

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Publicação do Departamento de Psicologia da UFJF

Volume 1 Número 2

Julho – Dezembro de 2007

Missão

A revista Psicologia em Pesquisa tem como objetivo principal promover a produção e a divulgação do conhecimento científico no campo da Psicologia e de áreas afins. Para tanto, prioriza a publicação de artigos originais que relatam pesquisas empíricas. Também são publicadas outras comunicações científicas originais como, por exemplo, revisão de literatura, ensaio teórico, resenha, entrevista, relato de experiência, que tenham relevância para Psicologia e áreas correlatas.

Psicologia em Pesquisa é uma publicação semestral do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e está disponível apenas no formato eletrônico, podendo ser acessada tanto no site da UFJF (www.ufjf.br/psicologiaempesquisa) quanto na base de dados PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia (<http://pepsic.bvs-psi.org.br>).

Com a meta de assegurar uma avaliação imparcial e promover um intercâmbio entre os autores e seus pares, a seleção dos textos publicados no periódico é feita a partir de uma revisão às cegas por pares. Desta forma, o conteúdo não reflete, necessariamente, a posição, a filosofia ou a opinião do Departamento de Psicologia e/ou da UFJF.

Corpo Editorial

Editor

Altemir José Gonçalves Barbosa – Universidade Federal de Juiz de Fora

Conselho Editorial

Prof. Dr. Lélío Moura Lourenço – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Marisa Cosenza Rodrigues – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Neide Cordeiro de Magalhães – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Telmo Mota Ronzani – Universidade Federal de Juiz de Fora

Conselho Consultivo

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos – Universidade São Francisco

Profa. Dra. Adelina Guisande - Universidade de Santiago de Compostela

Profa. Dra. Ann Dowker – Universidade de Oxford, Inglaterra

Prof. Dr. Antonio A Diniz - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa

Prof. Dr. Antônio Maurício Castanheira Neves – Universidade Católica de Petrópolis

Profa. Dra. Bianca Maria Sanches Faveret – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Carla Witter – Universidade São Judas Tadeu

Prof. Dr. Cláudio Garcia Capitão -

Prof. Dr. Eduardo José Manzini – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Erikson Felipe Furtado – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Geraldina Porto Witter – Universidade Camilo Castelo Branco

Prof. Dr. Gerardo Prieto - Universidad de Salamanca

Prof. Dr. Gilberto Barbosa Salgado – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Leandro Almeida - Universidade do Minho

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista – Universidade São Francisco

Profa. Dra. Mônica Sanches Yassuda – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães – Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Sonia Maria Guedes Gondim – Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette – Universidade Federal de São Carlos

Assistentes do Conselho Editorial

Carolina Ferreira Guarnieri Cândido

Juliana Oliveira Gomes

Fernanda do Carmo Gonçalves

Revisão

Adriana Rinaldi Périco

Sumário

Editorial

02 Um novo apoio para continuar

Un nuevo apoyo para continuar

A new support to continue...

Altemir José Gonçalves Barbosa

Revisão de Literatura & Ensaios Teóricos

03 Percepção de classe social entre idosos e suas relações com aspectos emocionais do envelhecimento

Percepción de clase social entre ancianos y sus relaciones con aspectos emocionales del envejecimiento

Social class perception among elderly people and its relationship with ageing

Samila Sathler Tavares Batistoni; Anita Liberalesso Néri

11 Psicologia Social e Saúde Coletiva: reconstruindo identidades

Psicología social y salud colectiva: Reconstruyendo identidades

Social psychology and collective health: Reconstruction of identities

Silvia Gomes Aguiar; Telmo Mota Ronzani

Relatos de Pesquisa

23 Teste de Nomeação de Figuras: evidências de precisão e validade em crianças pré-escolares

Test de Nomenclación de Figuras: evidencias de precisión y validez en niños preescolares

Picture Naming Test: evidences of validity and reliability in pre-school children

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla; Fernanda Ferracini; Natália Martins Dias; Bruna Tonietti Trevisan;

José M. Montiel

32 Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças

Reproducción escrita de historias y la escrita ortográfica de los niños

Story written reproduction and children's orthographic spelling

Ana Caroline Ferreira de Carvalho e Souza; Jane Correa

41 Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental

Auto-eficacia y desempeño escolar en alumnos de la Enseñanza Fundamental

Self-efficacy and school achievement in students of elementary school

Luciana Cantarino Rodrigues; Sylvia Domingos Barrera

54 Uma análise correlacional dos conceitos de confiança interpessoal e engajamento cívico em Juiz de Fora

Confianza interpersonal y compromiso cívico: Un análisis correlacional

Interpersonal Confidence and civic engagement: a correlational analysis

Alexandre Bernardo; Lúcio Rennó Júnior

67 Sexualidade e perversão na literatura romântica

Sexualidad y perversión en la literatura romántica

Sexuality and perversion in the romantic literature

Antenor Salzer Rodrigues

86 Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório

Consciencia Morfológica y Desarrollo Ortográfico: un Estudio Exploratorio

Morphological Awareness and Orthographic Development: a Exploratory Study

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota; Kelly Cristina Atalaia da Silva

Resenha

93 Análise de produção científica em Psicologia: questões psicossociais

Análisis de producción científica en Psicología. Cuestiones psicossociales

Psychology Scientific production: psychosocial questions

Eliana Santos

Tema em Debate

96 CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos

CEDET – Un programa de éxito en la educación de dotados y talentosos

CEDET – A success program for talented and high achievers education

Carlos Eduardo de Souza Pereira; Fernanda do Carmo Gonçalves

Instruções aos Autores

107 Instruções e normas para publicação

Instrucciones y normas para publicación

Instructions and standards for authors

Editorial

Um novo apoio para continuar

É bastante árdua a tarefa de editar um periódico científico no Brasil. A empreitada é ainda mais difícil se levada a cabo solitariamente. Assim, o Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) tem buscado parceiros dentro e fora da instituição e é com uma enorme satisfação que informa à comunidade científica que a revista *Psicologia em Pesquisa* tem um novo parceiro: trata-se do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Aprovado pela CAPES na modalidade de mestrado, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF se organiza em torno de duas linhas: 1) Processos Psicossociais em Saúde e 2) Desenvolvimento Humano e Processos Sócio-educativos. Ciente de seus compromissos sociais e científicos, o programa passa a apoiar, a partir do presente número, a publicação da revista *Psicologia em Pesquisa*.

Doravante, certamente, será mais tranquilo e confortável o trabalho de editar a *Psicologia em Pesquisa*. Ressalta-se, ainda, que a parceria trará benefícios para a publicação, que contará com apoio material e, principalmente, humano do curso de mestrado e, também, para o programa, que contará com um veículo de comunicação científica que almeja a excelência.

Fiel à política editorial e mirando esta meta, o presente número da *Psicologia em Pesquisa* continua priorizando os relatos de pesquisa, mas também mantém o espaço destinado às outras produções textuais de relevância para a ciência. No ensaio teórico “Percepção de classe social entre idosos e suas relações com aspectos emocionais do envelhecimento”, Samila Sathler Tavares Batistoni e Anita Liberalesso Neri fazem uma reflexão sobre “classe social percebida” e “mobilidade social percebida” considerando o processo de envelhecimento. Sílvia Gomes Aguiar e Telmo Mota Ronzani, em “Psicologia Social e Saúde Coletiva: reconstruindo identidades”, discutem a relação entre esses dois campos do conhecimento científico e evidenciam que há imbricações entre eles.

Além dos dois artigos de revisão de literatura/ensaio teórico, a *Psicologia em Pesquisa* publica no presente número uma entrevista e uma resenha. A entrevista realizada por Carlos Eduardo de Sousa Pereira e Fernanda do Carmo Gonçalves com Zenita Cunha Güenther – “CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos” – constitui um exemplo típico de uma comunicação científica que, apesar de não relatar uma pesquisa, tem alta relevância acadêmica e social, uma vez que, além da competência e das contribuições históricas expressadas de forma crítica pela entrevistada, o texto apresenta uma lista de obras bastante úteis para pesquisadores da área de altas capacidades. Há, ademais, a resenha efetuada por Eliana Santos da obra “Problemas psicossociais: análise de produção”, de Carla Witter, Marcelo de Almeida Buriti e Geraldina Porto Witter.

Os relatos de pesquisa publicados também reafirmam a política editorial do periódico. Dentre

outros aspectos, há de se destacar que os textos são originários de diferentes instituições do Brasil e do exterior, expressam a diversidade teórica e metodológica da Psicologia, bem como a multiplicidade de campos de aplicação do conhecimento psicológico.

Alexandre José Bernardo e Lucio Rennó Junior efetuaram uma investigação empírica na qual correlacionaram as variáveis confiança interpessoal e engajamento cívico, dando origem ao artigo “Confiança interpessoal e engajamento cívico: uma análise correlacional”. Os autores constataram que altos níveis de confiança generalizada se correlacionam com engajamento cívico e, “certamente, isto refletirá sobre a democracia” (p. 54).

O artigo “Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental”, de Luciana Cantarino Rodrigues e Sylvia Domingos Barrera, também apresenta resultados de uma pesquisa empírica e revela que há “associação positiva significativa entre auto-eficácia e desempenho escolar” (p. 41). Ao longo do artigo as autoras destacam a importância da escola para o desenvolvimento dos estudantes.

Um grupo de pesquisadores da Universidade São Francisco (Itatiba/SP) – Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, Fernanda Ferracini, Natália Martins Dias, Bruna Tonietti Trevisan e José Maria Montiel – investigou algumas propriedades psicométricas do Teste de Nomeação de Figuras. Os resultados da pesquisa e reflexões sobre o constructo ‘habilidade de nomeação’, incluindo sua relação com a leitura e a escrita, são apresentados ao longo do artigo “Teste de nomeação de figuras: evidências de precisão e validade em crianças pré-escolares”.

Outros dois artigos – “Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças”, escrito por Ana Caroline Ferreira de Carvalho e Souza e Jane Correa, e “Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório”, de Márcia da Mota e Kelly Silva, – também apresentam resultados de estudos empíricos sobre o processo de escrita. Ambos também têm implicações significativas para o processo de escolarização de crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos.

Em “A representação da mulher na literatura romântica: uma interlocução com a psicanálise freudiana”, Antenor Rodrigues estabelece uma interlocução entre psicologia e arte, nesse caso representada pela literatura romântica. Álvares de Azevedo e Alexandre Dumas constituem uma amostra de autores clássicos da literatura, respectivamente, brasileira e mundial que Rodrigues utilizou para analisar o feminino na arte.

Agora, mais forte em função do apoio recebido do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF, *Psicologia em Pesquisa* buscará a cada número aprimorar a qualidade dos textos publicados. Boa leitura a todos!

Altemir José Gonçalves Barbosa
Editor

Percepção de classe social entre idosos e suas relações com aspectos emocionais do envelhecimento

Social class perception among elderly people and its relationship with ageing

Samila Sathler Tavares **Batistoni***
Anita Liberalesso **Neri****

Resumo

O presente ensaio teórico buscou analisar os conceitos de “classe social percebida” e “mobilidade social percebida” no contexto da psicologia do envelhecimento. Discute-se a necessidade de compreensão das relações entre as auto-descrições de classe social com aspectos emocionais do envelhecimento, como as suas influências sobre a ocorrência de sintomatologia depressiva na velhice. O texto chama atenção para as possíveis diferenças evolutivas nas auto-descrições de classe e na percepção de mobilidade social no curso da vida e traz reflexões sobre aspectos metodológicos na investigação dessa temática.

Palavras-chaves: Psicologia do Envelhecimento; depressão; classe social; idosos.

Abstract

The present theoretical essay aimed to analyse the "perceived social class concept" and "perceived social mobility" in the context of ageing psychology. The need for the comprehension of the relationships between auto-description of social class and emotional aspects of ageing, as well as its influence in the occurrence of depressive symptoms in ageing, is discussed. This paper calls attention for possible evolutive differences in class auto-description and social mobility perception in life course and it brings reflections on the methodological aspects of the investigation on this thematic.

Key-Words: Ageing psychology, depression, social class, ageing.

* Psicóloga, doutoranda em Educação pela UNICAMP.

Contato: samilabatistoni@gmail.com

** Psicóloga, doutora em psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP, professora da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O refinamento das teorias e o diálogo interdisciplinar que vem mantendo, notadamente, com a Biologia e as Ciências Sociais, tem favorecido o progresso e aperfeiçoamento da Psicologia do Envelhecimento nos domínios de conhecimento e de aplicação. Entre as contribuições que essa área tem

oferecido, estão os parâmetros psicológicos sobre o que é e o que determina ou facilita um envelhecimento bem-sucedido e sobre quais são as características dos diferentes padrões de envelhecimento, comumente reconhecidos como normal, ótimo e patológico.

A caracterização dessas categorias vale-se amplamente das auto-descrições e avaliações que os idosos fazem de suas condições de saúde e funcionalidade física e mental, afetividade, motivação, independência financeira e autonomia. Essas auto-descrições são mediadas por mecanismos de comparação entre as suas condições e as apresentadas por pessoas da sua idade, entre as condições de que desfrutam na atualidade e as que dispunham no passado e entre as suas condições e as suas expectativas atuais e passadas.

As auto-descrições e as avaliações da própria satisfação e do próprio ajustamento às condições da velhice muitas vezes envolvem conteúdos de afastamento social, distanciamento afetivo, insatisfação generalizada, desinteresse pela vida, escassez de metas e de envolvimento com atividades, dores, cansaço e mal-estar generalizado, que, aos olhos do especialista, refletem depressão. Embora os estados depressivos não sejam uma ocorrência universal entre os idosos, existe um consenso de que a sua probabilidade de ocorrência aumenta na presença de condições que limitam o acesso de pessoas de quaisquer idades a experiências que as fazem sentir-se bem e descrever-se como altamente satisfeitas e envolvidas com a vida. Tipicamente, a velhice potencializa as limitações em matéria de saúde, de relações sociais, de manejo da vida diária e de status social, entre outras condições, e por isso, do ponto de vista adaptativo, os idosos são mais exigidos do que os mais jovens, e a não-adaptação pode gerar um desequilíbrio entre emoções, interesses, bem-estar, imagem social e envolvimento global com a vida.

A respeito das implicações da depressão na velhice, em publicação de

2001, a *Society of Biological Psychiatry*¹ resumiu os resultados das pesquisas internacionais sobre a sigla “5 D”: *Disability* (incapacidades); *Decline* (declínio); *Diminished quality of life* (diminuição da qualidade de vida) e *Discriminatory reimbursement policies* (políticas discriminatórias de indenização). Tal sigla resume o potencial da depressão para alterar o curso do envelhecimento humano, sendo relevante compreender esse fenômeno também a partir da pesquisa descritiva em psicologia do envelhecimento. Este campo se ocupa, entre outras coisas, da variabilidade intra e interindividual dos perfis de saúde física, cognitiva, social e emocional entre os idosos. O estudo dos antecedentes, das características e das relações entre sintomas auto-relatados de depressão no envelhecimento pode contribuir para a compreensão da heterogeneidade das experiências individuais e sociais na velhice, uma vez que sintomas depressivos podem significar uma alteração adaptativa em face dos controles impostos pela sociedade e das restrições e das perdas associadas ao envelhecimento.

A depressão não é um fenômeno dependente apenas de fatores orgânicos, sendo, portanto, de natureza multifatorial e, nessa multifatorialidade, uma parte importante são os fatores subjetivos implicados. Por isso, um conjunto de variáveis que contribuem para a compreensão da heterogeneidade das experiências emocionais na velhice, tais como a presença de sintomas depressivos, diz respeito às de natureza psicossocial. A literatura proveniente da Psicologia do Envelhecimento tem asseverado que, no que se refere aos fenômenos psicopatológicos que podem ocorrer na velhice, é importante assumir uma

¹*Biological Psychiatry* 2002; 52: 145-147.

perspectiva desenvolvimental e levar em conta que, além das vulnerabilidades genético-biológicas, outras podem ser adquiridas ao longo da vida como resultado do contexto e das influências socioculturais e macro-estruturais. Estas vulnerabilidades podem não seguir a mesma trajetória de aumento linear ao longo da vida, tal como percebida nas trajetórias genético-biológicas, mas também podem culminar em depressão e em sintomas depressivos.

Na literatura sobre estresse e enfrentamento na velhice, considera-se que o empobrecimento financeiro e de recursos sociais e as auto-percepções de perdas sociais são ocorrências típicas da velhice e exercem forte demanda sobre os idosos (Aldwin, 1994). Processos de comparação social intervêm na avaliação do bem-estar subjetivo, do qual a depressão é uma expressão, assim como na avaliação da própria posição social, da qual classe social e mobilidade social percebidas são expressão. Por esse motivo, esses construtos são alvos do interesse dos estudos sobre envelhecimento e sobre psicopatologia na velhice.

Conforme Diehl (1999), ao longo da vida, os contextos microssoial e macro-estrutural predispõem os indivíduos a certas vulnerabilidades: dependendo dos papéis sociais que desempenham ou da posição que ocupam na estrutura social, as pessoas ficam mais ou menos expostas a eventos de vida críticos durante o seu desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, pessoas pobres, com pouco acesso à educação e que sofrem outras restrições devido à posição social são mais expostas a eventos incontrolláveis do que as mais privilegiadas, justamente porque lhes faltam recursos não só para não sofrerem os eventos, como também para superá-los

e para discriminar as contingências que os determinam.

Os dados relatados por Everson, Maty, Lynch e Kaplan (2002), Hoffman e Hatch (2000) confirmam essa informação ao mostrar que variáveis relacionadas a *status* socioeconômico, em diferentes grupos etários, associam-se a diferentes respostas em saúde mental. Indivíduos de classe social baixa tendem a ter índices mais altos de hostilidade e depressão, maior vulnerabilidade a desordens neuróticas, mais ansiedade e agressividade do que indivíduos de estratos sociais mais altos.

No que se refere aos estudos que usam classe social como parâmetro para descrever e comparar indivíduos e grupos, a literatura psicológica comumente usa os critérios sociológicos de renda, nível educacional e ocupação do indivíduo, de seus pais ou de sua família como indicadores (Tuwenge & Campbell, 2002). No entanto, a exemplo de Liu e colaboradores (2004), vários estudiosos julgam que essas variáveis têm menos valor explicativo do que o julgamento pessoal que o indivíduo faz de sua posição social, a partir do processo de comparação de si com os outros e com seus próprios valores, realizações e expectativas. Para Liu e colaboradores (2004), o construto classe social percebida diz respeito à avaliação que o indivíduo faz dos recursos humanos, sociais ou culturais disponíveis para que se sinta parte de um dado grupo de referência. Liga-se à percepção de posição e de prestígio no grupo e tem forte relação com sentimentos de pertencimento. Liu et al (2004) realizaram meta-análise da literatura disponível sobre classe social percebida e identificaram que a avaliação subjetiva de classe social prediz melhores medidas de saúde física e mental do que os critérios objetivos renda, ocupação e educação. O estudo de Adler, Epel,

Castellazzo e Ickovics (2000) com 157 mulheres residentes na comunidade sugere que a auto-percepção de classe social influencia o modo como o indivíduo experimenta eventos estressantes, seu senso de controle e seu pessimismo, bem como influencia indicadores de saúde, tais como sono e peso corporal, todos associados à depressão.

Assim como o conceito de classe social, a mobilidade social também tem um aspecto objetivo e um subjetivo. A discrepância entre o real e o percebido em termos de posição social e de mobilidade social pode ajudar ou prejudicar a adaptação da pessoa, na medida em que venha a funcionar como mecanismo motivacional protetor ou estressante em relação ao funcionamento psicossocial e ao bem-estar subjetivo. Falando objetivamente, o empobrecimento, a perda de prestígio e a perda de papéis, têm potencial para moderar sentimentos de insatisfação decorrentes da percepção de que está ocorrendo um processo de mobilidade social descendente. No entanto, a literatura internacional sobre bem-estar subjetivo tem mostrado que a satisfação dos idosos com a vida não declina com a idade, apesar do declínio de recursos financeiros talvez em virtude de as coortes mais velhas terem um nível de aspiração mais baixo, talvez como sinal de que os idosos são capazes de ajustar suas metas em face da diminuição de recursos e de competências (Diener & Suh, 1998).

Uma indicação derivada da pesquisa empírica ajuda a compreender a complexa interação entre classe social e mobilidade social, em termos objetivos e subjetivos. É a que diz respeito ao fato de que níveis absolutos de renda têm menos relação com o senso de bem-estar subjetivo do que mudanças bruscas de

renda e de estilo de vida. Da mesma forma, enriquecimento súbito pode criar conflitos de valores e de expectativas e insatisfação. Em quaisquer casos, processos de comparação social e processos de auto-regulação do *self* ajudam os idosos a adaptar-se às mudanças (Neri, 2002; Diener & Suh, 1998).

Tyler e Hoyt (2000) sugerem que, entre os idosos, o fato de dispor de poucos recursos econômicos e sociais pode resultar em alta incidência de efeitos psicológicos negativos, porque tal escassez os expõe a eventos negativos, a pouco acesso a recursos de enfrentamento e a avaliações disfuncionais sobre suas possibilidades de resolver problemas. A esse respeito, Baltes e Lang (1997) asseveram que, quando a velhice é associada à perda de recursos subjetivamente avaliados como necessários à adaptação ou ao alcance de metas desejáveis – como, por exemplo, *status* social, prestígio, boa saúde, renda, funcionamento cognitivo que assegure autonomia e presença da quantidade e da qualidade de apoio social que a pessoa julga adequados ao seu bem-estar – ela tende a ser vivida como um período crítico do desenvolvimento.

A consideração dos efeitos das variáveis classe social percebida e mobilidade social percebida sobre o bem-estar subjetivo dos idosos é uma opção válida para os interessados em estudar a depressão nas coortes mais velhas, uma vez que a depressão tem relação com processos motivacionais que guardam estreita associação com as crenças pessoais sobre identidade, controle e agência. Estas são aprendidas ao longo da vida e apóiam-se em mecanismos de comparação social. Comparações para cima podem ser importantes mediadores do estabelecimento de metas e para o uso

de mecanismos de enfrentamento que ajudarão a pessoa a desenvolver-se e a sentir-se no comando da própria vida. Podem também ser fontes de desadaptação, quando os recursos pessoais não condizem com as metas ou com os investimentos requeridos para realizá-las. Comparações para baixo podem ser adaptativas em situações em que o indivíduo precisa salvar a auto-estima, quando prejudicada pela percepção de incapacidade ou inadequação. Comparações laterais podem ser úteis quando o foco da adaptação é a necessidade de auto-identificação e de auto-confirmação (Bandura, 1997).

Pode-se dizer que a avaliação das variáveis classe social percebida e mobilidade social percebida de tais dados constitui-se numa investigação genuinamente psicológica na medida em que são mediadas pela subjetividade dos entrevistados. No entanto, não se pode negar que existem diferentes níveis de subjetividade e que alguns se associam mais do que outros a variáveis objetivas. Outros ainda dependem inteiramente de controles intraverbais. No primeiro caso, por exemplo, os idosos podem referir-se a sintomas somáticos baseados em referentes físicos. Podem avaliar sua classe social ou sua mobilidade social com base nos bens que possuem ou que possuíam no passado e não possuem mais. Podem relatar sentimentos como ansiedade ou tristeza, que têm referentes físicos mais claros do que outros estados subjetivos, cuja nomeação depende de refinadas aprendizagens, como saudade ou admiração. Além disso, as pessoas podem falar sobre questões existenciais, tais como preocupação com a felicidade das próximas gerações, cujos referentes fisiológicos ou sociais são muito mais tênues (para uma discussão mais

detalhada deste assunto, ver Skinner, 1989).

Em estudo com 903 idosos residentes na comunidade de Juiz de Fora (MG), Batistoni, Neri e Cupertino (no prelo), entrevistados pelo estudo PENSA (Estudo dos processos de Envelhecimento Saudável), as autoras identificaram a necessidade de validar as medidas das variáveis subjetivas indicativas da avaliação que o indivíduo faz de sua posição social, já que, diferente das produções internacionais, são variáveis pouco utilizadas em estudos psicológicos brasileiros. Solicitando ao idoso entrevistado que julgasse a classe social a que este percebia pertencer atualmente e a classe a que julgava pertencer no início da vida adulta, o estudo pode descrever a percepção de classe social do idoso, assim como gerar um indicador de mobilidade social percebida a partir da comparação das avaliações da classe passada com a atual. Foram escolhidas, assim, variáveis de percepção de classe social, cuja relação com as suas correspondentes objetivas, como nível de renda, de escolaridade não era conhecida na amostra estudada.

Os resultados dessa investigação identificaram que, quanto à percepção atual da classe social, quase 60% dos idosos afirmaram acreditar que pertencem à classe média, 22,5% relataram pertencer à classe média-baixa, 9,9%, à média-alta, 7,1%, à classe baixa, 0,9%, à classe alta e apenas 0,1 classificou-se como miserável. No que se referiu à mobilidade social percebida, a maioria dos idosos avaliou que, na velhice, não sofreu nenhuma mudança em sua posição social atual quando comparada à posição que julgava ocupar na vida adulta. Somente 10,5% avaliaram que melhoraram quanto a esse quesito de sua qualidade de vida e somente 11,4% declararam ter piorado.

Testes estatísticos revelaram também relações significantes entre

escolaridade e renda, no sentido em que quanto mais alto o grau de escolaridade dos sujeitos, maior a sua renda. Também foi observada associação significativa entre nível de escolaridade e classe social percebida e entre nível de renda e classe social percebida. Ou seja, os testes estatísticos revelaram associação entre os dados objetivos e subjetivos referentes aos aspectos socioeconômicos.

Este estudo ainda investigou a relação de variáveis que espelham vulnerabilidade para depressão associada à posição social, que, como aponta a literatura, predispõe pessoas de quaisquer idades, inclusive os idosos, a condições adversas associadas à pobreza, ao estresse social, à violência, à doença, à discriminação e à falta de oportunidades. Contudo, não foram encontradas relações significativas entre as variáveis classe social e mobilidade social e presença de sintomas depressivos.

Os resultados derivados do estudo de Batistoni, Neri e Cupertino (no prelo) ilustram a necessidade de se compreender, com maior profundidade, a influência de tais variáveis de classe social sobre os sintomas depressivos. Principalmente a necessidade de se averiguar se o fato de não haver encontrado relações dessas variáveis com depressão é fruto da congruência entre os dados objetivos e subjetivos gerados pelo tipo de instrumento de medida (ou seja, uma questão metodológica) ou se realmente na velhice essa variável não interfere nos aspectos emocionais e de bem-estar do idoso, diferentemente de sua atuação sobre os adultos mais jovens (ou seja, uma questão evolutiva).

A respeito das possíveis justificativas para as evidências desse estudo, do ponto de vista evolutivo, pode-se supor que tal resultado, unido à congruência já apresentada entre as

avaliações objetivas e subjetivas de classe social e de mobilidade social ocorrida nesta amostra, seria indicativo de ajustamento. Ao longo da vida ou do processo de envelhecimento, os idosos teriam ajustado o seu nível de aspiração às condições de que dispunham e, principalmente os mais pobres, teriam aprendido a lidar com as adversidades associadas ao baixo nível social.

As características da coorte que participou da pesquisa talvez possam explicar os resultados encontrados. É possível que uma noção de ajustamento possa ter decorrido de comparações implícitas que fazem em relação à situação dos adultos jovens brasileiros na atualidade, entre os quais o desemprego é forte e crescente. Diante disso, possuir a própria casa ou uma renda que faça frente às suas necessidades talvez levem os idosos a se ajustarem às condições socioeconômicas e a avaliarem como recursos suficientes para a manutenção do bem-estar.

Por outro lado, a pesquisa psicológica sobre ajustamento na velhice mostra que os idosos não apresentam bem-estar subjetivo mais baixo do que os jovens, mesmo considerando que a velhice implica perdas e afastamento social. É provável que os resultados do estudo que não geraram evidências de relações entre percepção de classe social e mobilidade social e sintomas depressivos se justifiquem pelas hipóteses de que talvez os idosos tenham um nível de aspiração mais baixo do que os jovens e de que suas capacidades de enfrentamento lhes permitam fazer em face de eventuais adversidades associadas ao envelhecimento, sem prejuízo de seu senso pessoal de bem-estar e ajustamento (Brandstädter & Greve, 1994).

A concordância entre as medidas objetivas e subjetivas de classe social e de

mobilidade social encontrada nesta pesquisa também pode ser indicativa da interveniência de processos de aprendizagem social. Ao longo da vida, os sujeitos teriam tido chance de aprender a classificar e a avaliar as suas condições de vida segundo os critérios vigentes na sociedade. Tal aprendizagem deriva da exposição direta e vicariante a experiências de ter ou não acesso a determinados bens e a determinadas oportunidades e posições sociais, que podem parecer congruentes ou incongruentes com a origem familiar, com a bagagem social e com os progressos que as pessoas vão conseguindo em relação aos membros de seu grupo de referência e em relação aos grupos reconhecidos como detentores de uma posição social superior ou inferior.

Refletindo metodologicamente a respeito das evidências do estudo descrito, é provável que, para um alcance mais efetivo dos objetivos propostos, fosse mais interessante utilizar um questionário que remetesse os sujeitos a um grau de avaliação mais subjetivo referente à percepção de classe social e mobilidade social, tal como satisfação em vez de apenas localização percebida na escala social. Futuras investigações sobre a temática poderão verificar se os resultados dessa metodologia se manteriam congruentes com dados objetivos (como renda e nível educacional) e se eles se associariam diferentemente a sintomas depressivos. Tais resultados auxiliariam a investigar a hipótese de maior ajustamento e menores níveis de aspiração no domínio socioeconômico no decorrer do envelhecimento em relação às faixas etárias mais jovens.

É importante lembrar que a heterogeneidade do processo de envelhecer também é refletida na variabilidade da percepção e avaliação de

domínios selecionados, permitindo-se vislumbrar empiricamente a multidimensionalidade e multidirecionalidade do desenvolvimento e envelhecimento. Portanto, as auto-descrições dos idosos sobre suas percepções de classe social e mobilidade social são medidas representantes de domínios psicológicos que podem se relacionar a diferentes trajetórias de envelhecimento emocional. Considera-se, portanto, a necessidade de estudos que possam trazer evidências mais claras para a descrição de fenômenos que são próprios do processo de envelhecimento, próprios da coorte à qual os idosos pertencem e sobre a influência da percepção de classe entre idosos sobre os sintomas depressivos entre idosos, visto que entre os adultos mais jovens são identificadas relações significativas.

Referências

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological functioning: Preliminary data in health white woman. *Health Psychology, 19*, 586-596.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development: an integrative perspective*. New York - London: Guilford Press.
- Baltes, P. B., & Lang, F. R. (1997). Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. *Psychology and Aging, 12*, 433-443.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Batistoni, S. S. T., Neri, A. L., Cupertino, A. P. (no prelo). Sintomas depressivos entre idosos: relações com classe,

- mobilidade e suporte social percebidos e experiência de eventos estressantes. *Revista Psicologia em Estudo*.
- Brandstädter, J. & Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14, 52-80.
- Diehl, M. (1999). Self-development in adulthood and aging: The role of critical life events. In C. D. Ryff & V. W. Marshall (eds.). *The self and society in aging process* (pp.150-183). New York: Springer Publishing Co.
- Diener, E. & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and old age: An international analysis. In K. Warner Schaie and M. Powell Lawton (Eds.). *Annual Review of Gerontology and Geriatrics, Vol 17, Focus on Emotion and Adult Development*. (pp. 304-324). New York: Springer.
- Everson, S. A., Maty, S. C., Lynch, J. W. & Kaplan, G. A. (2002). Epidemiological evidence for the relation between socioeconomic status and depression, obesity, and diabetes. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 891-895.
- Hoffman, S. & Hatch, M. C. (2000). Depressive symptomatology during pregnancy: Evidence for an association with decreased fetal growth in pregnancies of lower social class woman. *Health Psychology*, 19, 535-543.
- Liu, W. M., Ali, S. R., Soleck, G., Hopps, K. D., & Pickett Jr, T. (2004). Using Social Class in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (1), 3-18.
- Neri, A. L. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: rumbo a una Psicología positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1-2), 55-74.
- Skinner, B. F. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas, Papirus, 1991.
- Twenge, J. & Campbell, W. K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 59-71.
- Tyler, K. A., & Hoyt, D. R. (2000). The Effects of an Acute Stressor on Depressive Symptoms Among Older Adults: The Moderating Effects of Social Support and Age. *Research on Aging*, 22, 143-

Psicologia social e saúde coletiva: Reconstruindo identidades

Social psychology and collective health: Reconstruction of identities

Silvia Gomes **Aguiar***

Telmo Mota **Ronzani****

Resumo

O presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica que apresenta um breve histórico da psicologia no campo da saúde, mais especificamente da psicologia na saúde pública. Problematisa as práticas da psicologia tradicional neste contexto e apresenta algumas alternativas e propostas de atuação da psicologia na saúde coletiva, centrada principalmente nas ações de políticas de saúde, prevenção de doenças e promoção de saúde, tendo como embasamento teórico principal a psicologia social. Conclui-se que a psicologia social não é uma teoria totalizadora das possibilidades de intervenção e entendimento do tema em questão, porém se apresenta como um campo coerente e importante para as ações em saúde coletiva.

Palavras-chaves: Psicologia Social; Saúde Coletiva; Práticas em Psicologia.

Abstract

The present paper consists of a bibliographic revision that presents a brief history of the health field of Psychology, more specifically public health. Questions the traditional practises of psychology in this context and presents alternative proposals of collective health psychological practises. Specially centred on public health policy, health problem prevention and health promotion, it is based on Social Psychology theoretical framework. It is concluded that Social Psychology does not summarise the total of all possibilities of intervention and understanding about the theme in question, but it presents itself as a coherent field and it is important for actions in collective health.

Key-Words: Social Psychology, Collective Health, Psychological Practises

* Psicóloga, Residente de Psicologia no Hospital Universitário da UFJF.

** Psicólogo, Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Coordenador do Pólo de Pesquisa em Psicologia Social e Saúde Coletiva (POPSS).

Contato: telmo.ronzani@ufjf.edu.br

Introdução

A constituição da Psicologia como campo de conhecimento e profissão faz-se no entrelaçamento de diversos saberes e acontecimentos de ordem social, política e econômica, como bem demonstra a história da psicologia.

Cruzamentos estes que foram produzindo diversos desdobramentos, gerando multiplicidade em termos de teorias e de práticas, na tentativa de dar conta das diferentes demandas cotidianas (Saldanha, 2004).

O psicólogo, como profissional, no Brasil, tem uma história muito recente.

Apesar de o ensino da Psicologia ser feito desde os anos 1930, foi somente em 1962 que a psicologia passou a existir como profissão (Dimenstein, 1998).

Assim, há três décadas os psicólogos garantiram um espaço institucionalizado de trabalho. Sabe-se que com a regulamentação, o psicólogo passou a atuar em basicamente quatro áreas: clínica, escolar, industrial e magistério, áreas que atualmente estão bastante ampliadas e que não correspondem mais ao universo de atuação do psicólogo brasileiro. Segundo Dimenstein (1998), a própria pressão do mercado de trabalho passou a impulsionar os profissionais para outros campos de atuação. A assistência pública, dentre estas novas áreas, foi para onde convergiu uma considerável parcela dos profissionais. “As quase três décadas desde que a profissão foi regulamentada foram acompanhadas de um alargamento dos campos de atuação do psicólogo, forjado pelo próprio crescimento do contingente de profissionais assim como pelo maior conhecimento de sua atividade e, conseqüentemente, pelo aumento da demanda por seus serviços” (Spink, 2003, p. 122).

Um marco importante sobre a inserção do psicólogo nos serviços de saúde ocorreu em São Paulo a partir de 1982, com a adoção de uma política explícita, por parte da Secretaria da Saúde, da desospitalização e da extensão dos serviços de saúde mental à rede básica. A política adotada pela Coordenadoria de Saúde Mental levou à criação de equipes de saúde mental integradas por equipes mínimas, das quais o psicólogo fazia parte, que passariam a atuar nos centros de saúde. “Constituíam-se, assim, uma rede de serviços teoricamente integrados com atuação nos

níveis primário, secundário e terciário” (Spink, 2003, p. 30).

Yamamoto (2003, p. 41), a respeito da situação profissional da psicologia no Brasil, comenta que o levantamento feito pelo Conselho Federal de Psicologia evidencia duas tendências: “de uma parte a manutenção da hegemonia clínica com relação às demais; de outra, uma ampliação das oportunidades profissionais, proporcionada pela abertura de novos espaços de inserção social”. Sendo que um destes espaços é o campo da saúde. Como diz o autor (op. cit, p. 48): “Um dos campos onde a psicologia tem mostrado maior inserção é o da saúde. (...) Os psicólogos ingressam no campo da saúde através de duas formas: nas Unidades Básicas de Saúde, articulados aos demais profissionais do campo, e nos Núcleos e Centros de Atenção Psicossocial (NAPS/CAPS)”.

Silva afirma que:

A psicologia clínica durante décadas foi pensada e planejada como disciplina autônoma. É relativamente recente sua inserção em instituições de saúde pública, nas diferentes instâncias de serviços. Com as modificações no sistema de saúde, a psicologia, bem como as demais profissões consideradas da área de saúde, que praticamente só eram absorvidas em instituições ambulatoriais e hospitalares, passam a ser incorporadas às Unidades Básicas. Isto se torna possível a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde (1986) (...) para que

se chegasse a um Sistema Único de Saúde que possibilitasse uma atenção integral à saúde (1992, p. 25).

Spink (2003) acrescenta ainda, em acordo com os autores anteriormente citados, que, até recentemente, o campo da atuação da psicologia se resumia a duas principais dimensões: em primeiro lugar, as atividades exercidas em consultórios particulares. Uma atividade exercida de forma autônoma, como profissional liberal e, de forma geral, não inserida no contexto dos serviços de saúde. A segunda vertente compreendia as atividades exercidas em hospital e ambulatórios de saúde mental.

No campo da saúde, a autora considera que importantes transformações ocorreram entre os anos 1970 e 1990 e possibilitaram a inclusão do psicólogo nas ações de saúde. Primeiro houve uma ressignificação da causalidade na explicação da doença, passando a ser vista como um processo e, especialmente, como um fenômeno complexo e transdisciplinar, que precisa ser abordado de forma integradora englobando as dimensões biopsicossocial. A nova linguagem abriu espaço para ação e explicação de cunho psicológico. As mudanças foram lentas, mas o espaço foi sendo conquistado, por exemplo, nos hospitais (Spink, 2003, p. 153).

A psicologia, embora intimamente relacionada ao conceito de saúde (definida pela Organização Mundial de Saúde como bem-estar físico, mental e social), como disciplina, chega tardiamente à área da saúde. Chega tarde neste cenário e “chega miúda, tateando, buscando ainda definir seu campo de atuação, sua contribuição teórica efetiva e as formas de incorporação do biológico e do social ao fator psicológico, procurando

abandonar os enfoques centrados em um indivíduo abstrato e a-histórico tão frequentes na psicologia clínica tradicional” (Spink, 2002, p. 30).

Mais recentemente, surgiu no cenário da psicologia a psicologia da saúde, que tem se orientado mais pelos problemas vinculados ao desenvolvimento da saúde humana do que pela doença (Rey, 1997).

O desenvolvimento da psicologia da saúde estimulou o trabalho do psicólogo no âmbito da prevenção e da promoção da saúde, assim como sua participação em equipes interdisciplinares, tanto em instituições de saúde quanto em sua atuação no trabalho comunitário, tornando-se um espaço importante de prevenção e promoção de saúde. O desenvolvimento de uma psicologia comunitária orientada pelo trabalho nas áreas de saúde, independentemente das orientações teóricas às quais se filia, na verdade representou um questionamento aos estancos rígidos definidos nas pesquisas e nas práticas psicológicas (Rey, 1997).

Segundo Bock (2001, p. 30), o termo psicologia da Saúde aparece a partir do Seminário Internacional da Saúde realizado em Cuba e relatado no *Jornal do Psicólogo*, nº 11/84. Esta expressão ‘psicologia da Saúde’ também é usada por Spink (2003) como um novo campo do saber. Para Spink (2003), falar da psicologia da saúde como novo campo do saber parece ser, à primeira vista, uma temeridade. Afinal, os aspectos psicológicos da saúde/doença vêm sendo discutidos desde longa data, e os psicólogos já há muito vêm marcando presença na área de saúde mental. Entretanto, mudanças recentes na forma de inserção dos psicólogos na saúde e a abertura de novos campos de atuação vêm introduzindo transformações qualitativas na prática que requerem, por sua vez,

novas perspectivas teóricas. É isto, pois, que nos permite afirmar que estamos nos defrontando com a emergência de um novo saber.

Os fatores conjunturais (a maior aceitação da psicologia e o crescimento do número de profissionais), associados à postura crítica de certos segmentos da profissão, levaram à definição de novas áreas de atuação, buscando estender os serviços psicológicos às camadas mais pobres da população e, neste afã, ampliar o referencial teórico de modo a focalizar os problemas sociais mais amplos subjacentes à problemática individual. “Nesse processo, muitos psicólogos deslocaram suas atividades dos consultórios particulares, inserindo-se diretamente na comunidade ou nas instituições voltadas ao atendimento das camadas desprivilegiadas da população” (Spink, 2003, p. 122). Num processo de revisão dessas práticas e a busca por melhores formas de responder às necessidades dos diferentes locais de atuação, foi gerando novos campos de saber e ampliou sua inserção na saúde.

A Psicologia Social como alternativa para a nova prática

Na fomentação de uma nova política pública de saúde, abrem-se espaços de trabalho para a psicologia, que passa a problematizar a aplicação das práticas tradicionais em novo cenário de atuação. Outras ferramentas de intervenção – mais apropriadas para a efetiva inserção na área – devem ser construídas para o trabalho na Saúde Pública, a fim de que possam contribuir com as transformações propostas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A Psicologia Social da Saúde, que compreende, em seus pressupostos, uma intervenção mais local e coletiva, tem

sido um importante campo de conhecimento e prática para construir formas diferenciadas de intervenção na saúde.

A psicologia social, tendo como arena de atuação a complexa relação entre a esfera individual e a social, tem necessariamente uma vocação interdisciplinar, sendo suas fronteiras permeáveis às contribuições de uma variedade de outras disciplinas afins (Spink, 2003). “Cabe à psicologia social recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a sociedade. Abandonar, portanto, a dicotomia indivíduo-sociedade” (Spink, 2003, p. 40).

A psicologia (social) comunitária utiliza-se do enquadre da psicologia social, privilegiando o trabalho com os grupos, buscando colaborar para a formação da consciência crítica e “para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos” (Freitas, 1996, p. 73).

Segundo Ronzani & Rodrigues (2006), “a psicologia comunitária constitui um importante campo teórico-prático para o trabalho em APS, uma vez que pode possibilitar uma maior aproximação das questões de relevância social das comunidades” (p. 8). Costa e Lopez (1989) afirmam que é através da atuação da Psicologia Comunitária que programas de saúde podem ser aplicados ao âmbito local de cada comunidade. A Psicologia da Saúde e a Psicologia Comunitária estabeleceriam, assim, uma relação na qual esta última se converteria em um instrumento de implementação dos programas que envolvem conceitos da primeira. Seria através da Psicologia Comunitária, propõem Costa e López (1989), que os programas de saúde se tornariam ágeis e integrados ao tecido social em que os processos de saúde,

adoecimento e morte se dão, e é justamente nesse nível que a intervenção preventiva deveria ocorrer. Entretanto, o que se deve tentar obter da comunidade é que a mesma analise e modifique seus comportamentos tentando torná-los favoráveis à saúde. Assim, a Psicologia Comunitária seria um ponto de ligação entre o sistema de saúde e a comunidade, numa configuração dinâmica e móvel.

A Psicologia Social da Saúde configura-se como um campo de conhecimento e prática que trata das questões psicológicas com enfoque mais social, coletivo e comunitário voltado para a saúde. Segundo Marín (1995, apud Camargo-Borges e Cardoso, 2005), caracteriza-se pela interlocução da Psicologia Social – com seus conhecimentos e técnicas – com o âmbito da saúde e destaca a interação como ponto fundamental do processo saúde-doença. A interação refere-se tanto ao homem e seu ambiente quanto aos diversos atores sociais presentes no cuidado com saúde. O autor ainda salienta que todas as atividades da Psicologia Social da Saúde centram-se mais na busca de uma saúde integral e não somente na saúde mental.

Para Spink (2003), a psicologia social da saúde é como um campo ampliado de atuação do psicólogo nas instituições de saúde. Essa ampliação ocorreria, principalmente, em relação ao referencial de trabalho utilizado e exercido, pois, segundo a autora, a intervenção deve ser contextualizada, ou seja, é importante compreender toda a história e o contexto da instituição na qual será implementada uma ação, assim como as pessoas que compõem essa instituição. Faz-se necessário compreender que cada organização tem sua realidade local, sua cultura de relações e as histórias específicas das pessoas que recorrem a esses serviços.

A autora explica o que seria a Psicologia Social da Saúde:

A primeira característica é o compromisso com os direitos sociais pensado numa ótica coletiva. Foge, portanto, das perspectivas mais tradicionais da psicologia voltadas à compreensão e processos individuais ou intra-individuais. Dialoga com teorias e autores que pensam as formas de vida e de organização na sociedade brasileira contemporânea. Tende a pesquisar e atuar em serviços de atenção primária, em contextos comunitários, em problemas de saúde em que pesam a prevenção à doença e a promoção da saúde ou onde há necessidade de acompanhamento continuado (como as doenças crônicas e a saúde mental). Tende ainda a atuar na esfera pública (2003, p. 27).

Ainda a mesma autora coloca que a Psicologia Social da Saúde tem como características principais a atuação centrada em uma perspectiva coletiva e o comprometimento com os direitos sociais e com a cidadania. Rompe, portanto, com enfoques mais tradicionais centrados no indivíduo. A atuação se dá principalmente nos serviços de atenção primária à saúde, focaliza a prevenção da doença e a promoção da saúde, e com extrema importância o incentivo dos atores sociais envolvidos para a geração de propostas de transformação do ambiente em que vivem. Trata-se, portanto, de um processo de transformação crítica e democrática que potencializa e fortalece a qualidade de vida (Spink, 2003).

A Psicologia Social da Saúde objetiva trabalhar dentro de um modelo mais integrado, reconhece a saúde como

um fenômeno multidimensional em que interagem aspectos biológicos, psicológicos e sociais e caminha para uma compreensão mais holística do processo saúde-doença-cuidado. Dessa maneira sua inserção na atenção primária pode ser útil para contribuir na transformação das práticas em saúde rumo à integralidade (Camargo-Borges e Cardoso, 2005). Traz conceitos potentes e propostas de ação que muito se aproximam aos pressupostos de trabalho da atenção primária. Vemos que os dois discursos se organizam em torno de eixos que apostam na construção do fazer conjunto, coletivo e valorizam a localidade e as interações dela decorrentes.

Os pressupostos da Psicologia Social da Saúde ecoam, nesse modo de organização do trabalho, à medida que têm como ponto fundamental também a contextualidade e a interação com ações construídas coletivamente a partir das imprevisibilidades do cotidiano. Assim, tanto a ESF (estratégia de saúde da família) como esse campo da psicologia privilegiam o processo de produção de conhecimento e a construção das intervenções a partir das práticas sociais, dos processos interativos e da cultura. A proposta, portanto, é a de que qualquer entendimento do processo saúde-doença-cuidado possa ser analisado e referido a partir de seu contexto, ou seja, a

partir da compreensão de uma pessoa, pertencente à determinada família, inserida numa comunidade específica, e assim por diante (Camargo-Borges e Cardoso, 2005, p. 30).

Assim, a Psicologia Social da Saúde viria ao encontro da Atenção Primária à Saúde (APS), especificamente do Programa de Saúde da Família (PSF), no objetivo de construir um modelo de atenção à saúde pertinente à realidade local e gerador de interlocuções entre equipe de saúde e comunidade. Nesse sentido, a parceria pode ser útil para pensar discursos, na saúde, que propiciem a construção de espaços viabilizadores de acolhimento e a construção do vínculo, contribuindo para a reflexão e a problematização dessas práticas que se propõem coletivas.

A prática do psicólogo na atenção primária

Martinez Calvo (1994) coloca que a promoção de saúde se origina nas ciências que se ocupam do comportamento social.

Se nas propostas da atenção primária objetiva-se trabalhar com promoção, o interesse para a psicologia é evidente. As ações promocionais, segundo Calatayud, necessitam apoiar-se em conceitos puramente psicológicos, tais como: hábitos, atitudes, motivação, interações pessoais e familiares e habilidades. Faz algumas recomendações para o trabalho dos psicólogos: 1) identificar os problemas que requerem atenção prioritária; 2) para esta identificação, as informações sobre a comunidade são a fonte para a tomada de decisões; 3) trabalhar em equipe com

profissionais de outras disciplinas, compartilhando conhecimentos; 4) estimular a participação dos membros da comunidade, levando em conta sua opinião na definição das prioridades e as estratégias, tornando-os multiplicadores (Calatayud, 1999).

Segundo Calatayud (1999), há um conjunto de temas que geralmente aparecem como prioritários para a psicologia na atenção primária, “e este caráter prioritário se deve ao fato de que são temas que mais afetam o estado de saúde das pessoas, os quais se recebem a correta atenção, podem conduzir a melhorias importantes na saúde da população” (Calatayud, 1999, p. 169).

Como veremos adiante, cada um destes temas relaciona-se com aspectos biológicos, sociais e psicológicos. Estes últimos nos servirão de pauta para guiar o trabalho do psicólogo na atenção primária.

1) Saúde Reprodutiva

Alguns problemas que afetam a saúde reprodutiva e podem ser abordados pela psicologia:

- práticas sexuais que conduzem a gravidez indesejada, ou contágio de doenças sexualmente transmissíveis;

- gravidez na adolescência;
- aborto induzido;
- comportamento de risco para o bom desenvolvimento da gravidez (álcool, drogas, etc.);

- preparação insuficiente da gestante e da família para os cuidados físicos e emocionais do recém-nascido;

- insuficiente conhecimento de comportamentos paternos que propiciem a satisfação das necessidades psicológicas do bebê no primeiro ano de vida.

Segundo o autor (op. cit., p. 172), tais questões podem ser trabalhadas com grupos para adolescentes, gestantes,

grupos com familiares das gestantes, grupos com mães a respeito das necessidades do primeiro ano de vida da criança, entre outros.

2) Saúde das crianças

Alguns problemas frequentes que afetam as crianças e que podem ser abordados pela psicologia:

- ambiente doméstico prejudicial;
- maus-tratos à criança;
- dificuldades de aprendizagem.

Tais dificuldades podem ser abordadas, segundo Calatayud (1999), através de grupos com as crianças, para que elas coloquem suas dificuldades, intervenção junto aos familiares, identificação de ambientes familiares prejudiciais, entre outros.

3) Adolescentes

Os adolescentes constituem um grupo que abre espaço para várias possibilidades de trabalho. Podem ser abordados os seguintes temas, através de grupos, palestras, ou, se necessário, individualmente: início da vida sexual, gravidez indesejada, drogas, álcool, dificuldades familiares etc.

4) Idosos

Também os idosos são citados pelo autor como um grupo potencial de trabalho. Vários aspectos podem ser abordados. Entre eles: distância dos familiares, solidão, morte do cônjuge ou amigos, aumento das limitações físicas, tempo ocioso, diminuição da auto-estima, depressão etc.

Pelo que vimos até o momento, podemos considerar que existem diversos pontos em comum entre os princípios norteadores do PSF e aqueles que devem também subsidiar o trabalho do psicólogo, como, por exemplo, o atendimento da demanda de acordo com

as necessidades dos indivíduos (e não de cima para baixo); a busca do resgate da autonomia, da auto-estima e da cidadania; a ênfase na criação de vínculo entre o profissional e o cliente; a valorização dos saberes individuais e grupais; o respeito às diferenças; a relação de compromisso e co-responsabilidade dos profissionais com os usuários; a visão do humano como ser integral e não exclusivamente biológico; a valorização de ações de prevenção, promoção e manutenção da saúde, e não somente cura e reabilitação; o enfoque centrado nas potencialidades para o crescimento e não apenas na erradicação do sintoma ou da doença; a valorização do contexto social, histórico, cultural, ambiente familiar e psicológico dos indivíduos, além da dimensão orgânica e fisiológica (Soares, 2003).

A finalidade do PSF, como já visto, é o acompanhamento da clientela, dentro do seu contexto sociocultural, de forma a aproximar a família, a comunidade e os profissionais, com vistas principalmente à promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida da população. A inserção do psicólogo na equipe de saúde da família também deve visar à promoção da saúde da população, no que concerne à atenção para os aspectos psicológicos, tanto em termos de prevenção quanto de promoção (Cardoso & Santos, 2000).

Cardoso (2002, p. 4) aponta como objetivos gerais da atuação do psicólogo no PSF, independente da clientela atendida, os de atuar junto à comunidade, fornecendo e difundindo informações sobre saúde mental; identificar pessoas portadoras de doenças orgânicas crônicas com comprometimentos emocionais que demandem assistência psicológica; possibilitar espaço terapêutico de trocas de experiências, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades das

pessoas para atender às próprias necessidades, proporcionando, além da melhora do quadro clínico, a da sua qualidade de vida; atuar junto aos profissionais da equipe do PSF, para integrar esforços, estimular a reflexão e a troca de informações sobre a população atendida e facilitar a avaliação e a evolução clínica.

O psicólogo pode abarcar ainda, além do atendimento individual, avaliação da demanda, estudos de caso e o incentivo para facilitação da comunicação entre a comunidade e a equipe de saúde, já que muitas vezes os pacientes revelam dados nem sempre acessíveis à equipe. O teatro informativo pode ser utilizado para fornecer informações sobre o que é a psicologia e o trabalho do psicólogo, tais como seus objetivos, a questão do sigilo, a composição dos grupos, esclarecimento sobre as concepções errôneas a respeito da psicoterapia e do psicólogo. A visita domiciliar é outra atividade que auxilia na divulgação do trabalho, ajuda a conhecer um pouco da realidade das pessoas atendidas e, quando necessário, a prestar assistência psicológica a pacientes impossibilitados de sair de sua residência (Cardoso, 2002, pp. 05-06).

Dentro desta mesma idéia, Ronzani acrescenta que:

uma das funções do psicólogo pode ser o acolhimento dos novos pacientes, fazendo encaminhamentos, quando necessário, intervenção psicossocial, desenvolvendo oficinas terapêuticas, atendendo a pacientes graves, fazendo visitas domiciliares e

proporcionando suporte familiar, especialmente para aqueles portadores de transtornos mentais (Ronzani, 2001, p. 40).

Duran-González (1995 apud Ronzani, 2002) apontam que o profissional de APS deve estar capacitado para proporcionar mudanças de atitudes da população; entrar em contato com indivíduos que possam influenciar diretamente nas práticas de saúde da população. O psicólogo então se torna um ator importante na medida em que pode promover a participação da comunidade no autocuidado e ainda ser o ponto de intersecção entre a população e a equipe de saúde.

Da formação à ação.

Pensar a atuação do psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde não é uma tarefa fácil. O tempo de inserção destes profissionais é relativamente pequeno; há um contingente reduzido de profissionais atuando na área — apesar de vir aumentando gradativamente — existem poucas pesquisas mais sistemáticas, tanto nacionais quanto locais, sobre a atuação do psicólogo neste campo específico de trabalho (Dimenstein, 1998).

Nas palavras de Dimenstein, é possível apontar que tais dificuldades encontradas pelos psicólogos para a realização da Psicologia nas Unidades Básicas de Saúde no país advêm tanto da inadequação da sua formação acadêmica para o trabalho no setor, quanto seu limitado modelo de atuação, bem como as dificuldades de adaptar-se

às dinâmicas condições de perfil profissional (Dimenstein, 1998, p. 71).

A inserção em instituições públicas ou na comunidade parece ser bastante problemática tanto no que se refere às dificuldades externas, relativas à falta de recursos, quanto à ausência de modelos de atuação, apontando aí carências de uma formação acadêmica mais voltada ao modelo clínico hegemônico (Spink, 2003, p. 122).

O conhecimento e as técnicas dos quais lança mão a Psicologia da Saúde são freqüentemente oriundos da clínica e naturalmente passam por uma série de adaptações que se configuram em uma verdadeira reconstrução da atividade e da identidade do psicólogo e da Psicologia. As implicações da atuação ou reinserção do psicólogo no campo da saúde são de natureza complexa e envolvem desde um treinamento específico para atuar neste campo — treinamento que não tem sido observado na grande maioria dos cursos de graduação — até o equacionamento mais otimizado possível de uma resistência que é exercida por outros profissionais, tradicionalmente atuantes na área, em frente da “a aparente inutilidade da atuação dos psicólogos no campo da promoção da saúde e da alta demanda para a atuação no modelo clínico” (Spink, 1992).

Essa resistência não é pequena e também não parte exclusivamente dos profissionais já firmemente estabelecidos no campo da saúde, mas também do próprio psicólogo que não (re)conhece as possibilidades de sua atividade (Silva, Oliveira e Franco, 1998).

As perguntas que se impõem são: Como se configura a prática deste campo? É possível uma atuação junto à comunidade? Que papel terão as práticas usualmente utilizadas na Psicologia

Clínica? Yamamoto (1996) faz a mesma pergunta: O arsenal teórico-prático de que dispõe a Psicologia pode ser aplicado em novos campos que a Psicologia desbrava? O autor nos assegura que as respostas a essas questões não são simples e ressalta que não basta mudar de cliente; é importante que, além de mudar de cliente, o psicólogo realize uma revisão daquilo que teoricamente embasa sua atividade (Yamamoto, 1996, apud Silva, Oliveira e Franco, 1998).

Considerando, então, que a formação básica do psicólogo privilegia a atuação clínica, centrada no indivíduo e localizada no consultório, é comum a mera transferência do referencial teórico obtido na graduação, para o contexto institucional.

Spink (2003, p. 134) sustenta que a prática em instituições requer uma expansão do referencial teórico utilizado em dois sentidos:

- a) expansão do referencial contextual, ou seja, a busca de dados que permitam melhor localizar o psicólogo e outros atores envolvidos na dinâmica social e/ou institucional;
- b) “expansão do referencial teórico, no sentido de conseguir trabalhar com alteridade, ou seja, com a perspectiva de um “outro” definido culturalmente como diferente do eu”.

O que está em pauta no primeiro caso é a compreensão das determinações sociais mais amplas que afetam a relação profissional do psicólogo e as pessoas ou grupos que recebem algum tipo de intervenção. Já no segundo caso, o que está em pauta é a aceitação de uma realidade multiforme, cuja definição, ou mesmo a percepção, é fruto de uma sociedade determinada e, dentro desta, de classes e segmentos sociais específicos.

Dessa forma acreditamos que, ainda hoje, os psicólogos buscam um

modelo para “fazer psicologia” nos serviços de saúde. Reconhecemos que o trabalho é complexo e requer do psicólogo um embasamento amplo de várias áreas do conhecimento. É um modelo que está continuamente sendo feito, uma identidade sendo formada:

Acreditamos que podemos ser mais úteis ao campo da assistência pública à saúde a partir do momento que nossa cultura profissional passe a fornecer modelos mais ampliados de atuação, os quais não se revelem como barreiras à troca de saberes com outros profissionais, e que o psicólogo possa se reconhecer como um trabalhador da saúde, preocupado com a promoção do bem-estar da população (Dimenstein, 1998, p. 77).

Discutir a formação necessária para a inserção institucional do psicólogo na área da saúde exige um momento anterior de reflexão sobre as especificidades desta prática. Ao procurar entender e pensar a formação do psicólogo para a prática em instituições, estamos, na verdade, buscando subsídios para a sua inserção em uma organização. Entretanto, esta organização é sobredeterminada por normas gerais, que estão intimamente ligadas às representações coletivas que, com o passar dos anos, atingem o estatuto de normas universais ou leis (Spink, 2003). A compreensão do processo de institucionalização destas normas e, portanto, a compreensão do pano de fundo que formata o cenário no qual se

desenvolve nossa prática é obviamente um ingrediente importante para um desempenho profissional consciente e conscientizador.

A inserção do psicólogo no campo da saúde tem se mostrado, nos diferentes estudos já realizados, (Campos, 1992; Spink, 2003; Ronzani, no prelo) difícil, tanto por questões externas quanto por falta de modelos de atuação, o que se relaciona também com o modelo da formação hegemônico mais voltado para a clínica.

A formação acadêmica está longe de contribuir com uma inserção inovadora e mais coerente com as práticas sociais e com o SUS, mas há também incertezas e dúvidas diante das mudanças, da invenção. O Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em especial o Pólo de Pesquisa em Psicologia Social e Saúde Coletiva (POPS), vem há algum tempo se preocupando com a formação crítica e inovadora na área de psicologia e saúde, proporcionando experiências junto aos serviços de APS de Juiz de Fora e região, bem como produzindo pesquisas junto com alunos de graduação e pós-graduação. Alguns resultados positivos já podem ser observados na formação dos alunos, aumentando a preocupação em desenvolver ações contextualizadas e criativas junto aos problemas da população brasileira. Mas ainda há um longo caminho a percorrer para uma consolidação ainda maior dessa área.

Objetivamos aqui demonstrar várias frentes de trabalho que podem ser assumidas pelo psicólogo no campo da saúde coletiva. A psicologia social da saúde é apresentada como referência que não se esgota como ferramenta de compreensão e intervenção, mas é congruente com a demanda da atenção primária.

Referências

- Bock, A. M. (1999). Superando as concepções tradicionais: o ponto de vista das entidades. In A. M. Bock. *Aventuras do Barão de Munchausen na psicologia*. São Paulo: EDUC/Cortez.
- Calatayud, F. M. (1999). *Introducion a la psicología de la salud*. Havana: Editora Paidós.
- Cardoso, C. L. (2002). A inserção do psicólogo no Programa de Saúde da Família. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (1), 2-9.
- Camargo-Borges, C., & Cardoso, C. L. (2005). A psicologia e a estratégia saúde da família: Compendo saberes e fazeres. *Psicologia e Sociedade*, 17 (2), 26-32.
- Costa, M., & López, E. (1989). *Salud Comunitária*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Dimenstein, M. D. B. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3 (1), 53-81.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Psicologia na Comunidade, Psicologia da Comunidade e Psicologia Social Comunitária. In R. H. F. Campos (orgs.). *Psicologia Social e Comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 54-81.
- JACKSON, A. L.; CAVALLARI, C. D. (1991). Estudo sobre a inserção do psicólogo nas Unidades Básicas

- de Saúde. *Cadernos CRP-06*. São Paulo: 07-31.
- Oliveira, I. F. (2004). O Psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: Formação acadêmica e prática profissional. *Interações: Estudos e pesquisas em Psicologia*, 9 (17), 71-89.
- Rey, G. (1997). Psicologia e saúde: desafios atuais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 10 (2), 275-288.
- Ronzani, T. M. (2002). *Novas políticas e velhas práticas: um estudo sobre identidade de médicos de PSF*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Ronzani, T. M. & Rodrigues, M. C. (2006). O psicólogo na atenção primária à saúde: contribuições, desafios e redirecionamentos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26 (1), 132-143.
- Saldanha, O. M. F. L. (2004). *Psicologia e Saúde: Problematizando o Trabalho do Psicólogo nas equipes Municipais de Saúde*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retirado em 05/12/2005 da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br>.
- Silva, L. A., Vasconcelos, O., Franco, R. F. & Silva, A. L. (1998). Inserção do psicólogo em programas de atenção primária à adolescência: uma experiência em Salvador-Bahia. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11 (3), 605-620.
- Silva, R. C. D. (1992). A formação da psicologia para o trabalho em saúde pública. In F.C.B. Campos, *Psicologia e Saúde: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 11-23.
- Soares, C. T. (2003). *Des-cobrimdo Caminhos: Possibilidades de Atuação do Psicólogo no Programa de Saúde da Família*. Monografia de conclusão de curso, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Spink, M. J. (2003). *Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes.
- Spink M. J. (1992). Psicologia da saúde: A estruturação de um novo campo de saber. Em: F.C. B. Campos, *Psicologia e saúde: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 11-23
- Yamamoto, O. H. (2003). Questões sociais e políticas públicas: revendo o compromisso da psicologia. In: A. M. B. Bock. (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.

Teste de Nomeação de Figuras: evidências de precisão e validade em crianças pré-escolares

Picture Naming Test: evidences of validity and reliability in pre-school children

Alessandra Gotuzo Seabra **Capovilla***

Fernanda **Ferracini****

Natália Martins **Dias*****

Bruna Tonietti **Trevisan******

José M. **Montiel*******

Resumo

A habilidade de nomeação tem sido relatada como fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e relacionada à aquisição da linguagem escrita. Também tem sido apontada como um aspecto importante a ser considerado na avaliação de linguagem em pré-escolares. Este estudo teve como objetivo verificar as características psicométricas de precisão e validade de um teste de nomeação de figuras. Participaram 122 crianças, de 3 a 5 anos de idade, avaliadas com o Teste de Nomeação de Figuras (TNF) e Escala de Maturidade Mental Colúmbia, individualmente, em duas sessões. Resultados evidenciaram boa precisão do TNF, com coeficiente alfa de 0,96 e Spearman-Brown de 0,76. Ancova do efeito de idade, controlando inteligência não-verbal, revelou que o escore no TNF aumentou com a progressão da idade. Desta forma, o estudo proveu evidências de precisão e validade do TNF e contribuiu para a futura disponibilização de testes para avaliação da habilidade de nomeação em pré-escolares.

Palavras-chaves: avaliação psicológica; linguagem oral; nomeação; pré-escolares.

Abstract

Naming ability has been reported as fundamental for oral language development and it has been related to written language acquisition. It also has been pointed out as an important aspect of language evaluation on pre-school. This study had as an objective verify the psychometric characteristics of validity and reliability of picture naming test. Participated in this study 122 children, from age 3 to 5 years old. They were evaluated individually, on two sections, on a Picture Naming Test (PNT) and Columbia Metal Maturity Scale. Results show good reliability scores on the PNT with Cronbach alpha coefficient of 0,96 and Spearman-Brown coefficient of 0,76. The Ancova of age effect, controlling for non-verbal intelligence, revealed that the PNT score increased with age. This way, this study offered evidence of reliability and validity of the PNT and contributed for in the future picture naming evaluation tests be available for evaluation of pre-schoolers.

Key-Words: Psychological Evaluation, oral language, naming, pre-schoolers.

*Universidade São Francisco, Itatiba. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - Bolsista de Produtividade CNPq.

Contato: alessandra.capovilla@saofrancisco.edu.br

**Universidade São Francisco, Itatiba. Psicóloga e Mestre em Psicologia - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia

***Universidade São Francisco, Itatiba. Graduanda do curso de Psicologia - Bolsista de Iniciação Científica Pibic-CNPq

****Universidade São Francisco, Itatiba. Graduanda do curso de Psicologia - Bolsista de Iniciação Científica FAPESP

*****Universidade São Francisco, Itatiba. Psicólogo, Mestre e Doutorando em Psicologia - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia - Bolsista CAPES

Introdução

Os transtornos específicos do desenvolvimento de fala e linguagem caracterizam-se por padrões anormais de aquisição da linguagem nos primeiros estágios do desenvolvimento, sendo que a capacidade para a linguagem está comprometida em qualquer situação, ou seja, em ambientes e com pessoas familiares ou não à criança, assim como em situações rotineiras ou novas do dia-a-dia (Organização Mundial da Saúde, 1993). Segundo Bishop (1992), crianças com transtornos específicos da linguagem podem ter dificuldades em aprender aspectos semânticos e sintáticos da linguagem, bem como apresentar falhas em habilidades morfológicas e cometer maior número de erros gramaticais. As crianças com transtornos específicos da linguagem nos anos pré-escolares podem, ao ingressar na escola fundamental, apresentar problemas gerais de linguagem, que envolve tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita (Fujiki, Brinton & Todd, 1996).

Assim, crianças com significativas limitações nas habilidades de linguagem, apesar de apresentarem pontuações dentro do esperado em testes de inteligência não-verbal e de não terem dificuldades auditivas ou lesões neurológicas importantes, podem ser caracterizadas como tendo transtornos específicos da linguagem, cuja taxa de ocorrência em pré-escolares é de aproximadamente 7,4%. Este transtorno pode ter conseqüências de longa duração, continuando por todos os anos escolares até a fase adulta com dificuldades persistentes na linguagem e podendo levar a problemas secundários, como dificuldades de aprendizagem e problemas sociais (Organização Mundial da Saúde, 1993).

A importância de avaliar tais habilidades em crianças antes mesmo do período formal de alfabetização repousa na observação de que muitos dos transtornos de linguagem oral podem ser amenizados com tratamento, principalmente quando diagnosticados no seu início e tratados oportunamente (Grant, 1987). De fato, estudos têm demonstrado que a avaliação e a detecção precoces de transtornos de linguagem oral permitem a introdução eficaz de procedimentos de intervenção, diminuindo não somente os transtornos de linguagem oral, mas também a incidência ou a severidade de problemas futuros na alfabetização (Ball & Blachman, 1991; Borstrom & Elbro, 1997; Cunningham, 1990), bem como alterações comportamentais secundárias causadas por esse transtorno (Robertson & Weismer, 1999).

A avaliação da linguagem oral é bastante complexa, exigindo tanto a avaliação das próprias habilidades lingüísticas, quanto a exclusão de possíveis problemas em outras áreas, tais como rebaixamento intelectual, privação ambiental severa, distúrbios auditivos, emocionais ou neurológicos. Dentre as habilidades lingüísticas que devem ser inseridas numa avaliação de linguagem oral, está a habilidade de nomeação, que tem sido relatada, na bibliografia, como fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e como estando relacionada à aquisição da linguagem escrita (Acosta, Moreno, Victória, Quintana & Espino, 2003).

De fato, dificuldades em testes de nomeação de figuras têm sido associadas com problemas na alfabetização. Por exemplo, crianças com dislexia tendem a ser mais lentas para produzir palavras em tarefas de nomeação, além de apresentar maior frequência de erros. Da mesma forma, crianças não-disléxicas, mas com

dificuldades de compreensão de leitura, tendem a apresentar desempenhos rebaixados em testes de nomeação (Acosta e cols., 2003).

Dificuldades em nomeação, além de estarem relacionadas a problemas de leitura em crianças no início da alfabetização, também têm um valor preditivo para identificar crianças de risco para problemas de leitura. No estudo descrito por Snowling (2004), foram avaliadas 173 crianças consideradas de risco para dislexia, por terem um parente de primeiro grau disléxico. As crianças, que foram avaliadas antes de completarem quatro anos em tarefas orais, verbais e não-verbais, apresentaram desempenho geral inferior ao esperado nos testes de linguagem, incluindo nomeação, apesar de terem habilidades não-verbais normais.

Scarborough (1990) também realizou um estudo com crianças consideradas de risco para dislexia, por serem filhas de pais disléxicos, comparando-as a crianças filhas de pais não-disléxicos, todas com idade entre dois e sete anos de idade. O estudo, com delineamento longitudinal, revelou que, na idade de cinco anos, as crianças do grupo de risco apresentaram dificuldades em nomeação de objetos, bem como em consciência fonológica, conhecimento de letras e associação entre imagens e palavras impressas. Em um outro estudo, Catts (1993) examinou habilidades de leitura e processamento fonológico de crianças com distúrbios específicos de linguagem na educação infantil, acompanhando-a até a segunda série do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que as habilidades de nomeação e de consciência fonológica foram preditoras da leitura. Assim, tais estudos corroboram a hipótese de que dificuldades em tarefas de nomeação estão relacionadas a futuros problemas de leitura e escrita, reforçando a necessidade

de avaliar tal habilidade em crianças pré-escolares.

Também o estudo de Capellini, Ferreira, Salgado e Ciasca (2007) evidenciou a relação entre a habilidade de nomeação e o desenvolvimento da leitura. Em tal estudo, as autoras avaliaram 30 crianças com idade entre 8 e 12 anos, divididas em 3 grupos: grupo com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (G1, N = 10), grupo com dislexia (G2, N = 10) e grupo com bom desempenho escolar (G3, N = 10). Os grupos foram pareados segundo idade e escolaridade. Os participantes dos três grupos foram avaliados no Teste de Nomeação Automática Rápida (RAN), utilizado para medir velocidade de nomeação e composto por quatro subtestes, a saber, nomeação de cores, dígitos, letras e objetos. Os resultados evidenciaram que o G3 desempenhou-se significativamente melhor que o G1 e o G2 nos quatro subtestes do RAN, e que o grupo com dislexia teve o pior desempenho da amostra. As autoras concluíram que estudantes sem dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar melhor desempenho em habilidades de nomeação do que estudantes com TDAH e dislexia, o que corrobora estudos prévios sobre a importância de tal habilidade como pré-requisito para o desempenho em leitura (Capellini, Ferreira, Salgado & Ciasca, 2007).

Outro estudo de Cardoso-Martins e Pennington (2001) buscou investigar a contribuição das habilidades de consciência fonêmica e de nomeação rápida para o desempenho em leitura e escrita. Participaram 146 crianças e adolescentes com idade entre 7 e 18 anos, avaliados em diversas medidas de leitura e escrita, inteligência, consciência fonêmica e nomeação rápida, também utilizando o RAN. Análises de regressão evidenciaram que ambas as habilidades,

consciência fonêmica e nomeação rápida, contribuem independentemente para habilidades de leitura e escrita. Sendo assim, os autores alertaram para o fato de que a consciência fonêmica e a nomeação rápida contribuíram de maneira diferente para a habilidade de leitura, ou seja, enquanto a consciência fonêmica apresentou-se mais associada à leitura por meio da decodificação fonológica, a habilidade de nomeação rápida pareceu estar mais relacionada à habilidade de leitura fluente. No entanto, os resultados desse estudo, assim concluem os autores, sugerem que a habilidade de nomeação rápida desempenha um papel modesto na aquisição da leitura (Cardoso-Martins & Pennington, 2001).

De um modo geral, a avaliação de nomeação tem sido feita usando letras ou figuras. Na nomeação de letras, pede-se à criança que diga qual é a letra mostrada e, na nomeação de figuras, apresenta-se a figura de um objeto, animal ou outro estímulo e pede-se à criança que diga qual é o nome da figura apresentada. A nomeação de letras somente pode ser verificada a partir do último ano da pré-escola, quando, para a maioria das crianças, essa habilidade começa a ser desenvolvida. No entanto, é possível verificar a habilidade de nomear figuras a partir do momento em que a criança começa a falar, o que torna essa tarefa mais adequada para crianças pré-escolares (Locke, 1980). A nomeação de figuras pode ser usada, inclusive, para avaliar a integridade da produção fonológica de crianças, por meio da análise dos padrões de fala apresentados (Vance, 2004). Utilizando uma amostra de 50 crianças, com idade entre 4 e 12 anos, com diagnóstico de transtorno fonológico, Wertzner, Papp e Galea (2006) corroboraram tal assertiva, evidenciando que provas de nomeação caracterizam

instrumento adequado para a detecção do transtorno fonológico.

Sendo assim, a disponibilização de um instrumento para avaliação da habilidade lingüística de nomeação se faz pertinente, sobretudo nos âmbitos clínico e escolar pois, ao instrumentalizar o profissional atuante na área, pode auxiliar a identificação dos processos prejudicados, subsidiar e orientar uma intervenção subsequente. Antes, porém, é preciso certificar-se de que tal instrumento possui as características psicométricas que o definem como um teste psicológico (Urbina, 2007), ou seja, é imprescindível buscar por evidências da validade e precisão de seus escores.

A validade refere-se à justificativa empírica, oriunda dos estudos de validação, que atesta a legitimidade das interpretações feitas a partir dos escores de teste, ou seja, alude a todas as evidências acumuladas que corroborem a interpretação pretendida dos escores de um teste, considerando seu uso e objetivo específico (Urbina, 2007). A precisão ou fidedignidade, por sua vez, pode ser compreendida como a qualidade dos escores de teste, ou seja, refere-se ao quão consistente o teste é em sua medida e o quanto esta é isenta de erros (Urbina, 2007).

O presente estudo teve como objetivo verificar as características psicométricas de precisão e validade do Teste de Nomeação de Figuras (Capovilla, Montiel, Capovilla & Macedo, em preparação), visando contribuir para a disponibilização de testes para avaliar nomeação em crianças pré-escolares.

Método

Participantes

Participaram 122 crianças, com faixa etária de 3 a 5 anos, sendo 42 crianças de 3 anos, 40 de 4 anos e 40 de 5 anos. Havia 61 meninos e 61 meninas.

Todas foram selecionadas em creches municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com nível socioeconômico médio-baixo, matriculadas nas seguintes séries pré-escolares, conforme a terminologia do município: maternal I, maternal II e jardim. Foram excluídas da pesquisa crianças com histórico de deficiências sensoriais, intelectuais ou motoras graves conhecidas não corrigidas.

Instrumentos

Todas as crianças foram avaliadas individualmente no Teste de Nomeação de Figuras (Capovilla, Montiel, Capovilla & Macedo, em preparação) e na Escala de Maturidade Mental Colúmbia (Alves & Duarte, 2001).

Teste de Nomeação de Figuras

O *Teste de Nomeação de Figuras* (Capovilla, Montiel, Capovilla & Macedo, em preparação) foi construído com base no Teste de Nomeação de Boston (Kaplan, Goodglass & Weintraub, 1983), que consiste em 60 itens com desenhos de linha com diferentes graus de familiaridade, sendo a tarefa do sujeito nomear as figuras apresentadas pelo examinador. Estudos usando a versão original americana do Teste de Nomeação de Boston revelaram que, com adultos, o nível educacional influencia os resultados, mas não o sexo dos sujeitos (Ska & Goulet, 1989), e que o escore no Teste de Nomeação de Boston está altamente correlacionado com escores em testes de habilidades verbais, especialmente de vocabulário (Thompson & Heaton, 1989).

A versão preliminar do Teste de Nomeação de Figuras, usada nesse estudo, consta de 124 itens com desenhos de linha com diferentes graus de familiaridade. Para selecionar o grau de familiaridade dos desenhos, foi usada a lista de frequência de palavras em

português desenvolvida por Françaço (1995). Foram selecionados itens com diferentes graus de frequência na língua. Após a seleção inicial dos itens a serem apresentados, foram selecionados os desenhos correspondentes a partir de um banco de figuras previamente desenvolvido por uma especialista em artes plásticas (Capovilla & Raphael, 2001). O teste é composto por um caderno de aplicação com uma figura por folha e uma folha de respostas. O caderno é manuseado pelo aplicador que anota a resposta do participante na folha de respostas, permitindo a posterior correção. Neste estudo foi computado o total de acertos, sendo o máximo possível de 124 pontos.

Escala de Maturidade Mental Colúmbia

A *Escala de Maturidade Mental Columbia* (EMMC) é um teste padronizado que avalia a aptidão geral de raciocínio de crianças entre 3 anos e 6 meses e 9 anos e 11 meses de idade (Alves & Duarte, 2001). A criança deve observar pranchas com 3 a 5 desenhos cada e escolher qual desenho é diferente ou não se relaciona aos outros. Para tanto, a criança deve descobrir qual a regra subjacente à organização das figuras, permitindo-lhe excluir apenas uma. Nesse estudo, o resultado das crianças na EMMC foi usado como estanino, um escore padronizado e varia numa escala de 1 a 9 pontos, com uma média de 5 pontos para cada grupo de idade da EMMC. O estanino é calculado a partir do número de acertos da criança no teste e de sua idade cronológica. O estanino na EMMC foi empregado como covariante nas análises estatísticas, de modo a controlar o efeito de inteligência durante a condução das análises dos efeitos da idade sobre os desempenhos, visto que, sem tal controle, não seria possível verificar os efeitos da idade, pois poderiam ser atribuídos às diferenças no

nível de inteligência das crianças (Capovilla, 1999).

Procedimento

As 122 crianças participantes foram avaliadas individualmente, em duas sessões, em sala disponibilizada pela escola, durante o período escolar regular. Na primeira sessão aplicou-se o Teste de Nomeação de Figuras e o tempo médio de aplicação foi de 20 minutos. Na segunda sessão foi aplicada a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, com duração aproximada de 10 minutos.

Resultados

A precisão no Teste de Nomeação foi verificada por meio do alfa de Conbrach, tendo sido obtido um valor de 0,96, e por meio do método das metades, tendo sido obtido um coeficiente de Spearman-Brown de 0,78. Tais dados são muito satisfatórios, revelando a boa precisão do teste.

Foi analisado o escore no Teste de Nomeação como função da faixa etária das crianças em anos. A Tabela 1 sumaria as estatísticas descritivas obtidas.

| Idade em anos | N | Média | Desvio padrão | Mínimo | Máximo |
|---------------|-----|-------|---------------|--------|--------|
| 3 | 42 | 54,3 | 20,0 | 22 | 102 |
| 4 | 40 | 63,7 | 16,0 | 23 | 110 |
| 5 | 40 | 79,7 | 18,6 | 48 | 116 |
| Total | 122 | 65,7 | 21,0 | 22 | 116 |

Tabela 1: *Estatísticas descritivas do escore no Teste de Nomeação como função da faixa etária em anos.*

Como se pode verificar na Tabela 1, o escore médio no Teste de Nomeação de Figuras aumentou em função da faixa etária. É interessante observar que nenhum participante desta amostra pontuou o escore máximo possível neste teste, de 124 pontos. Análise de Variância do efeito da idade sobre o desempenho no Teste de Nomeação revelou efeito significativo, com $F(2, 121) = 20,09, p < 0,000$. Análises de comparação de pares de Bonferroni revelaram que o desempenho das crianças de 5 anos foi superior ao desempenho das crianças de 3

e 4 anos. Análises pós-teste Fisher LSD revelaram diferenças significativas entre as três faixas etárias.

De forma a verificar o efeito da idade sobre o desempenho no Teste de Nomeação controlando o efeito da inteligência não-verbal, foi conduzida uma Análise de Covariância tendo a idade em anos como fator e o estanino na EMMC como covariante. As estatísticas descritivas obtidas após correção feita pela ANCOVA encontram-se sumariadas na Tabela 2.

| Idade em anos | Média | Erro padrão | Intervalo de confiança (95%) | |
|---------------|-------|-------------|------------------------------|-----------------|
| | | | Limite inferior | Limite superior |
| 3 | 56,9 | 3,1 | 50,8 | 63,0 |
| 4 | 63,0 | 2,9 | 57,3 | 68,7 |
| 5 | 77,6 | 3,0 | 71,6 | 83,6 |

Tabela 2: *Estatísticas descritivas do escore no Teste de Nomeação como função da faixa etária em anos, corrigida após Ancova usando o estanino na EMMC como covariante.*

Novamente, verificou-se aumento do escore médio na progressão de 3 a 4 a 5 anos de idade. A fim de verificar a significância estatística de tais achados, aplicou-se uma análise de covariância, tendo como covariante o estanino na EMMC.

A Ancova revelou efeito significativo de idade, com $F(2, 118) = 11,12, p < 0,000$, e do covariante estanino na EMMC, com $F(1, 118) = 4,17, p < 0,043$. Análises de comparação de pares de Bonferroni revelaram que o desempenho das crianças de 5 anos foi superior ao desempenho das crianças de 3 e 4 anos. Análises pós-teste Fisher LSD revelaram diferenças significativas entre todas as faixas etárias.

O escore no Teste de Nomeação foi analisado, também, como função do sexo das crianças, do nível de escolaridade da mãe e do nível de escolaridade do pai. Porém, tais análises não revelaram efeitos significativos.

Discussão

Conforme anteriormente descrito na Introdução, alguns estudos têm demonstrado que a avaliação e a detecção precoces de transtornos de linguagem oral permitem a introdução eficaz de procedimentos de intervenção, diminuindo não somente os transtornos de linguagem oral, mas também a incidência ou a severidade de problemas futuros na alfabetização (Ball & Blachman, 1991; Borstrom & Elbro, 1997; Cunningham, 1990). Portanto, é essencial definir quais habilidades devem ser incluídas em um procedimento de avaliação de linguagem oral em crianças pré-escolares, bem como desenvolver, validar e normatizar instrumentos para tal avaliação.

Há, porém, uma grande escassez de pesquisas com o objetivo de avaliar linguagem em crianças de 3 a 5 anos de

idade, especialmente no âmbito nacional. Algumas habilidades, tais como consciência fonológica e consciência sintática, têm sido mais estudadas, havendo maior número de pesquisas com tais temas. Porém outras habilidades, tais como as de nomeação, têm sido pouco abordadas em pesquisas com crianças dessa faixa etária. Tais evidências reforçam a necessidade de ampliar pesquisas sobre o tema e justificam o presente estudo.

Sendo assim, de acordo com os resultados obtidos, pode-se considerar que o Teste de Nomeação de Figuras apresentou características bastante satisfatórias de precisão e de validade, mostrando-se adequado para a avaliação de crianças pré-escolares. Como esperado, os escores aumentaram com o avanço da faixa etária, provendo evidências de validade baseada em mudanças desenvolvimentais (Urbina, 2007). É interessante observar que não houve efeito de piso ou de teto, ou seja, em nenhuma faixa etária os escores estiveram muito próximos do mínimo (0 ponto) ou do máximo (124 pontos), sugerindo que a aplicação do teste pode ser expandida a outras faixas etárias.

Desta forma, conforme os objetivos propostos, o presente estudo contribuiu para fornecer evidências de precisão e validade de um instrumento para avaliar nomeação de figuras em pré-escolares, o que pode auxiliar na detecção de alterações de linguagem expressiva. Neste sentido, este estudo pôde contribuir para a disponibilização de testes para avaliar a habilidade de nomeação em crianças pré-escolares, sendo de grande importância diante da carência de testes brasileiros com esse objetivo. Novas pesquisas estão sendo conduzidas, com maior número de crianças, de forma a disponibilizar tabelas de normatização por faixa etária.

Referências

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem – Teoria e prática do processamento de avaliação do comportamento lingüístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- Alves, I. C. B., & Duarte J. L. M. (1994). *Escala de Maturidade Mental de Colúmbia - Padronização Brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bishop, D. V. M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Borstrom, I. & Elbro, C. (1997). Prevention of dyslexia in kindergarten: effects of phoneme awareness training with children of dyslexics parents. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (pp. 235-253). London, UK: Whurr Publishers Ltd.
- Capellini, S. A., Ferreira, T. L., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2007). Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 12 (2), 114-119.
- Capovilla, A. G. S. (1999). *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, inter-relações e intervenções*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Capovilla, A. G. S., Montiel, J. M., Capovilla, F. C. & Macedo, E. C. (em preparação). *Teste de Nomeação de Figuras*.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume I: Sinais de A a L* (2ª ed.). São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial, Feneis.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B.F. (2001). Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14 (2), 387-397.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-44.
- Françoze, E. (1995). *Lista de frequência de palavras*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Manuscrito não publicado.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Todd, C. (1996). Social skills with specific language impairment. *Language*,

- Speech and Hear Services in the Schools*, 27, 195-202.
- Grant, W. W. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Diseases*. London: Grune & Stratton.
- Kaplan, E. F., Goodglass, H., & Weintraub, S. (1983). *The Boston Naming Test* (2ª ed.). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Locke, J. (1980). The inference of speech perception in the phonologically disordered child. Part II: Some clinically novel procedures, their use, some findings. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, 445-68.
- Organização Mundial da Saúde (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID -10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Robertson, S. B., Weismer, S. E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1234-1248.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743.
- Ska, B., & Goulet, P. (1989). *Trouble de dénomination lors du vieillissement normal*. Montreal: Tapuscrits CHCN Working Papers.
- Snowling, M. (2004). Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In M. Snowling, & J. Stackhouse (eds.), *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional* (pp. 11-22). Porto Alegre: Artmed.
- Thompson, L. L., & Heaton, R. K. (1989). Comparison of different versions of the Boston Naming Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 3, 184-192.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Vance, M. (2004). Avaliação da habilidade de processamento da fala nas crianças: uma análise de tarefas. In M. Snowling, & J. Stackhouse, J. (eds.), *Dislexia, fala e linguagem* (pp. 57-73). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wertzner, H. F., Papp, A. C. C. S., & Gálea, D.E.S. (2006). Provas de nomeação e imitação como instrumentos de diagnóstico fonológico. *Pró-Fono: Revista de atualização científica*, 18 (3), 303-312.

Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças

Story written reproduction and children's orthographic spelling

Ana Caroline Ferreira de Carvalho e Souza*
Jane Correa**

Resumo

O presente estudo procurou investigar se a reprodução escrita de um texto conhecido facilitaria o desempenho ortográfico de crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Foram analisadas as histórias escritas em dois contextos de produção textual: a reprodução escrita de histórias e a escrita livre. Os dados foram analisados em função da frequência e do tipo de transgressões ortográficas realizadas pelas crianças. Os resultados mostram que o contexto de reprodução escrita de histórias não influenciou o desempenho ortográfico das crianças em termos do número de transgressões realizadas. Embora a escolaridade fosse o fator que mais influenciou o desempenho ortográfico das crianças, a natureza de algumas transgressões ortográficas mostrou-se sensível à diferença entre os contextos.

Palavras-chaves: escrita; ortografia; ensino fundamental.

Abstract

The present study aimed to investigate whether written reproduction of a known text would make it easier the orthographic performance of first and second graders of primary Education. Written stories were analysed in two contexts of text production: written reproduction of stories or free style writing. The data was analysed as a function of frequency and type of orthographic transgression made by the children. Although schooling were the factor that most influenced the children, the nature of some orthographic transgressions made by the children showed to be sensitive to context differences.

Key-Words: spelling, orthography, primary education.

* Escola Municipal Gabriela Mistral/ Mestrado em Psicologia pela UFRJ

** Psicóloga, PhD em Psicologia pela Universidade de Oxford, Inglaterra, professora do Departamento de Psicologia Geral e Experimental e da Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças

Apesar dos avanços tecnológicos atuais, a escrita continua sendo importante meio de comunicação e registro nas sociedades letradas. Através da escrita, armazenamos dados, expressamos idéias, trocamos

informações e criamos. O ato de escrever envolve um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que vão desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado a um leitor (Soares, 2004). Para escrever ativamos nosso conhecimento de mundo e de escrita, nossas experiências com

diferentes tipos de textos e com diferentes leituras.

A escrita engloba conhecimentos e competências diversas que vão desde a habilidade motora, o conhecimento da grafia das palavras e da pontuação até a habilidade de selecionar idéias e de organizá-las em um texto escrito (Soares, 2004). A ortografia é de grande importância para compreendermos o texto escrito e nos comunicarmos melhor através dele. Como existem vários fatores que influenciam a pronúncia das palavras (localização regional, nível sociocultural, época e idade), a ortografia confere unidade à escrita, facilitando, assim, o entendimento do texto escrito.

A ortografia é um saber historicamente construído. No caso do português, o sistema ortográfico só foi instituído na primeira metade do século XX, primeiro em Portugal, depois no Brasil (Morais, 2000). Até os dias de hoje, a ortografia da Língua Portuguesa vem sofrendo diversas modificações. Por seu turno, a aprendizagem da ortografia vem passando também por diversas mudanças no decorrer dos anos. Inicialmente, a aprendizagem da ortografia era vista como um processo reprodutivo, baseado em treino e na reprodução memorizada da grafia das palavras. As crianças eram levadas a fazer cópias e ditados a fim de decorar a grafia convencional das palavras. Atualmente, propõe-se uma visão gerativa da ortografia (Morais, 2000, 2003; Lemle, 2003). Isto significa que as crianças geram a grafia das palavras de acordo com sua concepção e conhecimento da língua escrita e não somente através de simples reprodução (Nunes, Bryant, & Bindman, 1995). A criança é capaz de gerar a escrita de uma palavra a partir da consideração das convenções ortográficas,

de seus conhecimentos lingüísticos e do contexto de produção escrita.

As regras ortográficas não são todas de mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição (Meireles & Correa, 2005; Nunes, Bryant, & Bindman, 1997). A criança terá de refletir sobre a escrita e os diferentes aspectos da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Aos poucos a criança irá compreender as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, renunciando à hipótese da regularidade grafofonêmica absoluta, integrando, então, diversos conhecimentos e competências para poder escrever convencionalmente.

No meio educacional ainda existem várias dúvidas a respeito de como tratar a ortografia. É importante ressaltar que o ensino da ortografia não deve estar dissociado da leitura e produção de textos, e que este ensino precisa ser sistematizado de acordo com os objetivos que se desejam alcançar com determinado grupo de alunos. Outro aspecto importante é o fato de que o desempenho ortográfico da criança não deve ser confundido com sua competência textual. A dificuldade com a ortografia não deve ser impedimento para que os alunos progridam em suas habilidades metatextuais.

Pesquisas mostram que os textos que as crianças escrevem são fortemente influenciados pelos contextos de produção (Rego, 1986; Spinillo & Pinto, 1994; Lins e Silva & Spinillo, 2000). Ao escrever uma história com tema livre, a criança tem de dar conta de várias exigências, como, por exemplo: escolher o assunto sobre o qual irá escrever, selecionar idéias, ordená-las e pensar na forma convencional de grafar as palavras (Morais, 2003). Reproduzir uma história conhecida pode facilitar a tarefa de

escritores principiantes: os personagens e a trama da história já são dados, o que pode levar a criança a concentrar-se mais na escrita do texto (Pontecorvo & Ferreiro, 1996).

O presente estudo tem o objetivo de analisar o desempenho ortográfico na produção textual de crianças nas séries iniciais do aprendizado da leitura e da escrita, tomando como base dois contextos de produção de texto: a escrita espontânea e a reprodução escrita de histórias. Dessa forma, investigaremos a sugestão de Pontecorvo e Ferreiro (1996) acerca da importância da utilização da reprodução escrita de histórias como instrumento para o desenvolvimento da ortografia na criança. De acordo com Pontecorvo e Ferreiro (1996), a escrita de uma história conhecida pode facilitar a tarefa de escrever, principalmente para escritores principiantes, uma vez que o aprendiz não necessita de se ocupar da elaboração da trama da narrativa. Desta forma, no caso da reprodução escrita de histórias, a criança poderá focalizar sua atenção nos aspectos mais formais do texto, como, por exemplo, a grafia das palavras e a pontuação.

Teberosky (2003) afirma que a situação de reprodução escrita de textos é um importante recurso para que as crianças escrevam. Através da reprodução escrita, as crianças imitam um texto-modelo e fazem uma série de manipulações no texto original. Através da reprodução escrita de um texto, as crianças podem se preocupar mais com a composição da escrita e com a colocação do texto em seu formato gráfico.

Procuraremos, então, na presente investigação, examinar se, na reprodução escrita de um conto, a criança teria um melhor desempenho ortográfico do que na escrita espontânea de uma história. No caso da reprodução escrita de história, por se tratar de um texto já conhecido, a

criança poderia estar menos preocupada com a coerência textual, podendo estar mais atenta às questões relacionadas à grafia das palavras. Por outro lado, na escrita espontânea, a criança poderia estar mais preocupada com a construção da coerência textual, estando menos atenta às questões envolvendo a grafia das palavras.

Especificamente, algumas questões se apresentam no que diz respeito à pesquisa sobre desempenho ortográfico na reprodução escrita e escrita espontânea de histórias:

- a) Em que medida o contexto de reprodução escrita de histórias poderia efetivamente facilitar o desempenho ortográfico das crianças, propiciando a ocorrência de um menor número de transgressões ortográficas na produção escrita da criança?
- b) Qual a influência da escolaridade sobre o desempenho ortográfico das crianças nos contextos de produção analisados em termos da frequência de transgressões ortográficas nos textos escritos pelas crianças?
- c) Qual a influência dos contextos nos tipos de transgressões ortográficas realizadas pelas crianças?
- d) Qual a influência da escolaridade nos tipos de transgressões ortográficas realizadas pelas crianças?

Método

Participantes

A pesquisa contou com 55 crianças da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, sendo 29

crianças da 1ª série e 26 crianças da 2ª série, compreendendo assim uma faixa etária média de 7 anos e 7 meses para a 1ª série e 8 anos e 7 meses para a 2ª série. A escola fica localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e as crianças são oriundas, em geral, de famílias de classe média-baixa. Optamos pelo trabalho na 1ª e 2ª séries, pois nas séries iniciais do ensino fundamental as crianças se encontram em fase de transição da escrita alfabética para a escrita ortográfica.

Procedimento

Inicialmente foi solicitado às crianças que escrevessem uma história com tema livre. Na semana seguinte, foi solicitado que fizessem a reprodução escrita de um conto infantil clássico (*Chapeuzinho Vermelho*) que fora lido para as crianças pelo pesquisador. A escolha pela realização da tarefa de escrita livre em primeiro lugar foi feita para que a criança não fosse influenciada pelo conto. As atividades foram realizadas na sala de aula com a colaboração da professora da turma. As crianças não

tiveram restrição em relação ao número de linhas e ao de palavras a serem escritas, ou mesmo ao tempo para completar a tarefa.

Resultados

Os textos produzidos nas tarefas de escrita livre e reprodução escrita de história foram analisados de duas formas: análise da frequência de transgressões e análise do tipo de transgressão realizada pela criança. A avaliação do desempenho ortográfico das crianças nos diferentes contextos de produção investigados no presente estudo levou em consideração apenas as transgressões relativas à grafia das palavras. Dessa forma, transgressões relativas à pontuação ou à concordância não foram consideradas.

Análise da Frequência de Transgressões Ortográficas

Foi tomada como medida de desempenho ortográfico das crianças a média do número de transgressões dividido pelo número de palavras escritas no texto (Tabela 1).

| | Escrita Livre | Reprodução escrita do Conto |
|-----------|----------------|-----------------------------|
| 1ª. série | 0,23 (0,14) | 0,23 (0,15) |
| 2ª. série | 0,12 (0,08) | 0,10 (0,08) |

Tabela 1. Proporção média de transgressões ortográficas nos dois contextos de produção de história.

Nota: Os valores entre parênteses estão indicando o desvio padrão.

O desempenho ortográfico das crianças variou significativamente de acordo com a escolaridade ($F(1,53) = 17,29, p < ,01$). As crianças da 2ª série produziram histórias com menos transgressões ortográficas do que as

crianças que cursavam a 1ª série. Por outro lado, não houve diferença significativa relacionada ao contexto de produção ou mesmo à interação entre série e contexto de produção.

Observou-se também uma associação significativa entre o desempenho ortográfico na escrita livre e na reprodução escrita do conto, tanto para a 1ª série ($r = 0,61$, $p < 0,001$) como para a 2ª série ($r = 0,79$, $p < 0,001$). Em ambas as séries, as crianças que tiveram mais transgressões ortográficas na tarefa de escrita livre igualmente cometeram mais transgressões ortográficas na tarefa de reprodução escrita do conto.

Análise do Tipo de Transgressão Ortográfica

Foi realizada uma análise qualitativa dos textos com o objetivo de examinar a natureza das transgressões ortográficas encontradas nas produções escritas das crianças. As transgressões foram categorizadas a partir da revisão das classificações adotadas por Carraher (1985), Correa (2001) e Morais (1998).

1. Troca entre letras que representam fonemas semelhantes – As trocas mais comuns são entre as letras que representam fonemas que diferem apenas em termos da oposição sonoro-surdo. Exemplos: chocolate (chocolate), era uma vez (era uma vez), laco (lago).
2. Dificuldade no uso de marcadores de nasalização – A criança pode omitir, trocar ou usar de modo não-convencional os marcadores de nasalização. Exemplos: criaças (crianças), bamho (banho), demte (dente).
3. Dificuldade com as regularidades contextuais – Neste caso a criança terá de levar em consideração a posição do fonema na palavra para escolher a letra ou dígrafo apropriados para representá-lo naquele contexto. Exemplos: coragosa (corajosa), pasear (passear), serreias (sereias).

4. Dificuldade com as regularidades morfosintáticas – A criança comete a transgressão por não levar em consideração os aspectos morfosintáticos da língua, aspectos estes relacionados à categoria gramatical das palavras, ao processo de formação das palavras e de sua colocação na frase. Exemplos: acharão (acharam), falace (falasse).

5. Dificuldade na marcação de acentos gráficos – A criança omite o acento ou acentua a palavra de forma indevida. Exemplos: la (lá), historia (história).

6. Dificuldade na escrita de sílabas complexas – Exemplos: sempe (sempre), bincando (brincando).

7. Segmentação – A criança realiza segmentações não-convencionais, agrupando as palavras (hipossegmentação) ou desmembrando as palavras em dois ou mais segmentos (hipersegmentação) além do previsto pela norma. Exemplos: sichamava (se chamava), em contou (encontrou), nafloresta (na floresta).

8. Modificações idiossincráticas na palavra – A criança omite, adiciona ou desloca letras de forma idiossincrática, dificultando, desta forma, a compreensão da palavra. Exemplo: espe (sempre)

9. “Transcrição da fala” – Nas hipóteses iniciais da criança acerca da relação entre a fala e a escrita, as relações entre as letras e fonemas são concebidas de maneira biunívoca. Sendo assim, a criança erra ao tentar reproduzir a fala em sua escrita fazendo uso da hipótese da regularidade de natureza biunívoca entre fonemas e letras. Exemplos: veis (vez), mininas (meninas), ispanto (espanto).

10. Dificuldade na escrita das palavras irregulares da língua – A motivação para a escrita destas palavras está ligada à sua origem, envolvendo, portanto alguma forma de memorização. A criança transgredir por optar por uma letra que não é a forma convencional para a palavra, embora seja uma escolha possível entre as representações para o fonema que pretende grafar. Exemplos: ora (hora), comesou (começou).

11. Hipercorreção – Ao compreender cada vez mais a distinção entre língua falada e língua escrita, a criança começa a se autocorrigir. Neste caso, ela pode fazer generalizações indevidas para contextos onde certa regra não deveria ser empregada. Exemplos: resistio (resistiu), paes (pais), does (dois).

12. Troca de letras por semelhanças na grafia – A criança troca uma letra por outra que possui semelhança gráfica. Exemplos: mome (nome), geriam (queriam).

13. Omissão de letra – A criança omite letras sem nenhuma motivação aparente. Exemplos: dis (disse), digitalido (digitalizado).

As transgressões ortográficas das crianças foram classificadas por dois juízes independentes. O coeficiente de acordo entre os juízes foi de 89%. A distribuição das transgressões ortográficas cometidas pelas crianças de 1ª e 2ª séries nas categorias descritas acima para o contexto de escrita livre e o contexto de reprodução escrita do conto está indicada na Tabela 2.

| | 1ª. série | | 2ª. série | |
|-------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
| | Escrita Livre | Reprodução Escrita | Escrita Livre | Reprodução Escrita |
| som semelhante | 17 | 10 | 6 | 6 |
| nasalização | 5 | 11 | 2 | 6 |
| contexto | 8 | 3 | 9 | 4 |
| morfossintaxe | 4 | 9 | 11 | 12 |
| acentuação | 9 | 12 | 16 | 20 |
| sílabas complexas | 2 | 2 | 4 | 3 |
| segmentação | 14 | 15 | 10 | 13 |
| modificação | 3 | 1 | 0 | 1 |
| transcrição | 12 | 13 | 18 | 10 |
| irregularidades | 11 | 17 | 7 | 17 |
| hipercorreção | 7 | 2 | 5 | 3 |
| grafia semelhante | 4 | 3 | 8 | 2 |
| omissão de letra | 4 | 2 | 4 | 3 |

Tabela 2: *Percentagem de transgressões ortográficas para escrita espontânea e reprodução escrita para as 1ª e 2ª séries*

Análise dos Contextos de Escrita Livre e Reprodução Escrita do Conto na 1ª. Série

As categorias cuja frequência de transgressões foi igual ou superior a 10%,

bem como aquelas cuja frequência de ocorrência foi inferior a este índice foram, fundamentalmente, as mesmas em ambos os contextos. Observa-se, apenas, que, comparativamente ao contexto de

reprodução escrita, as crianças da 1ª série, ao elaborarem uma história com tema livre, produziram pouco mais de transgressões ortográficas nas categorias troca de letras por semelhança sonora dos fonemas que representam, dificuldade no uso de regras contextuais e hipercorreções. Por outro lado, foram relativamente pouco mais frequentes no contexto de reprodução escrita do conto as categorias: as dificuldades na grafia de palavras irregulares, na marcação da nasalização e na grafia de regularidades de natureza morfossintática.

Análise dos Contextos de Escrita Livre e Reprodução Escrita do Conto na 2ª série

Conforme ocorreu na 1ª série, as categorias cuja frequência de transgressões foi igual ou superior a 10%, bem como aquelas cuja frequência de ocorrência foi inferior a este índice foram basicamente as mesmas em ambos os contextos. Comparativamente ao contexto de reprodução escrita, as crianças da 2ª série no contexto de escrita livre tiveram suas transgressões ortográficas mais frequentes classificadas nas seguintes categorias: “transcrição da fala”, dificuldade no uso de regras contextuais e troca de letras por grafia semelhante. Por sua vez, foram relativamente mais frequentes no contexto de reprodução escrita do conto: dificuldades quanto à acentuação, dificuldades na grafia de palavras irregulares e marcação da nasalização.

Discussão

Contrariando as observações de Ferreira e Pontecorvo (1996), o contexto de reprodução escrita de história não favoreceu o desempenho ortográfico das crianças quando comparado ao contexto de escrita livre. No presente estudo, não

houve diferença significativa na proporção de transgressões ortográficas realizadas pelas crianças nos dois contextos de produção. A familiaridade com o texto e estrutura dos contos de fadas não influenciou o desempenho ortográfico das crianças das séries iniciais do ensino fundamental em termos da frequência relativa de ocorrência das transgressões ortográficas.

Por outro lado, observamos que a frequência de alguns tipos de transgressões ortográficas ocorridas na escrita das crianças em cada uma das séries se revelou, de certa forma, sensível à diferença dos contextos de produção. De maneira geral, na reprodução escrita do conto observou-se porcentagem pouco maior de transgressões relacionadas à grafia das irregularidades da língua, às regularidades morfossintáticas e à acentuação. O contexto de reprodução escrita do conto levou a criança a escrever algumas palavras novas ou pouco frequentes para ela e, em ambos os casos, com maior complexidade ortográfica. Geralmente, no contexto de escrita livre, as transgressões ortográficas parecem estar ligadas ao domínio das correspondências grafofonêmicas. Observa-se incidência pouco maior de transgressões relacionadas às regularidades contextuais, às trocas de letras (por semelhança no som e na grafia) e à hipercorreção. Estes resultados podem ser compreendidos pelo fato de no contexto de escrita livre as crianças escolherem palavra cujas grafias elas consideram menos complexas. Podendo escolher o tema, a criança pode também escolher as palavras para expressá-lo.

A partir deste resultado, podemos concluir que o desempenho ortográfico das crianças que participaram de nosso estudo não foi influenciado significativamente, conforme sugerido por Ferreira e Pontecorvo (1996), pelo

conhecimento prévio dos aspectos macroestruturais do texto a ser escrito. Algumas hipóteses podem ser sugeridas na tentativa de compreender os resultados obtidos na presente investigação. Ao escrever um texto, a criança tem de gerar e articular suas idéias expressando-as através de escolhas lingüísticas adequadas. No contexto da escrita livre, as crianças tiveram a possibilidade de escolher para sua história um tema que lhes fosse familiar, o que atenuaria as demandas cognitivas impostas pela organização da trama, tendo, portanto, mais liberdade para escrever o que desejassem. Além disso, por tratarem de um tema relacionado ao seu conhecimento de mundo, as escolhas lingüísticas das crianças recairiam sobre palavras cujas grafias já se tornaram familiares para elas, implicando relativamente menos transgressões ortográficas.

Por outro lado, apesar de o ato de reescrever um texto envolver a reprodução de um texto-modelo (Teberosky, 2003), que serviria como estímulo para que as crianças escrevessem e se apropriassem dos elementos textuais, este contexto de produção pode impor à criança um universo vocabular com o qual ela não esteja familiarizada. Além disso, as palavras que melhor expressam os acontecimentos da história podem incluir palavras com contextos ortográficos considerados de difícil domínio na faixa de escolaridade considerada. Desta forma, o conhecimento prévio da trama, apesar de permitir que a criança focalize a atenção em aspectos particulares do texto, não seria necessariamente um fator facilitador do seu desempenho ortográfico considerando as escolhas lexicais que a trama possa impor às crianças.

Os resultados sugerem que, apesar das múltiplas demandas relacionadas à produção de texto, o desempenho ortográfico das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental é mais fortemente influenciado pela escolaridade e pelas habilidades e conhecimentos que as crianças constroem relacionados ao domínio do sistema de escrita do que pelas demandas do processamento cognitivo envolvidas no ato da escrita.

Nota dos Autores

Este texto é baseado na dissertação de mestrado defendida pela primeira autora sob orientação da segunda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Agradecemos a escola pela acolhida do trabalho. Aos professores e pais pela confiança expressa pelo incentivo à participação das crianças nas atividades da pesquisa. Em especial, às crianças pelo entusiasmo e pelo tanto que nos ensinaram. Ao CNPq e a FAPERJ pelos financiamentos que tornaram possíveis a realização dos projetos de pesquisa dos quais este trabalho deriva.

Referências

- Lemle, M. (2003). *Guia teórico do alfabetizador* (15ª ed). São Paulo: Ática.
- Lins e Silva, M., & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.
- Meireles, E. S. & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfosintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 77-84.

- Morais, A. G. (2000). *O aprendizado da ortografia* (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (2003). *Ortografia: ensinar e aprender* (3ª ed). São Paulo: Ática
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1995). E quem se preocupa com a ortografia? In C. Cardoso-Martins (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Pontecorvo, C., & Ferreira, E. (1996). Língua escrita e investigação comparativa. In E. Ferreira, C. Pontecorvo, R. N. Moreira & I. G. Hidalgo (org). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas* (pp. 11-37). São Paulo: Ática.
- Rego, L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *DELTA*, 2 (2), 165-180.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros* (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Teberosky, A. (2003). Compor textos. In A. Teberosky e L. Tolchinsky (orgs.). *Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática* (pp. 85-116). São Paulo: Ática.

Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental

Self-efficacy and school achievement in students of elementary school

Luciana Cantarino **Rodrigues***
Sylvia Domingos **Barrera****

Resumo

As crenças de auto-eficácia, definidas como as percepções da capacidade pessoal para manifestar os comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos, constituem importante fator motivacional, atuando como mediadoras entre as capacidades do indivíduo e o seu desempenho. Objetivamos, nesta pesquisa, analisar a relação entre percepção de auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Público Fundamental. Participaram da pesquisa 34 alunos de 4ª série, de ambos os sexos, que responderam a um questionário para avaliação da auto-eficácia. Também foi realizado um levantamento do desempenho escolar dos participantes e calculada a correlação entre essas medidas. As correlações obtidas indicam associação positiva significativa entre auto-eficácia e desempenho escolar. A análise dos resultados sugere a existência de influência mútua entre esses fatores, reforçando a idéia do papel fundamental da escola na construção de crenças mais otimistas de auto-eficácia no aluno, o que terá como consequência reflexos positivos na sua motivação e desempenho escolar.

Palavras-chave: auto-eficácia; desempenho escolar; ensino fundamental.

Abstract

The self-efficacy beliefs, defined as the perceptions of the personal capacity to reveal the behaviors which are necessary to reach specific objectives, are considered an important motivational factor, acting as mediating factor between the capacities of the individual and his performance. The purpose of this research is to analyse the relationship between the perception of self-efficacy and school achievement in students of elementary public school. 34 children, fourth degree, both sexes, participated in this research by responding a questionnaire, which was designed to evaluate the "Perception of Self-efficacy". Furthermore, the school achievement of the participants was checked and later used to calculate the correlation with the results from the self-efficacy questionnaire. The correlations obtained show a significant positive association between the measurements of self-efficacy and school achievement. The results obtained can be understood in according to the hypothesis of mutual influence between the two factors, reinforcing that school play a fundamental role in the construction of more optimistic self-efficacy beliefs in the students which, consequently, may have a positive impact on their school achievement.

Key-Words: self-efficacy; school achievement; elementary school

* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP.
Departamento de Psicologia e Educação

** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP.

Docente do Departamento de Psicologia e Educação

Contato: sdbarrera@ffclrp.usp.br

Introdução

O conceito de auto-eficácia, elaborado por Bandura (1977), tem despertado o interesse de pesquisadores que se dedicam ao estudo do comportamento humano em diferentes contextos, como saúde, educação, trabalho e esporte (Azzi e Polydoro, 2006).

Em seus trabalhos iniciais sobre o tema, Bandura (1977) enfatiza a importância dos processos cognitivos na aquisição e regulação do comportamento humano, considerando que as possibilidades de controle do indivíduo sobre a realidade e sobre o próprio comportamento são fortemente influenciadas por dois fatores: as expectativas de resultado e as expectativas de eficácia pessoal. Bandura define *expectativas de resultado* como uma estimativa pessoal de que um dado comportamento levará à obtenção de certo resultado, enquanto as *expectativas de auto-eficácia* são definidas como a convicção sobre a própria capacidade para realizar com sucesso os comportamentos requeridos para produzir determinado resultado. Essas duas classes de expectativas diferem na medida em que uma pessoa pode acreditar que um curso de ação produzirá certo resultado, independentemente de acreditar que pode ou não desempenhar tal comportamento com sucesso.

As expectativas ou crenças de auto-eficácia referem-se, assim, a um julgamento pessoal das próprias capacidades para executar as ações necessárias para atingir certo objetivo. Tal conceito não diz respeito, portanto, às reais capacidades apresentadas pelos indivíduos, mas a uma percepção subjetiva das mesmas, envolvendo ainda uma avaliação pessoal da eficiência para utilizá-las adequadamente, com vistas à

solução de determinados problemas, tarefas ou situações (Bzuneck, 2001).

Na teoria social cognitiva de Bandura (1989), é realçada a importância das crenças de auto-eficácia de uma pessoa, como um dos fatores determinantes de seus pensamentos, afetos, comportamentos e motivação. De acordo com essa teoria, o ser humano centra-se nos conhecimentos acerca de si próprio – entre os quais destacam-se as crenças de auto-eficácia – e nos conhecimentos acerca do seu ambiente, para planejar e executar cursos de ação.

Segundo Bandura (1989), a maneira pela qual a agência humana opera tem sido conceitualizada de três diferentes maneiras nas abordagens psicológicas: agência autônoma (supõe a liberdade ou autonomia absoluta do sujeito), agência mecânica (supõe o determinismo ambiental sobre a ação humana) e agência interativa. A teoria social cognitiva situa-se no modelo da agência interativa, baseando-se na hipótese da causalidade recíproca triádica, onde a ação, os fatores pessoais (crenças, expectativas, afetos) e os eventos ambientais operam como determinantes interativos, influenciando-se mutuamente.

Normalmente, utiliza-se o conceito de auto-eficácia para referir-se às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Entretanto, deve-se considerar que a auto-eficácia pode ser mais ou menos geral ou específica, sendo que a auto-eficácia generalizada, conceito elaborado mais recentemente, corresponde às crenças na eficácia pessoal para lidar positivamente com desafios futuros em geral (Fontaine, 2005).

Alguns autores consideram que a auto-eficácia generalizada se aproximaria

muito do auto-conceito, não tendo, portanto, uma especificidade conceitual própria (Bzuneck, 2001). Tal controvérsia conceitual ainda está longe de ser esclarecida. De qualquer forma, é importante lembrar que vários estudos (Okano et al, 2004; Stevanato et al, 2003; Carneiro, Martinelli e Sisto, 2003), têm evidenciado também a existência de correlação entre auto-conceito e desempenho escolar. Como afirmam Costa e Boruchovitch (2006), a idéia de que expectativas pessoais afetam o comportamento não é privilégio da teoria da auto-eficácia, sendo encontrada também em constructos de outras perspectivas teóricas, tais como: auto-conceito, atribuições de causalidade e percepção de controle.

As pessoas que possuem fortes crenças na eficácia pessoal estão convencidas de que possuem as competências necessárias para alcançar os seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las e melhorar seu desempenho (Medeiros et al, 2000; Fontaine, 2005).

“Tais crenças influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança em face das dificuldades, a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade do pensamento analítico, a atribuição causal para o sucesso e fracasso e a vulnerabilidade para estresse e depressão” (Loureiro; Medeiros, 2004, p. 181).

Uma pessoa com elevadas crenças de auto-eficácia faz um julgamento das suas próprias capacidades, ou seja, avalia a sua própria inteligência, conhecimentos, habilidades, acreditando que as possui ou que pode adquiri-las e que, fazendo escolhas acertadas de cursos de ação, seleção e uso de estratégias, conseguirá

realizar uma determinada tarefa num grau de qualidade definida.

Julgamentos sobre a eficácia pessoal também afetam a seleção de ambientes. As pessoas tendem a evitar atividades e situações que elas acreditam exceder às suas capacidades, enquanto prontamente tomam parte em atividades desafiadoras e selecionam ambientes sociais que se julgam capazes de manejar.

Motivação e auto-eficácia

A motivação é necessária para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la. De acordo com Bandura (1989), a auto-eficácia percebida é um fator que desempenha um importante papel na motivação. É parcialmente com base nas crenças de auto-eficácia que as pessoas escolhem de quais desafios tomar parte (definição de metas ou objetivos), quanto esforço despender e o quanto perseverar em face das dificuldades encontradas.

Pessoas com elevadas crenças de auto-eficácia conseguem lidar melhor com as suas emoções, antecipam geralmente resultados positivos e têm percepções mais favoráveis quanto às suas capacidades atuais, o que resulta num padrão superior de motivação. O esforço se fará presente ao longo de todo o processo: mesmo na presença de obstáculos e fracassos, a persistência se fará presente até o cumprimento da tarefa.

As crenças de auto-eficácia geralmente afetam o funcionamento cognitivo, através da influência conjunta das operações motivacionais. Por exemplo, quanto mais fortes as crenças da pessoa em sua capacidade de memória, mais esforços ela devotará aos processamentos cognitivos envolvidos em atividades de memorização, o que tende a aumentar sua performance nesse tipo de tarefa. Pessoas que possuem dúvidas sobre suas reais capacidades sentem-se debilitadas quanto aos seus esforços ou

desistem mais facilmente de suas tentativas (Bandura, 1989).

Para se cumprir uma tarefa não são exigidas apenas competências, mas também capacidade de auto-regulação, controle dos pensamentos negativos e controle das emoções. Ao se deparar com um objetivo a ser atingido, pessoas com elevado senso de auto-eficácia persistem mais no decorrer da ação, sendo que o esforço também influencia nos resultados. Tais pessoas lidam positivamente com os desafios, possuindo crenças mais otimistas.

As elevadas taxas de insucesso ou evasão escolar são, muitas vezes, atribuídas à falta de interesse ou motivação dos alunos. No contexto escolar, um aluno motiva-se ao realizar as atividades acadêmicas, caso acredite que possua os conhecimentos e habilidades necessários para a sua realização, abandonando os objetivos que pensa não ter condições de alcançar. Nesse sentido, os julgamentos de auto-eficácia tendem a atuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efetivo (Bzuneck, 2001).

Origem das crenças de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia têm sua origem em informações obtidas e processadas pelo sujeito, a partir de quatro fontes: *experiências de êxito*, *experiências vicárias*, *persuasão verbal* e *indicadores fisiológicos* (Bandura, 1977; Bzuneck, 2001; Medeiros et al, 2000; Fontaine, 2005).

As *experiências de êxito* são a fonte mais importante do desenvolvimento das crenças de auto-eficácia, pois constituem para um aluno “a prova de que consegue desempenhar os comportamentos ou executar as ações necessárias para a realização da tarefa,

alcançando assim os objetivos pretendidos” (Fontaine, 2005, p. 123). O aluno se convencerá de que possui capacidades ao constatar, no decorrer de uma determinada tarefa - com um nível de dificuldade suficiente para mobilizar os seus recursos -, que está obtendo os resultados desejados, prosseguindo assim com mais êxito. A percepção de progresso real em uma tarefa pode promover a auto-eficácia para aprender.

As *experiências vicárias*, por sua vez, seriam aquelas decorrentes das observações e imitações do comportamento dos outros. Entretanto, elas só contribuirão para o desenvolvimento da auto-eficácia se a pessoa a ser imitada for um modelo social relativamente próximo do aluno e se as competências que manifesta parecerem acessíveis ao mesmo. A observação de colegas que conseguem bons resultados na realização das tarefas constitui um exemplo: ela motiva o aluno a iniciar a tarefa e a acreditar que também poderá obter resultados positivos. Por outro lado, se o colega que está sendo observado não obtiver êxito na realização das tarefas, o aluno (observador) se julgará também incapaz e poderá deixar de se empenhar na sua realização. O mesmo acontecerá se ele julgar que o colega é muito superior a si mesmo em termos de capacidade ou inteligência.

Em relação à *persuasão verbal*, a auto-eficácia também pode ser desenvolvida quando o aluno é comunicado de que possui capacidades e que pode alcançar os objetivos desejados na realização de uma determinada tarefa. Mas o aluno só acreditará que realmente é capaz, se tal opinião for convincente, partindo de uma pessoa que seja confiável e admirada por ele.

É importante salientar que tanto as experiências vicárias quanto a persuasão devem ser seguidas por experiências reais de êxito para serem plenamente eficazes na construção das crenças de auto-eficácia.

Por fim, os *indicadores fisiológicos* relacionados aos estados emocionais também podem ser outra fonte de desenvolvimento das crenças de auto-eficácia. Sentimentos como ansiedade, medo ou desânimo podem levar o aluno a se julgar incapaz para a realização de uma determinada tarefa. Já o bem-estar, o bom humor e o otimismo levam, por sua vez, o aluno a acreditar e confiar nas suas capacidades.

Relações entre auto-eficácia e desempenho escolar

Acredita-se que a auto-eficácia influencia o desempenho escolar e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo. Os alunos com elevado senso de auto-eficácia tendem a se esforçar mais, o que acaba por influenciar a qualidade dos resultados e, direta ou indiretamente, a aquisição de competências, graças à persistência. Por outro lado, a consciência do seu progresso reforça a percepção de competência escolar. Mas as experiências de fracasso escolar também influenciam negativamente o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia, podendo se associar a prejuízos de ordem emocional e comportamental. A percepção da ineficácia pessoal para alcançar os objetivos almejados diminui a auto-estima, podendo dar origem a sentimentos de depressão. As pessoas com baixas crenças de auto-eficácia evitam as situações potencialmente ameaçadoras, não por estarem bloqueadas pela ansiedade, mas porque acreditam ser incapazes de lidar com as mesmas (Bandura, 1989).

Entretanto, não basta o aluno acreditar que conseguirá executar determinada tarefa se esta estiver acima de suas reais capacidades. “Ou seja, os alunos não conseguirão executar tarefas que estejam acima de suas capacidades simplesmente porque acreditam que podem executá-las” (Bzuneck, 2001, p. 130). Assim, exagerar demais na auto-avaliação ou na crença de suas capacidades, provavelmente levará o aluno ao fracasso, com o conseqüente enfraquecimento da auto-eficácia. Entretanto, auto-avaliações otimistas a respeito da própria capacidade, quando não são excessivamente distantes da realidade, podem ser vantajosas (enquanto julgamentos muito realistas podem ter um papel auto-limitante). Se não forem exageradamente fantasiosas, tais crenças otimistas encorajam o esforço e a perseverança necessários para a obtenção de resultados pessoais e sociais.

É necessário um forte senso de eficácia para permanecer orientado para a tarefa em face dos julgamentos de fracasso. As pessoas que acreditam fortemente em suas capacidades para solucionar problemas permanecem altamente eficientes em termos de pensamento analítico quando se defrontam com situações complexas de tomada de decisão, enquanto aquelas que se atormentam com dúvidas sobre si mesmas são erráticas em seu pensamento analítico. A qualidade do pensamento analítico, por sua vez, afeta a performance dos resultados obtidos (Bandura, 1989).

Devem-se destacar também as influências das expectativas com relação aos resultados. Quando as pessoas crêem ser capazes de manifestar certos comportamentos que sabem que são eficientes para atingir determinado objetivo, coincidentemente manifestam suas expectativas de sucesso em determinada situação. Ou seja, pessoas com alta auto-eficácia, que acreditam

possuir as competências necessárias para atingir determinado objetivo, esperam resultados favoráveis, já aqueles que não crêem nas suas capacidades, apresentando baixa auto-eficácia, invocam resultados negativos.

No caso dos alunos em sala de aula, as informações sobre a qualidade do desempenho devem ser valorizadas, servindo de motivação para os alunos acreditarem nas suas capacidades, buscando sempre resultados positivos. Nenhum aluno se motivará a realizar uma tarefa caso preveja um resultado negativo, mesmo sendo capaz de realizá-la:

“... somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidades, além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por eles valorizados, as crenças de auto-eficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem” (Bzuneck, 2001, p. 130).

Pessoas que recebem um *feedback* positivo, indicando o seu progresso em determinada tarefa, aumentam seu sentimento de auto-eficácia, promovendo uma sensação de controle sobre os resultados (quando estes dependem essencialmente da qualidade dos desempenhos da própria pessoa) e de forma indireta do desenvolvimento das competências.

A maior parte do comportamento humano, sendo propositado, é regulada pela previsão/antecipação, que se dá de diferentes maneiras: através da antecipação das conseqüências prováveis das próprias ações, do estabelecimento de metas, do planejamento de cursos de ações para

produzir os resultados desejados. Através do exercício da previsão e dos padrões de auto-regulação, as pessoas motivam a si mesmas e guiam suas ações antecipadamente. A previsão é transformada em incentivo e guia para a ação através da ajuda de mecanismos auto-reguladores (Bandura, 1989).

No Brasil, ainda são poucos os estudos abordando a relação entre as crenças de auto-eficácia, a motivação e o desempenho escolar. Medeiros et al (2000) analisaram as relações entre o desempenho acadêmico, o senso de auto-eficácia e os aspectos comportamentais de um grupo de 52 crianças de ambos os sexos, alunos de 1ª a 4ª séries, na faixa etária de 8 a 11 anos, com nível intelectual pelo menos médio inferior. As crianças foram divididas em dois grupos: G1, composto por 26 crianças com dificuldade de aprendizagem, e G2, composto por 26 crianças com bom desempenho acadêmico. Como instrumentos, foram utilizados o Roteiro de Avaliação de Auto-eficácia e a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, além do Teste de Desempenho Escolar. Os resultados da pesquisa mostram que “crianças encaminhadas com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentaram um baixo senso de auto-eficácia e foram avaliadas pelos seus pais como tendo mais problemas comportamentais quando comparadas às crianças com bom desempenho escolar” (Medeiros et al, 2000, p. 335).

Outros estudos, citados por Bzuneck (2001) e desenvolvidos por Schunk, concluíram que “alunos com crenças mais robustas de auto-eficácia conseguiram resultados melhores na solução de problemas de matemática e em tarefas de leitura do que outros alunos com crenças mais fracas” (p. 119). Um importante trabalho de meta-análise sobre

os resultados de 36 estudos publicados entre 1977 e 1988 focalizou a relação entre as crenças de auto-eficácia de alunos e o desempenho escolar ou perseverança. Os resultados apontaram para uma correlação entre essas variáveis, que tende a aumentar quando se utilizam escalas de avaliação da auto-eficácia contendo itens altamente relacionados a peculiaridades das tarefas (Multon et al, 1991, citado por Bzuneck, 2001).

Um outro estudo, realizado por Coimbra (2000, citado por Fontaine, 2005), também apontou a relação direta entre a percepção de auto-eficácia dos alunos e os seus resultados escolares. Coimbra observou esta relação em alunos do 9º ano de escolaridade e mais especificamente com os resultados em matemática e ciências. “Não sabemos se os alunos têm melhores resultados porque se sentem eficazes, ou se sentem eficazes porque tem melhores resultados” (Fontaine, 2005, p. 122). De todo modo, conclui-se que os bons alunos possuem auto-eficácia superior à dos alunos considerados fracos.

Justificativa e objetivos da pesquisa

De modo geral, as pesquisas realizadas sobre o tema tendem a indicar que fortes crenças de auto-eficácia têm relação direta com um melhor desempenho escolar (controlando-se o efeito de variáveis como conhecimento prévio e capacidade geral) e que tais crenças influenciam a seleção e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, levam o aluno a escolhas acertadas de cursos de ação (Bzuneck, 2001).

Tendo em vista a suposta relevância do constructo auto-eficácia para o processo motivacional e a aprendizagem, objetivamos, nesta pesquisa, analisar a relação entre a percepção de auto-eficácia, em seus aspectos generalizados e específicos, e o desempenho escolar, em um grupo de

alunos da 4ª série do Ensino Público Fundamental.

As séries iniciais do Ensino Fundamental são decisivas para o processo de escolarização, possibilitando a aquisição de habilidades e conhecimentos básicos que irão fundamentar toda a aprendizagem posterior. Nesse sentido, é importante estudar os fatores supostamente associados ao sucesso ou fracasso escolar, de modo a possibilitar intervenções pedagógicas que favoreçam aos alunos melhor rendimento, e que possam incrementar sua capacidade de se envolver nas situações de aprendizagem. Torna-se relevante, portanto, identificar fatores que possam ser melhor trabalhados pela escola, no sentido de aumentar a motivação e o desempenho escolar de todos os alunos.

Ainda pouco estudado no Brasil, o conceito de auto-eficácia parece contemplar uma variável de fundamental importância para a motivação e a aprendizagem. Sendo assim, estudos mais detalhados sobre sua relação com o desempenho escolar podem oferecer subsídios à elaboração de propostas educacionais mais eficientes, à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como à formação de professores.

Caso se confirme a hipótese da relação entre auto-eficácia e desempenho escolar, seria necessário pensar na elaboração de estratégias educacionais que permitam aos alunos desenvolver crenças mais positivas em relação às suas capacidades de realização, de modo a utilizar as crenças de auto-eficácia como um recurso favorecedor do processo educativo.

Método

Local

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada na região central da cidade de Ribeirão Preto – SP, que atende a crianças de 6 a 10 anos e pré-adolescentes, alunos do 1º. Ciclo do Ensino Fundamental, advindos também de diversos bairros adjacentes.

Participantes

Participaram da pesquisa 34 alunos de duas salas de 4ª série, de ambos os sexos, com idade variando entre nove e onze anos, que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa e que trouxeram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” devidamente assinado pelos pais ou responsáveis, após a leitura dos esclarecimentos sobre a pesquisa.

Material

Foi utilizado um questionário para avaliação da “Percepção de Auto-Eficácia”, elaborado a partir dos instrumentos utilizados por Coimbra e Fontaine (1999) e Medeiros et al (2000).

O questionário adaptado por Coimbra e Fontaine (1999) se propõe a medir a auto-eficácia generalizada, sendo composto por dez questões sobre a percepção da eficácia pessoal para lidar favoravelmente com problemas e desafios futuros em geral. Já o questionário elaborado por Medeiros e col. (2000) é composto por 20 questões mais específicas, abordando a percepção de auto-eficácia em relação a tarefas e situações escolares.

O instrumento utilizado na presente pesquisa mescla os dois questionários descritos anteriormente, sendo composto por 30 itens, 20 dos quais avaliam a auto-eficácia específica e 10 itens, a auto-eficácia generalizada. Assim, foi possível trabalhar com três tipos de escores de auto-eficácia: auto-eficácia específica, auto-eficácia generalizada e auto-eficácia total (referente à soma das respostas de auto-eficácia específica e generalizada). Quanto maior a pontuação obtida, maior o senso de auto-eficácia.

| Questionário | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Na escola, eu tenho me saído bem. | | |
| <i>É fácil para mim manter os meus objetivos e atingir as minhas metas.</i> | | |
| Minha professora me considera um aluno fraco. | | |
| <i>Se eu me esforçar bastante, consigo resolver a maioria dos meus problemas.</i> | | |
| Eu consigo ler com facilidade | | |
| <i>Quando estou com um problema, geralmente encontro várias soluções.</i> | | |
| Eu tenho mais dificuldade para aprender que os meus colegas. | | |

Tabela 1 – Exemplos de questões utilizadas para a avaliação da percepção de Auto-eficácia

Obs.: os itens em itálico referem-se a questões para avaliar a auto-eficácia generalizada.

Procedimento

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado.

Inicialmente foi realizado um estudo “piloto” do questionário de auto-eficácia elaborado, o qual foi aplicado em dois participantes voluntários, alunos da 4ª série, escolhidos aleatoriamente, a fim de permitir uma análise do instrumento em termos de sua clareza e compreensão. Os alunos que participaram desta etapa não apresentaram qualquer tipo de dúvida com relação às questões propostas, considerando-se assim que o questionário estava adequado ao nível de raciocínio e compreensão dos alunos dessa faixa etária, não sendo necessário realizar alterações no mesmo.

A aplicação coletiva do questionário “Percepção de Auto-Eficácia” aos participantes da pesquisa foi realizada na própria sala de aula. Cada participante recebeu um questionário, sendo logo em seguida realizada uma leitura coletiva, em voz alta, das instruções contidas no cabeçalho. Logo depois, individualmente e em silêncio, foram respondidas as afirmações presentes no questionário. Algumas dúvidas de interpretações surgiram ao longo do tempo, mas foram esclarecidas individualmente para cada aluno. Em cada uma das salas a aplicação do questionário demorou aproximadamente 30 minutos. Para efeito de análise, foram consideradas apenas as respostas dos alunos que, segundo as professoras, apresentavam-se alfabetizados e, portanto, em condições de ler e compreender o questionário.

Em um segundo momento, foi feito um levantamento do desempenho escolar dos participantes, através das notas obtidas no último bimestre letivo nas seguintes matérias: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística. Para facilitar os cálculos, os conceitos variando de A a E foram transformados em notas variando de 5 a 1.

Por fim foi calculada a correlação entre o resultado do questionário e o desempenho escolar dos alunos, através de análises estatísticas.

Resultados obtidos

A partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário de auto-eficácia e o levantamento do desempenho escolar dos alunos, foram calculadas as correlações entre auto-eficácia e desempenho escolar, bem como entre os diversos tipos de auto-eficácia avaliados. Considerou-se “desempenho acadêmico” a soma das notas em Português, História, Geografia, Ciências e Matemática, e “desempenho total”, a soma das notas dessas disciplinas mais as notas de Ed. Física e Ed. Artística.

O cálculo de correlação é uma técnica estatística que permite determinar a força e o sentido da associação entre duas variáveis (Levin, 1987). No presente estudo, utilizou-se a correlação linear de Pearson (r), cujos coeficientes obtidos encontram-se na tabela 2.

| | Desempenho acadêmico | Desempenho Escolar Total | Auto-eficácia específica | Auto-eficácia generalizada |
|----------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Auto-eficácia Total | 0,56** | 0,58** | 0,93** | 0,84** |
| Auto-eficácia específica | 0,53** | 0,53** | — | 0,59** |
| Auto-eficácia generalizada | 0,46** | 0,49** | 0,59** | — |

Tabela 2: Coeficientes de Correlação de Pearson (*r*) obtidos entre as variáveis analisadas.
* * $p < 0,01$

Analisando as correlações obtidas na tabela 2, percebemos que todos os Coeficientes de Correlação de Pearson (*r*) calculados indicam que há associação positiva entre as variáveis, ou seja, há uma relação direta entre as mesmas. Assim, os sujeitos que obtêm uma alta pontuação nas escalas de auto-eficácia tendem a obter também um alto desempenho escolar e vice-versa. Os níveis de significância obtidos ($p < 0,01$) indicam também que tais resultados podem ser generalizados para a população da qual a amostra faz parte, ou seja, para os alunos de 4ª série do ensino público.

Verifica-se também que a correlação entre a auto-eficácia específica e o desempenho acadêmico ($r=0,53$) foi mais elevada do que a correlação obtida entre a auto-eficácia generalizada e o desempenho acadêmico ($r=0,46$), o que pode ser explicado pelo fato de o conteúdo dessa primeira sub-escala estar diretamente relacionado às tarefas e situações escolares. A auto-eficácia generalizada correlacionou-se mais fortemente com o desempenho escolar total ($r=0,49$), quando são levados em

conta também os conceitos de outras disciplinas menos “acadêmicas”, como Ed. Física e Ed. Artística.

É importante destacar que, embora as questões relativas à auto-eficácia generalizada apresentassem conteúdo mais vago e até certo ponto abstrato, as mesmas parecem ter sido compreendidas pelos sujeitos, verificando-se a existência de correlação positiva significativa da escala generalizada com as demais variáveis estudadas, seja em termos de desempenho escolar, seja em termos das demais escalas de auto-eficácia. Além disso, a correlação obtida entre a escala de auto-eficácia total e o desempenho acadêmico foi a mais forte de todas ($r=0,59$), o que sugere que pode ser desejável utilizar um instrumento para avaliar auto-eficácia que contemple tanto seus aspectos específicos quanto os generalizados.

Discussão dos resultados e implicações educacionais

O valor não muito elevado das correlações obtidas entre auto-eficácia e desempenho escolar pode ser explicado

pelo fato de apenas os alunos alfabetizados e que trouxeram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado terem feito parte da pesquisa. Isso pode ter enviesado a amostra no sentido de que apenas os melhores alunos (e/ou os mais responsáveis) tenham participado da pesquisa. Essa hipótese é viável, na medida em que as pontuações escolares obtidas foram iguais ou superiores à média (C) em mais de 90% da amostra, sendo que os escores de auto-eficácia localizaram-se acima do ponto médio da escala para praticamente todos os participantes. Esse fato reduz a variabilidade dos resultados, o que tende a reduzir também a magnitude das correlações obtidas.

Além disso, como afirma Bzuneck (2001), o desempenho escolar é função de vários fatores, sendo que as crenças de auto-eficácia constituem uma variável importante, porém não a única a ser levada em conta, ou seja, é fundamental considerar também, na explicação das variações no desempenho escolar, as reais capacidades e conhecimentos dos alunos.

É necessário salientar, ainda, que a presença de correlação entre auto-eficácia e desempenho escolar não indica uma relação de causa e efeito, ou seja, não é possível afirmar qual variável antecede a outra no tempo, por isso não é possível precisar qual delas é a causa e qual o efeito. Não se sabe até que ponto o bom desempenho escolar determina o alto sentimento de auto-eficácia, ou uma crença positiva sobre a própria eficácia influencia o bom desempenho escolar. O mais provável é que ambos os fatores se influenciem e reforcem mutuamente, conforme a hipótese de Bandura (citada por Fontaine, 2005).

No contexto escolar, os alunos com fortes crenças de auto-eficácia, que crêem possuir os conhecimentos e as habilidades necessárias para a realização de uma determinada tarefa, esperam e

tendem a obter melhores resultados. Já aqueles que apresentam fracas crenças de auto-eficácia, não acreditando nas suas próprias capacidades, tendem a apresentar resultados negativos.

O bom desempenho acadêmico dos alunos também pode ser atribuído à persistência e esforço dos mesmos perante uma tarefa específica. Como a motivação escolar está fortemente ligada às percepções e crenças dos alunos, quanto maior a crença em suas capacidades para uma determinada tarefa, maior será o esforço e conseqüentemente melhor o resultado. Já os alunos que não possuem uma forte crença nas suas reais capacidades sentem-se desmotivados e tendem a desistir diante de novos desafios. Assim, o aluno faz um julgamento de suas próprias capacidades, uma auto-avaliação, sendo que, ao apresentar um baixo senso de auto-eficácia, tanto sua persistência como sua motivação perante as tarefas serão pequenas.

Como já foi destacado anteriormente, é nas séries iniciais do Ensino Fundamental que os alunos irão adquirir habilidades e conhecimentos básicos fundamentais para os períodos escolares posteriores. É também neste período que a criança começa a experimentar de forma mais intensa seus sucessos e fracassos, determinando suas crenças em suas capacidades, não só na vida escolar, mas também em situações mais gerais.

De acordo com Erickson (citado por Fiori, 1981), a escola constitui, para as crianças em idade escolar, uma importante fonte de cobranças e realizações, podendo contribuir para o desenvolvimento de sentimentos positivos com relação à sua capacidade produtiva, ou, pelo contrário, favorecer sentimentos de inferioridade e incapacidade.

Diante de resultados positivos, de sucessos desejáveis, o aluno se sente

confiante, com elevada auto-eficácia, persistindo e se esforçando em frente das dificuldades. Entretanto, quando os alunos se deparam com o fracasso, diante das dificuldades, sentimentos de desânimo e vergonha prevalecem. Assim, os alunos que possuem um baixo desempenho escolar tendem a duvidar de suas reais capacidades evitando situações ameaçadoras e adquirindo um sentimento de inferioridade perante os outros.

O professor também tem um papel importante na construção das crenças de auto-eficácia dos alunos. Sentindo-se seguro e competente em sua profissão, com avaliações positivas acerca de sua eficácia docente, o professor tem maiores condições de favorecer o aluno na construção de suas crenças de auto-eficácia. De acordo com Bzuneck (1996, 2006), vários estudos têm demonstrado que a auto-eficácia docente está relacionada ao melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas, ao incremento das crenças de auto-eficácia dos próprios alunos (consideradas como variável determinante de sua motivação) e à adoção de estratégias mais adequadas para lidar com os chamados “alunos-problema”.

Uma maneira de o professor favorecer as crenças de auto-eficácia dos alunos seria propiciando aos mesmos experiências de sucesso na aprendizagem e oferecendo *feedbacks* positivos a respeito de seu desempenho, de modo a suscitar nos alunos maior persistência, motivação e, conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos.

De acordo com Schunk (citado por Bzuneck, 2001), as crenças de auto-eficácia dos alunos podem ser incrementadas pelo professor se ele trabalhar com tarefas que apresentem objetivos ou metas específicas, bem definidas, que possam ser cumpridas num

curto espaço de tempo e com nível adequado de dificuldade.

É importante também que o professor estimule o aluno, persuadindo-o de que ele possui as capacidades necessárias para a execução das tarefas e criando um clima emocional de segurança e afetividade em sala de aula. Caso contrário, o aluno poderá sentir-se inseguro, ansioso e desmotivado na realização das atividades propostas, devido ao fato de não se considerar suficientemente capaz para realizá-las.

Conclusão

Foi possível, diante dos resultados obtidos, confirmar a existência de uma associação importante entre percepção de auto-eficácia e desempenho escolar, em alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Tal associação, entretanto, não nos permite afirmar a existência de uma relação de causa e efeito entre esses aspectos, sendo provável que ambos os fatores se influenciem mutuamente.

É durante as primeiras séries escolares que o aluno começa a construir o conhecimento a respeito de suas próprias capacidades acadêmicas. E a escola tem um papel fundamental na construção de crenças mais otimistas de auto-eficácia no aluno, que assim desenvolverá maior motivação em frente às atividades escolares e persistência em frente às dificuldades, o que terá como conseqüência reflexos positivos no seu desempenho escolar.

Referências

Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In R. G. Azzi e S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 09-23). Campinas: Alínea.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist Association*, 44 (9), 1175-1184.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48 (4), 57-89.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 116-133.
- Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi e S. A. J. Polydoro (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas: Alínea.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Coimbra, S. & Fontaine, A. M. (1999). Adaptação da Escala de Auto-Eficácia Generalizada Percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1993). In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (orgs.), *Avaliação psicológica, formas e contextos*. (pp. 1061-1069). VI Braga: APPORT.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R. G. Azzi e S. A. J. Polydoro (orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). Campinas: Alínea.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fiori, W. R. (1981). Desenvolvimento emocional do escolar. In C. R. Rappaport, W. R. Fiori & C. Davis (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento, Vol 4: A idade escolar e a adolescência* (pp. 1-11). São Paulo: EPU.
- Loureiro, S. R. & Medeiros, P. C. (2004). Senso de Auto-eficácia de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. In E. Marturano, M. B. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 179 – 195). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., Marturano, E. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13 (3), 327-336.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 17 (1), 121-128.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.

Confiança interpessoal e engajamento cívico: Uma análise correlacional

Interpersonal Confidence and civic engagement: a correlational analysis.

Alexandre José Bernardo*

Lucio Rennó Junior**

Resumo

O presente estudo foi realizado com 2.449 moradores/eleitores da cidade de Juiz de Fora / MG durante o período de março de 2002, período este chamado de pré-eleitoral. Nosso estudo buscava correlacionar as variáveis confiança interpessoal e engajamento cívico. Além disto, também pretendíamos verificar a existência de uma bidimensionalidade do conceito de confiança interpessoal. Encontramos que a confiança interpessoal possui realmente uma bidimensionalidade dividida em confiança particularizada e confiança generalizada. Também encontramos que a confiança particularizada não possui qualquer relação com o engajamento cívico, e por outro lado a confiança generalizada tem relação diretamente proporcional ao engajamento, isto é quanto maior o nível de confiança generalizada maior será o engajamento cívico e certamente isto refletirá sobre a democracia.

Palavras-chaves: Confiança interpessoal, bidimensionalidade, engajamento cívico.

Abstract

The present study was carried out with 2499 residents/voters of Juiz de Fora city/MG along March 2002, pre-electoral period. Our study aimed to correlate interpersonal confidence variables with civic engagement. Besides that we also pretended to verify the bidimensionality of the interpersonal confidence concept. We found that interpersonal confidence does have a divided bidimensionality in particularised confidence and generalised confidence. It was also found that particularised confidence does not have any relationship with civic engagement, and on the other hand generalised confidence has a direct proportional relationship with civic engagement, that is the higher the level of generalised confidence the higher the civic engagement and certainly this will reflect on democracy.

Key-Words: Interpersonal Confidence, bidimensionality, civic engagement.

* Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG.

Contato: ajbernardo@hotmail.com

** University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.

O capital social
Definição de capital social

O conceito de capital social, definido como algo que se refere às instituições, relações e normas que delimitam a qualidade e a quantidade de interações

sociais de uma sociedade, permite explorar aspectos que são pertinentes tanto ao estudo da psicologia política quanto das ciências sociais. Trabalhar-se-á o conceito de capital social e suas aplicações sob a perspectiva da psicologia política. Portanto, serão abordados os

aspectos subjetivos que motivam e impulsionam o comportamento político concreto de cidadãos da cidade de Juiz de Fora.

Há uma busca pela contextualização das variáveis de estudo que, além de aspectos subjetivos dos fenômenos políticos, são considerados por muitos como importantes medidas do capital social: a confiança interpessoal e o engajamento cívico. Analisar-se-ão como fator puramente subjetivo sensações de confiança em outras pessoas, que afetam um comportamento concreto de indivíduos, participação em entidades da sociedade civil organizada.

Porém, o que denomina-se capital social? Inicia-se o estudo a partir de uma noção mais restrita até atingir-se uma noção mais ampla. O capital social pode ser definido como sendo uma “série de associações entre pessoas, incluídas aqui redes e normas sociais que afetam a produtividade e o bem-estar da comunidade” (Portes e Landholt, 1996, p. 20). Isto é, onde há capital social e onde há clima de assistência mútua e cooperação, bens privados e públicos são gerados com menos conflito e menos perdas. O capital social tem a função de facilitar a coordenação e a cooperação mútua.

2) As medidas de capital social: verdade ou ilusão?

O capital social pode ser medido de varias maneiras, ainda que, por distintas razões, não seja possível nem desejável atingir uma única e “verdadeira” medida.

Algumas dificuldades foram encontradas no que tange a medida de capital social. São elas: definições mais amplas do capital social são multidimensionais e incorporam distintos níveis e unidades de análise; qualquer tentativa de medir as propriedades de

conceitos ambíguos, como comunidade, rede e organização, é problemática; se têm feito poucos esforços no sentido de medir o capital social, o que faz com que os investigadores contemporâneos utilizem índices aproximados, como a medida de confiança, os índices de intenção de voto, o índice de participação em organizações cívicas e o número de horas de voluntariado.

A mensuração do capital social pode ser difícil, mas não impossível. Numerosos e excelentes estudos têm identificado úteis variáveis numéricas de capital social mediante o uso de distintos tipos e combinações de metodologias de investigação qualitativas, comparativas e quantitativas.

Uma das modalidades existentes é o estudo comparativo que busca uma complementaridade entre o estudo qualitativo e o quantitativo.

Um bom exemplo deste tipo de estudo foi realizado por Putnam (1993, p.28) quando “examinou o capital social em termos do grau de participação na sociedade civil, como medida utilizada: o número de votantes”, que para a realidade brasileira deve ser desconsiderado, pois o fato de o voto ser obrigatório enviesa qualquer representatividade da amostra.

Outro indicador utilizado por Putnam (1993) neste estudo citado é o número de leitores de periódicos, membros de grupos políticos e sociais e confiança nas instituições públicas. Um bom achado da pesquisa de Putnam “refere-se ao fato de que no norte da Itália, onde todos os indicadores de capital social são altos, existem taxas significativamente mais elevadas de governabilidade, de rendimento institucional e de desenvolvimento”.

Recentemente nos Estados Unidos, Putnam (1995) utilizou um enfoque

similar, combinando informação de fontes acadêmicas e comerciais para demonstrar a queda em longo prazo das reservas de capital social. Putnam (1995) validou a informação recolhida de várias fontes frente aos dados da Escala Social Geral, reconhecida amplamente como uma das mais fidedignas sobre a vida social americana.

2.3) Algumas teorias importantes sobre o capital social

O teórico Putnam (1993; 1995) trabalha algumas variáveis relacionadas ao capital social e tem se aprofundado sobre ativismo político, ou engajamento cívico, como ele prefere chamar. Em suas obras encontram-se referências ao fenômeno do “Bowling Alone”, que corresponderia ao “Jogar Boliche Sozinho”. Com isto, ele quer fazer alusão a uma prática engajada que estaria se tornando individual, uma espécie de abandono do coletivo em função do individual. Este fenômeno que vem acontecendo na sociedade americana é chamado de desengajamento cívico.

Heller (1996, p. A-11) afirma que o “engajamento cívico está declinando, e que uma das possíveis razões para isto, a principal para ele, seria a televisão que substitui, em parte, a vida social”. Outra razão apresentada por Putnam (1995, p. 31) é:

“... que pessoas nascidas nas três primeiras décadas deste século eram mais ligadas a grupos cívicos e exibiam uma maior confiança social. Esta geração pré II Guerra Mundial está sendo suplantada por gerações sem aptidão para comprar, votar ou confiar.”

Apresenta-se aqui uma correlação entre falta de confiança e declínio de engajamento. Embora a confiança a que Putnam se refira seja o sentimento de segurança.

Outro pesquisador que discute o capital social como um pilar de

sustentação da sociedade é Inglehart (2000). Este por sua vez faz uma interessante aproximação conceitual entre o capital social, a confiança interpessoal e o engajamento cívico.

Para Inglehart (2000, p. 217) “a cultura de confiança e tolerância faz com que uma rede de associações voluntárias emirja. Estas redes são conseqüências de pessoas confiantes umas nas outras, que trabalham para que o produto desta associação também emirja”.

Este teórico é muito importante neste estudo por tecer algumas considerações que permeiam as definições e o objetivo do estudo. De acordo com Inglehart (2000, p.219), esta emergência de associações voluntárias, ou melhor dizendo, atitudes cívicas, está diretamente relacionada ao nível de confiança interpessoal apresentado pelos indivíduos de uma determinada sociedade.

O autor também sugere que este seja um ciclo que se retroalimenta, isto é, “pessoas que confiam umas nas outras formam / participam de associações em situações em geral, e estas, por sua vez, fazem com que as pessoas confiem mais umas nas outras” (Inglehart, 1997 apud Rose, 1998). O “capital social (isto é, a confiança interpessoal) exerce um papel fundamental no cenário de cooperação política e econômica” (Inglehart, 1997, apud Rose, 1998, p.24). Sua proposição é chamada de “síndrome de cultura cívica”. Pode-se concluir que a “confiança interpessoal é um requisito para a formação de associações voluntárias e é essencial para a ativação política de cidadãos” (Inglehart, 1997, apud Rose, 1998, p.44).

3) Confiança interpessoal ou confianças interpessoais?

3.1) Definições e medidas

Sendo de fundamental importância para o estudo da democracia, o conceito de confiança interpessoal é uma das

variáveis mais estudadas no campo da psicologia política, bem como quando se fala em capital social.

O conceito de confiança parece, a priori, um tanto quanto subjetivo e de difícil apreensão, mas Rennó (2000, p.785) definiu bem este conceito como sendo “um componente básico de um padrão cultural que estimula a ativação política e a mobilização de indivíduos, aumentando a responsividade e *accountability* do sistema político”. O argumento é que quanto mais confiáveis os cidadãos, mais inclinados estão para se envolverem em associações voluntárias. O aumento na participação política, por sua vez, conduz a um maior apreço pelo sistema político democrático. Em resumo, sem confiança interpessoal as chances de mobilização coletiva diminuem e sem participação política dos cidadãos, mais frágil é a democracia.

Por ser uma variável dicotômica, a forma mais usada para sua mensuração é aquela apresentada por Inglehart (2000) no World Values Survey: “Em geral, você diria que a maior parte das pessoas é confiável?” (p. 221). Muitos estudos utilizaram-se desta forma de medição e afirmam que a medida é válida. Contudo “estudos que usam esse indicador de confiança interpessoal na América Latina encontram resultados inconsistentes”. (Rennó, 2000) diferente do proposto por Inglehart (2000).

Existem também outras formas de medir a confiança interpessoal utilizando-se de variações da “Faith in People Scale” desenvolvida, em 1956, por Rosemberg e, posteriormente, utilizada na série de *surveys* da população americana realizada pelo National Opinion Research Center - NORC da Universidade de Chicago, (*General Social Survey* – GSS) citadas por Rennó (2000).

Um estudo que muito interessa foi realizado por Brehm e Rahn (1997) que se basearam em escalas fatoriais. Eles encontraram algumas relações estatísticas fracas entre confiança e engajamento cívico. Os estudos de Putnam (1995) sobre o declínio de capital social nos Estados Unidos utilizaram apenas um dos itens dicotômicos.

Outro estudo que utilizou os três itens citados acima foi o projeto *Monitoring the Future* (MF), baseado em amostras de alunos do segundo grau nos Estados Unidos, também coordenado pelo NORC e desenvolvido por Rahn e Transue (1998). Este estudo trata de um trabalho distinto do GSS devido a algumas diferenças: o questionário é auto-aplicável, e a opção “Não Sabe”, oferecida no GSS, não está entre as alternativas de respostas (Smith, 1997:174). Os resultados obtidos por Rahn e Transue (1998) não são drasticamente distintos dos alcançados por Brehm e Rahn (1997) no que concerne o efeito da confiança interpessoal.

A diferenciação de instrumentos para medição da confiança interpessoal possibilita uma conclusão, “os resultados logrados são fortemente condicionados pelas escolhas de operacionalização dos conceitos” (Rennó, 2000). Outro reforçador desta posição é Smith (1997), que afirma “que até mesmo a localização das perguntas sobre confiança interpessoal no questionário do GSS variou ao longo dos anos. A variação nos itens que precedem as perguntas sobre confiança interpessoal parece influenciar as respostas oferecidas para estas”.

Devido a estas variações instrumentais, Booth e Richard (1998) criaram um índice somatório dos três indicadores e “descobriram que confiança

interpessoal tem impacto limitado na geração de apoio à democracia”. Seligson (1999) também confirma tal resultado afirmando que “mesmo quando os vieses introduzidos pela construção do questionário são controlados, confiança interpessoal continua a oferecer resultados decepcionantes”.

Um acréscimo à bateria foi feito por Stolle e Welzel (2000) que passou a fazer distinção entre dimensões do conceito de confiança interpessoal: uma confiança generalizada como propensão individual para confiar especificamente em desconhecidos e pessoas de outros países e não apenas em pessoas em geral, e com isto resta uma confiança personalizada, que corresponderia a uma propensão individual para confiar em pessoas conhecidas de seu núcleo de convivência próximo.

Stolle e Welzel (2000) ainda afirmou que “pessoas que aderem a associações tendem a confiar mais em estranhos do que cidadãos que não aderem” (p. 7). Há um viés de seleção nos participantes de associações cívicas, e não um acréscimo na confiança no plano individual dos membros das associações.

Como se vê, existem diversos estudos sobre a forma de mensuração do nível de confiança interpessoal e os resultados são desconhecidos. De acordo com Rennó (2000), isto pode estar ligado à possibilidade de haver uma segunda dimensão do conceito de confiança interpessoal que não é incorporada pelas formas tradicionais de se mensurar esse conceito e, portanto, pode levar os estudos que ignoram essa multidimensionalidade a resultados equivocados.

4.2) A segunda dimensão

Rennó (2000) traz uma discussão interessante e muito produtiva em termos acadêmicos, pois propõe que:

“uma característica comum a todas as formas tradicionais de mensuração da confiança interpessoal, é que o conceito é visto como unidimensional. No entanto, é possível que esse pressuposto não seja realista. Confiança interpessoal, como outras formas de comportamento político, pode ter dimensões distintas e as formas correntes de mensurá-la não levam essa multidimensionalidade em consideração” (p.793).

Existe na literatura apenas uma diferenciação entre possíveis dimensões da confiança interpessoal: a distinção entre confiança generalizada e confiança personalizada (Stolle e Welzel, 2000, p. 80). A primeira refere-se a formas de confiança interpessoal que se expandem para além da esfera privada, da vida particular. A segunda restringe-se à órbita da vida particular.

Esta distinção está presente desde os estudos pioneiros de Almond e Verba (1981), porém em termos de operacionalização de variáveis acaba por ser desprezada pelos pesquisadores, sendo focado apenas o lado generalizado. De fato, essa é uma estratégia razoável, pois confiança particularizada deve, na verdade, apenas exercer impacto negativo no apoio à democracia.

A falha nos resultados encontrados em pesquisas relacionadas à confiança interpessoal pode estar ligada a outra esfera de classificação do conceito; a confiança generalizada pode ser diferenciada em avaliações de como as pessoas em geral são dignas de confiança, e essa é a forma como o conceito é geralmente medido, mas também em autojulgamentos acerca da magnitude de confiança que o entrevistado tem das outras pessoas. Ou seja, na forma tradicionalmente utilizada, pergunta-se indiretamente sobre quão confiáveis as pessoas são em geral, mas ignora-se o importante fato de o indivíduo admitir

quanto ele tende a confiar em outras pessoas.

A primeira forma de classificação do conceito, costumeiramente mensurada, reflete uma visão sobre confiança interpessoal externa e é limitada a avaliações do ambiente externo onde o indivíduo está inserido. A segunda dimensão, explorada neste estudo, refere-se a sentimentos internamente construídos acerca da confiabilidade transmitida por outras pessoas.

“Essa nova dimensão enfatiza a intensidade com que indivíduos admitem que vêem outras pessoas como confiáveis. Parece-nos que, por ser mais direta, e por referir-se a auto-avaliações acerca de outras pessoas em lugar de sensações generalizadas e, portanto, pouco precisas acerca do ambiente externo, a nova medida de confiança interpessoal pode oferecer resultados mais consistentes” (Rennó, 2000, p. 792).

É interessante ressaltarmos que “esta distinção entre as dimensões interna e externa da confiança interpessoal foi explorada no começo dos anos 70, por um grupo de psicólogos” (MacDonald Jr. *et alii*, 1972). Na época, os autores estudaram a influência de distintas formas de mensuração da confiança interpessoal sobre padrões de comunicação de assuntos íntimos. Confiança interpessoal medida através de sua dimensão interna é um dos componentes centrais do aumento da comunicação de assuntos privados. A operacionalização desta variável centra-se na mensuração direta de expectativas individuais acerca do comportamento de outros. Um dos achados principais desse estudo é que as duas dimensões da confiança interpessoal não estão correlacionadas, portanto referem-se a conceitos distintos e com capacidades explicativas diferenciadas.

4) Engajamento cívico versus ativismo político

Por engajamento cívico definem-se todas as atividades realizadas pelo cidadão em prol de um bem comum de sua comunidade, enquanto que por ativismo político chamam-se as atividades políticas realizadas por este mesmo cidadão. O ativismo político pode ser considerado como uma das formas de mensuração / demonstração de engajamento cívico, porém nunca podemos afirmar que o engajamento cívico se reduz exclusivamente ao ativismo político.

Booth e Richard (1998) levantam a hipótese de haver mais de uma dimensão no conceito de engajamento cívico. De acordo com estes autores, a participação em diferentes classes de associações afeta o ponto de vista individual sobre o sistema político de várias maneiras. Com isto, eles trazem a idéia de que diferentes formas de envolvimento em ações coletivas geram diversos efeitos na opinião individual e no comportamento político.

Disto tudo é bom frisar que:

“...indivíduos que participam de diferentes formas de mobilização coletiva, não estão somente envolvidos por uma única dinâmica, comparada a forma tradicional de ativismo, mas provavelmente sua visão sobre o sistema político é bem distinta daqueles que não o fazem” (Rennó, 2000, p. 799).

Conceitualmente falando, a forma tradicional de engajamento cívico pode ser dividida em três classes: Classe 1 (Grupos jovens, grupos de esporte e grupos culturais) oferece oportunidades de lazer aos seus membros. Para Uslander (1999, p. 69) “a participação neste tipo de classe serve como treinamento gradual para participação em atividades

interativas onde é privilegiado o lugar da distribuição de informação entre os membros”. Na Classe 2 (associação de pais, associação de vizinhos, grupos de igreja). Negócios com problemas em comum são a chave principal desta classe. Estas associações servem de arenas para debates de atividades / problemas comuns. “Neste tipo de associação há um acréscimo do ativismo político nos seus membros e conseqüentemente sua demanda por instituições democráticas eficientes” (Rennó, 2000, p. 787). E ainda temos a Classe 3 (partidos políticos e grupos de trabalho). Aqui a ligação se dá pela sintonia político-partidária e ideologia política. Não há somente a distribuição de informação entre seus membros, mas também serve de base para participação política ativa, seja em nível local ou nacional.

A razão para esta diferenciação conceitual reside no fato de que a diversidade de objetivos, bem como a diversidade de estruturas organizacionais permitem esta grande variabilidade, e em cada nível de participação cívica se dá uma etapa para o envolvimento do cidadão e da base de seu sistema democrático, seja ele mais ou menos capitalizado socialmente.

Metodologia e análise de dados

Amostra

Este estudo foi realizado com uma amostra de 2.449 entrevistados da cidade de Juiz de Fora – MG. A técnica de amostragem utilizada nesta pesquisa foi probabilista aleatória de múltiplos estágios.

Sendo inicialmente utilizada a amostragem aleatória simples por área, onde cada sujeito residente de um determinado local tinha a mesma chance de ser sorteado que outro residente em outro ponto da cidade. Esta técnica é uma variação da amostragem aleatória simples e normalmente é utilizada quando “não se

conhece a totalidade dos componentes da população, ou esta é passível de ser encontrada mais facilmente, por meio de mapas cartográficos ou fotos aéreas” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 58).

O critério de seleção da amostra, no estágio inicial, foi realizado a partir da utilização de mapas cartográficos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao Censo demográfico do ano 2000. Isto contribui muito para o desenvolvimento da pesquisa por estarmos trabalhando com dados bem recentes e atuais.

Dentre os entrevistados não havia qualquer restrição quanto ao sexo, porém só era realizada a entrevista com pessoas acima de 16 anos, idade mínima para o exercício do voto no Brasil, não havendo um limite superior de idade.

Materiais

Para este estudo utilizamos um questionário com 223 questões relativas a assuntos diversos relacionados ao comportamento político. Dentre elas, 21 questões nos interessavam diretamente, pois relacionavam-se à identificação sociogeográfica da entrevista, em nível de confiança interpessoal e do engajamento cívico.

Podemos afirmar que nosso instrumento era fidedigno, ou seja, apresentava um bom grau de consistência interna entre as questões relativas a cada variável, tanto com relação à mensuração do nível de confiança, quanto ao nível de engajamento cívico apresentado pelos entrevistados. Nosso critério de fidedignidade utilizado foi o alfa de Cronbach¹, que em ambas as variáveis atingiu níveis aceitáveis estatisticamente: confiança interpessoal (0.6592) e engajamento cívico (0.7705).

¹ Alfa de Cronbach: o valor ideal deste critério de fidedignidade é igual a 0.7, porém até 0.65 é aceitável como fidedigno.

Os materiais utilizados na pesquisa foram cópias impressas do questionário (2500), canetas esferográficas azuis para a aplicação do questionário por parte dos entrevistadores (450), pranchetas para apoio do questionário (200), plástico para crachás dos entrevistadores (200), “jacaré” para fixação dos crachás dos entrevistadores (200) e folhas de ofício para preenchimento de fichas de controle de qualidade das entrevistas a serem preenchidas pelos supervisores (50) e outras anotações necessárias.

O material humano utilizado foi por volta de 215 universitários, de vários cursos, treinados para duas funções distintas: entrevistadores (200) e supervisores (15).

A logística utilizada no desenvolvimento do trabalho contou com o apoio do CAEd (Centro de Avaliações e Medidas em Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Este estudo teve como órgãos de fomento a University of Pittsburgh e a University of Houston, que financiaram o pagamento do material e das pessoas envolvidas no trabalho.

Procedimento

O estudo se baseou numa técnica de amostragem que segue vários estágios, a fim de randomizar a amostra e obter resultados mais precisos, com uma menor interferência do entrevistador.

Os passos operacionais desta 1ª fase foram em direção da busca de mapas cartográficos que expusessem a totalidade da população a ser investigada e que retratassem de forma atual a situação e a distribuição geográfica da mesma. De posse destes mapas cedidos pelo IBGE/JF (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de Juiz de Fora), utilizamos a mesma divisão da cidade realizada pelo

IBGE, feita por setores próximos, o que facilitaria o deslocamento do entrevistador e reduziria gastos, e ainda aumentaria a área de cobertura da pesquisa.

Feita a divisão, passamos ao segundo estágio da técnica utilizada, que seria a seleção do domicílio² a ser entrevistado. Cada setor possuía uma quantidade variável de quarteirões numerados em ordem crescente. O entrevistador deveria iniciar pelo quarteirão número 1 (um) e iniciar uma contagem neste, isto é, ele deveria começar pelo ponto inicial do setor, previamente marcado no mapa, e contar até o sexto domicílio. Este seria o local da entrevista, porém a seleção parte para o terceiro estágio após a localização da residência.

O próximo estágio é a seleção do entrevistado. O entrevistador deveria fazer uma listagem de todas as pessoas que moravam naquele domicílio e estavam presentes no momento da entrevista, juntamente as datas de aniversário de todos os presentes. O entrevistado seria escolhido de acordo com esta data, dentre os presentes o escolhido era aquele que havia feito aniversário mais recentemente.

Esta forma de seleção nos trouxe alguns problemas, como um aumento excessivo da população de mulheres na amostra, enviesando esta, bem como uma dificuldade para obter entrevistados cuja faixa etária estivesse abaixo dos 20 anos.

Para tentar amenizar o problema, acrescentamos um novo estágio à seleção do entrevistado, que seria a determinação

² Domicílio: O IBGE define como Domicílio o local estruturalmente separado e independente, que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que esteja sendo utilizado como tal na data de referência do Censo.

do sexo proporcionalmente aos dados fornecidos pelo IBGE apurados no Censo de 2000 para determinada região.

Este estágio fixava a proporção de homens e mulheres que seriam entrevistados, ou seja, se em determinada região a proporção entre mulheres e homens fosse de 2:1 (lê-se: dois homens para uma mulher), o entrevistador faria a primeira entrevista com qualquer sexo, a segunda também com qualquer sexo, porém a terceira deveria ser o sexo complementar da proporção.

Vamos exemplificar para ficar mais claro. Em um determinado setor a proporção era de 2:1 (lê-se: dois para um) homens por mulheres. Sendo a primeira entrevista livre com uma mulher, restaria para serem entrevistados 1 (um) homem e 1 (uma) mulher. A segunda também seria livre e, sendo esta com um homem, a terceira obrigatoriamente deveria ser com um homem, para completar a proporção.

Resultados

Para oferecer subsídios a estudos subseqüentes sobre o comportamento eleitoral, está sendo realizada a presente pesquisa, buscando definir a dimensionalidade do conceito de confiança interpessoal e sua correlação com a participação de cidadãos em movimentos políticos. Esta base tem possibilidades futuras de um estudo longitudinal que serviria para testar a estabilidade temporal do instrumento utilizado e até mesmo uma tentativa de validação do mesmo como forma de mensuração do conceito de confiança interpessoal em suas dimensões.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de março do ano 2002. A seguir, indicamos os principais resultados desta primeira fase do estudo e na parte final apontamos as considerações parciais que serão ampliadas em estudos subseqüentes, retratando o quadro atual

do comportamento eleitoral na cidade de Juiz de Fora.

Vamos trabalhar aqui com distribuições de frequências com bases em entrevistas válidas e respondidas, por isto pode haver uma pequena variação quanto ao número bruto de entrevistados de cada item.

O indicador socioeconômico utilizado neste estudo foi a escolaridade. Dentre os entrevistados válidos (2.419), no que se refere ao nível de escolaridade encontrou-se que 26,1% possuem o ensino médio completo; 13,5% possuem a 4ª série do ensino fundamental, 9,6% possuem superior incompleto, 8,9%, ensino fundamental completo e 8,3%, superior completo.

As frequências encontradas sobre o conceito de confiança interpessoal foram as seguintes: 95,4% possuem muita ou alguma confiança em sua família – Tabela 2 -, 70,9% dos indivíduos acreditam que seus amigos são de muita ou de alguma confiança.

Por outro lado, os dados revelaram que 62,1% das pessoas que foram entrevistadas acreditam que sua SPM³ é de pouca ou nenhuma confiança. Os desconhecidos também estão desacreditados, 90,8% atribuíram pouca ou nenhuma confiança a eles. Ainda tivemos 84,2% afirmando que os políticos são de pouca ou nenhuma confiança.

E num patamar mediano se encontraram os vizinhos que tiveram um percentual de 54,0% de muita ou alguma confiança atribuída a eles. E ainda as redes de tv, com 58,5% dizendo que são de pouca ou nenhuma confiança.

³ SPM: Sociedade Pró-Melhoramentos do bairro. É uma associação de bairro que visa ao bem comum da comunidade e busca junto à prefeitura trabalhar no sentido de obter benefícios para aquela região.

A outra variável de estudo foi o engajamento cívico. Aqui encontrou-se que dentre os entrevistados 82,1% nunca trabalharam para algum candidato em qualquer eleição. Paralelamente, 89,2% afirmaram que nunca trabalharam para algum partido político.

Quanto ao grau de engajamento em uma causa política, 67,3% nunca tentaram convencer alguém a votar em seu candidato. Também foi encontrado que 74,8% nunca colocam adesivos em sua casa ou carro e 80,6% nunca colocam faixas políticas.

E finalizando nossos dados, 56,1% nunca assiste a debates, reuniões de partido ou comícios.

Outros dados apurados por nossa pesquisa foram quanto à participação dos entrevistados em atividades que não tenham ligação com a política, a fim de testarmos argumentos elaborados por Putnam.

Dos entrevistados, 86,2% nunca participaram de reuniões da SPM, nem de sua direção. Com relação ao engajamento em outras causas, encontramos que 78,4% nunca se afiliaram a clube de esportes, 61,9% nunca participaram de grupos de Igreja. É bom destacar que aqui se excluem cultos ou missas. Perguntávamos de grupos de encontros. Dentre nossos entrevistados, 88,7% nunca participaram de sindicatos e 94,1% nunca participaram de partidos políticos.

Após um tratamento estatístico com o SPSS (Software Package Social Statistics) encontramos alguns dados. Fizemos uma análise fatorial do conceito de confiança interpessoal para avaliar a existência das duas dimensões e obtivemos um resultado que confirmou nossa hipótese bidimensional do conceito.

Também verificamos a correlação entre as variáveis, confiança generalizada

versus confiança particularizada, confiança generalizada versus engajamento cívico e confiança particularizada versus engajamento cívico, através do teste de correlação de Pearson.

Encontramos relações estatisticamente significantes nas duas primeiras testagens, isto é, a confiança generalizada é correlacionada tanto à confiança particularizada quanto ao engajamento cívico. Em ambas as correlações o resultado encontrado foi positivo, o que nos permite afirmar que quanto maior o nível de confiança generalizada, maior será o nível de confiança particularizada, e ainda a relação entre confiança generalizada e engajamento cívico é diretamente proporcional.

Já a relação entre confiança particularizada e engajamento cívico não mostrou nenhuma significância estatística.

Discussão

De acordo com os resultados anteriormente relatados, algumas observações tomam certo destaque. Quando falamos da variável confiança interpessoal percebemos que à medida que nos afastamos do núcleo familiar (micronúcleo – confiança particularizada) em direção ao núcleo externo (macronúcleo – confiança generalizada), há um decréscimo no nível de confiança interpessoal.

Tomando alguns exemplos dos dados encontrados, podemos afirmar que indicadores típicos destas duas dimensões existentes no conceito de confiança interpessoal são a díade família-desconhecidos, que se situam em extremos opostos de um mesmo continuum.

Analisando a variável engajamento cívico, percebemos um grande (des) engajamento com assuntos políticos. Há um desinteresse muito grande pelo assunto. Dentre nossos indicadores, o único que se aproximou da média aritmética foi a audiência/participação de debates ou comícios, mas mesmo assim é muito alta a frequência de quem nunca participa/participou.

Com isto podemos fazer algumas referências ao que afirmava Putnam (1995). Nosso estudo vem reforçar o que Putnam chamava de “bowling alone”, ou seja, a existência de uma tendência de afastamento de atividades sociais, e mais acentuadamente com relação a atividades ligadas à política.

Uma inferência nossa é que de acordo com as classes de engajamento cívico, as pessoas não passam pelas fases iniciais e talvez por isso não estejam atingindo o nível de engajamento necessário para participar de atividades políticas. Percebe-se um afastamento geral de atividades sociais.

Alguns indícios foram encontrados por nosso estudo. Primeiramente podemos afirmar que realmente existem duas dimensões no conceito de confiança interpessoal. Nosso questionário possuía alguns itens que se correlacionavam com maior incidência em diferentes dimensões.

A primeira dimensão encontrada foi a confiança particularizada, com a qual as questões 15a (família), 15b (amigos), 15c (vizinhos) se relacionavam diretamente formando um núcleo centrado no círculo da esfera privada.

A outra dimensão encontrada foi a confiança generalizada. Nesta dimensão os itens que se correlacionaram com melhor desempenho foram as questões 15g (políticos), 15h (tv), 15f (pessoas desconhecidas), o que nos sugeriu um

indicador em pessoas que estão para além da esfera da vida privada.

E ainda encontramos uma questão que parece se correlacionar com ambas as dimensões e, portanto, não é um bom discriminador, entre elas a questão 15d (Membros da SPM do bairro). Acreditamos que esta questão não é um bom discriminador por apresentar características pertinentes e não-excludentes das duas dimensões conceituais.

Finalizando, podemos afirmar que existe uma correlação entre os conceitos de confiança particularizada e generalizada, assim como entre os conceitos de confiança generalizada e engajamento cívico, porém entre confiança particularizada e engajamento cívico não existe qualquer relação estatística. Isto nos permite afirmar que a confiança particularizada não exerce qualquer influência sobre o engajamento cívico e vice-versa.

Um bom exemplo desta não-relação são os próprios dados obtidos; a média de confiança particularizada foi bem alta enquanto o nível de engajamento cívico foi muito baixo, mostrando não terem qualquer relação.

Logo podemos afirmar que como a relação entre confiança generalizada e engajamento cívico foi positiva, isso quer dizer que quando há mais confiança generalizada há também mais engajamento cívico. O sinal da relação indica a direção da mesma. Este achado confirma pesquisas anteriores que dizem que confiança generalizada é que faz a diferença, e não confiança particularizada.

Considerações finais

Este estudo que atende à finalidade de ordem acadêmica teve o sentido de avaliar o conceito de confiança interpessoal e engajamento cívico, bem como estabelecer alguma possível correlação entre eles.

Aqui não cabe um fechamento de todos os questionamentos que surgiram durante o caminhar do processo, porque o objetivo deste estudo é ser exploratório levantar dúvidas, possibilidades e possíveis soluções, às vezes sobre a situação social do país.

Algumas observações gerais ultrapassaram os limites dos objetivos já realizados. Os resultados possibilitam um desenho interessante e atual da população investigada, que era representativa da cidade de Juiz de Fora.

O presente estudo oferece subsídios para efetivar uma proposta de atuação em termos investigativos futuros. É algo que objetiva um aprimoramento teórico e prático quanto as possíveis formas de mensuração do capital social evitando mensurações aproximadas, não tão válidas e fidedignas.

A instituição de maior confiança foi a família, enquanto, por outro lado, aquela que foi considerada de menor nível de confiança foram as pessoas desconhecidas.

Percebeu-se também que não é uma prática muito comum, nos tempos de hoje, o trabalho para candidatos ou partidos políticos. Assim como também a colagem de adesivos ou usos de faixas políticas. Isto pode fornecer uma base de discussão em uma perspectiva de investigação sobre qual o perfil do trabalho para instituições políticas, visto que estas práticas não são muito utilizadas.

Outro dado importante que sugere mudanças e reflexões sobre a prática política está ligada a não-audiência de debates e comícios, deixando uma questão no ar: o que pode ser feito para que se atinja um número maior de eleitores, para que estejam melhor informados e conseqüentemente em

melhor condição de exercer seu direito de voto? Isto reflete diretamente sobre o processo democrático e a estabilidade do sistema.

Um grande campo de estudo se abriu ao se constatar que realmente está havendo um afastamento das pessoas em relação às práticas engajadas sociais, e restam questionamentos sobre os motivos deste des (engajamento) e quais suas influências no futuro democrático do país.

Até que ponto já não é hora de se partir para uma estimulação desde cedo às práticas sociais a fim de se obterem cidadãos mais conscientes e que saibam o que devem fazer.

Algumas conclusões foram claras no término deste estudo. A primeira afirmação possível de se fazer é que realmente existem duas dimensões no conceito de confiança interpessoal, uma delas denominada confiança particularizada, que tinha relação com a esfera privada do entrevistado (família, amigos, vizinhos). Enquanto a outra dimensão encontrada foi chamada confiança generalizada. Nesta dimensão os itens que se correlacionaram com melhor desempenho foram os políticos, as redes de TV, pessoas desconhecidas, o que nos sugeriu um indicador de confiança em pessoas que estão para além da esfera da vida privada.

Outra observação importante foi que quanto maior o nível de confiança generalizada, maior será o nível de confiança particularizada, e vice-versa. Ou seja, estes conceitos, apesar de apresentarem dimensões diferentes, caminham juntos e se amparam oportunizando que as pessoas mais confiantes sejam de fato mais confiantes nos próximos e nos distantes.

Percebeu-se também que a relação entre confiança generalizada e engajamento cívico é diretamente proporcional, ou seja, quanto maior a confiança generalizada maior será o nível de engajamento cívico e talvez por isso mais confiável seja o sistema político, pois com esta participação direta do cidadão ampliam-se os horizontes em termos de uma possível estabilidade.

Ainda se pode dizer que não foi encontrada nenhuma significância entre relação de confiança particularizada e engajamento cívico, isto é, a confiança particularizada não influencia no sistema democrático.

Quando falamos da variável confiança interpessoal, percebemos que à medida que nos afasta do núcleo familiar (micronúcleo – confiança particularizada) em direção ao núcleo externo (macronúcleo – confiança generalizada) há um decréscimo no nível de confiança interpessoal.

Analisando a variável engajamento cívico, percebemos um (des) engajamento com assuntos políticos. Isto pode estar ligado ao fato de as pessoas não passarem pelas fases iniciais e talvez por isso não estejam atingindo o nível de engajamento necessário para participarem de atividades políticas. Aqui fica outra possibilidade de estudos futuros.

Esta investigação se propôs a compreender a teia de relações intrincadas que envolve o sistema político na relação com variáveis psicológicas, para também perceber em que medida o espaço privado é potencialmente acessível, em atendimento ao conjunto das dimensões que implicam a adequação entre eleitores e democracia.

Referências:

- Almond, G. & Verba, S. (eds.). (1981). *The Civic Culture Revisited*. Newsbury Park, Ca., Sage Publications.
- Booth, J. & Richard, P. (1998). Civil Society, Political Capital, and Democratization in Central America. *Journal of Politics*, (60), 780-800.
- Brehm, J. e Rahn, W. (1997), Individual-Level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital. *American Journal of Political Science*, (41), 999-1023.
- Heller, S. (1996). Bowling Alone. *The Chronicle of Higher Education*, A10-A12.
- Inglehart, R. (2000). Global Trends: A Glimpse Ahead - Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 23 (1), 215-228.
- MacDonald Jr, A. et alii. (1972). Self-disclosure and Two Kinds of Trust. *Psychological Reports*, 30 (1), 143-148.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração, análise e interpretação de dados* (4º ed.). São Paulo: Atlas.
- Portes, A. & Landholt, P. (1996, jul/dez). The downside of social capital. *The American Prospect*, 26 (94), 18-21.
- Putnam, R (1993). *Making Democracy Work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, p. 6.
- Rahn, W. M. e Transue, J. E. (1998). Social Trust and Value Change: The Decline of Social Capital in American Youth, 1976-1995.

- Political Psychology*, 19(3), 545-566.
- Rennó, L. (2000). Mensurando confiança interpessoal: notas acerca de um conceito multidimensional. *Revista de Ciências Sociais*, 43 (4), 783-803.
- Rose, R. (1998). Getting Things Done in an Modern Anti-Society: Social Capital Networks in Russia. *Social Capital Initiative*. (Working Paper No. 6). Washington, DC: The World Bank.
- Seligson, A. (1999). Civic Association and Democratic Participation in Central America: A Test of the Putnam Thesis. *Comparative Political Studies*, 32(3), 342-362.
- Smith, T. W. (1997). Factors Related to Misanthropy in Contemporary American Society. *Social Science Research*, (26), 170-196.
- Stolle, D. & Welzel, C. (2000). Social Capital, Communitarianism and Human Development: How Threatening is Rising Individual Self-Expression to Social Capital? *Delivery in 96th Annual Meeting*. Washington D.C.
- Uslaner, E. M. (1999). Democracy and Social Capital. In: Warren, M. (ed.). *Democracy and Trust*. Cambridge, Cambridge University Press.

Sexualidade e perversão na literatura romântica

Antenor Salzer **Rodrigues***

Resumo

O século XIX testemunhou o advento de uma nova maneira de entender e explorar a subjetividade, que teve a sua gênese na crítica literária coeva e influenciou tanto a filosofia da época quanto o surgimento do que se convencionou chamar de “ciências humanas”. Conhecido como Romantismo, esse movimento literário trouxe a lume desejos e emoções que os dois séculos anteriores tentaram esconder do espaço social.

Do ponto de vista da psicologia, chama a atenção o fato de esses afetos e anelos explorados pela sensibilidade romântica serem os mesmo descritos por Sigmund Freud como “perversões”. A forma como as figuras femininas, e as masculinas também, foram tratadas pelas artes da época denunciam uma forma mórbida do homem romântico entender e vivenciar a sua sexualidade.

Palavras-chaves: Mulheres – romantismo – perversões – psicanálise.

Abstract

The XIX the century registered the advent of a new way of understanding and exploring subjectivity, that had its genesis in contemporary literary critic and influenced both philosophy of that time and the beginning of what is conventionally called "social sciences". Known as Romanticism, this literary movement brought to light desires and emotions that the previous two centuries tried to hide of the social space. By the point of view of psychology, it calls attention to the fact that this affects and hankerings explored by the romantic sensibility are the same described by Sigmund Freud as "pervetion". The way the feminine form, as well as the male form, were treated by the arts at that time denounce a morbid way in which the romantic men lived and understood their sexuality.

Key-Words: Women – romanticism – perversion – psychoanalysis

*Psicólogo, psicanalista, Mestre em Psicanálise e Mestre em Letras pelo CES-JF e Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ.

Contato: asalzer@oi.com.br

A passagem do século XVIII para o XIX registrou uma mudança radical na maneira de o homem entender e descrever o seu mundo interior. Essa nova forma de compreender a subjetividade impregnou tanto a filosofia quanto a literatura, e também abriu caminho para novas formas de saber. Para Ariès (1991), em seu livro *A história da vida privada 3*, do ponto de vista sociológico, a modificação das mentalidades, que culminou com uma nova sociedade no alvorecer do século XIX, foi resultante de um processo

histórico que se desenvolveu entre os séculos XVII e XVIII.

Esse processo, que teve início no século XVII, inaugurou e estabeleceu a idéia inédita de privacidade ao longo dos dois séculos seguintes. Para Ariès (1991), três fatores principais seriam os responsáveis por esse acontecimento: em primeiro lugar, o novo papel do Estado, que sofrera alterações desde o século XV; em segundo, o desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura; e, por último, as novas formas de religião que

desenvolveram o sentimento de devoção e o exame das consciências. Todos esses fatores forçaram, paulatinamente, tanto a exploração pelo cidadão do espaço privado da vida familiar, um fato inédito na história, posto que a vida comunitária sempre fora o lugar de convivência social, quanto o hábito da reflexão e do recolhimento em sua própria subjetividade.

Na nova sociedade que se desenvolveu a partir dos séculos XV e XVI, surgiu o Estado de Justiça, isto é, novas leis que interferiam no cotidiano humano. Essa nova organização social, na qual o poder do rei era ilimitado, dividiu a sociedade européia em três classes distintas. Durante a Idade Média, essa segmentação era desconhecida, vivendo todos os cidadãos sob as mesmas condições sociais.

A primeira dessas classes sociais era a camada da nobreza, a classe cortesã, a qual, partícipe da ação política e do poder estatal, encontrava-se naquele espaço próprio do privilégio e da ostentação. Era a classe modelo e a inspiração para a burguesia ascendente, que não apenas se mirava nela como aspirava à sua reputação e às suas prerrogativas.

Em segundo lugar, definiu-se de maneira radical uma classe popular, a burguesia, instalada nas cidades e nos campos, mantida pelo trabalho próprio e na qual a ânsia por prestígio social funcionava como o motor da ambição e a justificativa da vaidade. Essa sociedade sem tradição, que cultivava uma sociabilidade ampla e mutável, encontrava nas ruas, praças e igrejas o seu espaço de convivência.

A terceira classe era formada por aquela massa popular mais simples, em sua maioria de miseráveis, desprovida de recursos materiais e de aspirações sociais e que vivia no limbo urbano ou rural, constantemente ignorada pelas outras duas.

Essas diferentes camadas sociais, a partir de um determinado momento, começaram a sofrer influências que levaram à novas regras de comportamento público: “O Estado do tipo novo, desenvolvido na Europa entre o final da Idade Média e o século XVII, instituiu um modelo inédito de ser em sociedade, caracterizado pelo controle mais severo das emoções, pelo senso mais elevado do pudor” (Ariés, 1991, p. 22).

Essas mudanças, que sustentavam os novos hábitos, estavam restritas, inicialmente, aos cortesãos e apenas paulatinamente passaram a atingir as demais classes sociais, levando, progressivamente, ao estabelecimento e à solidificação daqueles comportamentos que acabarão por definir toda a esfera do privado.

Além dessas alterações políticas que só foram possíveis pelo fortalecimento do poder do Estado e da figura do soberano absolutista, a Igreja também contribuiu para a emergência do novo habitus social ao instituir a confissão, o exame de consciência e ao dar ênfase à tarefa de todo cristão para a salvação pessoal. A fé e a prática religiosa abriam, assim, as portas do mundo interior e obrigavam o cidadão a confrontar sua subjetividade com as leis da Igreja, estabelecendo uma dicotomia entre elas.

As práticas da escrita e da leitura também participaram da emergência dessa nova modalidade de convivência. Até então a leitura e a escrita eram atos exclusivamente públicos, feitas em grupo, mas, aos poucos, passaram a ser feitas no recolhimento, dando lugar a uma reflexão cada vez mais íntima, nos ambientes reservados, verdadeiros refúgios do convívio social. Atesta esta alteração a presença do livro, que após a descoberta da imprensa se tornou mais comum como

propriedade pessoal a partir do século XVI.

Todos os segmentos da vida comunitária e todos os aspectos da vida familiar e pessoal dos cidadãos testemunharam um processo de privatização progressiva durante os séculos XVII e XVIII: novas práticas sociais, novas noções de higiene e civilidade, novos hábitos. As pessoas começam a desenvolver o costume da escrita pessoal, como os diários e as cartas, o estudo e a meditação solitária. Até mesmo novos espaços arquitetônicos, como o gabinete, passaram a ser construídos.

As sociedades da época moderna atestaram, então, uma nova dicotomia social: de um lado, um fortalecimento da civilidade e, de outro, uma exacerbação da intimidade. Novas prescrições passaram a regulamentar as condutas sociais visando ao controle público das paixões e da repressão dos corpos no espaço coletivo, fosse na corte, nos salões ou na sociedade em geral. O exercício da solidão, do recolhimento e do silêncio ficou reservado aos espaços isolados cada vez mais presentes na arquitetura da época.

Assim, na esfera pública, as regras da civilidade submetiam as emoções, refreavam os afetos e dissimulavam os amores e as paixões. Nesse sentido, criou-se uma arte da representação de si mesmo para os outros. O que havia de mais genuíno e de mais íntimo precisava ser encoberto por um véu de hipocrisia e fingimento. O desejo precisava, a todo custo, ser banido da esfera do coletivo. Desde o século XVI até o início do XIX, esse processo desenvolveu-se e instalou-se nas sociedades européias.

As novas condições econômicas também contribuíram para a transformação progressiva na ordem social. Novas regras de convivência e etiqueta foram estabelecidas criando comportamentos

cada vez mais artificiais e regidos por regras cada vez mais rigorosas (Ussel, 1980).

Se do ponto de vista social a burguesia se constituiu, ainda que lentamente, como uma classe detentora de uma moral própria e de um processo de desenvolvimento cultural característico entre os séculos XVII e XVIII, do ponto de vista jurídico e político ela só se firmou, de fato, no final do século XVIII e início do século XIX. Esse período que conheceu as lutas para o estabelecimento político da burguesia é denominado de “período romântico”.

Segundo Furet (1999), o título de “homem romântico” pode ser creditado ao indivíduo que nasceu na Europa Ocidental entre 1814 e 1840, isto é, logo após a solidificação de algumas repercussões políticas sociais da Revolução Francesa e o início da década que conheceria os movimentos liberais. Para esse autor, nesse momento, a burguesia começa a se estabelecer como classe relevante politicamente:

Podemos compreendê-lo a partir daquilo que confere à civilização européia da época uma característica particular: o desenvolvimento de um tipo de sociedade em que a classe média assume um papel cada vez mais importante, emancipando-se das hierarquias tradicionais do mundo aristocrático (Furet, 1999, p. 7).

Isso não quer dizer, entretanto, que os ideais e prerrogativas aristocráticos tivessem desaparecido. Assim sendo, o “homem romântico” participou de uma realidade social que não era aristocrática nem burguesa, o que explica o levante liberal de 1848. Entretanto, a nova classe social acabou definindo os destinos da Europa no limiar do século XVIII para o XIX. Heiz Gerhard Haupt (Furet, 1999) chama a atenção justamente para o fato de terem sido os burgueses que forjaram a

imagem das cidades européias entre 1780 e 1840. Segundo ele:

[...] Embora ao longo do desenvolvimento do capitalismo industrial os empresários e os industriais tenham adquirido uma importância crescente, até mesmo nos países fortemente industrializados como a Inglaterra, não eram os capitães da indústria e os especuladores da bolsa que, na primeira metade do século XIX, caracterizavam a imagem da burguesia. Eram a burguesia municipal e a burguesia cultivada, funcionários e comerciantes, advogados e médicos que representavam o coração da vida urbana; já na Idade Média se tinham podido constituir nas cidades formas de economia e modalidades de existência que viriam a confluir mais tarde na fisionomia burguesa (Furet, 1999, p. 27).

Esse autor lembra ainda que era muito pequeno o número de cidades que possuíam em torno de um milhão de habitantes na Europa da primeira metade do século XIX. A maior parte da burguesia habitava pequenas cidades e povoados rurais e que apenas 23% dos ingleses, 12% dos franceses e 9% dos alemães viviam em cidades contendo mais de cinco mil habitantes. Esse fato produziu uma classe social de hábitos e crenças muito próximos e comungavam dos mesmos princípios morais:

[...] Às dimensões da cidade corresponde também o reduzido número de pessoas de opinião idêntica e idêntico estatuto no interior do qual era dado a burgueses e burguesas conviverem. Uma vida social restrita, um círculo limitado no interior do qual se casava e o peso das convenções sociais eram alguns dos elementos que caracterizavam as cidades pequenas (Furet, 1999, p. 27).

Nessa seqüência de fatos, uma nova e mais rígida moralidade se desenvolveu.

Em primeiro lugar, o Iluminismo defendeu uma moral muito parecida com a cristã. Em seguida, na França, Napoleão Bonaparte impôs um espírito patriarcal, no qual a honra familiar passava pela autoridade soberana do pai. Assim sendo, durante o século XIX a família passou a ser, então, o exemplo das virtudes burguesas e a principal cooperadora nos interesses econômicos, uma vez que era a base para os negócios e detentora de uma política de casamentos como estratégia comercial. Com o passar do tempo, esse modelo de sociedade se expandiu para além do grupo social burguês, atingindo também os empregados e outros subalternos cujas vidas giravam em torno da família patriarcal burguesa.

Nessa linha de acontecimentos históricos, a sensibilidade e a sexualidade passaram por um processo de educação tão severo que foram banidas do espaço público e confinadas na intimidade das casas e no interior das almas. Noções de higiene começaram, então, a aprisionar o corpo de boas-maneiras e a censurar os sentidos. Os hábitos alimentares, que eram praticados em grupos, ou seja, comia-se e bebia-se em vasilhames comuns, passaram a ser individualizados. Arrostar, defecar, urinar, cuspir no chão, por exemplo, foram sendo confinados em espaços cada vez mais restritos. O sexo passou a ser, também, uma questão cada vez mais íntima e, em seguida, proibido fora das leis do casamento. Criavam-se normas e exigências que jamais poderiam ser cumpridas, forçando-se, então, o aparecimento de uma realidade paralela.

Quanto mais, porém, as regras sociais baniam o sexo, os afetos e as paixões do espaço público, mais força esses sentimentos ganhavam no espaço privado, legal ou não. Dentro das casas, abençoada pela Igreja e legalizado pelo Estado ou sob o manto da imoralidade nas ruas e nos

bordéis, uma sexualidade lúbrica impunha a sua presença. Durante os três séculos da Idade Moderna, criou-se e viveu-se sob o signo da dissimulação e da aparência até que as paixões rebeladas clamaram novamente pelo seu lugar no espaço social.

As artes, como não poderiam deixar de ser, atestaram essa transformação, ou melhor, a rebeldia das paixões ao patrulhamento socioeconômico do período. No final do século XVIII, então, promoveram uma rebelião renovadora e apresentaram ao cidadão comum aquilo que havia sido proscrito do espaço público e da convivência social. O que havia sido relegado aos porões da alma humana retornava com toda a força, impondo-se novamente às consciências resignadas e entorpecidas. Esse movimento artístico renovador ficou conhecido como Romantismo.

Uma nova subjetividade

Abrams (1971), ao analisar a crítica literária romântica em seu livro *The mirror and the lamp*, reconstrói todo o conjunto de idéias estéticas e filosóficas que serviram de sustentação ao surgimento de uma “ideologia romântica”. A análise comparativa com os períodos anteriores revela o surgimento não apenas de uma nova teoria literária ou de uma orientação filosófica mas também o surgimento de uma nova visão de homem no limiar do século XIX.

Enquanto instrumento de análise e de descrição da realidade, a filosofia do período tinha como tarefa precípua o desvelamento de um novo homem e a literatura, enquanto ficção dessa mesma realidade, não se furtou em registrar esse momento inédito na história. O trabalho da crítica cumpria seu papel, expondo os meandros da novidade.

Cronologicamente, desde o início do século XVII, manifestou-se o que se poderia considerar uma revolução na

história da filosofia. Revolução esta representada por René Descartes, no continente, e John Locke, na Inglaterra. Nos mil e quinhentos anos anteriores, o discurso filosófico havia se caracterizado como uma Ontologia. Interessava aos filósofos, antes de mais nada, o ser originário a partir do qual todos os outros ganhavam a sua definição e o seu sentido. Fossem as idéias de Platão o motor divino de Aristóteles ou Deus na filosofia cristã medieval, o homem também era definido em relação a esse referencial ontológico.

O século XVI testemunhou, então, uma guinada no interesse do discurso filosófico. Não se preocupavam mais com o discurso ontológico os filósofos do período. Esses estavam interessados em descobrir como a mente adquiria conhecimento da realidade. A essa ênfase no conhecimento do mundo convencionou-se chamar Epistemologia, isto é, o interesse pelas bases e formas do conhecimento do real. Embora sustentassem opiniões antagônicas, uma vez que os racionalistas, na esteira de Descartes, defendiam a tese de que a mente possuía idéias inatas, enquanto os empiristas, no rastro de Locke, sustentavam que todo conhecimento provinha exclusivamente da experiência sensorial, ambos os grupos dedicavam-se ao estudo da consciência humana e de suas funções.

Esse debate filosófico que versava sobre a subjetividade humana privilegiava apenas os aspectos racionais da experiência. Embora alguns filósofos se referissem às emoções, o espírito do tempo não se interessou por elas. Estavam certos também de que o conhecimento adquirido da realidade era um conhecimento objetivo que revelava precisamente o que seria o mundo exterior. Haveria, pois, uma relação de certeza entre o dado da consciência e o fenômeno real, o que queria dizer que a experiência sensorial

estava ligada aos estímulos, isto é, que ela tinha uma base material também.

O espelho e a luz

No Prefácio de seu *The mirror and the lamp*, Abrams, ao apresentar a crítica literária romântica, revela uma profunda mudança na maneira de se compreender a relação homem-mundo mediante a nova concepção da obra de arte-mundo-artista. Segundo ele:

O título deste livro identifica duas metáforas antitéticas e usuais sobre a mente: uma, o refletor de objetos externos, a outra, um projetor radiante que faz contribuições ao objeto que percebe. A primeira delas era característica do pensamento desde Platão até o século XVIII; a segunda tipifica a concepção romântica prevalente da mente poética (Abrams, 1971, p. 11).

Segundo esse autor, Platão teria cunhado a metáfora do espelho, segundo a qual a mente refletiria a realidade ideal, isto é, aquela realidade antevista no “mundo das idéias”. Aristóteles também adotou a concepção de mente como espelho, como refletor da realidade. Ao contrário de Platão que considerava uma realidade ideal, ele considerava a realidade atual. Para ambos, a mente refletia o mundo por imitação: para um, imitação da realidade ideal, para o outro, da realidade material. O debate foi mantido ao longo dos dois milênios seguintes. Sobre isso, Abrams comenta:

‘Imitação’ continuou a ser um item predominante no vocabulário da crítica por um longo tempo depois de Aristóteles de fato, durante todo o século XVIII. A importância sistemática dada ao termo variava enormemente de crítico para crítico. Aqueles objetos do Universo que a arte imita, ou deveria imitar, foram considerados de várias formas: ou atuais ou ideais, de alguma maneira [...] Mas, particularmente após a recuperação da

Poética e o grande surto da teoria estética na Itália do século XVI, sempre que um crítico se interessasse pelos fundamentos e expressasse uma definição compreensiva da arte, os atributos sempre incluíam a palavra ‘imitação’ e ainda, alguns termos paralelos, os quais, qualquer que fossem as diferenças implícitas neles, apontavam para a mesma direção: ‘reflexão’, ‘representação’, ‘falsificação’, ‘cópia’ ou ‘imagem’ (Abrams, 1971, p. 11).

A partir da Idade Moderna, com a nova concepção do homem-máquina e o interesse na compreensão da mente, com as novas condições econômicas, com a divisão da sociedade em três classes distintas, é bem possível que o interesse pela individualidade começasse a se exacerbar.

Três séculos mais tarde, essa visão evoluiu e promoveu uma alteração radical no discurso da crítica literária. Se, até então, a ênfase estava colocada na ‘imitação’ da realidade pelo artista, ela agora pousa na construção da realidade a partir do interior do poeta. A criação da obra é, então, entendida como fruto do estado mental do artista. A palavra de ordem é ‘expressão’, expressão das emoções, do eu interior do artista. Abrams escreve:

As definições da década de 1830 concordam que a poesia expressa emoção, mas no início do século, havia inúmeras opiniões sobre quais elementos mentais seriam externalizados num poema. A definição comum das Belas Artes, escreveu Coleridge em *Poesy or art* (1818) é que todas elas ‘como a poesia exprimem sentidos intelectuais, que têm sua origem na mente humana’ [...] ‘A poesia é a música da linguagem’, Hazlitt escreveu no ano anterior, ‘expressão da música da mente’. Shelley declarou que ‘a poesia, num sentido geral, pode ser

definida como ‘expressão da imaginação’; e naquele mesmo ano (1821), Byron queixava-se a Tom Moore, ‘eu não consigo fazer as pessoas entenderem que a poesia é a expressão das paixões revoltas (Abrams, 1971, pp. 48-49).

Essa reflexão sobre a emergência de uma subjetividade complexa, que extrapola os limites da razão e invade aquelas áreas mentais próprias dos desejos, das paixões, dos sentimentos e da imaginação que vemos surgir no século XIX como filha de sua época, parece ser a portadora de uma estranha verdade. Algo aconteceu no processo histórico que, pela primeira vez, essas manifestações humanas foram acolhidas e consideradas.

A partir da segunda metade do século XVIII, uma nova poética começava a se delinear, a qual passou a ignorar as regras estabelecidas e partiu para desvendar o então obscuro mundo interior daqueles sentimentos e paixões supostamente inexistentes que haviam sido calados à força pelas convenções.

O Romantismo

Denomina-se Romantismo o movimento literário e artístico que se originou na Europa no final do século XVIII e estendeu-se até a primeira metade do século XIX, embora as suas fronteiras temporais não possam ser distinguidas tão precisamente. A definição do termo também não admite nenhum rigor, pois o movimento foi se estabelecendo lentamente e, dentre os comentaristas, há quem chegue a afirmar que: “Na verdade, chegar a uma noção operacionalizável de Romantismo é uma árdua tarefa, pois, como veremos, trata-se de uma discussão em que a discórdia é quase a única constante” (Loureiro, 2002, p. 77).

Existem outras abordagens tentando entender como e por que o Romantismo se originou. Do ponto de vista da história da arte, considera-se como uma de suas características mais gerais o fato de o

movimento ter se estabelecido como uma reação ao Iluminismo e ao Neoclassicismo, que enfatizavam a razão, a ordem, o equilíbrio e o intelecto. Um outro traço característico do período seria o destaque dado à individualidade, à subjetividade e à exaltação do irracional, do emocional e do visionário.

Assim, também na “Introdução” de A pintura da era romântica, editado por Ingo F. Walther, pode-se ler:

Nem mesmo as disciplinas eruditas relacionadas com o Romantismo conseguiram mais do que chegar a uma definição aproximada, porque o conteúdo e a substância do movimento, pela sua própria natureza, convidam a interpretações e especulações controversas. O único ponto sobre o qual todos parecem estar de acordo é o Romantismo ter sido uma transição intelectual e artística que ocorreu no virar do século dezoito para o dezenove. No entanto, os problemas começam a surgir mal tentamos datar o seu início e o seu final. Enquanto que no campo da música, a maior parte dos compositores desde Beethoven a Richard Strauss são considerados românticos, a história literária concentra-se em duas ou três décadas à volta do ano de 1800. A história da arte ou se restringe ao período entre 1790 e 1840, ou, por outro lado, alarga enormemente o campo de pesquisa, descobrindo a atitude romântica na pintura desde o século XVIII (Walther, 1999, p. 11).

O editor da obra citada acima considera também que nas artes em geral os ideais românticos se desenvolveram, até certo ponto, por oposição ao Neoclassicismo e à sua inspiração principal nas tradições da Antigüidade greco-romana. O Romantismo teria, então, buscado parte de sua inspiração na Idade Média e no Renascimento, em temas da tradição judaico-cristã, que imprimiram ao

movimento um caráter subjetivo e individualista, avesso a qualquer estilo normativo rígido, utilizando, especialmente na pintura, uma vasta gama de temas.

Historicamente, segundo Löwy e Sayre (1995), em Revolta e melancolia, tentou-se explicar o movimento como uma desilusão com a falência dos ideais da Revolução Francesa, que obrigou os cidadãos a um recolhimento interior. Análises marxistas destacaram a importância dos aspectos econômicos do período e esses autores propõem estudar essa corrente artística do ponto de vista de uma Weltanschauung, ou visão de mundo, isto é, de uma estrutura mental coletiva.

Em relação à literatura do período, Nathaniel Branden comenta:

Antes do surgimento do movimento romântico, a literatura da civilização ocidental era dominada pelo tema “destino”. Homens e mulheres eram apresentados como brinquedos _ às vezes rebeldes desafiadores, às vezes tristemente resignados, mas quase sempre brinquedos derrotados _ de um destino inexorável fora de seu controle, que determinava o curso de suas vidas, a despeito de suas escolhas, desejos e ações. De uma forma ou de outra, as peças teatrais, poemas épicos, sagas e crônicas, que precederam o nascimento da literatura romântica, transmitiam a mesma mensagem: os homens e mulheres eram reféns do destino, presos em um universo essencialmente antagônico aos seus interesses e, se fossem bem-sucedidos, o sucesso não se deveria a seus próprios esforços, mas a circunstâncias exteriores fortuitas. Esse foi um ponto de vista contra o qual o Romantismo se rebelou (Branden, 1982, pp.43-44).

Com relação à temática explorada pela literatura, isto é, os sentimentos e aspirações, assim como os fatos,

recolhidos e trabalhados pela imaginação artística do período, esses não traziam nenhuma novidade do ponto de vista da natureza humana, mas eram portadores de uma nova forma de descerrar uma subjetividade recém-inaugurada. Estavam apenas confinados ao espaço mais íntimo da subjetividade e proibidos de aparecer no espaço comunitário. Assim sendo, a pergunta a ser feita é por que, naquele momento histórico, os subterrâneos da alma humana ganharam a luz e o interesse?

Do ponto de vista social, pode-se presumir que a conquista progressiva do espaço comunitário e a relevância política que a burguesia ia adquirindo, aos poucos, trouxeram de volta para a cena pública parte daquilo que havia sido banido até então e uma individualidade rebelde e inconformada, massacrada pelo processo histórico, se manifestou com toda a sua força. Assim, pela primeira vez, os sentimentos individuais passaram a desfrutar de uma valorização até então desconhecida. Pela primeira vez, o submundo da personalidade ganhou a luz e fez eco entre os contemporâneos que encontravam tanto na leitura quanto na pintura e na música a expressão de sentimentos que haviam sido sufocados. A miséria humana e a grandeza do espírito do cidadão comum ganharam as ruas e podiam ser discutidas por qualquer um.

Segundo Mario Praz, o adjetivo “romântico” e seus derivados passaram, com o tempo, a significar a subjetivação da experiência diante da natureza para a inspiração para a escrita dos romances da época. O termo se referia à nova literatura, na qual tinham lugar de destaque a inspiração e a sugestão. Estavam abertas, então, as portas para o obscuro mundo interior que até então não surgira à luz do dia. Sobre isso, Mário

Praz comenta em seu livro *Romantic agony*: “A palavra ‘romântico’, assim, passa a ser associada a um outro grupo de idéias, tais como, ‘mágico’, ‘sugestivo’, ‘nostálgico’ e, acima de tudo, a palavras que expressam estados mentais que não podem ser descritos, como a alemã ‘sehensucht’ [saudades] e a inglesa ‘wistful’ [saudoso, ávido, anelante]” (Praz, 1979, 14).

Assim, o adjetivo “romântico” e seus derivados passaram, com o tempo, a significar a subjetivação da experiência diante da natureza que serviam como fonte de inspiração para a escrita dos romances da época. Mário Praz propõe-se, então, a estudar a literatura romântica no que, segundo ele, é um dos seus aspectos mais característicos: a “sensibilidade erótica”. Para esse autor, em nenhum outro período literário, o sexo representou tanto a inspiração central para os trabalhos da imaginação e um dos aspectos mais particulares dessa literatura seria a educação da sensibilidade erótica. O mesmo acontecia com o tema da morte, tão caro aos escritores românticos, que se revestia de uma característica peculiar: longe de se tratar de uma discussão sobre a finitude humana, tratava-se da erotização da morte e um gosto acentuado pelo macabro. Esse apego à morbidez foi ilustrado, dentre outros, por Alexandre Dumas e Gustav Flaubert.

Em *A dama das camélias*, Dumas (1996) descreve a ânsia de Armand Duval, amante da falecida Marguerite Gautier, de revê-la depois de morta. Para isso, era necessário exumar o corpo, a pretexto de transferência de sepultura. Segundo o narrador da trama, após a abertura da cova de Marguerite:

Uma grande mortalha branca cobria o cadáver e deixava aparecer algumas sinuosidades. A mortalha estava quase completamente carcomida numa das pontas, e deixava sair um pé da morta.

Eu estava a ponto de passar mal, e no momento em que escrevo estas linhas a lembrança de tal cena me surge na sua imponente realidade.

-Vamos parar - disse o comissário.

Então, um dos homens estendeu a mão, pôs-se a descosturar a mortalha e, pegando-a pela ponta, descobriu, bruscamente, o rosto de Marguerite.

Era horrível de ver, era horrível de contar.

Os olhos não eram mais do que dois buracos, os lábios haviam desaparecido e os brancos dentes estavam fincados uns nos outros. Os longos cabelos negros e secos estavam grudados nas têmporas e cobriam um pouco as cavidades verdes das bochechas; e, no entanto, reconhecia naquele rosto o rosto branco, róseo e alegre que tanto vi (Dumas, 1996, p.49).

Flaubert também descreve a morte lenta e dolorosa de Ema Bovary, após a heroína ter se envenenado, proposadamente, com arsênico:

Depois Ema começou a gemer, a primeiro muito fracamente. Sacudiam-lhe os ombros grandes arrepios e tornou-se mais branca que o lençol em que cravava as unhas. O pulso irregular era agora quase insensível.

Tinha orvalhado de gotas de suor o rosto azulado, que parecia como que coalhado pela exalação de um vapor metálico. Batia os dentes, os olhos dilatados relanceavam-se vagamente em torno e só respondia a todas as perguntas com acenos de cabeça; chegou mesmo a sorrir por duas ou três vezes. Pouco a pouco, seus gemidos foram-se tornando mais fortes. Soltou um uivo surdo; dizia que estava melhor e daí a pouco se levantaria. Mas as convulsões recomeçaram; e exclamou:

- Ah! É horrível, meu Deus! (Flaubert, 1979, p. 235).

A agonia de Ema foi longa. Ao final, seus últimos instantes são descritos meticulosamente, transformando o leitor em testemunha da ruína física daquela mulher que vivera em pecado:

No mesmo instante, começou-lhe o peito a ofegar rapidamente. A língua saiu-lhe toda para fora da boca; os olhos, num movimento contínuo, amorteciam-se como dois globos de lâmpadas que se apagam; até a julgariam já morta, se não fosse a medonha aceleração do arfar das costelas sacudidas por uma respiração furiosa, como se a alma estivesse aos pulos para se desprender.

[...] Seguiu-se uma convulsão, que a fez de novo deitar. Todos se aproximaram. Ema não existia mais (Flaubert, 1979, pp. 242-242).

Com relação à educação da sensibilidade erótica a que Praz se refere, tudo indica, entretanto, que essa estaria longe daquela sensibilidade erótica própria dos encontros amorosos entre um homem e uma mulher. Ela não diz respeito apenas ao desejo erótico que une dois seres de sexos opostos e aos sentimentos afetuosos daí decorrentes. A sensibilidade erótica aqui diz respeito àqueles aspectos mais sombrios do sexo, àqueles sentimentos soturnos que as regras sociais reconhecem e, hipocritamente, recomendam a cautela e o exílio. Esses aspectos sombrios do sexo são aqueles que Freud denominou “perversões” em seu livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905. Ali, ele descreve a sexualidade infantil como auto-erótica, isto é, voltada para o próprio corpo da criança e esta, como um “perverso polimorfo”. Esta denominação justifica-se, e não carrega nenhuma carga de valor moral, com o deslocamento da energia sexual, a libido, pelas diferentes “zonas erógenas” do corpo e o tipo de comportamento erótico que estas acrescentam à sexualidade infantil.

Assim, na fase anal, encontramos os pares sadismo-masiquismo e na fase fálica, o exibicionismo-voyerismo. Nessa época da vida, masculino e feminino caracterizam-se por uma atitude ou ativa, para o masculino, ou passiva, para o feminino. Na vida adulta, a fase genital, a sexualidade seria composta também desses elementos infantis, que Freud denomina “impulsos componentes”. Mas estes estariam sob o comando da genitalidade, seriam impulsos parciais e participariam como coadjuvantes do ato sexual.

A perversão no adulto seria o domínio da vida sexual por um desses impulsos parciais que não teria se submetido ao recalque após o complexo de Édipo. Em todo ato sexual adulto estão presentes, em doses maiores ou menores, componentes sádicos e/ou masoquistas, exibicionistas e/ou voyeristas. Na perversão, um desses componentes passaria a ser o objetivo principal do ato sexual. Assim, o prazer de infligir sofrimento ao parceiro caracterizaria o “sadismo”; o prazer no auto-sofrimento, o masoquismo. O prazer sexual em exhibir os órgãos genitais caracterizaria o “exibicionismo” e o de observar ato sexual alheio, o “voyerismo”.

Seriam, então, estes aspectos da sexualidade humana, juntamente com outros comportamentos desviantes, tais como a prostituição, a infidelidade conjugal e a promiscuidade erótica, dentre outros, que estariam no cerne da inspiração romântica. Para os escritores do período, os pares de opostos seriam amor e dor, sofrimento e terror, prazer e agonia. A literatura romântica teria trazido à luz do dia as trevas da subjetividade, aquelas características do espírito até então confinadas nos subterrâneos obscuros da alma humana.

Vitor Emanuel de Aguiar e Silva, em seu livro *Teoria da literatura*, comenta:

[...] o século XIX constitui inegavelmente o período mais esplendoroso da história do romance. Depois das fecundas experiências dos românticos, sucederam-se durante toda a segunda metade do século XIX, as criações dos grandes mestres do romance europeu. Forma de arte já sazoadada, dispoendo de uma vasta audiência e desfrutando de um prestígio crescente, o romance domina a cena literária. Com Flaubert, Maupassant e Henry James, a composição do romance adquire uma mestria e um rigor desconhecidos até então; com Tostoj e Dostoiwskj, o universo romanesco alarga-se e enriquece-se com experiências humanas perturbantes pelo seu caráter abismal, estranho e demoníaco; com os realistas e naturalistas, em geral, a obra romanesca aspira à exatidão da monografia, de estudo científico dos temperamentos e dos meios sociais. Em vez dos heróis altivos e dominadores, relevantes quer no bem, quer no mal, tanto na alegria como na dor, característicos das narrativas românticas, aparecem nos romances realistas as personagens e os acontecimentos triviais e anódinos extraídos da baça e chata rotina da vida.

Essas aberrações românticas eram envolvidas em auras de tal inspiração estética que adquiriam elevação. Nessa literatura destacam-se ideais masculinos e femininos de composição essencialmente mórbida que embalam o imaginário popular da época e fazem da literatura a porta-voz de desejos onipresentes mas censurados pelos padrões sociais que estimulavam, até então, um comportamento social voltado para a dissimulação, numa sociedade de frágil aparência.

O ideal feminino

O papel da mulher durante os séculos XVIII e XIX, no âmbito social, estava longe de ser o de uma figura alienada ou impotente frente aos fatos econômicos e políticos. Stéphane Michaud destaca a força e o engajamento das mulheres nos processos sociais, nos quais muitas delas empenharam a própria vida:

[...] O estado de opressão que pesa sobre as mulheres não as impede de agir. As mais conservadoras, longe de observarem exclusivamente os preceitos masculinos, moldam um novo rosto da filantropia, da religião ou da caridade. Outras intervêm na cena política através de seus escritos (imprensa, panfletos, etc.), ou participam nos acontecimentos (manifestando-se nas ruas ou fundando clubes durante os períodos revolucionários). O preço a pagar pode ser exorbitante: a privação da liberdade, a intervenção policial, ou o patíbulo. Graças aos progressos da instrução e da tipografia, as mulheres entram em número maior do que nunca na literatura, inventando segundo os diferentes casos, no registro das formas, uma expressão própria (Furet, 1999, p. 93).

Desde, então, o final do século XVIII, algumas mulheres tentaram impor o debate sobre os seus direitos de cidadania, tornando-se, algumas delas, presenças inconvenientes no mundo burguês masculino. Charles Dickens, em seu romance *A casa soturna*, publicado como folhetim entre março de 1852 e setembro de 1853, imortalizou a figura dessa mulher engajada politicamente em uma de suas personagens. Esta era a Sra. Jellyby, de nobilíssima força de caráter e inteiramente devotada às causas públicas, e que naquele momento se dedicava à causa africana. Ela era uma mulher desatenta dos afazeres domésticos e alheia à qualquer vaidade feminina. Assim a descreve uma de suas visitas:

[...] A Sra. Jellyby tinha uns cabelos bem bonitos, mas vivia muito ocupada com suas obrigações africanas para ter tempo de penteá-los. O xale, no qual estivera negligentemente enrolada, caíra na cadeira, quando ela se adiantou ao nosso encontro. E voltando a sentar-se não pudemos deixar de notar que seu vestido quase não se juntava nas costas e o espaço deixado aberto era resguardado por uma espécie de grade de cordões de espartilho, lembrando o gradil de uma casa de verão (Dickens, 1986, pp. 41-42).

Diante de seus hóspedes, a Sra. Jellyby esclarece as suas atividades de mulher ativa politicamente:

[...] encontram-me, meus caros amigos, como de costume, bastante atarefada. Mas não de desculpar-me. O projeto africano ocupa presentemente todo o meu tempo. Obriga-me a manter correspondência com instituições públicas e com particulares ansiosos pelo bem-estar de seus semelhantes por todo o país. Sinto-me feliz por poder dizer que a coisa está progredindo. Esperamos ter, por este tempo, no ano vindouro, de cento e cinqüenta a duzentas famílias sadias, cultivando café e educando os naturais de Borriobuls-Gha, na margem esquerda do Níger (Dickens, 1986, p. 42).

Pode-se, pois, presumir que o universo feminino que poderia inspirar a imaginação dos escritores do período, fosse bastante complexo, o que torna mais ainda intrigante a escolha feita pela literatura romântica e decadente de seu ideal de mulher. Sobre isso, Stéphane Michaud comenta:

Abstracta ou imaginária, imóvel na singularidade da norma ou do mito, a Mulher gira, fantasmática e esplêndida, em torno do limiar de uma vida de que se encontra para sempre exilada. Espelho ingênuo dos temores do seu tempo, o romance popular, tal como floresce por

volta de 1840, reconhece-lhe apenas dois papéis: o da mulher honesta, vítima de perseguições, e o da perversa, causa de todos os males e todos os escândalos. As subtilezas próprias da poesia são ainda mais perigosas. Estará a poesia consciente das “perversões” a que conduz ao utilizar a mulher como princípio espiritual? (Furet, 1999, p. 91).

Num jogo de extremos, o ideal feminino romântico misturava a beleza ao horror dos sofrimentos intermináveis. Um belo rosto de mulher escondia uma alma sombria, sinistra, à mercê de um ciclo ininterrupto de fatalidades. As personagens encarnavam damas definhando de amargura, mulheres tuberculosas em minueto macabro com a morte. O horror e a desdita eram fontes de prazer estético para esses autores. Segundo Praz:

Por outro lado, a idéia da dor como uma parte integrante do desejo é um problema diferente e apresenta-se como uma certa novidade [...] Não é apenas Novalis o único escritor a observar a íntima conexão entre crueldade e desejo, entre prazer e dor. Shelley concluiu, desconsoladamente, que a dor é inseparável do prazer humano (Praz, 1979, 28).

Esse ideal feminino dos escritores românticos revelava-se na mulher bela e sofredora, marcada pela melancolia e o desespero, vítima das paixões avassaladoras: um rosto angelical à beira do abismo. Uma imagem magnética que capturava o coração do autor e dirigia-lhe a mão que empunhava a pena. É Praz quem escreve:

Lindas empregadas ou mendigas, feiticeiras sedutoras, negras fascinantes, prostitutas degradadas _ todos esses temas que os escritores do século XVIII trataram com leve ânimo e com ‘jeux d’esprit’, serão encontrados novamente, mas

impregnados com um gosto amargo da realidade nos autores românticos e especialmente, no poeta em quem a musa romântica destilava seu veneno mais sutil – Baudelaire (PRAZ, 1979, 40).

Essa malfadada donzela, às vezes pura e constantemente perseguida, sempre inspirou a imaginação artística, mas durante o século XVIII ela retorna à cena e se desloca para o centro da ação durante o século XIX. Seduzida e vítima da libertinagem alheia é presa da ruína e da perdição. Inúmeros autores trataram do tema ainda no século XVIII. Richardson reedita a jovem que, sofredora neste mundo, triunfará no céu. Diderot, dentre outros, também abordou o tema em seu livro *A religiosa* (1760). Sobre ele, Praz escreve:

[...] uma novela que, embora baseada em um escândalo que aconteceu realmente, adota o esquema das novelas de Richardson e oferece um panorama detalhado das torturas morais e físicas, ostensivamente com o objetivo de propaganda anti-clerical, mas revelando, da parte do autor, uma certa complacência a qual logo em seguida tomaria seu nome de outro escritor francês, o Marquês de Sade. Diderot proclama, incessantemente, a virtude de sua heroína e dá a impressão de fazê-lo apenas para adicionar mais um condimento picante à crueldade de sua perseguição. É uma antecipação de *Justine*. (Praz, 1979, 99).

Muitos críticos consideraram o livro de Diderot apenas literatura licenciosa e obscena. Ele, entretanto, parecia ter outros objetivos ao relatar a história, baseada em fatos reais, de uma jovem religiosa que tentara, em vão, se livrar dos votos religiosos que fora obrigada a proferir.

Henri Bénac, na introdução que faz para a edição da obra da Abril Cultural, assim comenta:

[...] A crítica à vida monástica tornara-se, em 1760, um dos temas mais familiares aos filósofos, e as regras dos conventos chocavam particularmente o naturalismo de Diderot. Eram, com efeito, a própria negação mesma da sensibilidade universal cujas exigências a natureza humana reflete por seus por seus legítimos instintos. Embora o problema da religião não seja diretamente situado no romance, a irreligião de Diderot podia comprazer-se em mostrar que, longe de aprimorar o homem, a regra religiosa arrisca-se a desenvolver nele as piores depravações (Diderot, 1979: 31).

Ao ideal da jovem perseguida, outros virão mais tarde. A partir da segunda metade do século XIX, o romance atinge o seu apogeu. Começa, então, o período que os críticos denominam “Decadente”. Outros tipos de mulher ganham a cena. São mulheres arrebatadoras, lindas, envolventes e fatais. Prostitutas, adúlteras, de caráter infame. Gustav Flaubert brilha nesse universo perverso com suas heroínas devastadoras. Sobre ele, Mario Praz escreve: “O trabalho de Flaubert fala muito claramente, seus manuscritos da juventude e os volumes de cartas ainda mais claramente; sem dúvida, as provas documentais são muito abundantes [...] (Praz, 1979: 155). E mais adiante acrescenta: “O ideal feminino de Flaubert é, naturalmente, uma mulher de caráter infame, uma prostituta, uma adúltera.” (Ibid, 157).

O ideal masculino

Se a mulher se apresenta, então, como um ideal de beleza imerso em fatalidade, as personagens masculinas também são bafejadas pelo mal. Inspirados por um ideal satânico: o olhar revela tristeza e morte. Este herói decaído tem o encanto do rebelde indômito e a aparência empalidecida denotando aparente fragilidade. Segundo Praz:

Certas qualidades podem ser observadas aqui que estavam destinadas a aparecer de maneira recorrente no homem fatal dos românticos: origem misteriosa (mas, presumivelmente para ser exaltado), traços de paixões incandescentes, suspeitos de culpa horrível, hábitos melancólicos, face pálida, olhos inesquecíveis. Decididamente, há algo do Satã de Milton nesse monge, em quem ‘o ar e os atributos exibem a energia selvagem de alguma coisa que não pertence a este mundo’ (Praz, 1979: 61). Mas essa figura masculina, que será revestida com a máscara de Satã, é muito antiga, desenvolve-se, segundo Praz, a partir de Tasso e seu Jerusalém liberata, no qual esta personagem conserva ainda a terrível máscara medieval. O tema retorna com Milton, em *O paraíso perdido*, e se estabelece, aos poucos, na literatura ocidental. Schiller também o recria em seu *ladrão* de 1781, Karl Moore. Numa linhagem que vai se arrastando pelo século, Byron dá uma grande contribuição para o estabelecimento do ideal masculino satânico, especialmente em seu *The Giaour*. Antes dele, Mrs. Radcliffe já tinha recriado esta personagem em *Schedoni* e, assim, influenciou Byron. Praz comenta: “A face pálida sulcada por um pesar antigo, o raro sorriso satânico, os traços de obscura nobreza [...] merece uma melhor sorte - Byron, pode-se dizer, inspirou esses seus personagens em uma quase escravizada inspiração em Mrs. Radcliffe” (Praz, 1979, 68). Stendhal, autor de *O vermelho e o negro* (1830), cujo romance Balzac considerava a primeira obra romântica na França, caracterizou o seu herói, Julien Sorel, como um homem envolvente, sedutor e condenado à morte de maneira violenta. Assim o jovem se apresenta:

A Sra. De Rênal, por sua vez, estava contemplando enganada com a beleza da pele, com os grandes olhos negros de Julien e com os seus lindos cabelos, que estavam mais crespos do que de ordinário, pois, que ele acabava de mergulhar a cabeça no chafariz público. Com grande alegria sua, achava um ar tímido de donzela naquele fatal preceptor, cuja dureza e cujo ar rebarbativo tanto temera para os filhos. Para a alma tão sossegada da Sra. De Renal, o contraste dos seus temores e do que acabava de ver foi um grande acontecimento. Finalmente, refez-se da surpresa. Ficou espantada de achar-se assim, à porta da casa, com aquele moço em mangas de camisa e tão perto dela (Stendhal, 1979: 34).

Tentativa de uma abordagem psicanalítica do problema

Foram citadas, inúmeras possibilidades de explicação para o surgimento de um estilo literário tão intrigante quanto o foi o Romantismo. Se as questões sociopolíticas e econômicas foram apontadas e entendidas como o reconhecimento da burguesia pela urgência de suas paixões confinadas num cenário de exaltação da individualidade pelo progresso econômico, resta ainda uma tentativa de explicar o interesse dos autores e/ou leitores por esse tipo de mulher, que se poderia chamar de mulher-coisa, a qual é usada, abusada, seviciada e vilipendiada ao bel prazer masculino.

Segundo o pensamento de Sigmund Freud, o interesse dos homens por essas mulheres dominadas meros joguetes, ou pelas adúlteras, prostitutas e depravadas, é decorrente da necessidade da sexualidade masculina de depreciar o objeto de seu desejo. Um fato deveras estranho quando o ideal social mais divulgado, historicamente comprovado e paradoxalmente mais aceito pelos homens, é o da mulher pura e casta, ao

modelo das mães. Parece que reside aí, justamente, a causa do problema.

A necessidade de depreciar o objeto sexual é decorrente do que Freud denominou de “impotência psíquica”. Esta é encontrada mesmo entre aqueles homens de forte natureza libidinal. A impotência se estabelece não em relação às mulheres, mas sim em relação a alguém em especial, a esposa, a namorada ou mesmo a amante quando a relação afetiva se sobrepõe à erótica.

Segundo Freud, essa impotência psíquica é fruto de um conflito que se estabelece na mente dos homens em decorrência de fantasias incestuosas que se mantêm ativas no inconsciente. Nessa linha de pensamento, seu trabalho clínico levou-o a descobrir que, durante a infância, surge uma complexa situação afetiva que deixará suas marcas por toda a vida.

Assim, durante a infância, duas correntes estariam agindo no psiquismo do menino. Uma delas, a corrente afetiva propriamente dita, “forma-se na base dos interesses dos instintos de auto-preservação e se dirige aos membros da família e aos que cuidam da criança” (Freud, 1970, p. 164). Essa corrente afetiva arrasta para si os componentes eróticos da corrente sexual que já estão presentes e atuantes nesse período da vida. “Aprendemos, assim, que os instintos sexuais encontram seus primeiros objetos ao se apegarem às apreciações feitas pelos instintos do ego, precisamente no momento em que as primeiras satisfações sexuais são experimentadas em ligação com as funções necessárias à preservação da vida” (Freud, 1970, p. 164).

Essas fixações afetivas da criança persistem por toda a infância e levam consigo o erotismo infantil que apresenta características próprias e fundamentais para a sexualidade adulta. Durante a puberdade, a corrente erótica torna-se

poderosa e obriga o jovem a procurar objetos, pessoas para a sua satisfação sexual. Embora ele o faça segundo o modelo de sua escolha infantil, a barreira do incesto obriga-o a buscar esses objetos na realidade. Com o tempo, esses objetos eróticos atrairão para si também aquela corrente afetiva que se ligava aos objetos infantis: “O máximo de intensidade de paixão sensual trará consigo a mais alta valorização do objeto sexual por parte do homem” (Freud, 1970, p. 165).

Porém, ao se unirem novamente, essas duas correntes reeditam aquela vivência infantil que Freud denominou de complexo de Édipo, e, no caso do homem, sua vida afetiva será influenciada pelos efeitos inconscientes desse complexo. Assim, a mulher amada será uma reedição de sua relação com a mãe, que ele a todo custo procurará evitar.

Conforme Freud sagazmente comenta, essa situação é a mais comum na sexualidade masculina. Tornou-se, já, um conhecimento empírico de toda a sociedade, que os maridos dedicam às suas esposas os sentimentos mais elevados e às amantes os desejos mais tórridos. A desunião dessas duas correntes leva o homem a recuperar a sua potência sexual, mesmo tendo que ter um objeto de amor duplo: uma esposa para amar e uma mulher depreciada para desejar.

Segundo Sigmund Freud, uma das ocorrências mais comuns em sua clínica psicanalítica, e daqueles de seu círculo, era a impotência psíquica. Esta atingia inclusive homens de natureza intensamente libidinal, e se caracterizava por ser um impedimento do ato sexual com determinadas pessoas apenas, voltando a potência masculina ao seu estado normal com outras mulheres.

Isto quer dizer que há um conflito de ordem puramente psíquica atuando nesses casos, e, claro, esse conflito é inconsciente.

Seriam, então, estes aspectos da sexualidade humana, juntamente com outros comportamentos desviantes, tais como a prostituição, a infidelidade conjugal e a promiscuidade erótica, dentre outros, que estariam no cerne da inspiração romântica? Para os escritores do período, os pares de opostos seriam amor e dor, sofrimento e terror, prazer e agonia. A literatura romântica teria trazido à luz do dia as trevas da subjetividade, aquelas características do espírito até então confinadas nos subterrâneos obscuros da alma humana.

O Romantismo no Brasil

No Brasil, dentre os vários autores do período, Álvares de Azevedo, em sua prosa, conserva a tendência romântica de tratar a mulher como uma “coisa”, um mero brinquedo, à mercê da violência e da sensualidade masculinas. Em suas poesias, entretanto, a mulher surge como a virgem santa, pura e inatingível. Ela encarna o ideal da elevação moral.

Em *Noite na taverna*, ele relata a história de vários homens que estão reunidos numa taverna em algum lugar não especificado da Europa. As personagens provêm de várias regiões e diferentes destinos, reunidos pelo gosto ao álcool e às paixões sensuais: Johann (materialista incrédulo), Arnold (loiro), Bertram (dinamarquês), Solfieri (o mais velho), Gennaro (pintor), Claudius Hermann e Archinbold.

Logo nas primeiras linhas, percebe-se o desprezo e a desconsideração que as personagens demonstram pelas mulheres. Ao solicitar mais vinho, diz Bertram: “Ola taverneira, não vês que as garrafas estão esgotadas? Não sabes, desgraçada, que os lábios da garrafa são como os da mulher, só valem beijos enquanto o fogo do vinho ou o fogo do amor os borifa de lava?” (Álvares de Azevedo, 1997, p. 8).

Em seguida, o autor apresenta um debate breve sobre o materialismo, o espiritualismo e a metempsicose. De fato, a posição materialista é defendida pelos presentes que contam as suas histórias macabras, cheias de sexo, violência e morte. Na verdade, apontam para a condição dissoluta e à ruína moral a que viram reduzidas as suas vidas.

Na primeira narrativa, feita por Solfieri, destaca-se o ideal da virgem perseguida que, em sua desdita, encontra a morte. A história se passa em Roma, que parece aguçar ainda mais a imaginação poética, e é assim definida: “...Roma é a cidade do fanatismo e da perdição: na alcova do sacerdote dorme a gosto a amásia, no leito da vendida se pendura o crucifixo lívido. É um requintar de blasfemo, que mescla o sacrilégio à convulsão do amor, o beijo lascivo à embriaguez da crença!” (Álvares de Azevedo, 1997, p. 13).

Andando certa noite pela cidade, embriagado após horas de orgia, Solfieri vê uma mulher pálida à janela: uma sombra branca e sofredora, a quem ele acompanha até o cemitério, onde a perde de vista. Um ano mais tarde, na mesma cidade, embriagado, como de hábito, o rapaz, quando dá por si, encontrava-se no interior de uma igreja, diante de um caixão onde repousava o corpo da figura pálida e sofredora que vira tempos atrás.

Dominado pelo desejo, fechou as portas da igreja, retirou a moça do caixão e possuiu-a ali mesmo. Ela, então, despertou subitamente de seu sono cataléptico, enlouquecida. Solfieri rapta-a e, em seu quarto, dois dias mais tarde, ela faleceu.

O rapaz chamou um estatuário e encomendou-lhe uma estátua dela. Após a feitura do molde em cera, ele enterrou no chão de seu quarto o cadáver, sob a cama onde dormia. Após um ano, o estatuário

trouxe-lhe a estátua, que passou a dividir com ele o leito. Como lembrança da defunta, ele ainda guardava aquela grinalda que ela usava no caixão: “Abriu a camisa, e viram-lhe ao pescoço uma grinalda de flores mirradas. Vede-la? Murcha e seca como o crânio dela!” (Álvares de Azevedo, 1997, p. 19).

O próximo a contar a sua história é o dinamarquês Bertram. Seu relato versava sobre seus amores perversos e malfadados. Encontrara vários tipos de mulher. Em Cadiz, conheceu Ângela, uma adúltera e aventureira que, quando se vê descoberta pelo marido, mata-o, assim como ao filho pequeno, para fugir com o amante.

Os dois passaram a levar uma vida insana. Ângela vestira-se de rapaz e ambos viviam entre bares, viagens e noites de amor e volúpia, até que um dia ela partiu.

Em seu peito, Bertram levava o germe dos vícios que ela ali lançara. Tornou-se, então, um jogador desonesto, um aficionado em orgias e um espadachim impiedoso. Após um acidente, foi acolhido por um velho fidalgo viúvo, em seu palácio, quando, então, conheceu a filha de seu benfeitor, a quem ele seduziu, possuiu, raptou e, por fim, vendeu a piratas. Em desespero, a moça se matou.

Certo dia, na Itália, saciado de vinho e sexo, quis suicidar-se e atirou-se de um rochedo ao mar. Quis o acaso que ele fosse socorrido por um marinheiro, que pagou com a própria vida o seu gesto de solidariedade. Bertram foi, então, recolhido pelo capitão de uma corveta que deixava a costa rumo ao alto-mar. Ele ficou a bordo, protegido do capitão. Este, entretanto, não viajava só. Sua mulher, que o acompanhava, foi a conquista seguinte do rapaz. Bertram apaixonou-se perdidamente pela mulher do comandante, esquecendo-se de que àquele homem, a quem cobiçava a mulher, devia a sua existência. Após algumas

reviravoltas, acidentes, naufrágios e mortes, somente Bertram se salva, continuando a se arrastar por uma vida devassa e dissoluta.

Embora invocasse o amor, sua história repete o ideal perverso de diferentes tipos de mulher: a adúltera, assassina e aventureira; a virgem incauta que se entrega por amor e só se depara com as adversidades de uma vida de paixão e tortura, encontrando na morte a única saída honrosa para um destino deletério; e uma outra adúltera que se acumplicia do traidor do marido, que, em vez da gratidão por ter-lhe salvado a vida, retribui-lhe o ato apossando-se do que ele tinha de mais valioso.

Na história seguinte, Gennaro, aos dezoito anos de idade, foi trabalhar com Godofredo Walsh, o pintor. Homem já mais velho, casado em segundas núpcias com uma mulher bem mais jovem, tinha, do primeiro casamento, uma filha, Laura. A mulher de Godofredo, Nauza, tinha vinte anos, Gennaro, 18, e Laura, 15. A filha do pintor se entregou a ele. Tornaram-se amantes e a jovem engravidou. Ao praticar um aborto, ela faleceu em decorrência de complicações.

Em seguida, ele conquistou a mulher do pintor e ambos passaram a ter um caso. O pintor descobriu toda a verdade e tentou matá-lo. Ele se salvou se atirando de um penhasco, quando foi amparado por uma frondosa árvore. Tempos depois, já recuperado, descobre que o pintor envenenara a si e à esposa e descreve, então, a cena macabra que testemunhara quando invadiu a casa de Godofredo Walsh:

O raio de luz bateu em uma mesa. Junto estava uma forma de mulher com a face na mesa e os cabelos caídos: atirado numa poltrona um vulto coberto com um capote. Entre eles, um copo onde se depositara um resíduo polvilhado. Ao pé estava um frasco vazio. Depois eu soube -

a velha da cabana era uma mulher que vendia veneno e fora ela decerto que o vendera, porque o pó branco do copo parecia sê-lo.

Ergui os cabelos da mulher, levantei-lhe a cabeça... Era Nauza, mas Nauza cadáver. Já desbotada peça podridão. Não era aquela estátua alvíssima de outrora, as faces macias e o colo de neve... Era um corpo amarelo... Levantei a ponta da capa do outro: o corpo caído de bruços com a cabeça para baixo; ressoou no pavimento e estalo do crânio... Era o velho!... morto também, roxo e apodrecido!... Eu o vi: da boca lhe corria uma escuma esverdeada (Álvares de Azevedo, 1997, p. 53-54)

O elenco de mulheres sofredoras, prontas para o desfrute masculino, é interminável. A virgem que morre em decorrência de seus prazeres pecaminosos e a mulher adúltera que encontra a morte pelas mãos vingativas do próprio marido apenas confirmam para que servem, aos homens, as mulheres. São meros brinquedos eróticos, portadoras de amores e dores intermináveis.

Na seqüência da narrativa, os presentes insistem e Claudius começa a contar a sua história. Ele fora um jogador viciado. Em Londres, perdeu toda a sua fortuna em orgias e no turfe. Antes da ruína, certo dia, nas corridas, ele conheceu uma mulher casada, a duquesa Eleonora, por quem se apaixonou perdidamente. A atração mórbida que sentia pela mulher fê-lo, com a ajuda de um dos empregados da casa do duque, dopá-la, possuí-la enquanto dormia e raptá-la. Sua ação trouxe a ruína moral e psíquica ao casal. Antes de concluir, Claudius interrompeu a história. Parecia não suportar o seu desfecho. Os demais insistiam para que ele continuasse, mas ele se recusava. Arnold-o-loiro tomou a palavra e revelou o triste fim:

Escutai vós todos, disse: um dia Claudius entrou em casa. Encontrou o leito ensopado de sangue e num recanto escuro da alcova um doido abraçado com um cadáver. O cadáver era o de Eleonora, o doido nem o poderíeis conhecer tanto a agonia o desfigurara! Era uma cabeça hirta e desgrenhada, uma tez esverdeada, uns olhos fundos e baços onde o lime da insânia cintilava a furto, como a emanação luminosa dos pauis entre as ervas.

Mas ele o conheceu... - era o duque Maffio... (Álvares de Azevedo, 1997, p. 79).

Claudius soltou uma gargalhada sombria como a insânia. Estava ébrio. Deitou sobre a sua capa e dormiu.

Johann, por sua vez, relatou também a sua história, que se passava em Paris, na qual, sem o saber, cometeu incesto com a sua própria irmã, que o confundira com o namorado, numa noite escura.

Percebe-se, assim, pois, que essa obra de Álvares de Azevedo se parece com um manual do ideal feminino do período romântico, conforme destacado por Mário Praz. As personagens femininas são mulheres vis e perdidas, prontas ao sexo, portadoras de infortúnios e de uma sorte deletéria, ou são virgens puras que se entregam por amor, ou são tomadas à força, e cujo destino não é outro senão a ruína moral e física, restando-lhes apenas a morte após períodos de perdição e desdita. Uma relação incestuosa, ainda que involuntária, um mero capricho do destino, também está presente na história. Novamente, a sentença nesse caso é a morte trágica das personagens envolvidas. Mulher e sexo, amor e dor são as únicas rimas possíveis nesse universo de luxúria e sofreguidão, no qual as leis morais são ignoradas ou desconhecidas, reduzindo as personagens a títeres de paixões avassaladoras e deletérias. Prazeres

efêmeros e sofrimentos perenes fazem parte do destino daqueles que se entregam à ânsia da vida e do amor carnal.

Em sua poesia, entretanto, Álvares de Azevedo parece cultivar um outro tipo de mulher, que encarna um ideal moral elevado: a jovem virgem, pura e intocável. Em seu poema, “Lembrança de morrer”, surge essa personagem etérea e inalcançável, de quem o poeta moribundo se despede lamentoso de jamais conhecer:

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
Se um suspiro nos seios treme ainda,
É pela virgem que sonhei... que nunca
Aos lábios me encostou a face linda!

Só tu à mocidade sonhadora
Do pálido poeta destas flores...
Se viveu, foi por ti! e de esperança
De na vida gozar dos teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
Verei cristalizar-se o sonho amigo ...
Ó minha virgem dos errantes sonhos,
Filha do céu, eu vou amar contigo!

Tem-se, pois, a oportunidade de encontrar em um mesmo autor do período, aquela dicotomia em relação à mulher que Sigmund Freud destacou em seu texto citado acima. A jovem virgem e pura, filha do céu e imagem da mãe é a idealização do amor impossível, repleto de afetos elevados e sonhos irrealizáveis. Aquelas mulheres que servem ao desfrute, ao sexo e à aventura são virgens perseguidas a quem se usam e abusam sem pudores nem reservas. São seres sem alma, próprias para a posse e o prazer. Nessa categoria encontram-se também as adúlteras, as mulheres casadas e raptadas, as assassinas e aventureiras. Mulheres que romperam as barreiras morais, voluntária ou involuntariamente, e viram-se reduzidas a meros prazeres libidinais. São

portadoras ou vítimas da ruína e mensageiras da morte, própria e de outrem, como que numa mensagem fatídica: não há salvação para os prazeres da carne neste mundo.

Referências

- Abrams, M. H. (1971). *The mirror and the lamp*. London: Oxford University Press.
- Ariés, P. & DUBY, G. (1991). *História da vida privada 3 – da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Cia das Letras.
- Álvares de Azevedo. (1997). *Noite na taverna*. São Paulo: Princípio.
- Branden, N. (1982). *A psicologia do amor romântico: o que é o amor, por que nasce o amor, por que ele às vezes se desenvolve, por que ele às vezes morre*. Rio de Janeiro: Imago.
- Dickens, C. (1986). *A casa soturna*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Diderot, D. (1979). *A religiosa*. São Paulo: Abril Cultural.
- Dumas, A. (1996). *A dama das camélias*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Flaubert, G. (1981). *Madame Bovary*. São Paulo: Abril Cultural.
- Freud, S. (1910). *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens: Contribuições à psicologia do amor I*. (Obras completas, Editora Standard, Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Furet, F. (orgs.) (1999). *O homem romântico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lowy, M. & Sayre, R. (1995). *Revolta e melancolia: O romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Praz, M. (1979). *The romantic agony*. Oxford: Oxford University Press.

Prevost. (199?). *Manon Lescaut*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Stendhal. (1981). *O vermelho e o negro*. São Paulo: Abril Cultural.

Walther, I. F. (orgs.) (1999). *A pintura da era romântica*. Köln: Taschen.

Ussel, J. (1980). *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus.

Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório

Morphological Awareness and Orthographic Development: a Exploratory Study

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota*

Kelly Cristina Atalaia da Silva**

Resumo

Dentre as habilidades metalingüísticas, três parecem ajudar o leitor aprendiz a aprender a ler e a escrever: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica. Das três habilidades, aquela que é menos estudada é a consciência morfológica. Este estudo explora a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico de crianças nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Os resultados mostram uma associação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico das crianças. Os resultados são discutidos sob a luz das teorias do desenvolvimento metalingüístico e das implicações pedagógicas destes resultados.

Palavras-chaves: consciência metalingüística, consciência morfológica e alfabetização.

Abstract

Among the metalinguistic abilities three seem to help children to learn to read and to write: phonological awareness, syntactic awareness and morphological awareness. Of the three abilities the less studied one is morphological awareness. This study explores the relationship between morphological awareness and orthographic knowledge among primary school children. The results show a association between morphological awareness and the orthographic development of the children. The results are discussed in the light of theories of metalinguistic development and the result's educational implications.

Key-Words: metalinguistic awareness, morphological awareness and literacy.

* Psicóloga, doutora em psicologia pela Universidade de Oxford, Inglaterra, professora do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia da UFJF.

** Psicóloga, doutoranda em Neurociências pela Universidade Pablo de Olavide, Espanha.

A habilidade de refletir e manipular intencionalmente a língua como objeto do pensamento é chamada de consciência metalingüística (Gombert, 1992). Nos últimos trinta anos, pesquisas sobre aquisição da língua escrita têm focado no papel que as habilidades

metalingüísticas têm no processo de alfabetização.

Gombert (2003) defende que algum grau de consciência metalingüística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever, no entanto a habilidade verdadeiramente metalingüística dependeria de aprendizagens explícitas,

principalmente da aprendizagem da leitura e da escrita. Esse grau inicial de habilidade metalingüística é chamado implícito ou epilingüístico, em oposição à habilidade metalingüística que seria explícita.

Dentre as habilidades metalingüísticas, três parecem ajudar o leitor aprendiz a aprender a ler e a escrever: a consciência fonológica (ver Goswami & Bryant, 1990, para uma revisão), a consciência sintática (ver Gombert, 1992, para uma revisão) e a consciência morfológica. Das três habilidades, aquela que é menos estudada é a consciência morfológica. A consciência morfológica pode ser dividida entre consciência morfossintática e consciência da morfologia derivacional. Por algum tempo a consciência morfossintática era tratada como consciência sintática, mas recentemente pesquisadores na área procuram marcar a distinção entre essas duas habilidades (ver Correa, 2005, para uma revisão).

A escrita combina dois tipos de princípios: o princípio fonográfico e o semiográfico. O primeiro envolve estabelecer como unidades gráficas os grafemas ou letras, correspondem aos sons que compõem a fala, ao nível dos fonemas ou sílabas. O segundo princípio, o semiográfico, envolve estabelecer como os grafemas representam significados (Marec-Breton & Gombert, 2004). O processamento morfológico está mais fortemente associado ao princípio semiográfico.

Morfemas são as menores unidades de som que têm significado próprio. As palavras podem ser morfológicamente simples, quando são compostas de um morfema, por exemplo, a palavra “flor” possui um morfema; ou morfológicamente complexas quando elas

possuem mais de um morfema. Por exemplo, na palavra “florzinha” há dois morfemas, “flor”, que é a raiz da palavra, e “zinha”, que é um sufixo que significa “pequeno”. A habilidade de refletir sobre essas unidades de significado é chamada consciência morfológica e pode ajudar o aprendiz a entender o princípio semiográfico (Carlisle, 1995). Isto se dá porque a ortografia de muitas palavras depende da sua origem. Palavras como “açucarado”, que têm ortografia ambígua, podem ser escritas de forma correta se soubermos sua origem: “açúcar”. Os significados delas podem ser inferidos também na leitura, se soubermos o significado da palavra que as originou.

Em uma série de estudos que visavam explorar a relação entre a consciência morfológica e a alfabetização, Joanne Carlisle mostrou que a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras estava associada ao desempenho na leitura de palavras isoladas e a compreensão de leitura (Carlisle, 1995, 2000; Carlisle & Fleming, 2003), e também ao desempenho da escrita (Carlisle, 1988; 1996) em crianças de língua inglesa.

Além dos estudos de Carlisle, outros estudos realizados na língua inglesa obtiveram resultados parecidos, tanto no âmbito da leitura (Deacon & Kirby, 2004; Nagy, Berninger & Abbot, 2006), quanto nas investigações sobre a escrita (Nunes, Bindman & Bryant, 1997; Deacon & Bryant, 2005).

A argumentação principal para explicar a relação encontrada entre o processamento morfológico e a alfabetização no inglês diz respeito à natureza da ortografia inglesa. 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. No inglês essas relações são mais opacas do que em ortografias como o português ou espanhol. Muitas das irregularidades encontradas no inglês podem ser explicadas pela estrutura morfológica das palavras (Chomsky & Halle, 1968; Sterling, 1991). Por isso o processamento das palavras em nível do morfema pode ajudar as crianças a ler e a escrever.

No entanto, não é só no inglês que tem se observado um efeito facilitador da estrutura morfológica no desenvolvimento da leitura. No francês, Colé, Marec-Breton, Royer e Gombert (2003) investigaram o papel da consciência morfológica na leitura. Estes pesquisadores deram a crianças no primeiro ano de alfabetização uma tarefa de leitura que envolvia ou não a análise das palavras em morfemas. Eles também estavam interessados em investigar o desenvolvimento desta habilidade metalingüística (a idade de aquisição da consciência morfológica). Esta questão é importante porque teorias sobre aquisição da leitura (Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welsh & Desberg, 1980) colocam a habilidade de utilizar os aspectos morfológicos da língua na leitura e escrita aparecendo apenas depois que o aprendiz domina as regras de correspondência letra-som. Ou seja, tardiamente no processo de alfabetização, por volta da terceira ou quarta série.

No estudo de Colé e cols. (2003), crianças nos anos iniciais de aprendizagem de leitura tinham de ler quatro grupos de palavras: palavras morfológicamente complexas (ex.: 'banheiro' – 'banho'+ 'eiro'); palavras com a mesma seqüência de letras, mas morfológicamente simples (ex.: 'dinheiro'); pseudopalavras morfológicamente complexas: (ex.: 'linheiro' – 'linho'+ 'eiro');

pseudopalavras não sufixadas (ex.: 'binheiro').

Apesar de as palavras no estudo de Colé & cols. (2003) terem as mesmas características fonológicas e número de letras, as crianças cometeram menos erros lendo as palavras morfológicamente complexas do que as palavras simples. Estes resultados indicam um efeito facilitador da estrutura morfológica no reconhecimento de palavras.

Além de demonstrar um efeito facilitador da consciência morfológica na leitura em outra língua alfabética, que não o inglês, este estudo demonstrou que esta habilidade metalingüística está presente desde os anos iniciais da alfabetização.

No português, Mota (1996) mostrou que a partir da segunda série as crianças são capazes de utilizar regras gramaticais para decidir a grafia de palavras flexionadas. Também no português Rego e Albuquerque (1997) mostraram que, quando a criança escreve palavras morfológicamente complexas, a consciência sintática contribui para o desempenho das crianças na escrita. A consciência sintática, como era avaliada na época, envolvia a avaliação de aspectos morfossintáticos também (ver Correa, 2004, para uma revisão).

Em um estudo que investigou a relação entre consciência morfossintática e o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, Queiroga, Lins, e Pereira (2006) aplicaram para avaliar a escrita ditados de palavras e pseudopalavras, e para avaliar a consciência morfossintática, a tarefa de analogia gramatical. Os resultados deste estudo mostraram uma evolução entre as séries na escrita de palavras e pseudopalavras e na explicitação do conhecimento morfossintático. Encontrou-se também um efeito preditor do conhecimento morfossintático para a escrita.

Estes estudos apontam para o fato de que, mesmo numa língua alfabética como o português, a consciência morfossintática contribui para o desenvolvimento ortográfico. No entanto, são ainda poucos os estudos que exploram essa associação. O nosso estudo foi delineado para explorar a relação entre o conhecimento morfossintático e a grafia de palavras morfologicamente complexas no português nas séries iniciais da alfabetização. Nunes, Bindman e Bryant (1997) argumentam que, para utilizar regras morfológicas, as crianças precisam já ter domínio das regras de correspondência entre letra e som de sua língua. Portanto a utilização das regras morfossintáticas se daria por volta da segunda série. Para investigar se esse conhecimento é anterior ao que pensavam Nunes, Bindman e Bryant, incluímos um grupo de crianças de primeira série neste estudo. Como algumas das crianças na primeira série ainda estão em fase de consolidação da alfabetização, incluímos uma tarefa de decisão ortográfica. Esta tarefa teve como objetivo diminuir a demanda cognitiva da tarefa de escrita. A criança tinha de escolher entre duas opções possíveis de palavras que obedeciam às regras de correspondência entre letra e som no português; no entanto, apenas uma poderia ser considerada correta se a criança utilizasse o conhecimento morfológico da língua.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 60 crianças, 30 de primeira série do Ensino Fundamental e 30 de segunda série do ensino fundamental da região urbana de Juiz de Fora. A média de idade das crianças de primeira série foi de 94,5 meses e da segunda série foi de 102,8 meses.

Procedimento e Instrumentos

As crianças foram entrevistadas individualmente na sua escola.

Tarefa de consciência morfológica

Morfologia Produtiva (baseada em Berko, 1958): nesta tarefa a criança tem de completar uma frase com uma pseudopalavra. Para completar a frase corretamente a pseudopalavra, tem de ser flexionada de acordo com as regras gramaticais do português.

Exemplo:

1) Isto é um Zugo. Ele veio de outro planeta. Na verdade são dois?

Analogia Gramatical (baseada na tarefa de Nunes, Bindman & Bryant, 1997): nesta tarefa a criança tem de produzir uma palavra para completar um par, a partir da analogia gramatical entre um par de palavras previamente dado.

Exemplo:

1) caneta canetas
boneca ?

Tarefas de escrita

Escrita morfolologicamente complexa: nesta tarefa a criança tinha de escrever uma pseudopalavra morfolologicamente complexa. Todas as pseudopalavras permitiam a escolha de pelo menos duas formas gráficas, porém para que as regras de derivação e flexão da língua portuguesa fossem obedecidas as crianças tinham de seguir a grafia da palavra de origem.

Exemplo:

Uma árvore que dá FRAUXA é uma ?

Decisão ortográfica: nesta tarefa a criança tinha de completar uma frase com a escolha de uma pseudopalavra derivada de uma palavra-chave. Metade das

palavras-chaves era pseudopalavras metade palavras reais.

Exemplo:

Um lugar cheio de CARTAZ é um:

() cartazeiro () cartaseiro

Uma fábrica de TROPICE é uma:

() tropiceira () tropisseira

ITPA – Dois *subsets* da versão brasileira do Illinois Test of Psycholinguistic Ability foram aplicados: o teste de memória auditiva (dígitos) e de recepção auditiva.

Resultados

Relação entre série e desenvolvimento ortográfico

Para cada tarefa de escrita o número de acertos foi computado. Havia para cada palavra duas possíveis formas ortográficas (por exemplo, “frauxeira” ou “fraucheira”). O cálculo do número de acerto focou nesta ortografia ambígua. As duas formas são fonologicamente aceitáveis, mas somente a forma que usa a mesma grafia da raiz é morfológicamente aceitável. Quando a criança repetia a grafia da raiz da palavra, esta era computada como correta.

Para investigar o desenvolvimento ortográfico das crianças, comparações entre as médias de acertos nos testes de escrita para as duas séries foram realizadas. A média de acerto para a tarefa de decisão ortográfica foi de 6,4 (5,02 d.p) acertos e para a tarefa de escrita, 6,3 (2,05 d.p) em 12 acertos para primeira série, 11, 4 (2,9 d.p) para a tarefa de decisão ortográfica e 8,2 (2,5) para a tarefa de escrita para a segunda série. As crianças da segunda série tiveram performance superior às da primeira série nos dois testes ($t_{(58)} = -4,68$, $p < 0,001$ para a tarefa de escrita e $t_{(58)} = -3,2$, $p < 0,001$ para a tarefa de decisão ortográfica), indicando que quanto mais avançadas na escolaridade melhor

entendimento das regras ortográficas as crianças apresentaram.

Relação entre idade, consciência morfológica, escrita e desenvolvimento lingüístico

Correlações parciais foram realizadas para verificar a relação entre as tarefas de consciência morfológica e a escrita ortográfica das crianças depois de controlar a contribuição da idade, da memória auditiva e da recepção auditiva das crianças. O resultado das correlações que investigaram a relação entre a consciência morfológica e as tarefas de escrita mostrou correlações positivas e significativas entre a tarefa de morfologia produtiva e a tarefa de escrita ortograficamente complexa ($r = 0,37$, $p < 0,004$), mas não com a tarefa de decisão ortográfica ($r = 0,19$, $p < 0,14$). A tarefa de analogia gramatical correlacionou de forma significativa e positiva com as duas tarefas de escrita ($r = 0,43$, $p < 0,001$ para tarefa de escrita ortograficamente complexa e $r = 0,36$, $p < 0,006$ para tarefa de decisão morfológica).

Discussão

Este estudo explorou a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico de crianças do ensino fundamental. Quanto ao desenvolvimento ortográfico, os resultados mostram que as crianças da segunda série tiveram melhor performance do que as crianças de primeira série nas tarefas de escrita. Esses resultados estão de acordo com os encontrados por Nunes, Bindman e Bryant (1997), que verificaram que há um desenvolvimento no entendimento das regras ortográficas que envolvem a morfologia da língua. Os autores argumentam que este entendimento começa apenas depois que as crianças dominam o conhecimento das regras de

correspondência entre letra e som da língua, por volta da segunda série. As crianças de primeira série puderam resolver cerca de 50% dos itens em cada um dos testes de escrita. Como existiam duas possíveis grafias para cada palavra, esses resultados indicam que as crianças de primeira série estavam resolvendo a tarefa no nível de chance. Na segunda série o índice de acerto supera o nível de chance para as duas tarefas de ortografia, sugerindo que as crianças aplicam seu conhecimento morfológico na escrita.

A hipótese de que existe uma relação entre a consciência morfossintática e o desenvolvimento ortográfico no português também é corroborada pelo resultado das correlações. Mesmo depois de controlar idade, memória e recepção auditiva, os resultados das correlações mostram que a consciência morfológica contribui 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.

Estes resultados sugerem que, quando as crianças estão escrevendo palavras com ortografia ambígua, utilizam seu conhecimento da morfologia da língua para decidir a grafia correta das palavras. Embora o português seja uma língua alfabética, a ortografia de muitas palavras depende da morfologia. Estudos correlacionais não provam relações causais. Estudos futuros precisam investigar se a consciência morfológica prediz o sucesso do desenvolvimento ortográfico da criança.

A tarefa de memória auditiva é uma tarefa de processamento fonológico. Tem-se argumentado que a consciência morfológica não contribui de forma

independente para a leitura e a escrita, mas como um subproduto da consciência morfológica. Embora o objetivo deste estudo não tenha sido investigar essa hipótese, o fato de a consciência morfológica correlacionar-se de forma significativa e positiva com a escrita depois de se controlar a contribuição da memória auditiva, sugere-se que mesmo numa ortografia morfológicamente regular como o português a consciência morfológica contribua para o desenvolvimento ortográfico de forma independente.

É possível que o processamento morfológico da ortografia caminhe com a aquisição das regras de correspondência entre letra e som. Estudos futuros devem também investigar essa hipótese analisando o desenvolvimento da escrita e do conhecimento morfológico de crianças mais novas e como essas habilidades interagem com a contribuição da consciência fonológica.

Referências

- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 69-75.
- Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (org.). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading*

- and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carlisle, J. & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239-253.
- Colé, M., Marec-Breton, R., Royer & Gombert (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonique*, 213, 57-60.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 69-75.
- Deacon, S. & Kirby, J. (2004). Morphological Awareness: Just “more phonological”? the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- 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.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart J. Marshall (orgs.). *Surface Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalingüística e aquisição da leitura. In Maluf (org). *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marec-Breton, N. & Gombert, J. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In Maluf (org). *Psicologia Educacional – questões Contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marsh, G., Friedman, M., Welsh, V & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (org.). *Cognitive processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Mota, M. (1996). *Children’s role of grammatical rules in spelling*. Tese de doutorado não publicada, departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford, Inglaterra.
- Nagy, W., Berninger, V. & Abbot, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nunes, T., Bindman, M. & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649.
- Queiroga, B., Lins, M. & Pereira, M. (2006). Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 95-99.
- Rego, L. & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras

ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 199-217.

RESENHA
Análise de produção científica em Psicologia
Questões psicossociais

Witter, C., Buriti, M. A., & Witter, G. P. (orgs.). (2007). *Problemas Psicossociais: análise de produção*. Guararema, SP: Anadarco.

De modo geral, trabalhos sobre produção científica de uma determinada área da Ciência, justifica-se por buscar avaliar o discurso científico no que concerne a seus vários aspectos. Esta publicação contemporânea, de leitura agradável, foi organizada por Carla Witter, Marcelo de Almeida Buriti e Geraldina Porto Witter. Esses três autores são docentes e pesquisadores conceituados e atuantes na área de conhecimento da Psicologia, bem como em áreas afins. Possuem larga experiência em pesquisas metacientíficas. A obra em questão teve como eixo principal reunir trabalhos derivados de orientações de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, ou mesmo parcerias entre os profissionais, desde que se apropriassem da temática maior: problemas de cunho psicossocial. A apresentação que leva a assinatura dos três organizadores, ilustra a importância da pesquisa para a formação e para a prática profissional em Psicologia. Além disso, procura ressaltar a importância da produção científica escrita, sendo considerada mais relevante e democrática. Além desse elemento pré-textual, a obra é composta por oito capítulos referentes à Psicologia Jurídica/Forense e à Psicologia do Trânsito, bem como a outros temas como depressão, hospitalização, autismo. O capítulo primeiro denominado de “Psicologia forense / jurídica no banco de dissertações e teses da Capes”, é assinado por Geraldina Porto Witter e Marcelo de Almeida Buriti. Este capítulo busca conceituar e clarificar as pesquisas de

metaciência, enfocando esta área da Psicologia, que historicamente recebeu pouca atenção e, por este motivo, muitas vezes foi confundida como uma área de estudos e atuação clínica. Os autores analisaram trabalhos decorrentes de mestrados e doutorados nacionais (1992-2006), quanto a gênero, cursos e outros aspectos relevantes. Com uma atuação feminina de cerca de 70% nesta área, os autores sugerem que se criem estímulos para que os profissionais do sexo masculino possam se sentir mais atraídos para atuar nesta área.

De certo modo, seguindo esta temática, Herica Rocha Phelippe, Geraldina Porto Witter e Marcelo de Almeida Buriti são os responsáveis pelo segundo capítulo “Análise da produção científica sobre psicologia forense”. Teve como intuito analisar os trabalhos quanto à autoria, instrumentos utilizados e demais aspectos dos artigos arrolados na base de dados Lilacs (rede BVS, assuntos relacionados às ciências da saúde). Embora inicialmente tenham sido levantados 100 artigos, muitos deles foram descartados por não atender aos critérios de inclusão. Do mesmo modo como no capítulo primeiro, existe uma maior participação de mulheres, assim como também de autoria múltipla dos trabalhos analisados. Os resultados apontam para uma carência de instrumentos de coleta de dados validados especificamente para esta área. Além disso, sugere que os olhares se voltem para pesquisas com outra

população, além da adulta, e mais trabalhos de cunho prático.

Elaborado por quatro autores, Andréa Oliveira Vieira, Adriana Aparecida Ferreira, Marcelo de Almeida Buriti e Carla Witter, o capítulo “Psicologia do trânsito: análise de produção de dissertações e teses (1991-2003)”, propõe uma discussão no que concerne à Psicologia do Trânsito, e tenta traçar um panorama sobre a produção científica a respeito arrolada no banco de dados da Capes, tão como no capítulo primeiro. Foi considerado o período de 1991 a 2003, sendo que o período mais produtivo corresponde a 2002-2003. Assim sendo, nota-se um aumento quanto ao interesse sobre o assunto, sobretudo nos estudos derivados de mestrado com cerca de 89%. Verifica-se uma atuação predominantemente feminina, independente do nível do curso (mestrado ou doutorado). O mesmo ocorre para as pesquisas teóricas. Os autores sugerem comparar estes resultados com pesquisas de meta-análise internacionais, a fim de verificar o desenvolvimento nacional na área.

O capítulo quatro introduz outra temática, “Hospitalização no PsycINFO (2003-2006)”, e é assinado por Geraldina Porto Witter e Andrieli Bianca Rodrigues Camilo. Além de articular a problemática da hospitalização e a importância de se conhecer a produção científica a respeito, buscam na base de dados internacional PsycINFO da American Psychological Association um mapeamento quanto a vários aspectos inerentes à pesquisa de estado da arte. Deste modo, citam os países mais produtivos na área (Estados Unidos da América, Canadá, Eslovênia e Japão), e a necessidade de periódicos específicos para aglutinar os trabalhos

afins. Curiosamente, ao contrário dos estudos citados nos capítulos anteriores a este, este estudo mostrou atuação mais efetiva por parte da população masculina, tanto em autoria individual (63,90%) quanto em autoria múltipla (53,84).

De duas autoras, Silvia Aparecida Costa e Adriana Aparecida Ferreira, o capítulo cinco, “Depressão em adolescentes na Psycinfo (2004)”, discute a população adolescente acometida pela depressão, que consta da base de dados internacional Psycinfo (American Psychological Association). Aponta satisfatoriamente para uma crescente produção em múltipla autoria (87,50%), com a questão de gênero homogênea. Ainda sinaliza para os trabalhos publicados em formato de artigos (98,24%). As pesquisas de natureza quantitativas (83,16%) também “marcaram presença”.

No capítulo seis, “Autismo: análise da produção científica arrolada na PsycINFO (2004)”, as autoras Priscila de Oliveira e Adriana Aparecida Ferreira, além de argumentar sobre a importância de se conhecer a produção científica a respeito do autismo, buscaram nessa base de dados internacional, assim como no estudo anterior, traçar um perfil sobre a produção científica no ano de 2004. Contrariamente ao estudo anterior, as autoras encontraram predomínio de autoria feminina, tanto para estudos de autoria individual como de autoria múltipla. Ainda quanto à autoria múltipla, os estudos são assinados por cerca de oito autores cada. Configura predomínio de estudos de pesquisa do que teóricos. As autoras consideraram que a área apresenta um nível de produção satisfatório.

O capítulo denominado de “O normal e o patológico na teoria de D. W. Winnicott: análise de produção científica”, sétimo

desta obra, é de autoria de Alessandra dos Santos de Farias, Daniella Silva Martins, Flávio Del Matto Faria e Carla Witter. Os autores discutem a questão da normalidade e da patologia, do que é considerado saudável ou doente, inserido na teoria winicotiana. Buscam traçar um panorama da produção no período de 2003 a 2005, em três revistas específicas da Psicologia (Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia & Sociedade, e Psicologia: Teoria e Pesquisa). Os autores encontraram prevalência de autoria do gênero feminino, e também de estudos de autoria múltipla. E do que foi discutido e proposto, o conceito predominante foi: saúde.

O oitavo e último capítulo, “Depressão pós-parto: produção científica nacional entre 1999 e 2005”, é autoria de Adriana Meneghetti Gouvêa, Edielson Lemes Modesto, Tatiana Morel dos Reis e Ana Lúcia Gatti. Além de discutir aspectos relacionados ao conceito e à classificação dos transtornos depressivos, os autores se propõem a mapear a produção a respeito

constantes na Lilacs, no período de 1999 a 2005. Os autores notaram maior produção em uma instituição do Rio Grande do Sul e, diante disso, sugerem maior incentivo em outras regiões como o norte e nordeste brasileiro. Também sinalizam a existência de pesquisas que pouco contribuem para o crescimento de conhecimento a respeito; o que demanda que a comunidade científica fique em alerta.

Ao final desta obra, o leitor pode conhecer um pouco de seus organizadores e demais autores participantes da mesma. Vale a pena citar que, todos os capítulos são escritos em co-autoria, o que por si só já revela uma preocupação com a ciência. Visto que o conhecimento científico é um bem público, e desta forma, qualitativamente melhor se as idéias, as reflexões, os ‘achados’ forem compartilhados com outros pensadores e pesquisadores, a fim de enriquecer o produto final. O leitor tem à disposição uma obra com vários “pontos de vista” e de fácil compreensão.

TEMA EM DEBATE

CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos Entrevista com a Prof^a Dra. Zenita Cunha Guenther*

* Educadora, fundadora e supervisora do Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento de Lavras, doutora em Psicologia pela Universidade da Flórida, consultora da Secretaria Especial do MEC, da Secretaria de estado da Educação de Goiás e da Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas da Universidade do Minho.

Contato: zeguen@ufla.br

1- O que a senhora entende como educação inclusiva e o que deveria ser modificado para reduzir os obstáculos ao oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos?

Pelo ideário filosófico, Educação Inclusiva envolve uma maneira de olhar a escola pública como uma instituição acessível a todos os alunos da comunidade:

1^a. – A todas as crianças, jovens ou adultos da comunidade, sejam que características tiverem ou deixarem de ter, em todas as escolas de todo e qualquer nível, ou localização, são assegurados por direito, e concretizados na prática, os seguintes espaços:

- espaço social (matrícula, frequência, registros, participação contínua e planejada);

- espaço físico (participação em uma turma regular, meios para movimentação e comunicação, lugar definido em sala de aula com um grupo de faixa etária compatível);

- espaço psicológico (pertencimento incondicional ao coletivo da escola, ao corpo discente regular e à turma de alunos em que está inscrito);

- espaço pedagógico (participação regular em todas as atividades grupais e individuais que respondam aos seus interesses e necessidades, ou seja, todas as situações em que puder participar,

quiser acompanhar e/ou for aconselhável desenvolver).

2^a. - Todos e cada um dos alunos, independente de qualquer caracterização física, social, mental ou escolar, têm assegurado resposta às suas necessidades educativas específicas, nas modalidades, formatos e condições apropriados ao seu próprio projeto educativo, independente do que fazem os outros alunos.

A dificuldade, a meu ver, está justamente na necessidade de tratamento educacional que se oriente a atender é a cada indivíduo sem prejuízo do grupo e ao grupo sem prejuízo para o indivíduo. Essa é também a marca da sociedade informatizada atual, onde os serviços, consideração e contatos com as pessoas são, ou procuram ser, em contexto autônomo individual. A grande falha da “cultura industrializada”, vivida na escola pela adoção do modelo da “fábrica”, foi priorizar um “coletivo”, nem sempre real, ao indivíduo concreto e real. Vencida a síndrome do “agrupamento”, a educação inclusiva não terá grandes problemas em conduzir seu trabalho educativo. Nas palavras da Mestre:

“Creio que um dos pontos a focalizar é o já velho princípio de individualizar a ação educativa,

dentro de um ambiente mais rico de estímulos e oportunidades

para a aprendizagem e formação de cada um dos componentes da classe,

inclusive do próprio Mestre...”(Helena Antipoff, 1973).

2- Existe uma distância muito grande entre o que se diz e o que se faz em nosso País. A educação segue os mesmos princípios. A legislação na área educacional é avançada, mas carece de legitimidade. Como contornar esse problema?

Sinceramente, não vejo como vencer essa barreira sem uma mudança profunda e ampla no modo de ser e pensar das pessoas, o que é quase impossível em uma cultura verbalista como a nossa. Sobre isso Helena Antipoff se refere, em várias situações:

“A palavra é traiçoeira: ela resolve magicamente as dificuldades, mascarando-as apenas (...) mas quando o mestre deixa de atender algum elemento significativo ou trata-o de maneira leviana – o fracasso não tarda a evidenciar as falhas”. (Helena Antipoff, 1971).

“... a escola de nossos dias continua a ser, apesar de todas as recriminações de pedagogos e sociólogos, uma instituição estritamente acadêmica, verbalista e memorizadora”. (Helena Antipoff, 1971)

“(...) a escola mata o espírito: indiferente à realidade, rotineira, atrofia a curiosidade infantil, faz amolecer o corpo e paralisa a mão instrumental do Homo Faber. Por quê? Porque supervaloriza o verbo, a linguagem, em detrimento das habilidades sensório-motoras e da inteligência prática”. (Helena Antipoff, 1958).

Sob esse referencial linear e verbalista, todos os problemas do país – incluindo Educação – são “resolvidos” por palavras, ou seja, “resolve-se” a situação, por mais complexa que seja, por meio de leis, decretos, ordens, resoluções e instruções. Isso feito procura-se não pensar mais no assunto, a não ser para apontar que “a solução está na lei” ou se queixar que ninguém cumpre a lei. O

acúmulo de legislação reflete a perpetuação desse processo viciado: mais discussão, mais documentos, pareceres, análises, críticas e análise crítica das análises e críticas... e o problema, que não fora resolvido pelas leis anteriores, agora “fica resolvido” pelo mesmo caminho e leva previsivelmente aos mesmos resultados. É claro que nada fica resolvido na realidade... e nem se espera que fique.

Leis não mudam a realidade, ações mudam a realidade. Leis regulam situações coletivas, mas não resolvem problemas onde não existe ação, mandando que aconteçam, ou onde elas já se instalaram exigindo que não aconteçam. Na “criação do mundo” segundo o Gênesis, quando Deus disse: – Haja luz, a luz apareceu. Mas quando uma lei diz para haver alguma coisa que não existe, nada indica que isso vai “aparecer...”.

3- Os professores, geralmente, reclamam das dificuldades de se implementarem estratégias educacionais que tornem o ensino uma experiência estimulante para todos os alunos. Como educadora, o que a senhora julga apropriado nesse sentido?

Compreendo a frustração dos professores, como grupo, embora haja muitas diferenças em nível individual. A nossa educação é demasiado formalizada, regulada e engessada por toneladas de leis, decretos, resoluções, portarias, instruções... que chovem diariamente sobre os professores, não deixando a menor fresta para que possam tomar decisões ou exercer autonomia profissional. Os professores obedecem, tal como no ditado português “Que remédio!...”. Mas esse fenômeno alcança mais fundo do que parece.

Educação é força ambiental, e “ambiente” é uma rede espiralada que avança indefinidamente no espaço e no tempo, incluindo elementos diversificados, filtrados pelas mais

diferentes vias de alcance e significação, a maioria fora do controle do indivíduo, interpretadas como “acaso”. Mas não são: no mundo de hoje existem muitos fatores determinando o que acontece no dia-a-dia das pessoas, mesmo que não haja consciência de que tal está se passando. Dois desses grandes padrões de diferenciação envolvem a questão Norte-Sul e a condição Leste-Oeste.

A questão “Norte-Sul”, geralmente expressa pela rotulação “primeiro mundo–terceiro mundo” ou “países desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, implica superioridade de uns países sobre os outros, não em termos do que “são” nível de essência, qualidade e substância, mas do que “possuem” no nível de matéria, forma e quantidade. A condição “Leste-Oeste” volta-se para interrogações de natureza não material, tais como a essência do que constitui a vida humana. Não é segredo que a posição materialista de lidar com eventos humanos na Educação encontra pontos de estrangulamento que se opõem a qualquer filosofia defensável de formação pessoal, por exemplo:

- Fragilidade ética - tudo o que se diz, pensa ou faz, ou se deixa de dizer, pensar e fazer, vem ancorado em bases materiais, tais como “mercado” (financeiro, globalizado, de consumo, de produção, de trabalho) ou “carência” (de estruturas, de recursos, de equipamentos, de tempo). Em suma: dinheiro resolve todos os problemas do homem... Entretanto a Vida persiste em desmentir essa afirmação. Sociedades, países, grupos até mesmo indivíduos, que conseguem chegar ao patamar de posses materiais que permitem ser aceitos no “primeiro mundo”, não melhoram sua maneira de ser como seres humanos, ou sua vida, em termos de qualidade e realização pessoal. Ao contrário, nessas situações têm aumentado o nível de infelicidade pessoal, suicídio, solidão, angústia e

desespero, a diversidade de doenças físicas, mentais e emocionais, as evidências de deterioração moral e social, alienação, desumanização, insensibilidade, corrupção, pornografia, violência...

- Conflito de valores - regra geral, os valores humanos na educação entram em oposição aos princípios da filosofia materialista. A presença de materialismo ostensivo enfeitado com termos palatáveis, tais como “excelência”, no contexto de louvor a um suposto senso de humanismo, como “solidariedade”, traz para a escola contradições impossíveis de serem conciliadas, levando alunos e professores à total imobilidade em termos de crescimento pessoal coerente. Por exemplo: valores como Igualdade x competitividade - chegam no nível do aluno com a impossível mensagem de que ele tem valor intrínseco igual aos outros, porque todos são iguais, mas terá mais valor se for melhor que os outros! Diversidade x homogeneização – um princípio mais praticado que apregoado, no meio educacional, glorifica a “diversidade” entre pessoas e grupos, ao mesmo tempo em que força “homogeneização” pelo viés econômico. Na verdade a aceitação da “diversidade” acontece em um discurso relativamente vazio em espaço delimitado, sem perturbar a relação entre os “que têm” e os “que não têm” poder material. Autonomia x hierarquia – é um conflito visível para o grupo inferiorizado, embora não muito claro para o que está dominando. Autonomia é um valor básico na vida igualitária, que exige pessoas aptas a pensar, criticar, escolher, ser sujeito de sua vida, decidir, tomar posição e assumir responsabilidade por suas ações, comportamentos e reações. Mas a escola, como também a sociedade, é formatada em imbatível “hierarquia”, alocando valor não à pessoa, mas ao cargo, prestígio, título, proteção política

ou outro elemento externo, expresso na rede de interações em termos de submissão, obediência e aceitação de algo pré-determinado. Maslow (Memorian Volume, 1972) comenta com humor que numa hierarquia ninguém se respeita e todos se desprezam, pois “os que estão acima são autoritários e arrogantes, os abaixo são incompetentes e sabotadores e os ao lado são invejosos e desleais...”.

A vivência simultânea de valores contraditórios faz crescer nos meios escolares o “currículo oculto”, pelo qual os alunos vivem experiências contrárias ao que é ensinado no “currículo expresso”. Como se aprende menos o que é “explicado” e “pregado”, e mais o que é “vivido” e “experenciado”, o currículo oculto é melhor aprendido que as matérias ensinadas. Nessas condições, os educadores não têm hipóteses de alcançar seus objetivos, e não podem oferecer algo muito sólido para o desenvolvimento e formação do caráter dos alunos, ou inspirar sua vontade de aprender e crescer.

4- O CEDET é uma experiência bem-sucedida na área de educação especial que tem sido multiplicada em diversas cidades brasileiras, mesmo sem o apoio do Governo Federal. Como surgiu a idéia do CEDET e qual o referencial teórico adotado?

Essa idéia “surgiu”, se assim posso dizer, quando, por razões familiares, vim do exterior para ficar no Brasil. O Rotary Lavras Sul fez em 1992 uma homenagem pelos 20 anos de criação da APAE, que também nasceu em nossa casa... e é uma outra história...

Quando o Rotary achou boa idéia tentar um trabalho com as crianças mais capazes, comecei a visualizar qual seria o melhor caminho a seguir. Já conhecia alguns bons programas no mundo, visitei outros, troquei impressões com boa parte do colegiado internacional que sempre

cultivei, desde os anos de mestrado na Universidade da Flórida (UA), e cheguei à conclusão de que não devia “adotar”, “implantar” ou “seguir” o que existe “lá fora”, porque não reflete nossas necessidades e características. E comecei a desenvolver, no dia-a-dia, com muito estudo, suor e algumas lágrimas... o que hoje é conhecido como CEDET: uma metodologia para trabalho educativo com crianças dotadas e talentosas, e o espaço físico e social onde esse trabalho acontece.

Como metodologia, o CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, Guenther, 2002; 2006, 2007) desenvolve um programa para estudantes dotados e talentosos, integrado ao sistema escolar, visando diminuir a distância entre os resultados de estudos científicos e a prática diária no trabalho educacional. A identificação caracteriza-se pela busca contínua e sistemática dos alunos dotados na população escolar, sem esperar que “apareçam” ou sejam “encaminhados”.

O referencial teórico é construído sobre bases do pensamento humanista, expressos em Helena Antipoff, Abe Maslow, Art Combs, entre outros, em que o projeto educativo focaliza, ao mesmo tempo, o potencial sinalizado e as áreas básicas à formação humanista: 1. Desenvolver o “auto-conceito”; 2. Cultivar sensibilidade e respeito ao “outro” e 3. Construir um quadro referencial de “visão de mundo”, amplo, rico e bem-informado.

Com esse referencial, procedemos à organização pedagógica do Centro, em três Áreas de Estimulação: a) Organização Social, Comunicação e Humanidades – focalizando a noção e presença do “Outro”, experiências relacionadas à vida grupal e inter-relações humanas, organização social, comunicação e mídia, vivência comum com pares, com outras crianças dotadas e

variados adultos; b) Ciência, Investigação e Tecnologia – voltada para a formação da “visão de mundo”, abrindo portas para o conhecimento científico, possibilitando aquisição de instrumental e métodos empregados pela ciência para abordar, compreender e pensar o mundo de forma organizada e racional; c) Criatividade, Habilidades especiais e Expressão – promovendo auto-conhecimento e formação pessoal, através do cultivo e exploração da esfera interna dos próprios sentimentos e emoções, apreciação da beleza, compreensão e cultivo do corpo, aperfeiçoamento de qualidades pessoais, autocontrole, disciplina e auto-regulação no convívio orientado para objetivos próprios e em comum.

A dinâmica de ação envolve estabelecer uma rede informal de influência em que a família, a comunidade, a escola são chamadas a participar do processo educativo de cada criança, em diferentes momentos. O processo de estimulação do domínio de capacidade sinalizado é regido por um Plano Individual feito semestralmente pela criança ou jovem com seu facilitador, prevendo 8 a 10 horas semanais de trabalho educativo. Um plano pode incluir medidas administrativas, como aceleração ou compactação de currículo, e atividades de enriquecimento e estimulação que atendam às características, inclinações, interesses, necessidades, estilo e ritmo de aprendizagem de cada criança.

Por sua metodologia relativamente simples e efetiva, em que uma equipe de 10 professores especialistas, complementada por instrutores voluntários, atende a cerca de 800 alunos, o CEDET vem atraindo atenção dos sistemas de ensino e expandindo-se pelo Brasil (Espírito Santo, São Paulo, Tocantins), além de Minas Gerais onde existem vários centros trabalhando ou em organização.

5- Atualmente o capitalismo e a sociedade privilegiam a ótica do lucro e do sucesso. Mesmo os pais, ao matricularem seus filhos, procuram escolas onde existam melhores possibilidades para atingir esse objetivo. Como essas questões são consideradas no desenvolvimento dos alunos atendidos pelo CEDET?

A maior força de um programa de educação informal está em criar um “ambiente” onde os princípios são “vividos” em vez de “explicados”. Em termos pedagógicos digamos que isso implica minimizar a ação do “currículo oculto”. É o que fazemos no CEDET, em todas as relações, interações e momentos, no dia-a-dia com alunos, facilitadores, pais, professores, instrutores voluntários, estagiários, visitantes... todos os que ali estão fazem parte desse ambiente de trabalho, responsabilidade, autonomia, respeito, compromisso...

A questão dos bens materiais é sempre presente: cerca de 60% dos nossos alunos são de classe pobre, escolas públicas e periferias, portanto, para começar, somos pobres. Mas não é assim também o nosso país? Acho que a diferença está em que nós não nos “orgulhamos” nem nos “envergonhamos” de ser pobres, e nem usamos “pobreza material” como desculpa para não buscar com afinco os objetivos a que nos propomos, em todos os níveis, inclusive de recursos materiais. Por exemplo, desde 2005 estamos envolvidos com esse intercâmbio internacional, que nos custa algum dinheiro (modestamente falando...). A União Européia nos financia até 75% das despesas – mas ainda temos que conseguir cerca de 1000 reais para cada aluno que vai viajar. Até o momento já foram ao exterior mais de 30 alunos, e há um bom número se preparando para ir, a cada ano. O que fazemos: no momento em que uma viagem é aprovada, procuramos o recurso para aquele evento – na comunidade, com os pais, com a

venda de nossos livrinhos... e até mesmo em nossos próprios bolsos de professores (quando “já falta pouco”...). Ao mesmo tempo os meninos se preparam para a viagem, estudam a língua e a cultura do país a visitar, fazem seus contatos, organizam as apresentações sobre o Brasil, enfim, a viagem é vivida “durante” e não “após” a busca do recurso. Para as crianças essa situação é enfrentada como um problema situacional (é preciso juntar essa quantia) e não uma condição estrutural (não temos recursos). A primeira atitude energiza ação, e idéias aparecem; a segunda inibe ação e as pessoas desistem. Notam a diferença? Uma atitude cultivada em situações como essa ajuda a formar a sensação de “ser capaz de buscar” o que precisa, contrária à idéia de que “precisa ter dinheiro”, para resolver os problemas.

6- Existem vários termos para se designarem os alunos que se destacam por um potencial superior. O MEC adota o termo superdotação/altas habilidades. Qual termo a senhora considera mais apropriado? Por quê?

No nosso trabalho preferimos usar os termos mais comuns no cenário internacional: dotação (para capacidade natural) e talento (para desempenho superior). O termo “gifted” (dotado) aparece em alguns autores, como Miraca Gross, modificado por adjetivos “very gifted” (muito dotado) ou “highly gifted” (altamente dotado), mas essa gradação sugere identificação precisa em um arco de características medidas, o que nunca foi comprovado empiricamente (Freeman, 1998).

A legislação brasileira desde 1971 fala em “superdotado”, que nos documentos atuais do MEC aparece como “altas habilidades/superdotação”. Envolvida como estou na área há mais de 40 anos, não posso deixar de observar que, por interpretação ou ênfase, foram sendo

inseridas em nível oficial modificações no mínimo curiosas: “giftedness”, do inglês americano (em português: dotação), levou ao Superdotação, rejeitado e conotado; mas a emenda não melhorou nada... A expressão “High Ability”, do inglês europeu (em português: capacidade alta) ficou sendo Altas Habilidades, no plural, o que, além de impróprio como conceito, contém erro de tradução. Parece que as traduções e interpretações situacionais introduzem conteúdo amparado mais em lealdades pessoais que estudos teóricos. A papelada oficial vai englobando tudo com hifens e barras, e escrevendo suas próprias definições apoiadas em argumentos do tipo “no meu entendimento...”, o que traz insegurança e rejeição aos meios escolares.

A meu ver, tal confusão é desnecessária, pois há conhecimento disponível, amplamente aceito nos meios científicos, especificamente em Gagné (1999), que apresentou uma conceituação clara para definição, desses termos, e continua a acumular evidência comprobatória: DOTAÇÃO - reflete presença e uso de capacidade natural, que se expressa espontaneamente sem aprendizagem intencional ou treino; TALENTO - indica notável desempenho, conhecimento ou habilidade sistematicamente desenvolvido, em alguma área da atividade humana. Talento, com sua origem enraizada mais em “aquisição” do que em “presente”, é um termo bem aceito, embora haja explicações diferentes em alguns autores, como Gardner (1994), que chama aos talentos “inteligências”, enquanto Gagné (2004) vê na dotação a “matéria-prima que treino, exercício, prática e acaso transformam em talentos”. A metodologia de identificação do CEDET encontra bases para diferenciação nos estudos sobre Domínios de Capacidade Humana, (Gagné, 1994, 2003), derivados das funções cerebrais

básicas (Clark, 1984). Tal diferenciação sinaliza pelo menos quatro áreas de aptidão, potencial e predisposições contidas no plano genético, expressas no ambiente por variados canais de interesse, atividade e desempenho: Inteligência (função cognitiva); Criatividade (função intuitiva); Capacidade socioafetiva (função afetiva) e Capacidade física (função física).

7- É comum em vários países identificar os alunos mais capazes e agrupá-los em salas ou colégios especiais. A senhora é a favor dessa estratégia?

Não diria que é comum, mas existem casos. Nesse ponto as idéias de Gagné ajudam a esclarecer: escolas e classes especiais para “dotados”, destinadas a desenvolver por via formal a capacidade natural do aluno, não trazem outro benefício a não ser acúmulo de conhecimentos e adornos intelectuais. Ao que se sabe, a capacidade desenvolve-se por experiência de vida e educação não formal, numa dimensão de tempo não inferior a 5 anos (Galagher, 1996).

As escolas especiais para treinar, exercitar, desenvolver um “Talento”, ou seja, instalar e aperfeiçoar desempenho em alguma área, são úteis, mas não chegam a desenvolver potencial e capacidade. Por exemplo, escolas de música, de matemática, de lutas orientais, de informática trazem resultados imediatos, seguros e visíveis. Mas há um problema: o talento é uma expressão concreta em uma área específica de desempenho, e mesmo quando altamente desenvolvido não se transfere para outras áreas. Desenvolver um domínio de capacidade é um processo longo, fluido e informal, sem conexão visível com aquisição de conteúdos por ensino, exercício ou treino, mas com a vantagem de propiciar transferência e expressão em diversas situações de desempenho, posicionamento e decisão, ao longo da vida.

Portanto, essas iniciativas têm de ser olhadas dentro do contexto maior da educação: A educação formal segue o seu caminho regular, com maior ou menor grau de rapidez e facilidade para o aluno mais capaz, promove a interação e integração no grupo de coortes e na comunidade, mas só por acaso desenvolve sua capacidade. Os programas educativos complementares e suplementares desenvolvidos fora do contexto formal da escola, que se empenham não em oferecer conteúdo informativo, mas em minimizar o acaso, ampliar a experiência de vida e favorecer situações de educação não formal, são mais promissores no processo de desenvolver o domínio de capacidade onde há potencial superior à média do grupo comparável.

8- O trabalho realizado no CEDET é metodologicamente diferenciado em relação aos demais projetos verificados no País. Quais as principais contribuições a senhora destacaria nesse trabalho?

O CEDET é essencialmente um espaço de apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno excepcionalmente dotado e talentoso, matriculado nas escolas da comunidade. Busca essencialmente desenvolver a capacidade, talento e potencial das crianças identificadas, promovendo oportunidades não formais para interação e convivência com outros alunos dotados e talentosos de diferentes idades, escolas, classe social, estilo de vida, interesses e tipos de talento, e estimulação de qualidades pessoais, valores, consciência da diversidade, igualdade e diferenças entre as pessoas, pela vivência assistida em diversas situações de vida e interação.

O Plano Individual organiza participação em Grupos de Interesse, Projetos, Grupos de Trabalho, Encontros Gerais, bem como Projetos Individuais, Estudo Independente, Trabalho Voluntário, Orientação Pessoal, ou outro caminho que melhor possa abordar as necessidades e

interesses daquele aluno. A avaliação do processo educativo segue uma espiral, com momentos de reflexão em sessões regulares de acompanhamento semanal, e avaliação sistematizada a cada semestre. A escola é integrada como co-responsável, e para cada escola inscrita no CEDET existe uma pasta onde o processo vivido por cada aluno é registrado e documentado.

Para mim é difícil resumir essas idéias em termos de contribuições específicas, porque eu as encheria de tantos detalhes que inutilizaria o objetivo da entrevista. Vou anexar uma bibliografia, incluindo o mais recente artigo sobre o CEDET como metodologia (Guenther, 2007), e vocês talvez possam encontrar algo mais útil a essa resposta.

9- A senhora afirma, com base na lei das probabilidades, que cerca de 3 a 5% da população geral poderia ser agrupada excepcionalmente superior à média em alguma área de desempenho ou conhecimento. Porém, em 2005 apenas 1.928 alunos de um universo de 56.471.622 foram identificados como superdotados, segundo o Censo Escolar. Quais são as maiores dificuldades que impedem a identificação e o estabelecimento de projetos de desenvolvimento para esses alunos?

... e se você pensar que desses poucos mais de 500 estão em Lavras... está respondida a pergunta. Pela metodologia do CEDET as crianças dotadas e talentosas são ativamente procuradas, em todas as escolas da comunidade, todos os anos. Os outros programas geralmente esperam que elas “apareçam”, sejam “encaminhadas” ou “indicadas” por alguém, o que enraíza pelo menos duas sérias distorções (Freeman, 1998): 1ª. - Crianças dotadas e mais capazes nunca “aparecem” na escola, porque ali são “invisíveis” por razões que já estudamos e descrevemos em nossos artigos sobre

identificação. Portanto, o número que se faz “enxergar” é ínfimo. 2ª. - Grande parte dessas crianças assim “identificadas” é enviada por médicos, psicólogos clínicos, professores irritados e pais desesperados. Essas “indicações” revelam sempre crianças “com problemas”, o que tende a mostrar a população de dotados e talentosos como “problemática”. Mas houve “seleção embutida” no processo: essas crianças apareceram, não por suas qualidades, mas pelos defeitos, não pela capacidade, mas por “dificuldades”, o que não acontece com a vasta maioria das crianças dotadas “invisíveis” na escola, e pessoas mais capazes e produtivas, em qualquer idade.

10- Nos últimos anos verificamos um incremento no número de trabalhos com alunos talentos. E uma maior preocupação do Governo Federal em termos orçamentários. Quais as tendências para os próximos anos? O que pode surgir em termos de avanços? E quanto ao CEDET? Começando pelo final, como fazem as crianças de 4 anos, para nosso trabalho não tem havido qualquer incremento do governo federal ou estadual, a não ser no sentido contrário: apesar de aprofundar e ampliar resultados e área de atuação, o CEDET perdeu o apoio que recebia do MEC (SEESP e FNDE) desde 1996, e apenas manteve o patamar de ajuda estadual recebido da SEE-MG em 2001. Quem efetivamente vem estimulando e mantendo os CEDETs, em Lavras e outros lugares, são as Prefeituras! Foi amplamente divulgado que o MEC está “investindo” considerável montante de dinheiro federal para “incentivar essa área”; nós tentamos por três vezes pleitear participação do CEDET, mas fomos rejeitados. Mesmo argumentando com dados atuais e submetendo Plano para trabalho conjunto, parece que o CEDET (ou nós, quem sabe) está sempre fora de um ou outro critério adotado pelo MEC.

Portanto, não temos muito a dizer sobre uma “maior preocupação do governo federal...”.

Penso que se houvesse de fato “preocupação” teria havido pelo menos uma avaliação dos programas existentes no país (que não são muitos), verificando o que devia ser apoiado ou modificado, antes de se sair apregoando no Brasil e exterior, com altíssimos custos, uma “política de núcleos” atrelados a “cartilhas” que parecem se modificar ao rolar da carruagem, com referenciais teóricos que, na minha modesta opinião... são... hum... no mínimo debatíveis. (E por que não os debatemos? Por falta de interlocutor...).

Para ser absolutamente cândida como merece uma entrevista, essa publicidade toda fez bem ao CEDET, pois, cada vez que se “lança” propaganda oficial, os jornalistas buscam conhecer o CEDET, fazem comparações e mostram dados, efetivando o que ouvimos nos conselhos mundiais - “o CEDET não pode ser ignorado!”. Mas, aí é que está, não deveria ser uma “queda de braço – SEESP-MEC versus CEDET” - no estilo bíblico David e Golias... (ou do lobo e o cordeiro...), pois isso desgasta a fé na tal “preocupação do governo federal”.

Quanto ao resto da pergunta, eu prefiro esperar um pouco para avaliar o que acontece. Já tivemos tantos “soluções”, tanto “começa e pára”, “vai e volta” em nível de iniciativas oficiais, que não me animo a fazer previsões. Afinal, cinquenta anos em educação nos tornam precavidos...

Em 1972, voltando do “I Seminário sobre Superdotação”, de Brasília, Helena Antipoff nos exorta a “tomar o gládio” e a começar a luta pela educação dos mais dotados, apontando que “bem modesto era o ‘gládio’, mais como um ‘cabo de vassoura’”. Disse ela:

“Estamos cuidando agora de dar ao mais dotado o que há 40 anos atrás (na

década de 30) foi pensado dar ao menos dotado: atenção especial, carinho, orientação aos pais e estudo de suas necessidades e daquilo que ele precisa para seu melhor e mais feliz ajustamento ao meio...”.

(Helena Antipoff, Carta a Henriqueta Lisboa, 1973)

Em 2005 vejo ressuscitar em Brasília a mesma tarefa, a mesma recomendação, e se calhar ainda com os mesmos “cabos de vassoura” de 1972! Mas, assim como a Mestra, em 1973, desejo sinceramente que desta vez seja pra valer. E vou acompanhar atentamente.

11- A forma tradicional de identificação de alunos talentosos consiste na avaliação do desempenho acadêmico e em aplicação de testes de inteligência. No CEDET a metodologia se concentra na avaliação do professor. A senhora considera que essa metodologia de identificação consegue captar todas as crianças talentosas?

Preocupa-me o resultado alcançado com o uso de testes para encontrar alunos dotados, em todo o mundo, os quais alienam mais da metade de nossa população escolar, e por isso trabalhei arduamente para desenvolver outra abordagem que não se apoiasse em medida de QI. Como disse anteriormente, buscamos no referencial desenvolvido por Gagné uma ajuda para procurar com maior segurança outros domínios de capacidade que não só inteligência. Mas a afirmação feita na pergunta não está correta: o professor não faz “avaliação”, apenas oferece dados de como os alunos agem no dia-a-dia na sala de aula. Processadas as folhas preenchidas pelos professores, configura-se um grupo de crianças apresentando padrões de características associadas aos diversos domínios de capacidade e talento, e no CEDET essas crianças vivem situações de aprendizagem enriquecidas, variadas e “não-escolares”, junto com outros alunos

que ali chegaram pelo mesmo processo. A isso chamamos “observação assistida”.

Com esses dados buscamos configurar não a produção do aluno, mas sua postura no processo de captar informações, de pensar, analisar, comunicar, abordar as situações de inter-relação com os outros e com o mundo físico e social, enfim, um modo de ser, perceber, sentir, pensar, agir e responder, em cada área, que apresente sinais de ser qualitativa e quantitativamente melhor, mais elaborado, mais eficiente do que os seus pares conseguem alcançar. O grupo comparável natural, para o professor, é o conjunto dos alunos na turma e na escola.

Quanto a “captar todas as crianças talentosas”, não podemos ficar no que “eu considero...”, e não ficamos. Em 1995-97 foi realizado um estudo (Guenther et alli. 1997), com a finalidade de aferir o grau de precisão em que a metodologia desenvolvida para o CEDET, em 1992-93, tem encontrado efetivamente os alunos que apresentam dotação e talento, entre os escolares observados, até que ponto o tipo de talento sinalizado se mantém na dimensão de tempo e qual a proporção de crianças identificadas em relação à origem socioeconômica, além de verificar a existência de outras crianças capazes e talentosas não sinalizadas por esse método. Foram processadas 871 folhas de dados coletados entre 1992 e 1996, totalizando cerca de 25.000 observações independentes, em média 5.000 crianças observadas por ano, das quais 385, ou seja, 4,2% foram identificadas como dotadas e talentosas, portanto de acordo com a Lei das Probabilidades. Constatamos incidência de 20 a 40% de crianças entre as quais, embora um professor tenha observado sinais de dotação, esses não são verificados por outros observadores nos anos subsequentes. Mas, a partir da segunda observação sistemática, a

probabilidade da identificação não se comprovar desce a 01. Em 98% dos casos o domínio de talento detectado permanece estável nas diferentes observações, embora algumas modificações tenham acontecido com crianças mais novas, em situações onde havia inicialmente sinais de múltiplos domínios e talentos diversificados.

Com relação ao alcance deste procedimento para localizar alunos dotados e talentosos de classes socioeconômico e culturalmente desprivilegiados, a maior preocupação nossa em relação aos testes de QI, fez-se um estudo empregando análise trifatorial: ocupação e nível de instrução dos pais; renda familiar aproximada, per capita; e estilo de moradia. Foi verificado que 13% das crianças identificadas para o CEDET são de nível socioeconômico mais elevado, ou seja, classe alta e média-alta; 26% são de classe média; e 61% são crianças de classe média-baixa e classe pobre. Essas proporções são compatíveis com a distribuição sócio-econômica da população local.

Portanto, pela validação científica, foi encontrado suporte para afirmar que o processo de identificação empregado no CEDET localiza as crianças dotadas e talentosas dentro da população escolar, atingindo as diferentes classes sociais em proporção coerente com a composição do tecido social da comunidade e com a Lei das Probabilidades.

Correndo o risco de “auto-citação”, listo na bibliografia algumas publicações sobre o CEDET, com ênfase na Identificação. Pode-se notar que meus escritos parecem receber mais atenção no exterior que no Brasil. Não há nada que eu possa fazer sobre isso, e nessa circunstância o honroso convite para essa entrevista me sensibiliza como receber um presente...

Muito obrigada,
Zenita C. Guenther

Lavras, Março, 2008

Referências sobre a temática tratada no texto:

- Antipoff, H. (1992). *A Educação do Bem Dotado*. (Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff, Vol. V). Rio de Janeiro: SENAI.
- Combs, A., Richards, A. & Richards, F. (1977). *Perceptual Psychology – A Humanistic Approach to the Study of Persons*. New York: Harper and Row Publishers.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able - Current International Research*. London: The Stationary Office.
- Freeman, J. e Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes – idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. (1997). *Educando o Ser Humano: Uma abordagem da Psicologia Humanista*. Lavras, MG: Mercado das Letras.
- Guenther, Z. (1996). *CEDET - Um programa de Atendimento ao Bem Dotado no Brasil*, 4 (2). Lavras: UFLa - Proext.
- Guenther, Z. (1995). A Center for Talent Development in Brazil. *Gifted and Talented International*, 10 (1), 26-30.
- Guenther, Z. (1997). *Identificação do Talento pela Observação Direta*. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG.
- Guenther, Z. (2000). The International Program Perspective: Identification through Guided Observation in Brazil. *Gifted and Talented International*, 10 (2), 130- 133.
- Guenther, Z. (2002). Identificando Crianças Bem Dotadas – Uma abordagem “non testing”. *Saber Educar*, (7), 93-106.
- Guenther, Z. C. (2003). CEDET - Center for Talent Development, Lavras M.G. Brazil. In F.J. Mönks & H. Wagner (Eds.), *Development of human potential: Investment into our future*. In Proceedings of the 8th Conference- ECHA. Bad Honnef, Germany: K.H. Bock.
- Guenther, Z. (2004). CEDET- um centro comunitário para Desenvolvimento de Talentos em Minas Gerais, Brasil. In L. E. Ribeiro do Valle & F. C. Capovilla (Orgs.). *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*. (pp. 353-370). São Paulo: Editora Tecmedd.
- Guenther, Z. (2006). *Capacidade e Talento - Um Programa para a Escola*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. (no prelo). Centros Comunitários para Desenvolvimento de Talentos - O CEDET. *Saber Educar*. Portugal, ESE Paula Frassinetti.
- Moon, S., Feldhusen, J. & Kelly, K. (1991). *Identification Procedures: Bridging Theory and Practice*, G/C/T.
- Passow, H. & Frasier, M. (1994). Toward Improving Identification of Talent Potential Among Minority and Disadvantaged Students. *Roeper Review*, 18 (3), 41-49.
- Renzulli, J. Reis, S. & Smith, L. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT: *Creative Learning Press*.
- ShIPLEY, E. (1978). Screening for Gifted Children: The Use of Training and Observation in the Identification Process, ERIC Doc. ED189787.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Tipos de Colaborações Aceitas pela Revista Psicologia em Pesquisa

São aceitos textos originais de Psicologia e de áreas afins que se enquadrem nas seguintes categorias:

- A. Revisão de Literatura e Ensaio Teórico: análise crítica da literatura científica sobre um determinado problema ou análise de aspectos teóricos que gere questionamento dos modelos existentes e/ou hipóteses para futuras pesquisas. Limitados a 15 laudas, incluindo resumo, abstract, figuras e referências.
- B. Relato de Pesquisa: comunicação científica de uma investigação empírica. Limitado a 25 laudas, incluindo resumo, abstract, figuras, tabelas e referências.
- C. Tema em Debate: abrange uma ampla gama de textos com relevância científica, incluindo, dentre outras modalidades textuais, informes, relato de experiência profissional, estudo de caso, carta ao editor, nota técnica e entrevista. Limitado a 10 laudas.
- D. Resenha: revisão crítica de uma obra recém-publicada, orientando o leitor quanto às suas características e às possibilidades de uso. Limitada a 5 laudas.

Normas Editoriais

- I. Seleção de Artigos -- Os textos que se enquadrarem nas quatro categorias descritas anteriormente serão avaliados quanto à originalidade, à relevância do tema e à qualidade metodológica, além, evidentemente, da adequação às normas editoriais adotadas pela revista.
- II. Idiomas -- São aceitas comunicações científicas em língua portuguesa, espanhola e inglesa.
- III. Texto Inédito -- A comunicação submetida à Psicologia em Pesquisa não pode ter sido publicada anteriormente, nem ser submetida para publicação em outro periódico. A republicação de textos com elevada relevância científica será analisada pela Comissão Executiva.
- IV. Autoria -- Pressupor-se-á que todas as pessoas listadas como autores(as) aprovaram o encaminhamento do material para publicação, sendo responsabilidade do(a) autor(a) proponente assegurar, antes de enviar o texto para a Psicologia em Pesquisa, que todos concordaram com a submissão do mesmo para o presente periódico.
- V. Comunicação Pessoal -- Parte-se do pressuposto de que uma pessoa citada como fonte de comunicação pessoal aprovou previamente a citação.
- VI. Responsabilidade -- O conteúdo dos trabalhos é de total responsabilidade dos autores.
- VII. Direitos Autorais -- Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista Psicologia em Pesquisa. A reprodução total dos artigos desta revista em outras publicações ou para qualquer outra utilidade está condicionada à autorização escrita do Editor. Pessoas interessadas em reproduzir parcialmente os artigos deste periódico (partes do texto que excederem 500 palavras, tabelas, figuras e outras ilustrações) deverão ter a permissão escrita do(s) autor(es).
- VIII. Revisão por Pares -- Todos os trabalhos enviados serão avaliados pelo Conselho Editorial, que poderá fazer uso de pareceristas ad hoc, a seu critério. Existem três possibilidades de pareceres: a) aceitação integral; b) aceitação com reformulação; c) recusa integral. Os autores serão notificados sobre a aceitação ou a recusa de seus textos.
- IX. Revisão da Linguagem -- O Conselho Editorial da Revista poderá efetuar revisões da linguagem dos textos, incluindo as palavras-chaves. Quando este julgar necessárias modificações substanciais que possam alterar a idéia do(a) autor(a), este(a) será notificado(a) e encarregado(a) de fazê-las, devolvendo o trabalho reformulado no prazo estipulado.
- X. Citações e Referências -- As citações e referências devem ser elaboradas de acordo com as normas de publicação contidas no Manual de Publicação da *American Psychological Association* (APA, 2001), tradução de Daniel Bueno, Porto Alegre, editora Artes Médicas. Esta tradução corresponde à 4ª. edição, publicada originalmente em 1994.
- XI. Uso de Informação Secundária -- O uso de informações secundárias deve respeitar as leis de direitos autorais, assegurando a originalidade do texto. Materiais que utilizem informação secundária (p. ex. figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações) de forma discrepante da legislação vigente serão encaminhados para análise somente se vierem acompanhados de permissão escrita do detentor do direito autoral do trabalho original para a reprodução na Psicologia em Pesquisa.
- XII. Pesquisa com Seres Humanos -- Estudos empíricos com seres humanos devem apresentar um parecer favorável à realização do mesmo por parte de um Comitê de Ética devidamente cadastrado na CONEP -- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
- XIII. Formatação -- Os textos devem ser digitados em espaço duplo (incluindo tabelas e referências), em fonte tipo *Times New Roman*, tamanho 12, não excedendo 80 caracteres por linha e o número de páginas apropriado ao tipo de trabalho. Devem ser paginados desde a folha de rosto personalizada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior de 2,5 cm, esquerda e direita de 3 cm.
- XIV. Apresentação dos Textos -- A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

1. Folha de rosto despersonalizada, contendo apenas:
 - 1.1. Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado, não devendo exceder 15 palavras.
 - 1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder 5 palavras.
 - 1.3. Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.
2. Folha de rosto personalizada, contendo:
 - 2.1. Título completo na língua em que o manuscrito foi preparado.
 - 2.2. Sugestão de título abreviado.
 - 2.3. Título completo em inglês, compatível com o título na língua em que o manuscrito foi preparado.
 - 2.4. Nome de cada um dos autores.
 - 2.5. Afiliação institucional de cada um dos autores (incluir apenas o nome da universidade e a cidade).
 - 2.6. Nota de rodapé com agradecimentos dos autores e informação sobre apoio institucional ao projeto.
 - 2.7. Nota de rodapé com endereço do autor a quem o leitor do artigo deve enviar correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. O endereço eletrônico deve também ser indicado.
 - 2.8. Indicação de endereço para correspondência com o editor sobre a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
3. Folha contendo Resumo, em português ou em espanhol:
 - 3.1. O resumo deve ter no máximo 150 palavras e ser elaborado somente para trabalhos das categorias A e B.
 - 3.2. Fornecer, após o resumo, 3 a 5 palavras-chave na língua do texto, com iniciais minúsculas e separadas com ponto e vírgula. Elas devem ser elaboradas com base no Thesaurus da APA.
4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo:
 - 4.1. O Abstract deve obedecer às mesmas especificações do resumo, seguido de *keywords*, compatíveis com as palavras-chave.
5. Estrutura do texto:
 - 5.1. O texto deve ser organizado com clareza, utilizando um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização.
 - 5.2. Os relatos de pesquisa deverão, obrigatoriamente, ser organizados em: introdução, método, resultados e discussão.
 - 5.3. Os manuscritos nas demais categorias editoriais deverão apresentar títulos e subtítulos de acordo com o caso.
 - 5.4. Notas de rodapé devem ser evitadas sempre que possível.
 - 5.5. Figuras e tabelas devem ter seus locais de inserção indicados no texto e serem colocadas uma a uma em cada folha no final de todo o texto.
 - 5.6. É necessário que os autores revisem seu texto para que respeitem as normas de redação científica e da língua portuguesa.
6. Referências: deve ser usado o termo “Referências”, não sendo recomendado o uso da expressão “Referências Bibliográficas” ou “Bibliografia”. Toda a literatura citada deve constar nas Referências e vice-versa.
7. Anexos: só devem ser utilizados se forem imprescindíveis, sendo indicados no texto e numerados consecutivamente.
8. Tabelas e figuras: devem ser preparadas no *Word for Windows*, em preto-e-branco, não excederem 17,5 cm de largura por 23,5 cm de comprimento, ter títulos no alto no caso das tabelas e embaixo no caso das figuras com até 15 palavras.

Como Enviar Textos aos Editores

Os textos para publicação devem ser encaminhados por e-mail no endereço psicologiaempesquisa@ufjf.edu.br ou em uma cópia impressa acompanhada por um *CD-ROM* contendo o texto digitado em *Word for Windows* para o seguinte endereço:

Revista Psicologia em Pesquisa
Aos cuidados: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa
Universidade Federal de Juiz de Fora
Departamento de Psicologia -- Centro de Psicologia Aplicada
Rua Santos Dumont, 214 -- Granberry
CEP: 36010-510 -- Juiz de Fora – MG

Além do texto, é preciso enviar ao editor uma carta solicitando publicação do trabalho na *Psicologia em Pesquisa* e, como explicitado anteriormente, um documento atestando que a pesquisa foi aprovada por um

Comitê de Ética no caso de estudos com seres humanos.