente 8% dos estudantes teriam talento, caso se estabelecesse que, para tanto, seria preciso possuir níveis elevados de criatividade, motivação para aprender e raciocínio, simultaneamente.

Com relação ao anel criatividade, verificou-se, através do TTPC, que 74,32% (n=55) dos avaliados seriam identificados, caso se adotasse o percentil 92 ou superior — ponto de corte sugerido por Renzulli (1990) — em pelo menos um subteste da medida. Seguindo esses mesmos critérios, 14,86% (n=11) dos estudantes seriam incluídos em motivação para aprender e 36,49% (n=27), sinalizados para raciocínio, que corresponde ao anel capacidade acima da média.

A Tabela 1 apresenta os coeficientes de correlação de postos de Spearman entre os testes e subtestes utilizados como indicadores de talento. Não foram obtidas correlações estatisticamente significantes entre as medidas de criatividade e de raciocínio. Motivação Intrínseca se correlacionou fraca e positivamente com duas medidas de Criatividade Figural, Fluência e Total, e com RA. Associou-se positivamente, também, com Flexibilidade Figural, mas com magnitude moderada. Motivação Extrínseca apresentou correlações positivas fracas com RA e EG5 e moderadas com RV e RN. A Motivação Total se correlacionou fraca e positivamente com três subtestes de raciocínio (RA, RV e RN) e com EG5.

## Discussão

O MTA é, talvez, uma das propostas de identificação de talentos mais conhecidas no Brasil e internacionalmente. No entanto, como mencionado na revisão de literatura, são poucos os estudos que testaram as hipóteses subjacentes a ele. Ao analisar o MPG — o desdobramento prático do MTA —, ainda que não completamente e com adaptações necessárias para o contexto brasileiro, observou-se que é preciso ter cuidados adicionais aos já recomendados por Renzulli (1990, 1999, 2005), pois houve uma sobreidentificação, que extrapolou substancialmente o previsto pela teoria, de 15 a 20% da população para todo o MPG (Renzulli, 1998). Isso ocorreu mesmo com um percentil 92 — 7 pontos acima do outro percentil (85) considerado aceitável pelo modelo (Renzulli et al., 1981). A sobrenomeação fica ainda mais clara quando se leva em consideração que esse modelo prevê cerca de 50%

**Tabela 1**

*Correlações entre as variáveis do Modelo dos Três Anéis.*

Correlações		Raciocínio					Motivação			
		RA	RV	RM	RE	RN	EG5	Intrínseca	Extrínseca	Total
Criatividade Figural	Fluência	0,19	-0,01	0,10	0,02	0,09	0,12	0,32	-0,07	0,05
	Flexibilidade	0,22	0,06	0,02	0,13	0,13	0,18	0,41	-0,04	0,10
	Originalidade	0,07	-0,01	0,04	0,02	0,03	0,05	0,19	-0,15	-0,06
	Total	0,18	-0,01	0,07	0,04	0,08	0,12	0,32	-0,10	0,03
Criatividade Verbal	Fluência	0,10	0,01	0,04	0,00	0,12	0,06	0,06	0,00	-0,02
	Flexibilidade	0,15	0,00	0,10	0,00	0,04	0,06	0,02	-0,08	-0,11
	Originalidade	0,09	0,00	0,06	-0,05	0,08	0,04	0,03	0,01	-0,03
	Total	0,10	0,00	0,05	-0,04	0,10	0,04	0,04	0,00	-0,03
Motivação	Intrínseca	0,30	0,04	0,12	0,09	0,10	0,19			
	Extrínseca	0,23	0,43	0,07	0,22	0,41	0,36			
	Total	0,28	0,36	0,10	0,21	0,37	0,35			

\*p<0,01 (bicaudal); \*\*p<0,05 (bicaudal).

RA: raciocínio abstrato; RE: raciocínio espacial; RM: raciocínio mecânico; RN: raciocínio numérico; RV: raciocínio verbal; EG5: soma dos resultados dos cinco subtestes.

do grupo de talentos compostos já na primeira etapa, ou seja, na nomeação por testes (Renzulli, 1990).

Ao considerar a identificação para cada anel isoladamente, observa-se que somente o do envolvimento com a tarefa não extrapolou o previsto pelo MPG, já que cerca de 15% dos estudantes apresentaram níveis de motivação intrínseca para aprender classificados no percentil 92 ou superior. Porém, mesmo nesse caso, a quantidade de alunos identificados pode estar acima do esperado, pois seria preciso uma imbricação bastante expressiva entre os anéis para não ultrapassar o percentual proposto pelo modelo teórico. Além disso, reitera-se que o conceito de envolvimento com a tarefa transcende o conceito de motivação para aprender.

No que se refere à criatividade, a sobreidentificação é notória, já que a maioria dos estudantes atingiu o percentil 92 em pelo menos um subteste do TTPC. Esses resultados parecem corroborar, portanto, as asserções de Kaufman et al. (2012) e Renzulli et al. (1981) referentes às limitações das medidas de criatividade baseadas em pensamento divergente e denotam a necessidade de se utilizar a avaliação de produtos criativos quando a meta é identificar talentos. Há que se esclarecer que as medidas de criatividade propostas por Torrance aparecem entre as mais empregadas nas pesquisas empíricas sobre talento indexadas na PsycINFO (APA, 2013). É preciso alertar, porém, que o TTPC, particularmente a versão empregada neste es-

tudo, possui limitações, como as poucas evidências de validade, o que pode explicar o resultado encontrado. No caso dos critérios de correção utilizados neste estudo, as circunscrições são ainda mais expressivas, pois, diferentemente da versão para adultos, que aparece no SATEPSI (CFP, 2013), o sistema de pontuação aqui adotado possui poucas evidências de validade.

Os resultados obtidos com a BPR-5 também evidenciam a necessidade de cuidados ao utilizar essa medida para identificar talentos, já que 36,49% dos estudantes foram identificados por ela ao serem adotados os escores gerais e de cada prova, gerando, assim, uma sobreidentificação. Contudo, os resultados encontrados por Passos e Barbosa (2011) e por Antunes e Almeida (2010) indicam que se trata de uma medida confiável com relação à identificação de talento intelectual. É fato que, nos dois casos, o uso desse teste não teve como critério o uso de percentil local. Assim, o uso dessa bateria, especialmente dos pontos de corte, deve ser alvo de atenção especial por parte da equipe que realiza a identificação.

Apesar da notória sobreidentificação, obtiveram-se evidências de que os três anéis representam construtos independentes, mas com algumas imbricações, uma vez que foram obtidas poucas correlações estatisticamente significativas entre eles. Porém, quando isso ocorre, as associações são fracas ou moderadas. Esse resultado parece sugerir que são capacidades distintas, convergindo com os resultados obtidos por Gonçalves

e Fleith (2011), mas não com os apresentados por Nakano (2012). Assim, a ausência de correlações significativas entre raciocínio e criatividade parece corroborar a distinção efetuada por Renzulli (1978, 1998) entre talentos acadêmicos e criativo-produtivos, já que o construto avaliado pela BPR-5 tem relação direta com a primeira forma de talento, enquanto o TTPC mede capacidades eminentemente criativas. Todavia, há que se considerar, por um lado, que existem interseções entre criatividade e raciocínio, pois um percentual expressivo de estudantes foi identificado nos dois anéis. Por outro lado, existem, também, alunos que se destacam somente em um desses dois anéis e que não seriam identificados caso as duas medidas não fossem adotadas. Sugere-se, desse modo, que outros estudos investiguem a relação entre essas variáveis, testando, por exemplo, hipótese de limite (Jauk et al., 2013), que pressupõe que a inteligência acima da média representa uma condição necessária para a criatividade de alto nível. Há que se investigar, ademais, possíveis associações entre criatividade, capacidade acima da média e envolvimento com a tarefa.

Dessa forma, é necessário que se utilizem meios de identificação que englobem os três anéis, pois somente uma medida não é suficiente para apontar capacidade diferenciada em todas as formas de talento. Ressalta-se, porém, a necessidade de se calibrarem os pontos de corte para que não ocorra sobreidentificação, gerando excesso de falsos positivos.

Para evitar a sobreidentificação, o percentil de inclusão no grupo de talentos poderia ser aumentado. Elevando-o, menor quantidade de alunos seria identificada. Com isso, há que se relativizar o uso do percentil 92, especialmente em instituições cujos discentes se caracterizam pelo alto desempenho. É de se esperar que, em escolas com muitos discentes com essa peculiaridade, o número de alunos indicados para compor o grupo de talentos seja maior se comparado a instituições com um número elevado de estudantes com baixo desempenho (Renzulli, 2005). Esse parece ser o caso da instituição-alvo desta investigação.

Talvez, o grande número de alunos identificados nos três anéis se deva a peculiaridades da amostra. Ela é proveniente de uma escola que, apesar de pública, possui recursos humanos e materiais que a tornam a instituição pública da cidade com melhor pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 (Brasil, 2013), gerando, desse modo, o efeito prenunciado por Renzulli (2005). Entretanto, mesmo se tratando de uma instituição caracterizada pelo alto desempenho

discente, a sobreidentificação é notória, já que não se trata de uma escola especial, destinada somente a estudantes com talento.

### Considerações Finais

Em síntese, constatou-se que o uso de múltiplas medidas no MPG para avaliar os três anéis propostos por Renzulli (1978, 1998, 2005) pode gerar uma sobreidentificação. Não obstante, a avaliação dos três construtos se mostra necessária, pois eles possuem certa independência.

No entanto, esses resultados devem ser considerados com cautela, pois este estudo apresenta algumas limitações em sua validade interna e, principalmente, externa. No primeiro caso, tem-se a já mencionada escassez de evidências de validade do TTPC e o fato de a EMA não medir o envolvimento com a tarefa em toda sua extensão. Quanto à validade externa, a amostra é pequena e é composta por alunos do Ensino Fundamental de apenas uma escola pública cujos discentes apresentam desempenho superior ao dos pares de outras instituições públicas.

A análise do MTA e do MPG apresentada neste estudo também é limitada no que se refere à avaliação de capacidades específicas e à identificação de talentos criativo-produtivos. No primeiro caso, há que se considerar que foi utilizado somente um instrumento (BPR-5) para o anel capacidade superior, que avalia, até certo ponto, tanto a capacidade geral (EG5) quanto capacidades específicas (por exemplo, RM). Porém, muitas destas não foram apreciadas, a psicomotora e a social, por exemplo.

No que diz respeito aos talentos criativo-produtivos, somente o TTPC, justamente a medida com maior sobrenomeação, foi utilizado. Ainda assim, ele possui limitações quando se trata da criatividade necessária para, por exemplo, o domínio psicomotor e o talento esportivo. Os outros dois instrumentos — BPR-5 e EMA — são claramente relacionados ao talento acadêmico.

Recomenda-se, desse modo, que outros estudos sejam realizados tanto com o intuito de analisar o uso isolado de cada um desses instrumentos na identificação de talentos quanto para testar os pressupostos do MTA e do MPG, utilizando-se outros instrumentos, avaliando-se mais capacidades específicas e transcendendo-se os talentos acadêmicos. Além disso, é preciso contar com amostras que sejam quantitativa e qualitativamente superiores, ou seja, que se aumente o N e que ele seja obtido

em diversas instituições e, se possível, randomicamente, representando melhor a população de estudantes brasileiros.

Apesar das limitações mencionadas, os resultados obtidos com este estudo têm implicações para a área de identificação de talentos. Ao observar certa independência entre as variáveis subjacentes ao MTA, evidencia-se a necessidade de se utilizarem medidas que avaliem os três construtos. Além disso, ficou notório o imperativo de se escolherem criteriosamente as medidas que serão utilizadas no MPG, uma vez que a ocorrência de sobreidentificação, que aumenta a chance de falsos positivos, e de subidentificação, que eleva o número de falsos negativos, pode ser decorrente dessa escolha. Alerta-se, também, para a necessidade de que haja equipes específicas para o processo de identificação e que estas sejam devidamente capacitadas para tanto, já que esse processo requer, dentre outros, os cuidados citados anteriormente.

A identificação de estudantes com talento no Brasil ainda é incipiente. O censo escolar evidencia isso claramente, pois, apesar de crescente, os 6.544 discentes arrolados em 2009 (Brasil, 2009) estão, por exemplo, muito aquém do proposto pelo MPG (15 a 20%) (Renzulli, 1998), sem que exista, também, qualquer evidência de que alunos brasileiros possuem menos talentos que os de outros países. Os poucos identificados o são, muitas vezes, por “se fazerem notar” e não devido a programas sistemáticos de identificação baseados em “busca ativa”.

O MTA e o MPG constituem uma das possibilidades teórico-práticas para guiar essa “busca ativa”. Contudo, há que se reiterar que, apesar de serem bastante conhecidos, influenciando, inclusive, políticas públicas em educação do Brasil (ver, por exemplo, a definição de Altas Habilidades/Superdotação do MEC — Brasil, 2008), poucos estudos brasileiros têm buscado corroborá-los. Assim, investigações como a presente, que testem suas proposições, contribuem — modestamente, no caso deste estudo — para aumentar a confiabilidade dos processos de identificação de talentos.

## Referências

- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: manual técnico*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (1998). *Baterias de Provas de Raciocínio – BPR-5*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- American Psychological Association. (2013). *PsycINFO*. Recuperado de <http://www.apa.org/>
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2010). Alunos com altas habilidades: valor preditivo dos critérios de identificação. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2009). *Microdados censo escolar*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/basicalevantamentos-acessar>
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2013). *IDEB: resultados e metas*. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=25377>
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio.bce.unb.br>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *SATEPSI*. Recuperado de <http://www2.pol.org.br/satepsi/>
- Gonçalves, F. C. (2010). *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Brasília, Brasília.
- Gonçalves, F. D. C., & Fleith, D. D. S. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: new support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221.

- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(1), 60-73.
- Manzano, A., Arranz, E., & Miguel, S. M. (2010). Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 5-17.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28*(2), 149-159.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 406-413.
- Passos, C. S., & Barbosa, A. J. G. (2011). Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. *Psico-USF, 16*(3), 317-326.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Raven, J. C. (2003). *Matrizes Progressivas: Escala Geral - Séries A, B, C, D e E*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(261), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Childhood Development, 63*, 9-18.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In: S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 50-72). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 23*(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação, 1*(52), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, KY: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Figural forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/ superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance, Versão Brasileira*. Campinas: LAMP/PUC-Campinas.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, SP: IDB/ LAMP/PUC-Campinas.

**Endereço para correspondência:**

Altemir José Gonçalves Barbosa  
 Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Campus Universitário, Martelos  
 CEP: 36036-900 – Juiz de Fora/MG  
 Email: altgonc@gmail.com

Recebido em 21/11/2013

Revisto em 20/02/2014

Aceito em 03/03/2014

## Representações Sociais do Envelhecimento entre Diferentes Gerações no Brasil e na Itália

Social Representations of Aging between Different Generations in Brazil and Italy

Brigido Vizeu Camargo<sup>I</sup>

Alberta Contarello<sup>II</sup>

João Fernando Rech Wachelke<sup>III</sup>

Daniela Xavier Morais<sup>I</sup>

Chiara Piccolo<sup>II</sup>

### Resumo

As representações sociais do envelhecimento podem ser diferentes de acordo com a cultura. O objetivo deste estudo foi comparar as representações do envelhecimento no Brasil e na Itália. Participaram 360 sujeitos distribuídos igualmente entre as nacionalidades, sexo e grupo etário. O questionário apresentou questões fechadas e abertas. Os resultados indicam associação das variáveis sociais (sexo, grupo etário e contexto cultural) com duas representações de envelhecimento: uma, na qual as relações sociais e a atividade completam a ideia de um momento exitoso, em que experiência de vida produziu sabedoria diante da vida, e outra como um processo que, embora traga experiência e sabedoria, resulta em declínio, doenças, inatividade e incapacidades, indicando o fim da vida.

**Palavras-chave:** representação social; envelhecimento; fatores socioculturais; grupos etários.

### Abstract

The social representations of aging may differ according to culture. The aim of this study was to compare the representations of aging in Brazil and in Italy. The participants were 360 subjects equally distributed between nationalities, sex and age group. The questionnaire presented closed and open ended questions. The results indicate the association of social variables (sex, age group and cultural context) with two representations of aging: one, where social relations and activity complete the idea of a successful moment in which life experience produced wisdom toward life, and another as a process that, although bring experience and wisdom, results in decline, illness, inactivity and incapacity, indicating the end of life.

**Keywords:** social representation; aging; sociocultural factors; developmental age groups.

<sup>I</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis), Brasil

<sup>II</sup>Università degli studi di Padova (Padova), Itália

<sup>III</sup>Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia), Brasil

O envelhecimento é um fenômeno universal e inerente à condição humana. Desde a década de 1980, ele vem ocorrendo de forma mais intensa em nível mundial, culminando na população de 893 milhões idosos entre os 7 bilhões de habitantes do mundo em 2011, com projeções de que irá abranger 2,4 bilhões de pessoas até o ano de 2050, num total de 9,3 bilhões da população em geral (Fundo de População das Nações Unidas [UNFPA], 2011).

Trata-se de um processo que traz implicações para a vida social, familiar e profissional, e as crenças e teorias leigas que as pessoas mantêm sobre o assunto organizam práticas, justificam posições e sustentam o entendimento da realidade; noutras palavras, o envelhecimento qualifica-se também como um objeto social, um assunto discutido por pessoas de diversas inserções na sociedade e que se torna pertinente em diversos contextos da vida cotidiana. O presente estudo visa caracterizar asso-

ciações de representações, avaliações e percepções referentes ao universo simbólico do envelhecimento e da velhice com variáveis socioculturais, por meio de estudo comparativo de um contexto brasileiro e um contexto italiano, diferenciando também efeitos ligados a faixas etárias e sexo.

A Itália tem vivido o fenômeno do envelhecimento de forma intensa, representando o segundo maior país em relação à população de idosos no mundo, com cerca de 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais. Já no Brasil, há 20 milhões de pessoas nessa faixa etária, o que indica que a população do país continua se modificando significativamente em direção a um perfil cada vez mais envelhecido (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2012). Projeções indicam que, em 2025, a população de idosos no Brasil será de mais de 34 milhões de pessoas (United States Census Bureau, 2013), constituindo uma das maiores populações de idosos do mundo.

Apesar de muitas vezes serem identificados como sinônimos, os conceitos de velhice e envelhecimento se diferenciam. Estudos sobre o envelhecimento indicam que os idosos entendem-no como um processo que ocorre ao longo da vida, que compreende perdas em vários domínios, com a diminuição e fim do ritmo de trabalho, enfraquecimento e declínio físico e psicológico (Gastaldi & Contarello, 2006; Veloz, Nascimento-Schulze, & Camargo, 1999). A velhice é percebida como uma etapa do ciclo de vida, uma aproximação da morte marcada por doenças, em que ocorre sofrimento, dependência, abandono e desrespeito (Araújo, Carvalho, & Moreira, 2003).

Na perspectiva do ciclo de vida ou *Lifespan*, proposta por Paul Baltes (1987), o envelhecimento é considerado um processo contínuo e heterogêneo, o que significa que corresponde a diferentes padrões, de acordo com o indivíduo e seu contexto histórico (Baltes, 1987; Neri, 2001, 2006; Marigo, Borella, De Beni, Caprara, & Fernández-Ballesteros, 2009). Ele consiste em diversas mudanças, normativas e não normativas, as quais são determinadas por questões genéticas, biológicas, sociais e culturais e estão, portanto, associadas às perdas e ganhos decorrentes da interação entre o indivíduo e a cultura em que está inserido (Neri, 2006).

Partindo do pressuposto de que a velhice e o envelhecimento são vivenciados distintamente nos mais diversos contextos, uma das variáveis importantes para a compreensão do processo de envelhecimento, do enfrentamento das perdas decorrentes do mesmo e da busca de um envelhecimento com sucesso diz respeito às concepções que as pessoas têm desse processo. Nesse sentido, a teoria das representações sociais torna-se um importante instrumento de compreensão desse processo, utilizada em diversos estudos (Veloz et al., 1999; Almeida & Cunha, 2003; Torres, 2010; Nagel, Contarello, & Wachelke, 2011). Ela permite a compreensão dessa forma específica de conhecimento do mundo, com um objetivo prático, na qual os grupos constroem e compartilham um conjunto de conhecimentos, conceitos e explicações sobre determinado fato ou tema, durante as conversações interpessoais que estabelecem no cotidiano (Moscovici, 1976, 1981; Jodelet, 2001). Conforme Moscovici (1976), as representações sociais apresentam-se como proposições, reações e avaliações sobre objetos relevantes para os grupos que as enunciam. Assim, uma representação social é tridimensional, envolvendo a dimensão informacional, a dimensão atitudinal ou avaliativa e a dimensão figurativa (produto do pro-

cesso de objetificação pelo qual o objeto da representação passa). O foco aqui é sobre os elementos que constituem a representação social do envelhecimento, em seu significado (parte da dimensão informacional) e no seu caráter avaliativo (atitudinal).

Alguns estudos apontam que as representações sociais de saúde na velhice podem estar atreladas a fatores relacionados a aspectos econômicos, sociais (como o acesso aos serviços de saúde) e subjetivos (como a aparência e o bem-estar) (Andrade, 2003; Teixeira, Nascimento-Schulze, & Camargo, 2002). O estilo de vida também influencia a forma como as pessoas chegarão à velhice, justificando a necessidade de políticas para o envelhecimento saudável (World Health Organization [WHO], 2005). Estas devem incentivar, além de recursos para cuidados com a saúde, a independência e a autonomia, que irão proporcionar a qualidade de vida.

A qualidade de vida percebida é uma avaliação subjetiva do sujeito sobre seu funcionamento físico, psicológico, social e espiritual em qualquer domínio das competências comportamentais e da sua satisfação em relação aos vários aspectos da vida (Neri, 2001). Um aspecto importante para uma boa qualidade de vida são as redes de apoio social do idoso constituídas pelos amigos, familiares e vizinhos. Outro aspecto importante para a saúde e qualidade de vida do idoso é a convivência intergeracional que vem se tornando objeto de estudo na análise demográfica, especialmente pelo suporte dado pelos idosos às gerações mais novas (Camarano, 2002).

Estudos identificaram que o processo de envelhecimento também é percebido de maneira distinta por homens e mulheres, sendo que estas apresentam uma representação social do envelhecimento caracterizada pela perda dos laços familiares, enquanto que, para os homens, o envelhecimento assume o significado de perda do ritmo de trabalho (Veloz et al., 1999; Figueiredo et al., 2007; Gutz, 2013).

Outras pesquisas identificaram a existência de diferenças significativas nas percepções acerca da velhice entre os idosos e não idosos (Almeida & Cunha, 2003; Martins, Camargo, & Biasus, 2009; Wachelke & Contarello, 2010). Observou-se que grupos tendem a representar socialmente outros grupos de forma diferente, aspecto muito característico quando se trata de grupos geracionais diferenciados.

Além da importância de estudar os efeitos das variáveis grupo etário e sexo, é relevante analisar a implicação dos fatores culturais, que podem ser decisivos para o entendimento das representações sociais

do processo do envelhecimento. As representações sociais estão sujeitas às mudanças geradas nas sociedades, seja pelo aparecimento de novas representações, seja pela reelaboração de representações já existentes (Moscovici, 2003). Dadas essas condições, as representações sobre o mesmo objeto podem ser diferentes de acordo com a cultura.

O objetivo deste estudo foi realizar uma comparação entre as representações sociais do envelhecimento no Brasil e na Itália, sobretudo nas suas dimensões informacional e atitudinal. Procurou-se analisar o papel do sexo, do ciclo de vida (grupos etários) e da cultura (brasileira e italiana) nas representações sociais do envelhecimento. Realizou-se a comparação dos resultados obtidos em Pádua (Itália) e em Florianópolis (Brasil), o que permitiu a compreensão das dimensões informacional e atitudinal das representações sociais do envelhecimento em dois contextos culturais.

## Método

Foi desenvolvido um estudo de caráter exploratório, descritivo e comparativo, com um delineamento 2x2x3, envolvendo as variáveis sexo, grupo etário e contexto cultural (Brasil/Florianópolis e Itália/Pádua).

Participaram 360 sujeitos brasileiros e italianos, distribuídos igualmente entre as nacionalidades, sexo e grupo etário (jovem: 18–24 anos, adulto jovem: 25–34 anos, adulto: 35–49 anos, adulto maduro: 50–64 anos, idoso: 65–79 anos e grande idoso: mais de 80 anos). A média de idade dos participantes jovens foi de 21,75 anos (desvio padrão – DP=1,80); dos adultos jovens foi de 28,49 anos (DP=2,55); dos adultos foi de 41,37 anos (DP=4,38); dos adultos maduros foi de 55,90 anos (DP=4,32); dos idosos foi de 70,62 anos (DP=3,94); e dos grandes idosos foi de 84,03 anos (DP=3,47). Em algumas análises, os grupos etários foram reagrupados em jovens (18–34 anos), adultos (35–64 anos) e idosos (mais de 65 anos), e suas médias de idade foram respectivamente: 25,40 anos (DP=4,12); 40,13 anos (DP=8,51) e 77,71 anos (DP=7,62). Em ambos os países, o percentual de idosos que informou ter uma religião foi maior que o dos outros grupos etários.

A coleta de dados ocorreu nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e da Universidade de Pádua (Itália), no segundo semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2010, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação, funcionários e participantes dos projetos de extensão das universidades.

O questionário utilizado foi composto por questões fechadas e abertas. Além dos itens de caracterização dos participantes, havia seis grupos de questões:

- (1) teste de classificação de palavras-elementos da representação social do envelhecimento;
- (2) questões sobre relações com pessoas de idade diferente;
- (3) escala de bem-estar psicológico tipo Likert, de 5 pontos (*Positive and Negative Affect Schedule - PANAS*);
- (4) escala de bem-estar social tipo Likert, de 5 pontos (*Social Well-Being Scales*);
- (5) perguntas relativas às práticas de enfrentamento do processo de envelhecimento, de cuidados com a saúde e da concepção da velhice positiva;
- (6) questões de comparação intercultural do envelhecimento na Europa (Itália) e no Brasil.

Foi utilizada como medida de bem-estar psicológico uma escala traduzida para o português a partir de uma adaptação italiana realizada por Gasparini, Sarrica e Contarello (2007) da PANAS, medida construída e validada originalmente por Watson, Clark e Tellegen (1988). Os índices  $\alpha$  de Cronbach para os conjuntos de afetos positivos e negativos foram satisfatórios: 0,81 e 0,85, respectivamente.

Quanto ao bem-estar social, utilizou-se uma versão traduzida e adaptada de uma escala proposta por Keyes (1998). A medida original contém 33 itens divididos em 5 dimensões de bem-estar social: coerência social, integração social, aceitação social, contribuição social e realização social. A dimensão coerência social não foi abordada, após se considerar que esse fator seria pouco adequado para a realidade brasileira. Uma análise fatorial exploratória (método de fatoração dos eixos principais e rotação Varimax) apontou que 3 fatores explicaram 43% da variância dos itens de bem-estar social. O terceiro fator foi composto por um item somente e, portanto, foi desconsiderado. Os dois primeiros fatores explicaram 36,5% da variância e tiveram importância muito semelhante (Fator 1: 18,26% e Fator 2: 18,24%). O Fator 1 reuniu 12 itens que, na escala original, diziam respeito à integração social (por exemplo: Sinto-me próximo(a) das outras pessoas do meu grupo e comunidade) e à contribuição social (por exemplo: Acho que eu posso contribuir com algo para o mundo) —  $\alpha$  de Cronbach: 0,82. O Fator 2 abordou 5 itens voltados originalmente para aceitação social (por exemplo: Acho que as pessoas só pensam em si mesmas - revertido) —  $\alpha$  de Cronbach: 0,76.

A aplicação do instrumento foi realizada de forma coletiva e individual, de acordo com o acesso aos respondentes. Os participantes da pesquisa receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina sob o nº 231.

Os dados foram analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17.0, envolvendo descrição estatística (frequência relativa, escore numérico) e estatística correlacional (teste de associação do  $\chi^2$ , teste *t* de Student, análise de variância - ANOVA e o teste não paramétrico de Mann-Whitney). Além disso, foram realizadas análises fatoriais e estruturais no software *Système Portable pour l'Analyse des Données* (SPAD, 2008; Lebart & Salem, 1988) e uma análise de conteúdo de tipo categorial (Bardin, 2009), com o objetivo de analisar o conhecimento e a referência dos participantes para realizar uma comparação entre os diferentes contextos culturais.

## Resultados

Ao se referirem ao outro país, os principais elementos citados pelos participantes brasileiros sobre a Itália foram os aspectos relacionados à geografia, história e cultura (34,3%) do país europeu, os aspectos ligados à descendência e imigração italiana (26,3%) e o desenvolvimento social e econômico (9,9%). Já os participantes italianos, ao falarem sobre o Brasil, indicaram a desorganização social, atrelada à pobreza (38,6%), o turismo (13,5%) e os aspectos históricos, geográficos e culturais (12,8%) como informações sobre o outro país. As principais fontes de informação utilizadas pelos participantes de ambos os países foram televisão, família, amigos, jornal, revistas e Internet. Porém, a fonte família ( $p < 0,001$ ) foi mais utilizada pelos brasileiros, fato que pode estar associado às questões históricas referentes à imigração italiana para o Brasil no século XX.

A qualidade de vida do idoso, em geral, foi mais bem avaliada pelos participantes brasileiros. Em nível mundial, a qualidade de vida do idoso foi percebida como regular pelos brasileiros (média -  $M=2,13$ ;  $DP=0,72$ ) e apresentou uma média ainda mais baixa pelos italianos ( $M=1,80$ ;  $DP=0,73$ ). A qualidade de vida na Europa foi considerada boa pelos brasileiros ( $M=3,05$ ;  $DP=0,66$ ) e regular pelos italianos ( $M=2,68$ ;  $DP=0,75$ ). Quanto à qualidade de vida do idoso na Itália, as respostas dos brasileiros ( $M=2,94$ ;  $DP=0,60$ ) apresentaram resultado um pouco mais

favorável que as dos italianos ( $M=2,46$ ;  $DP=0,77$ ). Já com relação à qualidade de vida do idoso no Brasil, os brasileiros ( $M=1,93$ ;  $DP=0,69$ ) avaliaram-na de maneira um pouco mais positiva que os italianos ( $M=1,86$ ;  $DP=0,76$ ), porém, em ambos os países, houve a tendência a uma avaliação mais negativa. Houve associação estatisticamente significativa em função da nacionalidade dos participantes nas avaliações sobre qualidade de vida do idoso no mundo (teste *t* de Student -  $t=3,59$ ; graus de liberdade -  $gl=256$ ;  $p < 0,001$ ), na Europa ( $t=4,54$ ;  $gl=285$ ;  $p < 0,001$ ) e na Itália ( $t=5,86$ ;  $gl=265$ ;  $p < 0,001$ ), com exceção para a avaliação relacionada ao Brasil ( $t=0,74$ ;  $gl=259$ ; não significativa). Esses resultados sugerem que os participantes, independentemente do país, percebem a qualidade de vida do idoso na Itália melhor que no Brasil.

A maior parte dos participantes brasileiros indicou que é melhor ser idoso na Itália; por outro lado, a maior parte dos italianos afirmou que é pior ser idoso no Brasil (Tabela 1).

As principais justificativas dos brasileiros para essa indicação foram as condições sociais (17,9%), o fato de a Itália ser um país mais desenvolvido (17,2%) e a valorização do idoso pelos italianos (13,4%). Para os italianos, as justificativas mais utilizadas foram a falta de condições sociais existente no Brasil (31%) e o fato de o Brasil ser um país menos desenvolvido (22,4%), seguido por outras explicações (13,8%).

### *Elementos da Representação Social do Envelhecimento*

A Tabela 2 apresenta os resultados de associação de palavras pré-determinadas ao objeto envelhecimento. A associação entre as palavras (elementos) e os pertencimentos etários foi examinada com a aplicação da prova estatística do  $\chi^2$ , separada por cada país.

**Tabela 1**

*Comparação de ser idoso no outro país em relação ao seu.*

	Comparação em relação ao outro país			
	Pior (%)	Igual (%)	Melhor (%)	Total (%)
Brasileiros em relação a ser idoso na Itália	2,6	24,5	72,9	100
Italianos em relação a ser idoso no Brasil	70,3	14,5	15,2	100

$\chi^2=153,91$ ; graus de liberdade=2;  $p < 0,001$ ; força da associação - V Cramer=0,73.

As palavras evocadas por mais de 50% dos participantes em todos os grupos etários e nos dois países foram: experiência e sabedoria. No Brasil, a grande maioria dos jovens associou essas duas palavras ao envelhecimento. Além destas, duas outras apareceram muito evocadas entre os brasileiros: família e tempo livre. No entanto, a ideia de família é muito mais presente na medida em que os grupos etários envelhecem, e esse é um dado significativo no Brasil. Diferentemente, na Itália, embora as diferenças entre grupos etários sejam estatisticamente significantes, a importância do termo família ocorre para idosos e jovens e, em menor proporção, para adultos.

Considerando-se as diferenças etárias, entre os brasileiros, sobretudo idosos, uma contraposição de elementos mais positivos e mais negativos foi observada: de um lado, as ideias de saúde e trabalho e, de outro, as de declínio e dependência. Entre os italianos, verificou-se outra contraposição, colocando como principais responsáveis pelos elementos positivos os próprios idosos e, pelos negativos, os adultos. Os elementos do lado positivo foram: amigos e trabalho e, do lado negativo, limitação, dependência e doença.

Os resultados referentes à amostra brasileira apresentam um predomínio de elementos positivos associados ao envelhecimento, por exemplo: saúde e tempo livre. Já em relação à amostra italiana, eviden-

ciaram-se os aspectos negativos do envelhecimento, tais como: doença e morte.

*Uma Visão Geral da Relação dos Elementos da Representação Social do Envelhecimento com as Variáveis Caracterizadoras dos Participantes*

Foi realizada uma análise fatorial de correspondência com os dados do teste de evocações de palavras. Essa análise resume as relações entre os elementos das representações sociais do envelhecimento e as características dos participantes. Nesse momento, utilizou-se a escala etária mais detalhada (jovem, adulto jovem, adulto, adulto maduro, idoso e grande idoso).

Em relação ao bem-estar psicológico (BEP), separaram-se as médias dos itens positivos (BEP +) das médias dos itens negativos (BEP -), conforme a Tabela 3. Quanto ao bem-estar social (BES), retiveram-se as médias de 2 fatores: o Fator 1 (integração social) e o Fator 2 (aceitação social).

Essas médias foram dicotomizadas para serem consideradas na análise fatorial como variáveis nominais. Assim, para o bem-estar psicológico, os itens positivos foram considerados altos (BEP +\_Alto), quando o escore era igual ou maior que a mediana, e baixos (BEP -\_Baixo), quando era menor. Os fatores

**Tabela 2**

*Relação dos conteúdos associados à representação de envelhecimento em função dos diferentes países e dos grupos etários.*

Palavras	Associação por país (%)					
	Brasil			Itália		
	Jovens	Adultos	Idosos	Jovens	Adultos	Idosos
Experiência	95*	78,3*	75*	76	80	81
Família	60**	61,7**	81,7**	45*	30*	58,3*
Inatividade	13,3	23,3	26,7	41,7	30	31,7
Limitação	46,7	55	55	25*	55*	30*
Solidão	25	35	35	50	45	43,3
Declínio	11,7*	33,3*	55*	33,3	46,7	30
Sabedoria	78,3**	66,7**	56,7**	56,7	56,7	63,3
Amigos	30	38,3	40	10*	13,3*	48,3*
Saúde	43,3*	48,3*	75*	38,3	46,7	50
Incapacidade	11,7	20	16,7	20	26,7	21,7
Trabalho	13,3*	25*	40*	3,3*	8,3*	31,7*
Utilidade	21,7	21,7	36,7	15	23,3	30
Dependência	26,7*	40*	55*	45**	36,7**	23,3**
Tempo livre	55	61,7	73,3	43,3	36,7	48,3
Morte	33,3	33,3	21,7	50	38,3	26,7
Doença	45	36,7	45	55*	71,7*	41,7*

\*p<0,01; \*\*p<0,05.

da escala de bem-estar social foram considerados altos (BES1\_Alto e BES2\_Alto) ou baixos (BES1\_Baixo e BES2\_Baixo) pelo mesmo critério aplicado à escala de bem-estar psicológico.

A análise fatorial de correspondência considerou como variáveis ativas os elementos da representação social do envelhecimento (palavras) e, como ilustrativas, o país, as seis faixas etárias, o sexo dos participantes, os itens positivos do BEP, os itens negativos do BEP, o Fator 1 do BES e o Fator 2 do BES. Os 10 primeiros fatores explicam 76,3% da variância. Mas dois planos fatoriais apresentaram maior interesse: o 1x2 e o 3x5.

*Plano fatorial 1x2*

O Fator 1 (Figura 1) opõe, de um lado (esquerdo), os participantes brasileiros idosos e grandes idosos e, de outro lado (direito), os participantes italianos jovens, jovens adultos e adultos. Os brasileiros tiveram escores altos nos itens positivos e baixos nos negativos da escala de bem-estar psicológico e escores baixos no Fator 2 da escala de bem-estar social (falta de aceitação social); enquanto que os italianos apresentaram escores baixos nos itens positivos e altos nos negativos da escala de bem-estar psicológico e escores altos nos Fatores 1 (integração social) e 2 (aceitação social) da escala de bem-estar social.

Os elementos característicos da representação social do envelhecimento dos brasileiros são positivos: família, amigos, trabalho e utilidade, enquanto os dos italianos são negativos: inatividade, declínio, incapacidade, doença e morte.

O Fator 2 contrapõe, na parte superior, participantes brasileiros idosos e grande idosos e, na parte inferior, participantes italianos jovens, jovens adultos e adultos. Os brasileiros apresentaram escores baixos tanto nos itens negativos como nos positivos da escala de bem-estar psicológico, enquanto os italianos, ao contrário, apresentaram escores altos nos dois tipos de itens nessa escala. Quanto à escala de bem-estar social, os brasileiros apresentaram escores baixos para o Fator 1 (falta de integração social) e alto para o 2 (aceitação social), enquanto os italianos, inversamente, apresentaram escores altos (integração social) para o primeiro fator e baixo para o segundo (falta de aceitação social).

O envelhecimento apareceu de forma mais concreta entre os idosos brasileiros, tanto nos seus elementos positivos — saúde, amigos, utilidade e trabalho — como no elemento negativo: declínio. Para os jovens e adultos italianos, o envelhecimento apareceu de forma mais estereotipada como sabedoria e experiência. Constata-se que as faixas etárias têm um papel mais decisivo aqui, indicando que, quanto mais implicado o participante, entendendo implicação como pertencimento à faixa etária que caracteriza o resultado do processo de envelhecimento, mais rico o conteúdo de sua representação e menos estereotipado.

*Plano fatorial 3x5*

O plano fatorial 3x5 (Figura 2) traz um novo elemento para compreendermos as representações do envelhecimento: o papel do sexo. O Fator 3 con-

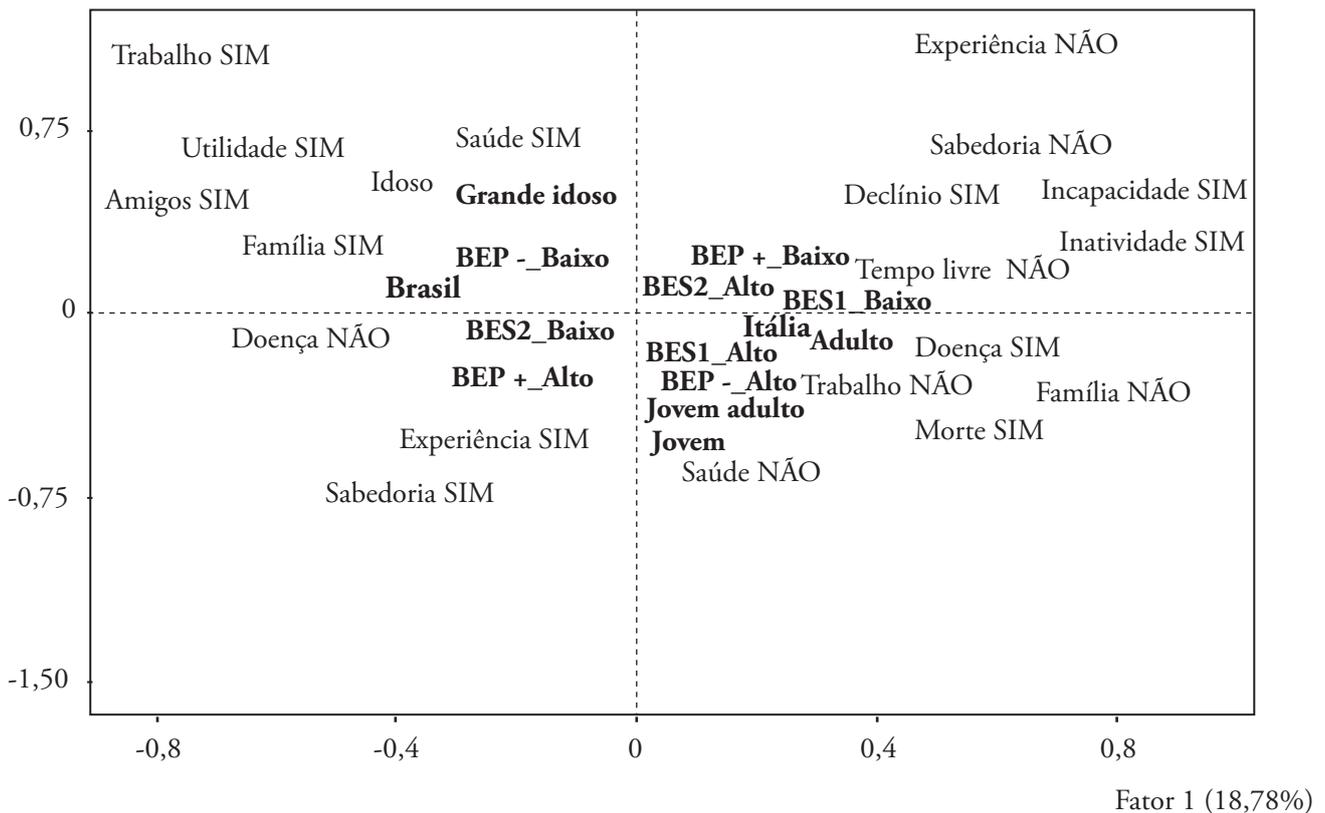
**Tabela 3**

*Médias nos tipos de bem-estar indicados pelo desdobramento das duas escalas por país e grupos etários.*

	Médias nos tipos de bem-estar			
	BEP		BES	
	Adjetivos positivos*	Adjetivos negativos**#	Fator 1: integração social*	Fator 2: aceitação social**##
País				
Brasil	3,70	2,41	4,08	2,93
Itália	3,60	2,50	3,96	3,10
Faixa etária				
Jovem	3,63	2,51	4,02	2,94
Adulto jovem	3,63	2,73	4,04	2,94
Adulto	3,77	2,45	4,04	3,02
Adulto maduro	3,70	2,51	4,05	3,11
Idoso	3,72	2,32	4,07	3,04
Grande idoso	3,46	2,19	3,92	3,05

\*Valor p não significativo para país e faixa etária; \*\*Valor p não significativo para país; #p<0,001 para faixa etária; ##p<0,05 para país e faixa etária. BEP: bem-estar psicológico; BES: bem-estar social.

Fator 2 (9,68%)



**Figura 1**

*Planos fatoriais 1 e 2 referentes à análise fatorial de correspondências: o papel do país e da idade nas representações sociais do envelhecimento.*

trapõe, de um lado (o esquerdo), homens brasileiros adultos, adultos maduros e grandes idosos e, de outro lado (direito), mulheres italianas jovens e idosas. Os primeiros pensam o envelhecimento sobretudo pelas suas perdas — limitação e declínio —, e as últimas também, mas a ideia de solidão, juntamente com incapacidade e inatividade, é central nas suas concepções compartilhadas sobre o envelhecimento.

O Fator 5 contrapõe mulheres grandes idosas brasileiras (na parte superior do plano fatorial) aos homens italianos de diversas faixas etárias (idosos, adultos maduros, jovens e jovens adultos). As mulheres enfatizam mais as perdas, já que os elementos principais foram: limitação, dependência e tempo livre. E os homens enfatizam menos as perdas: utilidade, saúde e dependência.

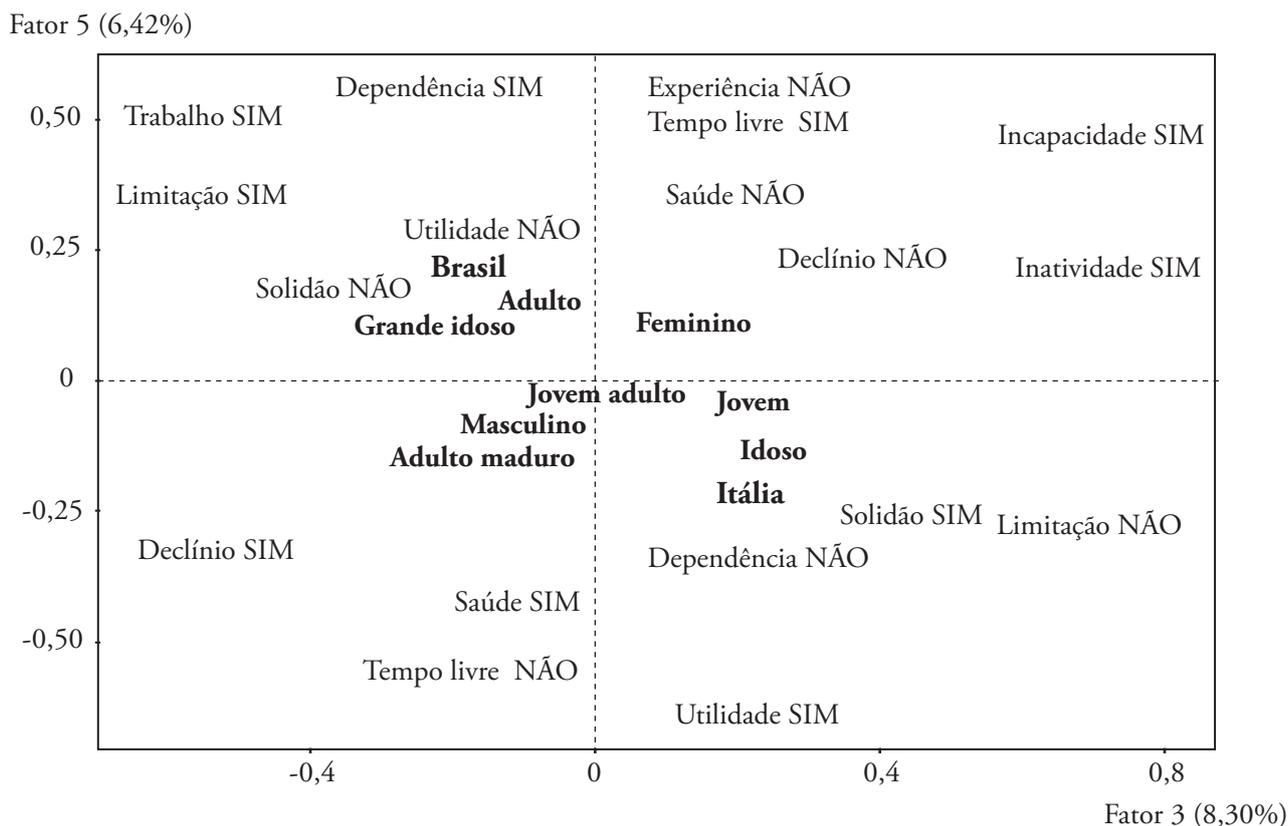
### Discussão e Considerações Finais

O emprego parcial da abordagem dimensional indicada por Moscovici (1976) nos permitiu examinar, por meio dos elementos associados ao envelhecimento, o conteúdo e o posicionamento atitudinal dos

grupos etários e dos dois contextos culturais quanto a esse importante objeto social. A ideia de que o envelhecimento traz experiência e sabedoria aos indivíduos é compartilhada pelas pessoas, independentemente do contexto cultural e do grupo etário.

No entanto, quando se observa a composição das influências do contexto cultural (Brasil e Itália) e do grupo etário, com os dois tipos de bem-estar percebidos pelos participantes (o psicológico e o social), temos uma primeira diferenciação da representação social do envelhecimento. Os idosos brasileiros, que experimentam bem-estar psicológico e falta de aceitação social (mal-estar social), entendem o envelhecimento como um processo no qual as relações sociais (família e amigos) e a atividade (trabalho e utilidade) completam a ideia de um momento exitoso no ciclo vital, em que experiência de vida produziu sabedoria diante da vida. Para Wachelke e Contarello (2011), a família pode ser vista como uma unidade social cujos membros compartilham valores como união e amor, caracterizando um ambiente relacionado ao amparo e à proteção.

Já os jovens e adultos italianos, que experimentam mal-estar psicológico e bem-estar social, pensam o



**Figura 2**  
Planos fatoriais 3 e 5 referentes à análise fatorial de correspondências: o papel do sexo nas representações sociais do envelhecimento.

envelhecimento como um processo que, embora traga experiência de vida e sabedoria, resulta em declínio, aparecimento de doenças e é caracterizado pela inatividade e pelas incapacidades, apontando para o fim da vida (morte). É importante considerar que os adolescentes, independentemente de nacionalidade, foram os que mais experimentaram mal-estar psicológico. Isso parece também estar ligado a aspectos psicológicos, como o desenvolvimento do *self*. A ideia de perdas que norteia o pensamento social dos respondentes jovens e adultos italianos acerca dessa etapa da vida também foi constatada em outros estudos (Wachelke et al., 2008; Gastaldi & Contarello, 2006).

Trata-se de duas representações sociais do envelhecimento bastante distintas, nas quais, em certa medida, o momento social e econômico dos dois países (maior crise na Itália) e o pertencimento ao grupo etário objeto da representação parecem ter um papel no entendimento dessas diferenças. O entendimento de que o envelhecimento é parte do curso de vida e composto simultaneamente por ganhos e perdas (Baltes, 1987) foi concebido diferentemente de acordo com o contexto cultural e os grupos etários.

Os jovens, pela distancia etária da velhice, compartilham a ideia mais estereotipada e consensual do envelhecimento: um processo que traz experiência e sabedoria. Os adultos vão além dessas duas características mais compartilhadas pela sociedade e relacionam esse processo a uma importante perda: a limitação. Em contrapartida, os idosos apresentam, além dos dois elementos mais compartilhados, a importância das relações de amparo e proteção da família e da manutenção da saúde, que passa a ser central em suas vidas. No geral, a representação social do não idoso, na sua dimensão atitudinal (Moscovici, 1976), apresenta-se de maneira bastante negativa e simplificada. Já a representação social do envelhecimento dos idosos apresenta-se na sua dimensão atitudinal mais positiva.

Entre brasileiros e italianos, aparece uma distinção entre o coletivismo e o individualismo mesclada com visões idealizadas (positivas) e realistas (negativas), já que a família apareceu como um importante elemento para os primeiros e, para os últimos, o envelhecimento foi associado principalmente com doença. Observou-se uma diferenciação em função do sexo

dos participantes: as mulheres enfatizam mais perdas que os homens; os tipos de perdas considerados pelos homens são mais voltados à atividade e ao trabalho e, pelas as mulheres, aos laços sociais familiares, como outros estudos já indicaram (Veloz et al., 1999; Figueiredo et al., 2007; Gutz, 2013).

De modo geral, os resultados apresentam um panorama que indica associação de variáveis sociais com configurações de pensamento representacional acerca do objeto envelhecimento e posicionamentos correspondentes. Variáveis que indicam inserções posicionais e mesmo pertenças grupais, como sexo e grupo etário, contextualizam-se em condições culturais as quais se associam a produtos representacionais que explicam e dão sentido aos desafios e novos fenômenos com os quais as pessoas devem lidar na vida cotidiana, adaptando-se a exigências práticas. Embora este estudo tenha empregado parcialmente a abordagem dimensional das representações sociais (Moscovici, 1976), o que é um dos seus limites, considera-se que ele junta-se a outros esforços dedicados a situar lógicas de pensamento representacional em termos de respostas e adaptações a desafios e emergências culturais (por exemplo: Wachelke & Contarello, 2010; Biasus, Demantova, & Camargo, 2011; Nagel et al., 2011).

## Referências

- Almeida, A. M. O., & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Andrade, O. G. (2003). Representações sociais de saúde e de doença na velhice. *Acta scientiarum. Health sciences*, 25(2), 207-213.
- Araújo, L. F., Carvalho, V. A. M. L., & Moreira, E. F. (2003). Representações sociais da velhice: um estudo com idosos paraibanos. In: III Jornada Internacional & I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, *Textos completos* (pp. 542-556). Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biasus, F., Demantova, A., & Camargo, B. V. (2011). Representações sociais do envelhecimento e da sexualidade para pessoas com mais de 50 anos. *Temas em Psicologia*, 19, 319-336.
- Camarano, A. A. (2002). *Envelhecimento da população brasileira: uma análise demográfica*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Figueiredo, M. L., Tyrrel, M. A., Carvalho, C. M., Luz, M. H., Amorim, F. C., & Loiola, N. L. (2007). As diferenças de gênero na velhice. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60, 422-427.
- Fundo de População das Nações Unidas (2011). *Relatório sobre a situação da população mundial 2011*. Recuperado de <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2011.pdf>
- Gasparini, G., Sarrica, M., & Contarello, A. (2007). Emotions well-being and aging. A study in the framework of Castersen's socioemotional selectivity theory. In: V. Zammuner, & I. Galli (Orgs.), *Proceedings. Giornata di studio sulle emozioni*. Padova: CLEUP.
- Gastaldi, A., & Contarello, A. (2006). Una questione di età: rappresentazioni sociali dell'invecchiamento in giovani e anziani. *Ricerche di Psicologia*, 20, 7-22.
- Gutz, L. (2013). *Envelhecimento e espiritualidade: um estudo sobre representações sociais de idosos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Censo demográfico 2010*. Recuperado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default\\_sinopse.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm)
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Lebart, L., & Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- Marigo, C., Borella, E., De Beni, R., Caprara, M., & Fernández-Ballesteros, R. (2009). Invecchiamento di successo: vivere a lungo, vivere bene. In : R. De Beni (Org.), *Psicologia dell'invecchiamento* (pp. 233-258). Bologna: il Mulino.
- Martins, C.R.M., Camargo, B. V., & Biasus, F. (2009). Representações sociais do idoso e da velhice: de diferentes faixas etárias. *Universitas Psychologica*, 8, 831-847.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In: J. P. Forgas (Org.), *Social Cognition*. London: Academic Press.

- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nagel, M. M., Contarello, A., & Wachelke, J. (2011). Social representations and stakes across borders: studying ageing in times of change. *Temas em Psicologia, 19*, 59-73.
- Neri, A. L. (2001). Velhice e qualidade de vida na mulher. In: A. Neri (Org.), *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas* (pp. 161-200). Campinas, SP: Papirus.
- Neri, A. L. (2006). O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia, 14*, 17-34.
- Système Portable pour l'Analyse des Données. (2008). *Guide de l'utilisateur*. Courvoisier: Coheris SPAD.
- Teixeira, M. C. T. V., Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (2002). Representações sociais sobre a saúde na velhice: um diagnóstico psicossocial na Rede Básica de saúde. *Estudos de Psicologia, 7*, 351-359.
- Torres, T. L. (2010). *Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários*, Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- United States Census Bureau. (2013). *International Programs. International database*. Recuperado de <http://www.census.gov/population/international/data/idb/>
- Veloz, M. C. T., Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*(2), 479-501.
- Wachelke, J., Camargo, B. V., Hazan, J. V., Soares, D. R., Oliveira, L. T. P., & Reynaud, P. D. (2008). Princípios organizadores da representação social do envelhecimento: dados coletados via internet. *Estudos de Psicologia, 13*, 107-116.
- Wachelke, J., & Contarello, A. (2010). Social representations on aging: Structural differences concerning age group and cultural context. *Revista Latinoamericana de Psicologia, 42*, 367-380.
- Wachelke, J., & Contarello, A. (2011). Italian students' social representation on aging: an exploratory study of a representational system. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 551-560.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- World Health Organization. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

**Endereço para correspondência:**

Brigido Vizeu Camargo  
 Universidade Federal de Santa Catarina  
 Departamento de Psicologia  
 Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS)  
 Campus Universitário Trindade, Bloco C, sala 1B,  
 3º piso  
 CEP: 88040-900 – Florianópolis/SC  
 E-mail: brigido.camargo@yahoo.com.br

Recebido em 06/06/2013

Revisto em 13/12/2013

Aceito em 16/12/2013

## Silêncios e Rearranjos na Conjugalidade em Situação de Câncer em um dos Cônjuges

Silence and Rearrangements in Conjuality when a Spouse has Cancer

Jeovana Scopel Picheti<sup>I</sup>

Elisa Kern de Castro<sup>II</sup>

Denise Falcke<sup>II</sup>

### Resumo

O presente artigo, embasado pela teoria sistêmica, refere-se a uma pesquisa qualitativa de estudos de casos múltiplos, cujo objetivo foi compreender a relação conjugal de casais nos quais um dos cônjuges estava em tratamento para o câncer. Quatro casais de meia-idade foram entrevistados (conjunta e individualmente) sobre o tema. Foram feitas análises transversais dos casos e síntese dos casos cruzados. Os principais resultados evidenciaram transformações no papel de marido/mulher para paciente/cuidador, dificuldades dos casais para falarem sobre as mudanças relacionadas à conjugalidade, em especial sobre o aspecto sexual, e sobre os medos referentes à possibilidade de morte.

**Palavras-chave:** neoplasias; família; relações conjugais.

### Abstract

The present paper, based on systemic theory, refers to a multiple-case qualitative research that aimed to understand the marital relationship of couples in which a spouse was undergoing cancer treatment. Four middle-aged couples were interviewed (collectively and individually) about the topic. Cross-case analysis and synthesis of crossed data were carried out. The main results exposed changes in the roles of husband/wife to patient/caregiver, the difficulties of couples in speaking about marital changes, especially those related to the sexual life, as well as the fear that arises with the possibility of dying.

**Keywords:** neoplasms; family; marital relations.

<sup>I</sup>Faculdade da Serra Gaúcha (Caxias do Sul), Brasil

<sup>II</sup>Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo), Brasil

A teoria sistêmica concebe a família como um sistema complexo, composto por elementos em constante interação, com vínculos afetivos e consanguíneos, sendo suas principais características a influência mútua e a comunicação que se estabelece entre seus membros (Carter & McGoldrick, 2008). Quando um membro da família recebe o diagnóstico de câncer, considera-se que todo o núcleo familiar será afetado, uma vez que surgem mudanças na organização e na dinâmica familiar (Nichols & Schwartz, 2007). A demanda com relação às adaptações na rotina da família requerida por um membro doente constitui-se num dos maiores fatores de estresse familiar (Fraenkel & Wilson, 2002; Biffi & Mamede, 2004). O fato de que uma crise familiar pode ser causada em virtude do acometimento de um membro da família por câncer já foi apontado em alguns estudos (Almeida, 2006; Giarnodoli-Nascimento & Trindade, 2002). Essa crise pode desestabilizar a família, pois substitui uma determinada situação familiar já conhecida por outra, exigindo que os membros da família se adaptem à nova realidade (Picheti, 2008).

Levando em conta essas questões, o relacionamento conjugal inevitavelmente irá sofrer transformações quando um dos cônjuges adoece. Mudanças na vida conjugal já foram apontadas em uma série de estudos internacionais com pacientes com diferentes tipos de doenças crônicas (Badr & Taylor, 2009; Badr, Acitelli, & Taylor, 2008; Gilbert, Ussher, & Perz, 2010; Lindau, Surawska, Paice, & Baron, 2011; Manne & Badr, 2010; Manne, Badr, Zaidler, Nelson, & Kissiane, 2010; Manne et al., 2004, 2006; Song et al., 2011). Contudo, as relações conjugais são atravessadas por uma série de questões culturais, como classe social, gênero e raça, e grande parte desses estudos tratam de forma homogênea essas relações, considerando pouco ou nada os aspectos culturais em questão. No Brasil, os poucos estudos sobre conjugalidade e câncer tratam basicamente das repercussões do câncer do filho para o casal, e não dos casos em que um dos cônjuges está adoecido.

A forma como o casal construiu sua relação conjugal antes da doença de um de seus membros tem papel significativo na forma como lida com o câncer,

o que também influencia na possibilidade de manutenção desse relacionamento após o episódio da doença (Gradim, 2005). As mudanças trazidas pela doença podem ocasionar tanto consequências positivas como negativas, que ocorrem em maior ou menor medida em função da maneira como esse casal lida com essa nova conjuntura (Cole, 2002). Quando a estrutura familiar — e, nesse contexto, em especial, a conjugal — se constituiu de maneira funcional, baseada no diálogo e no respeito mútuo, os vínculos preestabelecidos contribuem para o aparecimento ou a retificação de sentimentos de carinho, atenção, cuidado, amor e respeito pelo cônjuge acometido pelo câncer (Hayashi, Chico, & Ferreira, 2006).

A comunicação entre o casal é um dos aspectos que possui importância significativa no relacionamento conjugal. Estudos internacionais apontaram para a importância de os casais manterem um diálogo franco sobre as mudanças que podem vir a ocorrer no relacionamento conjugal e na sexualidade devido à doença (Lindau et al., 2011; Manne et al., 2006, 2004, 2010). Em virtude de o tema conjugalidade e câncer ter sido pouco explorado no âmbito nacional, e menos ainda sob o enfoque da teoria sistêmica, a presente pesquisa objetivou analisar a relação de casal frente ao câncer de um dos cônjuges. Em particular, foram examinadas as percepções dos cônjuges individualmente e em conjunto a respeito da relação de casal.

## Método

### *Delineamento*

Este é um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005), com o objetivo de compreender em profundidade a experiência dos casais em que um dos cônjuges tem diagnóstico de câncer.

### Participantes

Participaram deste estudo 4 casais heterossexuais de meia-idade (entre 44 e 65 anos) que estavam no seu primeiro casamento e conviviam juntos há pelo menos 26 anos. Os participantes foram selecionados por conveniência, e o único critério de inclusão considerado foi que os casais convivessem há pelo menos dez anos juntos.

Os casais foram contatados quando um dos cônjuges estava hospitalizado em um hospital geral de uma cidade da Serra Gaúcha. Os pacientes em

questão haviam recebido diagnóstico de câncer num período entre um ano e meio e nove anos. Tanto o paciente quanto o seu cônjuge tinham pleno conhecimento sobre o diagnóstico, o tratamento e a gravidade da doença. A Tabela 1 apresenta as características dos casais participantes do estudo.

## Instrumentos

Foram realizadas três entrevistas semidirigidas (Minayo, 1996) com três casais participantes e uma entrevista semidirigida com um dos casais, pois, neste caso, o paciente faleceu no período de coleta de dados e antes da realização das outras entrevistas. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, tendo sido programadas da seguinte forma:

- 1ª entrevista: foi realizada com o casal, abordou questões sobre a história do relacionamento, seu cotidiano antes do aparecimento do câncer e a atual situação de vida do casal, percepções com relação ao impacto do câncer nas suas vidas e sobre a convivência após este evento;
- 2ª e 3ª entrevistas: foram realizadas com os cônjuges em separado e abordou questões sobre a percepção de cada um frente à doença, modificações que ocorreram nas suas vidas, medos e anseios. Na entrevista com o cônjuge, foram também abordadas questões sobre o reflexo da doença do parceiro na sua vida e sua contribuição no tratamento e expectativas para o futuro.

## Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisadora fez contato com a equipe médica e de enfermagem do único hospital geral de uma pequena cidade da serra gaúcha (cerca de 13 mil habitantes) que atendia pacientes com câncer, solicitando o encaminhamento dos casais. O referido hospital possui apenas alguns leitos para o tratamento de pacientes oncológicos, sendo que, para procedimentos e tratamentos mais complexos, os pacientes são encaminhados para outro hospital de referência para a região. É de cunho público/privado, e a pesquisadora, na ocasião, trabalhava como psicóloga dessa instituição, o que facilitou o acesso aos pacientes e seus cônjuges. O local e a data das entrevistas foram agendados previamente e foram realizadas nas residências dos casais.

**Tabela 1***Características sociodemográficas dos casais participantes do estudo\*.*

Casal	Tempo de casados (anos)	Número de filhos	Tipo de câncer	Paciente/idade (anos)/profissão/ tempo de diagnóstico	Cônjuge/idade (anos)/ profissão
1	37	2	Esôfago	Guilherme/62/ aposentado/3 anos	Carolina/65/ dona de casa
2	29	2	Mama, ossos, pulmão e rim.	Edna/52/dona de casa/ 7 anos e 6 meses	Daniel/56/cantoneiro
3	23	1	Pulmão	Fernando/52/agricultor/ 1 ano e 6 meses	Maria/44/cozinheira
4	41	4	Pele, rim e pulmão.	Ruth/57/aposentada/ 9 anos	João/62/aposentado

\*Os nomes utilizados são fictícios.

### Considerações Éticas

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob o número 018/2011. Ao término da coleta, os dados foram guardados em ambiente seguro e serão destruídos após cinco anos da data das entrevistas (os arquivos de áudio das entrevistas serão apagados, e o material impresso será enviado para reciclagem).

### Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram analisados a partir da descrição abrangente de cada caso, organizada de forma cronológica (seguindo os eventos da história do casal e da história da doença no relacionamento conjugal) e temática (identificando os aspectos relevantes do relacionamento conjugal e da influência da doença no relacionamento de casal). A técnica de explicação de Yin (2005) foi utilizada com o objetivo de analisar exaustivamente os dados coletados de cada uma das entrevistas, para, assim, construir uma explicação sobre eles. Foi utilizada também a técnica de síntese de casos cruzados de Yin (2005), com o objetivo de confrontar os resultados obtidos através da análise de cada caso em particular, identificando convergências e divergências e buscando evidências que pudessem auxiliar na identificação ou não das mudanças provocadas na conjugalidade a partir do evento do câncer.

### Resultados e Discussão

Inicialmente, são apresentados os principais dados da história e da relação conjugal da época da entrevista com os participantes do estudo (análise vertical). Em seguida é apresentada a síntese dos casos cruzados e a discussão dos achados (análise horizontal).

#### *Apresentação dos Casos*

Caso 1: Guilherme<sup>1</sup> (62 anos, câncer de esôfago) e Carolina (65 anos).

História do casal: na época da entrevista, estavam casados há 37 anos. Tiveram 2 filhos homens (que tinham 36 e 35 anos) e 3 netos. Trabalhavam na roça; pouco tempo depois, numa cantina, onde Guilherme trabalhou por 32 anos, tendo parado apenas quando ficou doente, pois não tinha mais condições físicas para exercer suas funções.

Ambos os cônjuges referiram que sempre tiveram um bom relacionamento, mesmo tendo discordâncias com relação a alguns assuntos. Também contaram que sempre mantiveram bom relacionamento com os filhos.

História da doença: Guilherme relatou que a descoberta do câncer de esôfago havia ocorrido três anos antes da época da entrevista, quando apareceu uma “bolinha”<sup>2</sup> no seu pescoço que começou

<sup>1</sup> Os nomes utilizados são fictícios.

<sup>2</sup> As palavras entre aspas referem-se aos termos usados pelos participantes da pesquisa.

a crescer. Referiu que foi ao médico depois de alguns dias da observação do nódulo, fez os exames e recebeu o diagnóstico de câncer. Guilherme relatou que sempre fez o tratamento conforme a orientação médica.

Guilherme comentou que encarou a doença como “coisas da vida”. Referiu que não viu a doença de maneira negativa, mas, ao mesmo tempo, queixou-se da situação financeira, que piorou por não poder mais trabalhar. Além disso, demonstrou tristeza por não poder mais participar de atividades de lazer, como jogar futebol. Guilherme afirmou que a esposa e os filhos ficaram muito tristes com a notícia da doença e que sempre lhe prestaram apoio.

A conjugalidade frente à doença: após o diagnóstico e, conseqüentemente, o tratamento, a vida do casal mudou. Na entrevista com o casal, ambos afirmaram que a doença acabou deixando-os mais próximos afetivamente, fortalecendo o relacionamento do ponto de vista da intimidade e da amizade. No entanto, não fizeram referências à sexualidade. Na entrevista individual, Carolina relatou que, desde a descoberta da doença do marido, eles não mantiveram relações sexuais e tampouco conversaram sobre esse assunto. Guilherme, na entrevista individual, também assumiu que a doença teve uma grande influência no relacionamento deles, mas não conseguiu falar mais sobre esse assunto. Guilherme relatou ainda que a esposa apresentava alterações no humor e que ela o tratava como se fosse uma criança, pedindo para que comesse ou para que se agasalhasse melhor por causa do frio.

Com relação à comunicação, observaram-se contradições nas falas do casal, pois, enquanto na entrevista em conjunto os dois afirmaram que falavam um para o outro o que sentiam, na entrevista individual, Guilherme disse que eles não costumavam falar sobre a doença em virtude de a esposa ter medo de perdê-lo e por esse ser um assunto difícil para ambos. Carolina também relatou que não falavam sobre a doença porque, quando comentavam sobre isso, Guilherme ficava mais triste. Segundo Carolina, antes da doença, eles conversavam mais, mas depois o marido ficou mais reservado. Carolina relatou que conversava sobre a doença do marido com os filhos, porém isso ocorria apenas quando ele não estava por perto. Quatro meses após a realização dessas entrevistas, Guilherme foi a óbito.

Caso 2: Edna (52 anos, câncer de mama) e Daniel (56 anos).

História do casal: Edna e Daniel, na data das entrevistas, estavam casados há 29 anos. Tinham um

casal de filhos, de 27 e 22 anos, e 2 netos. O casal afirmou que mantinha um bom relacionamento e disseram que normalmente não discutiam. O casal relatou também que o relacionamento com os filhos era bom. O filho ainda morava com eles e trouxe junto para a residência sua esposa e seus dois filhos.

História da doença: Edna foi diagnosticada com câncer de mama pela primeira vez sete anos e meio antes da data da entrevista. Contou que começou a se sentir mal e muito cansada aproximadamente quatro meses antes de saber que estava doente. Relatou que sentiu dor e, ao passar a mão embaixo do braço esquerdo, percebeu que tinha um caroço. Ficou alguns dias sem comentar isso com ninguém até que o mostrou para sua cunhada. Na mesma semana, Edna procurou um médico, fez exames e teve o diagnóstico de câncer de mama.

Edna fez cirurgia na mama esquerda, quimioterapia e radioterapia. Relatou que ficou bem por cerca de três anos, mas depois o câncer se manifestou na glândula suprarrenal, nos ossos dos membros inferiores e, na época da entrevista, estava com metástases no pulmão e no outro rim. Teve uma perna amputada devido ao câncer, o que a tornou dependente das pessoas.

O casal referiu que a doença foi o momento mais difícil pelo qual já passaram. Afirmaram que, nesse momento de suas vidas, poderiam desfrutar um pouco mais, pois Daniel estava aposentado e ambos poderiam usufruir de uma melhor condição financeira, mas a doença não permitiu.

A conjugalidade frente à doença: o casal mencionou que o câncer mudou muitas coisas na rotina da casa e em suas vidas. Edna relatou que estava acostumada a fazer os serviços da casa e não podia mais fazê-los. Por esse motivo, Daniel acabou assumindo novas responsabilidades domésticas. Relataram que enfrentaram a doença juntos e que Daniel a apoiava, acompanhando-a nas consultas médicas e nas sessões de quimioterapia.

Ambos reconheceram que o relacionamento conjugal mudou muito depois do câncer. Edna verbalizou que não se sentia disposta e citou sua falta de desejo, pois pensava bastante na doença e, assim, não conseguia se concentrar e manter relações sexuais com o marido. Na entrevista individual, Edna confidenciou que, no início de sua doença, o marido se envolveu com outra mulher. Na época, os dois conversaram sobre a traição e ela referiu que “este assunto foi resolvido”.

A vida sexual do casal não estava terminada, foi a frequência que diminuiu. Daniel relatou que

compreendia essa situação e imaginava que, se tivesse acontecido com ele, ela também entenderia. Essas informações sobre a vida sexual do casal surgiram nas entrevistas individuais. A capacidade que ambos demonstraram de falar sobre sua intimidade juntos parece indicar que seguiam com um relacionamento emocionalmente próximo.

Com relação à comunicação, relataram ser pessoas “fechadas” e que, depois da doença, isso não mudou. Edna, na entrevista individual, disse que preferia não ficar falando muito sobre a doença, que guardava os sentimentos para si. Comentou também que acreditava que esse seu jeito introvertido fez com que “explodisse”, nas suas próprias palavras, atribuindo a isso à causa de sua doença.

Caso 3: Fernando (52 anos, câncer de pulmão) e Maria (44 anos).

História do casal: na época da entrevista, estavam casados há 23 anos e tinham uma única filha, que estava com 20 anos e não morava com o casal. Ambos disseram que a filha era muito atenciosa e que os ajudava bastante. Sobre o relacionamento conjugal, eles referiram que sempre se deram bem, apesar de, às vezes, terem alguma discussão. Ambos verbalizaram que eram discussões que logo passavam, sem maiores consequências, e que ocorriam em virtude de algum acontecimento do cotidiano.

História da doença: Fernando relatou que começou a sentir dores nas costas, mas achava que ocorriam em função do trabalho. Trabalhava na própria terra, principalmente com parreiral. Depois de aproximadamente seis meses, resolveu ir ao médico. Após vários exames, foi diagnosticado com câncer de pulmão, o que ocorreu cerca de um ano e meio antes da entrevista.

Fernando fez radioterapia e quimioterapia. Contou que, quando recebeu o diagnóstico, estava sozinho e ficou muito abalado. Maria disse que, logo que o marido lhe contou a notícia, não acreditou, mas que, com o passar do tempo e com as consequências do tratamento, ela se conscientizou do problema. Ambos referiram que a filha sempre demonstrou preocupação em virtude da doença do pai.

Fernando realizou novos exames pouco antes da entrevista individual com a esposa, que constaram que o câncer de pulmão estava ativo novamente, mas a família não lhe contou o resultado. Esse dado foi fornecido pela sua esposa na internação hospitalar, que ocorreu uma semana depois dessa entrevista.

A conjugalidade frente à doença: Fernando e Maria disseram que o aspecto do cotidiano que mais

foi modificado em função do câncer foi a atividade laboral, pois ele precisou parar de trabalhar por não ter mais forças físicas. Maria também deixou de trabalhar para cuidar dele.

Durante a entrevista do casal, Maria fez algumas referências, através de gestos com as mãos, sobre a questão da relação sexual, mas não falou a respeito. Fernando também não tocou no assunto e não deu abertura para que se falasse sobre isso.

Maria e Fernando relataram que havia outras dificuldades durante seus anos de convivência, especialmente problemas financeiros, mas que sempre encontraram alternativas. Com relação à doença, referiram que esse foi o momento mais difícil pelo qual passaram.

Maria contou que cuida do marido, da sua alimentação, dos seus remédios, e Fernando relatou que aceita esse cuidado da esposa. Percebeu-se que ele, por ter sido uma pessoa bastante ativa antes da doença, se ressentia por ter que ser cuidado pela esposa, especialmente por precisar de auxílio na locomoção. Maria admitiu que sabe que isso o deixa incomodado, mas que é necessário. Dez dias após a entrevista, Fernando faleceu.

Caso 4: Ruth (57 anos, câncer de pele, rim e pulmão) e João (62 anos).

História do casal: na época da entrevista, estavam casados há 41 anos. Contaram que Ruth nunca conseguiu engravidar e, assim, haviam adotado uma menina que estava com 33 anos. Depois, tiveram 3 filhos biológicos, de 27, 23 e 22 anos. Os filhos ainda moravam com o casal, participavam ativamente dos cuidados e sempre demonstravam preocupação e atitudes de carinho com relação à doença da mãe. Referiram que sempre tiveram uma boa relação de casal, às vezes com discussões, mas que conversavam e acabavam se entendendo. Ruth, em alguns momentos, pareceu não concordar com o que o marido dizia, porém não explicitava sua opinião. Ruth sempre olhava para o marido antes de responder às perguntas, esperando sua orientação e aprovação para falar.

História da doença: a descoberta da doença ocorreu nove anos antes da época da entrevista, quando Ruth e João trabalhavam como agricultores. Em certa ocasião, Ruth sofreu um acidente que ocasionou fraturas múltiplas e, logo em seguida, percebeu que sua perna esquerda estava inchada. Foi ao médico, que diagnosticou um nódulo na região da virilha. Fez cirurgia e quimioterapia, mas relatou que não notou melhoras. Nesse período, teve diagnóstico de metástase pulmonar e passou por três cirurgias no pulmão.

João, na entrevista individual, comentou que Ruth estava com outros nódulos espalhados pelo corpo.

Ruth declarou que sempre cuidou da casa, mas que, há alguns meses, essa tarefa ficou mais difícil. Contou que se sentia mais cansada, debilitada e, por causa disso, o marido e os filhos assumiram essas tarefas. João disse que todos entendiam a situação e realizavam os serviços domésticos. Ruth afirmou que sofria muito pelo fato de perceber que não conseguia dar conta das suas atribuições e também em virtude da doença, verbalizando que também percebia o sofrimento da sua família por toda essa situação.

A conjugalidade frente à doença: na entrevista de casal, Ruth inicialmente negou alguma alteração na relação conjugal, mas depois disse que a sexualidade do casal havia mudado. Ela admitiu que o casal já não tinha relações sexuais há algum tempo (não determinou quanto tempo) e associou esse fato à fraqueza e ao desânimo que sentia. João ressaltou que entendia a situação da esposa e que não se incomodava com isso. Isso também foi referido por Ruth na sua entrevista individual.

Na entrevista individual, Ruth ressaltou que o marido estava mais atencioso e prestativo. João, na entrevista individual, comentou que a esposa era uma pessoa mais disposta e alegre antes da doença. Ambos disseram que sempre conversaram, apesar de Ruth haver comentado que ultimamente não sentia disposição de conversar sobre nenhum assunto. Apesar disso, Ruth disse que conseguia expressar seus sentimentos. Todavia, segundo Ruth, eles não estavam conversando sobre sua vida sexual, dado confirmado por João na entrevista individual. João ressaltou ainda que, depois que a esposa ficou doente, ele acabou concordando mais com ela, para que a mesma se sentisse melhor. Um mês após as entrevistas individuais, Ruth foi a óbito.

### **Análise Horizontal dos Casos**

Tendo em vista a análise dos casos da presente pesquisa, foi possível levantar três eixos temáticos:

- (1) características da fase do ciclo vital dos casais;
- (2) intimidade/sexualidade e
- (3) comunicação.

Esses eixos temáticos são apresentados a seguir.

Com relação ao eixo características da fase do ciclo vital dos casais, dos casos analisados, verificou-se que dois casais já vivenciaram a fase do ninho vazio, pois todos os filhos saíram de casa. Um casal (Edna e Daniel) ainda residia com o filho, e apenas um casal

(Ruth e João) ainda possuía todos os filhos residindo com eles. Quanto à aposentadoria, verificou-se que seis participantes haviam vivenciado essa etapa de vida. Somente um casal (Fernando e Maria) ainda exerciam atividade laboral.

Como os relacionamentos eram de longa duração, esses casais, ao longo de sua convivência, passaram por várias transformações no que diz respeito tanto às famílias de origem (perdas de outros membros da família, mudanças de papéis familiares) quanto ao seu relacionamento conjugal (dificuldades financeiras, mudanças do sistema conjugal de casal para o parental, entre outros), adaptando-se às diferentes etapas do ciclo vital (Norgren, Souza, Kaslow, Hammerschmidt, & Shlomo, 2004). Essa questão foi extensamente observada nos casos apresentados, pois os casais referiram que passaram por dificuldades, sejam financeiras, na divisão de papéis ou na educação dos filhos, ao longo de sua convivência.

Todo relacionamento conjugal possui um contrato secreto que é estabelecido pelos cônjuges através de aspectos conscientes e inconscientes. Esse contrato traz aspectos que cada um dos cônjuges considera importante, com relação a questões como fidelidade, companheirismo, desejos e anseios quanto ao relacionamento estabelecido por esse casal (Anton, 2000). Ao longo do convívio do casal, o contrato sofre modificações, sendo necessário o recontrato (Aguiar, 2005). Com relação à etapa de transição do ciclo vital da meia-idade para a velhice, qualquer casal que a estiver vivenciando terá que recontratar o desejo sexual e o vínculo amoroso, pois os indivíduos não possuem mais as mesmas características físicas e emocionais do início do relacionamento. Nos casos apresentados, os casais, além de estarem passando por esse recontrato em virtude dessa etapa de transição vital, tiveram que reavaliar seu relacionamento devido à doença.

Pode-se observar também nesses casos a questão do apoio mútuo entre os membros do casal. O apoio mútuo está relacionado ao fato de um dos cônjuges auxiliarem o outro nas tarefas da vida diária, como nos cuidados da casa, e ao fato de os cônjuges demonstrarem preocupação e cuidado com os pacientes. Essa questão foi referida por Osório e do Valle (2004), os quais ressaltam que um convívio há muito estabelecido pode contribuir para uma maior cumplicidade entre o casal, a qual, ao mesmo tempo em que pode aprimorar seus recursos emocionais, pode conseguir tornar os cônjuges figuras de apoio mútuo.

Relevante destacar que, nos casos apresentados, os pacientes estavam em estágio avançado da doença, em cuidados paliativos. A proximidade do fim da vida, como acabou acontecendo para três dos quatro enfermos entrevistados, não foi uma realidade percebida ou pelo menos verbalizada nas entrevistas por eles ou seus cônjuges. A morte ainda é um tema tabu na sociedade e pode ser difícil de ser verbalizada, mesmo para casais que convivem juntos há muitos anos, como nos casos apresentados aqui. Rolland (2008) aponta que, com a proximidade da morte, o sofrimento acaba por dominar toda a vida familiar, o que pode dificultar o diálogo. Porém, apesar da dor total (física, emocional e espiritual) que o paciente em cuidados paliativos apresenta, é importante criar um espaço para que ele e as pessoas próximas possam expressar seus sentimentos e desejos com relação ao fim da vida e o que poderá acontecer após a morte (Menna Barreto & Castro, no prelo). Nesse sentido, além de auxiliá-lo no processo de adoecimento e morte, é importante que todos estejam trabalhando em prol da qualidade de vida do paciente. Portanto, poderia ser uma boa estratégia de enfrentamento se tanto o paciente como sua família conseguissem, apesar da doença, manter as atividades que já realizavam antes dela e conversar mais abertamente sobre a morte (Picheti, 2008). Ao mesmo tempo, é necessário que ocorra a redistribuição das responsabilidades e dos papéis desempenhados pela família antes da morte da pessoa adoecida (Fonseca, 2004). Com relação a essa questão, todas as famílias, de alguma maneira, tentavam seguir sua rotina normalmente, apesar das limitações impostas pela doença e da dificuldade ressaltada em continuar com as atividades laborais.

Assim, todas as famílias estavam em estágio de luto antecipatório, pois conviviam com a doença há algum tempo, o estado de saúde dos enfermos era grave e tanto eles quanto seus familiares, de alguma forma, estavam a par da situação sem perder esperanças de alguma melhora. O luto antecipatório consiste num fenômeno adaptativo que permite que pacientes e familiares se preparem, tanto cognitivamente quanto emocionalmente, para a morte (Fonseca, 2004). Caracteriza-se pelo fato de a família ter que dar conta de conviver entre a esperança da melhora do familiar e a possibilidade da morte deste (Rolland, 2008).

Bowen (1976/1998) trouxe contribuições importantes sobre esse tema, referindo que a vivência psicológica da morte precisa ser contextualizada e analisada a partir de diferentes ângulos. Para tanto, se-

ria preciso compreender o papel desempenhado pela pessoa que morre, a fase do ciclo de vida em que ela estava e as reestruturações pelas quais a família precisa passar em virtude desse acontecimento. Mudanças significativas foram observadas nas funções desempenhadas pelos pacientes e por seus cônjuges, mesmo na situação de adoecimento, ou seja, anterior à perda do cônjuge. Com relação aos cônjuges homens, Worden (1998) refere que a perda da esposa costuma impactar seriamente a rotina de afazeres, pois os cônjuges percebem maiores efeitos no seu cotidiano, tendo que se adaptar a desempenhar papéis comumente femininos, como cuidar da casa. Apesar de poder ser considerada uma visão sexista dos papéis de marido e mulher, o impacto do adoecimento da esposa nos afazeres domésticos tradicionalmente destinados às mulheres esteve presente nos casos de Daniel e João, o que demonstra que, em alguns casais de meia-idade e de cidades pequenas, os casais ainda podem funcionar desempenhando papéis tradicionais e confirmando a maior dificuldade de perda feminina pelo seu desempenho no âmbito doméstico.

Sobre a perda dos papéis desempenhados, os pacientes Guilherme e Fernando aparentaram ser os que mais sentiram essas mudanças, pois tinham uma atividade laboral e eram provedores de suas famílias. Aqui fica evidenciada mais uma vez a divisão tradicional dos papéis de homem como provedor da família e da mulher como cuidadora do lar. Questões financeiras presentes na situação de doença, bem como a perda de papéis sociais desempenhados pelo doente e o conseqüente declínio da saúde, acabaram gerando sofrimento (Reis & Silva, 2009). Tendo em mente essas questões, os pacientes, além de não poderem mais prover suas famílias, ainda acabaram por ficar dependentes de suas esposas.

Outro eixo estruturante da pesquisa referiu-se à intimidade/sexualidade. O aspecto que ficou mais evidente diz respeito ao fato de esses casais estarem desempenhando menos o papel de esposo(a) e muito mais de cuidador(a)/paciente, o que pode causar prejuízos para a conjugalidade. Em todos os casos apresentados, os cônjuges exerceram o papel de cuidador primário, mesmo que outros membros da família, em especial os filhos, tenham contribuído nos cuidados aos pacientes. Esse novo vínculo, de paciente *versus* cuidador, pode causar interferências na conjugalidade, pois, se antes da doença, ambos estavam no mesmo patamar de poder (Minuchin, 1990), nessa nova posição hierárquica, um está cuidando do outro.

Quando a alteração ocorre de forma transitória, logo se restabelecem as posições originais e não são observadas maiores consequências. No entanto, no caso de uma doença crônica e grave como é o câncer, as posições de paciente e de cuidador podem manter-se solidificadas por um tempo maior, podendo comprometer a simetria do casal.

Em contraponto, assumir os papéis de cuidado e cuidador também possui um aspecto positivo. Os casais Carolina e Guilherme, Edna e Daniel e Ruth e João mencionaram que perceberam uma mudança positiva na sua relação conjugal, de maior proximidade afetiva. Edna e Ruth, além disso, ressaltaram que os cônjuges demonstravam mais atenção e carinho para com elas. Talvez essa proximidade afetiva referida pelos participantes esteja relacionada a passar mais tempo juntos, o que nem sempre significa aumento da intimidade. Essas questões foram encontradas também em estudos internacionais que relacionaram os efeitos positivos da intimidade, levando à maior proximidade física, demonstrada através de beijos e abraços, e o aumento da intimidade emocional gerado pela questão do apoio mútuo, do cuidado dispensado ao paciente e da valorização mútua (Norton & Manne, 2007; Lindau et al., 2011; Baine et al., 2011).

Outro aspecto fundamental no eixo se refere à sexualidade. Esse assunto foi trazido pelos casais Edna e Daniel e Ruth e João, que apontaram a existência de mudanças significativas em suas relações sexuais, especialmente quanto à diminuição da frequência. Carolina, cônjuge de Guilherme, disse que, depois que o esposo ficou doente, não tiveram mais relações sexuais. O casal Fernando e Maria não falou sobre essa questão. Edna e Ruth consideraram que a diminuição nas relações sexuais estava ligada à doença e ao tratamento, pois se sentiam mais cansadas e menos dispostas. Estudos internacionais confirmam que as mudanças que ocorrem na sexualidade dos casais em virtude do câncer estão relacionadas aos aspectos da saúde física dos pacientes, dentre os quais se destacam a fadiga e as dores (Badr & Taylor, 2009; Hodgson, Shields, & Rosseau, 2003; Lindau et al., 2011; Gilbert et al., 2010; Bohemer & Clark, 2001).

Todos os casais participantes disseram que se relacionavam bem antes da doença e que isso se manteve após o adoecimento do cônjuge. Entretanto, com as mudanças na vida desses casais, incluindo um caso de traição após a doença da esposa, parece evidente que os percalços atingiram a vida do casal. É possível que eles não tenham se dado conta de forma explícita

dessas dificuldades, ou então não tenham se sentido à vontade para mencioná-las nas entrevistas com a pesquisadora. Gradim (2005) ressaltou que a qualidade da relação conjugal que foi estabelecida antes da doença influencia na manutenção ou não do relacionamento depois do acometimento desta. Assim, pode-se questionar se os casais realmente tinham um relacionamento satisfatório antes da doença ou se acabaram trazendo isso à tona, como uma maneira de protegerem a si e aos cônjuges, já que então precisavam se unir para enfrentar a doença.

No eixo comunicação, percebe-se que os casais apresentaram dificuldade em falar sobre os medos e as angústias relacionadas às suas vivências conjugais, em especial sobre a sexualidade e o prognóstico da doença. Edna e Daniel e Ruth e João conseguiram, durante as entrevistas de casal, falar sobre a sexualidade nos seus relacionamentos, mas admitiram que não conversavam entre si sobre isso. A evitação do diálogo sobre sexualidade pode, em muitos casos, ser considerada um mecanismo protetivo, tanto individual quanto do casal, por se entender que o(a) parceiro(a) pode sofrer ao tocar nesse assunto delicado (Lindau et al., 2011; Gilbert et al., 2010; Bohemer & Clark, 2001; Manne et al., 2010). Carolina, esposa de Guilherme, ao relatar que já não tinha relações sexuais com o marido, disse não ter vontade de falar sobre o assunto. O paciente Guilherme não mencionou o tema, mesmo quando questionado. O comportamento de evitação desse casal também foi contemplado em estudos internacionais que ressaltam que o assunto sexualidade tende a ser evitado pelo paciente principalmente se este for do sexo masculino e a doença e/ou o tratamento impactar a sexualidade. Ao mesmo tempo, a esposa parece perceber que esse tema é fonte de sofrimento para seu marido e acaba por não falar com ele sobre isso (Bohemer & Clark, 2001; Manne et al., 2010). Por fim, o casal Maria e Fernando não falou sobre essa questão, o que pode ter ocorrido em razão de não terem sido realizadas as entrevistas individuais, devido ao estado de saúde do paciente. Considerando o tema da sexualidade, constatou-se que os casais optam pela evitação do assunto, como forma de proteção. Todavia, há que se considerar também que a sexualidade é um tema ainda considerado tabu em nossa sociedade, especialmente para casais de meia-idade, que muitas vezes não possuem o hábito de conversar sobre sexo. Todavia, considera-se importante ressaltar que estudos internacionais, ainda que evidenciem essa estratégia como sendo comum, salientam a importância de um

diálogo franco sobre sexualidade como forma de incremento da qualidade conjugal (Lindau et al., 2011; Manne et al., 2006, 2010).

Outro assunto considerado tabu pelos participantes foi a possibilidade de morte. Ressalta-se que tanto os pacientes quanto seus cônjuges tinham conhecimento a respeito do estado de saúde e da gravidade da doença, mas os mesmos evitavam falar um com o outro sobre isso. Esse comportamento de evitação, conhecido como conspiração do silêncio, configura uma tentativa de proteção mútua que demonstra o quanto é difícil falar sobre essa vivência (Kovás, 2008). Carolina, esposa de Guilherme, referiu que conversava sobre a doença do marido com os filhos, porém isso ocorria apenas quando ele não estava por perto. O agravamento da doença e a proximidade da morte podem perturbar seriamente a comunicação entre o paciente e a família. A falta de diálogo sobre a morte pode ser considerada uma tentativa de proteção frente ao sofrimento, porém também denuncia fragilidades na comunicação familiar (Kovás, 2008), podendo gerar desentendimentos entre os envolvidos (Walsh, 2008). Essa conspiração do silêncio também pode ser constatada no caso dos pacientes Fernando e Ruth, que haviam feito novos exames pouco antes das entrevistas, os quais mostravam o agravamento do estado de saúde, mas as famílias optaram por não lhes contar o resultado dos exames abertamente. Assim, a dificuldade de diálogo, incluindo especialmente encobrir a verdade a respeito da doença, pode gerar ainda mais sofrimento ao paciente, que sente que seu estado de saúde não está bom, porém não sabe exatamente o que enfrentar. Dessa forma, ainda que se fale constantemente da importância de se falar abertamente sobre a doença, também é importante saber os limites que cada membro da família tem em aguentar o sofrimento e a verdade, para poder auxiliá-los a enfrentar esse período de uma forma mais tranquila e com qualidade de vida para ambos.

A partir dos três eixos de análise dos resultados apresentados, constatou-se o impacto do adoecimento por câncer na vivência da conjugalidade. Foram priorizados os aspectos da fase do ciclo vital, da intimidade/sexualidade e da comunicação, mas entende-se que, sistemicamente, o diagnóstico e o tratamento do câncer provocam transformações globais no relacionamento, que serão enfrentadas conforme os recursos prévios que os casais dispunham e as características do vínculo conjugal. Podem ser identificadas quais estratégias que os casais utilizam para lidar com o so-

frimento a fim de fomentar a comunicação e diminuir a evitação frente ao problema, que é um ponto a ser trabalhado intensamente pelos profissionais de saúde e terapeutas em especial. Apesar de parecer protetiva, a estratégia de evitação do diálogo e da real situação de saúde da pessoa adoecida pode gerar dificuldades em enfrentar a doença, sentimentos de tristeza e/ou culpa, isolamento, entre outros, que, ao serem compartilhados, podem ser minimizados e inclusive promover maior qualidade conjugal.

### Considerações Finais

Este estudo foi realizado com a intenção de compreender a relação conjugal de casais nos quais um dos cônjuges estava em tratamento em virtude do acometimento por algum tipo de câncer. O diferencial do presente estudo recaiu sobre o foco do aspecto conjugal associado ao câncer, assunto que foi pouco explorado na realidade brasileira.

A partir da discussão realizada, foi possível identificar questões relevantes relacionadas às mudanças na vida conjugal, destacando-se as mudanças nos papéis desempenhados e a dependência do paciente em relação ao seu cônjuge. Os cônjuges, nos casos estudados, desempenharam menos o papel de marido/mulher e mais o papel de cuidador(a)/paciente, o que parece ter dificultado a vivência da conjugalidade, por um desequilíbrio de poder, mas também favorecido uma maior aproximação física e afetiva, gerando maior sentimento de companheirismo. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à comunicação entre os casais quanto à sexualidade, bem como alterações importantes, como a diminuição e até mesmo o encerramento da atividade sexual. Os casais entendiam como um fato protetor ao cônjuge não abordar a questão da sexualidade, ainda que estudos revelem o quanto um diálogo aberto sobre o tema pode incrementar a qualidade conjugal.

Tendo em vista o que foi exposto, evidenciam-se mudanças importantes nos papéis desempenhados pelos cônjuges, quando um deles está com câncer, e verifica-se que essas mudanças nem sempre são conversadas pelo casal. O sofrimento causado pela doença e pelas limitações na vida das pessoas envolvidas, assim como a perda da saúde e do seu papel desempenhado até então, gera sentimentos que nem sempre são expressos e até mesmo são evitados. Pode ser parte do trabalho do terapeuta de casais fortalecer a compreensão dos cônjuges de que o compartilhamento de

suas dores, medos e anseios sobre o futuro em comum favorecerá maior aproximação afetiva e diminuirá o isolamento que a dor e o sofrimento causados pela doença provocam em suas vidas, proporcionando uma melhor qualidade de vida a todos, especialmente ao paciente que está em situação de cuidados paliativos.

Os apontamentos aqui realizados mostram-se relevantes para a compreensão da vivência da conjugalidade em situação de câncer, mas não podem ser generalizados. O estudo foi exploratório e contemplou apenas quatro casos para entender o fenômeno; portanto, revelou possivelmente um tipo de vivência específica de casais que se relacionam há muito tempo, em primeiro casamento, em uma dada cultura de uma cidade do interior do Brasil. Outra limitação se refere ao fato de que, ao serem coletados os dados da história do casal em situação de adoecimento, as percepções dos participantes de uma realidade que não mais vivenciavam talvez acabou por ficar idealizada, já que todos referiram bom relacionamento conjugal anteriormente à doença. Nesse sentido, pode-se pensar que o impacto do adoecimento na conjugalidade contribuiu, por um lado, para encobrir aspectos negativos do relacionamento anteriores à doença e que ficaram colocados em um segundo plano, ou, por outro, para potencializar os aspectos positivos associados às novas formas de vivenciar a intimidade e a proximidade física entre os parceiros, o que pode ter contribuído para um incremento do vínculo conjugal anteriormente estabelecido.

## Referências

- Aguiar, S. (2005). O entardecer da existência a dois. In: S. M. Rosset (Org.), *Relações de casal: tempo, mudança e práticas terapêuticas* (pp. 115-138). Curitiba: Sol.
- Almeida, R. A. (2006). Impacto da mastectomia na vida da mulher. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 9(2), 99-113.
- Anton, I. L. C. (2000). *A escolha do cônjuge: um entendimento sistêmico e psicodinâmico*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Badr, H., Acitelli, L. K., & Taylor, C. L. C. (2008). Does talking about their relationship affect couples' marital and psychological adjustment to lung cancer? *Journal of Cancer Survivorship*, 2(1), 53-64.
- Badr, H., & Taylor, C. L. C. (2009). Sexual dysfunction and spousal communication in couples coping with prostate cancer. *Psychooncology*, 18(7), 735-746.
- Baine, M., Sahak, F., Lin, C., Chakrabroty, S., Lyden, E., & Batra, S. (2011). Marital status and survival in pancreatic cancer patients: a SEER based analysis. *PloS One*, 6(6), e21052.
- Biffi, R. G. & Mamede, M. V. (2004). Suporte social na reabilitação da mulher mastectomizadas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38(3), 262-269.
- Bohmer, J., & Clark, J. A. (2001). Communication about prostate cancer between men and their wives. *The Journal of Family Practice*, 50(3), 226-231.
- Bowen, M. (1998). A reação da família à morte. In: F. Wash, & M. McGoldrick. *Morte na família: sobrevivendo às perdas* (C. O. Dornelles, Trad.). (pp. 105-117) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1976).
- Carter, B., & McGoldrick, M. (2008). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2a ed., M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cole, J. (2002). Circunstancias más allá de tu control. In: J. Cole, *Dificultades y conflictos de pareja* (pp. 99-110). Barcelona: Hispano Europea S.A.
- Fonseca, J. P. (2004). *Luto antecipatório*. Campinas: Livro Pleno.
- Fraenkel, P., & Wilson, S. (2002). Relógios, calendários e casais: o tempo e o ritmo dos relacionamentos. In: P. Papp, *Casais em perigo: novas diretrizes para terapeutas* (pp. 77-117). Porto Alegre: Artmed.
- Giarnodoli-Nascimento, I. F., & Trindade, Z. A. (2002). O que fazer quando o coração aperta? A dinâmica conjugal pós-infarto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 107-115.
- Gilbert, E., Ussher, J. M., & Perz, J. (2010). Renegotiating sexuality and intimacy in the context of cancer: the experiences of carers. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 998-1009.
- Gradim, C. V. C. (2005). *Sexualidade de casais que vivenciaram o câncer de mama*. Tese de Doutorado, Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, Brasil.
- Hayashi, V. D., Chico, E., & Ferreira, N. M. L. A. (2006). Enfermagem de família: um enfoque em oncologia. *Revista de Enfermagem*, 14(1), 13-20.
- Hodgson, J. H., Shields, C. G., & Rousseau, S. L. (2003). Disengaging communication in later-life couples coping with breast cancer. *Family, Systems & Health*, 21(2), 145-163.
- Kovás, M. J. (2008). A morte no contexto dos cuidados paliativos. In: R. A. Oliveira (Coord.), *Cuidado paliativo* (pp. 547-557). São Paulo: Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo.

- Lindau, S. T., Surawska, H., Paice, J., & Baron, S. R. (2011). Communication about sexuality and intimacy in couples affected by lung cancer and their clinical-care providers. *Psychooncology*, 20(2), 179-185.
- Manne, S., & Badr, H. (2010). Intimacy processes and psychological distress among couples coping with head and neck or lung cancers. *Psychooncology*, 19(9), 941-954.
- Manne, S., Badr, H., Zaider, T., Nelson C., & Kissiane, D. (2010). Cancer-related communication, relationship intimacy, and psychological distress among couples coping with localized prostate cancer. *Journal of Cancer Survivorship*, 4(1), 74-85.
- Manne, S. L., Ostroff, J. S., Norton, T. R., Fox, K., Goldstein, L., & Grana, G. (2006). Cancer-related relationship communication in couples coping with early stage breast cancer. *Psychooncology*, 15(3), 234-247.
- Manne, S., Ostroff, J., Sherman, M., Heyman, R. E., Ross, S., & Fox, K. (2004). Couples' support-related communication, psychological distress, and relationship satisfaction among women with early stage breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(4), 660-670.
- Menna Barreto, S., & Castro, E. K. (no prelo). Critérios de médicos oncologistas para encaminhamento psicológico em cuidados paliativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*.
- Minayo, M. C. (1996). *O desafio do conhecimento. Pesquisa quantitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec.
- Minuchin, S. (1990). Famílias – funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2007). Análise comparativa. In: M. P. Nichols, & R. C. Schwartz, *Terapia familiar: conceitos e métodos* (7a ed., pp. 371-393). Porto Alegre: Artmed.
- Norgren, M. B. P., Souza, R. M., Kaslow, F., Hammerschmidt, H., & Shlomo, S. A. (2004). Satisfação conjugal em casamentos de longa duração: uma construção possível. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 575-584.
- Norton, T. R., & Manne, S. L. (2007). Support concordance among couples coping with cancer: relationship, individual, and situational factors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(5), 675-692.
- Osório, L. C., & do Valle, M. E. P. (2004). *Alquimia íntima: a nova química do casal*. Porto Alegre: Literatus.
- Picheti, J. S. (2008). E os cuidadores, quem cuida deles? In: C. F. M. Hart, Paraíba, M., & Silva, M. R., *Câncer: uma abordagem psicológica* (pp. 43-56). Porto Alegre: AGE.
- Reis e Silva, D. (2009). Famílias e situações de luto. In: L. C. Osorio, & M. E. P. do Valle (Orgs.), *Manual de terapia familiar* (pp. 376-398). Porto Alegre: Artmed.
- Rolland, J. S. (2008). Doença crônica e o ciclo de vida familiar. In: B. Carter, & M. McGoldrick. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2a ed., pp. 373-392). Porto Alegre: Artmed.
- Song, L., Northouse, L. L., Braun, T. M., Zhang, L., Cimprich, B., Ronis, D. L., & Mood, D. W. (2011). Assessing longitudinal quality of life in prostate cancer patients and their spouses: a multilevel modeling approach. *Quality of Life Research*, 20, 371-381.
- Walsh, F. (2008). A família no estagio tardio da vida. In: B. Carter, & M. McGoldrick, *As mudanças no ciclo de vida familiar. Uma estrutura para a terapia familiar* (2a ed., pp. 269-287). Porto Alegre: Artmed.
- Worden, J. W. (1998). Luto e sistemas familiares. In: J. W. Worden, *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental* (2a ed., pp. 137-152). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

**Endereço para correspondência:**

Elisa Kern de Castro  
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
 Centro de Ciências da Saúde  
 Avenida Unisinos, 950 – Cristo Rei  
 CEP: 93022-000 – São Leopoldo/RS  
 E-mail: elisakc@unisinos.br

Recebido em 01/07/2013

Revisto em 20/02/2014

Aceito em 10/05/2014

## Formação e Atuação em Psicologia Social Comunitária

### Formation and Operation in Community Social Psychology

Adriano Valério dos Santos Azevêdo<sup>1</sup>  
Maria Benedita Lima Pardo<sup>1</sup>

#### Resumo

A pesquisa objetivou identificar as opiniões de estudantes de psicologia sobre a formação acadêmica para atuação profissional na área da psicologia social comunitária. Participaram da pesquisa 114 estudantes do 5º ano do curso de psicologia. Os participantes responderam a um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas sobre a formação e atuação em psicologia social comunitária. Os estudantes demonstraram satisfação com os aspectos gerais e específicos da formação, e as disciplinas de psicologia social e psicologia comunitária representaram as principais bases teóricas. As estratégias de ensino foram consideradas satisfatórias, e os conteúdos apresentados nas aulas contribuem para a formação profissional, mas destacou-se que as instituições de ensino precisam oferecer estágios e pesquisas com o propósito de facilitar a preparação para atuação profissional. Os resultados evidenciam que a formação na área da psicologia social comunitária necessita priorizar as inter-relações de ensino, prática e pesquisa, por se considerar que esses pontos contribuem para a contextualização das demandas sociais.

**Palavras-chave:** formação do psicólogo; psicologia social; psicologia comunitária; intervenção social.

#### Abstract

The research aimed to identify psychology students' opinions about the academic formation for professional operation in the area of community social psychology. Thus, 114 students from the 5<sup>th</sup> year of the psychology course participated in the research. The participants answered a structured questionnaire with closed and open ended questions about the formation and operation in community social psychology. The students demonstrated satisfaction with the general and specific aspects of the formation, and the disciplines of social psychology and community psychology represented the main theoretical bases. The teaching strategies were considered satisfactory, and the contents presented in classes contribute to the professional formation, but it was highlighted that teaching institutions need to offer internships and research with the purpose of facilitating the preparation for professional operation. The results show that the formation in community social psychology needs to prioritize the inter-relations of teaching, practice and research, by considering that these points contribute to the contextualization of the social demands.

**Keywords:** psychologist education; social psychology; community psychology; social intervention.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão), Brasil

A temática relacionada à formação do psicólogo representa um fenômeno relevante para a pesquisa científica, o que possibilita evidenciar aspectos sobre a qualificação profissional e o panorama atual da área de conhecimento. Destaca-se a importância das instituições de ensino superior de psicologia para a formação de profissionais comprometidos com as áreas de atuação que focalizam a qualidade de vida da sociedade. Nesse contexto, a psicologia social comunitária representa um campo de atuação com perspectivas direcionadas para o desenvolvimento de intervenções sociais, considerando-se a noção de grupo e as reflexões críticas referentes aos aspectos políticos e éticos da sociedade (Campos, 2007; Gómez, 2008; Montero, 2010; Scarparo & Guareschi, 2007). O presente estudo focaliza essa área considerando-se as contribuições para a profissão de psicólogo, que tem sido bastante discutida na comunidade científica, com o propósito de ampliação das práticas psicológicas por meio do enfoque social.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, priorizou o desenvolvimento de estratégias de ensino para a promoção de práticas sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia destacaram a importância da preparação do estudante para o enfrentamento dos desafios do mundo moderno, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho com grupos nas equipes multiprofissionais (Brasil, 2004). A atuação do psicólogo precisa considerar as necessidades sociais de indivíduos, grupos e comunidades. Nesse ponto, a psicologia social comunitária integra essas concepções e permite que o psicólogo comece a refletir sobre os modelos de atuação; assim, os estudos acerca da formação nessa área apresentam relevância para a análise de questões críticas relacionadas ao futuro da profissão de psicólogo.

A formação em psicologia precisa considerar as mudanças vivenciadas pela sociedade no contexto

histórico para facilitar o aprimoramento das práticas psicológicas (Nascimento, Manzini, & Bocco, 2006). Ferreira-Neto (2008) ressaltou que, no período da graduação, as diferentes abordagens teóricas e a atuação nas áreas da psicologia apresentaram uma série de repercussões, por exemplo, a psicologia clínica direciona o foco para as queixas centrais do indivíduo e a psicologia social investiga as relações intergrupais. Um ponto importante refere-se à inexistência da integração de dois polos: indivíduo e grupo. O autor destacou que essa situação compromete a formação do psicólogo e, diante disso, apresenta uma proposta de integração dessas áreas de conhecimento, considerando que as instituições de ensino precisam desenvolver esse diálogo com reflexão e crítica.

Branco (1998) propõe uma discussão acerca da formação do psicólogo mediante questionamentos sobre as demandas sociais que promovem novos modelos de atuação, que repercutem na pluralidade teórica da psicologia e na qualidade do ensino na graduação. Diante desses fatores, destaca-se a importância de verificar a maneira pela qual o estudante de psicologia desenvolve a capacidade de reflexão das atividades profissionais por meio do enfoque social. De acordo com Bock (2008), as intervenções desenvolvidas pelos psicólogos devem priorizar a relação dinâmica que o indivíduo estabelece com o grupo social. Assim, a psicologia mostra-se comprometida com a sociedade e amplia a atuação por meio de uma visão crítica para o universo que constitui uma comunidade, o que permite direcionar estratégias de intervenção numa ação transformadora. Dessa forma, a utilização dos princípios teóricos da psicologia social comunitária apresenta congruência e contribui para o desenvolvimento de ações efetivas.

Inicialmente, existe a necessidade de caracterizar o desenvolvimento histórico dessa área enfatizando as principais bases teóricas que se destacaram no decorrer da década de 1960. A psicologia social tornou-se área de conhecimento no momento em que as questões sociais representaram objeto de estudo científico (Silva, 2004), por considerar que a investigação de fenômenos relevantes, tais como violência e preconceito, permitia compreender as possíveis implicações nas relações sociais. A apresentação de teorias psicossociais ampliou o campo de investigação nos diversos espaços geográficos e as possibilidades de atuação profissional. O surgimento da psicologia comunitária permitiu o desenvolvimento de práticas sociais nas comunidades enfatizando a saúde coletiva, a noção de grupo, a delimitação das

intervenções e a importância do diálogo e da atuação do psicólogo na condição de facilitador das práticas sociais (Freitas, 1998; Góis, 1994; Ussher, 2006). Na América Latina, foram discutidas as estratégias para a inserção do psicólogo comunitário nos diversos contextos sociais visando à ampliação das práticas (Montero, 2003) e, com isso, foi estabelecido o termo psicologia social comunitária.

A trajetória da psicologia social comunitária no Brasil foi marcada pela contraposição aos locais tradicionais de trabalho do psicólogo, pelas práticas da psicologia social norte-americana, que focalizavam estudos experimentais, e pela necessidade de incluir a noção de comunidade no conjunto de seus princípios teóricos (Gonçalves & Portugal, 2012). Isso permite compreender que a perspectiva social comunitária se apresenta com o objetivo de contextualizar novos campos de atuação com a integração de fundamentos teóricos, para consolidar uma área emergente da psicologia diante das transformações sociais. No que se refere aos aspectos teóricos, o termo “social” evidencia a dinâmica das interações sociais, enquanto que a comunidade representa um espaço geográfico da vida entre pessoas, e na sua multidimensionalidade existem aspectos sociais, econômicos e culturais repletos de significações que emergem nas relações humanas (Góis, 1989). A comunidade é um campo de apropriação de conhecimentos, de construção de identidades e de crenças culturais; sendo assim, a psicologia social comunitária apresenta contribuições importantes ao enfatizar contextos sociais de investigação e prática.

No Estado de Porto Rico/San Juan, na década de 1970, o termo “psicologia social comunitária” surgiu com o propósito de ampliar os estudos e as práticas acerca dos fenômenos sociais e direcionar intervenções no campo das políticas públicas (Messa & Serrano-Garcia, 2008; Montero, 2010). Outros autores (Jiménez-Domínguez, 2004; Montero, 2000; Serrano-García, López, & Rivera-Medina, 1992; Ussher, 2008) destacam que existem três fatores responsáveis pelo surgimento dessa área: as repercussões da Segunda Guerra Mundial, que provocaram situações de crise nas relações sociais, os questionamentos referentes aos estudos teóricos da psicologia social e a reivindicação de uma ciência comprometida com as questões sociais. Na América Latina, essa área da psicologia apresentava propostas para a transformação social por meio do compromisso ético e político (Montero, 2011; Ramos & Carvalho, 2008), com o propósito de avaliar o impacto das intervenções psicológicas.

No Brasil, o desenvolvimento da psicologia social comunitária ocorreu num período de críticas aos modelos tradicionais da psicologia social, especificamente a perspectiva norte-americana e suas pesquisas experimentais, o que possibilitou reformular formas de atuação priorizando as questões sociais com o propósito de promover transformações por meio da participação da comunidade (Gonçalves & Portugal, 2012). Isso possibilitou problematizar a atuação da psicologia no cenário brasileiro, buscando-se estratégias para promover a inserção efetiva nos diversos contextos comunitários. Assim, a psicologia social comunitária prioriza a qualidade de vida de indivíduos, o desenvolvimento das relações comunitárias e a construção de políticas sociais comprometidas com os direitos humanos (Resto-Olivo, Torres, & Serrano-García, 2007). É possível verificar que existe uma perspectiva direcionada para os princípios de equidade, justiça social e, segundo Rappaport (1977), o psicólogo pode direcionar atividades para três eixos: comunidades, grupos e políticas sociais. Serrano-García et al. (1992) destacam outras tarefas desse psicólogo: avaliação de programas sociais, consultoria para a promoção de mudanças nas comunidades e a prática de pesquisa científica. A atuação nessa área enfatiza a participação de indivíduos na construção de um ambiente que seja favorável para as relações sociais.

A psicologia social comunitária integra as concepções da psicologia social e da psicologia comunitária e fundamenta-se em princípios éticos, políticos e humanitários, visando ao desenvolvimento de práticas direcionadas para as comunidades, com o objetivo de promover a capacidade de reflexão nos indivíduos acerca das situações vivenciadas no ambiente social (Campos, 2007). As principais temáticas da psicologia social e da psicologia comunitária enfatizam o desenvolvimento do indivíduo na sociedade e a maneira pela qual a subjetividade é construída nessas interações. Assim, a psicologia social comunitária considerou relevantes os conceitos desenvolvidos pelas outras duas áreas, mas propôs o desenvolvimento de intervenções numa ação política e social para estabelecer uma nova identidade profissional para o psicólogo que atua nas comunidades e instituições sociais. Segundo Freitas (2005), a psicologia social comunitária prioriza os seguintes níveis:

- (1) as repercussões psicossociais das condições de vida de indivíduos e grupos;
- (2) a construção de conhecimentos para orientar a definição de objetivos e as estratégias de intervenção;

- (3) o compromisso político e o desenvolvimento de práticas coletivas que valorizem as relações humanas. A atuação do psicólogo social comunitário representa uma referência para as práticas sociais com diretrizes teóricas e metodológicas.

A denominação psicologia social comunitária integra um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam a atuação profissional, por exemplo, as concepções de Paulo Freire (1979) acerca do processo de conscientização social por meio da educação popular nas comunidades e as ideias de Martin-Baró (1998) sobre a psicologia da libertação, que enfatiza o comprometimento com os grupos sociais buscando a superação das dificuldades e o fortalecimento de vínculos. A noção de uma psicologia crítica que reconhece a complexidade dos objetos de investigação e das relações humanas representa um ponto importante da teoria da psicologia social comunitária (Montero, 2010). Isso permite ressaltar que se trata de uma perspectiva integrativa de conhecimentos que fundamentam as práticas e os questionamentos das problemáticas sociais.

A psicologia social comunitária fundamenta-se nos princípios teóricos e práticos da psicologia social latino-americana, da psicologia política e da psicologia da libertação e utiliza o diálogo com as ciências sociais, antropológicas e filosóficas (Gómez, 2008; Jiménez-Domínguez, 2004; Ussher, 2008). De acordo com Montero (2011), a psicologia social comunitária estuda aspectos psicossociais inerentes ao contexto de relações humanas, buscando estimular os indivíduos para a identificação e resolução de problemas ou demandas emergentes, o que torna possível promover mudanças na comunidade.

O princípio central da psicologia social comunitária prioriza que o trabalho em equipe nas comunidades deve ocorrer por meio do enfoque interdisciplinar e da colaboração mútua (Campos, 2007; Ussher, 2008). Essa área enfatiza que a construção do conhecimento deve estar fundamentada na interação do psicólogo com os indivíduos da comunidade. A literatura científica destaca os parâmetros para atuação nessa área e considera que a formação adequada precisa integrar teoria e prática para facilitar o desenvolvimento das atividades profissionais (Gómez, 2008; Scarparo & Guareschi, 2007). Para estes últimos autores citados, é importante analisar os ambientes sociais e desenvolver práticas psicológicas que priorizem as relações humanas e, durante o período da graduação, é necessário

desenvolver essas habilidades técnicas por meio de experiências nos estágios e pesquisas.

Existe a necessidade do estudo acerca da formação e atuação do psicólogo social comunitário devido à relevância dos referenciais teóricos dessa área para o desenvolvimento de práticas psicológicas comprometidas com a sociedade. Foi realizada uma busca nas bases de dados eletrônicas (BIREME/LILACS, *Science Direct*, *Scopus*, *Web of Knowledge*, *Wiley/Interscience*), com as palavras-chave “psicologia comunitária” e “psicologia social comunitária”, bem como “community psychology” e “community social psychology” no período de 2000–2014. As pesquisas sobre a psicologia social comunitária destacam dados históricos acerca do surgimento dessa área de atuação, da formação profissional e das práticas psicossociais que foram desenvolvidas no Brasil na década de 1960 (Bernardes & Scarparo, 2001; Freitas, 2004; Scarparo & Guareschi, 2007). Os autores apresentam reflexões teóricas, com destaque para Gómez (2008), que evidenciou as perspectivas referentes a uma proposta curricular que integre conhecimentos da psicologia social latino-americana, psicologia política e psicologia da libertação, para facilitar a formação do estudante de psicologia. Outros autores (Gonçalves & Portugal, 2012; Jiménez-Domínguez, 2004; Montero, 2010; Scarparo & Guareschi, 2007) apresentam dados acerca do surgimento da psicologia social comunitária, inter-relacionando-o com os princípios que fundamentam a formação e o compromisso social. Uma pesquisa buscou compreender os relatos de estudantes de psicologia mediante a prática de intervenção psicossocial numa comunidade, o que possibilitou destacar que o trabalho prático representa uma oportunidade para desenvolver habilidades de comunicação e identificar as principais questões sociais a serem contextualizadas, o que apresenta repercussões positivas na atuação (Zavaleta, 2012). Trata-se de um estudo que investigou as experiências vivenciadas pelos estudantes de psicologia no planejamento e execução de uma intervenção na comunidade, o que tornou possível refletir sobre a importância das práticas da psicologia social comunitária durante a formação profissional.

Na produção científica, é possível verificar uma lacuna de estudos empíricos sobre a formação e atuação do psicólogo social comunitário, por se considerar que as pesquisas enfatizam aspectos teóricos com o propósito de definir conceitos, delimitar o campo de práticas e orientar a atuação profissional. É importante ressaltar que o estudo sobre a formação e atuação do psicólogo social comunitário

possibilita contribuir para a construção de diretrizes teóricas que possam orientar a atuação baseada em competências e a contextualização das práticas psicológicas. Diante disso, existe a necessidade de investigar aspectos relacionados a essa formação e atuação, de acordo com as percepções dos estudantes de psicologia, para que as instituições de ensino avaliem de maneira crítica se os conhecimentos que estão sendo oferecidos contribuem para a qualificação profissional. Isso permite iniciar reformulações na grade curricular e auxiliar no aprimoramento de estratégias de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, as pesquisas empíricas referentes a esse tema possibilitam investigar pontos específicos, tais como disciplinas da graduação, experiências de estágio e pesquisa, para que isso permita uma avaliação global e possibilite reformulações que se façam necessárias para promover a formação adequada. Esta pesquisa objetivou identificar as opiniões de estudantes de psicologia sobre a formação acadêmica para atuação profissional na área da psicologia social comunitária. Buscou-se também compreender de que maneira os estudantes de psicologia definem a atuação nessa área, verificar quais disciplinas da grade curricular da graduação contribuem para a qualificação profissional e as sugestões apresentadas para essa formação.

## Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de levantamento de informações, direcionada para estudantes do último ano do curso de psicologia, a respeito da formação e atuação em psicologia social comunitária.

### Participantes

Participaram da pesquisa 114 estudantes que estavam cursando o 5º ano do curso de graduação em psicologia numa região do nordeste do Brasil, provenientes de uma instituição federal e duas faculdades particulares. Na primeira instituição, participaram 36 estudantes; na segunda, 28 e, na terceira, 50. Essas instituições de ensino oferecem na grade curricular as disciplinas de psicologia social I e II, assim como psicologia comunitária. Procurou-se incluir os estudantes regularmente matriculados no último ano do curso de graduação de psicologia; esse critério foi estabelecido para priorizar os estudantes que obtiveram um número significativo de créditos adquiridos nas

disciplinas do curso de psicologia. A maioria dos participantes foi constituída por estudantes de psicologia do sexo feminino (n=88; 77%), com a faixa etária de 20 a 25 anos (n=84; 73%).

### *Instrumento*

Utilizou-se um questionário estruturado que relacionava temáticas da formação e atuação na área da psicologia social comunitária. Inicialmente, foi realizado o pré-teste com 30 estudantes de psicologia que responderam ao questionário somente com questões fechadas. Verificou-se a necessidade de reformular o instrumento; essa versão integrou questões fechadas seguidas de questões abertas para permitir contextualizar os aspectos que estavam sendo investigados.

A primeira parte do questionário foi composta por seis questões que focalizavam a formação em psicologia social comunitária. Procurou-se verificar o nível de satisfação numa escala de 5 pontos (1 = satisfação; 5 = insatisfação) sobre a formação proporcionada pela instituição de ensino para atuação nessa área e sobre as disciplinas da graduação, solicitando-se escrever as justificativas abaixo. Em seguida, buscou-se investigar se os conteúdos apresentados nas disciplinas contribuem para a qualificação profissional nessa área (sim/não) e quais os principais conteúdos. Na próxima questão, investigou-se o nível de satisfação acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos professores, seguido de questão aberta para escrever sobre essa experiência. A quinta questão buscou verificar se a instituição de ensino precisava realizar mudanças para contribuir com a formação nessa área (sim/não). Para os alunos que anteriormente responderam “sim”, foram apresentados alguns itens para serem assinalados, por exemplo, reformulação da grade curricular, inserção do estudante nos estágios e iniciação científica, seguidos de questão aberta para que pudessem escrever sugestões.

A segunda parte do questionário enfatizou a atuação profissional com cinco questões; inicialmente, com uma questão aberta, procurando-se identificar qual a definição de psicologia social comunitária. Em seguida, buscou-se investigar se, durante a graduação, o estudante vivenciou alguma atividade prática na área da psicologia social comunitária (sim/não). Para aqueles que responderam “sim”, foram apresentadas algumas alternativas para serem assinaladas (estágio/pesquisa/outras experiências). As próximas questões foram fechadas com o propósito de identificar se o estudante está preparado para atuar nessa área (sim/

não) e, em seguida, se tem interesse nessa atuação (sim/não) e qual atividade pretende desenvolver.

### *Procedimentos*

As coletas de dados foram realizadas nas instituições de ensino após as devidas autorizações. O pesquisador responsável entrou em contato com os estudantes de psicologia que responderam ao questionário na instituição de ensino em suas respectivas salas de aulas. O tempo destinado para responder ao questionário foi de 10 a 15 minutos. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

### *Análise de Dados*

Os dados quantitativos referentes às características sociodemográficas dos participantes e as perguntas fechadas do questionário foram analisados por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.00, para identificar a frequência e o percentual. Nas questões abertas, procurou-se verificar as regularidades nos relatos por meio da identificação dos temas centrais.

## **Resultados**

Os resultados são apresentados em duas categorias, as quais expressam conjuntamente as opiniões trazidas pelos estudantes que participaram do estudo. A primeira categoria integra pontos relacionados à formação em psicologia social comunitária, as opiniões sobre aspectos gerais e específicos que se referem às disciplinas, os conteúdos, as estratégias de ensino e as sugestões para a formação profissional. A segunda categoria aborda as definições referentes à atuação em psicologia social comunitária, as experiências nessa área, a preparação e o interesse para atuação profissional.

### *Formação em Psicologia Social Comunitária*

No que se refere aos aspectos gerais da formação acadêmica para atuação profissional na área de psicologia social comunitária, verificou-se que 55% dos participantes (n=63) estão satisfeitos. Os principais pontos se referem às disciplinas e às possibilidades de articulação entre teoria e prática, mas ressaltam a importância de priorizar a qualidade do ensino e as estratégias para o planejamento e execução de ativida-

des práticas. Os estudantes que relataram insatisfação (n=44; 38%) destacaram que, durante a graduação, a ausência de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à psicologia social comunitária dificultou a formação profissional.

Sobre os aspectos específicos da formação, os estudantes (n=64; 56%) indicaram que estão satisfeitos com as disciplinas da graduação relacionadas à psicologia social comunitária. As disciplinas de psicologia social e psicologia social comunitária representam as principais bases teóricas para a formação do psicólogo social comunitário. Foram destacados os principais conteúdos abordados nessas disciplinas — psicologia social: conceito de crenças, atitudes e representações sociais — e psicologia comunitária: inserção e atuação do psicólogo na comunidade. Os estudantes insatisfeitos (n=50; 28%) destacaram que as disciplinas precisam aprimorar os conteúdos a serem ministrados para enfatizar as características da prática profissional. Esses estudantes perceberam que, durante o curso de graduação, as temáticas da psicologia social comunitária são destacadas apenas em duas disciplinas (psicologia social e psicologia comunitária), e isso representa a principal limitação do curso de psicologia.

De acordo com os estudantes (n=80; 70%), os conteúdos apresentados nas disciplinas contribuem para a qualificação profissional na área da psicologia social comunitária. Os conteúdos das disciplinas (psicologia social e psicologia comunitária) integram estudos acerca dos fenômenos sociais de grupos e comunidades. Além disso, essas disciplinas abordam considerações acerca da análise institucional, práticas sociais, elaboração de projetos e técnicas de pesquisa participante. Uma quantidade menor de participantes (n=30; 26%) apresentou críticas relacionadas à ausência de conteúdos relevantes para a área, considerando a necessidade de enfatizar as temáticas de grupos e comunidades.

No que se refere às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, verificou-se que 56% dos participantes (n=64) estão satisfeitos. A estratégia mais relevante para a aprendizagem foi a vivência das atividades práticas, mas os estudantes indicaram a necessidade de um acompanhamento sistemático com supervisão, visando focalizar as fases de elaboração e desenvolvimento de projetos. De acordo com esses estudantes, o acompanhamento deveria iniciar-se por meio de aulas teóricas com referências atualizadas para facilitar a inserção no campo e o desenvolvimento das práticas. As discussões na sala de aula com os profissionais que atuam nas áreas da psicologia social e psicologia comunitária representaram uma expe-

riência satisfatória. A estratégia menos relevante está relacionada com o excesso de aulas teóricas que impossibilitam a inserção do estudante na área de atuação.

Na presente amostra (n=102; 89%), os estudantes destacaram que as instituições de ensino de psicologia precisam desenvolver mudanças para contribuir com a formação em psicologia social comunitária. Esses estudantes enfatizaram a importância da implantação dos estágios acadêmicos, os programas de iniciação científica e a reformulação da grade curricular, por exemplo, ampliar a carga horária das disciplinas de psicologia social e psicologia comunitária. Outras sugestões foram apresentadas pelos estudantes: promover a capacitação profissional de professores para o ensino das disciplinas de psicologia social e psicologia comunitária, facilitar a interação de aspectos teóricos e práticos, possibilitar a inserção de atividades práticas e a ampliação dessas tarefas por meio de estágios, bem como realizar eventos científicos sobre essas áreas da psicologia.

#### *Atuação em Psicologia Social Comunitária*

Verificou-se que 52% dos participantes (n=60) destacaram que o psicólogo social comunitário analisa as demandas sociais com o propósito de trabalhar com práticas educativas e intervenções que visam à qualidade de vida dos grupos por meio de uma ação coletiva. Além disso, realiza pesquisas científicas e considera relevante o diálogo e o compromisso ético e social. Outros estudantes (n=30; 26%) ressaltaram apenas a importância dessa área da psicologia para a sociedade.

Destaca-se que 60% dos participantes (n=69) vivenciaram uma experiência na área da psicologia social comunitária. Desses estudantes que tiveram oportunidades de desenvolver atividades práticas, verificou-se que a maior parte se dedicou à pesquisa científica (n=39; 56%), seguida dos cursos de extensão (n=23; 33%) e dos estágios acadêmicos (n=6; 8%) que foram realizados em diversas instituições (postos de saúde, hospitais), com o enfoque da psicologia social comunitária. Os estudantes de psicologia que não tiveram esse tipo de experiência (n=45; 39%) destacaram que a ausência de conhecimento teórico e prático dificulta refletir sobre as possibilidades de atuação, o que compromete o desenvolvimento de práticas na área da psicologia social comunitária.

Nesta amostra, 64% dos participantes (n=73) indicaram que não estão preparados para essa atuação, e 55% (n=63) relataram a falta de interesse nessa

área. Esses participantes descreveram que as práticas foram insuficientes para compreender a atuação do psicólogo social comunitário, considerando que o número limitado de estágios, os problemas durante a supervisão de trabalhos práticos e a insatisfação com as aulas teóricas representaram fatores que dificultaram a preparação nessa área, o que repercutiu na ausência de interesse para atuação.

Os estudantes de psicologia que se sentem preparados (n=40; 35%) e interessados nessa área (n=51; 44%) pretendem desenvolver projetos sociais nos diversos contextos institucionais (escolas, creches, abrigos, área da saúde, centros de assistência social) com o objetivo de promover a qualidade de vida de indivíduos e grupos. Foram destacados os programas de prevenção de álcool e drogas, a reinserção de indivíduos na comunidade, as práticas de promoção de saúde, as visitas domiciliares, as reuniões grupais para discutir temáticas relevantes sobre moradia e direitos humanos, buscando-se desenvolver as potencialidades dos indivíduos e a conscientização acerca das mudanças no ambiente social. As ações educativas incluíram a inserção de artes plásticas e esportes nas comunidades.

## Discussão

O interesse desta pesquisa foi identificar as opiniões de estudantes de psicologia sobre a formação acadêmica para atuação profissional na área da psicologia social comunitária. Na presente pesquisa, a satisfação dos estudantes de psicologia acerca da formação na área da psicologia social comunitária representou um aspecto relevante para análise. Esse dado refere-se à avaliação geral sobre a formação proporcionada pela instituição de ensino. Na pesquisa realizada por Carvalho (1989), os estudantes de psicologia perceberam os aspectos gerais da formação de psicólogo de maneira positiva. No estudo de Pires (2008), foi possível identificar relatos de insatisfação, e os estudantes de psicologia evidenciaram que a teoria e prática representam recursos importantes para serem considerados na formação.

A satisfação dos estudantes acerca das disciplinas de psicologia social e psicologia comunitária indicam que os conteúdos apresentados contribuem para a qualificação profissional e inserção na área da psicologia social comunitária. Esses dados contradizem alguns estudos (Carvalho, 1989; Pires, 2008), que indicaram a avaliação negativa dos estudantes acerca das especificidades da formação de psicólogo, tais como carga horária das disciplinas,

os conteúdos que são ministrados nas aulas e a falta de coerência nas avaliações, aspectos que repercutem na baixa qualidade.

As estratégias de ensino dos professores foram consideradas satisfatórias para a formação do psicólogo social comunitário, principalmente os trabalhos de campo que incluem visitas aos centros comunitários para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Na literatura consultada, os estudos evidenciaram a importância do ensino da psicologia focalizado na teoria e prática (Lisboa & Barbosa, 2009; Santos & Melo-Silva, 2003; Souza, 2005). Os autores ressaltaram a necessidade de mudanças nas estratégias de ensino para estimular o desenvolvimento científico com reflexões críticas. É importante refletir sobre o processo de formação em psicologia direcionada à área da psicologia social, no que se refere à proposta pedagógica, à articulação entre teoria, prática e pesquisa e às estratégias utilizadas na sala de aula, o que exige constante aprimoramento desses aspectos para que seja possível contextualizar as questões sociais a serem trabalhadas (Machado, 2011).

Verificou-se que os participantes da pesquisa destacaram que as instituições de ensino precisam desenvolver mudanças para contribuir com a formação do psicólogo social comunitário. A inserção do estudante nas práticas de estágio e pesquisa e a reformulação da grade curricular representaram os principais itens. Outras sugestões indicaram a importância da qualificação de professores para o ensino das disciplinas de psicologia social e a elaboração de eventos científicos dessa área de atuação. Souza e Souza-Filho (2009) analisaram os programas das disciplinas de psicologia social de diversas instituições de ensino de psicologia localizadas nas cinco regiões do Brasil. Os professores responderam questionários acerca dos conteúdos que são ministrados, os métodos e práticas de ensino. Os dados destacaram a prevalência do ensino dos conceitos descritivos de atitude, percepção e representações sociais. As principais abordagens teóricas utilizadas pelos professores foram a psicologia social crítica, psicologia sócio-histórica e psicologia social cognitiva. Os livros representaram as principais fontes bibliográficas utilizadas para o ensino das temáticas da psicologia social. Poucos professores indicaram as possibilidades de aplicação dos conceitos da psicologia social por meio de trabalhos supervisionados. O número limitado de práticas relacionava a área da psicologia social comunitária. Assim, verifica-se a importância do desenvolvimento de estratégias

para o ensino e prática nas disciplinas relacionadas à psicologia social, o que pode contribuir para a formação profissional.

Dados de pesquisas indicam que os estudantes de psicologia reivindicam mudanças na formação acadêmica, com ênfase no desenvolvimento de atividades práticas e a reformulação da grade curricular, pois os problemas relacionados à estrutura do curso de graduação apresentaram repercussões para a baixa qualidade do ensino (Pires, 2008; Santos & Melo-Silva, 2003). No estudo de Messa e Serrano-Garcia (2008), os psicólogos que participaram da pesquisa destacaram a importância da inclusão de disciplinas de políticas públicas nas diretrizes curriculares do curso de psicologia. Essa estratégia tem o objetivo de facilitar a preparação profissional na área da psicologia social comunitária, e os autores apresentaram a importância do desenvolvimento das práticas psicológicas nas comunidades, a formação de grupos de estudo e a divulgação de eventos científicos. Isso apresenta congruência com as diretrizes curriculares que apontam a importância de enfatizar questões sociais durante a formação profissional (Brasil, 2004). A intervenção psicossocial possibilita desenvolver no indivíduo a conscientização sobre as vivências num determinado contexto; isso permite iniciar um posicionamento crítico e envolve um processo participativo de contextualização das demandas sociais (Soares, Rocha, & Moura-Júnior, 2013).

Verificou-se que os dados obtidos da maioria dos participantes nas definições da atuação do psicólogo social comunitário se referiam ao compromisso da psicologia com as questões sociais. Práticas educativas, demandas sociais, projetos de pesquisa e intervenções nos diversos contextos institucionais, priorizando os grupos por meio do compromisso ético e social, representaram as características da atuação profissional. Isso apresenta coerência com a literatura científica, e o termo “compromisso social da psicologia” foi destacado por diversos autores (Bock, 2008; Dimenstein, 2001; Ferreira-Neto, 2004; Martínez, 2003; Mello, 1975; Yamamoto, 2003), com o propósito de facilitar a formação de psicólogos com uma visão crítica para as possibilidades de atuação profissional. Nessa perspectiva, o enfoque social prioriza o desenvolvimento de práticas psicológicas fundamentadas nas relações intergrupais. Trata-se de uma proposta coerente que tem o objetivo de facilitar a integração de conhecimentos da psicologia social nas áreas da saúde, educação e trabalho, assim como na atuação nos centros comunitários e instituições sociais. Ferreira-Neto

(2004) e Mello (1975) ressaltaram que a ampliação de práticas psicológicas contribui para o desenvolvimento da profissão de psicólogo.

Campos (2007), López e Serrano-García (2006), Montero (2003) e Scarparo e Guareschi (2007) destacam que o psicólogo social comunitário analisa as queixas apresentadas pelos indivíduos, valoriza as relações intergrupais e direciona intervenções em escolas, hospitais, comunidades e outros contextos. Temáticas relacionadas à qualidade de vida das comunidades, políticas sociais e direitos humanos foram evidenciadas por outros autores (Rappaport, 1977; Resto-Olivo et al., 2007). No que se refere aos fundamentos teóricos que orientam as práticas, a psicologia social e a psicologia comunitária foram consideradas as principais referências para atuação na área da psicologia social comunitária, o que possibilitou confirmar dados da literatura consultada (Freitas, 2007; Ussher, 2008).

Nesta pesquisa, os altos índices de estudantes de psicologia que desenvolveram atividades práticas na área da psicologia social comunitária por meio da iniciação científica, estágio acadêmico e nos cursos de extensão representam aspectos importantes para essa formação. Estudos teóricos (Gómez, 2008; Ramos & Carvalho, 2008; Souza & Souza-Filho, 2009; Scarparo & Guareschi, 2007) apresentam discussões acerca da formação nas áreas da psicologia social e da psicologia social comunitária. Os autores destacaram a importância do ensino da psicologia nessas áreas e a necessidade da preparação do estudante. No que se refere à psicologia social comunitária, os fundamentos teóricos e práticos devem ser trabalhados no período da graduação e no decorrer da atuação profissional (Campos, 2007; Freitas, 2001; Gómez, 2008; Montero, 2000; Scarparo & Guareschi, 2007). Em síntese, trata-se de uma formação contínua que enfatiza o comprometimento da tríade: instituição de ensino, estudante de psicologia e psicólogo, durante o desenvolvimento de práticas profissionais.

Os baixos índices referentes à preparação profissional e o interesse para atuação na área da psicologia social comunitária estão relacionados com as vivências da graduação. De acordo com Vilhena, Dimenstein e Zamora (2000), a prática psicológica nas comunidades decorrente da formação acadêmica tradicional nos cursos de graduação focaliza princípios teóricos reducionistas que não permitem analisar a inserção do indivíduo na sociedade no momento histórico e cultural. A ausência de análise crítica das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e dos aspectos relativos

às necessidades da população representa os pontos a serem superados durante a formação profissional, com o propósito de contextualização das práticas sociais. As experiências de estudantes de psicologia em um programa de intervenção comunitária foram investigadas (Zavaleta, 2012), o que possibilitou destacar que os participantes consideraram importante utilizar as estratégias da psicologia social comunitária, por exemplo, comunicação com a comunidade e vivências grupais.

Os estudantes que se sentem preparados e interessados nessa área destacam a importância dos projetos sociais. No que se refere à execução de projetos comunitários, Freitas (2005) destacou a importância dos conhecimentos das temáticas que serão trabalhadas, as habilidades para o diagnóstico e planejamento de intervenções, bem como a utilização adequada dos instrumentos de pesquisa. A atuação do psicólogo nos espaços comunitários e nas políticas sociais representa um avanço importante, mas existe a necessidade de enfatizar as necessidades e interesses da sociedade, o que foi destacado por Bock (2008). A questão social definida por Yamamoto (2007) integra fatores sociais, econômicos e políticos que demandam análise crítica da construção da sociedade. Busca-se contextualizar aspectos relativos às condições de vida da população para promover mudanças sociais. Na concepção desse autor, existem perspectivas positivas referentes ao comprometimento do psicólogo nas políticas sociais e na superação dos limites da ação profissional por meio de dois eixos: a parceria com a sociedade civil e a construção de novos recursos teóricos e técnicos para a efetivação das práticas. Em uma pesquisa realizada com egressos de um curso de psicologia, verificou-se que a psicologia social e comunitária foi a terceira área de atuação mais citada pelos participantes, o que representa um comprometimento com as questões sociais, provavelmente devido à concentração de oportunidades de trabalho no campo da saúde mental e assistência social (Martins, Matos, & Maciel, 2009). Esses dados são positivos e possibilitam refletir sobre os contextos sociais nos quais o psicólogo desenvolve suas atividades, numa perspectiva ampliada da psicologia social comunitária.

### Considerações Finais

Esta pesquisa destacou que os aspectos gerais e específicos da formação em psicologia social comunitária apresentam relevância, de acordo com os estudantes de psicologia. As sugestões referentes

à inclusão de disciplinas, à implantação de estágios supervisionados e aos projetos de pesquisa permitem compreender a necessidade das inter-relações entre aspectos teóricos, práticos e de investigação científica, o que possibilita facilitar a preparação profissional.

Os resultados da presente pesquisa permitem evidenciar que existem desafios a serem enfrentados, tais como qualificação docente, reformulação da grade curricular e dos estágios acadêmicos, para facilitar a inserção de estudantes na área da psicologia social comunitária. As mudanças devem acontecer por meio do comprometimento das instituições de ensino com as diretrizes curriculares e a proposta pedagógica do curso de psicologia, considerando-se importante a qualificação de professores para o ensino.

Em síntese, os objetivos da pesquisa foram alcançados, o que permitiu apresentar dados relevantes, os quais permitem uma reflexão crítica sobre a temática de estudo. Esta pesquisa enfatizou as opiniões de estudantes de psicologia de uma região do nordeste do Brasil por meio do questionário estruturado. A utilização desse instrumento de pesquisa facilitou compreender os aspectos gerais e específicos que foram apresentados pelos participantes. No que se refere às limitações, esta pesquisa apresenta característica descritiva e exploratória, que se configura numa etapa preliminar de investigação, possibilitando apenas apresentar um panorama geral referente ao objeto de estudo. Por meio dos resultados obtidos, é possível iniciar estudos longitudinais com estudantes de psicologia para o acompanhamento sistemático da formação profissional. Pesquisas com estudantes de psicologia de outras regiões do Brasil e do exterior permitem avaliar as diferenças existentes na formação oferecida pela instituição de ensino. Recomenda-se que novas investigações da formação do psicólogo social comunitário utilizem a técnica de grupos focais para permitir contextualizar as temáticas abordadas. Outro ponto importante refere-se à possibilidade de investigar os discursos de psicólogos que atuam nas instituições sociais, a fim de se verificarem pontos referentes à formação para atuação na área da psicologia social comunitária.

### Referências

- Bernardes, N. M. G., & Scarparo, H. B. K. (2001). Construção da psicologia social comunitária brasileira. *Psico*, 32(2), 105-121.

- Bock, A. M. B. (2008). O compromisso social da psicologia: contribuições da perspectiva sócio-histórica. *Psicologia em Foco*, 1(1), 1-5.
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2004). *Parecer CNE/CES 0062/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação.
- Campos, R. H. F. (2007). A psicologia social comunitária. In: R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 9-16). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A. M. (1989). A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 9(1), 19-21.
- Dimenstein, M. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 57-63.
- Ferreira-Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.
- Ferreira-Neto, J. L. (2008). Intervenção psicossocial em saúde e a formação do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 62-69.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 175-189.
- Freitas, M. F. Q. (2001). Psicologia Social Latino-Americana: algumas aproximações e intersecções com a psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 1(2), 71-90.
- Freitas, M. F. Q. (2004). Desafios contemporâneos à psicologia social comunitária: que visibilidade e espaço têm sido construídos? *Psicologia Argumento*, 22(36), 33-47.
- Freitas, M. F. Q. (2005). (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. *Psico*, 36(1), 47-54.
- Freitas, M. F. Q. (2007). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidades nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In: R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Góis, C. W. L. (1989). Pedra Branca: uma contribuição em psicologia comunitária. *Psicologia & Sociedade*, 5(8), 95-118.
- Góis, C. W. L. (1994). *Noções de psicologia comunitária* (2a ed.). Fortaleza: Edições UFC.
- Gómez, A. D. (2008). Perspectivas teóricas en la formación del estudiante de psicología, desde el área de psicología social comunitaria en la Universidad de Manizales (Colombia). *Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 4(2), 259-267.
- Gonçalves, M. A., & Portugal, F. T. (2012). Alguns apontamentos sobre a trajetória da psicologia social comunitária no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(número especial), 138-153.
- Jiménez-Domínguez, B. (2004). La psicología social comunitaria en América Latina como psicología social crítica. *Revista de Psicología*, 13(1), 133-142.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.
- López, G. & Serrano-García, I. (2006). *Qué es la psicología social-comunitaria?* Parte de prensa de la Primera Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Machado, F. V. (2011). Psicologia social e formação de psicólogos: reflexões a partir de uma experiência docente. *Psicologia da Educação*, 32, 141-162.
- Martin-Baró. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Martínez, A. M. (2003). Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 143-160). São Paulo: Cortez.
- Martins, K. P. H., Matos, T. G. R., & Maciel, R. H. M. O. (2009). Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 9(3), 1023-1042.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Messa, V. C., & Serrano-García, I. (2008). Deben participar los psicólogos y psicólogas en política pública?: una mirada desde la psicología social-comunitaria. *Psicología para América Latina*, 12, 1-12.
- Montero, M. (2000). Construcción, desconstrucción y crítica: teoría e sentido de la psicología social comunitaria en América Latina. In: R. H. F. Campos, & P. Guareschi (Orgs.), *Paradigmas em psicología social: a perspectiva latino-americana* (pp. 70-87). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latino-americana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177-191.
- Montero, M. (2011). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos* (4a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Nascimento, M. L., Manzini, J. M., & Bocco, F. (2006). Reinventando as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 15-20.
- Pires, L. H. S. (2008). *Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ramos, C., & Carvalho, J. E. C. (2008). Espaço e subjetividade: formação e intervenção em psicologia comunitária. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 174-180.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: values, research and action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Resto-Olivo, J., Torres, L., & Serrano-García, I. (2007). La historia de la psicología social-comunitaria en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 17, 421-459.
- Santos, M. A., & Melo-Silva, L. L. (2003). Será que era isso o que eu queria? A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno. In: L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões, & M. C. Avi (Orgs.), *Arquitetura de uma ocupação: orientação profissional - teoria e técnica* (pp. 28-57). São Paulo: Vetor.
- Scarparo, H., & Guareschi, N. (2007). Psicologia social comunitária e formação profissional. *Psicologia & Sociedade*, 19(Edição Especial 2), 100-108.
- Serrano-García, I., López, M. M., & Rivera-Medina, E. (1992). Hacia una psicología social-comunitaria. In: I. Serrano-García, & W. R. Collazo (Orgs.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria* (pp. 75-106). Río Piedras, Puerto Rico: Editora Universitaria.
- Silva, R. N. (2004). Notas para uma genealogia da psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 12-19.
- Soares, N. I. L., Rocha, N. M. F. D., & Moura-Júnior, J. F. (2013). Modos de apropriação de la realidade a partir de uma intervención psicossocial em psicologia comunitária. *Eureka*, 10(1), 40-54.
- Souza, L. C. G. (2005). *O ensino da psicologia social e suas representações: o saber em formação e a formação do saber*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza, L. C. G., & Souza-Filho, E. A. (2009). O lugar da psicologia social na formação dos psicólogos. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 383-390.
- Ussher, L. M. M. (2006). El objeto de la psicología comunitaria desde el paradigma constructivista. *Psicología para América Latina*, (5), 22-32.
- Ussher, L. M. M. (2008). La supervisión en la psicología social comunitaria. *Psicología para América Latina*, (12), 33-40.
- Vilhena, J., Dimenstein, M., & Zamora, M. H. (2000). O trabalho do psicólogo com comunidades: cultura e formação profissional. *Psicologia Clínica*, 12(1), 133-146.
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In: A. M. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.
- Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(11), 30-37.
- Zavaleta, C. C. (2012). Contribución de la psicología social comunitária a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 43-50.

**Endereço para correspondência:**

Adriano Valério dos Santos Azevêdo  
 Universidade Federal de Sergipe  
 Núcleo de Pós-Graduação em Psicologia Social  
 Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos  
 Avenida Marechal Rondon, s/n – Jardim Rosa Elze  
 CEP: 49100-000 – São Cristóvão/SE  
 E-mail: adrianoazevedopsi@yahoo.com

Recebido em 09/09/2013

Revisto em 23/04/2014

Aceito em 11/07/2014

## Percepção e Impercepção: a Experiência Sensível na Tradição Fenomenológica<sup>1</sup>

Perception and Imperception: the Sensible Experience in the Phenomenological Tradition

Danilo Saretta Verissimo<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo, circunscrevemos um domínio de investigação teórica relativo à dinâmica de conjugação das dimensões de presença e ausência, de visibilidade e invisibilidade, que emerge na fenomenologia da percepção como traço essencial tanto da nossa experiência do mundo percebido quanto da nossa experiência subjetiva e intersubjetiva. Priorizamos um eixo teórico que integra o pensamento de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty às contribuições recentes de Renaud Barbaras. A esse quadro filosófico, vinculamos aportes especialmente da psicologia, demarcando o movimento de circularidade observado entre a fenomenologia da percepção e a psicologia fenomenológica, a psicologia da Gestalt, a psicanálise, as ciências cognitivas e as neurociências.

**Palavras-chave:** percepção; corpo; movimento; desejo; fenomenologia.

### Abstract

In this paper, we circumscribe a domain of theoretical research on the combination dynamics between the dimensions of presence and absence, visibility and invisibility, which emerges in the phenomenology of perception as an essential trait which marks both our experience of the perceived world and our subjective and intersubjective experience. We prioritize a theoretical axis that integrates Edmund Husserl and Maurice Merleau-Ponty's thinking into Renaud Barbaras' recent contributions. To this philosophical framework, we link contributions especially of psychology, outlining the circular movement observed between the phenomenology of perception and phenomenological psychology, Gestalt psychology, psychoanalysis, cognitive sciences and neurosciences.

**Keywords:** perception; body; movement; desire; phenomenology.

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Assis), Brasil

A experiência perceptiva é um objeto privilegiado de estudo na tradição fenomenológica, tanto em filosofia como em psicologia. A percepção nos engaja em dificuldades conceituais relativas à descrição e análise da coisa percebida, daquele que percebe e do próprio ato perceptivo. A fenomenologia, desde Edmund Husserl, passando por Erwin Straus, Maurice Merleau-Ponty, Jan Patočka e por autores contemporâneos, como Renaud Barbaras, provê-nos com conquistas significativas no debate desses problemas. A maior delas refere-se à encarnação do sujeito da percepção. Merleau-Ponty (1945), depois de evidenciar os limites do saber objetivo acerca do corpo, afirma que é com o corpo que percebemos. O corpo seria uma espécie de "eu natural", "unidade expressiva" cuja estrutura nos ensina a compreender o mundo sensível. Segundo o filósofo, é preciso "despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece na medida em que estamos no mundo por nosso corpo" (Merleau-Ponty, 1945, p. 239). Nossa experiência do mundo é entrelaçada à nossa con-

dição de seres perceptivos, de sujeitos encarnados. Nessa perspectiva, como se dá o aparecer do mundo? Como se dá o aparecer do próprio sujeito perceptivo? Note-se que, nos termos de uma conaturalidade entre o sujeito da percepção e o mundo percebido, pode-se não fazer mais questão de indagar sobre o ato perceptivo, mas sobre o próprio aparecer das coisas, alterando-se o eixo entre as matrizes ativa e passiva do nosso ser no mundo.

Quanto ao aparecer das coisas, a tradição fenomenológica tem como legado a transmissão de uma dinâmica de conjugação das dimensões de presença e ausência, de visibilidade e invisibilidade, que emerge como traço essencial tanto da nossa experiência do mundo percebido quanto da nossa experiência subjetiva e intersubjetiva. Quais as contribuições dessa filosofia do sensível para a redefinição das ideias de percepção, de mundo e de sujeito?

Neste artigo, circunscrevemos e discutimos esse domínio de investigação teórica relativo à dinâmica de conjugação das dimensões de presença

<sup>1</sup> Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

e ausência, de visibilidade e invisibilidade, própria à fenomenologia da percepção. Temos por objetivo expor as possibilidades teóricas inscritas nessa concepção diacrítica do sensível, principalmente o seu valor de crítica às manifestações do pensamento objetivo na filosofia e nas ciências, na medida em que reafirma o âmbito carnal da vida perceptiva, e o seu potencial para ressignificar a percepção a partir de matrizes motoras e pulsionais. Partimos de um eixo teórico que integra o pensamento de Husserl e Merleau-Ponty às contribuições recentes de Renaud Barbaras. A esse quadro filosófico, vinculamos aportes das ciências, especialmente da psicologia, demarcando o movimento de circularidade observado entre a fenomenologia da percepção e a psicologia fenomenológica, a psicologia da Gestalt, a psicanálise, as ciências cognitivas e as neurociências.

### O Entrelaçamento do Visível e do Invisível

Tomemos mais uma vez Merleau-Ponty como referência. O trabalho ao qual se dedica antes de morrer fora intitulado *O visível e o invisível* (Merleau-Ponty, 1964/2006). Conforme Dastur (2001), a promessa contida nesse título não é a de elaborar a “oposição do visível e do invisível” (p. 111, grifo da autora), como se fossem “dois mundos diferentes” (p. 111), mas sim a de compreender a inseparabilidade, “o entrelaçamento do visível e do invisível, do sensível e do sentido” (p. 111). Segundo Barbaras (1997), em Merleau-Ponty, o invisível designa ao mesmo tempo “a condição de visibilidade, e a ordem própria da significação” (p. 58), diferenciando-a da percepção. Barbaras afirma que, “neste sentido, as ideias são, *stricto sensu*, invisíveis” (p. 58). Trata-se, com efeito, de tematizar o fato de que, em todo sensível, manifesta-se ou apresenta-se um inapresentável, “o excesso essencial do Ser sobre sua manifestação” (Barbaras, 1997, p. 58). Esse excesso possui um caráter constitutivo, irreduzível a uma presença positiva. Toda apresentação pressupõe, assim, uma inapresentabilidade constitutiva. Essa dimensão de profundidade já era tematizada na *Fenomenologia da percepção*, por exemplo, quando, citando Max Scheler, Merleau-Ponty (1945, p. 371) afirma que o percebido abarca “tudo cuja existência ou inexistência [...] conta praticamente para mim”. Ou nos cursos intitulados *Le monde sensible et le monde de l'expression* (Merleau-Ponty, 2011), em que, fundamentado na psicologia da forma, o filósofo trata da percepção como imper-

cepção. Merleau-Ponty (2011, p. 59) anota: “o fundo ou horizonte faz parte da definição do ser”.

No campo filosófico, a referência das análises merleau-pontianas é o pensamento de Husserl. A novidade da análise intencional da percepção em Husserl deve-se à estrutura de horizonte, que caracteriza a unidade do objeto percebido na multiplicidade de perfis apresentados e se funda na consciência imanente do tempo (Franck, 2005). De acordo com Husserl (1913/1962, 1913/2008, 1921/1963, 1931/2001, 1954/2004), é um caráter essencial à coisa espacial dar-se à percepção apenas por perfis. O objeto “aparece” sob diferentes modos de exposição sensível, sob certas orientações, “cada uma delas envolvendo necessariamente novas orientações cuja possibilidade é sistematicamente prefigurada na precedente” (Husserl, 1913/2008, p. 137). Cada nova orientação implica o encobrimento da anterior, cuja invisibilidade não deve ser tomada como uma dissimulação por detrás da aparência (Merleau-Ponty, 2000a), mas como o que assegura a visibilidade da coisa espacial. Pode-se afirmar, com Husserl (1954/2004), que cada fase da exposição sensível já configura um ver, mas que “em cada uma delas o visto é um outro” (p. 179). Dito de outra maneira, há em qualquer percepção da coisa — e isso de modo não limitado à visão — todo um horizonte de modos de aparição que, mesmo não sendo atuais, são “co-funcionais” (Husserl, 1954/2004, p. 181). Mediante a síntese passiva contínua dos horizontes que pertencem ao objeto, uma única e mesma coisa é dada à percepção.

Husserl (1931/2001) ilustra essa estrutura sintética dos atos intencionais considerando a percepção de um cubo como objeto de descrição. O autor escreve: “este’ cubo individual me é dado de uma forma contínua como uma unidade objetiva, e isto em uma multiplicidade variável e multiforme de aspectos (modos de apresentação)” (Husserl, 1931/2001, p. 75). Podemos nos aproximar ou nos afastar do cubo, atentarmos para uma ou outra de suas faces, para a sua cor, para a sua rugosidade; de qualquer maneira, teremos a apresentação de uma “‘unidade’ de ‘multiplicidades’” (Husserl, 1931/2001, p. 76), que transcorrem juntas. Essa unidade é a de “potencialidades pré-traçadas” (Husserl, 1931/2001, p. 83), horizontes perceptivos que não cessam de nos endereçar a novos horizontes perceptivos, numa estrutura de indeterminação inerente à consciência perceptiva. Conforme as palavras de Husserl (1931/2001), “o cubo — visto de um lado — não ‘diz’ nada sobre a determinação concreta de seus lados não visíveis; no

entanto ele é antecipadamente ‘tomado’ como cubo” (p. 84)<sup>1</sup>.

## Percepção e Carne

Reforçando o que dizíamos a propósito da encarnação do sujeito perceptivo na fenomenologia, é preciso acrescentar que a descrição da percepção em Husserl “é centrada em torno de um *aqui absoluto*, o *aqui absoluto* da minha carne, ‘sempre co-consciente ainda que inapercebida’” (Franck, 2005, p. 43, grifo do autor). A experiência perceptiva é marcada por nossa ancoragem corporal em um ponto de vista no mundo. Essa constatação, presente em Husserl, é rica em implicações e se encontra no cerne do problema que Merleau-Ponty (1945) se propõe a tratar: “Precisamos compreender como a visão pode fazer-se de alguma parte sem estar encerrada em sua perspectiva” (p. 81).

Husserl (1954/2004), ao tratar da dimensão corporal da percepção, amplia a direção de suas análises para além do “eu vejo”, “eu toco” e considera que a exposição sensível por perfis daquilo que aparece liga-se à diversidade de processos cinestésicos próprios ao “eu faço”, ao “eu me movo”. Com efeito, a diversidade de ostensões parciais de um objeto qualquer é correlativa à multiplicidade de nossos processos cinestésicos, de maneira que tanto a continuidade temporal da percepção de uma coisa quanto a modificação de validade dessa percepção são sus-

tentadas pelas cinesteséses. Diante de um certo objeto, nossas cinesteséses são acompanhadas por ostensões que pertencem a ele, que se mantém na “consciência de uma única e mesma coisa, mostrando-se de diversas formas como sendo ela mesma”, afirma Husserl (1954/2004, p. 183). Opera nessa situação um “encadeamento intencional” (1954/2004, p. 183-184) velado. Conforme dizíamos há pouco, as ostensões do percebido se dão em um “contexto sistemático de acompanhamento” (1954/2004, p. 184), que implica uma pré-indicação protensional, fiadora da coerência de sentido da coisa percebida e, ao mesmo tempo, da indeterminação que marca a multiplicidade de horizontes perceptivos possíveis.

Cumprido salientar que se reúnem, aqui, movimento e temporalidade como pano de fundo da vida intencional. Segundo Husserl (1931/2001, p. 82), “os lados do objeto que são ‘realmente percebidos’ reenviam aos lados que ainda não o são e que são apenas antecipados na espera de uma forma não-intuitiva como aspectos ‘por vir’ na percepção”. A essa afirmação podemos atrelar esta outra: “O objeto é, por assim dizer, um polo de identidade, dado sempre com um ‘sentido’ ‘pré-concebido’ e ‘a realizar’” (Husserl, 1931/2001, p. 85). Essa dimensão de protensão, de horizonte perceptivo, pertence “ao domínio do ‘eu posso’” (Husserl, 1931/2001, p. 102), que inclusive nos abre uma infinidade de possibilidades perceptivas, “as possibilidades que *poderíamos* ter, se, *ativamente*, dêssemos ao curso da percepção outra direção” (Husserl, 1931/2001, p. 83, grifos do autor).

Há, pois, uma integração entre percepção e movimento. A latência do sensível reclama o movimento do corpo percipiente. Merleau-Ponty (1945) trata dessa associação ao escrever: “não há uma percepção seguida de um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo” (p. 129). Fazendo referência aos trabalhos de Husserl, Merleau-Ponty afirma que a motricidade deve ser compreendida como uma “intencionalidade original” (1945, p. 160), de maneira que a consciência não corresponde, em primeira instância, à ordem de um “eu penso que”, mas a de um “eu posso”. Se falávamos da antecipação dos lados não percebidos de um objeto qualquer, é preciso considerar a própria “estrutura temporal do nosso corpo” (Merleau-Ponty, 1945, p. 163-164). Cada instante de um movimento é sustentado pelos instantes precedentes, que se interpenetram da mesma maneira que as notas de uma melodia. O mesmo é válido no que se refere às

1 Discute-se a respeito de possíveis discontinuidades entre a fenomenologia da percepção, que caracteriza os primeiros trabalhos de Merleau-Ponty, e a ontologia fenomenológica esboçada em seus últimos escritos. O problema aponta para a diversidade de nuances filosóficas presentes na obra do autor, especialmente no que se refere à sua apropriação da fenomenologia husserliana. Sacrini (2009), ao analisar a querela, rejeita a interpretação segundo a qual a *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1945) possui um caráter preliminar em relação aos desenvolvimentos posteriores do pensamento merleau-pontiano. De acordo com Sacrini, em Merleau-Ponty, a explicitação de como as propriedades e relações constitutivas das coisas manifestam-se sensivelmente implica qualificar “o modo como elas são” (Sacrini, 2009, p. 34). Concordamos que esta pode ser considerada uma marca das teses ontológicas do projeto merleau-pontiano. Se não se pode falar em continuidade absoluta entre os instrumentos teóricos referentes aos dois momentos da obra de Merleau-Ponty, o que contrariaria o próprio dever de um pensamento, é possível, no entanto, se reportar aos seus conceitos tomando-se por referência esse “projeto”, que confere, ainda assim, unidade à obra. Tendo em vista nosso propósito mais geral de abordar, no presente trabalho, a dinâmica diacrítica da percepção no interior da tradição fenomenológica, tratamos das contribuições de Merleau-Ponty apoiados nessa condição de unidade, abstenho-nos de diferenciações conceituais mais particularizadas.

posições iminentes, já envolvidas reciprocamente na iniciação cinética, “que inaugura a ligação de um aqui e de um lá” (Merleau-Ponty, 1945, p. 164).

Reunindo as posições de Husserl e de Merleau-Ponty e Barbaras (1998) trabalha com a hipótese de que a essência do sentir repousa na motricidade. Segundo o autor, a percepção motora consiste na “fenomenalização de uma profundidade originária” (Barbaras, 1998, p. 232), um campo de presença cujo aparecer reclama o movimento. Barbaras (1998) afirma: “o desvelamento do visível pelo movimento do olhar sempre recobre uma solicitação do olhar pelo visível” (p. 232). Conforme veremos logo adiante, para Barbaras (2006), essa dinâmica perceptiva deve ser compreendida como uma forma fundamental de desejo.

Ao tratar dos processos cinestésicos, Husserl (1954/2004) afirma, ainda, que as cinestesões são distintas dos movimentos que algum espectador externo pudesse identificar no corpo movente. E, contudo, diz o autor, elas compõem “uma unidade particular com eles, elas pertencem ao corpo próprio nesta duplicidade (cinestesões internas/movimentos exteriores reais do corpo)” (Husserl, 1954/2004, p. 183). Essa pertença denota que o próprio corpo perceptivo possui uma grande variedade de ostensões, que exigem descrições particulares. Nessa direção, Merleau-Ponty (1945) afirma que a percepção exterior e a percepção do corpo próprio são “as duas faces de um mesmo ato” (p. 247), as duas faces do aparecer. De modo que ao corpo, na qualidade de ente que percebe e é percebido, cabe igualmente a conjugação da presença e da ausência. O corpo figura normalmente como o termo não percebido no centro da nossa experiência devotada ao mundo, como elemento recalcado em prol das coisas percebidas e da realização de nossas tarefas. E, se decidimos tematizar não a relação do sujeito corporal com o mundo, mas o próprio corpo, a dimensão de invisibilidade permanece presente. O corpo é um ente ambíguo, que, como afirma Michel Henry (2005), e a exemplo de todo fenômeno, “pode ser vivido de duas formas, exterior e interiormente” (p. 15). Husserl (1952/1996) descreve o que denomina “modo duplo” da constituição do corpo próprio. Referindo-se ao que chamamos de ambiguidade do corpo próprio, o filósofo observa que “o corpo [*Körper*] do qual fazemos a experiência no espaço e que é percebido por intermédio do corpo próprio é ele mesmo o corpo de carne [*Leibkörper*]” (Husserl, 1952/1996, p. 206). Dito de outra forma, embora possa ser percebido do exterior, nosso corpo não pode ser tomado como uma coisa entre outras. É o que se evidencia na análise que Husserl realiza acerca da duplicidade de uma mão

que toca a outra. Se toco minha mão esquerda, percebo suas aparências, tais como a maciez, os traços da sua forma, a sua lisura. Sou capaz, inclusive, de objetivar esses elementos enquanto características de minha mão esquerda. Ao mesmo tempo, ao tocá-la, identifico nela sensações do tocar que não são propriedades suas; são, antes, “localizadas’ nela” (Husserl, 1952/1996, p. 207). Trata-se, pois, não de considerar um enriquecimento do objeto físico “mão esquerda”, mas de evidenciá-la como carne, como lugar de “impressões sensíveis” (Husserl, 1952/1996, p. 208).

Exemplo caro a Merleau-Ponty, o tocante-tocado, o vidente-visível, enfim, o corpo como sentiente sensível, é o eixo do quiasma que será estabelecido pelo filósofo francês entre a carne e o mundo. Merleau-Ponty (1964/2006) comenta:

Quando falamos da carne do visível, não entendemos fazer antropologia, descrever um mundo recoberto por todas nossas projeções [...]. Queremos dizer, ao contrário, que o ser carnal, como ser de profundezas, de múltiplas camadas ou múltiplas faces, ser de latência, e *apresentação de uma certa ausência*, é um protótipo do Ser, cujo nosso corpo, o sentiente sensível, é uma variante bastante notável, mas cujo paradoxo constitutivo já se encontra em todo visível: o cubo já reúne nele certos *visibilia* impossíveis, como meu corpo é de um só golpe corpo fenomenal e corpo objetivo [...] (p. 177, grifo nosso).

O ser carnal, com sua “visibilidade esparsa” (Merleau-Ponty, 1964/2006, p. 178), não expressa, portanto, o simples paradoxo do homem ou do mundo, mas do próprio Ser.

## Identidade na Diferença

A partir da proposta de extrair as consequências filosóficas da doutrina dos perfis em Husserl, Renaud Barbaras (2006) passou a desenvolver questões relativas à articulação entre a percepção e o fenômeno da vida em trabalhos que vêm merecendo grande atenção no cenário filosófico contemporâneo<sup>2</sup>. Seus estudos

<sup>2</sup> Reforça essa constatação a recente publicação de uma edição dos Cadernos Espinosanos inteiramente dedicada ao pensamento de Barbaras. Nela, fala-se, por exemplo, da originalidade de seu pensamento, capaz de revigorar temas herdados da tradição fenomenológica (Ramos, 2012).

são relevantes tanto para o exame das grandes fenomenologias da percepção, tal como empreendidas por Husserl e Merleau-Ponty, entre outros, quanto pela importância dos encaminhamentos que dá ao sentido do excesso das manifestações perceptivas. No que diz respeito ao propósito do presente artigo, encontramos em seus estudos a oportunidade de avançar na clarificação do campo de problemas que nos interessa delimitar.

Barbaras (2006) vê no problema da estrutura da percepção como horizonte a possibilidade de se investigar a dinâmica de conjugação entre presença e ausência, na medida em que configura um modo de ser original, “que desafia o princípio de identidade” (p. 100). A teoria husserliana dos perfis configura-se como a “descrição do percebido tal como ele se dá” (Barbaras, 2006, p. 22) em meio aos atos perceptivos, referidos por Husserl (1931/2001) como “atos de intuição imediata” (p. 139). Segundo Barbaras, essa teoria expressa a exigência de que o pensamento se forme no contato com a percepção ao invés de impor ao fenômeno perceptivo hábitos teóricos diversos. Dessa reivindicação metodológica, emerge a descrição da percepção a partir da ambiguidade constitutiva da relação entre o perfil e o objeto que se perfila, entre as aparições e aquilo que aparece. A percepção, na qualidade de intuição, “atinge a coisa mesma” (Barbaras, 2006, p. 22). Não temos aqui, todavia, uma espécie de “conhecimento adequado”, capaz de coincidir com a coisa mesma. O percebido não preenche completamente a visada perceptiva, ou, em outros termos, a coisa percebida não se apresenta integralmente. Nenhuma aparição ultrapassa o caráter de perfil, de esboço. Essa constatação, no entanto, não impede que as aparições sejam tomadas pela presença da coisa percebida. Barbaras (2006) afirma: “o perfil já dá aquilo que ele perfila” (p. 24). O objeto, por sua vez, “é a identidade de uma vinda à presença e de um recuo no inapresentável” (Barbaras, 2006, p. 24). O autor comenta:

Encontramo-nos, pois, em uma estranha situação, dado que a aparição apresenta um objeto que não é outra coisa senão aquilo em que ele se apresenta: a aparição se excede na direção do objeto, mas este excesso não dá lugar a nada além de uma outra aparição. Assim, ela se desfaz em proveito do objeto que, ao mesmo tempo, se desfaz por trás da sua aparição; desvelando o objeto ela o encobre, posto que este jamais é tido como distinto daquilo que o mostra (Barbaras, 2006, p. 23).

A ambiguidade da doação perceptiva por perfis repousa, justamente, nessa “co-pertença do um e do múltiplo” (Barbaras, 2006, p. 25). É oportuno anotar que, na medida em que as aparições, ou seja, os perfis perceptivos daquilo que aparece, não são aparências, mas a própria mostra da coisa que se apresenta, e levando-se em conta que a distinção clássica entre aparência e coisa remonta à antinomia entre sujeito e objeto, a descrição da doação perceptiva por perfis carrega a possibilidade de colocar em questão essa dualidade maior (Barbaras, 2006).

No que se refere a esse ser original, que desarticula o princípio de identidade, vale retomar mais uma vez as contribuições de Merleau-Ponty (1964/2006), para quem o mundo sensível, mundo transcendente, é um mundo de horizonte. Ao tratar da relação entre o visível e o invisível, o filósofo define este último não somente como o não visível, mas como o negativo, no sentido de ausência que conta no mundo, “a lacuna que marca seu lugar em um dos pontos de passagem do ‘mundo’” (Merleau-Ponty, 1964/2006, p. 277). Trata-se, pois, de estabelecer a condição da visibilidade a partir de núcleos de ausência, de maneira que a transcendência da coisa percebida revela-se como “identidade na diferença” (Merleau-Ponty, 1964/2006, p. 274).

### O Movimento Vital como Desejo

Deve haver uma correspondência entre a incompletude do mundo e a identidade do sujeito perceptivo. De acordo com Barbaras (2006), se na estrutura do aparecer não há coincidência interior da coisa percebida consigo mesma, ao horizonte “não pode corresponder senão um sujeito que é seu próprio excesso” (p. 108). A negatividade constitutiva do mundo percebido seria, pois, o reverso da transitoriedade do próprio sujeito-para-o-horizonte.

A conjetura aventada por Barbaras (2006) é de que o sentido fundamental da negatividade do sujeito deve ser procurado em sua dimensão motriz, na sua capacidade de se mover. O espaço vivido, que, concebido aquém dos prejuízos do mundo objetivo, se define pela estrutura de horizontes, possui como elemento igualmente essencial o movimento do sujeito do aparecer. Na medida em que o corpo move a si próprio, ele se mostra “inseparável de uma vista do mundo”, afirma Merleau-Ponty (1945, p. 445). Essa visada não pode ser desligada da potência de movimento. A infinidade de horizontes perceptivos une-se ao “eu posso” que caracteriza a nossa cor-

poreidade. Barbaras vê no movimento corporal a expressão de uma negatividade concreta e essencial. O autor escreve: “Mover-se é não ser o que se é (ou era), é estar sempre além e, portanto, aquém de si mesmo, é existir sobre o modo da não-coincidência” (Barbaras, 2006, p. 108).

Para o filósofo, o movimento é, pois, a dimensão corporal que se encontra em relação de constituição junto à negatividade que caracteriza a experiência perceptiva e que se expressa no inacabamento e na abertura de seus objetos. Segundo ele, o ser verdadeiro do sujeito perceptivo repousa em sua capacidade de movimento (Barbaras, 2006). O movimento, marcado pelo excesso da potência motriz sobre os atos realizados, refluí “para uma forma de interioridade” (Barbaras, 2006, p. 116). Cada movimento implica uma exigência de continuação, posto que, do lado da coisa percebida, o sujeito motor depara-se sempre com o excesso do objeto e se encontra, pois, permanentemente aquém daquilo que é visado. No que concerne ao próprio percipiente, observa-se que a cada “eu faço” abre-se uma dimensão mais ampla de “eu posso”.

Pode-se falar em um circuito do aparecer, bem expresso nas seguintes palavras de Barbaras (2006): “não há existência exterior senão comportando uma nova profundidade” (p. 118). A impercepção presente em cada apresentação do mundo reclama o movimento, que se mostra como atividade perfeitamente sintonizada ao momento de passividade, de modo que a experiência perceptiva passa a se definir na unidade entre percepção e movimento. Na experiência perceptiva, nenhuma percepção é capaz de extinguir a tensão constitutiva do movimento. Toda percepção deve dar lugar a outra percepção (Barbaras, 2006).

O sujeito do aparecer, em sua dimensão de ausência, tal como revelada na percepção e no movimento, é definido por Barbaras (2006) como desejo. Trata-se de um dispositivo teórico que permite a definição do próprio fenômeno da vida como negatividade e o enraizamento nela do sentido daquilo que aparece, ou seja, da transcendência. Barbaras (2006) escreve: “Ao horizonte, como apresentação do inapresentável, não pode responder senão o desejo, na medida em que seu ‘objeto’ apenas se dá a ele sobre o modo da falta e, portanto, reclama sempre uma nova satisfação” (p. 136). Cumpre distinguir, afirma o autor, o desejo da necessidade. Diferentemente do que ocorre no caso da necessidade, ao desejo não falta nada, no sentido de que “*nada pode*

*preenchê-lo*” (Barbaras, 2006, p. 136, grifo do autor). Barbaras (2006) fala sobre uma “falta originária” (p. 137), de maneira que as necessidades que marcam nossa experiência “seriam uma manifestação da vida como pura aspiração, não coincidência originária” (Barbaras, 2006, p. 137). No que diz respeito ao transcendente, ou à coisa percebida, o desejo como falta faz referência a um objeto sempre aquém de si mesmo. É o que exprime Barbaras (2006) ao afirmar: “a presença correlativa do desejo é ao mesmo tempo ausência de presença” (p. 137).

Em meio a essa articulação teórica, estabeleceu-se a primazia da dimensão pulsional frente à dimensão objetivante da epistemologia clássica da relação sujeito-objeto. A filosofia francesa do pós-guerra, sob a influência da psicanálise, já havia encontrado resultados que apontam nessa direção. Merleau-Ponty (1994) afirma: “a percepção [é] um modo de desejo, uma relação de ser e não de conhecimento” (p. 272). De acordo com autores como Montavont (1999) e Barbaras (2006), o exame histórico-arqueológico dessa compreensão demonstra que a obra de Husserl já é perpassada pela análise da pulsão.

### Entre a Fenomenologia da Percepção e a Psicologia

É mister integrar à reflexão filosófica acerca da percepção questões e aportes advindos da psicologia, área que sempre esteve próxima à fenomenologia em um movimento de circularidade, quer dizer, sendo alimentada pelos debates filosóficos e motivando-os ao mesmo tempo. Pode-se, por exemplo, atrelar a fenomenologia husserliana ao desenvolvimento da psicologia da Gestalt (Gurwitsch, 1936/2002). Merleau-Ponty, por sua vez, constrói sua fenomenologia da percepção sob grande influência de Husserl, da psicologia da forma e da psicanálise, integrando os pontos de vista transcendental e empírico. De acordo com Merleau-Ponty (2011), o dispositivo gestaltista de figura-fundo trata justamente da lateralidade do fundo, que, não sendo em si objeto da percepção, sustenta todavia a posição da figura. Esta sempre implica a expressão de um “fundo inarticulado”, presente em uma relação de “impercepção eficaz” (Merleau-Ponty, 2011, p. 59). O próprio conceito de inconsciente sugere um “simbolismo primordial”, uma “latência” constitutiva que se articula entre o percebido e o impercebido, de modo que a conceituação do inconsciente poderia se beneficiar de

reflexões acerca da “simultaneidade entre a presença e a ausência”, afirma Merleau-Ponty (2000b, p. 275)<sup>3</sup>.

As contribuições de Erwin Straus também são significativas, tanto mais pela sua influência na obra de autores como Merleau-Ponty e Barbaras. Ao tratar da unidade entre sensação e movimento, Straus (1935/2000) afirma que todo objeto do sentir possui um horizonte temporal e que o próprio sujeito da percepção se constitui como um “ser em devir” (Straus, 1935/2000, p. 279). O movimento é, pois, atrelado ao tempo, na medida em que se revela, antes de tudo, como possibilidade de movimento, e à não coincidência consigo mesmo, à constante modificação de si mesmo. Aqui, como em Barbaras (2006), é o sujeito que é caracterizado entre a presença e a ausência, salientando-se a importância do movimento para a caracterização da subjetividade. O autor escreve: “apenas um ser cuja estrutura oferece a este a possibilidade do movimento pode ser um ser sentiente” (Straus, 1935/2000, p. 279).

Debates e achados recentes no campo da psicologia também promovem questões relativas aos sistemas de oposições entre o presente e o ausente, o visível e o invisível. Pensamos, por exemplo, nas discussões contemporâneas em torno da emergência da função simbólica. No final do século passado, ganhou força um campo de estudos dedicados ao que vem sendo denominado de cognição social. No ponto de partida dessas pesquisas, encontram-se as redes de interações iniciais que se estabelecem entre bebês e adultos, bem como a preocupação de identificar habilidades que sustentariam o desenvolvimento de potencialidades exclusivamente humanas. A noção de atenção conjunta, ou partilhada (*joint attention*) sobressai nesses estudos como eixo de debates centrados no privilégio evoluti-

vo representado pela comunicação humana e em seus caminhos filogenéticos e ontogenéticos. Os comportamentos infantis de atenção conjunta, como olhar alternadamente para objetos e para seus parceiros adultos, sugerem a inclusão do outro na referência a uma coisa qualquer. Esta última passa a ser o objeto de uma visada comum, de modo que a relação à coisa ou ao mundo é incorporada em um contexto social, afirma Bimbenet (2011). Trata-se não somente de constatar que a criança volta-se para aquilo que dirige a atenção de outra pessoa, mas de afirmar que o bebê percebe que outrem volta-se para uma mesma coisa e, portanto, de observar o surgimento da “consciência de um ver em comum” (Bimbenet, 2011, p. 309).

Para Bimbenet (2011), o que está em questão nessas pesquisas é o fato de que o mundo do qual fazemos a experiência não aparece como “um mundo subjetivo-relativo, mas como ‘o mundo’” (p. 92). O tema da transcendência do mundo está no centro dessa psicologia. Atrás de cada objeto visível encontra-se o “visível total” (Merleau-Ponty, 1964/2006, p. 178). Nesse contexto, como tratar a transcendência do mundo sem intelectualizá-la? Como não intelectualizar nossa relação intersubjetiva com o mundo?

A reação contra “os excessos da intelectualização” presentes nas ciências cognitivas figura como a preocupação central de Berthoz e Petit (2006). Tomando por tema a fenomenologia e a fisiologia da ação, os autores dedicam-se a confrontar a teoria das cinestesés em Husserl a recentes conquistas no campo da fisiologia da percepção e da ação. Berthoz e Petit (2006) dão destaque ao fato de que, mesmo em “suas atividades mentais mais formais, o homem ativo permanece em interação com o mundo” (p. 14), de modo que a “intuição do vivente como ‘ato’” deve revelar sua primazia em relação à “metáfora do cérebro máquina representacional, calculador” (p. 16). Os autores centram-se justamente sobre a teoria da constituição em Husserl, ou seja, sobre suas análises acerca da estrutura de horizontes, que garante a unificação da coisa percebida. Afirmando que em Husserl há uma teoria cinestésica da constituição que permanece inexplorada e sugerem que ela conduz a uma teoria do corpo próprio do sujeito vivente e agente com importantes implicações nas ciências cognitivas e na própria compreensão da filosofia de Husserl, que abarcaria aspectos pulsionais pouco discutidos, hipótese que, como vimos, é partilhada por Barbaras (2006).

Nessa mesma direção, Gallagher (2009) trata das aproximações entre as contribuições de

3 A constatação da circularidade entre a filosofia fenomenológica e determinadas áreas da psicologia, tais como a psicologia da Gestalt e a psicanálise, não apaga as fronteiras que delimitam essas disciplinas, caracterizadas por métodos e objetivos particulares e distintos. Essa ressalva é importante para que possamos compreender o tipo de consonância que há entre elas. Para Merleau-Ponty (2000c), esse movimento consonante não atesta uma espécie de paralelismo entre filosofia e ciência do homem, mas um direcionamento para as mesmas latências. No que diz respeito especificamente à psicologia da percepção, Merleau-Ponty (1945) afirma que toda reflexão psicológica fundada sobre os estudos positivos da percepção é conduzida a deixar de conceber a consciência como uma “região particular do ser” (Merleau-Ponty, 1945, p. 73), um “conjunto de conteúdos ‘psíquicos’” (Merleau-Ponty, 1945, p. 73), para reconhecê-la como polo da aparição das coisas, o que significa dizer que “a atitude transcendental já está implicada nas descrições do psicólogo” (Merleau-Ponty, 1945, p. 72).

Merleau-Ponty e certos resultados das neurociências contemporâneas no que concerne à relação entre percepção e ação motora.

Esses exemplos apontam para a fertilidade de discussões acerca da dinâmica diacrítica do sensível centradas nos aportes advindos da psicologia. Cumpramos reafirmar a circularidade entre as investigações filosóficas e empíricas acerca da percepção e a necessária integração interdisciplinar das pesquisas posta em marcha desde autores como Straus e Merleau-Ponty.

### Considerações Finais

Delimitamos e apresentamos discussões preliminares acerca do campo de estudos relativo à dinâmica de conjugação das dimensões de presença e ausência, de visibilidade e invisibilidade, legada pela tradição fenomenológica em filosofia e em psicologia. Estabelecemos um eixo de pesquisa centrado nas contribuições originárias devidas a Husserl, nos desenvolvimentos teóricos operados por Merleau-Ponty e em novos aportes históricos e conceituais encontrados nos trabalhos de Renaud Barbaras, que nos reenviam diretamente aos outros dois filósofos. Além disso, destacamos as possibilidades de incursões na psicologia a partir desse eixo filosófico. O campo de estudos em apreço é rico em aproximações entre a filosofia e a psicologia, também representada por seus campos de tangência na psicanálise, nas ciências cognitivas e nas neurociências. Parece-nos imprescindível a construção de um discurso que integre as implicações filosóficas e empíricas do sistema de oposições sensíveis.

Consideramos que, nesse domínio de estudos, o principal desafio filosófico-científico envolve a apreciação da pertinência, da fecundidade e dos limites do motivo fenomenológico referente à denominada dinâmica de conjugação das dimensões de presença e ausência, de visibilidade e invisibilidade, e que advém diretamente da teoria husserliana da constituição. Fazendo referência às palavras de Courtine (1992), no centro das questões apresentadas, encontra-se a busca por definir a subjetividade humana “encarnada, viva, móvel, espacialmente presente ao mundo, afetada e reportando-se a outrem segundo diferentes modalidades ‘patéticas’ ou conflituosas” (p. 7).

Deste nosso trabalho inicial, dois pontos emergem como possibilidades específicas para pesquisas futuras:

- (1) cumprir investigar o valor de crítica que o sistema de oposições sensíveis possui frente às expressões da dimensão objetivante do pensamento na filosofia e nas ciências, bem como o seu papel na

restauração da dimensão carnal da vida perceptiva. Vale lembrar as palavras de Lacan (1961) ao se referir às discussões de Merleau-Ponty acerca do “olho abstrato que supõe o conceito cartesiano de extensão, com seu correlativo de um sujeito, módulo divino de uma percepção universal” (p. 246). Com efeito, a redescoberta da carnalidade da vida perceptiva restabelece tanto a espessura do sujeito quanto a do mundo percebido, implicando-os mutuamente.

Essa implicação, ou parentesco, entre o corpo e o mundo possui uma história. Valorizamos as iniciativas, bem representadas pela releitura de Husserl realizada por Merleau-Ponty, que visam à arqueologia do corpo e da sua relação com o mundo. Esse é o traço que distingue igualmente os trabalhos de Barbaras. Ele exige a combinação de aportes filosóficos e científicos que se integram numa espécie de filosofia da natureza, ou da vida, notável por sua tendência descritiva em detrimento da filiação prévia aos instrumentos conceituais disponibilizados pela tradição filosófica.

Essa é uma das razões para não adotarmos de imediato a semântica comandada pela ideia de negatividade. É mérito do próprio Merleau-Ponty (1964/2006, 1994, 2011) o reposicionamento diante das filosofias do negativo, que, segundo ele, estabelecem uma dialética do ser e do nada, processo opositivo entre a substância plena, usualmente descrita como a coisa em geral na sua apresentação material, e a consciência, acompanhada de tudo aquilo imanente a ela, seja na forma de imagens, de representações ou de idealidades racionais, figuras seculares do negativo. Esquece-se uma filosofia da natureza, comprometida com a gênese do negativo, e consente-se que o espírito, a história e o homem possam ser concebidos como pura negatividade. Esse seria mesmo o princípio latente que atravessaria a história da filosofia e justificaria todo o seu desprezo pelo empírico e pelo temporal (Prado Júnior, 1988). Segundo Merleau-Ponty, a ênfase sobre uma filosofia da natureza não implica contrapor-se àqueles problemas, mas em ancorar a negatividade no corpo, o que nos impede de incorrer em concepções naturalistas e espiritualistas. A concepção merleau-pontiana de negatividade emerge de aproximações entre a lógica diacrítica do signo linguístico, tal como proposta pela linguística estruturalista, e a lógica perceptiva, tal como expressa principalmente por

Husserl, na filosofia, e pelos psicólogos da Gestalt, no âmbito das ciências. A comunidade entre a forma diacrítica da experiência silenciosa (percepção) e da expressão linguística ancora-se, por sua vez, na unidade do esquema corporal, outro conceito advindo da psicologia e concebido pelo filósofo, não como imagem ou representação do corpo, mas como potência motora, potência de ação e de reunião com o mundo a partir, justamente, da força de atração própria à dinâmica de inacabamento do mundo percebido;

- (2) essas considerações, além de justificarem nossa referência descritiva, e até topológica, à dinâmica de conjugação das dimensões de presença e ausência, de visibilidade e invisibilidade na fenomenologia, auxiliam-nos a estabelecer, como questão relevante para o campo de estudos em apreço, o meio pelo qual dispositivos conceituais atrelados ao exame da percepção ensejam transformações teóricas que conduzem a investigações voltadas à especificidade do próprio fenômeno da vida, no interior de um campo de pensamento marcado por sistemas de oposições entre o presente e o ausente, o visível e o invisível. Nesse contexto, novos dispositivos teóricos podem emergir atrelados à origem fenomenal da negação, como a relação entre percepção e movimento e a noção de desejo. É preciso compreender em que medida, e com base em quais progressões teóricas, a fenomenologia do aparecer elege as dimensões motriz e pulsional da experiência sensível como o centro de suas reflexões.

## Referências

- Barbaras, R. (1997). *Merleau-Ponty*. Paris: Ellipses.
- Barbaras, R. (1998). Motricité et phénoménalité chez le dernier Merleau-Ponty. In: R. Barbaras, *Le tournant de l'expérience: recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty* (pp. 225-239). Paris: Vrin.
- Barbaras, R. (2006). *Le désir et la distance: introduction à une phénoméologie de la perception* (2a ed.). Paris: Vrin.
- Berthoz, A., & Petit, J-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob.
- Bimbenet, É. (2011). *L'animal que je ne suis plus*. Paris: Gallimard.
- Courtine, J-F. (1992). Introduction. In: J-F. Courtine (Ed.), *Figures de la subjectivité: approches phénoménologiques et psychiatriques* (pp. 7-8). Paris: CNRS.
- Dastur, F. (2001). *Chair et langage: essais sur Merleau-Ponty*. La Versanne, France: Encre Marine.
- Franck, D. (2005). *Chair et corps: sur la phénoménologie de Husserl*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gallagher, S. (2009). The intrinsic spatial frame of reference. In: H. Dreyfus, & M. Wrathall (Eds.), *A companion to phenomenology and existentialism* (pp. 346-355). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gurwitsch, A. (2002). Quelques aspects et quelques développements de la psychologie de la forme. In: A. Gurwitsch, *Esquisse de la phénoménologie constitutive* (pp. 257-312). Paris: Vrin. (Original publicado em 1936).
- Henry, M. (2005). *Voir l'invisible: sur Kandinsky*. Paris: PUF.
- Husserl, E. (1962). *Recherches logiques: recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance* (Tomo II, 2a Parte). Paris: PUF. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (1963). *Recherches logiques: éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance* (Tomo III). Paris: PUF. (Original publicado em 1921).
- Husserl, E. (1996). *Recherches phénoménologiques pour la constitution*. Paris: PUF. (Original publicado em 1952).
- Husserl, E. (2001). *Méditations cartésiennes: introduction à la phénoménologie*. Paris: Vrin. (Original publicado em 1931).
- Husserl, E. (2004). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard. (Original publicado em 1954).
- Husserl, E. (2008). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Paris: Gallimard. (Original publicado em 1913).
- Lacan, J. (1961). Maurice Merleau-Ponty. *Les temps modernes*, 185, 245-254.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *La nature: Cours du Collège de France - notes, suivi des résumés de cours correspondants*. Paris: Éditions du Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (2000a). Un inédit de Maurice Merleau-Ponty. In: M. Merleau-Ponty, *Parcours deux: 1951-1961* (pp. 36-48). Lagrasse, France: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2000b). Langage et inconscient. In: M. Merleau-Ponty, *Parcours deux: 1951-1961* (pp. 273-275). Lagrasse, France: Verdier.

- Merleau-Ponty, M. (2000c). L'oeuvre et l'esprit de Freud. In: M. Merleau-Ponty, *Parcours deux: 1951-1961* (pp. 276-284). Lagrasse, France: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard. (Original publicado em 1964).
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Le monde sensible et le monde de l'expression: cours au Collège de France, notes, 1953*. Genève: Metispresses.
- Montavont, A. (1999). *De la passivité dans la phénoménologie de Husserl*. Paris: PUF.
- Prado Júnior, B. (1988). *Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson*. São Paulo: EDUSP.
- Ramos, S. (2012). A experiência da falta e o mistério do desejo. *Cadernos Espinosanos*, 27, 159-178.
- Sacrini, M. (2009). *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. Campinas, SP: Papirus.
- Straus, E. (2000). *Du sens des sens: contribution à l'étude des fondements de la psychologie*. Grenoble, France: Millon. (Original publicado em 1935).

**Endereço para correspondência:**

Danilo Saretta Verissimo  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar  
Avenida Dom Antônio, 2.100 – Parque Universitário  
CEP: 19806-900 – Assis/SP  
E-mail: danilo.verissimo@gmail.com

Recebido em 19/11/2013

Revisto em 09/02/2014

Aceito em 05/03/2014

## O Desenvolvimento do Projeto de uma Psicologia Fenomenológica em Husserl<sup>1</sup>

### The Development of the Project of a Phenomenological Psychology in Husserl

Savio Passafaro Peres<sup>1</sup>

#### Resumo

A relação entre psicologia e fenomenologia é complexa e sofre, ao longo do pensamento de Edmund Husserl, uma série de desenvolvimentos. Na segunda metade da década de 1920, Husserl se dedica ao desenvolvimento da ideia de uma psicologia fenomenológica, a qual deveria ser distinguida da fenomenologia transcendental. Embora Husserl indiscutivelmente tenha posto a fenomenologia transcendental em primeiro plano, a psicologia fenomenológica, uma vez realizada dentro de certos parâmetros, tem plena legitimidade. O objetivo deste artigo é apresentar, à luz do desenvolvimento do pensamento de Husserl, os problemas que o conduziram a refletir sobre o tema da psicologia fenomenológica.

**Palavras-chave:** Edmund Husserl; fenomenologia; psicologia fenomenológica; história da psicologia.

#### Abstract

The relationship between psychology and phenomenology is complex and suffers, along of Edmund Husserl's thought, a number of developments. In the second half of the 1920s, Husserl develops the idea of a phenomenological psychology, which should be distinguished from transcendental phenomenology. Although Husserl has arguably put the transcendental phenomenology in the foreground, phenomenological psychology, once held within certain parameters, has full legitimacy. The purpose of this article is to present, in the light of the development of Husserl's thought, the problems which led him to reflect on the theme of phenomenological psychology.

**Keywords:** Edmund Husserl; phenomenology; phenomenological psychology; history of psychology.

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo), Brasil

Um dos traços marcantes da segunda metade do século XIX no âmbito filosófico alemão é a presença crescente da psicologia. Vários psicólogos e filósofos buscaram estabelecer a psicologia como disciplina filosófica fundamental. Esse movimento culminou, na virada para o século XX, na complexa polêmica em torno do psicologismo, em que Edmund Husserl desempenhou um papel decisivo. Husserl é constantemente citado por sua crítica ao psicologismo na primeira parte das “Investigações lógicas”, publicada em 1900. Não obstante, ainda hoje, como mostra Porta (2013), a literatura filosófica nem sempre explicita o caráter específico e o alcance limitado de sua crítica. O psicologismo combatido por Husserl em “Prolegômenos para uma lógica pura” é derivado de determinados projetos de psicologia empírica e não pode ser generalizado a todo projeto psicológico. Daí que, alguns anos depois da publicação de “Investigações lógicas”, Husserl entende que outros projetos de psicologia poderiam resultar em novas formas de psicologismo. Se, em 1900, Husserl combate o psicologismo lógico derivado da psicologia empírica, a partir de 1906, após a virada transcendental

(cf. Husserl, 1986), ele passa a combater o psicologismo transcendental em suas várias formas (cf. Porta, 2013). Após a publicação de “Ideias I”, em 1913, os temas do psicologismo, da fenomenologia e da psicologia sofrem importantes e complexos desenvolvimentos. Durante a década de 1920, Husserl desenvolve o projeto de uma psicologia pura (1962), concebe uma redução propriamente psicológica (1962; 1956) e elabora a via psicológica para a redução transcendental (1962). Particularmente relevante é a explicitação, em 1927, de uma compreensão última do psicologismo transcendental, em sua forma mais refinada (cf. Porta, 2013), com o pleno desenvolvimento da psicologia fenomenológica pura (Husserl, 1962). O objetivo deste trabalho é contribuir para situar e delimitar, à luz do desenvolvimento genético-evolutivo de Husserl, o projeto da psicologia fenomenológica pura entre os anos 1925 e 1928, em “Lições de psicologia fenomenológica” (1925), “Artigo para a Enciclopédia Britânica” (1927) e “Conferências de Amsterdam” (1928). Apesar de ter dedicado longos anos à psicologia fenomenológica, esta tem sido pouco abordada pela maioria dos estudiosos de Husserl.

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Agradeço à valiosa supervisão do pós-doutorado pelo Professor Mario Ariel Gonzalez Porta da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Não esperamos, é preciso destacar, apresentar a psicologia fenomenológica pura em seus detalhes, mas apenas delinear seus traços básicos, seus objetivos e seu lugar no pensamento de Husserl. Esperamos, assim, fornecer uma contribuição pontual para o detalhamento e a elucidação do desenvolvimento genético-evolutivo do pensamento de Husserl, bem como para uma melhor compreensão da relação entre fenomenologia e psicologia. Para isso, iniciaremos as análises em “Investigações lógicas”, para chegarmos, em etapas, até propriamente o projeto de psicologia fenomenológica, tal como Husserl o concebe no final da década de 1920. Não serão abordadas, ao longo deste artigo, as obras tardias de Husserl, posto que não oferecem contribuições significativas ao tema da psicologia fenomenológica, que permanece basicamente inalterada a partir de 1930 (Gurwitsch, 1974; Kockelmans, 1978).

### A Psicologia Descritiva nas Investigações Lógicas

A obra “Investigações lógicas” foi publicada em duas partes. A primeira parte, publicada em 1900, é um estudo preliminar, cujo título é “Prolegômenos para uma lógica pura”<sup>1</sup>. Aí, Husserl procura mostrar que a lógica é uma ciência de objetos, estruturas e leis ideais e não deve ser confundida com a psicologia. Esta não é uma ciência ideal, mas uma ciência de vivências psíquicas, as quais se caracterizam por serem processos temporais. A assimilação da lógica pura pela psicologia, como uma subdisciplina, consiste, ao ver de Husserl, em psicologismo lógico, posição amplamente difundida em sua época. É justamente essa posição que Husserl busca refutar. O núcleo de sua argumentação em “Prolegômenos” consiste em mostrar que “O psicologismo em todas as suas subvariedades e elaborações individuais é de fato o mesmo que o relativismo, embora nem sempre reconhecido e expressamente autorizado” (Husserl, 1913/1968a, p. 123)<sup>2</sup>. Husserl acusa de psicologismo o empirismo inglês e seus proponentes, tais como John Stuart Mill (1806–1873), Locke e Hume, grande parte dos lógicos alemães e psicólogos como Wundt e Theodor

Lipps (Husserl, 1913/1968a, p. 123). O primeiro volume de “Investigações lógicas” teve grande repercussão entre os psicólogos e filósofos, recebendo muitos pareceres favoráveis de várias figuras bem estabelecidas, tais como Dilthey, o neo-kantiano Natorp e mesmo psicólogos nela criticados, como Lipps.

A segunda parte de “Investigações lógicas” foi publicada um ano depois, em 1901, levando como título “Investigações para a fenomenologia e a Teoria do Conhecimento”. Nessa extensa obra, encontramos vários temas-chave da fenomenologia, dentre os quais, uma detalhada análise das vivências intencionais. O segundo volume, entretanto, não obteve uma recepção calorosa tal como os “Prolegômenos”. Foi recebido, pelo contrário, com espanto e desconfiança. Alguns autores chegaram até mesmo a acusar Husserl de ter recaído no psicologismo que ele, no primeiro volume, combatera (Kusch, 1995). Aparentemente, alguns indícios confirmavam essa posição: na primeira edição de “Investigações lógicas”, Husserl havia não só definido sua fenomenologia como uma forma de “psicologia descritiva” (Husserl, 1901, p. 18), mas também havia afirmado que esta é o “fundamento da lógica pura e da teoria do conhecimento” (Husserl, 1901, p. 18). Husserl, diante do fracasso da psicologia empírica em fornecer a epistemologia da lógica pura, apresenta em 1901 uma nova forma de psicologia descritiva, para a qual ele reserva o nome de fenomenologia (cf. Husserl, 1962, p. 27). Ora, foi justamente essa posição que gerou forte reação negativa por parte daqueles que haviam louvado o autor de “Prolegômenos” como o paladino do antipsicologismo. Essa reação negativa, entretanto, não passava de uma má compreensão do projeto de Husserl.

Uma correta colocação da posição de Husserl perante a psicologia nas duas partes de “Investigações lógicas” exige observar o seguinte. Se, na primeira parte, Husserl argumenta que os princípios que norteiam a psicologia empírica implicam necessariamente na redução da lógica à psicologia, em 1901, ele busca mostrar que a clarificação dos conceitos fundamentais da lógica pura exige uma “psicologia não reducionista”, que não incorra em psicologismo lógico.

Mas por que razão Husserl crê que a psicologia descritiva é complementar à lógica pura? Se ele havia sido bem sucedido em combater o psicologismo, mostrando que a lógica é uma ciência ideal e que estruturas ideais — como proposições, teorias, significações, demonstrações, números, verdades — não podem ser reduzidas a processos psicológicos, demarcando ambos os domínios, qual a razão de ele retomar

1 Por questões de rigor cronológico, todas as citações de “Investigações lógicas” estão de acordo com a primeira edição publicada em 1900 e 1901. Husserl, é preciso destacar, operou em 1913 fortes revisões no texto de 1900/1901. O texto revisado pode ser encontrado nos volumes XIX e XX da Husserliana (Husserl, 1913/1968a, 1913/1968b, 1913/1968c). Assim, ocasionalmente, foi necessário usar a primeira edição da obra (Husserl, 1900; 1901).

2 Todas as traduções de obras em outros idiomas são de nossa autoria.

o problema da relação entre o sujeito e as leis lógicas? O segundo volume de “Investigações lógicas”, em que Husserl expõe sua análise da intencionalidade, está longe de ser uma recaída ao psicologismo combatido no primeiro volume. Husserl entende que, se a psicologia explicativa é incapaz de fundamentar a lógica, o mesmo não se pode afirmar da psicologia descritiva, tal como ele a havia concebido em “Investigações lógicas”. A psicologia descritiva tem uma tarefa complementar à lógica pura, pois não basta postular dogmaticamente a existência de entidades ideais, mas é preciso legitimá-las fenomenologicamente. Para isso, é necessário:

- (1) mostrar que a consciência efetivamente é capaz de apreender essas entidades ideais;
- (2) elucidar “como” se dá essa apreensão.

Husserl caracteriza as idealidades como objetividades irrealis, pois são atemporais, absolutamente idênticas e não exercem causalidade. Dada essa situação, um dos objetivos centrais de Husserl é compreender, sem adotar uma atitude reducionista, como as idealidades “entram” no fluxo de consciência (Husserl, 1913/1968b, p. 12). Porém, o que deve ser enfatizado é que, para Husserl, o método para investigar como se dá a apreensão das estruturas lógicas deve ser descritivo. Não basta afirmar que objetos ideais possuem validade objetiva e que estes não são itens psíquicos, é preciso também mostrar, por um procedimento reflexivo e descritivo, como a consciência torna-se consciente desses objetos ideais. Correlativamente, é preciso compreender como os objetos são dados à consciência. Nesse sentido, o platonismo que Husserl defende em “Prolegômenos” para uma lógica pura exige, como tarefa complementar que o legitime, a análise das vivências lógicas e cognitivas efetuadas ao longo das seis “Investigações lógicas”.

### **O Nascimento de uma Nova Psicologia a partir da Crítica ao Psicologismo**

Se, em 1900, com a publicação de “Prolegômenos a uma lógica pura”, Husserl atacava um determinado tipo de psicologia por conduzir ao psicologismo, em 1901, ele deixava claro sua crença de que uma psicologia de outra espécie, ou seja, uma psicologia descritiva, poderia dar conta de tratar adequadamente problemas epistemológicos (Husserl, 1901, p. 18). Mas qual o método dessa psicologia descritiva? Seria o mesmo método já exposto por Brentano (1874, 1982/2002)? Tratava-se de uma descrição introspectiva ao estilo de

Agostinho? Não espanta, portanto, que o quinto e sexto volumes de “Investigações lógicas”, em que se encontram as análises da estrutura geral das vivências intencionais, tenham sido mal recebidos em várias frentes. Na segunda parte da obra, alguns viram um regresso ao psicologismo; outros, um retrocesso à psicologia escolástica (Wundt, 1910, p. 623).

Nesse contexto, é interessante mencionar as objeções que Wundt, o maior nome da psicologia de então, dirige às “Investigações lógicas”. Em 1910, em seu artigo “Psicologismo e logicismo”, Wundt acusa Husserl de almejar uma reforma da psicologia, pretendendo substituir a nova psicologia científica por uma de tipo escolástico, fundada na pura introspecção e na análise estéril de significados de palavras (Wundt, 1910, p. 623).

E o que torna a visão de Wundt compreensível é que o próprio Husserl não tinha, quando da ocasião da escrita de “Investigações lógicas”, como ele próprio assumiria depois, plena consciência metodológica do que havia efetivamente realizado (Husserl, 1962, p. 42). Havia importantes distinções com relação à psicologia descritiva (ou psicognose) de Brentano, as quais não foram suficientemente explicitadas. É apenas depois, por um processo reflexivo, que ele passa a ter maior clareza do método que ele próprio empregara. Torna-se então claro que a própria caracterização da fenomenologia como “psicologia descritiva” poderia induzir o leitor a assumir equivocadamente que o que está sendo descrito são eventos mentais individuais e privados. Em 1903, Husserl, consciente disso, afirma que a caracterização da fenomenologia como “psicologia descritiva” não era adequada (Husserl, 1979, p. 206). Não que “descritividade” não fosse um de seus traços distintivos, mas sua determinação como “ciência das essências psíquicas” acentuava o que nela havia de original. De fato, Husserl não abandona a ideia de que o que ele havia realizado em “Investigações lógicas” era uma psicologia descritiva. A esse respeito, em 1925, Husserl afirma que “Investigações lógicas” era uma obra não só de teor epistemológico, mas também fornecia “uma psicologia descritiva e analítica ao interesse da psicologia ela mesma” e, ainda:

Você agora pode entender por que as Investigações Lógicas, este trabalho direcionado para a psique, poderia também ser designado por psicologia descritiva. De fato, o único propósito que elas buscavam e tinham que buscar era o estabelecimento de uma visão interior que desvelasse as

vivências de pensar escondidas do sujeito que pensa, e uma descrição essencial pertencente aos dados puros das vivências, movendo-se apenas em uma pura visão interior. Mas por outro lado, a fim de caracterizar a peculiaridade do método, o nome fenomenologia foi escolhido. De fato, um novo método de se abordar o psíquico emergia aqui (1962, p. 27).

Mas, se psicologia descritiva caracterizava a fenomenologia, Husserl fazia questão de ressaltar que não se tratava de descrição no sentido natural do termo (1962, p. 37). O que era descrito em “Investigações lógicas” não eram eventos psíquicos ou fatos psíquicos, mas sim as estruturas essenciais das vivências intencionais e, em especial, das vivências cognitivas. Toda ciência de fatos não pode jamais alcançar leis universais e necessárias, mas uma ciência de essências, que vise determinar leis de essências, sim. Por isso, em 1903, Husserl passou a sublinhar que aquilo que a fenomenologia descrevia não era uma subjetividade individual, mas uma “subjetividade geral” (Husserl, 1979, p. 206). As leis que a psicologia eidética alcança são válidas para qualquer consciência real ou possível. Suas leis são válidas não só para a consciência humana, mas também para “a consciência enquanto tal”. Por essa razão, a psicologia eidética (a psicologia de essências) pode ser concebida como a realização da velha ideia de uma psicologia *a priori*.

Não é por acaso que o reconhecimento da cientificidade da fenomenologia e sua possibilidade de se constituir como ciência *a priori* sejam absolutamente dependentes do reconhecimento e aceitação daquilo que Husserl denominou de “intuição de essência” ou “visão de essência”. Segundo Husserl, não há apenas intuição do individual, mas também intuição de um objeto geral. Mas não basta ter intuição de essência, isso todos têm; o ponto é que se faz necessário um procedimento metódico rigoroso para acessar e descrever essas essências. Trata-se do método, como Husserl por vezes denomina, da “redução eidética”.

### **Filosofia como Ciência de Rigor e a Distinção entre Consciência Pura e Consciência na Continuidade da Natureza**

O segundo texto publicado após “Investigações lógicas” foi um longo artigo na revista *Logos*, intitulado “Filosofia como ciência de rigor”. Embora apenas publicado em 1911, seu conteúdo expunha uma ideia,

que Husserl vinha maturando pelo menos a partir de 1906, de que, na fenomenologia,

[...] deparamos com uma ciência, cuja amplitude os contemporâneos ainda não imaginam, e que, apesar de ciência da consciência, não é psicologia: deparamos com a Fenomenologia da consciência, oposta à Ciência natural da consciência. Como não há de tratar-se de uma equivocação casual, é de esperar de antemão que a Fenomenologia e a Psicologia devem estar próximas uma da outra, referindo-se ambas à consciência, embora de modos diversos e em “orientação” diversa, podendo dizer que à Psicologia interessa a “consciência empírica”, a consciência na continuidade da Natureza, ao passo que à Fenomenologia interessa a consciência “pura”, isto é, a consciência na orientação fenomenológica (Husserl, 1911/1965, p. 19).

A distinção entre “consciência pura” e “consciência na continuidade da natureza” é consequência direta do que Husserl havia começado a pensar a partir de 1906, ano em que ocorre a famosa virada transcendental de seu pensamento, com a descoberta da redução fenomenológica (a qual deve ser distinguida da redução eidética). De fato, em seus cursos de lógica e teoria do conhecimento de 1906 e 1907, ele fala da redução fenomenológica (*phänomenologische “Reduktion”*), definindo-a como um método que consiste em: “[...] desconectar (*Ausschaltung*) cada apercepção empírica e toda crença na transcendência” (Husserl, 1984, p. 211). Assim, a fenomenologia assume um novo *status*; não é mais considerada uma “psicologia eidética”, pois não tem como alvo estudar a essência da alma (*Seele*), ou seja, da consciência na continuidade da natureza, mas sim a essência da consciência pura, transcendentalmente reduzida. Todavia, ao contrário do que uma leitura apressada poderia sugerir, Husserl, em “Filosofia como ciência de rigor”, não critica toda e qualquer psicologia empírica. A esse respeito, dois pontos merecem ser destacados:

- (1) a psicologia empírica tem sua tarefa própria, a de investigar a psique integrada à natureza psicofísica e investigar as leis que regem o aparecer e o desaparecer das vivências (Husserl, 1911/1965, p. 15);

(2) a fenomenologia tem papel importante para a psicologia, dado que “[...] é mister toda a verdadeira teoria do conhecimento ter a base necessária na Fenomenologia, que deste modo constitui o fundamento comum de toda a Filosofia e Psicologia”. (1911/1965, p. 45) Husserl, no artigo de *Logos*, argumenta que a nova ciência, a fenomenologia, teria o papel (entre outros tantos) de fundamentar e clarear os conceitos da psicologia.

### Ulteriores Desenvolvimentos da Fenomenologia e o Problema da Fundamentação das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*)

Embora no artigo “Filosofia como ciência de rigor” Husserl tenha procurado responder ao problema da delimitação da fenomenologia com relação à psicologia, o tema ainda será amplamente trabalhado e desenvolvido por ele. Segundo Kockelmans (1994), durante o período que vai da publicação do artigo em *Logos* até o ano de 1913, o problema concernente à relação entre psicologia empírica e fenomenologia ocupa novamente a atenção de Husserl, pois ele havia sentido a necessidade de preencher o hiato que se instaurara entre as duas e, para isso, retomou a noção de “psicologia racional” ou “eidética”, colocando-a no âmbito das ontologias materiais (ou regionais). Tais distinções são anunciadas em 1913, em “Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica”. Nessa obra, Husserl afirma que a fenomenologia permite clarear as essências (*eidotes*) e distinguir as regiões ontológicas materiais. E ainda defende que “toda ciência de fatos (ou ciência da experiência) tem seu fundamento teórico em ontologias eidéticas” (Husserl, 1913/1950, p. 23). Assim, o papel da psicologia eidética seria o de explicitação das leis essenciais, apriorísticas, da região ontológica da alma (*Seele*), propiciando a clareza conceitual necessária para a investigação posterior dos fatos psíquicos, domínio da psicologia empírica.

Ainda que em “Ideias I” Husserl tenha distinguido a fenomenologia pura da psicologia eidética, entendendo esta última como ontologia regional, o fato é que, nessa obra, não encontramos um desenvolvimento pormenorizado da psicologia eidética, projeto que Husserl reservou para realizar em “Ideias II”. De acordo com Kockelmans (1994), Husserl dedica os anos de 1913 até 1923 aos problemas constitutivos, os quais são abordados em “Ideias II”, cujo subtítulo é “Investigações fenomenológicas sobre a constituição” (*Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*). A primeira parte

da obra é dedicada à constituição da natureza material; a segunda, à constituição da natureza animal; e a terceira, à constituição do mundo espiritual. Nessa última parte, ele se dedica, por um lado, ao tema da constituição do sujeito espiritual (eu pessoal); por outro lado, ao tema da constituição dos objetos da cultura (obras de arte, instrumentos, ferramentas, objetos de valor etc.). No que concerne à concepção de psicologia presente nessa obra, alguns pontos devem ser mencionados.

Em “Ideias II”, Husserl procura articular a relação entre sujeito transcendental e sujeito psicológico, defendendo a tese de que é o primeiro que constitui o segundo. Em outras palavras, para Husserl, a consciência psicológica, a qual, por vezes, Husserl denomina de alma (*Seele*), é resultado de uma autoapreensão mundana da vida psíquica (Husserl, 1912/1952, p. 128). A consciência, assim apercebida, está sempre, pelo seu próprio sentido, entremeadada com um corpo, tanto no nível do corpo próprio subjetivo (*Leib*), tal como dado na experiência que se tem dele em primeira pessoa, quanto no nível do corpo objetivo (*Körper*). A psique humana é algo que, por essência, está no mundo, sempre vinculada a um corpo, parte de uma totalidade psicofísica. O sujeito transcendental, por sua parte, não é um objeto entre outros objetos no mundo, é o correlato do mundo, o dativo da manifestação. É a partir dele que o mundo e tudo o que há no mundo, inclusive a alma, se constitui. Segundo Husserl, a *epoché* possibilita uma nova forma de experiência reflexiva, em que é possível tematizar a dimensão transcendental da subjetividade, cujas operações constitutivas permanecem veladas ao homem em sua inclinação natural ao realismo metafísico. Em outras palavras, segundo Husserl, a consciência não é um simples objeto na natureza entre outros, pois ela é a condição de possibilidade para o aparecimento de qualquer objeto possível, seja um objeto material, seja a própria alma humana.

O primeiro rascunho de “Ideias II” foi escrito por Husserl em 1912, imediatamente após o manuscrito de “Ideias I” ter sido completado. A leitura atenta deixa claro que “Ideias II” e “Ideias III” são a continuação do projeto traçado em “Ideias I”. Nessas obras, se percebe claramente o assim chamado “fundacionalismo” husserliano. Uma vez que a filosofia transcendental operou sua crítica ao conceito ingênuo de natureza, como “natureza em si”, como ser absoluto, independente da consciência, e apresentou um novo conceito de realidade como correlata da subjetividade (bem como da intersubjetividade), Husserl

se empenha na tarefa da realização das ontologias regionais. “Ideias II” é quase inteiramente dedicada à aplicação do método fenomenológico às duas grandes regiões ontológicas que, segundo Husserl, caem sobre o conceito de substância real: a psique e a matéria (1912/1952, p. 125)<sup>3</sup>.

O que chama a atenção em “Ideias II” é que, nessa obra, Husserl se debruça sobre um problema vastamente difundido na época e que desafiava vários filósofos. Esse problema, que tinha na psicologia um dos campos de disputa, diz respeito à “divisão de águas” que havia se instaurado na psicologia e na filosofia a partir de Dilthey, em virtude de sua distinção entre *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften* (Husserl, 1912/1952, p. 172)<sup>4</sup>. Qual a relação entre as ciências da natureza e as ciências humanas? É como situar, dentro dessa divisão, a psicologia? É a psicologia uma ciência humana ou uma ciência natural? Ou ambas? Husserl, em “Ideias II”, procura investigar fenomenologicamente como o ser humano vincula-se, em um primeiro nível, ao mundo material (físico), em um segundo nível, ao mundo animal enquanto ser vivo, e, finalmente, em um terceiro nível, ao mundo sociocultural e histórico (mundo dos sentidos constituídos na história). Como sabemos, a busca pela articulação desses estratos se dá a partir de uma perspectiva fenomenológica, ou seja, a partir da primeira pessoa. Uma das chaves que Husserl emprega para a correta articulação desses níveis se encontra na distinção fenomenológica entre causalidade e motivação. Enquanto a causalidade diz respeito às relações reais entre objetos reais, a motivação diz respeito às relações intencionais. Como o próprio Husserl escreve, a motivação é a “lei fundamental da vida intencional do sujeito” (Husserl, 1912/1952, p. 212). Trata-se de uma noção-chave para a compreensão da vinculação do homem com o mundo da cultura. Portanto, assim como Dilthey (1894/2008) havia defendido, em 1894, que a psicologia descritiva e analítica deveria ser o fundamento das *Geisteswissenschaften*, Husserl defende que a fenomenologia possui o papel de fornecer o fundamento seja para a psicologia, seja para as disciplinas pertencentes às ciências do espírito.

É certo que, nessas linhas, é impossível fazer uma adequada elucidação das soluções de Husserl acerca do problema da vinculação entre ciências da natureza, ciências do espírito, psicologia experimental, psicologia eidética e a fenomenologia transcendental. O que importa aqui, como já foi exposto nos objetivos deste artigo, é delinear o desenvolvimento da concepção de psicologia em Husserl e elucidar os problemas que ele colocou e buscou responder. E, de fato, a elucidação do problema abordado por um filósofo não é tarefa que pode ser menosprezada, pois sua correta colocação é momento vital na compreensão de sua obra.

A introdução da redução transcendental em “Ideias I” originou uma série de equívocos e sua correta interpretação ainda hoje é alvo de debates (Zahavi, 2003). Um desses equívocos é supor que a fenomenologia se limitaria à investigação do sujeito, de modo que o fenomenólogo se absteria de investigar o mundo exterior. Em outros termos, a fenomenologia não investigaria os objetos reais, mas apenas a consciência dos objetos, de modo tal que se poderia dizer que a fenomenologia não se interessa pela realidade, mas apenas pela consciência humana. Daí a acusação, por parte de alguns intérpretes de Husserl, de que a fenomenologia seria nada mais do que uma forma sofisticada de cartesianismo, o ápice de uma filosofia do sujeito. Essa posição se confirmaria pelo fato de o próprio Husserl afirmar que a existência ou inexistência do objeto intencionado é irrelevante para as análises fenomenológicas. É possível estudar a consciência de um objeto sem entrar em considerações sobre sua existência ou inexistência.

Por essa razão, dentre outras, muitos fenomenólogos não aceitaram a virada transcendental. É o caso, por exemplo, de Max Scheler e vários membros da escola fenomenológica de Munique, como Alexander Pfänder, os quais, embora aceitassem o método da redução eidética, rejeitavam o método da redução transcendental (Spiegelberg, 1965). Essa situação, bem como as constantes acusações e críticas que Husserl recebera, o impulsionou a aprofundar e refinar suas reflexões, no sentido de expurgar as fontes de equívoco de sua filosofia transcendental. De acordo com Husserl, o que tinha acontecido é que seus antigos discípulos não haviam compreendido o significado da redução transcendental. Se entendessem, aceitariam. Uma das expressões desse esforço está na introdução, após a publicação de “Ideias I”, de vias para a redução transcendental (Kern, 1964). Essas vias, embora cumpram outras funções, possuem um evidente caráter didático, ou seja, a de introduzir gradativamente a redução transcendental. Dentre as mais conhecidas vias à redução, estão:

3 A obra será publicada postumamente em 1952.

4 Segundo Makkreel (1975, p.37), “A concepção de Dilthey de *Geisteswissenschaften* engloba o que nós agora chamaríamos de humanidades e ciências sociais. Ela cobre não apenas a psicologia, antropologia, economia política, direito, e história, para as quais a expressão de Mill ‘ciências morais’ poderia ainda ser aplicada, mas também disciplinas como filologia e estética”.

- (1) a via cartesiana, como a desenvolvida em “*Ideias I*” e “*Meditações cartesianas*”;
- (2) a via através da ontologia (mundo da vida, ontologia formal), presente em “*Crise*” e em “*Lógica formal e lógica transcendental*”;
- (3) a via através da psicologia (presente em “*Enciclopédia Britânica, Filosofia primeira*”<sup>5</sup> e também em “*Crise*”). É a esta última via que Husserl dedica especial atenção a partir dos anos de 1920.

### Psicologia Fenomenológica Pura

Nos anos de 1925 até 1928, Husserl realiza importantes desenvolvimentos concernentes ao tema da psicologia fenomenológica, em obras como “Lições sobre psicologia fenomenológica”, de 1925, “Artigo da Enciclopédia Britânica”, de 1927, e “Conferências de Amsterdam”, de 1928.

Em seu artigo da “Enciclopédia Britânica”, Husserl volta a insistir em um ponto para o qual ele antes já havia chamado a atenção: “a psicologia fenomenológica é uma disciplina apriorística, apta a fornecer a única base segura sobre a qual uma psicologia empírica pode ser construída” (Husserl, 1962, p. 278). Mas é preciso observar que, se em “Filosofia como ciência de rigor”, Husserl havia sem mais afirmado que a fenomenologia tinha como uma de suas funções propiciar as bases para a psicologia empírica, na década de 1920, ele passa a atribuir essa tarefa não à fenomenologia transcendental, mas à psicologia eidética ou psicologia fenomenológica. Particularmente importante, nas obras da década de 1920, é que Husserl pretende levar às últimas consequências o projeto de uma nova psicologia, cujas linhas básicas ele expõe em suas “Lições sobre psicologia fenomenológica”:

Vamos resumir as características básicas da nova psicologia, sobre os títulos: a priori, eidética, intuitiva ou puramente descritiva, intencional; trata-se de uma psicologia que permanece na atitude dogmática natural ao invés da atitude especificamente filosófica, isto é, transcendental (Husserl, 1962, p. 33).

Se, em 1925, Husserl claramente apresenta a possibilidade de desenvolver uma psicologia fenomenológica autônoma, efetuada sem a realização da redução transcendental, ele não abandona a ideia anterior, de que essa psicologia poderia servir de via à filosofia transcendental, como ele sugere algumas linhas adiante: “Talvez nossa psicologia proporcione um ponto de partida natural possível e a priori para ascendermos para a fenomenologia e a filosofia transcendental” (Husserl, 1962, p. 33).

É interessante notar que o tema da psicologia pura, no período em questão, está vinculado ao debate entre Husserl e Heidegger quanto à abordagem dos problemas transcendentais. Em particular, as análises dos rascunhos do “Artigo para a Enciclopédia Britânica” oferecem recursos para a compreensão da controvérsia entre os autores, já que Husserl convidou Heidegger para que o escrevessem juntos. Em uma carta de 22 de outubro de 1927, alguns dias depois de ambos os filósofos terem se reunido para o primeiro esboço do artigo, Heidegger sugere a Husserl que ele publique suas investigações sobre a psicologia pura, dada a relevância do tema:

Nos últimos dias, você repetidamente assinalou que uma psicologia pura ainda não existia propriamente. [...] Estas investigações devem ser publicadas logo, por duas razões: 1) para que se tenha uma investigação concreta disponível e não se procure em vão por um programa apenas prometido. 2) para que você mesmo tome fôlego para uma exposição fundamental da problemática transcendental (Heidegger, 1962, p. 601)

Na mesma carta, Heidegger chama a atenção de Husserl para um ponto não tematizado por este último em obras anteriores: qual o lugar do transcendental? “Qual o modo de ser da entidade (*Seinsart des Seiendes*) na qual o ‘mundo’ é constituído? Este é o problema central de Ser e Tempo — nomeadamente, a ontologia fundamental do Dasein” (Heidegger, 1962, p. 601). Ambos os filósofos não puderam, entretanto, chegar a uma versão definitiva do artigo (Marion, 1998). Contudo, não é fortuito o interesse de Heidegger e de Husserl na psicologia pura, pois o tema exige a abordagem da relação entre sujeito mundano e transcendental, o “paradoxo da subjetividade”. Esse tema possui clara vinculação com a ontologia fundamental do Dasein.

5 A via através da psicologia fenomenológica em 1923/1924 (Husserl, 1956) é feita no sentido de corrigir as insuficiências da via cartesiana no que concerne à temporalidade e à intersubjetividade, e não para dar uma resposta ao psicologismo transcendental.

## Conclusão

Ainda hoje, a literatura especializada discute a difícil relação entre psicologia e fenomenologia transcendental. A relação entre ambas não é fácil de ser estabelecida e, como procuramos mostrar até aqui, Husserl se esforçou por anos em tematizar a diferença, de modo que podemos estabelecer várias fases da relação entre elas. Que a fenomenologia não é psicologia empírica, causal ou explicativa, é algo de que, já em “Investigações lógicas”, Husserl está consciente. A situação se complica, entretanto, quando Husserl, levado por exigências internas ao seu pensamento, introduz, a partir da publicação de “Ideias I”, a concepção de uma psicologia eidética, a qual poderia se desenvolver de maneira autônoma, não se confundindo com a psicologia empírica. Afirma-se que tanto a fenomenologia transcendental quanto a psicologia eidética estudam a essência da consciência. Se é assim, qual é a diferença básica entre ambas? Para oferecer uma resposta direta, embora claramente insuficiente, a psicologia eidética não é fenomenologia transcendental porque a primeira é realizada a partir da atitude natural e a segunda é realizada a partir da redução transcendental. A psicologia eidética serve para a obtenção de conhecimentos psicológicos acerca de essência da alma (*Seele*) de homens psicofísicos. Já a fenomenologia transcendental, embora investigue a consciência, tem outro fim, o de se constituir como uma epistemologia e, mais ainda, como uma ontologia universal, como Husserl afirma em “Conferências de Paris”: “A fenomenologia transcendental sistematicamente desenvolvida em pleno seria *eo ipso* a Ontologia Universal verdadeira e autêntica” (1931/2012, p. 38). E um pouco mais adiante: “Por fim, para eliminar um mal-entendido, gostaria de referir que, pela fenomenologia, apenas se exclui toda a metafísica ingênua e que em si trabalha com coisas absurdas, não a metafísica em geral” (1931/2012, p. 39). A pretensão da filosofia transcendental é, portanto, muito mais ampla do que a da psicologia fenomenológica, pois não se limita ao estudo da consciência apreendida como “interioridade”, mas ao estudo da essência da própria realidade, tal como ela se mostra para sujeitos reais ou possíveis. Como afirma Zahavi (2003), a *epoché*, em última instância, não consiste em excluir a realidade do campo de pesquisa da fenomenologia, mas sim em excluir uma concepção ingênua da realidade, concepção essa que, bem examinada, revela-se absurda. Uma realidade que, em princípio, não pode ser objeto de experiências reais ou possíveis, nem do pensamento teórico, é uma contradição. É esse con-

ceito contraditório de realidade que a fenomenologia transcendental faz bem de abandonar. Ou seja, a filosofia transcendental tematiza, antes de tudo, a relação sujeito-objeto. Investiga todos os objetos possíveis, na medida em que qualquer objeto possível de descrever, teorizar e experienciar é sempre um objeto para um sujeito e, portanto, é correlato de estruturas intencionais. Por outro lado, poderíamos dizer que a fenomenologia transcendental estuda, em sua direção noética, a consciência do sujeito, na medida em que esta é abertura para o mundo. Cada tipo de objeto corresponde a determinados tipos de vivências, vivências sem as quais o objeto não poderia aparecer.

Poderíamos, portanto, delimitar ambas as ciências, psicologia fenomenológica e fenomenologia transcendental, pelo escopo e pelo objetivo de cada uma delas. O método da redução transcendental seria, nessa perspectiva, o meio para a efetivação do seu objetivo, pois é o método que dá à fenomenologia transcendental o seu domínio de investigação, a experiência transcendental. Ao contrário das demais ciências, seu objeto não é dado de antemão, mas conquistado por um procedimento metódico, a *epoché* e a redução transcendental. Segundo Husserl, a investigação epistemológica e, em última instância, o estudo da natureza da realidade, dos pressupostos implicados nas ciências naturais e na vida cotidiana, é algo que só pode ser realizado de maneira consequente a partir da atitude transcendental. Mas é preciso notar que, uma vez movendo-se dentro de seus limites, a psicologia eidética tem o pleno direito de se constituir como ciência *a priori*. Por meio da análise, em primeira pessoa, da estrutura essencial das vivências e, em particular, da intencionalidade, a psicologia eidética oferece o fundamento da psicologia empírica, ao clarificar seus conceitos, sua estrutura conceitual, bem como sua relação com as demais ciências mundanas.

## Referências

- Brentano, F. C. (1874). *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig, Alemanha: Verlag von Duncker & Humblot.
- Brentano, F. C. (2002). *Descriptive psychology* (B. Müller, Trad.). New York: Routledge. (Original publicado em 1982).
- Dilthey, W. (2008). *Ideias acerca de uma psicologia descritiva e analítica* (A. Morão, Trad.). Covilhã, Portugal: Lusosofia Press. (Original publicado em 1894).

- Gurwitsch, A. (1974). *Phenomenology and the theory of science*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Heidegger, M. (1962). Brief an Husserl. In: W. Biemel (Ed.), *Phänomenologische Psychologie: Vorlesungen Sommersemester 1925* (pp. 600-602). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1900). *Prolegomena zur reinen Logik*. Halle, Bélgica: Niemeyer.
- Husserl, E. (1901). *Logische Untersuchungen 2: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. Halle, Bélgica: Niemeyer.
- Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: Buch 1, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Den Haag: Martinus Nijhoff. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: Buch 2, Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Den Haag: Martinus Nijhoff. (Original publicado em 1912).
- Husserl, E. (1956). *Erste Philosophie (1923/24). Teil 1 (Bd. 12)*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1962). *Phänomenologische Psychologie: Vorlesungen Sommersemester 1925*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1965). *A filosofia como ciência de rigor* (A. E. Beau, Trad.). Coimbra, Portugal: Atlântica. (Original publicado em 1911).
- Husserl, E. (1968a). *Logische Untersuchungen. Erster Band: Prolegomena zur reinen Logik*. Den Haag: Martinus Nijhoff. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (1968b). *Logische Untersuchungen. Zweiter Band: Erster Teil*. Den Haag: Martinus Nijhoff. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (1968c). *Logische Untersuchungen. Zweiter Band: Zweiter Teil*. Den Haag: Martinus Nijhoff. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (1979). *Aufsätze und Rezensionen (1890–1910)*. Den Haag; Boston: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1984). *Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie: Vorlesungen 1906/07*. Boston: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1986). *Die Idee der Phänomenologie: fünf Vorlesungen - text nach Husserliana*. Hamburg, Alemanha: F. Meiner.
- Husserl, E. (2012). *Meditações cartesianas: conferências de Paris* (P. Alves, S. Mourão, Trad.). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade. (Original publicado em 1931).
- Kern, I. (1964). *Husserl und Kant: eine Untersuchung über Husserls Verhältnis zu Kant und zum Neukantianismus*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Kockelmans, J. J. (1978). *Edmund Husserl's phenomenological psychology: a historical-critical study*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Kockelmans, J. J. (1994). *Edmund Husserl's phenomenology*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Kusch, M. (1995). *Psychologism: a case study in the sociology of philosophical knowledge*. London; New York: Routledge.
- Makkreel, R. A. (1975). *Dilthey, philosopher of the human studies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Marion, J. L. (1998). *Reduction and givenness: investigations of Husserl, Heidegger, and phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Porta, M. A. G. (2013). *Edmund Husserl: psicologismo, psicologia e fenomenologia*. São Paulo: Loyola.
- Spiegelberg, H. (1965). *The phenomenological movement: a historical introduction* (2a ed.). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Wundt, W. (1910). Psychologismus und Logizismus. In: W. Wundt, *Kleine Schriften* (Vol. 1, pp. 511-634). Leipzig, Alemanha: Engelmann.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford, CA: Stanford University Press.

**Endereço para correspondência:**

Savio Passafaro Peres  
 Rua Cayowaa, 1.924, apto. 71 – Perdizes  
 CEP: 01958-010 – São Paulo/SP  
 E-mail: savioperes@yahoo.com.br

Recebido em 30/01/2014

Revisto em 02/07/2014

Aceito em 06/11/2014

## Construtivismo Radical ou Trivial?

### Trivial or Radical Constructivism?

Julio Mazzoni<sup>1</sup>  
Gustavo Arja Castañón<sup>1</sup>

#### Resumo

Com alguma influência em psicoterapia e pedagogia, o construtivismo radical de Ernst von Glasersfeld é uma teoria que se apresenta como revolucionária e defende que o conhecimento nada mais é que uma construção que fazemos com base nos dados subjetivos de nossa experiência. No entanto, se radical, ele é uma forma contemporânea de solipsismo; se renuncia ao solipsismo, é um realismo piagetiano trivial. Estéril na prática, o construtivismo radical é uma variação idealista contemporânea de relativismo que defende teses condenadas por contradições claras, entre elas, a assunção de pressupostos ontológicos para negar a necessidade de ontologia, o recurso a investigações empíricas para sustentar que o conhecimento objetivo não existe e o uso da linguagem para comunicar que a linguagem não pode comunicar.

**Palavras-chave:** construtivismo radical; construtivismo; epistemologia; Glasersfeld.

#### Abstract

With some influence in psychotherapy and pedagogy, radical constructivism is a theory proposed by Ernst von Glasersfeld which presents itself as revolutionary and argues that knowledge is nothing more than a construct that we make based on our experience subjective data. However, if radical, it is a contemporary form of solipsism; if it renounces solipsism, it is a trivial Piagetian realism. Sterile in practice, radical constructivism is a contemporary idealistic variation of relativism that proposes theses condemned by clear contradictions, including the assumption of ontological presuppositions to deny the need for ontology, the use of empirical research for sustaining that objective knowledge does not exist and the use of language to communicate that language cannot communicate.

**Keywords:** radical constructivism; constructivism; epistemology; Glasersfeld.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

Embora praticamente sem relevância na filosofia contemporânea, o construtivismo radical (CR) é uma corrente com alguma influência na pedagogia e psicoterapia. Este artigo tem como objetivo apresentar um resumo do estado final das posições epistemológicas e ontológicas do CR de Ernst von Glasersfeld (1917–2010), assim como um resumo das críticas mais comuns a seu pensamento. Por fim, também apresentaremos algumas críticas originais e uma avaliação do estado atual da abordagem. Este trabalho é uma análise teórica baseada em pesquisa bibliográfica.

Começaremos por definir o conceito de construtivismo e, em seguida, de forma geral, o CR. Logo após, nos deteremos em conceitos alegadamente originais dessa abordagem e, depois, nas principais críticas sofridas, com as respostas oferecidas por Glasersfeld, quando for o caso. Por fim, concluiremos com uma avaliação geral de sua obra.

### O que é Construtivismo?

O termo “construtivismo” é introduzido no pensamento contemporâneo por Jean Piaget (1967). Na *Epistemologia genética*, a metáfora da construção é evocada para indicar o papel ativo do sujeito na elaboração de suas estruturas cognitivas. Mas a ideia de sujeito ativo na construção de suas representações da realidade generalizou-se na filosofia a partir da *Crítica da razão pura* de Kant (1787/2001). Não é só Piaget que se declara kantiano e reconhece a herança criticista do construtivismo (em Piatelli-Palmarini, 1987). A inversão do sentido da relação entre sujeito e objeto presente na obra de Kant é generalizada (Brouwer, 1983; Hacking, 1999; Mahoney, 2004; Phillips, 1995; Rychlak, 1999; Rockmore, 2005; Glasersfeld, 1984) considerada a raiz do construtivismo contemporâneo.

Como esclarece Castañon (2009), podemos indicar dois sentidos em que o termo “construção” é usado em relação à filosofia kantiana. O primeiro, mais básico e original, é o que ocorre em nossas intuições empíricas (sensações, grosso modo) e, por exemplo, nos é lembrado por Longuenesse (1998), que indica que nossas representações dos objetos empíricos são construídas de forma automática pelas estruturas inatas de nossa mente. O segundo, mais geral e superficial, indica o processo voluntário e consciente de construção de hipóteses sobre a natureza para posterior teste empírico de sua validade.

O CR pode ser considerado herdeiro tanto de uma interpretação idealista da filosofia kantiana quanto da obra de Piaget. Piaget (1973) tentou abordar cientificamente questões de teoria do conhecimento através da investigação da gênese das estruturas cognitivas do sujeito, empreitada à qual deu o nome de epistemologia genética. Para Piaget, a construção do conhecimento, das representações da realidade, exige que o sujeito que conhece interaja com o objeto conhecido, agindo sobre ele. A diferença para o construtivismo kantiano é que, para Piaget, além das representações dos objetos, nós construímos também as próprias estruturas da mente através das quais construiremos as representações dos objetos.

É através dos processos de assimilação e acomodação que se constroem essas estruturas. Quando uma criança tem uma experiência que não corresponde a seus esquemas, ela primeiramente tenta assimilá-la a eles. No entanto, se suas explicações e previsões são repetidamente desmentidas pela experiência, ela tende a modificar o esquema para acomodá-lo a essa nova informação. É fundamental aqui perceber o papel do ambiente no processo de construção do conhecimento. Ao se opor às expectativas do esquema para o funcionamento do mundo, a informação ambiental se revela independente da vontade e das crenças do sujeito. É seguro afirmarmos que Piaget, como Kant, é essencialmente realista, criticista e construtivista. Em praticamente todos os seus textos, se pode encontrar algum parágrafo de compromisso com o realismo, como “o universo constitui-se num todo de objetos permanentes, ligados por relações causais independentes do sujeito e situados num espaço e tempo objetivos” (Piaget, 1979, p. 327). Na introdução de sua obra-prima, a *Epistemologia genética*, afirma Piaget:

Em poucas palavras se encontrará nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que

põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apoia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua (Piaget, 1975, p. 131).

Em suma, a ideia básica por trás daquilo que chamamos de construtivismo é a de um sujeito ativo, uma inteligência que constrói, organiza e dá forma às suas representações do mundo, que, por sua vez, se adaptam às limitações de sua estrutura cognitiva.

### O Construtivismo Radical

O termo “construtivismo radical” (e a interpretação peculiar de Piaget associada a ele) surge pela primeira vez na publicação de Glasersfeld e Smock intitulada *Epistemology and education: the implications of radical constructivism for knowledge acquisition*, de 1974. Essa perspectiva sofre influências que vão desde o ceticismo pré-socrático e as filosofias de Vico e Berkeley até a cibernética de segunda ordem, a psicolinguística, a psicologia cognitiva, a escola operacionalista de Cecato, a autopoiese de Maturana e, principalmente, a epistemologia genética de Piaget. Glasersfeld é o principal responsável pelo amálgama que deu origem a essa nova corrente construtivista. O epíteto “radical” foi utilizado, segundo Glasersfeld (2005), no mesmo sentido que William James o utilizou em seu empirismo radical, significando que sua proposta era de “ir às raízes” da obra piagetiana e de suas implicações epistemológicas.

Müller (2010) caracteriza o CR como uma rede de programas de pesquisas de cientistas que desenvolveram trabalhos na área cognitiva a partir dos anos 1960 e 1970, como Ross Ashby, Stafford Beer, Heinz von Foerster, Ranulph Glanville, Humberto Maturana, Gordon Pask, Ricardo Uribe e Francisco Varela. Já nos anos de 1980 a 1990, autores como Dirk Baecker, Peter Hejl, Niklas Luhmann, Gerhard Roth, Siegfried Schmidt e Paul Watzlawick fizeram colaborações significativas para a expansão daquilo que Müller chamou de rede de pesquisa do CR. Como nos aponta Boden (2010), uma característica do CR é justamente esse caráter interdisciplinar que combina *insights* das ciências naturais e aplicadas. Essa interpretação, no entanto, pode transmitir a falsa ideia de homogeneidade na tradição teórica dessa abordagem. Podemos encontrar entre estes autores que divergem em alguns aspectos do

CR e resistem a serem identificados como construtivistas radicais, como Von Foerster e Humberto Maturana (Kenny, 2007; Müller, 2010).

A despeito das características históricas peculiares ao surgimento e posterior desenvolvimento do CR, podemos defini-lo como uma tese filosófica sobre o conhecimento que pretende romper com as posições-padrão da epistemologia ao defender novos significados para conceitos como verdade, realidade e conhecimento. Glasersfeld (1989b; 1996) resume o CR a duas proposições básicas:

- (1) o conhecimento não é passivamente recebido através dos sentidos ou por meio de comunicação, mas é ativamente construído pelo sujeito cognoscente;
- (2) a função da cognição é adaptativa e serve para a organização do sujeito de seu mundo experiencial, e não para a descoberta de uma realidade objetiva.

A primeira proposição é a característica fundamental — ou deveria ser — de qualquer perspectiva construtivista, não se diferenciando fundamentalmente da tradição iniciada por Kant. Já a segunda proposição pretende dar o caráter de singularidade e radicalidade do CR. O conhecimento deixa de ser o resultado da busca por correspondência entre pensamento e realidade para ser encarado como uma mera forma de adaptação cognitiva.

### Construtivismo Radical e o Conhecimento

Nós acreditamos poder sintetizar adequadamente o CR de Glasersfeld em quatro teses. A primeira é o declarado ceticismo ontológico e a denúncia de um “realismo acrítico” que seria defendido pela ciência moderna. A segunda é a tese de que só temos acesso ao mundo experiencial de nossas sensações e construções. A terceira é a troca do conceito de verdade na relação de conhecimento pelo conceito pragmático de viabilidade. No conhecimento, não buscaríamos a verdade, mas a adaptabilidade de nossas crenças. Por fim, a tese de que essa adaptabilidade não se julga pela correspondência com um mundo externo, mas pela consistência interna com nossas crenças anteriores.

#### *Contra o Realismo Ontológico*

Glasersfeld afirma que sua posição rompe radicalmente com a posição padrão do realismo ontológico. Dizendo alinhar-se com Piaget, Glasersfeld (1984) apresenta uma interpretação idealista de sua posição: “O Construtivismo Radical abandonou o

‘realismo metafísico’, de uma vez por todas, e se encontra em total concordância com Piaget, que diz: ‘A inteligência organiza o mundo organizando a si mesma’” (p. 5). Mas será que é realmente a rejeição radical ao realismo o que o CR defende?

Não é raro que autores sem (ou com) formação filosófica usem o termo “realismo ontológico” (ou só “realismo”) para se referirem a conceitos totalmente diversos. Uma coisa é dizer que não existe nada além de nossa consciência. Outra é dizer que só podemos conhecer os objetos de nossa consciência. Outra ainda é dizer que nossas representações dos objetos não têm como serem julgadas de acordo com os objetos reais. A rigor, realismo ontológico é a tese de que existem objetos reais, que independem de nossa consciência. Dizer que podemos conhecê-los é otimismo epistemológico. Dizer que conhecimento é uma crença que corresponde ao objeto real da crença é adotar a verdade como condição do conhecimento. Qual ou quais dessas posições o CR efetivamente nega?

Conhecimento para o construtivista radical é o conjunto de construções mentais que satisfazem as restrições impostas pelo mundo de nossas experiências oferecendo uma forma viável de organização das mesmas, não sendo uma réplica idêntica ou aproximada da realidade. Uma vez que o conhecimento é uma função de um organismo que busca ordenar o fluxo de suas experiências, não teríamos meios de afirmar ou pressupor a existência de algo que independa de nossa consciência: o que conhecemos é nossa experiência. Glasersfeld faz uso de vários argumentos céticos, alguns presentes na filosofia desde o ceticismo pirrônico, para defender a impossibilidade de comparação entre o conhecimento que afirmamos ter e essa dimensão de existência independente chamada realidade:

É impossível comparar nossa imagem da realidade com a realidade lá fora. É impossível, porque para checar se nossa representação é uma imagem “verdadeira” da realidade nós deveríamos ter acesso não só à nossa representação, mas também à realidade externa antes de conhecê-la. E porque o único caminho pelo qual nós supostamente podemos alcançar a realidade é precisamente o caminho que gostaríamos de checar e verificar, não há saída possível desse dilema (Glasersfeld, 1981, p. 89).

Vemos aqui que Glasersfeld não nega a existência da realidade, somente abre mão de qualquer

afirmação sobre a existência ou não desta, caindo, portanto, numa espécie de ceticismo metafísico. Para ele, podem existir objetos externos, mas a) nós não sabemos se existem; b) o objeto do conhecimento (nossas representações) é o mundo da experiência consciente. De forma semelhante à ideia de sistemas autorreguladores da cibernética, a aprendizagem é tida como um processo de auto-organização onde só podemos ter acesso àquilo que nós próprios construímos. Assim, podemos afirmar que o CR é pessimista epistemológico e não assume posição direta acerca da existência ou não da realidade.

Quando Glasersfeld se bate contra o realismo ontológico, de fato, está querendo negar que o conhecimento tenha algo a ver com a adequação de nossas representações à realidade. É por isso que reiteradamente ele afirma que o CR não assume posições ontológicas (Glasersfeld, 1984; 1990; 1994; 1996; 2000; 2001; 2004).

### Construtivismo Radical e Solipsismo

Na interpretação do CR, as representações que fazemos do meio, das outras pessoas e do mundo são apenas resultado de nossa atividade cognitiva, tendo como base dados sensoriais — compreendidos como partes de nossa experiência —, não se fazendo referência a um processo causal ou interativo relacionado a estruturas que existiriam para além de nossa experiência (Glasersfeld, 1974). Mas, se não temos acesso à realidade e estamos presos no mundo de nossas representações, estamos diante de uma posição solipsista. O sujeito estaria isolado tanto do mundo quanto de outros.

Diante dessas acusações, Glasersfeld recorre ao conceito de adaptação para salvar sua tese. O que faria com que os organismos se adaptem e algumas construções se mostrem viáveis são certas regularidades nas suas relações *input-output* com o que Glasersfeld chama de “caixa preta” (Glasersfeld, 1974). O conceito de “caixa preta”, comum à cibernética, faz referência a um dispositivo cujo funcionamento interno (ou sistema) é desconhecido, sendo possível somente inferir seu padrão de funcionamento com base nas entradas e saídas de informação. Glasersfeld o utiliza de forma análoga para se referir a um ambiente que seria totalmente desconhecido pelo sujeito cognoscente.

Mas, apesar de considerar que o mundo “real” dá sinais de sua existência ao não se comportar de acordo com nossos esquemas construídos, interferindo, portanto, na adesão a eles, ele nega (contraditoriamente) que o mesmo tenha papel na construção do conhecimento:

Isso significa que o mundo “real” se manifesta exclusivamente onde nossas construções falham. Mas já que nós somente podemos descrever e explicar esses fracassos através dos próprios conceitos que usamos para construir as estruturas desabadas, esse processo nunca poderia produzir uma imagem de mundo que pudéssemos assumir como responsável por seu fracasso (Glasersfeld, 1984, p. 39).

Isso é inconsistente: Glasersfeld varia entre afirmar em alguns momentos a inacessibilidade ao mundo e o isolamento do sujeito e, em outros, a presença de regularidades em *inputs* e uma influência do mundo capaz de restringir as possibilidades de nossas construções. Mas o problema é que ou aceitamos uma coisa, ou aceitamos outra.

### O Conhecimento não diz Respeito à Verdade: o Conceito de Viabilidade

Glasersfeld (1984) usa uma de suas costumeiras metáforas para distinguir entre o que ele chama de conhecimento “*match*” e conhecimento “*fit*” (algo como “igualar” *versus* “ajustar”). Quando uma declaração de conhecimento busca se igualar ao objeto real, teríamos uma adesão ao realismo metafísico (Glasersfeld, 1984) — mais uma vez, vemos a confusão entre realismo e verdade como correspondência; no entanto, quando com a palavra “conhecimento” pretendemos nos reportar somente a algo que “se ajusta” (“*something fits*”) ao objeto real, temos em mente uma relação diferente entre uma proposição e a realidade:

Uma chave “serve” se abre a fechadura. Esse servir descreve a capacidade da chave, não da fechadura. Graças a ladrões profissionais sabemos muito bem que existem muitas chaves desenhadas de forma bastante diversa das nossas mas que, entretanto, abrem nossas portas (Glasersfeld, 1984, p. 21).

Para Glasersfeld, esse é o sentido que a palavra “*fit*” recebe no darwinismo. Uma teoria, assim como uma mudança genética aleatória num organismo, sobrevive se servir bem na solução de uma situação que é um obstáculo para alcançar uma meta. Glasersfeld (1998) chega a afirmar que se baseia no que seria a ideia-chave de Piaget: que o que se chama de

conhecimento não teria como propósito a produção de representações de uma realidade independente, mas somente uma função de adaptação ao meio-ambiente. Assim, o que temos aqui é a troca do critério de verdade como correspondência por uma concepção pragmática de conhecimento.

Mas existe mais uma distinção clara entre o CR e o construtivismo de Kant, Piaget ou Popper. Essa é a negação de que há progresso no conhecimento ou, particularmente, do conceito popperiano de verossimilhança. Não há como escolher dentre duas teorias que “servem” para abrir uma porta, qual das duas é mais “semelhante” à fechadura, ou mais viável, ou melhor, o que faz dessa abordagem uma forma de relativismo. Uma teoria que funciona não nos daria nenhuma pista sobre como o mundo objetivo é; somente daria o conhecimento de um caminho “viável” para se atingir uma meta. O conhecimento ordenaria e organizaria somente o mundo de nossa própria experiência. Não haveria critério racional (ao contrário do que pensa Popper) para se escolher a teoria melhor ou mais verossimilhante. Para não cair numa contradição evidente, Glasersfeld afirma que esse princípio se aplica ao seu modelo epistemológico, alegando que o CR é somente mais uma proposta, uma forma adaptativa de pensar o problema do conhecimento (Glasersfeld, 1981).

Se na teoria da evolução o organismo se encontra cercado por limites independentes do sujeito, reais, referentes à sua constituição fisiológica e condições ambientais, no CR temos perturbações que impedem o equilíbrio em nível cognitivo, derivadas de uma incompatibilidade entre os objetivos traçados pelo organismo e os meios utilizados para sua consecução (Glasersfeld, 2007c). Mas, ao contrário do que pode parecer, essas restrições seriam puramente lógicas e conceituais. O conhecimento precisa ser “viável”, não verdadeiro. E, para ser viável, ele precisa se encaixar no esquema das estruturas conceituais existentes sem provocar qualquer contradição (Glasersfeld, 1994).

Para Glasersfeld (1981; 1984), conceitos, teorias e estruturas cognitivas em geral são viáveis e se sustentam enquanto servirem aos fins para os quais foram direcionados, desde que eles permitam de forma razoavelmente confiável que consigamos obter aquilo que desejamos. As regularidades que dão certa constância às nossas construções cognitivas são sempre abstrações de regularidades de experiências prévias que, quando replicadas, se mantêm viáveis. A repetição seria a chave para a perpetuação da viabilidade das regularidades em nossas construções mentais (Glasersfeld, 1981).

Resumidamente, conhecimento é o que o organismo acumula na tentativa de ordenar o fluxo amorfo de sua experiência através da criação de experiências repetitivas e de certas combinações de relações relativamente confiáveis entre si. Sua função seria eliminar as perturbações e inconsistências entre as construções. Mas não só a lógica limitaria estas últimas. Nossas construções não seriam totalmente livres devido à existência de restrições que selecionam aquilo que não é viável, permitindo somente a sobrevivência daquilo que não se choca com elas. Há uma dimensão tanto social quanto física na qual estamos inseridos e pelas quais somos limitados (Glasersfeld, 1989a; 1991a).

Ora, mas se assumimos essa última versão de Glasersfeld do conceito de viabilidade, teríamos que reformular sua primeira definição e dizer que a não contradição é condição necessária, mas não suficiente da “viabilidade”. Todavia, não seria possível conciliar essa segunda versão com o solipsismo e o pessimismo epistemológico do CR. O problema aqui é, novamente, se o sujeito não experimenta essas restrições como algo que funciona de forma independente de sua crença e vontade, não há restrições não lógicas a nossas construções. Se experimenta, o CR é um construtivismo trivial (e nada original).

### **Construtivismo Radical, Interação social e Linguagem**

Embora o CR atribua certa importância à interação social no processo de aprendizagem, responsabilizando-a por causar perturbações e restrições a nossas construções (Glasersfeld, 1989a), ele oferece desta somente um modelo explicativo rudimentar (Glasersfeld, 1989a; 2000; 2008). Para Glasersfeld, a construção do “outro” seguiria a mesma base dos processos de assimilação e acomodação. Por meio da nossa experiência com objetos que possuem certas propriedades específicas que os diferenciam dos “seres inanimados”, seríamos capazes de produzir uma construção sobre um “outro” que é responsável por uma interação. Em meio a esse processo e a essa interação é que se consolidaria não só uma construção confiável de um “outro”, mas também a de “eu” social. Em franca dissonância com o caráter “radical” de sua posição, Glasersfeld afirma que esse outro limita as construções individuais possíveis.

Em sua interpretação sobre a linguagem, o CR adota e adapta os conceitos derivados da teoria da informação de Shannon (1948). Para o construtivista radical, a decodificação da mensagem é sempre

unilateral e subjetiva. Como sabemos, numa relação comunicativa entre receptor e transmissor, há transmissão apenas de sinais e não de significados. Disso conclui Glaserfeld que o significado é sempre uma construção relativa unicamente à experiência individual do interlocutor: cada um de nós construiria o significado das palavras, dos textos, das frases que nos são direcionadas (1989a; 1989b). No processo de comunicação, os envolvidos nunca compartilhariam de significados idênticos; no máximo, compatíveis, a ponto de não causarem nenhuma reação inesperada. Essa ausência de perturbação seria a grande responsável pela perpetuação do diálogo e pela ideia de entendimento mútuo. O que se pode obter em um processo de comunicação é, no máximo, essa indução no receptor de estruturas conceituais compatíveis com as de seu emissor.

Mas então começam os problemas. A escolha de significados seria independente de influência ambiental e da interação? De um modo geral, no CR, a linguagem não é considerada essencial para a cognição e seu desenvolvimento; muito pelo contrário, ela é fruto da interação social e de certo desenvolvimento cognitivo (Hardy & Taylor, 1997). Num dado momento, as crianças desenvolveriam por tentativa e erro a relação entre as palavras e seus significados (Glaserfeld, 2007c). O processo de acomodação e ajustamento do significado das palavras e expressões linguísticas se prolongaria por toda a nossa vida. Ainda segundo Glaserfeld, após a aquisição através da interação entre certo vocabulário e as regras sintáticas construídas, esses podem ser usados para formar novas combinações e novos complexos conceituais (1989a; 1989b). Essa posição sobre a linguagem acaba exacerbando no âmbito pedagógico a ênfase estéril no truismo de que não é possível a transferência de significado entre o professor e o aluno através do processo comunicativo.

Mas, ora, ou o mundo não tem papel na seleção de significados — e, assim, qualquer atividade comunicativa seria totalmente desprovida de propósito —, ou a interação com o ambiente e comunicações de outras pessoas influencia a seleção interna de significados, e a teoria “radical” de Glaserfeld seria, na realidade, uma banalidade filosófica.

### **Construtivismo Radical: poucas Teses, muitas Inconsistências**

Podemos identificar nas obras de Glaserfeld uma estratégia típica da filosofia pós-moderna. Uma tese radical e inverossímil, portanto, geralmente inédita, é o passaporte para a entrada de um autor no

debate acadêmico do momento. Assim que suas consequências absurdas ou contraditórias são evidenciadas, estas são geralmente seguidas de retificações em obscuros artigos-resposta, retificações que, no entanto, levam a posições banais, sem interesse filosófico. Essa é uma estratégia de mercado que Kukla (2000) denomina o pecado filosófico do “*reverse switcheroos*”: difundir a versão forte de uma tese e, assim que seus problemas forem apontados de forma cabal, recuar para uma versão fraca da mesma tese, fingindo que era essa versão fraca que se tinha em mente o tempo todo. Vamos ver como julgamos que isso acontece com o CR.

### *Ou Solipsismo Radical, ou Construtivismo Trivial*

Martínez-Delgado (2002) foi um dos críticos a enfatizar a ausência de clareza do CR, que parece oscilar entre o realismo e uma estranha espécie de solipsismo. Na verdade, parece que a grande motivação para novos artigos sobre o CR, dentre os quais este se inclui, é essa ambiguidade e a perplexidade que ela gera.

Ao mesmo tempo em que o CR defende a impossibilidade de acesso racional à realidade pelo sujeito (tese que justifica seu título de radical e onde residiria sua suposta originalidade; Glaserfeld, 1991a; 1991b; 1996), afirma que as construções do sujeito não são livres. O mundo se manifestaria onde nossas construções “quebram” e nossas previsões e cursos de ação falham (Glaserfeld, 1984). Em outras palavras, Glaserfeld afirma que T1) o sujeito constrói suas representações sem acesso à realidade; T2) o sujeito não pode construir o que deseja, suas construções são limitadas pela interação com o meio e com outros seres humanos.

Ora, se as construções são limitadas de qualquer forma, seja por um meio, seja por uma interação social, as representações do sujeito são influenciadas pela realidade, porque se comportam de forma independente de sua vontade. Ou Glaserfeld quer dizer T1 e é radical e irrelevante para o conhecimento (pois cada um constrói representações sem ligação com o real ou outros sujeitos), ou quer dizer T2 e é trivial, pois não difere da tradição construtivista, ou ainda quer dizer mesmo T1 e T2 e é inconsistente. Nós optamos pela última interpretação. Leia-se o seguinte trecho ilustrativo da confusão teórica de Glaserfeld:

O absurdo do solipsismo vem da negação de qualquer relação entre o conhecimento e a experiência de um mundo independente. O Construtivismo Radical tem sido cuidadoso em sublinhar que toda ação, seja física ou

conceitual, está sujeita a limitadores. Eu não posso caminhar através da mesa à minha frente mais que sustentar que preto e branco são o mesmo ao mesmo tempo. O que me limita, no entanto, não é exatamente o mesmo nos dois casos. Que a mesa constitua um obstáculo a meu movimento físico, se deve a distinções particulares que meu sistema sensorial me permitem fazer e ao modo particular pelo qual eu tenho os coordenados. De fato, se eu pudesse agora caminhar através da mesa, isso não se encaixaria mais na abstração que eu elaborei em minha experiência prévia (Glaserfeld, 1990, p. 5-6).

É muito difícil estabelecer um sentido consistente para as palavras de Glaserfeld. Aquilo que em nossa experiência restringe nossas construções é algo preexistente, independente? Seria possível algum indivíduo vir a coordenar as informações de seu sistema sensorial de maneira que fosse possível atravessar uma mesa? O que temos aqui é a pressuposição implícita de uma estrutura, seja ela social ou ambiental, e, ao mesmo tempo, a negação explícita da possibilidade de afirmar sua existência ou influência em nossas representações. Johnson (2010) lembra que a tese de Glaserfeld sobre o problema dos “outros” cai nessa mesma contradição: eles seriam criações cognitivas individuais que concomitantemente são capazes de restringir essas mesmas criações.

Uma última inconsistência deve ser indicada no solipsismo eventual de Glaserfeld. Sendo o CR uma mera teoria sem pretensão de verdade e que considera impossível transcender o âmbito experiencial, como é possível que Glaserfeld pretenda apresentá-la como uma teoria epistemológica geral, válida ou “viável” para todos os seres humanos? Em outras palavras: como ele pode justificar ser possível descrever fenômenos relativos à experiência individual no plural? É razoável, adotando as ideias construtivistas radicais, aceitar tal salto e generalização do mundo experiencial de um único indivíduo para a fundação de uma teoria sobre o conhecimento humano?

### *A Eterna Circularidade Contraditória do Relativismo no Construtivismo Radical*

Glaserfeld (2007a) afirma que o CR é “uma forma de pensar o conhecimento e a atividade de conhecer” (p. 1), sem pretensão, portanto, de superioridade epistemológica:

Para começar, tem que ser salientado que ele não pretende descrever características do mundo mas propor um caminho de reflexão que possa ser útil para lidar com um bom número de problemas que enfrentamos hoje (Glaserfeld, 2001, p. 1).

Não poderia ser diferente, pois ele não acredita ser possível obter conhecimento sobre o mundo real:

Considerando que, assim como qualquer outro conhecimento racional, teorias científicas são derivadas da experiência humana e formuladas em termos de conceitos humanos, parece não mais que uma esperança piedosa esperar que essas teorias reflitam qualquer coisa além da interface experiencial (Glaserfeld, 2001, p. 10).

Mas se assim é, como devemos julgar sua posição crítica com relação ao realismo ontológico e ao representacionismo? Se o CR não se coloca numa posição de descrever o mundo tal como ele é, ele próprio não é uma teoria de como o processo de aquisição de conhecimento é. Ele seria, na melhor das hipóteses, uma teoria que “serve”, que é “viável”, entre muitas outras. Essas outras também podem ser viáveis, tanto para alguns que eventualmente aceitem o CR como para os que o rejeitam.

Então, como afirma Castañon (2005), se nós vivemos na prisão solipsista de nossas próprias mentes, como os construtivistas radicais poderiam tentar nos convencer a adotar sua própria teoria? Como poderiam defender algo que eles próprios sequer podem dizer que seja verdadeiro ou viável para pessoas que não compartilham de suas crenças? Ou seja, se eles não podem defender que sua teoria é melhor que as outras, por que devem aceitá-la aqueles que têm outra e acreditam que a sua própria é uma aproximação da verdade melhor? Sua defesa, partindo de suas teses, não seria uma mera forma de autoritarismo?

O realismo ontológico, particularmente, vem sendo extremamente útil à ciência e compatível (“viável”) com os dados de nossa experiência. Então, volta a pergunta, como a identificou Martínez-Delgado (2002): por que abrir mão dessa “construção”? A tentativa de superar o realismo ontológico indica claramente pretensões de verdade, não de viabilidade, no CR.

Uma última aporia grave se dá quando o CR é obrigado a admitir que algumas teorias (por exemplo, o falsificacionismo) são viáveis e, ao mesmo tempo, afirmam que:

- (1) existem teorias melhores que outras e
- (2) o CR está fundamentalmente errado. Como poderia ser “viável” uma teoria que afirma que o CR é falso e não funciona?

Consideremos afirmações de Glasersfeld enunciadas exatamente no mesmo texto:

O Construtivismo Radical, portanto, não pode ser um sistema metafísico, nem reivindicar ser “verdadeiro”. De ato, construtivistas radicais nunca dizem: Isso é assim! Eles simplesmente sugerem: Isso pode funcionar assim (Glasersfeld, 2000, p. 2).

À diante...

Na medida em que esses equívocos são honestos, eles parecem ser causados por cegos conceituais que a epistemologia tradicional colocou no lugar dos leitores. *Como acontece com cavalos em pânico, seus antolhos impedem visões perturbadoras e insights.* Apesar disso eu não abandonei a esperança de que algum de nós vai um dia encontrar um modo de colocar essas questões básicas do construtivismo de forma tão clara que mesmo os críticos realistas inveterados não serão capazes de desconstruí-los (Glasersfeld, 2000, p. 3, grifo nosso).

O uso de termos como “antolhos fechados” e “cavalos em pânico” para designar pessoas que acreditam em teses da epistemologia tradicional evidencia que Glasersfeld, como todos os outros, considera sua abordagem menos ingênua e capaz de enxergar melhor as coisas, ou seja, superior epistemologicamente. Não há como defender uma abordagem sem afirmá-la como preferível a outra. Ora, preferível é só outro nome para superior.

### *A Impossível Fuga da Ontologia*

Ainda que Glasersfeld tenha reiterado insistentemente (1984; 1990; 1994; 1996; 2000; 2001; 2004; 2005) que buscava propor racionalmente uma teoria sobre o conhecimento sem entrar no campo ontológico, como não poderia deixar de ser, este assumiu pressupostos ontológicos. Ele próprio admite em alguns textos (Glasersfeld, 1994; 2008) que o CR se baseia em algumas pressuposições básicas, tais

como a existência individual da memória e a consciência. No entanto, ele nega que estas sejam teses ontológicas sobre a natureza da mente e do sujeito do conhecimento. Segundo Glasersfeld (2008), estes são somente parte de “uma hipótese de trabalho” (p. 64).

No fim de sua vida, ele (Glasersfeld & Ackermann, 2011) apresentou um artigo numa tentativa de esclarecer o conceito de experiência e abordar o papel da consciência diante da experiência, onde são feitas afirmações superficiais que parecem nada dizer respeito ao debate filosófico atual.

Quando questionado diretamente sobre o problema, responde:

O “seu” é essencialmente uma questão metafísica, e porque o construtivismo se considera um modelo de conhecimento racional, ele não tem nada a dizer sobre metafísica. Mas seu ponto de contato com a metafísica, ou o místico, é sua aceitação do mistério da consciência. Eu não tenho explicação, modelo ou teoria sobre o fato de que eu sou capaz de ser consciente da experiência e do que eu posso construir dela (em Kenny, 2011, p. 206).

A noção de experiência adotada pelo CR se pauta basicamente nas ideias piagetianas, mas este também não assume essa “noção” como pressuposto de natureza ontológica. Da mesma forma, assume que o conhecimento é construído de acordo com a tese piagetiana do mecanismo geral de inteligência, mas não assume este como um pressuposto ontológico acerca da natureza do conhecimento. O mesmo processo se repete com a capacidade do sujeito do conhecimento para a memória, pressuposta em suas teses.

Mesmo que implicitamente, embora enfatizando inúmeras vezes seu caráter “agnóstico” com relação a juízos metafísicos, o CR necessita, como toda teoria epistemológica, pressupor algumas teses metafísicas. Neste caso, elas são uma estrutura pré-determinada, seja um “ambiente caixa preta”, seja uma estrutura cognitiva ou um princípio intelectual capaz de assimilar e acomodar conteúdos a ela. E não custa nada lembrar que, se considerarmos o CR como uma abordagem epistemológica geral, essas pressuposições não operam meramente no plano individual, mas têm que se apresentar como processos cognitivos universais e estáveis. Caso contrário, elas não valeriam para qualquer outro indivíduo que não Glasersfeld e poderiam se alterar a qualquer momento.

Como enfatiza Martínez-Delgado (2002), “esse princípio oculto de uma natureza humana comum, que nos permite passar do individual para o plural ‘nós’, reintroduz o realismo objetivista na teoria construtivista e implica a perda do axioma característico do construtivismo radical, individualista” (p. 845).

### *O Truque Retórico da Incomunicabilidade para se Esquivar de Críticas*

A tese de que não existem significados compartilhados permite que Glasersfeld faça uso corriqueiro de um truque retórico para se esquivar de críticas. A estrutura geral do sofisma consiste em assumir a incomunicabilidade para afirmar que as críticas ao CR nascem da incompreensão deste por parte do crítico: “...você só ouve as palavras que digo e as interpreta do seu jeito. Esse é o fato maravilhoso e terrível sobre a linguagem. Sempre falamos de significados compartilhados. Mas falar de ‘significados compartilhados’ é puro nonsense” (Glasersfeld, 1994, p. 125).

Quando questionado, como foi no debate no qual mencionou o trecho anterior, se ele espera ser compreendido pelas pessoas, apresenta respostas evasivas como “você tem que decidir isso” (1994, p. 125) ou, se espera ser compreendido aproximadamente: “consequentemente, seria uma ilusão bastante ingênua de minha parte acreditar que você tenha entendido o que eu disse nesta palestra exatamente como eu pretendia. Ficarei satisfeito se tiver dado a você algumas coisas sobre as quais pensar” (Glasersfeld, 2003, p. 7). Ora, dessa forma, quando criticado, basta alegar que não foi bem compreendido.

### *Suspender a Crença sobre o Mundo, exceto quando Confirma o Construtivismo Radical*

O CR faz uso de investigações empíricas que se consideram objetivas e foram conduzidas dentro da ciência moderna (Piaget, Darwin, neurociência) para amparar sua doutrina de que não temos acesso objetivo ao mundo. Autores como Gadenne (2010), Saalman (2007) e Schmidt (2008) foram capazes de identificar vários problemas em relação a essa questão. Como nos aponta Boden (2010), “Glasersfeld, da mesma forma, não pode extrair conforto metafísico de seu apelo à Psicologia piagetiana” (p. 88).

Em seus primeiros artigos, Glasersfeld tenta, seguindo Piaget, apresentar uma epistemologia amparada por resultados empíricos. Posteriormente, frente às críticas, passou a alegar e enfatizar que sua teoria não era derivada de estudos empíricos (Glasersfeld,

2005; 2007b; 2007c), embora utilize ideias provenientes desses trabalhos.

### *A Inviabilidade da “Viabilidade” Construtivista Radical*

Como já foi dito, o conceito de viabilidade é utilizado no CR como substituto do conceito de verdade tarskiano. Alvo também de críticas, o conceito de viabilidade se mostra ineficaz e nebuloso. Kelly (1997) questiona: “Construtivistas Radicais enxergam ambos o criacionismo e o evolucionismo como ‘fitting’? Se sim, devemos ensinar ambos?” (p. 363). O mesmo acontece quando Meyer (2009) se pergunta como distinguir o viável do não viável. Como distinguir o viável do não viável de forma universal sem pressupor uma estrutura metafísica responsável por restringir nossas construções? A quem resta a palavra final: à lógica, ao consenso ou ao indivíduo com seus objetivos e seu mundo experiencial? Esse conceito poderia ser aplicado a todos os indivíduos?

### **Considerações finais**

O que podemos concluir aqui é que não importa se devemos interpretar o CR como solipsista ou não. Porque, na primeira opção, temos uma teoria irrelevante para qualquer um que não Glasersfeld e, na segunda, temos uma repetição das teses básicas do construtivismo piagetiano. Em outras palavras: se radical, o construtivismo de Glasersfeld não é relevante para outras pessoas. Se não, é construtivismo trivial.

Da forma como é apresentado por Glasersfeld, o CR não somente se anula no mesmo tipo de circularidade destrutiva de toda forma de subjetivismo, mas também enfrenta várias aporias. Entre estas, temos os pressupostos ontológicos que assume em sua alegação de renunciar a pressupostos ontológicos; o recurso a investigações empíricas para sustentar que o conhecimento objetivo não existe; a falta de viabilidade do conceito de viabilidade; e a transmissão, através da linguagem, da tese de que a linguagem não pode comunicar.

Por fim, devemos lembrar também a esterilidade dessa teoria. O que temos a ganhar adotando o CR? A área em que ele parece ter alcançado maior popularidade é a pedagogia, além de nichos restritos da literatura e psicoterapia. Mas a verdade é que nada de útil parece ter saído dele nos últimos 40 anos. Nenhuma contribuição à ciência ou à prática. E, mesmo que alguns tomem certas práticas derivadas do CR como eficazes, essa eficácia, partindo dos pressupostos do CR, seria questionável por dois motivos:

- (1) poderia ser interpretada como uma mera construção de seus propagadores sem capacidade de descrever os resultados reais; e
- (2) não poderia ser atribuída ao efeito do CR em meio à teoria piagetiana na qual está mergulhado, assim como em psicoterapia não é possível distinguir os resultados efetivamente derivados de práticas surgidas no seio do CR daqueles gerados pelas várias técnicas cognitivo-comportamentais que são utilizadas por esses terapeutas.

Como disse Glaserfeld em seus artigos iniciais de divulgação do CR:

De forma geral, nosso conhecimento é útil, relevante, viável, ou ainda queremos chamá-lo pelo polo positivo da escala de avaliação, se ele nos permite experimentar e fazer previsões, provocando ou evitando, conforme o caso, certos fenômenos (ou seja, surgimentos, eventos, experiências). Se o conhecimento não serve a tal propósito, ele se torna questionável, inconfiável, inútil e é eventualmente desvalorizado como superstição (Glaserfeld, 1984, p. 5).

Assim, medido por sua própria régua, o CR se revela, ainda hoje, inviável e irrelevante.

## Referências

- Boden, M. (2010). Against constructivism. *Constructivist Foundations*, 6(1), 84-89.
- Brouwer, J. (1983). Intuitionism and formalism. In: P. Benacerraf, & H. Putnam (Eds.), *Philosophy of mathematics: selected readings* (pp. 52-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadene, V. (2010). Why radical constructivism has not become a paradigm. *Constructivist Foundations*, 6(1), 77- 83.
- Castañón, G. (2005). Construtivismo e ciências humanas. *Ciências & Cognição*, 5, 36-49.
- Castañón, G. (2009). *Construtivismo social: a ciência sem sujeito e sem mundo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Glaserfeld, E. (1974). Piaget and the radical constructivist epistemology. In: C. D. Smock, & E. von Glaserfeld (Eds.), *Epistemology and education* (pp. 1-24). Athens: Follow-through Publications.
- Glaserfeld, E. (1981). The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge. In: I. E. Sigel, D. Brodzinsky, & R. M. Golinkoff (Eds.), *Piagetian theory and research* (pp. 87-95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In: P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: contributions to constructivism* (pp. 18-40). New York: Norton.
- Glaserfeld, E. (1989a). Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synthese*, 80, 121-140.
- Glaserfeld, E. (1989b). Constructivism in education. In: T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp.162-163). New York: Pergamon Press.
- Glaserfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: why some like it radical. In: R. B. Davis, C. A. Maher, & N. Noddings (Eds.), *Monographs of the journal for research in mathematics education* (pp. 19-29). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Glaserfeld, E. (1991a). Knowing without metaphysics: aspects of the radical constructivist position. In: F. Steiner (Ed.), *Research and reflexivity* (pp. 12-29). London: Sage.
- Glaserfeld, E. (1991b). Questions and answers about radical constructivism. In: M. Pearsal (Ed.), *Scope, sequence and coordination of secondary school science* (pp. 169-182). Washington, DC: Department of Education; National Science Foundation.
- Glaserfeld, E. (1994). The construction of knowledge. In: D. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 115-128). Buenos Aires: Paidós.
- Glaserfeld, E. (1996). Aspects of radical constructivism. In: M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 23-49). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Glaserfeld, E. (1998). Construtivismo: aspectos introdutórios. In: C. Fosnot (Ed.), *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica* (pp. 19-24). Porto Alegre: Artmed.
- Glaserfeld, E. (2000). Problems of constructivism. In: L. Steffe, & P. Thompson (Eds.), *Radical constructivism in action. Building on the pioneering work of Ernst von Glaserfeld* (pp. 1-9). London: Routledge; Falmer.
- Glaserfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of Science*, 6(1-3), 31-43.
- Glaserfeld, E. (2003). The constructivist view of communication. In: A. Müller, & K. Müller (Eds.), *An unfinished revolution* (pp. 351-360). Vienna: Edition Echoraum.

- Glaserfeld, E. (2004). Constructivism. In: W. Craighead, & C. Nemeroff, *The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science* (pp. 219-220). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Glaserfeld, E. (2005). Thirty years of radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 1(1), 9-12.
- Glaserfeld, E. (2007a). Aspects of constructivism: Vico, Berkeley, Piaget. In: M. Larochelle (Ed.), *Key works in radical constructivism* (pp. 91-99). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Glaserfeld, E. (2007b). Some rash conclusions. *Constructivist Foundations*, 3(1), 7- 8.
- Glaserfeld, E. (2007c). Cybernetics and the theory of knowledge. In: M. Larochelle (Ed.), *Key works in radical constructivism* (pp. 153-172). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Glaserfeld, E. (2008). Who conceives of society? *Constructivist Foundations*, 3(2), 59-64.
- Glaserfeld, E., & Ackermann, E. (2011). Reflections on the concept of experience and the role of consciousness: unfinished fragments. *Constructivist Foundations*, 6(2), 195-205.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hardy, M., & Taylor, P. (1997). Von Glaserfeld's radical constructivism: a critical review, *Science & Education*, 6, 135-150.
- Johnson, D. (2010). Footprints in the sand: radical constructivism and the mystery of the other. *Constructivist Foundations*, 6(1), 90-99.
- Kant, I. (2001). *Critica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1787).
- Kelly, G. J. (1997). Research traditions in comparative context: a philosophical challenge to radical constructivism, *Science Education*, 81, 355-375.
- Kenny, V. (2007). Distinguishing Ernst von Glaserfeld's "Radical Constructivism" from Humberto Maturana's "Radical Realism". *Constructivist Foundations*, 2(2-3), 58-64.
- Kenny, V. (2011). Continuous dialogues: Glaserfeld's answers to a wide variety of questioners on the Oikos Web Site - 1997-2010. *Constructivist Foundations*, 6(2), 204-212.
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and philosophy of science*. London: Routledge.
- Longuenesse, B. (1998). *Kant and the capacity to judge: sensibility and discursivity in the transcendental analytic of the "Critique of pure reason"*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mahoney, M. (2004). What is constructivism and why is it growing? *Contemporary Psychology*, 49, 360-363.
- Martínez-Delgado, A. (2002). Radical constructivism: between realism and solipsism. *Science Education*, 86, 840-855.
- Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 332-341.
- Müller, K. (2010). The radical constructivist movement and its network formations. *Constructivist Foundations*, 6(1), 31-39.
- Phillips, D. (1995). The good, the bad and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 4(7), 5-13.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1973). *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1975). *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1979). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piatelli-Palmarini, M. (Org.) (1987). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Rockmore, T. (2005). *On constructivist epistemology*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rychlak, J. (1999). Social constructionism, postmodernism, the computer model: searching for human agency in the right places. *Journal of Mind and Behavior*, 20(4), 379-389.
- Saalmann, G. (2007). Arguments opposing the radicalism of radical constructivism. *Constructivist Foundations*, 3(1), 1-20.
- Schmidt, S. (2008). So far from now on: Josef Mitterer's non-dualistic critique of radical constructivism and some consequences. *Constructivist Foundations*, 3(3), 163-171.
- Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27(3), 379-423.

**Endereço para correspondência:**

Gustavo Arja Castañon  
 Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Departamento de Filosofia  
 Rua José Lourenço Kelmer, s/n  
 Campus Universitário – São Pedro  
 CEP: 36036-900 – Juiz de Fora/MG  
 E-mail: gustavocastanon@hotmail.com

Recebido em 13/06/2013  
 Revisto em 24/11/2013  
 Aceito em 22/01/2014

## Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito<sup>1</sup>

### Vygotsky and Moscovici on the Subject Constitution

José Hugo Gonçalves Magalhães<sup>1</sup>

#### Resumo

O artigo traça um comparativo entre as perspectivas de Vygotsky e Moscovici acerca do modo de constituição do sujeito, partindo da prerrogativa de que suas teorias sobre a cognição defendem tácita e explicitamente uma tese sociocognitiva a respeito do tema. Para tal, na primeira seção, é apresentado um resumo sucinto acerca da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, seguido de uma interpretação de sua visão de sujeito; na segunda seção, o mesmo procedimento é realizado, dessa vez com Moscovici através da teoria das representações sociais; por fim, se ressalta em que sentido exatamente o espectro sociocognitivo de suas teorias se estabelece como alicerce fundamental na construção de suas respectivas noções de sujeito.

**Palavras-chave:** Teoria das representações sociais; cognição; Vygotsky.

#### Abstract

The article draws a comparison between the perspectives of Vygotsky and Moscovici on the subject's constitution, considering that their theories about cognition argue tacitly and explicitly a socio-cognitive thesis on the matter. In this way, the first section presents a brief summary about the socio-historical psychology of Vygotsky, followed by an interpretation of his vision of the subject; in the second section, the same procedure is carried out, this time with Moscovici through the theory of social representations; and finally, it is highlighted in what exact sense the socio-cognitive spectrum of these theories is established as a fundamental building block in the construction of their respective notions of subject.

**Keywords:** Theory of social representations; cognition; Vygotsky.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco (Recife), Brasil

A busca pelos modos através dos quais se constitui o sujeito humano é instituída como uma das questões fundantes da ciência psicológica, desde os tempos de sua emancipação da filosofia até a contemporaneidade, tal questão estando para a psicologia assim como a questão da vida está para a biologia (Figueiredo, 1991). Não é novidade dizer que, desde os primeiros momentos da psicologia científica, essa busca originou uma multiplicidade de visões diante da questão, tendo inicialmente, de um lado, o introspeccionismo, valorizando os aspectos da internalidade do sujeito, e de outro, o behaviorismo clássico, valorizando as influências exercidas pelas variáveis ambientais na formação do indivíduo (Boring, 1956).

As duas perspectivas, quando partem para defender posições opostas quanto ao objeto e à cientificidade da psicologia, também determinam uma ontologia do sujeito a ser investigada, por consequência, atribuindo maior importância a um aspecto ou outro presente em sua constituição. Por uma via, a perspectiva introspeccionista desenvolvida principalmente por Wundt e pelos estudiosos da escola de Würzburg (resguardadas suas

diferenças teóricas/metodológicas) estava preocupada em estabelecer a análise da experiência interna como a tarefa central da psicologia, atribuindo à ontologia emergente da experiência consciente o seu objeto de estudo e, por consequência, atribuindo a tal ontologia um papel fundamental na constituição do sujeito. Por outra via, temos o behaviorismo clássico, que conferia à análise escrutinizada do comportamento o estatuto de método basilar da psicologia, considerando a ontologia proveniente da observação do comportamento como o principal aspecto da constituição do sujeito humano (Boring, 1956; Danziger, 1980).

O surgimento de novas escolas psicológicas foi, em um sentido ou outro, marcado pelos rumos tomados por essas duas perspectivas maiores e mais antigas. No que se relaciona especificamente à questão da constituição do sujeito e da subjetividade no todo da produção científica psicológica, verifica-se que, a despeito de divergências do ponto de vista ontológico, quase sempre é assegurado em algum grau o lugar da cultura, da sociedade e do meio externo em geral nesse processo de constituição.

<sup>1</sup> Trabalho contou com o apoio financeiro em forma de bolsa de pesquisa em nível de mestrado fornecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A despeito do compartilhamento desse determinante em comum, é sabido que do surgimento de novas escolas psicológicas decorreu a instauração de uma ampla polissemia em torno do conceito de sujeito. Contudo, não é o foco do presente trabalho explorar detidamente as motivações desse fato, uma vez que o seu escopo é bem mais modesto, residindo na elaboração de um breve comparativo entre os pensamentos de Vygotsky e Moscovici em relação ao tema do sujeito.

Aqui, acredita-se que o estabelecimento dessa comparação é possível devido a uma tese aparentemente simples, presente tácita/explicitamente em suas teorias, a saber, a tese de que o humano se constitui como tal, enquanto sujeito humano, mediante os tipos de suas interações<sup>1</sup> cognoscentes com o mundo semiótico/simbólico que o circunda, ao passo que tais interações ocorrem segundo suas formas possíveis de cognição, compreendidas como o conjunto integrado de estruturas epistêmicas que regem os processos mentais em sua relação com os aparelhos sensoriais, no momento de sua ação no mundo.

<sup>1</sup> Em alguns momentos do presente manuscrito, é adotado o uso de um léxico psicogenético afinado com a teoria piagetiana (vide “interações”, “estruturas”, “esquemas”, entre outros) na explanação de ideias concernentes ao funcionamento cognitivo do sujeito na interface com o meio. Tal adoção se justifica, em primeiro lugar, pela conhecida ocorrência de “semelhança de família” no uso teórico de conceitos centrais no âmbito da psicologia genética. “Semelhança de família” é um conceito desenvolvido pelo filósofo Ludwig Wittgenstein (2000) durante a segunda fase de seu pensamento acerca da natureza da linguagem, tendo em vista criticar a tese de que um conceito deve ser compreendido com base em alguma propriedade estática que, necessariamente, está implícita e presente em todo objeto ao qual um dado conceito encontra-se associado. Nesse sentido, Wittgenstein visa fornecer um argumento pragmático para a discussão sobre a natureza do significado das palavras, baseado na valorização do contexto de uso da gramática, tratando-o como um de seus principais determinantes. Aplicando tal compreensão à justificativa do uso de referido léxico, temos na literatura especializada (principalmente em psicologia do desenvolvimento/cognitiva), o amplo reconhecimento de que o uso de determinadas terminologias no contexto lexical das teorias psicogenéticas, principalmente ligadas à questão da natureza dos fatores internos e externos na constituição da realidade subjetiva (um dos principais tópicos do presente manuscrito), em muitos momentos, compartilha semelhanças de família, nos termos aqui definidos. Assistimos a isso, por exemplo, quando observamos semelhanças no uso de terminologias como “representação” em sentido piagetiano e “signo” em sentido vygotkiano, denotando a noção de “mediador”. Em segundo lugar, também se justifica a aplicabilidade de terminologias piagetianas visando ao suporte ao detalhamento sociocognitivo da teoria das representações sociais, dada a influência que é declaradamente exercida (vide Moscovici, 2003) pela teoria da cognição de Piaget na elaboração da estratégia conceitual moscoviciano direcionada à construção de sua perspectiva de cognição social, que é um dos eixos de fundamentação da Teoria.

A estrutura geral dessa tese, aqui chamada de tese sociocognitiva, pode ser caracterizada em termos dos pressupostos epistemológicos/ontológicos desses autores a respeito da natureza da relação que se estabelece entre sujeito, meio externo (a cultura como um de seus elementos fundamentais) e outros sujeitos (vide Vygotsky, 1991; Moscovici, 1978a), para que este se torne, de fato e de direito, um “sujeito”, na medida em que se constitui mediante uma espécie de jogo no qual figuram as interações entre sua própria cognição, outras cognições (outros sujeitos) e artefatos do meio que demandem interação semiótica.

Nesse sentido, pretendo demonstrar, doravante, que existe uma nuance intra/intersubjetiva na base das concepções desses autores acerca do modo pelo qual se constitui o sujeito. Certo de que uma tentativa de articulação entre teorias sempre é passível de revisões, por ora trabalharei somente a parte “positiva” (em sentido de “soma”) da comparação proposta, porém, reservando espaço para a possibilidade de futuras revisões e deixando o caminho aberto para o exame crítico do leitor.

Minha abordagem será realizada a partir da seguinte sistemática: no primeiro momento, apresentarei um resumo sucinto sobre a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, seguida de uma interpretação de sua visão de sujeito; no segundo momento, farei o mesmo procedimento, dessa vez com Moscovici; e, então, ressaltarei em qual sentido as concepções de ambos os autores estão abertas à articulação em torno da ideia de que, subjacente às suas teses acerca da constituição do sujeito, reside um aspecto sociocognitivo que permite compreender a relação que institui o desenvolvimento em níveis do indivíduo na sua interface com variáveis do meio externo sociocultural.

### **Vygotsky, Psicologia Sócio-Histórica e Constituição do Sujeito**

O projeto de uma psicologia suficientemente capaz de unir desenvolvimento cognitivo e cultura levado a cabo por Vygotsky se traduz na tarefa de articulação dos aspectos culturais, biológicos e cognoscentes envolvidos na formação do intelecto humano. De modo geral, seus maiores interesses estavam concentrados na investigação das origens e desenvolvimento de tal intelecto, nos aspectos que permitem distingui-lo do intelecto de outros animais, na maneira pela qual ocorre a formação das estruturas psicológicas tipicamente humanas, desde a filogênese (história da evolução da espécie humana) até a onto-

gênese (história da evolução de um indivíduo), e no modo através do qual a formação de tais estruturas parece decorrer da interação semiótica estabelecida pelo indivíduo com os seus pares, a partir do compartilhamento semiótico de ferramentas culturais (Molon, 2010; Van der Veer & Valsiner, 1996).

Vygotsky produz uma síntese crítica de saberes, no intuito de embasar uma abordagem diante do objeto psicológico forte o suficiente para superar a crise epistêmica e metodológica na qual se circunscrevia a psicologia de seu tempo (e ainda parece ser circunscrita, sob outras versões, na atualidade), ao escamotear o seu problema fundante, a saber, o problema da subjetividade (isto é, o problema de como se constitui a natureza humana — problema já colocado em bases sofisticadas ao longo da filosofia moderna), ou, em termos vygotksyanos, o problema da investigação dos processos subjacentes à formação das estruturas psicológicas superiores (Van der Veer & Valsiner, 1996).

Vygotsky amplifica a proposta introduzida pelo marxismo ao problema da subjetividade, quando lhe opera uma reinterpretação psicogenética, inserindo-o na base das investigações acerca dos problemas epistemológicos clássicos (por exemplo, o problema do desenvolvimento ou aumento dos conhecimentos), a partir de uma nova concepção do uso de métodos experimentais em psicologia (Vygotsky, 1991).

Discussões a respeito de como Vygotsky concebe os modos de constituição do sujeito têm sido amplamente desenvolvidas nos últimos tempos. Goés (1993) destaca o papel que as ações semioticamente partilhadas entre sujeitos possuem na formação em níveis da individualidade, frisando que estas resultam de uma espécie de princípio de interregulação do tipo sujeito/outro e outro/sujeito que não se opõe necessariamente a uma concepção de sujeito singular.

Smolka (1993) chama a atenção para o estatuto da atividade com signos nos processos inter e intramentais que compõem o indivíduo, compreendendo tais signos como interfaces entre as esferas social e individual, pública e privada; a significação figurando como o processo psicológico responsável por sua criação e utilização. Ao discutir o conceito de apropriação, expresso em termos da atividade segundo a qual o sujeito torna seu algo do mundo social, Smolka (2000) também retoma em certos pontos a discussão sobre o estatuto teórico do signo em Vygotsky, que, compreendido como instrumento semiótico, se interpõe entre sujeito e sociedade.

Zanella (2004), ao propor uma discussão acerca de conceitos base da psicologia sócio-histórica

vygotksyana envolvidos na explanação da natureza dos processos psicológicos constituintes do sujeito, de modo semelhante a Smolka (2000), considera a noção de “ação mediada” como fundamental no entendimento do psiquismo humano para Vygotsky, havendo, nessa ação, o signo como seu componente central.

Em outro texto, Zanella (2005) contrasta a questão da alteridade com a questão da singularidade, compreendendo, em linhas gerais, que a dimensão da relação com os outros é constituinte do próprio sujeito e que a alteridade é uma estância correspondente ao espaço mediado das ações entre sujeitos, nestas inclusas, determinantes históricos e culturais dos mais diversos.

Molon (2011), ao discorrer sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito e da subjetividade segundo a psicologia sociocultural, traz interlocutores como González-Rey e, sobretudo, Bakhtin, destacando que o último complementa certas premissas vygotksyanas ao focar no aspecto interconstitutivo e dialógico que marca a relação do sujeito com os outros; tal analogia abrindo caminho para uma maior compreensão da relação de mutualidade que Vygotsky estabelece entre singularidade e coletividade; subjetividade e objetividade; biologia e cultura; história e dialética.

Ao que parece, os comentadores citados parecem concordar em dois pontos fundamentais, relacionados ao que podemos chamar aqui de uma concepção sociocognitiva de sujeito segundo Vygotsky:

- (1) o sujeito se constitui “em atividade”, a qual se configura em determinado momento do desenvolvimento como sendo de natureza semiótica, isto é, marcada pelas operações com signos que intermediarão o que poderá “vir a ser” um objeto, com essa natureza simbólica/semiótica (utilizo “simbólica” e “semiótica” como terminologias semelhantes que se ligam ao caráter cognitivamente mediado da ação humana, a segunda utilizada pelos intérpretes e a primeira, pelo próprio Vygotsky) consistindo no produto da estruturação interna/externa da cognição tipicamente humana e
- (2) nesse processo, a dialética estabelecida pelo sujeito com a sua cultura e com os “outros” ocupa um papel fundamental, já que é através das interações sociais que se veiculam interna/externamente (sendo exatamente nesse ponto em que podemos falar, endossados por Vygotsky, que se dão interações do tipo “inter-subjetivas”) ferramentas simbólicas/semióticas

necessárias à construção de ideias sobre o mundo, ao mesmo tempo em que ocorre a demarcação de si mesmo enquanto sujeito singular.

Observando esses pontos, podemos compreender que a cultura possui o estatuto de “constituente” da mente, dado que, sem a possibilidade de apreensão das suas ferramentas, as potencialidades humanas ora embrionárias permaneceriam estacionadas em estágios intelectuais e linguísticos diversos dos que consideramos como propriamente humanos (Vygotsky, 2000).

Essa assertiva se baseia em um forte argumento, a saber, de que todo processo cognitivo humano possui como marca a representação de estados de coisas por meio da ação epistêmica possibilitada pelas formas da cognição humana (tese antes já defendida por Kant, em termos do que ficou conhecido como a “virada copernicana” na teoria do conhecimento) em sua função semiótica/simbólica na interação com o mundo.

No caso de interações de tipos intersubjetivas, a linguagem ocupa papel fundamental, pois, constituída na cultura, torna possíveis “sistemas organizados de sinais” (para utilizar termo do próprio Vygotsky presente em seu manuscrito de 1929) capazes de promover, em níveis da intra/intersubjetividade, um desenvolvimento intelectual suficientemente capaz de possibilitar as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991; 2000).

Como um empirista não reducionista, Vygotsky defende que o conhecimento já não está necessariamente dentro do sujeito, contudo, necessita de certas formas prévias da cognição, para que haja, em certo sentido, a própria possibilidade de sua interação com o mundo externo. Dessa forma, o seu desenvolvimento global se configura como um produto da interação entre potencialidades cognitivas e o ambiente externo (Vygotsky, 1991; 1998).

Portanto, tendo-se que as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto não seriam diretas, isomórficas, mas sim mediadas, conclui-se que, junto a Vygotsky, podemos compreender que o sujeito constrói e reconstrói o seu mundo mental mediante a processualidade que envolve a interatividade entre suas estruturas cognitivas potencialmente disponíveis (isto é, passíveis de desenvolvimentos e mudanças no transcorrer do tempo) com as ferramentas simbólicas/semióticas partilhadas na cultura. Retomando a discussão de Smolka (1993; 2000) a respeito do estatuto dos signos no processo de constituição do sujeito, nos diz Vygotsky (1991)

que, em um estágio ainda primitivo de desenvolvimento humano, as ações são mediadas pelo uso de instrumentos concretos (entendidos como quaisquer instrumentos com os quais a criança possa agir no mundo, uma vara, por exemplo). A virada no desenvolvimento do sujeito ocorre quando, em decorrência do uso de instrumentos e das interações sociogenéticas (isto é, interações em níveis da aprendizagem com outras pessoas), há a sua entrada nas operações com símbolos/signos, tal atividade traduzindo-se como “[...] uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”. (Vygotsky, 1991, p. 27).

Os signos possuem papel capital no desenvolvimento das funções tipicamente humanas desde a evolução da espécie — isso implicando, segundo Vygotsky, na consideração dos estados filogenéticos pelos quais o homem enquanto espécie pôde paulatina e constantemente evoluir de estágios cognitivos primitivos até estágios cognitivos superiores:

A psicologia do homem primitivo evidencia que o desenvolvimento cultural do psiquismo humano está ligado ao emprego de signos. E, aparentemente, o desenvolvimento cultural de nossos antepassados antropitecos só foi possível a partir do momento em que, com base no desenvolvimento do trabalho, apareceu a linguagem articulada [...] (Vygotsky, 1998, p. 216).

A operação com signos é um importante aspecto da constituição do sujeito, na medida em que a atividade semiótica permite a criação de um universo significativo de estados de coisas para o sujeito, que, a partir dessa atividade, cria e recria o mundo. Os signos possuem como função tornar presentes para o sujeito objetos materialmente ausentes aos sentidos. Tal operação, de natureza essencialmente simbólica, é exponencialmente reelaborada com a ampliação das operações da linguagem e do pensamento ao longo da ontogênese, quando o signo se torna integrante inextricável da nossa atividade cognoscente. A respeito da mediação por signos, diz Vygotsky:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo Mediador é incor-

porado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo (Vygotsky, 2005, p. 70).

Na estrutura mediática, o sujeito como tal, enquanto sujeito do conhecimento, se constitui a partir das relações simbólicas estabelecidas no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. Como zona de desenvolvimento proximal se compreende o espaço em que ocorrem as interações do tipo sujeito-outro. Nas palavras de Vygotsky (1991):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

A citação anterior se refere especificamente às zonas de desenvolvimento proximais que se estabelecem nas relações de aprendizagem escolar. Entretanto, tal noção engloba também o desenvolvimento ao longo de toda a vida adulta — o nível de desenvolvimento real, situado nos conteúdos já apreendidos pelo sujeito e que, juntos, formam o seu atual manancial epistêmico, que doravante irão tornar possível a apropriação de outros conhecimentos, e o nível de desenvolvimento potencial, situado na fronteira entre o conhecimento já estabelecido e o conhecimento passível de ser apreendido com base nos conhecimentos anteriores, situados no nível de desenvolvimento real.

Por mais que no contexto da obra Vygotsky estivesse tratando especificamente das funções cognitivas envolvidas na estruturação de zonas de desenvolvimento proximais em níveis de aprendizagem psicogenéticos, as funções cognitivas envolvidas nesse processo podem ser estendidas (por exemplo, as funções envolvidas na formação de conceitos) também ao processo de constituição do sujeito no decorrer de sua vida adulta, ou, em termos piagetianos, no decorrer de seu estágio de desenvolvimento formal.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal pode e deve ser entendida como uma zona de perpétuo fluxo semiótico estabelecida entre o sujeito

com o mundo e com outros sujeitos, na qual os signos enquanto elementos da linguagem e do pensamento responsáveis pela ligação do mundo factual ao mundo intelectual se estabelecem como elementos imprescindíveis na constituição do sujeito.

### **Moscovici, Teoria das Representações Sociais e Constituição do Sujeito**

Tomando por base a ideia de que a teoria das representações sociais descende da sociologia, mais precisamente da ressignificação do conceito Durkheimiano de representações coletivas, Farr (1994) entende que a teoria das representações sociais é: “[...] uma forma sociológica de Psicologia Social” (p. 31). Ainda segundo Farr (1994), a gênese metodológica e epistêmica das ciências humanas foi marcada por uma clara dicotomia teórica direcionada aos tipos de leis que regem os fenômenos sociais e os tipos de leis que regem os fenômenos individuais, os primeiros tipos possuindo uma natureza ontológica diversa do outro e vice-versa.

Um bom exemplo se encontra na própria sociologia durkheimiana, que atribui à psicologia a responsabilidade pelo estudo das representações individuais e à sociologia o estudo das representações coletivas, sob a alegação de que ambas possuem dinâmicas próprias de organização:

Ora, o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade representa a si mesma e o mundo que a cerca, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que se deve considerar. Os símbolos com os quais ela se pensa mudam conforme o que ela é (Durkheim, 2007, p. XXIII-XXIV).

As relações estabelecidas pelas pessoas com os mitos, crenças, simbologias religiosas, entre outros, para Durkheim, são exemplos de representações coletivas que, consideradas como produções coletivas compartilhadas pelos sujeitos de uma dada sociedade, sofrem em sua elaboração a preponderância dos fatos sociais: fatos que exercem uma influência coercitiva sobre o indivíduo, influenciando-o à sua revelia. Por fatos sociais pode-se entender fatos convencio-

nados para a vida em sociedade, como “[...] regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistema financeiro [...]” (Durkheim, 2007, p. 4).

Moscovici, no entanto, enxerga sob outra ótica a natureza dessas representações, compreendendo que o sujeito é ativo no processo de constituição de sua dimensão subjetiva, através da conexão semiótica que estabelece com a sua realidade social. Ao considerar que as leis constituintes dessas representações (“coletivas”) são, na realidade, elaboradas por uma construção interligada entre as leis ditas “individuais”, o autor também vislumbra a quebra da dicotomia individual/coletivo nas ciências humanas. É dessa retomada crítica do conceito durkheimiano de representações coletivas que Moscovici formula o seu conceito de representações sociais, levando em conta a relação estabelecida pelas instâncias subjetivas do sujeito com o mundo externo na análise de sua construção social.

Dessa forma, Moscovici traça uma rota alternativa ao que chama de “[...] primado do social sobre o individual [...]” (Moscovici, 1978a, p. 25) — subjacente à noção durkheimiana — lançando outro olhar acerca da maneira como se estruturam as dimensões de interação entre indivíduo e meio social, fundadas nessa versão, do ponto de vista de processos de comunicação e conhecimento:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar — um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (Moscovici, 2003, p. 49).

Na literatura específica sobre teoria das representações sociais, tem sido amplamente discutido o papel do sujeito em sua construção. Santos (1994) afirma que o espaço ativo do sujeito na construção social segundo a teoria das representações sociais pode ser evidenciado, a propósito do que Moscovici propõe quando o considera ao mesmo tempo produtor e produto de um determinado meio social, consideração realizada a partir da articulação de conceitos da so-

ciologia e da psicologia na interpretação da sociedade como “[...] uma reelaboração humana” (p. 135).

Jodelet (2009) nos diz que a noção de sujeito passou por “mortes” e “ressurreições” ao longo do desenvolvimento das ciências sociais em geral, ressaltando que o estudo baseado na abordagem das representações sociais permite afastar o fantasma do solipsismo ou do coletivismo, no momento em que permite o exame da parcela subjetiva inerente a tais representações. Para isso, propõe um esquema tripartite de análise, relacionando gênese e função das representações sociais em torno de três esferas: subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva, dado que Moscovici aborda a estrutura da representação social como sendo do tipo sujeito/outro/objeto.

Ainda sobre o ponto do correlato singular das representações sociais, Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) defendem que uma representação social não pode ser devidamente compreendida em termos da busca por seu consenso através de uma análise apenas da coletividade ou intersubjetividade, visto que, por seu turno, sob o eixo que a ampara, subjazem miríades de representações constituídas em níveis de individualidades, ou, para utilizar aqui o termo moscoviciano, “racionalidades”.

Note-se que a todo o tempo a noção de “sujeito ativo” é explicitamente presente em tais autores, estando diretamente ligada ao estatuto da relação que é instaurada pelo indivíduo com a sociedade. Nesse sentido, é este quem, em última instância, termina por acarretar a transformação dos sistemas simbólicos responsáveis pela reificação das representações sociais no cotidiano, uma vez que, segundo Moscovici, o processo de modificação das representações sociais decorre da tensão existente entre interesses individuais e normatividade social, tal como preconizado em sua teoria das minorias ativas (Moscovici, 1978b).

O processo tem início a partir do conhecimento possibilitado pela experiência social (via processos semióticos de comunicação em sentido lato, segundo nos diz Moscovici, 2003), por exemplo, quando os sujeitos componentes de uma minoria, ao constatarem determinadas assimetrias em algum ponto de um dado objeto de representação cultural, tornam-se capazes de instaurar uma espécie de “crítica da razão social”, por meio da qual, reexaminando os tipos de conteúdos que lhe aparecem, interveem na própria estrutura da representação. Acerca do fator transformativo da representação social da questão, nos diz o autor:

A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no discurso de) miríades de interações sociais. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário. Aliás, o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico (Moscovici, 1978a, p. 26).

Moscovici pretende elaborar outro olhar diante de certos fenômenos ligados à construção psicossocial da realidade. Para tanto, aposta em uma superação das perspectivas baseadas estritamente na descrição e análise objetivista do comportamento social, como visto na análise de crenças ou atitudes sociais (Santos, 1994) a partir do desenvolvimento de uma compreensão dos fenômenos sociais com base na análise da cognição. Em geral, isso significa minar o terreno das psicologias sociais baseadas especialmente na maximização do status dos dados da coletividade acerca da formação do indivíduo e, em particular, fundamentar a tese de que a relação entre o indivíduo e os objetos sociais deve ser mediada pelas estruturas cognoscitivas do sujeito.

Nesse sentido, por um lado, tais estruturas tanto “se transformam” quando se deparam com conteúdos que lhes são estranhos, sendo rearranjadas a partir do uso de conhecimentos prévios do sujeito — que, em termos piagetianos, concorda Moscovici (2003), são estruturados segundo esquemas cognitivos — quanto “transformam”, na medida em que a mútua influência que marca a relação entre representações sociais “instituídas” e conhecimentos “instituídos”, em nível da produção singular do sujeito, faz surgir novas ideias provenientes dessa interação, que terminam por constituir as representações sociais como espécies de “esquemas” intersubjetivos, marcados por um flu-

xo dialético entre ideias estabelecidas e novas ideias, permanências e desdobramentos (Moscovici, 1978a).

Desse modo, ao propor que o sujeito é capaz de construir-se como singular em meio às influências/ contingências de sua realidade sociocultural, interagindo com as miríades representativas que permeiam os espaços cotidianos edificados sob a égide dos processos interpessoais de comunicação, Moscovici proporciona uma interpretação sociocognitiva do fenômeno subjetivo (1978a; 2003).

“Cognitiva”, porque implica dizer que o mesmo institui tácita e explicitamente um conceito de cognição significando um tipo de estrutura epistêmica fundamental à constituição do sujeito humano, desenvolvida paulatina e simbolicamente de acordo com a forma tomada por sua arquitetura na interação com os fenômenos do mundo externo, incluso os fenômenos sociais, como uma de suas parcelas mais fundamentais.

De importância capital nesse desenrolar cognoscente, estão os processos de objetivação e ancoragem, responsáveis pela materialização e familiarização de conteúdos estranhos ao sujeito. O processo de objetivação tem a qualidade de transformar entes imaginários e ideias em objetos quase “tangíveis”, quase “tocáveis”, tamanha a materialização operada pela mente em seu processo de apreensão do mundo. Já o processo de ancoragem tem por objetivo “ancorar”, “alocar” o novo conhecimento em categorias/esquemas cognitivos comuns ao sujeito, em alguns casos, transformando esses esquemas/categorias em outros, gerando novos esquemas/categorias (Trindade, Santos, & Almeida, 2011; Moscovici, 2003).

“Social”, porque implica dizer que ambos os processos se localizam numa zona intersubjetiva, trabalhando na apreensão e transformação do conhecimento, imbricando sujeitos que agem em consonância dialética nas transformações dos níveis inter/intrapessoais e, portanto, nas próprias representações sociais. Tais representações se constituem como referências simbólicas que, em uma via, influenciam a construção de significados e, em outra, são influenciadas e modificadas na dinâmica das interações, de modo que a coexistência de uma espécie de conservação e mutabilidade na estrutura das representações sociais pressupõe que haja tantas possibilidades da sua influência quanto de sua transformação no jogo dos processos sociocognitivos.

Prova do espaço privilegiado da ação do sujeito nessa perspectiva é o conceito de polifasia cognitiva. Segundo Jovchelovitch (2004), essa noção é desen-

volvida por Moscovici (1978a) a partir dos dados fornecidos por seu estudo acerca das representações sociais da psicanálise na França e se refere à proposição de que uma mesma representação social pode ser constituída por modalidades diferentes de conhecimento. Isso significa que as racionalidades que a constituem podem buscar responder a objetivos diferentes diante do objeto que se apresenta, havendo, com isso, a coexistência de uma diversidade epistêmica na estrutura da representação e uma baixa probabilidade de consenso em sua estruturação, o que permite que esses conhecimentos distintos convivam lado a lado<sup>2</sup> na estrutura da representação social, ou, para ser mais pertinente, no plural: “representações sociais”.

Desse modo, a investigação pautada na teoria das representações sociais procura abarcar a instância subjetiva e intersubjetiva enquanto constituintes intrínsecas do real enquanto objeto de construção humana, investigando as relações que demarcam as fronteiras entre a experiência do sujeito em sua singularidade e o seu correlato no contexto de experiência cultural.

### **Vygotsky e Moscovici em torno de uma Perspectiva Sociocognitiva do Sujeito**

Do que foi visto até aqui, podemos inferir que a prerrogativa básica relacionada ao modo como se constitui o sujeito, tanto em Vygotsky (1991; 1998; 2000; 2005) quanto em Moscovici (1978a; 1982; 2003), encontra o seu argumento central no estabelecimento de um meio termo entre o “de fora para dentro” e o de “dentro para fora”, isto é, no estabelecimento de um marco regulatório das relações entre o sujeito e os objetos do meio externo, pautado em uma espécie de dialética construtiva. Tal argumento encontra amplo respaldo no conceito de constituição da cognição

humana que lhe é subjacente, visto que esta parece se constituir, segundo os referidos autores, a “meio termo”, ou seja, “em meio” à atividade do sujeito cognoscente em um mundo de objetos socioculturais.

No entanto, é fundamental ressaltar que esses autores consideram necessária tanto a existência de um arcabouço cognitivo subjetivamente constituído, para que efetivamente possa haver “desenvolvimento” (e “sujeito”), em sentido lato, quanto a existência de um mundo de objetos externos aos quais, através da experiência, tais estruturas cognitivas estejam direcionadas e, desse contato, tanto “se modifiquem” quanto “modifiquem”. Esse processo, por conseguinte, é travado no devir do sujeito, no encontro com o mundo que lhe aparece, como tal, segundo as formas de sua cognição em um dado momento no tempo.

Consequentemente, temos agora os três elementos necessários ao desenvolvimento do sujeito: ele próprio, o mundo ao seu redor e a relação que os imbrica, esta última sendo resultado e resultante da transformação mútua dos dois primeiros, já implicando “interação” (para empregar um termo recorrente). Com Vygotsky e Moscovici, compreendemos que deve existir uma instância muito propriamente social da natureza humana, inerente ao modo de expressão da experiência do sujeito e vivenciada em seus processos de apropriação do mundo, envolvendo elementos da internalidade e da externalidade que o circunscreve.

Suas perspectivas pressupõem que as formas humanas da cognição são peças fundamentais no estabelecimento desse jogo coconstituente, sendo a relação do sujeito com o mundo configurada pela interação de tais formas junto às contingências do meio sociocultural, elementos cruciais para o fomento de seu desenvolvimento. O mundo termina então por influenciar a mudança dessas formas cognitivas por conter algo de novo a ser internalizado pelo sujeito, tal processo acarretando na constante transformação de seu arcabouço cognitivo, instituído em termos de um conjunto de condições internas abertas ao aprimoramento a partir da experiência social.

Sendo assim, no movimento de tornar familiares ao seu “mundo interno” aspectos até então estranhos contidos no “mundo externo” (leia-se “mundo externo” como o conjunto de estado de coisas até então “fora” dos domínios cognitivos do sujeito, nestas incluídas elementos da dimensão sociocultural), o sujeito termina modificando suas arquiteturas simbólicas interiores. Isso ocorre quando a vivência de novidades em sua experiên-

3 Note-se que a presente interpretação para o fenômeno de polifasia cognitiva se justifica por estar apoiada em evidências textuais do próprio Moscovici (1978a) e de Jovchelovitch (2004). Na referida interpretação, defende-se a coexistência de modalidades cognitivas distintas e, portanto, ausência de consenso cognitivo em sentido estrito, que, inversamente compreendido (presença de consenso cognitivo), define um outro fenômeno, o da dissonância cognitiva, que é caracterizado pela procura do consenso cognitivo a partir da busca do indivíduo a uma posição psicologicamente confortável, quando da existência de cognições contraditórias (a teoria da dissonância cognitiva está presente no livro: *A theory of cognitive dissonance*, de Leon Festinger). Vale salientar que, no trecho, o foco explicativo está na estrutura simbólica de uma representação social, de acordo com a dialética cognitiva que a rege, tal como definida nos termos da teoria das representações sociais.

cia subjetiva acaba também por modificar o próprio “mundo externo”, por tornar públicas suas novas relações estabelecidas com o mesmo por vias (no caso de Vygotsky e Moscovici, principalmente por vias da linguagem verbal) da comunicação, mantendo, assim, através de si próprio e de terceiros, tais novidades vivas na intersubjetividade.

Observe-se que distinguir aqui entre interno e externo não deve significar uma redução, no sentido que é comumente tido como pejorativo nas ciências humanas. Essa distinção significa tão somente que ambas as dimensões são ontologicamente constituídas por propriedades muito próprias, mas que, em interação, se auxiliam mutuamente, isso significando, portanto, uma coconstituição.

A compreensão desse ponto é importante, pois situa os autores em torno de uma concepção de sujeito que toma os determinantes culturais e intersubjetivos como seus constituintes, mas que disso não decorre que a subsuma (“subsumir” aqui como “reduzir diretamente”) a tais dimensões. Isto é, tais perspectivas concordam que o processo circunscrito da relação sujeito/mundo externo emerge duma via de mão dupla, incluindo sujeito e cultura; todavia, trata-se de um sujeito singular que torna possível as condições para que haja cultura, intersubjetividade e vice-versa.

Mesmo que Moscovici não tenha desenhado com certo escrutínio uma teoria do funcionamento cognitivo (como, ao contrário, foi o caso de Vygotsky, apesar de Moscovici deixar claro que a sua teoria é de base cognitiva — vide Moscovici, 1978a; 2003) subjacente à sua teoria das representações sociais, é certo que há em sua fundamentação argumentos de cunho declaradamente cognitivos (ver ainda Moscovici, 1982).

Por exemplo, a própria noção de “representação”, no modo como é empregada por Moscovici, é reveladora desse aspecto, quando lhe subjazem conceitos como “ancoragem”, “objetivação”, “polifasia cognitiva”, entre outros, estes atuando como elementos processuais da operação cognitiva do sujeito na conformação das representações sociais, que, por definição (“sociais”), são o produto de um processo intersubjetivo, instanciado através da atividade simbólica humana.

Ao que tudo indica, para ambos os autores, a natureza dos processos constituintes do sujeito há de ser mediada pelas arquiteturas simbólicas, em níveis tanto da internalidade (em termos de processos cognitivos ligados a memória, percepção e linguagem, por exemplo) quanto da externalidade (em termos de elementos semióticos externos que atuam na

coordenação da atividade cognitiva em nível subjetivo, como elementos mnemônicos e tecnológicos em geral, bem como a interação com outros sujeitos por meio da linguagem), este sendo, inclusive, um dos aspectos que resguarda a legitimidade de suas teses contra a construção, em psicologia, de perspectivas radicais concernentes à questão da dicotomização indivíduo/social.

Vygotsky e Moscovici nos falam sobre como a nossa constituição como sujeito singular é dependente dos processos mediados de nossa cognição, isto é, dos processos semióticos operados em nossa mente na interação com o ambiente e com a cultura. A leitura semiótica do desenvolvimento humano, presente na teoria das representações sociais e na abordagem sócio-histórica, é traduzida sobremaneira pela importância que atribui à natureza mediada do pensamento, possível em termos da funcionalidade das operações com signos.

O signo mediador, agente intermediário do conhecimento e das relações humanas em geral, torna o conhecimento possível na medida em que, grosso modo, torna possível o conhecimento de uma coisa (objeto) por sua representação a partir de outra coisa (signo). Nesse processo, os objetos são revestidos de significados culturalmente partilhados, de maneira que o conhecimento sobre um objeto X será uma representação desse objeto X para um dado sujeito segundo o seu teor intersubjetivo, a ser apropriado singularmente por ele.

As representações sociais, interpretadas aqui como signos (para utilizar um termo recorrente) do real, são construídas no seio do processo de interpretação/apropriação intra/intersubjetiva, tal processualidade marcando a “digestão” (para recorrer a uma analogia biológica) de representações sociais e possibilitando o aparecimento de modos diversos de apreensão do sujeito diante de um “mesmo” (considerando o conceito de polifasia cognitiva) objeto social.

A construção do signo/representação (terminologias por ora encaradas aqui como dotadas de semelhança de família por parecerem indicar ontologias semelhantes, a saber, ontologias que indicam a existência de mediação cognitiva na constituição do sujeito), motivada pela necessidade de comunicação entre as pessoas (vide Vygotsky, 1991; Moscovici 1978a; 2003), produz significados na cultura, alicerçando e permitindo a perpetuação de crenças e experiências através da comunicação, do registro histórico mediante a linguagem escrita, de

seus símbolos imagéticos, enfim, de seus marcos semióticos em geral.

Como pôde ser notado, segundo Vygotsky (1991), as trocas semióticas ocorrem na zona de desenvolvimento proximal, região onde os conteúdos extrínsecos ao sujeito entram em contato com os que já o constitui, e os signos que até então se encontravam fora da esfera subjetiva são passíveis de significação, ou seja, adquirem um significado e um sentido de uso para o sujeito.

De acordo com o pensamento moscoviciano, a representação social faz a mediação das operações de apresentação e reapresentação do conhecimento social, consistindo no veículo das categorias sociais do conhecimento. Considerando-se que esses dois autores partem de uma concepção sociocognitiva da construção da subjetividade, aqui defendida, não seria demais afirmar que os processos de ancoragem e objetivação, tal como elaborados, parecem estar inseridos em zonas de desenvolvimento proximal, ancorando conteúdos estranhos potencialmente abertos ao agregamento às estruturas epistêmicas do sujeito, de acordo com suas possibilidades cognitivas de apropriação/objetivação.

Como visto, o signo/representação, compreendido enquanto agente mediador do conhecimento, se constitui como indissociável da cultura, âmbito em que se produzem as representações sociais. Nesse sentido, para que haja efetivamente o desenvolvimento de zonas de desenvolvimento proximais/processos de objetivação e ancoragem, faz-se imprescindível a interação dos sujeitos com as outras pessoas e com os conteúdos semióticos que permeiam a vida cotidiana, responsáveis pela difusão dos discursos e representações dos significados sociais na dinâmica da permanência e mudança do sujeito e dos modos de ser sociais.

Nesse sentido, o pensamento desenvolvido nas matrizes vygotskiana/moscoviciano endossa a tese de que a realidade do sujeito e a realidade sócio-histórica são interdependentes. E, no que se relaciona à questão do sujeito, a dinâmica dos processos geradores das relações entre o todo e suas partes irá compor o motor das mudanças e permanências de seu desenvolvimento, que, de um ponto de vista dialético, preconiza o conflito gerador entre cultura e cognição como movimento de transformação de sua realidade subjetiva, tomando-se a atividade simbólica como o seu demarcador central.

## Considerações Finais

Por ora, no que se refere à analogia proposta, podemos inferir que ambos os autores parecem apresentar propostas semelhantes, quando sustentam a tese de que o sujeito se constitui mediante uma espécie de dialética construtivista.

Como apontado, nessas acepções teóricas, o aspecto sociocultural tem um papel amplo e imprescindível na formação do sujeito. A cultura, através dos seus próprios aparatos materiais, discursivos, imagéticos, entre outros, é abordada do ponto de vista de uma estrutura dialética, passível de reconstruções, constituindo-se muito mais como um lugar simbólico onde a matéria-prima para a confecção da malha dos signos é tecida do que como um espaço fornecedor de tecidos prontos e rígidos.

É precisamente nesse lugar que o real é construído, em termos do modo como podemos apreendê-lo, empreendendo-o através das nossas formas da cognição em sua interação simbólica com o universo social. Não assistimos a um escamoteamento da subjetividade nos textos desses autores: têm-se contato com uma proposta semiótica/simbólica de sua construção, possível através das vias das operações com os signos.

O sujeito da teoria das representações sociais e da abordagem sócio-histórica, observado em sua integralidade epistêmica, cultural e subjetiva, é processo mais do que produto: é constituído no curso de sua experiência cognoscente interna, atravessada pela externalidade social, que lhe perpassa como conteúdo do meio, mas que também se faz perpassar por sua ação cognoscente.

## Agradecimentos

Agradeço ao professor Rosemberg Belém por valiosos comentários a uma versão prévia do presente artigo.

## Referências

- Boring, G. E. (1956). A history of introspection. *Psychological Bulletin*, 50(3), 169-189.
- Danziger, K. (1980). The history of introspection reconsidered. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 16, 241-262.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble, France: PUG.

- Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Farr, R. (1994). Representações sociais: a teoria e sua história. In: P. Guareschi, & S. Jovchelovitch (Eds.), *Textos em representações sociais* (pp. 31-49). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goés, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 1-5.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31.
- Molon, S. I. (2010). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molon, S. I. (2011). Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 613-622.
- Moscovici, S. (1978a). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1978b). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. In: J. P. Codol, & J. P. Leyens (Eds.). *Cognitive analysis of social behavior* (pp. 115-150). Den Haag: Martinus Nijhof.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, M. F. S. (1994). Representação social e a relação indivíduo-sociedade. *Temas em Psicologia*, 2(3), 133-142.
- Smolka, A. L. B. (1993). Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em Psicologia*, 1(1), 7-15.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, 50(1), 26-40.
- Trindade, Z. A., Santos, M. F. S., & Almeida, M. O. A. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: M. O. A. Almeida, M. F. S. Santos, & Z. A. Trindade (Eds.), *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 101-122). Brasília: Technopolitik.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Unimarco; Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (2000). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104.

**Endereço para correspondência:**

José Hugo Gonçalves Magalhães  
 Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Avenida Acadêmico Hélio Ramos, s/n, 8º Andar  
 CEP 50670-901 – Recife/PE  
 E-mail: hugo\_magalhaes88@hotmail.com

Recebido em 23/08/2013

Revisto em 29/11/2013

Aceito em 21/01/2014

## Psicologia, Criança e Família na Argentina do Século 20

**Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: Perspectivas históricas y cruces disciplinares**

Luciano N. García, Florencia A. Macchioli, Ana María Talak

Buenos Aires, BA: Biblos, 2014, 218p.

Bruna Rocha de Almeida<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

O século passado foi palco de mudanças políticas e sociais que geraram crises e inconstâncias em vários locais do mundo. Em paralelo, a ciência, incluindo a Psicologia, também passou por mudanças, pela construção de novos conhecimentos e pela ascensão de novos temas de interesse. Nesse sentido, com o objetivo de apresentar uma forma de compreender a diversidade da Psicologia, a partir de uma perspectiva histórica, os autores do livro *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: Perspectivas históricas y cruces disciplinares* apresentam reflexões que estabelecem entrelaçamentos entre a dimensão epistemológica e as condições históricas, culturais, sociais, políticas e institucionais, nas quais o conhecimento relacionado à disciplina *psi* é produzido na Argentina, no século 20.

As investigações apresentadas nos capítulos da obra foram realizadas a partir da denominada 'história intelectual' que, de acordo com os autores do livro, enfatiza a análise dos entrelaçamentos e das zonas de tradução e transformação dos saberes. Pressupondo-se que diversos saberes e práticas surgem, se estabelecem e se dissolvem durante um certo período, o interesse central da investigação estaria baseado no rastreamento de debates, conflitos, alterações e mudanças de sentido nas formas de pensamento, bem como na história dos intelectuais como geradores de saber. Partindo do marco da 'história intelectual', as investigações foram realizadas com base nos 'estudos de recepção', enfoque que considera as disparidades e as especificidades dos contextos nos quais o conhecimento é produzido e recebido, além de privilegiar as histórias e a produção de conhecimento local em detrimento dos enfoques historiográficos que se centram na produção de autores canônicos.

Sobre a estrutura do livro, este se divide em quatro partes: Introdução, que apresenta o objetivo

central da obra, os aspectos teórico-metodológicos da sua construção e uma descrição dos capítulos subsequentes; e três capítulos, cada um escrito por um dos autores do livro. O primeiro capítulo foi escrito por Ana María Talak que tem formação em Psicologia, Filosofia e História e realiza estudos focados na história da Psicologia, na historiografia e nas teorias e problemas epistemológicos da Psicologia. Luciano Nicolás García é responsável pelo segundo capítulo. O autor tem formação em Psicologia e História e suas pesquisas se centram no cruzamento entre a história e a filosofia da ciência, em especial da Psicologia e disciplinas conexas, bem como a cultura de esquerda argentina e internacional. Já o terceiro capítulo foi elaborado por Florencia Adriana Macchioli. Com formação em Medicina e Psicoterapia Familiar, a autora se dedica ao estudo do entrecruzamento entre história dos saberes e práticas, ciências sociais, disciplinas *psi*, família e sociedade na Argentina e a nível internacional. A seguir, serão expostos os principais aspectos apresentados em cada seção da obra.

O primeiro capítulo, intitulado *El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920)*, apresenta uma reflexão crítica da Psicologia do desenvolvimento, praticada enquanto disciplina acadêmica na Argentina nas primeiras décadas do século 20. Ressalta-se que, em tal período, ainda não existia uma psicologia profissional autônoma e os saberes psicológicos eram implementados por profissionais de diferentes campos, como educação, direito e medicina. Desse modo, a seção se dedica à reflexão sobre os enlacs da Psicologia com outros campos disciplinares e práticos, como a educação, a criminologia e a clínica médica, bem como os cruzamentos entre os saberes psicológicos e os discursos políticos e sociais dominantes à época.

Influenciados principalmente pelas tradições europeias e norte-americanas, os estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento na Argentina se baseavam na psicologia naturalista e evolucionista. Assim, os estudos (por exemplo, sobre delinquência infantil e indisciplina escolar) eram realizados utilizando métodos e técnicas empiristas, que privilegiavam medições quantitativas e observação do comportamento, excluindo aspectos da subjetividade das crianças e adolescentes pesquisados e desconhecendo as dimensões estruturais, sociais, políticas e econômicas, o que resultava em uma orientação individualista, descontextualizada e determinista do problema em investigação.

O segundo capítulo, intitulado *La civilización de la psiquis: Ciencia y psicología en el pensamiento de Aníbal Ponce*, tem por objetivo apresentar a obra de Ponce, enfatizando como as suas filiações políticas impactaram a sua agenda de pesquisa, demonstrando a confluência entre saberes políticos e psicológicos. São apresentadas as mudanças que ocorreram nas ideias de Ponce ao longo do tempo, articulando-as às influências de autores vinculados à Psicologia e aos acontecimentos políticos e sociais daquele período.

Sua análise permite vislumbrar diferentes fases da produção científica de Ponce:

- (1) o estudo sobre psicopatologias, influenciado pelos trabalhos de Ingenieros e baseado em ideias liberais positivistas;
- (2) a investigação do problema da constituição normal da mente humana, com foco no desenvolvimento infantil, a partir da influência de Jean Piaget;
- (3) a pesquisa sobre a adolescência e os processos de socialização ligados a ela, orientada pelas ideias de Alfred Adler;
- (4) a diminuição e posterior interrupção de produção em Psicologia e a mudança nos critérios epistêmicos e políticos com os quais avaliava os trabalhos da Psicologia, educação e ciência de um modo geral, bem como na sua visão sobre a instituição escola e a ideia do que seria uma civilização ideal e a barbárie. Nesse momento, os trabalhos de Ponce, baseados no materialismo dialético histórico, propunham uma verdadeira revisão do pensamento intelectual ocidental. Em 1936, Ponce se exilou no México, local onde faleceu.

O terceiro capítulo, intitulado *La familia entre la neurosis y la comunicación*, é o mais denso do livro. Nele, a autora se propôs a realizar reflexões histórico-críticas acerca da psicanálise, do estruturalismo e da teoria sistêmica, problematizando a constituição da especialidade da terapia de família na Argentina. Para tanto, teve como base os trabalhos de Carlos Sluzki e Eliseo Verón, entre 1960 e 1970.

Esta seção se divide em quatro partes, nas quais a autora apresenta, principalmente:

- (1) a conjuntura política, social e intelectual argentina, entre 1960 e 1970, focalizando o Serviço de Psicopatologia da Policlínica Lanús;
- (2) a implantação do estruturalismo francês e da teoria da comunicação humana norte-americana, por meio da descrição das trajetórias de Verón e Sluzki, respectivamente;
- (3) a articulação entre neurose e comunicação, proposta pelos teóricos em questão;
- (4) as investigações de Verón e Sluzki entre 1963 e 1970, que culminaram no livro *Comunicación y neurosis*, no qual é defendida a hipótese de que os transtornos psiquiátricos, em específico as neuroses, estariam etiologicamente vinculados à comunicação aprendida durante o processo de socialização no ambiente familiar que, por sua vez, é influenciado pela classe social da família. Assim, foram desenvolvidas investigações em três níveis: indivíduo, família e sociedade, enfatizando a família como objeto de intervenção para uma mudança social.

Observa-se que a obra apresenta três capítulos aparentemente independentes, mas que, juntos, refletem sobre a história da construção do conhecimento psicológico na Argentina. Além disso, apesar das diferenças em seus conteúdos, os capítulos tratam de um tópico comum e recorrente nas investigações sobre o ser humano, qual seja a sua constituição enquanto indivíduo e o processo de socialização. Perpassando, pois, por temas do desenvolvimento humano, o livro ilustra como a Psicologia argentina produziu conhecimento sobre a criança, a educação e a família no século 20.

Uma das semelhanças entre os capítulos é o fato de apresentarem a conjuntura política, social e intelectual da época como uma forma de compreensão das alianças e dos cruzamentos intelectuais realizados pelos teóricos argentinos. Essa semelhança, já apresentada na introdução do livro como de-

corrência da metodologia utilizada pelos autores em suas investigações, se mostra como uma característica interessante, uma vez que permite melhor compreender a influência do momento histórico na produção acadêmica.

Outro ponto a ser destacado é a diferença na forma de abordar o desenvolvimento humano nos trabalhos do início e final do século 20: de uma visão determinista e linear apresentada nos estudos do primeiro capítulo, a uma tendência, nas investigações apresentadas no terceiro, em considerar o desenvolvimento sob uma ótica um pouco mais pluralista e integradora. Destaca-se que, atualmente, observa-se a tendência da Psicologia em compreender o desenvolvimento humano como estando relacionado aos aspectos sociais, culturais, políticos e biológicos. Nesse sentido, o desenvolvimento é concebido como um processo complexo, dinâmico e multifatorial (Aspesi, Dessen, & Chagas, 2005).

Por fim, a leitura do livro é de fundamental relevância para os estudiosos da Psicologia, em especial do desenvolvimento humano. Compreender as bases históricas do conhecimento se mostra como uma oportunidade de reflexão teórica, que permitirá uma aplicação mais crítica e consciente das teorias.

### Referências

- Aspesi, C., Dessen, M. A., & Chagas, J. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In Dessen, M. A., & Costa-Junior, A. L. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- García, L. N., Macchioli, F. A., & Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Biblos.