

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Publicação do Departamento de Psicologia da UFJF

Volume 3 Número 2

Julho – Dezembro de 2009

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

Nadime Bara

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Publicação do Departamento de Psicologia da UFJF

Volume 3 Número 2

Julho - Dezembro de 2009

Sumário

Editorial

- 02** **Psicologia em Pesquisa: Fim de um ciclo e mudanças para o futuro próximo**
Altemir José Gonçalves Barbosa

Revisão de Literatura & Ensaio Teóricos

- 03** **Da invenção da infância à Psicologia do Desenvolvimento**
From the invention of infancy to development psychology
Arthur Arruda Leal Ferreira e Saulo de Freitas Araujo
- 13** **Contribuições da Psicologia do Envelhecimento para as práticas clínicas com idosos**
Contributions of the Psychology of Aging for clinical practice with older
Samila Sathler Tavares Batistoni

Relatos de Pesquisa

- 23** **Avaliação do Projeto Esperança: Um estudo de caso na Pavuna – RJ**
Evaluation of Hope Project: A case study in Pavuna – RJ
José Eduardo de Souza e Luciana Mourão
- 52** **A influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos**
The influence of the exclusive care and shared care on the relationship between parents and children.
Diuvani Tomazoni Alexandre e Mauro Luís Vieira
- 66** **Genealogia de uma comunidade – A trama da trança**
Genealogy of community – the tram of the braid
Sonia Bahia e Regina Andrade
- 81** **Contagem da frequência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro.**
Bigram frequency for four- through six- letter words of Brazilian Portuguese.
Cláudia Nascimento Guaraldo Justi e Francis Ricardo dos Reis Justi
- 96** **Discurso sobre Ciência e Tecnologia na formação docente: Contribuição da Teoria das Representações Sociais**
Speech on Science and Technology in the teaching formation: Contribution of the Theory of the Social Representations
Alcina Maria Testa Braz da Silva
- 110** **Déficits nas habilidades metalingüísticas em crianças com dificuldades na leitura**
Deficits in metalinguistic abilities in children with reading difficulties
Danielle Andrade Silva e Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Resenha

- 119** **“The end of stigma? Changes in the social experience of long-term illness”**
Pollyanna Santos da Silveira e Rhaisa Gontijo Soares

Tema em Debate

- 122** **A formação clínica do psicólogo em Universidade**
The clinical training of psychologist in University
Maria das Graças Vasconcelos Paiva

Instruções aos Autores

- 129** **Instruções e Normas para Publicação**

Revisão

Nadime Bara

Editorial

Psicologia em Pesquisa: fim de um ciclo e mudanças para o futuro próximo

Compõem o presente número da *Psicologia em Pesquisa* oito artigos, sendo que seis deles relatam pesquisas. Os dois textos da seção *Revisão de Literatura & Ensaio Teórico* foram escritos por Ferreira e Araujo – *Da invenção da infância à Psicologia do Desenvolvimento* – e Batistoni – *Contribuições da Psicologia do envelhecimento para as práticas clínicas com idosos*.

Ferreira e Araujo analisaram o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, têm como base a Nova História e genealogia foucaultiana. Além vincular os desenvolvimentos nessa área a acontecimentos do século XVI e XIX, os autores refletem sobre o movimento de consolidação desse campo da Psicologia.

Batistoni revisou os principais avanços do conhecimento psicológico sobre o envelhecimento a partir da última metade do século XX. Analisa as articulações entre o saber produzido e as práticas psicoterápicas, bem como reflete sobre algumas implicações para outras práticas em Gerontologia. A autora assevera, como conclusão, a necessidade de aumentar a produção científica brasileira sobre Psicologia do Envelhecimento.

A seção *Relatos de Pesquisa* é composta por textos de Souza e Mourão – *Avaliação do Projeto Esperança: um Estudo de Caso na Pavuna – RJ* –, Alexandre e Vieira – *A influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos* –, Bahia e Andrade – *Genealogia de uma comunidade: a trama da trança* –, Justi e Justi – *Contagem da frequência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro* –, Silva – *Discurso sobre Ciência e Tecnologia na Formação Docente: contribuição da Teoria das Representações Sociais* – e Silva e Mota – *Déficits nas habilidades metalingüísticas em crianças com dificuldades na leitura*.

Souza e Mourão efetuaram um estudo qualitativo sobre o Projeto Esperança. Trata-se de uma iniciativa social que atende crianças, adolescentes e famílias com dificuldade para manter as condições básicas de subsistência.

Alexandre e Vieira compararam a parentalidade de casais divorciados, considerando o tipo de guarda dos filhos: compartilhada ou exclusiva da mãe. Os resultados evidenciaram que a forma como ocorreu a separação parece ser uma variável

fundamental para o exercício dos cuidados parentais.

Bahia e Andrade investigaram a sucessão e a transmissão da cultura em uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro – Brasil. Foram identificadas evidências de que as mulheres exercem papel fundamental nesse processo.

Justi e Justi descreveram a ocorrência dos bigramas, isto é, pares ordenados de letras que co-ocorrem nas palavras de uma língua, em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro. Como parte dos resultados, tem-se um banco de dados com informações psicolingüísticas dessa língua extremamente relevantes. Esse material, apesar de não ser apresentado, pela sua dimensão, na *Psicologia em Pesquisa*, é disponibilizado por correio eletrônico pelos autores.

Silva analisou o discurso sobre Ciência e Tecnologia (C&T) adotado em um processo de formação docente. Contemplação, verdade e vivência destacaram-se como atributos dessa forma de conhecimento.

No último texto que relata pesquisa, Silva e Mota examinaram a consciência morfológica de maus leitores. Por se tratar de um estudo exploratório, além de mais pesquisas, as autoras recomendam que os resultados, que não evidenciaram muitas associações entre as duas condições, sejam considerados com cautela.

Completa o presente número da *Psicologia em Pesquisa*, um texto de Paiva sobre competências necessárias para a supervisão em Psicologia. Características fundamentais do supervisor, tais como conhecimento e valores, são discutidas.

Com o presente número, a *Psicologia em Pesquisa* completa um triênio. A próxima edição do periódico, já em 2010, apresentará uma série de novidades, sendo a principal delas a mudança de editor, que ficará a cargo do Prof. Dr. Saulo de Freitas Araujo do Departamento de Psicologia da UFJF. Assim, é fundamental, nesse momento, agradecer aos autores dos textos desse período e convidá-los a continuar submetendo publicações. É, ainda, mister solicitar a colaboração daqueles que não enviaram seus artigos para que o façam e, dessa forma, ajudem a construir uma publicação que prioriza a essência da Psicologia enquanto ciência: a pesquisa.

Altemir José Gonçalves Barbosa

Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento

From the invention of infancy to developmental psychology

Arthur Arruda Leal **Ferreira**^I
Saulo de Freitas **Araujo**^{II}

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo inicial uma discussão histórica (embasada no movimento da Nova História e da genealogia foucaultiana) em relação ao surgimento da psicologia do desenvolvimento. Em seguida, é proposta a hipótese de que este campo da psicologia tem como sua condição um duplo movimento: a) no século XVI, o surgimento da escola religiosa, da família como objeto de políticas de saúde e de uma experiência de infância como idade da inocência; b) no século XIX, a emergência de novas tecnologias de governo liberais, da escola laica e de uma imagem da infância calcada na evolução. Finalmente, é caracterizado o movimento de consolidação da psicologia do desenvolvimento, favorecido principalmente pelo funcionalismo norte-americano (articulado ao movimento da Escola Nova) e pelo sucesso dos testes mentais.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento; história da psicologia; história da infância.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a historical discussion (based on the New History Movement and on the foucaultian genealogical analysis) concerning the origins of Developmental Psychology. The hypothesis that in the origin of this field of psychology there is a double movement, namely a) the appearance in the 16th century of religious school, the family as object of health policies, and the experience of infancy as an age of innocence; and b) the emergence in the 19th century of the new technologies of liberal government, the lay school, and a new image of childhood based on evolutionism, is proposed. Finally, the consolidation of developmental psychology, favored mainly by North-American functionalism (articulated with the New School Movement) and the success of mental tests, is described.

Keywords: developmental psychology; history of psychology; history of childhood.

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro.

^{II} Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Juiz de Fora.

Quando tentamos estabelecer uma história de certas áreas do conhecimento como a psicologia do desenvolvimento e a psicologia escolar, somos tentados a adotar um certo tipo de narrativa evolutiva. Nesta supõe-se um desvelamento lento e contínuo de uma essência própria e até então ignorada da infância, que vem seguido pela

constituição de um saber legítimo sobre ela – a psicologia (com suas especialidades: psicologia da infância e do desenvolvimento) –, até chegar ao ponto em que há o seu encaminhamento para o seu suposto lugar natural, a saber, a escola (coroadada pelo saber necessário que é a psicologia escolar). Se problemas, conflitos e obstáculos se impõem nesta

história, estes são desvios contingentes de uma marcha necessária e progressiva na direção da verdade, calçada na existência de um objeto natural e universal que funciona como lastro desta história: a infância. Este objeto permaneceria o mesmo ao longo do tempo histórico; o que variaria seriam apenas os discursos e práticas sociais a serem resgatados pelas certezas do saber científico. Mas não haveria outra forma de se fazer esta história? Que outros tipos de relatos históricos poderíamos tentar estabelecer?

Em que pese a importação deste modelo histórico do campo das ciências naturais, o sentido de tal tipo de relato é, em geral, o de legitimar os saberes e instituições atualmente existentes. Alguns historiadores, contudo, operam o discurso histórico com outras finalidades e conceitos. A busca de compreensão do presente sem reificá-lo (Le Goff, 1983), ou mesmo o seu estranhamento (Foucault, 1995, p. 256) são outras finalidades possíveis. De igual modo, conceitos que nos parecem óbvios, como o de evolução, continuidade, ou mesmo o de objeto natural são alvos de problematização por parte de muitas correntes históricas, como a atual História das Ciências (de Gaston Bachelard, Georges Canguilhem e Thomas Kuhn), a Nova História (de Lucien Febvre, Marc Bloch, Ferdinand Braudel, Georges Duby e Jacques Le Goff) e as arqueologias e genealogias foucaultianas.

No contexto destas correntes, a história parte sempre do presente, de um problema contemporâneo que lança os historiadores num jogo interpretativo para com os atores do passado, os quais são entendidos como potencialmente portadores de formas de vida distintas das nossas atuais (postura que aproximaria os historiadores dos antropólogos). Ao contrário dos testemunhos diretos, os historiadores contariam apenas com

indícios e registros que serviriam não como provas últimas, mas sim como “monumentos” a serem interpretados. Essas histórias nada mais teriam de universal; dadas as diversas questões passíveis de serem lançadas, inúmeros seriam os objetos possíveis de serem historiados (sexualidade, loucura, morte, medo, vida cotidiana e, até mesmo, a infância). Cada qual com o seu ritmo, sua temporalidade e seus períodos no diálogo interdisciplinar com os mais diversos saberes (demografia, medicina, geografia, etc.). Tais histórias não teriam mais os sinais da continuidade e da evolução; no lugar dessas noções, impõem-se as de acontecimento e ruptura. Essa última, segundo Foucault (1972, p. 10), seria o próprio *a priori* do discurso histórico. Além disso, essa radical diferença entre o presente e o passado levaria à problematização da própria existência dos objetos que não teriam uma origem atemporal, mas seriam provenientes de uma irrupção, gestada por uma multiplicidade de condições aleatórias (Foucault, 1982). Esta condição forneceria aos objetos históricos uma forma de existência marcada pela raridade (Veyne, 1980): assim como eles vieram a se configurar, podem vir a se dissolver “como um rosto de areia à beira do mar” (Foucault, 1966, p. 502).¹

Como seria uma história dos saberes sobre a infância dentro desse novo quadrante histórico? Acima de tudo, uma história em que não basta apenas descrever o surgimento da psicologia do desenvolvimento em seus momentos decisivos. É preciso ir mais longe, pensar nas próprias condições de possibilidade desse saber. Para tanto, temos que

¹ Estas observações sobre a nova história encontram-se desdobradas no artigo *Para além da história das ciências: as novas histórias em diálogo com a história da psicologia* (Ferreira, 2006).

recorrer tanto a fatores externos quanto internos. De fato, é inegável que nenhum desenvolvimento científico possa ocorrer em um vácuo sociocultural. Não se pode negar a influência de normas sociais e institucionais tácitas que os cientistas normalmente não questionam. No caso da psicologia, por exemplo, é necessário considerar a influência de práticas sociais sobre o estabelecimento de práticas de investigação psicológica. Logo, pensar numa história da psicologia do desenvolvimento renovada é antes de tudo romper com os relatos heróicos em que se suporiam o desvelamento de uma essência própria e, até então, ignorada da infância através do conhecimento e o seu encaminhamento até o seu lugar natural, a escola. Isso porque não teríamos mais o lastro do objeto natural, a saber, a infância e o seu suposto descobrimento progressivo pelos saberes e instituições atuais. Apenas a pura diferença entre o presente e o passado, dado na emergência de um objeto raro: a infância. No caso, isso nos conduziria a uma tese cuja equação histórica a ser evocada aqui é inversa à narrativa tradicional: da invenção da escola e das necessidades de padronização da educação, produz-se uma psicologia do desenvolvimento que cria uma certa infância. Nesse caso, nosso guia-mestre será o clássico, *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariés (1979) que, apesar de vir sofrendo críticas, continua sendo uma referência importante para esta discussão.

A Invenção da Infância

Esta história da infância começa no seu grau zero, na sua ausência, tal como ocorre na Baixa Idade Média. Pode-se observar não apenas a sua ausência nas representações pictóricas, como também a de qualquer esforço de segregar o seu mundo da vida dos adultos, seja na vida sexual (esta não consistia em algo a ser

oculto dos infantes), no espaço da casa (não havia o “quarto das crianças” como espaço preservado), no dormitório (a maior parte das vezes elas dormiam com os adultos), na literatura (as fábulas não eram propriamente infantis, e se podia alfabetizar com clássicos, como os diálogos platônicos), na pedagogia (as escolas livres não segregavam alunos por turmas de idades, nem favoreciam o esquema de internato ou castigos), no trabalho (era muito comum a alternativa pedagógica de se mandar um jovem realizar o seu aprendizado servindo em casa alheias; daí a origem do termo *garçon*), nas guerras (os exércitos não possuíam limite de idade, característica presente até o século passado, e ainda presentes em certas milícias guerrilheiras). Ainda que muitas dessas características firam a nossa sensibilidade atual, elas são marcas de muitos grupos ainda existentes (mesmo os meninos de rua, como uma rede social própria no interior da nossa) e provas da possibilidade de um mundo sem infância, sem escola e sem uma psicologia educacional e/ou do desenvolvimento.

A infância começa a se segregar como personagem e sentimento (a “paparicação”) a partir do século XVI, e graças a um duplo acontecimento: 1) a diminuição da mortalidade infantil e a possibilidade de apego, restrita até então, devido às altas taxas de mortalidade na Idade Média; 2) o surgimento dos padres reformadores, portadores de uma nova moral baseada na necessidade de preservação da inocência e da racionalidade supostas nesta fase da vida. Daí o surgimento da escola em forma de internato, enquanto quarentena destinada à preservação da poluição moral suscitada pelo convívio com o mundo adulto. Supondo uma razão inversa entre idade, por um lado, e inocência e racionalidade moral, por outro, instituem-se classes

diferenciadas por idade, instalando-se o castigo como correção de qualquer desvio da suposta pureza infantil. Inicia-se, neste período, o firme laço entre instituições religiosas e pedagogia, unidas pela moral.

Paralelo a esse movimento, a família começa a se nuclearizar, a se diferenciar de uma massa social uniforme. Da instituição condutora de linhagens de parentesco, ela se transforma em espaço de gestação de sentimentos ternos entre seus membros; nasce o que Ariés designa por “família sentimento”. A divisão do espaço interno a casa passa a acompanhar uma nova divisão do espaço social. De um espaço anódino, em que os cômodos não eram diferenciados e os móveis realmente móveis, deslocando-se conforme a atividade do grupo, a casa começa a ganhar compartimentos bem determinados. De igual modo, a mescla indistinta de vida privada – lazer – trabalho – ensino, presentes na casa, começa igualmente a se segregar, restando somente a primeira função em seu interior.

Tais transformações (na infância, na família e na casa) ressaltadas por Ariés (1979) apontam para o surgimento de uma nova tecnologia de poder, cunhada por Foucault (1977) de biopoder, devotado à gerência de indivíduos e populações. Ele é composto de duas vertentes: a disciplina (ou anátomo-política) e a biopolítica. A primeira, surgida no século XVII em algumas instituições fechadas como escolas, casernas e hospitais, atuaria individualizando e singularizando corpos através de técnicas de exame. A segunda, surgida em meados do século XVIII, atuaria numa escala maior, singularizando grandes populações através de modos de registro coletivos, como a estatística. No âmbito estatal, destaca-se o surgimento do Estado de Polícia (Foucault 2006),

devotado ao aumento da força interna da Nação através da gestão da segurança, da moral, da religiosidade, da circulação de bens, etc. De um modo ou de outro, trata-se de uma configuração ao mesmo tempo biopolítica e disciplinar do Estado, em que o cuidado com cada um e com todos se torna a meta fundamental do governo. Um exemplo dessas novas estratégias de gestão é a campanha contra a masturbação infantil conduzida no século XVIII, tratada pelos médicos como verdadeira epidemia, apta a gerar os mais diversos males (Foucault, 2001, aula de 05 de março de 1975).

Um novo modo de governo, uma nova escola, uma nova infância

Entre os séculos XVI e XVIII, surgem em conjunto uma primeira forma de infância, a família burguesa e a escola, mas ainda não a psicologia. Contudo, novos acontecimentos despontam na virada para o século XIX: as formas de gestão das populações, desenvolvidas notadamente pelo Estado de Polícia, começam a ceder a novas técnicas de governo mais flexíveis encampadas pelos fisiocratas e liberais (Foucault, 2006). Tais técnicas não buscam mais o controle disciplinar de todos os fenômenos populacionais por parte do Estado, mas o seu acompanhamento em todas as suas flutuações livres e naturais. O melhor exemplo disso são as novas formas de gestão da economia, bem distintas do antigo mercantilismo: ela passa a ser acompanhada em sua liberdade e em sua ordem natural pelas livres flutuações do mercado.

Essas novas formas de gestão paulatinamente se implantam no domínio escolar: sob o pretexto de igualdade e de cidadania, o ensino laico se instaura como tarefa do Estado, substituindo paulatinamente a autoridade das escrituras pela das novas descobertas

científicas. Neste quadro, no seio do movimento iluminista, surgem os círculos dos assim chamados “filantropos”, um grupo de homens letrados com experiência prática como educadores. Seu objetivo era promover a transição para a sociedade burguesa através da melhoria da educação. E o desenvolvimento de indivíduos através da educação era considerado uma condição necessária para o progresso social (Jaeger, 1982).

Mudanças sutis com relação à imagem da infância e às metas do ensino são a partir daí engendradas: a pureza como essência original da criança e alvo da educação desaparecem do horizonte. Surge então uma nova infância, sem o racionalismo moral suposto pelos reformadores, mas marcada pelo primitivismo e por uma evolução a se concluir na idade adulta. Um bom exemplo desta nova configuração pode ser encontrado nas reflexões contidas no livro “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Supõe-se aqui a evolução natural de um ser que tem que ser tratado de uma forma livre, e conhecido em seus movimentos naturais, com a sutil correção de seu trajeto na direção do adulto cidadão e trabalhador. A nova escola pública, no esforço dessas novas técnicas de gestão naturalizantes, irá provocar o nascimento de um novo interesse nas investigações psicológicas, que culminará no estabelecimento de uma psicologia do desenvolvimento. Mas como esta articulação é produzida?

O Surgimento da Psicologia do Desenvolvimento

Na história da Psicologia, o primeiro tipo de investigação psicológica a se estabelecer como padrão de referência para a formação de novos psicólogos foram os experimentos empreendidos e consolidados por Wilhelm Wundt (1832-1920) na

Universidade de Leipzig, a partir de 1879, data da fundação de seu famoso laboratório (Araujo, no prelo). De acordo com esse modelo, o foco deve estar na busca de processos psíquicos universais, que são encontrados na mente individual adulta e normal. E, muito embora o conceito de desenvolvimento (*Entwicklung*) esteja presente em toda a psicologia wundtiana, ele se refere aí ao desdobramento lógico dos processos mentais (do simples ao complexo), mas não à sua evolução ontogenética (da infância à velhice), como na perspectiva tradicional da psicologia do desenvolvimento. A observação casual da criança na vida cotidiana, embora pudesse fornecer dados empíricos interessantes, jamais poderia conquistar a importância dada aos experimentos bem planejados e controlados. Além disso, a criança não era considerada um sujeito experimental adequado, sobretudo devido às limitações de entendimento e comunicação.² Uma psicologia do desenvolvimento infantil, portanto, era a última coisa que esse modelo poderia encorajar e produzir.

Bem menos conhecido, entretanto, é o fato de que a primeira idéia de uma psicologia científica do desenvolvimento infantil surgiu nesse mesmo contexto alemão do século XIX, paralelamente à consolidação dos trabalhos experimentais de Wundt. Isso se deu graças à rápida penetração na Alemanha da teoria da evolução, que teve em William Preyer (1842-1897) um de seus maiores entusiastas. Preyer foi um dos primeiros a se apropriar dos princípios da teoria de Darwin, aplicando-os a amplas esferas da vida humana. Nesse sentido, estabeleceu um programa abrangente para explicar o desenvolvimento físico e mental na

² Para uma explicação mais detalhada da concepção de objeto e método da psicologia wundtiana, ver Araujo (2007).

infância, que culminou na publicação, em 1882, de sua obra principal – “A Mente da Criança” (*Die Seele des Kindes*). Caminhando na direção contrária à de Wundt, Preyer insistiu na confiabilidade científica dos estudos observacionais sobre a criança. Além disso, estabeleceu as implicações práticas de sua teoria e concebeu um ideal pedagógico, que teve muita influência na reforma educacional alemã no final do século XIX (Jaeger, 1982).

Mas foi nos EUA que a psicologia do desenvolvimento encontrou um solo fértil para o seu florescimento e amadurecimento. Uma das figuras fundamentais nesse contexto foi G. Stanley Hall (1844-1924). Tendo sido aluno de Wundt em Leipzig, Hall retornou aos EUA e fundou, em 1883, o primeiro laboratório de psicologia experimental na América. Além de ter sido o primeiro a ocupar uma cátedra americana de psicologia, ele foi também fundador e editor do *Pedagogical Seminary* (1891), um dos primeiros periódicos dedicados à questão do desenvolvimento, e autor do primeiro livro-texto sobre adolescência – *Adolescence* (1904). Finalmente, mas não menos importante, ele foi responsável pela formação de uma geração de influentes psicólogos, cujos interesses estiveram diretamente ligados à psicologia do desenvolvimento e da educação: J. M. Cattell (1860-1944), J. Dewey (1859-1952), A. Gesell (1880-1961) e L. Terman (1877-1956), entre outros.

Se a influência de Hall foi mais no plano organizacional e institucional que no das idéias, o mesmo não pode ser dito de James Mark Baldwin (1861-1934), que teve um papel central na sistematização da psicologia do desenvolvimento nos EUA. Entre outras contribuições, ele defendeu o uso do método genético nas

investigações psicológicas e propôs uma teoria geral do desenvolvimento cognitivo baseada na gênese das operações lógicas, que teve uma influência decisiva no pensamento de Jean Piaget (1896-1980). Mas a importância de Baldwin não se restringe a isso. Sua análise das interações sociais e da influência do contexto social na formação da personalidade – que o levou a postular uma “dialética do crescimento pessoal” – revelam-se surpreendentemente atuais (Cairns e Ornstein, 1979). Infelizmente, porém, o pensamento de Baldwin permanece em grande parte ignorado na psicologia contemporânea.

Um outro fator importante no surgimento e na consolidação da psicologia do desenvolvimento foi a construção dos primeiros testes mentais e suas aplicações. Em primeiro lugar, deve-se aqui ressaltar a influência de James McKeen Cattell (1860-1944), que também foi aluno de Wundt em Leipzig. Além de ter sido o primeiro a usar o termo ‘teste mental’, Cattell estabeleceu, em 1890, um dos primeiros programas gerais de medidas psicológicas em seu célebre artigo – “Medições e Testes Mentais” (*Mental Tests and Measurements*). Muito embora seu programa tenha fracassado em vários aspectos importantes, o movimento dos testes mentais deve muito a Cattell, que foi também um dos primeiros a ver a utilidade dos testes e a “vender” tecnologia psicológica para as necessidades públicas (Sokal, 1982, 1990). Mas é a Alfred Binet (1857-1911) que a psicologia deve realmente o sucesso dos testes mentais. Ao contrário de Cattell, que se concentrou nos processos psíquicos elementares (sensação, discriminação, etc.) em situações artificiais, Binet estava preocupado principalmente com os processos complexos ocorrendo em situações

práticas. Dessas suas preocupações resultaram os famosos *Testes Binet-Simon* (1905), que juntos forneciam a primeira escala de avaliação da inteligência. A motivação básica dos autores era a necessidade prática de separar na escola as crianças normais das mentalmente deficientes. Dessa forma, nascia a idéia de uma “idade mental”, que se diferenciava nitidamente da idade cronológica do indivíduo, ainda que permanecesse a ela relacionada. Finalmente, foi esta iniciativa de Binet que gerou o otimismo generalizado e serviu de base para as várias adaptações feitas por psicólogos americanos, visando à avaliação da capacidade mental tanto de crianças escolares quanto dos recrutas do exército americano na Primeira Guerra Mundial. Todo esse movimento acabou culminando, em 1916, na padronização do teste que virou referência para todos os testes posteriores de inteligência – o Teste Stanford-Binet de Inteligência (Cairns e Ornstein, 1979; Gardner, 1998).

De acordo com Danziger (1987), é somente olhando para os fatores socioeconômicos que iremos compreender adequadamente o surgimento do “modelo galtoniano” de prática investigativa, que se opõe ao modelo wundtiano descrito anteriormente. A diferença crucial diz respeito ao abandono da análise dos processos psíquicos nas mentes individuais em favor da distribuição de características psicológicas em grupos e populações. Trata-se aqui de padronização e ordenação dos fatores individuais a partir de normas grupais. Foi devido à expansão e à burocratização dos sistemas educacionais nos países economicamente desenvolvidos que uma massa de pessoas jovens passou a ser uma fonte de novos problemas psicológicos e, conseqüentemente, constituiu-se em um fundo potencial de conhecimento

psicológico, e foi particularmente para os novos administradores escolares que a tecnologia psicológica foi inicialmente produzida. Tudo isso facilitou a inscrição do desenvolvimento infantil nas novas técnicas de gestão liberais, aliando conhecimento dos fenômenos naturais à sua presumível liberdade. Apesar de esse fenômeno estar presente em alguns países da Europa, foi especialmente nos EUA que esses novos métodos psicológicos de investigação e produção tecnológica floresceram, o que explica também o enorme sucesso do movimento dos testes mentais na psicologia americana (Sokal, 1990).

Em que pese, porém, a influência dos fatores externos, é preciso considerar também a importância de aspectos internos à atividade científica. Nesse caso, o evolucionismo ocupa um lugar central no plano intelectual do século XIX e nos interessa aqui particularmente. Por motivos de espaço, restringiremos nossa análise à influência de três figuras marcantes que, por sua vez, influenciaram decisivamente o pensamento psicológico norte-americano: Charles Darwin (1809-1882), Herbert Spencer (1820-1903) e Francis Galton (1822-1911). A importância de Darwin para o desenvolvimento da psicologia tem sido merecidamente reconhecida, sobretudo no que diz respeito às implicações de sua teoria da evolução e de seus estudos naturalistas para a compreensão dos fenômenos psíquicos. Já vimos anteriormente que Preyer era um darwinista declarado e que sua psicologia do desenvolvimento depende totalmente dos princípios e métodos darwinistas. Mas também nos EUA a influência de Darwin se fez presente logo cedo. Autores como William James (1842-1910), um dos “pais” da psicologia americana e o já mencionado James Baldwin, defenderam abertamente em

suas teorias psicológicas idéias como a de adaptação, entre outras. Mas é a Spencer que devemos uma boa parte do prestígio do pensamento evolucionista na psicologia do século XIX. Ainda antes da publicação de “A Origem das Espécies” (1859), Spencer já tinha aplicado o pensamento evolucionista às esferas social e mental, culminando naquilo que ficou posteriormente conhecido como “darwinismo social”. Em sua obra psicológica clássica – *Princípios de Psicologia* (*Principles of Psychology*), publicada em 1855 – os conceitos de ajustamento individual e de luta pela sobrevivência ocupam um lugar central na sua explicação. Na virada para o século XX, entretanto, foi Darwin quem esteve quase sempre associado à psicologia do desenvolvimento que começava a surgir. Por fim, um outro fator intelectual relevante nesta história é o estudo sistemático das diferenças individuais – relacionado à idéia darwiniana de variabilidade –, que teve Galton como seu primeiro defensor e entusiasta. Sem a insistência de Galton no valor das diferenças individuais para a compreensão de características psicológicas, o movimento dos testes mentais seria impensável (Buxton, 1985a, 1985b). Foi este novo padrão de prática investigativa que Danziger chamou de “modelo galtoniano” (Danziger, 1987).

Diretamente ligada a todas essas tendências intelectuais é que se constituiu a primeira “escola” de pensamento psicológico nos EUA – o funcionalismo. Graças ao pragmatismo filosófico de James, aliado aos esforços de John Dewey (1859-1952), os psicólogos americanos ganharam uma primeira orientação geral, que veio a culminar na estruturação da perspectiva funcionalista da “Escola de Chicago”, cujos membros principais eram, além de Dewey, James Rowland Angell (1869-1949) e Harvey

Carr (1873-1954). Essa orientação funcionalista serviu não só como estímulo, mas principalmente como suporte teórico e metodológico para os estudos sistemáticos sobre o desenvolvimento psíquico humano e suas possíveis aplicações no contexto da escola (Buxton, 1985a, 1985b; Schultz e Schultz, 2006). Não é de modo algum gratuito que alguns defensores da Escola Nova (movimento em prol da Escola laica) fossem igualmente psicólogos funcionalistas (que tomam o modelo darwinista de adaptação do organismo ao meio como paradigma da psicologia). Busca-se estudar na psicologia e promover na escola a adaptação da criança a seu meio, observando-se seus interesses e instigando a sua inteligência através da proposição de situações-problema. Não a disciplinando, como faziam as antigas formas educacionais, mas acompanhando seus interesses de forma livre.

CONCLUSÃO

Desta breve história podem se extrair duas coisas: 1) a educação escolar não é efeito, mas causa da existência da infância como conhecemos; 2) as modificações na educação escolar trazem mudanças na própria essência da infância e demandam uma psicologia que promova esta articulação entre escola e infância. Mas não se trata de qualquer psicologia: a diferença entre o modelo wundtiano de psicologia do século XIX e o norte-americano, em sua orientação funcionalista, exemplifica um espaço de articulação para uma psicologia do desenvolvimento. Através desta, forma-se a rede entre educação pública – evolucionismos – psicologia. De um modo bem claro, a psicologia pôde assim articular práticas sociais (oriundas da escola), modos de governo (as formas

liberais), conceitos científicos (evolução, adaptação e função) e novas configurações da infância, permitindo naturalizar e sedimentar o que foi gerado no conjunto das práticas históricas.

REFERÊNCIAS

- Araujo, S. F. (2007). *A fundamentação filosófica do projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP.
- Araujo, S. F. (no prelo). Wilhelm Wundt e a Fundação do Primeiro Centro Internacional de Formação de Psicólogos. *Temas em Psicologia*.
- Ariés, P. (1979). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Buxton, C. (1985a). Early sources and basic conceptions of functionalism. In C. Buxton (Org.), *Points of view in the modern history of psychology* (pp. 85-111). Orlando, Florida: Academic Press.
- Buxton, C. (1985b). American functionalism. In C. Buxton (Org.), *Points of view in the modern history of psychology* (pp. 113-140). Orlando, Florida: Academic Press.
- Cairns, R. & Ornstein, P. (1979). Developmental psychology. In E. Hearst (Org.), *The first century of experimental psychology* (pp. 459-510). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Danziger, K. (1987). Social context and investigative practice in early twentieth-century psychology. In M. Ash & W. Woodward (Orgs.), *Psychology in twentieth-century thought and society* (pp. 13-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, A. (2006). Para além da história das ciências: as novas histórias em diálogo com a história da psicologia. In A. C. Cerezzo, H. B. Rodrigues, A. M. Jacó-Vilela (Orgs.), *Anais do V Encontro Clio-Psyché – Subjetividade e História* (pp. 7-22). Rio de Janeiro: Clio Edições Eletrônicas. (www.cliopsyche.uerj.br/livros/anaisv.doc)
- Foucault, M. (1966). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugalia
- Foucault, M. (1972) *Arqueologia do Saber*. Petrópolis: Vozes
- Foucault, M. (1977) *História da Sexualidade I*. Rio de Janeiro: Graal
- Foucault, M. (1981) Nietzsche, a genealogia e a história. In R. Machado (Org.), *Microfísica de Poder*. 2ª ed. (pp. 15-37). Rio de Janeiro: Graal
- Foucault, M. (1995) Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In H. Dreyfuss & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault na trajetória filosófica* (pp. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Foucault, M. (2001) *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes. (curso pronunciado no Collège de France entre 1974-1975)
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (curso pronunciado no Collège de France entre 1977-1978)
- Gardner, H. (1988). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Jaeger, S. (1982). Origins of child psychology: William Preyer. In M. Ash & W. Woodward (Orgs.), *The problematic science: psychology in nineteenth-century thought* (pp. 300-321). New York: Praeger.

- Le Goff, J. (1993). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes
- Schultz, D. & Schultz, S. (2006). *História da psicologia moderna* (8ª ed). São Paulo: Thomson Learning.
- Sokal, M. (1982). Cattell and the failure of anthropometric mental testing, 1890-1901. In M. Ash & W. Woodward (Orgs.), *The problematic science: psychology in nineteenth-century thought* (pp. 322-345). New York: Praeger.
- Sokal, M. (Org.) (1990). *Psychological testing and American society: 1890-1930*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Veyne, P. (1980). Foucault revoluciona a história. In P. Veyne (Org.), *Como se escreve a história?* (4ª ed.). (pp. 237-285). Brasília: Universidade de Brasília.

Endereço para correspondência:

Arthur Arruda Leal Ferreira
Rua do Riachuelo 169/ 405. Centro - Rio de Janeiro – RJ. CEP: 20.230-014.
E-mail: arleal@superig.com.br

Recebido em Agosto de 2009

Aceito em Setembro de 2009

* Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pesquisador bolsista do CNPq.

** Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: saulo.araujo@ufjf.edu.br

Contribuições da Psicologia do Envelhecimento para as práticas clínicas com idosos

Contributions of the Psychology of Aging for clinical practice with older

Samila Sathler Tavares **Batistoni**¹

RESUMO

O presente ensaio teórico buscou trazer uma revisão de alguns avanços que a temática do envelhecimento proporcionou ao saber psicológico a partir da última metade do século XX, principalmente no que se refere à consolidação do campo teórico da Psicologia do Envelhecimento. Apontou ainda como esses avanços trouxeram implicações para as práticas clínicas em Psicologia e Gerontologia. O texto também destaca as considerações feitas pela literatura no campo da Psicologia Clínica a respeito da importância da atuação com idosos e das variáveis a serem levadas em conta no desenvolvimento de práticas mais eficazes com essa população.

Palavras-chave: Envelhecimento; Psicologia do Envelhecimento; Práticas clínicas; Gerontologia;

ABSTRACT

This theoretical essay aims to bring a review about some advances that the topic of aging has brought for the psychology from de half of last century, mainly regarding the consolidation of the theoretical field of the Psychology of Aging. The article describes the implications of such developments have for assistance in Psychology and Gerontology. The text also aims to highlight the considerations made by the literature in the field of applied psychology on the importance of interventions with older and the variables to be taken into account in developing more effective practice with this population.

Keywords: Aging; Psychology of Aging; Psychological practices; Gerontology;

¹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH – USP - São Paulo

O processo de envelhecimento e a heterogeneidade da velhice têm se constituído em um dos temas desafiadores à Psicologia enquanto “ciência do comportamento e dos fenômenos mentais”, principalmente após a segunda metade do século XX. As várias subdisciplinas básicas e aplicadas da Psicologia, tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social, a Psicologia Clínica e a Psicologia do Trabalho e das Organizações, ainda estão em processo de revisão, ampliação e modificação de paradigmas, metodologias de pesquisa e formas de atuação para responder a esse objeto de conhecimento e intervenção.

Para a realização dessas tarefas, destacam-se as contribuições advindas da consolidação do campo da Psicologia do Envelhecimento à luz do paradigma *life-span*, que tem lançado os fundamentos para os saberes ligados às questões dos idosos, da velhice e do processo de envelhecer e, ao mesmo tempo, tem promovido e se alimentado de um maior diálogo com as demais subdisciplinas teóricas e campos de aplicação da Psicologia, dentre elas, com a Psicologia Clínica. Como efeitos desses avanços, outros campos do saber, tais como a Gerontologia, têm podido se apropriar e se beneficiar do saber psicológico, pois, em conjunção com a Biologia e

Sociologia, a Psicologia é uma das ciências que compõem seus pilares.

O presente texto traz uma revisão da importância da consolidação do campo teórico da Psicologia do Envelhecimento e de suas implicações práticas para as intervenções clínicas em Psicologia e Gerontologia. O texto destaca ainda as variáveis que devem ser levadas em conta pelos profissionais que lidam com o envelhecimento para o desenvolvimento de práticas eficazes com essa população.

Psicologia do Envelhecimento: influências sobre as práticas com idosos

No intuito de compreender os processos posteriores à adolescência e à vida adulta inicial no que concerne à cognição, relações sociais, afetos, metas desenvolvimentais e adaptação, a Psicologia do Envelhecimento passou da simples comparação etária entre jovens e idosos (“Psicologia da idade”) e do reconhecimento da velhice, enquanto estágio desenvolvimental com tarefas de adaptação, integração e aceitação da morte (“Psicologia do idoso”) para o estabelecimento de uma subdisciplina metodologicamente complexa (Batistoni, Yassuda e Fortes, 2007). Influenciada pelo diálogo e cooperação com outras áreas do saber, como a Biologia e a Sociologia, a Psicologia do Envelhecimento avançou nos aspectos relativos ao planejamento e estratégias de pesquisa e na integração de outras variáveis que não apenas a idade na explicação de fenômenos multidimensionais e multicausais (Neri, 2002). À luz do paradigma *life-span* de compreensão do desenvolvimento humano, a heterogeneidade intra e interindividual do envelhecimento é observada a partir da consideração das

influências de natureza socioculturais (tais como gênero, coortes, papéis), socioeconômicas (tais como educação e renda), psicossociais (como os mecanismos de autorregulação do *self*) e biológicas (como o status de saúde e funcionalidade física) atuantes ao longo de toda a vida.

Além do refinamento metodológico da pesquisa sobre o envelhecimento, a consolidação da Psicologia do Envelhecimento possibilitou, entre outros ganhos, um maior diálogo entre as próprias subdisciplinas da Psicologia (como a Psicologia Cognitiva, a Psicologia da Aprendizagem, a Psicologia Social e a Psicometria) na tentativa de descrever e explicar tanto os processos de declínio quanto os de manutenção e desenvolvimento em domínios psicológicos específicos na velhice. Assim, vários modelos e teorias dos diversos campos da Psicologia têm se tornado, na Psicologia do Desenvolvimento, orientados ao considerar a multidimensionalidade e multidirecionalidade do processo de envelhecer e uma compreensão mais refinada das implicações desse processo para as dimensões da vida prática como as do trabalho, lazer, relações sociais e familiares (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2000).

O diálogo da Psicologia do Envelhecimento com as diversas subdisciplinas psicológicas geraram a configuração de um arcabouço lógico de saberes em torno de microteorias e micromodelos explicativos sobre domínios específicos do envelhecimento, os quais têm contribuído também na aplicação a realidades particulares, visando-se à solução de problemas humanos. Dentre os modelos e teorias, frutos dessa interlocução e já considerados clássicos nesse campo,

destacam-se quatro contribuições que envolvem temas salientes na velhice, como adaptação, autonomia e dependência, regulação emocional e qualidade de vida. Tais contribuições têm impactado de forma contundente as práticas psicológicas com idosos (Cerrato & Trocóniz, 1998).

Teoria SOC - A teoria de Seleção, Otimização e Compensação de Baltes e Baltes (1990) buscou estabelecer como os indivíduos podem efetivamente manejar as mudanças nas condições biológicas, psicológicas e sociais que se constituem em oportunidades ou restrições para os seus níveis e trajetórias de desenvolvimento. Interessa a essa teoria a maneira como as pessoas alocam e realocam seus recursos internos e externos por meio desses três processos e como, simultaneamente, maximizam ganhos e minimizam as perdas ao longo do tempo. A função de seleção diz respeito à especificação e à diminuição da amplitude de alternativas permitidas pela plasticidade individual. A otimização diz respeito ao gerenciamento dos recursos visando alcançar níveis mais altos de funcionamento. A compensação envolve a adoção de novas alternativas para manter o funcionamento. A teoria SOC pode ser incorporada, por diferentes perspectivas teóricas em Psicologia, incluindo a comportamental, cognitiva, à de ação social-cognitiva e a diferentes processos como memória, funcionamento físico e a domínios do bem-estar tanto no desenvolvimento e envelhecimento normal ou patológico. Por isso é apontada como um meta-modelo do desenvolvimento humano, influenciando a emergência de outras tais teorias como a da Seletividade Socioemocional.

Teoria da Seletividade Socioemocional - Desenvolvida por Laura L. Carstensen e colaboradores, na década de 1990, (Carstensen & Turk-Charles,

1994), busca explicar o declínio nas interações sociais e as mudanças no comportamento emocional dos idosos. Segundo a autora (e evidências de pesquisa sobre o tema), a redução na amplitude da rede de relações sociais e na participação social na velhice reflete a redistribuição de recursos socioemocionais pelos idosos, na medida em que há mudança na percepção de tempo futuro. De forma adaptativa, na velhice passam a ser mais relevantes o envolvimento seletivo com relacionamentos sociais próximos que ofereçam maior retorno emocional. Tais alterações adaptativas permitem aos idosos poupar recursos escassos, canalizar para alvos relevantes e otimizar o seu funcionamento afetivo e social. Essa teoria traz implicações, por exemplo, para o trabalho clínico com idosos no campo dos relacionamentos sociais e sobre as estratégias de regulação emocional.

Dependência aprendida - Desenvolvida por Margareth M. Baltes na década de 1980 e 1990 (Baltes, 1996) revela o fenômeno da dependência na velhice como multidimensional, relacionando-se com os mais diversos fatores como: incapacidade, motivação, práticas discriminativas, desestruturação ambiental. Ela não é identificada como característica da velhice, mas ela se manifesta diferentemente ao longo de toda a vida. Para Margareth M. Baltes, a dependência tanto significa perdas (no sentido de que dificulta o engajamento em ações que promovem a sua funcionalidade física e psicossocial) quanto ganhos, na medida em que ajuda as pessoas a obter atenção, contato social e controle passivo e que as auxilia a preservar, canalizar e otimizar energias para outros objetivos, funcionando como estratégia adaptativa. Entre outras contribuições, essa teoria traz implicações principalmente para a prática com idosos

frágeis, hospitalizados e institucionalizados, pois a identificação de padrões de dependência não adaptativos pode ser corrigida na medida em que os profissionais invistam na criação de novas contingências, estimulando o senso de agência na compensação de perdas e maximização da autonomia, mesmo na presença de incapacidades.

Construto de Qualidade de vida na velhice de Lawton - Visa descrever a percepção que o indivíduo idoso tem a respeito de suas relações atuais, passadas ou prospectivas com o seu ambiente. Diz respeito a uma avaliação multidimensional vinculada a critérios sionormativos e intrapessoais. O modelo de Lawton (1985) descreve a qualidade de vida em termos de quatro dimensões: *Competência comportamental* – a avaliação do funcionamento do indivíduo no tocante à saúde, funcionalidade, cognição, comportamento social e utilização do tempo; *Condições Ambientais* - diz respeito ao contexto ecológico e construído e tem relação direta com a competência comportamental; *Qualidade de vida percebida* – avaliação subjetiva que a pessoa faz de seu funcionamento em qualquer domínio das competências comportamentais (como saúde percebida, etc.); *Bem-estar subjetivo* – reflete a avaliação pessoal sobre o conjunto e a dinâmica das relações entre as três áreas precedentes, gerando indicadores cognitivos (como graus de satisfação) e emocionais (como estados afetivos). O construto de Lawton auxilia o processo de investigação e intervenção nos mais diversos âmbitos, principalmente devido ao foco no senso de ajustamento entre o indivíduo e seu meio, gerando, por exemplo, provisão de serviços de adequação ambiental.

Frente aos desafios do próprio processo de envelhecimento e do aumento das demandas por produtos e serviços deflagrados pelo envelhecimento populacional, os campos de aplicação da Psicologia vêm incorporando os conceitos da Psicologia do Envelhecimento e modelos baseados na perspectiva *life-span* nas práticas com idosos nos diversos domínios psicológicos e contextos de atuação (Woods & Clare, 2008). Como entre outros grupos etários, as modalidades de atuação psicológica passaram a envolver uma ampla gama de possibilidades de trabalho, configurando-se num “*continuum* de cuidados”, desde modificações ambientais e ecológicas, institucionais até intervenções que visam a mudanças comportamentais e intrapsíquicas (humor, bem-estar, ajustamento, atitudes, tendências da personalidade) e ser desenvolvidas em nível individual, familiar ou grupal (Neri, 2004).

Evidências atuais de pesquisa têm demonstrado que idosos são responsivos às intervenções psicológicas mais diversas (Areán, 2003). Tais evidências apontam para a necessidade, portanto, de que também a Psicologia aplicada atente para as variáveis desenvolvimentais não só na investigação, mas também na implementação e avaliação das intervenções psicológicas com idosos, o que exige, por parte dos profissionais da área, um domínio de conhecimentos específicos.

Conhecimentos necessários para a prática com idosos: diálogo com a Psicologia Clínica

Em 2004, a revista *American Psychologist* publicou um *guidelines* da Associação Americana de Psicologia para a prática psicológica com idosos. Neste

documento, os psicólogos são encorajados a trabalhar suas atitudes e crenças sobre o envelhecimento e sobre indivíduos idosos à luz dos avanços científicos da Psicologia do Envelhecimento, tanto quanto buscar conhecimentos sobre as teorias sociais, biológicas, cognitivas dos processos de envelhecimento, principalmente dentro de um paradigma *life-span*. No campo clínico, o documento enfatiza a necessidade de que os psicólogos estejam familiarizados com o conhecimento corrente sobre as mudanças cognitivas, sobre os problemas e vida diária dos idosos, sobre as características peculiares das psicopatologias e metodologias de avaliação válidas e confiáveis para serem utilizadas com essa população.

Carstensen, Elderstein e Dornbrand (1996) já apontaram anteriormente domínios e aspectos específicos do envelhecimento que devem ser levados em conta uma intervenção eficaz com idosos. Em conformidade com o documento da Associação Americana de Psicologia, os autores trazem justificativas sobre a necessidade de conhecimentos específicos em, pelo menos, cinco aspectos do envelhecimento - funcionamento cognitivo, diagnósticos de saúde física e mental, padrões de adaptação ao longo da vida, idade cronológica, contextos de intervenção e características individuais – que exigem também um manejo específico, conforme descrito a seguir.

No que tange ao funcionamento cognitivo, os autores salientam que a influência de alterações patológicas tem implicações específicas na eficácia de uma intervenção e suas respostas em curto ou em longo prazo. No campo das psicopatologias consideram a necessidade do conhecimento de algumas especificidades no estabelecimento de intervenções para grupos diagnósticos

distintos. Com o envelhecimento, há considerável heterogeneidade dentro de grupos diagnósticos, tais como nos transtornos depressivos, a qual tem importantes implicações para o tratamento (Blazer, 2003).

Sobre a importância dos processos de adaptação ao longo da vida, os autores trazem a reflexão de que os idosos provavelmente diferem nas respostas ao tratamento que depende de suas histórias prévias de funcionamento, suas experiências de sucesso ou falha em outros tratamentos ou história de problemas crônicos ou não resolvidos (Rainsford, 2002). Normas etárias também contribuem para o desenvolvimento de um construto pessoal de curso da vida, sendo importante atentar para a idade do ponto de vista do próprio paciente e utilizar a experiência e os conhecimentos acumulados pelo indivíduo ao longo da vida.

O conhecimento do contexto de intervenção e de outras características individuais dos idosos são dimensões de conhecimento que ajudam a balizar as prioridades na elaboração e implementação da atuação psicológica, uma vez que os contextos (tais como os institucionais ou comunitários) implicam diferentes características socioeconômicas, culturais, de funcionamento social, de cognição e saúde física entre os idosos que deles fazem parte. Finalmente, Carstensen, Elderstein e Dornbrand (1996) ressaltam que atentar para as diferenças de gênero no relato de problemas psicológicos e responsividade a intervenções psicologicamente orientadas é também uma tarefa importante.

Esta revisão de aspectos do envelhecimento a serem conhecidos revela o quanto os campos de aplicação da Psicologia se beneficiam da interlocução entre a teoria e a prática. Em

especial, a Psicologia Clínica está entre os campos que têm fornecido evidências positivas dessa interlocução propiciando auxílio ao trabalho de diversos profissionais que lidam com o envelhecimento (Woods & Clare, 2008).

Cabe ressaltar, contudo, que, do ponto de vista histórico, os idosos eram considerados incapazes de se beneficiar integralmente de intervenções psicológicas, sendo tal concepção já registrada por Freud em 1905, ao revelar que, entre as limitações da psicanálise, estava o trabalho com indivíduos acima de 50 anos devido aos limites da plasticidade dos processos mentais e por não serem “educáveis”. As primeiras atuações clínicas com idosos, muitas delas baseadas em teorias de estágios desenvolvimentais (tais como as de Erik Erikson de 1950 e Butler de 1963; ver Neri, 2002) e em alguns princípios de aprendizagem comportamental, utilizavam-se apenas técnicas de reminiscências e terapias de revisão de vida, de orientação para a realidade ou de contenção de sintomas comportamentais, principalmente com idosos que exibiam sintomas depressivos, e idosos em processos demenciais e institucionalizados (Laidlaw, Thompson, Dick-Siskin & Gallagher-Thompson, 2003).

Embora o emprego das técnicas citadas refletisse um diálogo com a teoria, as intervenções restritas a essas técnicas implicaram, por um tempo, a concepção de que não há muito o que o idoso possa fazer frente a sua situação psicológica, a não ser aceitá-la e integrá-la a seu senso de história pessoal, ou contê-los através de princípios comportamentais. Também implicou uma concepção de que os problemas psicológicos na velhice são fruto da inabilidade do idoso em aceitar o seu passado, mais do que do proveniente do estresse ou inabilidades para enfrentar

problemas que se associam às mudanças concomitantes ao envelhecimento (Knight, 2004).

Posto que ainda hoje existam muitas razões pelas quais os idosos nem sempre são alvo de intervenções psicológicas (tais como o ageísmo – Neri, 2004), houve, principalmente a partir da década de 1990 e dos aprimoramentos das psicoterapias cognitivo-comportamentais, uma mudança paradigmática na concepção do trabalho clínico com idosos (Laidlaw et al, 2003). No que tange às psicoterapias, Areán (2003), em extensiva revisão da literatura, identificou fortes evidências quanto à eficácia da abordagem cognitivo-comportamental na depressão do idoso e da terapia interpessoal unida ao uso de antidepressivos. Apontou também a efetividade das abordagens cognitivo-comportamentais no controle da ansiedade, no âmbito da sexualidade e nos problemas de adicção, como o alcoolismo entre idosos e, ainda, na atuação com cuidadores de idosos dependentes. Menores evidências na intervenção sobre a depressão foram encontradas para a terapia interpessoal sozinha, para as psicoterapias breves psicodinâmicas e terapias de revisão de vida.

Autores como Rainsford (2002), Areán (2003) e Knight (2004) fazem algumas considerações especiais no trabalho clínico com idosos. Segundo esses autores, aspectos relativos ao relacionamento terapêutico, à possibilidade de flexibilização de técnicas clássicas aplicadas a adultos jovens e ao domínio de conhecimentos específicos sobre o envelhecimento (tais como os já apontados por Carstensen, Elderstein e Dornbrand, 1996) precisam ser manejados para promover a eficácia das abordagens clínicas.

Rainsford (2002) destaca a necessidade de atenção a possíveis fontes de dificuldades na dinâmica transferencial com terapeutas mais jovens, manifestando-se sob a forma de supercontrole ou de superproteção, gerando angústias contratransferenciais (idosos podem infantilizar o terapeuta ou o terapeuta projetar experiências familiares ao paciente). Também chama atenção para a centralidade da saúde física no discurso do idoso, que tende a se queixar dos problemas psicológicos em termos somáticos, e a tendência dos terapeutas em focar “problemas da velhice” tais como as doenças, o luto ou a aposentadoria. Geralmente, as demandas do idoso que buscam terapia não são pelas questões normativas da velhice e, sim, por aquelas nas quais os idosos manifestam menor senso de controle ou autoeficácia no enfrentamento, muitas delas fruto de mudanças não normativas ou inesperadas (Aldwin, 1994).

Permitindo extensão a outras práticas de atenção psicológica ao idoso, Areán (2003) defende adaptações à psicoterapia com idosos, cujo produto seria o que chamou de “psicoterapias apropriadas à idade”. Segundo a autora, práticas psicológicas baseadas numa perspectiva cognitivo-comportamental mostram grande possibilidade de adaptação e flexibilização, além de evidências de eficácia na literatura internacional. Para isso, tais adaptações deveriam incluir psicoeducação dos pacientes, ajustes frente às alterações cognitivas no processamento das informações, embasamento no que é preconizado como estágio desenvolvimental e flexibilização do tratamento frente às limitações funcionais e contextos sociais.

Outra colaboração advinda da Psicologia Clínica é o modelo heurístico transteórico desenvolvido por Knight

(2004) para auxílio no trabalho psicoterápico com idosos, que também pode ser ampliado para uso em qualquer intervenção psicológica com idosos. Baseando-se na Psicologia do desenvolvimento *life-span*, na Gerontologia social e em suas experiências clínicas, ele denomina o modelo de CCMSC, cuja sigla refere-se aos termos: *Context* (contexto), *Cohort* (coorte), *Maturation* (maturação ou variáveis desenvolvimentais), *Specific Challenges* (desafios específicos, frutos da heterogeneidade do envelhecer). Dentre esses termos, um dos aspectos interessantes levantados pelo modelo de Knight é a atenção para as diferenças entre coortes ou a consideração de grupos geracionais mais do que grupos etários no trabalho clínico. Em publicação de 2008, Knight e Lee defenderam, por exemplo, que idosos são especialmente responsivos a contextos de escuta, talvez por não ser uma experiência usual (por questões de coorte).

Adicionalmente às contribuições de Rainsford (2002), Areán (2003) e Knight (2004), cabe a introdução de dois outros aspectos importantes derivados da Psicologia do Envelhecimento que fazem interlocução com o manejo das intervenções clínicas com idosos. Estes aspectos são a necessidade de um enfoque nos recursos psicológicos e na resiliência dos idosos. As pesquisas de Aldwin e colaboradores (Aldwin, 1994; Aldwin, Levenson & Kelly, 2008), por exemplo, demonstram que os idosos geralmente são mais resilientes e eficientes do que os adultos mais jovens em suas respostas de enfrentamento ao estresse psicológico. Sendo assim, nas intervenções com idosos, torna-se importante resgatar os seus potenciais, acionar suas reservas sociais, emocionais ou cognitivas e possibilitar o exercício da autonomia, por meio de investimento no senso de

autoeficácia e controle, mesmo em situações de dependência física. Complementarmente, a colaboração entre os estudos da Psicologia Positiva e os modelos de seleção, otimização e compensação de Baltes e Baltes (1990) fortalecem a concepção de que as metas de intervenção com idosos devem estimular e evidenciar suas habilidades e competências pessoais, seu senso de autoeficácia, de controle percebido, de engajamento social, dos benefícios das experiências adversas, sua espiritualidade ou habilidades para relaxar, visando ampliar seus recursos de enfrentamento como também o senso de bem-estar destes (Staudinger, Marsiske & Baltes, 1993).

A utilidade das contribuições da interlocução entre a Psicologia do Envelhecimento e a Psicologia Clínica não se limita apenas ao âmbito de trabalho do profissional psicólogo. Outros profissionais, cuja formação tem a Psicologia como seu pilar (tais como terapeutas ocupacionais e gerontólogos), têm derivado da Psicologia do Envelhecimento metodologias e estratégias de intervenção.

Em especial, podem ser destacadas as contribuições da Psicologia a Gerontologia - um campo científico mais recente de estudo específico do envelhecimento humano em suas dimensões biopsicossociais. Além das contribuições metodológicas, de operacionalização de conceitos, de fornecimento de instrumentos de pesquisa e avaliação, no campo de aplicação clínica do gerontólogo, esse conhecimento instrumentaliza o profissional ao fornecer métodos e técnicas de manejo das questões psicológicas do envelhecimento, assim como as bases para a prática do aconselhamento de idosos e familiares e

para a tomada de decisões na gestão de serviços (Neri, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desafios que o envelhecimento impõe ao saber psicológico e às relações deste com área tal como a Gerontologia, torna-se essencial que estudiosos e profissionais dessas áreas empenhem esforços deliberados na construção de conhecimentos e práticas contextualizadas e também na busca de especificidades e generalidades quanto à velhice e ao envelhecimento que retroalimentarão tanto a ciência psicológica quanto aos demais campos de que dela se beneficiam. De maneira geral, depreende-se do diálogo entre a Psicologia do Envelhecimento e a Psicologia Clínica que, no planejamento, avaliação e implementação das abordagens clínicas com idosos, é necessário, além de dominar os conhecimentos da Psicologia do Envelhecimento, adaptar-se criativamente e aprender a usar os conhecimentos clínicos em diversos contextos socioculturais e de cuidado à saúde, flexibilizar técnicas ou metas e dar preferência a modalidades de intervenção focais e breves ajustadas aos desafios específicos ligados ao indivíduo ou grupo alvo da intervenção.

Tais tarefas são ainda mais prementes no contexto da Psicologia brasileira, uma vez que esta ainda está em processo de delineamento no campo dos saberes relativos ao envelhecimento. A maioria das teorias, práticas e evidências de pesquisa são baseadas em achados internacionais, havendo a necessidade de que o profissional psicólogo derive de suas teorias e técnicas subsídios para uma

prática sensível às reais necessidades dos idosos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, Coping and Development: An Integrative Perspective*. New York: Guilford Press.
- Aldwin, C. M., Levenson, M. R., & Kelly, L. L. (2008). Lifespan developmental perspectives on stress-related growth. In C. L. Park, S. Lechner, A. Stanton, & M. Antoni (Eds.), *Positive life changes in the context of medical illness*. Washington, DC: APA press.
- American Psychological Association (2004). Guidelines for Psychological Practice With Older Adults. *American Psychologist*, 59 (4), 236-260.
- Areán, P. A. (2003). Advances in Psychotherapy for Mental Illness in Late Life. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 11: 4 -6.
- Baltes, M.M. (1996). *The Many Faces of Dependency in Old Age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Batistoni, S. S. T.; Fortes, A. G.; Yassuda, M. S. (2007). Aspectos Psicológicos do Envelhecimento. In Orestes V. Forlenza (Ed.), *Psiquiatria Geriátrica - do diagnóstico precoce à reabilitação* (pp. 32-36). São Paulo: Atheneu.
- Blazer, D. (2003). Depression in late life: Review and Commentary. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 58A (3), 249–265.
- Carstensen, L. L., Edelstein, B.A. & Dornbrand, L. (Eds.). (1996). *The practical handbook of clinical gerontology* (pp.153-173). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Carstensen, L.L. & Turk-Charles, S. (1994). The salience of emotion across the adult life course. *Psychology and Aging*, 9, 259-264.
- Cerrato, I.M.; Trocóniz, M. I. F. (1998). Successful Aging. But, why don't the elderly get more depressed? *Psychology in Spain*, 2, (1), 27-42.
- Knight, B. (2004). *Psychotherapy with Older Adults* (3rd edition) (pp.1-23). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knight, B. & Lee, L.O. (2008). Contextual adult life span theory for adapting psychotherapy. In Ken Laidlaw & Bob Knight (Eds.). *Handbook of Emotional disorders in late life: assesment and treatment* (pp.59-88.). New York: Oxford University Press.
- Laidlaw, K., Thompson, L.W., Dick-Siskin, L., & Gallagher-Thompson, D. (2003). *Cognitive behaviour therapy with older people*. Chichester, UK: Wiley.
- Lawton, M. P. (1985). The Elderly in Context: Perspectives from Environmental Psychology and Gerontology. *Environment and Behavior*, 17, 501-519.
- Neri, A. L. (2002). Teorias Psicológicas do Envelhecimento. In E. V. de Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, & S. M. da Rocha, *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 32-46). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Neri, A. L. (2004). O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. In

- A.L. Neri & M. S. Yassuda (Eds.), M. Cachioni (Colab.), *Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos* (pp. 13-28). Campinas, SP: Papirus.
- Rainsford, C. (2002). Counselling older adults. *Reviews in Clinical Gerontology*, 12 (2), 159-164.
- Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory. *Development and Psychology*, 5 (4), 541-566.
- Woods, B. & Clare, L. (2008). *The handbook of clinical psychology of*

aging (2nd edition). Chichester UK: John Wiley and Sons Ltd.

Endereço para correspondência:

Escola de Artes, Ciências e Humanidades
– EACH - USP Av. Arlindo Bértio, 1000.
Sala 86 – A1 Ermelino Matarazzo
CEP: 03828-000 - São Paulo - SP
E-mail: samilabatistoni@usp.br

Recebido em Agosto de 2009

Aceito em Novembro de 2009

Avaliação do Projeto Esperança: um Estudo de Caso na Pavuna – RJ

Evaluation of Hope Project: A Case Study in Pavuna – RJ

José Eduardo de Souza^I
Luciana Mourão^I

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar o Projeto Esperança, um projeto social que atende crianças, adolescentes e famílias com dificuldades em manter as condições básicas de sobrevivência. A pesquisa teve natureza qualitativa, com realização de entrevistas e grupos focais com gestores, financiadores, parceiros, líderes comunitários, executores e beneficiários do Programa, as quais foram gravadas e transcritas. A análise de conteúdo realizada mostra que todos os públicos-alvo pesquisados são capazes de apontar resultados obtidos com a realização do Projeto em termos de melhoria de vida dos beneficiários, tanto relacionados aos objetivos do Projeto, como outros tipos de ganhos não planejados. A pesquisa também permite concluir que, apesar dos resultados alcançados, o Projeto Esperança ainda não cumpriu em sua totalidade os objetivos propostos e não há sinais concretos de que tais objetivos serão alcançados ao término do Projeto em 2009.

Palavras-chave: avaliação de programas sociais; vulnerabilidade social; qualidade de vida.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the Projeto Esperança. A social project that helps children, adolescents and families struggling to keeping the basic conditions for survival. It was a qualitative research with interviews and focus groups, which included recorded transcriptions with managers, financiers, partners, community leaders, implementers and program beneficiaries. The content analysis performed shows that all target groups surveyed are able to point the results obtained when carrying out the Project in terms of improving the beneficiaries' lives here related to the goals of the project, and other unplanned gains. Despite the achievements, the research also shows that the Projeto Esperança didn't accomplish its entirety the proposed objectives and there are no real signs that such objectives will be achieved at the end of the project in 2009.

Keywords: evaluation of social programs, social vulnerability, quality of life.

^I Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) – Niterói

Os programas sociais têm ganhado importância em todo o mundo, sendo ainda mais necessários nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. As enormes discrepâncias sociais e econômicas do País, somadas a uma situação de impossibilidade de o Estado dar conta de todas as questões sociais vêm fortalecendo a demanda por

programas sociais que não sejam apenas do governo, mas também propostos por organizações privadas e do Terceiro Setor.

Mas independentemente de quem seja o patrocinador dos programas sociais, a avaliação dos mesmos cumpre uma função ética, na medida em que possibilita melhorias nos processos e na qualidade de vida para a população-alvo.

Nesse sentido, o papel do avaliador cumpre também uma dimensão política, que possibilita maior diálogo e proximidade com a realidade, para que se chegue a uma qualidade possível.

O presente artigo apresenta um estudo de caso de um projeto social realizado na Comunidade Chico Mendes, no Bairro da Pavuna, no Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi verificar empiricamente os resultados obtidos com o programa do ponto de vista dos beneficiários e de diferentes *stakeholders* que participam do processo, como os financiadores, os gestores, os executores, os parceiros e os líderes comunitários.

Avaliação de Programas Sociais

Na revisão de literatura, é consenso que avaliar é uma forma valorosa e essencial para qualquer sistema ou sociedade, contribuindo para a eficiência de suas práticas, sejam elas de cunho organizacional ou político. O processo avaliativo compreende também a análise dos papéis desempenhados pelos agentes avaliadores, externos ou internos.

Nessa perspectiva, a avaliação implica a participação e o envolvimento dos grupos de interesse. Furtado (2001, p. 169) os define da seguinte forma: “*grupos de interesse ou implicados ou ainda stakeholders são definidos como organizações, grupos ou indivíduos potencialmente vítimas ou beneficiários do processo avaliativo*”. De acordo com o autor, os grupos de interesse costumam ser formados por pessoas com características comuns (gestores, usuários, etc.) que têm algum interesse no “desempenho”, no produto ou no impacto do objeto da avaliação. Ele esclarece que essas pessoas estão de alguma forma envolvidas ou são potencialmente afetadas pelo programa e por eventuais consequências do processo avaliativo.

É inegável que a avaliação de programas sociais tem um papel a cumprir no sentido de esclarecer aos agentes sociais os resultados obtidos com o programa e as práticas que requerem melhorias, contribuindo para o processo de tomada de decisão das instituições. Penna Firme (2005, p. 2) concorda com essa função social da avaliação, quando afirma que:

“É na medida em que avaliadores e avaliadoras dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem que a avaliação irá emergindo com suas características mais notáveis de propulsora das necessidades transformadoras educacionais e sociais e de advogada dos direitos humanos”.

Ou seja, não só os programas sociais, mas a própria avaliação deles compreende um processo transformador. O papel do avaliador não é apenas o de dizer se o Programa funcionou ou não, mas também o de apontar caminhos para que o programa avaliado e outros programas futuros possam obter êxito.

A respeito do conceito de avaliação, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) apresentam uma definição geral de avaliação de maneira semelhante: “avaliar é determinar ou estabelecer o valor de; examinar e julgar”. Assim, quando se realiza a avaliação de um programa social, está se dizendo a respeito do valor desse programa, examinando e julgando o seu mérito. Portanto, para que isso seja feito, é preciso utilizar método cientificamente estabelecido e adequado à realidade do programa em questão.

Para Minayo (2005), a avaliação como técnica e estratégia investigativa é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa. A autora analisa que, do ponto de vista da utilidade, a avaliação visa reduzir incertezas, melhorar a efetividade das ações e propiciar a tomada de decisões relevantes. Minayo (2005) deixa claro que a avaliação deve ser um processo que envolve construção a partir de uma técnica pré-estabelecida com a finalidade de enobrecer os movimentos e os organismos que buscam a transformação da sociedade. Ou seja, esses programas precisam oferecer respostas aos beneficiários, à sociedade e ao governo sobre os serviços prestados, apontando para os investidores os frutos de sua aplicação e respondendo aos interesses das instituições e de seus gestores e técnicos.

A definição de Scriven (1967, p. 37) é mais simples: “avaliação é julgar o valor ou mérito de alguma coisa”. Worthen e cols. (2004, p. 35) propõem uma definição mais extensa: “avaliação é a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor, a qualidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”. Outra definição de avaliação é apresentada por Franco (1971, p. 3) que entende que: “Avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feita se requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado”.

Porém, a análise dessas definições evidencia que não há grande discrepância entre elas, sendo apenas enfocados aspectos complementares em uma ou em outra definição. Nesse sentido, cumpre registrar que a avaliação tem diversos papéis e que ela não é única – no sentido de ter em si uma abordagem diversa.

Assim, pode ser citado Almeida (2006, p. 12) que define a avaliação da seguinte forma:

- *“É, antes de tudo, um processo sócio-político;*
- *É um processo compartilhado e colaborativo;*
- *É um processo de ensino e aprendizagem;*
- *É um processo contínuo, recursivo e altamente divergente;*
- *É um processo emergente e substancialmente imprevisível;*
- *É um processo com resultados imprevisíveis;*
- *É um processo que constrói uma realidade”.*

Portanto, para Almeida (2006), a avaliação é uma nova forma de fazer política na medida em que sua elaboração e execução precisam estar comprometidas com uma qualidade de vida para o beneficiário do programa. No caso de uma avaliação de políticas públicas o espectro da análise será maior, pois não se consideram apenas as necessidades dos beneficiários-alvo, mas também a forma como acontecem as relações sociais e o custo para o Estado. Nessa discussão cabe ainda a consideração do grau de sustentabilidade da política pública em avaliação, uma vez que se espera das mesmas uma dimensão emancipatória, que responda às necessidades sociais e coletivas a partir da situação de vida das famílias atendidas.

As descobertas que surgem a partir da avaliação não são simples “fatos”, com sentido definitivo, são criações por meio de um processo de interação que inclui o avaliador e os

grupos de interesse (Almeida, 2006). Surge, assim, um processo de construções que faz parte de uma dada realidade e que como tal demanda não apenas ações, mas também negociação.

O Projeto Esperança

A presente seção apresenta as informações centrais acerca do Projeto Esperança, contextualizando a sua concepção, os objetivos do programa, as ações desenvolvidas no âmbito do mesmo, os *stakeholders* envolvidos e a caracterização da comunidade atendida.

O Projeto Esperança é um projeto da Província Brasileira da Congregação da Missão – PBCM, que surgiu com o objetivo de atender crianças, adolescentes e famílias que apresentavam dificuldades em manter as condições básicas de sobrevivência e que participavam do projeto “Cesta Básica” – criado pela própria PBCM. O projeto foi idealizado para permitir que os alunos do Colégio São Vicente de Paulo pudessem realizar atividades de solidariedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude ética e cidadã.

Em 2006, quando foi criado, o projeto tinha como característica principal o recolhimento de doação de alimentos entre os alunos do Colégio. Os alimentos doados eram repassados a famílias residentes na Comunidade Chico Mendes, localizada na Pavuna. Contudo, os instituidores do Projeto perceberam que, ainda que a doação de cestas básicas consistisse na formação de um valor entre os alunos, essa ação era insuficiente para promover uma mudança social naquelas famílias. Sendo assim, o Projeto foi reformulado, passando a ter o seguinte objetivo geral: “Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de forma humanizada, visando à expansão do

indivíduo enquanto transformador social”. Para atingir esse objetivo a PBCM formulou seis objetivos específicos, a saber:

- (a) estimular trabalhos de geração de renda, assim como organização em associações e/ou cooperativas;
- (b) despertar a consciência humana, política e cidadã através de oficinas temáticas;
- (c) acompanhar periodicamente as famílias atendidas, através de visitas domiciliares e entrevistas;
- (d) desenvolver as atividades de forma integrada com a comunidade, buscando parcerias com a rede local de serviços;
- (e) incentivar a cultura e a valorização da identidade local, respeitando o contexto histórico da região;
- (f) possibilitar intercâmbio com os projetos da PBCM e ampliar a visão de mundo da comunidade.” (PBCM, 2007).

Nessa nova fase do Projeto, planejada para ocorrer no período de 2007 a 2009, a proposta era de que as famílias não apenas recebessem a cesta básica, mas também fossem atendidas semanalmente na comunidade, recebendo orientação sobre as mais diversas questões, como cidadania, saúde, direitos, cultura e apoio escolar. O foco dessas orientações era voltado para o público feminino que é o que mais participa do Projeto, embora esporadicamente alguns homens compareçam aos encontros. Assim, as ações do projeto visavam oferecer serviços e atividades que desenvolvessem as potencialidades do ser humano considerando seus direitos e deveres civis, políticos e sociais.

Nessa nova fase do Projeto Esperança (período de 2007 a 2009), as ações planejadas para desenvolver o Projeto foram: (a) ações de estruturação e

consolidação de um grupo de trabalho; (b) incentivo à qualificação profissional; (c) ações para promover melhoria do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes; e (d) ações voltadas para a geração de renda, culminando com a formação de uma cooperativa e a busca de parcerias com a rede local.

As entrevistas iniciais realizadas com as famílias pela equipe da PBCM permitiram identificar alguns talentos, o que fez com que fossem planejadas ações para a construção da melhoria de vida da comunidade. Nesse sentido, identificaram-se vários moradores que sabem realizar trabalhos na construção civil, mulheres que conhecem a técnica de fazer sabonete, pintura em gesso, flores artesanais, bordado, crochê ou que atuam bem no trabalho de doméstica. O Projeto partiu do pressuposto de aproveitar as habilidades dos beneficiários, a fim de que a transformação social pudesse vir de características que já pertenciam à própria comunidade.

Assim, a proposta do Projeto Esperança era de que as atividades fossem norteadas pelo princípio da liberdade e do respeito à pessoa humana. Para isso, todos os beneficiários foram escutados no processo de construção do plano de ação, onde cada um teve oportunidade de expressar seus desejos, suas habilidades, capacidades e comprometimento com o resultado final. A fim de proporcionar um intercâmbio com os outros projetos da PBCM e ampliar a visão de mundo dos alunos do Colégio São Vicente de Paulo, os membros do Projeto Esperança também foram incentivados a participar de atividades de intercâmbio cultural e social em eventos que favorecessem o crescimento pessoal e coletivo.

De forma resumida, pode-se, elencar as seguintes ações relacionadas ao Projeto Esperança:

- a) entrevistas residenciais com as famílias candidatas a participar do Programa;
- b) seleção das famílias que melhor preenchem as condições de participação (condição de vida mais precária);
- c) reuniões semanais com discussões temáticas (cidadania, saúde, direitos e cultura);
- d) oficinas de capacitação em atividades que permitam a geração de renda, tais como fuxico, bordado, crochê, corte e costura;
- e) ações de inserção cultural (passeios ao cinema, visita a monumentos turísticos do Rio de Janeiro); e
- f) visitas semestrais às famílias em suas residências para acompanhamento dos resultados obtidos com a participação no Projeto.

O Projeto Esperança conta com um grupo de profissionais, alunos e voluntários vinculados ao Colégio São Vicente de Paulo no desenvolvimento de suas atividades. Porém, os atores envolvidos no Projeto vão além das fronteiras do Colégio, podendo ser citados quatro grupos principais de *stakeholders*: (a) financiadores (Mantenedora – PBCM); (b) gestores (assistentes sociais); (c) executores (alunos participantes do Programa e grupo de mães apoiadoras - Grupo MAS); (d) parceiros (líderes comunitários, líderes religiosos, associação de moradores, pessoas influentes na Comunidade, Associação Internacional da Caridade); e (e) Beneficiários (famílias participantes).

Aos idealizadores e financiadores coube a função de criar o Projeto e de prover os recursos humanos e financeiros para que o mesmo possa ser executado.

Os gestores correspondem a duas assistentes sociais responsáveis pela coordenação do Projeto, desde a fase de seleção das famílias participantes, até a condução dos encontros semanais. Os executores são alunos do ensino médio e constituem um grupo de grande relevância para o Projeto por estarem diretamente vinculados ao Colégio São Vicente de Paulo. O Grupo de Multiplicadores de Ações Sociais – MAS, formado por mães de alunos do Colégio São Vicente de Paulo, também atua de forma direta. Esse grupo planeja e executa as atividades de reuniões semanais, propõe a realização de oficinas e de outras intervenções para melhoria das condições de vida das famílias atendidas pelo Projeto. Entre os parceiros estão os líderes comunitários, que embora tenham atuação menos preponderante, também constituem um público importante na medida em que conhecem a realidade vivenciada pela Comunidade. Por fim, aos beneficiários também é definida uma participação ativa, no sentido de que eles não apenas sejam receptores das ações sociais, mas participem da definição das mesmas. A proposta é que as famílias atuem como protagonistas do processo de transformação da sua realidade social e da sua subjetividade. Dessa forma, o Projeto reúne os mais diversos atores, com funções complementares.

O Projeto Esperança atende a 26 famílias residentes na Comunidade Chico Mendes, no bairro da Pavuna. A Pavuna é um bairro antigo, tendo sido fundado antes mesmo da cidade do Rio de Janeiro. Sempre foi um pólo econômico, desde o tempo da produção de açúcar e aguardente no século XVII, até a instalação de indústrias no século XIX. Hoje, além de um parque industrial com pequenas, médias e grandes indústrias, possui vagas de emprego no setor de

serviços. No bairro funciona, ainda, a tradicional Feirinha da Pavuna. Sua população também se diversificou desde o início da ocupação. O processo de fragmentação das áreas urbanas, acelerado pela ocupação de pessoas oriundas das camadas menos favorecidas, gerou um fluxo populacional desordenado, aumentando e precarizando as condições de moradia no bairro e na comunidade Chico Mendes. A comunidade é marcada pelo poder paralelo do tráfico de drogas e pela ausência de instituições do poder público. A maior parte dos moradores da Pavuna, em especial os moradores da Comunidade Chico Mendes, não possui acesso às condições de trabalho e renda, assim como à qualificação profissional para exercer melhores ocupações no mercado de trabalho.

As famílias participantes do Projeto têm como característica marcante, o elevado número de filhos, assim como a baixa escolaridade de crianças, jovens e adultos. Há ausência de alimentação equilibrada e que atenda às exigências nutricionais para um desenvolvimento físico e mental adequado. Das famílias entrevistadas, 40% buscam seus alimentos no aterro sanitário, localizado no município de Caxias, em Jardim Gramacho, e na Central de Abastecimento da Cidade (CEASA), em Irajá, sem qualquer condição de higiene e preservação dos alimentos. Também são notórias as péssimas condições das moradias em que as famílias atendidas vivem. As residências são constituídas de madeira, sendo algumas mistas (alvenaria com madeira). No momento em que foram feitas as entrevistas iniciais para a seleção das famílias a serem atendidas pelo Projeto Esperança, quase a metade delas gerava sua renda por meio da coleta de resíduos sólidos (lixo), produzidos em um condomínio próximo à região, e de

materiais como ferro e papelão recolhidos pela cidade. A precarização dos vínculos de trabalho, o grande número de filhos por família e a ausência de renda, fazia com que 95% da população atendida pelo Projeto estivessem incluídas no Programa Bolsa Família do Governo Federal.

MÉTODO

Esta pesquisa consistiu em um estudo de caso que, segundo Yin (1989, p. 23), caracteriza-se por ser “uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro do seu contexto de vida real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas.”. Na definição do autor, duas características do estudo de caso ficam evidenciadas: (a) a necessidade de se apresentar o contexto onde o caso está inserido; e (b) a demanda por múltiplas fontes de coleta de dados, a fim de garantir a quantidade e a profundidade de dados requeridos por um estudo de caso. Essas duas características do estudo de caso são seguidas na presente pesquisa.

Em relação à abordagem metodológica, a pesquisa foi desenvolvida com a utilização predominante da abordagem qualitativa. Foram realizadas seis entrevistas em

profundidade e cinco grupos focais e aplicados questionários a 23 alunos que participaram do Projeto como executores.

Participantes

Como sujeitos de pesquisa foram ouvidos diferentes *stakeholders* – financiadores, gestores do programa, parceiros, líderes comunitários, executores e beneficiários – que participam do Projeto Social Esperança na Comunidade Chico Mendes. A amostra total foi de 66 pessoas pesquisadas, sendo: dois financiadores (responsáveis pela mantenedora), uma gestora do programa (assistente social), 11 parceiros (mães dos alunos do Colégio participantes do Grupo Multiplicadores na Ação Social - MAS), três líderes comunitários (associação de moradores, líder religiosa, líder comunitário), 23 executores (alunos do ensino médio do Colégio) e 26 beneficiários (famílias participantes do programa). A participação de cada um desses sujeitos foi voluntária e o presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira.

A Tabela 1 apresenta uma breve descrição de cada modalidade de participante, bem como o critério utilizado para a definição quantitativa de cada modalidade.

Tabela 1:

Detalhamento das fontes de coleta de dados

Participantes/ <i>Stakeholders</i>	Descrição da modalidade de participante	Critério para definição quantitativa da amostra
Financiadores	São os representantes da entidade responsável pelo financiamento do Projeto, no caso a Província Brasileira da Congregação da Missão – PBCM.	Foram definidos dois financiadores como parte da amostra por serem essas as duas únicas pessoas da PBCM que participam diretamente das definições relativas ao Projeto Esperança.

Gestores do Programa	São as pessoas responsáveis pela gestão do Projeto Esperança, considerando as atividades de planejamento e execução de todas as atividades relativas ao mesmo.	À época da avaliação, existia apenas uma gestora responsável pelo Projeto Esperança e por isso essa foi a única entrevistada nessa modalidade de participante da pesquisa.
Parceiros	São as pessoas que não têm relação direta de financiamento ou gestão do Programa, mas que contribuem para o mesmo de alguma forma. No caso do Projeto Esperança as parceiras são as famílias dos alunos de ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo – RJ.	Foram convidadas a participar todas as parceiras do Projeto. Portanto, não se trabalhou com amostra, mas sim com a população total de parceiras.
Líderes Comunitários	São pessoas de reconhecida influência na Comunidade Chico Mendes, independentemente, da forma como tal liderança seja exercida, isto é, se é uma liderança religiosa, política, de associação de bairro etc.	Foram identificadas como lideranças comunitárias quatro pessoas. O critério de definição da quantidade a ser entrevistada foi feito a partir do tipo de liderança, isto é, um líder religioso, um líder da associação de bairro e um líder de atuação política co-fundador do Projeto.
Executores	São as pessoas responsáveis pela execução das atividades do Projeto Esperança junto à comunidade beneficiada. No caso, corresponde aos alunos de ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo – RJ.	Foram convidadas a participar todos os alunos que participam diretamente do Projeto. Foram, portanto, incluídos na amostra todos que concordaram em participar da pesquisa.
Beneficiários	São as famílias da Comunidade Chico Mendes, cadastradas para participar do Projeto, recebendo os benefícios gerados pelo Projeto Esperança.	Foram convidadas a participar todas as famílias participantes do Projeto Esperança. Portanto, não se trabalhou com amostra, mas sim com a população total de beneficiários que concordaram em participar da pesquisa.

Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados foram desenvolvidos instrumentos de coleta de dados específicos para cada público pesquisado. Para os grupos focais e para as entrevistas em profundidade foram desenvolvidos roteiros semi-estruturados para orientação do pesquisador durante a condução do processo de coleta de dados. Buscou-se nesses roteiros cobrir todos os temas avaliados, bem como repetir perguntas para diferentes públicos de forma a permitir a utilização do método

de análise por triangulação/circularização. Também foi desenvolvido um questionário estruturado com 14 perguntas fechadas e uma pergunta aberta aplicado a alunos do Colégio São Vicente de Paulo que participavam do Projeto Esperança.

Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados envolveram quatro técnicas de coleta de dados: análise documental (dados secundários), grupos focais,

entrevistas em profundidade e aplicação de questionários. A escolha dos procedimentos de coleta de dados para cada público-alvo foi feita considerando-se dois critérios principais: objetivo da avaliação e tamanho da amostra. A escolha entre a coleta de dados quantitativa (questionários estruturados) ou qualitativa (entrevista em profundidade e grupos focais) levou em conta o objetivo da avaliação.

Assim, no caso dos executores – alunos de ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo – havia uma proposta de pesquisar não apenas os alunos que participam do Projeto Esperança, mas também alunos que participam de outros projetos sociais realizados pelo Colégio, a fim de se validar uma escala de razões para participação voluntária em projetos sociais. Por esse motivo, optou-se por

aplicar questionário. Já para os demais públicos a ideia era aprofundar as respostas e realizar uma análise mais subjetiva das mesmas, nesse sentido optou-se por procedimentos de natureza qualitativa para a coleta de dados. A decisão entre a realização de entrevistas em profundidade ou grupos focais foi feita com base no tamanho da amostra. Como os financiadores, gestores e líderes comunitários tinham no máximo quatro possíveis respondentes, decidiu-se por realizar entrevistas em profundidade. No caso dos beneficiários e dos parceiros, havia um grupo maior a ser pesquisado, optando-se, então, pela realização dos grupos focais, a fim de permitir uma coleta de dados com maior interação entre os participantes. A Tabela 2 detalha os procedimentos de coleta de dados primários.

Tabela 2:

Resumo dos Procedimentos de Coleta de Dados

FONTE/ STAKEHOLDERS	Financiadora - Província Brazileira da Congregação da Missão - FBCM	Gestores do Programa Assistentes sociais	Parceiros Grupo de mães apoiadoras (Grupo MAS)	Líderes Comunitários Líderes religiosos, associação de monitores, pessoas influentes	Executores Alunos participantes do Projeto	Beneficiários Famílias participantes
MÉTODO DE COLETA DE DADOS	Entrevista em profundidade	Entrevista em profundidade	Grupo focal	Entrevista em profundidade	Questionário	Grupo focal
AMOSTRA	2 pessoas	1 pessoa	11 pessoas (1 grupo)	3 pessoas	23 pessoas	26 pessoas/ famílias (4 grupos focais)

A coleta de dados primários foi presencial em dia e hora marcados previamente com os participantes, no período de julho a dezembro de 2008. As entrevistas e os grupos focais foram gravados e posteriormente transcritos,

para maior fidedignidade dos dados. Para melhor compreensão das opiniões dessas pessoas, nos casos em que houve mais de um representante para o mesmo tipo de *stakeholder*, optou-se por nomeá-los com uma numeração que permitisse distinguir

as falas (por exemplo: financiador 1, financiador 2; parceiro 1, parceiro 2, parceiro 3). Em nenhum momento de coleta de dados, houve a participação de qualquer outra pessoa ligada ao Projeto, além dos pesquisadores. Apesar de haver reuniões semanais dos gestores e dos parceiros com os beneficiários, evitou-se realizar os grupos focais com as famílias participantes durante essas reuniões para reduzir a ocorrência do fenômeno de desejabilidade social.

A proposta durante as entrevistas e os grupos focais era de ouvir o que as pessoas tinham a dizer sobre si mesmas, sobre as suas vidas e sobre o Projeto Esperança, sem direcionamento de respostas ou expressão de qualquer opinião a respeito. A idéia tanto nas entrevistas como nos grupos focais era apenas de aprofundar, quando oportuno, os assuntos mais diretamente ligados ao Projeto. A adoção desse procedimento permitiu que surgissem dos *stakeholders* informações relevantes tanto sobre o Projeto como sobre outros aspectos contextuais fundamentais para este estudo.

Procedimentos de Análise de Dados

Para a análise de dados, foi realizada análise de conteúdo categorial (Bardin, 1977) nos documentos sobre o Projeto, bem como nos dados qualitativos originados das entrevistas e grupos focais. Além disso, também se adotou a técnica de análise por triangulação (Denzin, 1979, citado por Minayo, 2005), a qual compara as respostas obtidas por diferentes fontes a fim de melhor compreender o fenômeno estudado.

A análise de conteúdo caracteriza-se como procedimento de fragmentação de textos com o objetivo de identificar regularidades e possibilita tratar todo o material textual, buscando identificar a pluralidade temática presente num

conjunto de textos, ao mesmo tempo em que pondera a frequência desses temas dentro do mesmo conjunto (Nascimento & Menandro, 2006). Neste estudo, a análise de conteúdo foi feita a partir do agrupamento de elementos de significados mais próximos, com formação de categorias e subcategorias (análise categorial). As categorias e subcategorias derivaram da relevância, e da recorrência dos temas no *corpus* dos depoimentos dos pesquisados. Assim, a partir da leitura inicial (leitura flutuante) foram anotadas impressões que geraram pré-categorias. Uma nova leitura detalhada dos depoimentos levou à construção de grades de categorias contendo tema geral, palavras e frases relacionadas a esse tema, bem como o agrupamento de elementos das categorias gerais em subcategorias. Em função da quantidade de depoimentos coletados (cinco grupos focais e seis entrevistas) optou-se por não trabalhar com a análise de recorrência de cada categoria e subcategoria, mas sim com uma análise de ausência/presença dessas categorias nos discursos dos diferentes *stakeholders*.

RESULTADOS

Em relação aos financiadores do Projeto Esperança, foram entrevistados dois educadores, sendo que um exerce a função de direção do Colégio e o outro de coordenador da parte social da mantenedora do Colégio. Ambos têm vínculo com a Igreja Católica e com a PBCM, porém, há grande diferença em termos de perfil etário (69 anos no primeiro caso e 28 no segundo) e também de tempo na instituição (50 e 12 anos, respectivamente).

A pessoa entrevistada como responsável pela gestão do Projeto Esperança foi uma assistente social, que gerenciava as ações sociais do Colégio.

Essa profissional é especialista em políticas públicas, tem 28 anos e estava há um ano na gestão do Projeto Esperança.

O grupo de parceiros, constituído por mães dos alunos do Colégio São Vicente de Paulo que se ofereceram para atuar como voluntárias no Projeto – Grupo Multiplicadoras de Ação Social – MAS, é formado por pessoas que têm vínculo com a instituição há muitos anos. Predomina entre elas, a função “do lar”, embora também haja aquelas que têm atuação profissional como professora, secretária, servidora pública, artesã e administradora.

Como líderes comunitários foram entrevistadas três pessoas. Uma delas, com 58 anos, é líder religiosa da comunidade, reside na mesma há 15 anos e tem um filho adulto que mora com ela na Comunidade Chico Mendes. O segundo líder pesquisado pertencia à associação de moradores e também tem um perfil semelhante à primeira entrevistada em termos de idade e tempo na comunidade (52 e 14 anos, respectivamente). O terceiro e último líder comunitário entrevistado tem 47 anos e é morador da comunidade há 12 anos, sendo uma pessoa que conhece muito a comunidade local e é uma referência para os moradores para apoio em situações de emergência e que conhece o Projeto desde a sua implantação.

Em relação aos alunos que participaram do Projeto Esperança, quase dois terços (65,2%) são do sexo masculino, devido à maior restrição das famílias à participação das meninas em função da distância e da violência associada ao Bairro da Pavuna. Isso pode ser evidenciado pelo fato de haver 44% de alunas participando das ações sociais do Colégio, mas apenas 34,8% participando do Projeto Esperança. Em

relação à divisão pelas turmas dos três anos do ensino médio, ela foi praticamente equânime com sete participantes do 1º ano e oito participantes tanto do 2º como do 3º ano. A idade média era de 16,5 anos ($DP=0,8$) e o tempo de médio de vínculo com o Colégio de 7,4 anos ($DP = 2,8$). As ações sociais consideradas mais importantes pelos alunos do ensino médio do Colégio São Vicente de Paulo que participam de programas sociais são relativas a: Direitos Humanos/Cidadania (73,9%), Educação/Formação profissional (52,2%), Meio Ambiente (39,1%), Direito da Criança/ Adolescente (34,8%) e Saúde (30,4%). As ações sociais relativas a Minorias, Segurança/Violência e Terceira Idade tiveram um percentual menor de indicações. As ações relativas a Mulheres e Habitação tiveram apenas uma citação cada. É importante destacar que a participação dos alunos no Projeto Esperança é baixa. Dentre aqueles que participam de alguma ação social proposta pelo Colégio, apenas 12,3% atuam no Projeto Esperança. São duas as principais razões para essa baixa adesão ao Projeto: (a) o medo da violência na Comunidade Chico Mendes; e (b) o receio da violência que pode ocorrer até a chegada ao bairro da Pavuna, em função dos trajetos percorridos (Avenida Brasil, Bairro Santo Cristo e Linha Vermelha, que são regiões conhecidas como de alto índice de violência).

Por fim, os beneficiários foram ouvidos por meio de quatro grupos focais com as mulheres representando as 26 famílias assistidas. Essas pessoas tinham idade média de 37,8 anos ($DP= 11,4$), sendo a mais jovem de 18 anos e a mais velha de 78. Todas tinham filhos, numa média de 4,4 filhos por mulher ($DP = 2,7$), bem acima da média nacional de 2,3 filhos/mulher apontada nas projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística - IBGE a partir do censo 2000. Outra característica importante das famílias beneficiárias é que 42,3% delas são constituídas por mães e filhos, ou

seja, sem a presença paterna no lar. A Tabela 2 apresenta a descrição de cada um desses *stakeholders* e o perfil dos pesquisados.

Tabela 3:

Descrição dos stakeholders e dos respectivos pesquisados

Tipo de Stakeholders	Descrição	Perfil do pesquisado
Financiadores	Membros da PBCM	- Financiador 1: educador, 69 anos, há 50 anos na Igreja Católica e PBCM.
		- Financiador 2: Educador, membro da Igreja Católica, 28 anos, há 12 anos na Igreja Católica e PBCM.
Gestores do Projeto	Assistente social da PBCM	- Gestora: assistente social, especialista em políticas públicas, 28 anos, há 1 ano na gestão do programa.
Parceiros	Grupo de mães apoiadoras (Grupo MAS)	- Parceira 1: Do lar; dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 2: Professora de Química, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 3: Secretária, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 4: do Lar e administradora, dedicação ao projeto de sete horas por semana.
		- Parceira 5: do Lar, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 6: Servidora Pública, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 7: Doméstica, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 8: do Lar, dedicação ao projeto de sete horas por semana.
		- Parceira 9: Professora de matemática, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.
		- Parceira 10: Artesã, dedicação ao projeto de duas horas e meia por semana.

		- Parceira 11: Do lar e estudante, dedicação ao projeto de três horas por semana.
Líderes Comunitários	Líderes religiosos, associação de moradores, pessoas influentes	- Líder Comunitário 1: Líder da comunidade Católica, 58 anos, moradora da comunidade há 15 anos.
		- Líder Comunitário 2: Líder da associação de moradores, 52 anos, morador da comunidade há 14 anos.
		- Líder Comunitário 3: Co-fundador do projeto, 47 anos, morador da comunidade há 12 anos.
Executores	Alunos participantes	- 23 alunos: Todos do ensino médio, idade média 16,5 anos (DP=0,8); 65,2% do sexo masculino.
Beneficiários	Famílias participantes	- 26 famílias, sendo as mulheres as participantes. As características são as seguintes:
		<u>Idade:</u> M = 37,8 anos; DP= 11,4; Min.= 18; Max.= 78
		<u>Nº de filhos:</u> M = 4,4; DP = 2,7; Min.= 1; Max.= 11
		<u>Famílias constituídas de mãe e filhos:</u> 42,3%

No que diz respeito à análise de conteúdo das entrevistas com os *stakeholders*, emanaram cinco categorias principais, as quais apresentaram, em alguns casos, ênfases específicas que poderiam ser chamadas de subcategorias. As categorias principais foram: Percepção da moradia em uma comunidade; Principais dificuldades da vida na Comunidade Chico Mendes; Significado do Projeto Esperança; Função social do Projeto Esperança; e Resultados do Projeto. Neste artigo serão focados os Resultados do Projeto.

Os beneficiários são unânimes em avaliar que o Projeto Esperança trouxe melhorias para as suas vidas. Os vários depoimentos acerca dos resultados do Projeto apontam para o alcance de alguns dos objetivos propostos. Alguns beneficiários enfatizaram a questão do estímulo para o trabalho e renda, que é uma das questões centrais para a

Comunidade Chico Mendes, onde é grande o número de pessoas que não estão inseridas no mundo do trabalho. Nessas falas, além do trabalho propriamente dito, também é dada ênfase aos cursos que possibilitam a aprendizagem de atividades que são possíveis geradoras de renda, como o artesanato e a culinária. Alguns depoimentos-chave selecionados apontam discursos que evidenciam essas percepções.

- “Pra mim, representa muita coisa que eu aprendi. Fiz os curso e tô botando em prática os cursos, né, que eu fiz, né, aprendi fazer, né?”. (Beneficiário 8).

- “O Projeto Esperança foi uma ajuda de renda, de aprender coisas novas que eu sei um pouco, aprendi mais e a conhecer mais os meus vizinho”. (Beneficiário 3).

- *“O Projeto Esperança pra mim, no meu modo de ver é assim, eu tô aprendendo, além de conviver melhor com as outras pessoas, né, embora todo mundo aqui eu já conheço, não tem ninguém estranho pra mim... é conviver, conhecer as pessoa melhor, conviver com as pessoa. E tô aprendendo a fazer coisas, por exemplo, aprendi a fazer salgado isso eu soube aprender, aprendi artesanato também é bom pra mudar de vida, pra gente poder mudar de vida, muito bom, muito bom”.* (Beneficiário 24).

- *“Pra mim foi tudo de bom. Pra mim é tudo de bom. E é aquele negócio, a gente aprende a conviver, há oportunidade maior é que eu tenho um sonho de poder cozinhar numa cozinha industrial, eu até sonho com isso, (risos)”* (Beneficiário 20).

- *“Pra mim foi uma grande ajuda, muito mesmo. Estou trabalhando graças ao projeto, pelo conhecimento de vocês”.* (Beneficiário 6).

- *“Pra mim é como uma luva, né, como uma luva porque, no início eu me encontrava, assim, desempregada sem perspectiva, não tinha emprego numa boa, no caso, pra mim serviu de grande utilidade”.* (Beneficiário 12).

- *“Essa semana mesmo eu tive um encontro com uma pessoa que participa do projeto muito feliz, pois tinha comprado uma geladeira nova. (...) Ela disse que fez a prestação já contando com o rendimento do projeto, com a venda do produto artesanal.”* (Líder Comunitário 3).

Além das questões relativas ao trabalho, os stakeholders beneficiados também falam de outros tipos de ganhos como o despertar da consciência humana, política e cidadã e a ampliação da visão de mundo, inclusive para lidar com os filhos. Os depoimentos a seguir ilustram esse outro tipo de ganho mencionado pelos pesquisados.

- *“Foi tipo uma nova família, aprendendo a cada dia e um pouquinho de cada canto”.* (Beneficiário 4).

- *“Falamos pra elas fazer um trabalho de mutirão, de quem elas achavam que deveria ter uma ajuda emergencial. Então, duas elas foram identificadas e as outras cederam a vez para essas duas. Então, já tá havendo uma conscientização. Tá havendo aí uma união!”.* (Parceira 4).

- *“Quando nós começamos o projeto a gente levava o lanche. Servimos uma mesa com os lanches e elas enchiam a mão e os copos e as que chegam por trás não conseguiam comer. Agora não, desde o ano passado cada uma se serve, a gente serve as bandejas, elas ficam sentadas, a gente serve de novo, ninguém briga. Não avançam, não brigam.”* (Parceira 4).

- *“Esse projeto agora, de ir ao cinema, de ir a praia de Copacabana e ao Cristo Redentor. Meninas, elas estão eufóricas e não falam em outra coisa (Parceira 4). É... são pessoas assim, mais ou menos da nossa idade e tem mais velhas que nunca foram à praia. São cariocas, nasceram no Rio e, nunca foram (...) Tão comum a gente ir a praia, eu não sou carioca e estou*

aqui há 17 anos, muitas vezes eu fui a praia e fiquei boba de alguém dizer que tem 40 e poucos anos alguém que não conhece a praia.” (Parceira 8).

- *“Olha, eu vou ser honesta eu disse. Até hoje, ele foi de grande, assim, não sei, né, dizer, na minha vida, né, por que eu aprendi muita coisa, depois que veio as meninas, antes não tinha aqui... o encontro, mas depois do encontro, eu aprendi muita coisa, né? As meninas que vem pra cá ensinaram muita coisa e tá ensinando muita coisa, né, pra mães aqui, até mesmo a lidar dentro de casa com as filhas, né, com paciência, aquelas coisa, que elas faz uma perguntinha...”* (Beneficiário 4).

Porém, além de resultados diretamente ligados aos objetivos do Projeto, os beneficiários relataram a existência de outros tipos de ganhos. Dentre esses benefícios adicionais, os mais mencionados são a amizade/união com os vizinhos, a melhoria da auto-estima e o fato de ter uma ocupação. Também há depoimentos sobre o carinho que recebem das pessoas que “trazem” o Projeto até a comunidade e sobre a importância das doações que recebem. A seguir são apontados depoimentos-chave que ilustram essas percepções.

- *“Me dei mais valor... (choro). E esse projeto mostrou que eu sou capaz de fazer, que eu sou capaz de fazer, que eu sou capaz e que eu não posso desistir daquilo que eu quero”.* (Beneficiário 3).

- *“Fazer amizade, as pessoas tem de ser unida e as pessoas ser carente não quer dizer nada o*

importante é a união e a educação”. (Beneficiário 13).

- *“Mudou que eu não fico à toa (risos).”* (Beneficiário 10).

- *“O que mudou foi na amizade, né? Todo mundo fica aqui conversando aí eu converso um pouquinho, né?”.* (Beneficiário 11).

- *“Pra mim é legal, entendeu. A minha vida é ocupada em outras coisa e agora eu tenho procurado melhor”.* (Beneficiário 13).

- *“Um tentando se aproximar mais do outro, né, de ajudar um ao outro e que, como assim, é... é... é uma coisa, foi tipo assim, uma nova família, né, mesmo que a gente chega aquele dia aí vem todo mundo, naquela ansiedade de encontrar todo mundo aqui”.* (Beneficiário 15).

- *“Pois é... deixa eu ver... não sei nem como falar. Tá tudo sendo feito, de bom agrado, a atenção das menina [Assistentes sociais e Grupo MAS] que vem, não sei nem o nome, só o carinho que elas tem em vim pra cá ensinar, né, enfim, sem preconceito, não bota preconceito, vem, abraça as pessoa.”.* (Beneficiário 4).

- *“Uma ajuda muito boa. Compras, cesta básica, roupa de natal para meus filhos porque eu não tenho como comprar”.* (Beneficiário 25).

Os resultados do Projeto Esperança – relacionados aos objetivos propostos ou não – também foram percebidos por outros *stakeholders*, como os financiadores, a gestora, os líderes comunitários e os parceiros do Projeto. Na percepção dessas pessoas, os resultados estão relacionados ao aumento da auto-estima, aprendizagem de

trabalhos artesanais, geração de renda, redução da violência e ampliação da rede e da convivência social.

“Isso não é porque ela não tem condições de fazer. Isso tá ligado a auto-estima, tá ligado, né, porque você pode descer e ir andando. Se não vai é por outros problemas sociais, a visão que tem da sua própria realidade e é isso que a gente tem de trabalhar.” (Parceira 1).

- *“Quando a gente vai fazer um trabalho para apresentar, sabe o que elas fazem? Ficam para trás do papel se escondendo e falando”.* (Parceira 4).

- *“Quando essas pessoas da Pavuna vêm pra cá ou pra aprender alguma coisa ou pra participar assim, divertir no Domingão Vicentino, eu acho que a gente tá de alguma forma contribuindo pra diminuir a violência, ajudar aquela comunidade a melhorar, né?”.* (Financiador 2).

- *“O Projeto está trazendo um esclarecimento para as pessoas. Para elas terem uma visão de vida melhor, eles estão tendo mais qualidade (...) é uma esperança de vida mesmo, como diz o próprio nome. Porque aquelas pessoas viviam com a auto-estima muito lá embaixo. E estas famílias estão mais felizes, entendeu? Tanto no vestir e na alimentação e, esse projeto está sendo de muita valia lá na comunidade, na auto-estima!”.* (Líder Comunitário 3).

- *“Nós começamos do zero, né, as meninas [assistentes sociais] visitaram as casas, depois eu fui também e eram assim, muito humildes, com a auto-estima lá*

embaixo, não se valorizavam, não se gostavam, achavam que não tinham capacidade de fazer nada. E, agora, a gente levou algumas pessoas para fazer palestras, algumas dinâmicas, a gente levou algumas meninas das arteiras. E, então, agora, elas estão achando que são capazes de fazer isso”. (Parceira 4).

Porém um aspecto a ser destacado é que além dos resultados para os beneficiários e para a Comunidade Chico Mendes como um todo, os *stakeholders* falam em alguns resultados do Projeto Esperança para os demais públicos envolvidos, sobretudo, os executores (alunos) e as parceiras (mães do Grupo MAS). Especificamente no que diz respeito aos alunos, nas respostas aos questionários, eles apontaram uma visão bastante favorável à participação no Projeto Esperança. Quando perguntados sobre possíveis diferenças ocorridas nas suas vidas a partir do Projeto, eles apontaram um conjunto de mudanças pessoais relacionadas à diversidade, ao engajamento, à solidariedade, à aprendizagem pessoal e à transformação da realidade social. A seguir são apresentados alguns dos depoimentos dos alunos relativamente aos ganhos obtidos com a participação no Projeto Esperança.

- *“Aprendi a importância de conviver no meio social por uma boa causa”.*

- *“Participar do Projeto Esperança me ajudou a entender melhor a situação de pessoas de classe mais desfavorecidas”.*

- *“Me fez perceber a necessidade de trabalhar para um mundo melhor”.*

- *“Me ensinou a olhar e ajudar mais o próximo”.*

- *“Me fez enxergar outras realidades além da minha”.*
- *“Cresci como pessoa”.*
- *“Aprendi um pouco sobre a vida”.*
- *“Dei mais valor a minha vida”.*
- *“Ser mais solidário”.*
- *“Fez sentir-me inserida num contexto social que pode ser mudado para melhor”.*

As mães também apontam ganhos pessoais derivados da sua participação no Projeto. Embora algumas delas já realizassem trabalhos sociais antes de matricularem seus filhos no Colégio São Vicente de Paulo, elas apontam ganhos específicos a partir da participação nesse Projeto. Para elas, o Projeto Esperança traz muitos desafios entre eles ter de ir até as comunidades carentes e aprender a contribuir com essas pessoas de forma a melhorar sua qualidade de vida, mas respeitando a cultura peculiar dos beneficiários, mas o que é mais recorrente no discurso dessas pessoas é a possibilidade de atuar de forma solidária e contribuir para uma transformação social.

- *“O envolvimento com o trabalho social, né, quer dizer a gente tá ajudando alguém, participando, tentando melhorar a vida das pessoas, lá no caso da Comunidade Chico Mendes, né?”.* (Parceira 9).
- *“Ganhamos de ver que a gente ajuda as pessoas que estão necessitadas, de dar uma mão para as pessoas.”* (Parceira 8).
- *“E as coisas também de não ficar esperando os outros fazerem, né, responsabilizar sempre os outros, então, pode partir de todo mundo um pouquinho e as coisas*

saem, elas acontecem sem ficar esperando”. (Parceira 8).

- *“Eu acho que é muito parecida com a história do beija-flor, né? A floresta pega fogo e aí o beija-flor vai com um pinguinho de água, faz mil viagens e perguntam pra ele: Você acha que vai resolver alguma coisa? Ele responde: Eu não sei se vou resolver, mas estou fazendo a minha parte. Se todo mundo fizer a sua parte eu acho que é isso que vai chegar a um denominador comum, né?”* (Parceira 4).

- *“É fazendo o bem aos outros a gente tá fazendo a nós mesmos. É um prazer!”* (Parceira 8).

Um outro aspecto bastante ressaltado pelas mães parceiras do Projeto Esperança foi a possibilidade que o projeto oferece de aproximação dos seus filhos e de dar um exemplo de solidariedade, o que contribuiria para o processo educacional dos adolescentes. As parceiras também destacam-se em seus depoimentos a realização pessoal por meio da atuação como voluntária. As falas a seguir evidenciam como esses ganhos são percebidos por esse grupo de mães.

- *“É um desafio tanto para mim quanto para a minha filha ajudar o próximo”.* (Parceira 11).

- *“Eu vejo que a minha filha sente orgulho do que eu faço, ela sente orgulho: ‘pôxa a minha mãe...’. A minha filha consegue separar a coisa que ela ama de paixão, que ela fala desde quando ela era pequenina: ‘e agora eu fiquei crescida, né, mãe, então vou dar!’ Isso é um exemplo maravilhoso.”* (Parceira 8).

- *“Me interessei pelo trabalho social de estar aprendendo alguma coisa, de estar fazendo por alguém alguma coisa e tá também perto do colégio, perto dos meus filhos, né, e podendo realizar algumas coisas. (Parceira 2).*

- *“Ganhamos de também de mostrar para os nossos filhos que é importante a gente ajudar o próximo. Eu mostro todo esse trabalho ao meu filho (...) que eu acho importante mostrar para eles crescerem com essa visão de ajudar o próximo.” (Parceira 8).*

Em relação ao que fazer para melhorar os resultados do Projeto, há muitas opiniões distintas entre os *stakeholders*. Os beneficiários falam sobre ampliar os espaços para as oficinas de trabalho, em ter creche e atividades para as crianças, posto de saúde. Os depoimentos evidenciam que são muitas as carências dessas pessoas, como pode ser visto em algumas falas selecionadas e listadas a seguir.

- *“A única coisa que a gente tá tentando também é uma oficina, ampliar um lugar melhor pra gente começar a produzir as coisa”. (Beneficiário 3).*

- *“Alguma atividade pras criança”. (Beneficiário 17).*

- *“É... atividade pra crianças, computador, esportes e dança também”. (Beneficiário 15).*

- *“Poder trazer as crianças nas reuniões”. (Beneficiário 10).*

- *“Ter um espaço para as criança, entendeu e que eles pudessem ter a presença deles aqui duas vezes na semana. Pra ensinar mais como vem a moça aqui e ensina negócio de pet [garrafa pet], entendeu? Negócio de pano de*

prato, então, eu acho assim que falta um espaço para aquelas mães que tem criança podê participar e não ficar de fora, que é o meu caso, o caso da esposa dele”. (Beneficiário 25).

- *“Porque sim, eu acho aqui um lugar bom e a única coisa que falta é assim... o presidente [da associação dos moradores] que entrar, já tá aí agora de novo, tomar providências assim para todos” (Beneficiário 3).*

- *“Uma creche aqui perto”. (Beneficiário 18).*

- *“Falta posto de saúde”. (Beneficiário 19).*

- *“Uma creche, né? Porque nós só, aqui, só tem uma creche”. (Beneficiário 13).*

- *“Eu achava que devia ter aula de... de capoeira, esses negócios, judô, aula de dança pra meninas, balé e essas coisas assim... que deveria ter que se não for pago não tem, não tem aqui em cima, de graça não tem aqui em cima”. (Beneficiário 8).*

Os beneficiários se queixam também de como as doações são distribuídas, discordando do sorteio como forma de escolher quem receberá os doativos. Há depoimentos dizendo que quando os alunos visitavam as casas para avaliar quem tinha mais necessidade, o processo fluía melhor. Nesse sentido, há também outras falas sobre a falta de uma coordenação/organização e de líderes que possam *“tomar providências assim para todos”*. Falam também da falta de união dos participantes do projeto como algo que seria um ponto fraco. Alguns depoimentos a seguir mostram as diferentes leituras dos beneficiários acerca da gestão do Projeto Esperança.

- *“Ainda falta, né, porque é aquele negócio, nós tamos iniciando, o projeto já tem um tempo, mas não tinha ali o pessoal para poder controlar melhor, mas é a gente tem que ir mais a frente pra poder expandir isso.”* (Beneficiário 20).

- *“Eu gostaria que as pessoas se entendessem melhor. Tem muita gente aqui que deixa a gente meio balançada, a gente tenta fazer de tudo, mas...”* (Beneficiário 21).

- *“Ter mais união, tá faltando muito”.* (Beneficiário 22).

- *“Eu vou ser logo clara, entendeu... eu tô sendo sincera... muita gente tá achando muito errada a forma do sorteio das coisas que vem. Muitas pessoas são sorteadas e não precisam e não tem a sorte. Um dia desses eu queria ser sorteada em uma televisão e não tem nada. Antigamente eram os alunos que vinham e via o que a gente precisava e não precisava”.* (Beneficiário 13).

- *“Porque sim, eu acho aqui um lugar bom e a única coisa que falta é assim... o presidente [da associação dos moradores] que entrar, já tá aí agora de novo, tomar providências assim para todos”* (Beneficiário 3).

Porém, é importante registrar que alguns deles falaram que *“não podemos querer mais nada”*, no sentido de que já estão recebendo ajuda e que eles não têm *“o direito de exigir nada”*. Nesse sentido, um beneficiário afirmou: - *“É, cobrar seria impossível e demais também. Num todo só tenho a agradecer, né? Só tenho a agradecer”*. Essas falas evidenciam o quanto o Projeto Esperança ainda é visto como uma caridade e o quanto é distante dessa comunidade a percepção de seus direitos sociais.

Em relação às sugestões para a melhoria do Projeto, os líderes comunitários também apontaram alguns caminhos para que o Projeto Esperança obtenha resultados mais efetivos. Porém, ao contrário dos beneficiários, eles não falam de questões pontuais, pois solicitam mudanças no próprio desenho do Projeto, seja no sentido de focar mais as oportunidades profissionais – como forma de evitar a marginalização, seja na definição do público-alvo – com maior envolvimento dos pais e não apenas das mães. Há, ainda, uma proposta de amparo mais completo a essas famílias, buscando-se conhecer o que elas realmente necessitam para ajudá-las a ter novas perspectivas de vida. A seguir, são apresentados trechos das falas dos três líderes comunitários entrevistados.

- *“O que eu gostaria que fosse feito? Meu Deus! Se todas as famílias tivessem o amparo total, pois este é o amparo parcial. O amparo total eu digo assim, ter alguém se encaminhando para o emprego, sabe, uma criança que precisava de uma bolsa de estudo e que já pudesse conseguir este já seria uma grande esperança e uma grande perspectiva de vida. É isso que eu espero que o seu projeto traga.”.* (Líder Comunitário 1).

- *“Do meu ponto de vista seria ampliar esportes e profissionalizante para preparar o jovem. Me preocupa muito quando chega na faixa etária e não tem escolaridade é um grande problema para procurar emprego. Se não tem formação profissional já contribui para a marginalização. E se a gente cuidar da juventude tudo, mais*

tarde, não vai ter homem preso. Isso vai aliviar um pouco a violência, não solucionar e sim amenizar”. (Líder Comunitário 2).
- *“O que eu queria que fosse feito é que eles envolvessem mais os pais [homens] no projeto. Eles não se envolvem, eles são muito assim, se recuam muito. Eu queria que fosse feito um trabalho mais amplo com eles”. (Líder Comunitário 3).*

Para a gestora, o principal desafio do projeto é desenvolver a autonomia dos beneficiários, deixando de ser um projeto meramente assistencialista: *“Não pode ser só da gente ir lá e cumprir um papel. A gente tem que desenvolver essas pessoas no sentido de criar a autonomia delas”*. Já os financiadores do Projeto Esperança falam em um redesenho desse Projeto, apontando várias alternativas, tais como: aumentar a visibilidade dos produtos resultantes das oficinas realizadas na Comunidade Chico Mendes; diversificar as oficinas artesanais e oferecer outras atividades; educar para a solidariedade; trabalhar não só com as mulheres, mas também com os homens da comunidade nesse processo de geração de renda e de atuação na liderança comunitária. Alguns depoimentos-chave foram selecionados para ilustrar as opiniões dos financiadores do projeto.

- *“Eu acho que elas tinham que ter maior visibilidade nas nossas Feiras, eu acho que os produtos que elas tão produzindo, ao longo do tempo, foram adquirindo maior qualidade, então a gente pode... pode passar a vender mais (...) pra ajudar na questão da geração de renda.” (Financiador 2).*
- *“A gente atinge muito as mulheres, as donas de casa. Eu*

acho que seria necessário o... um projeto que atingisse também os homens, de certa forma quebrar esse preconceito. É... levar alguma atividade que chama a atenção dos homens para que eles também possam ter algo ou dentro da geração de renda, ou dentro do aprendizado, da liderança comunitária, né, a gente tem de pensar algo nesse sentido”. (Financiador 2).

- *“A ideia de educar que a gente quer ajudar pessoas a saírem do nível que estão a adquirirem uma consciência diferente, uma proposta de vida diferente. Educar para isso”.* (Financiador 1).

- *“Eu acho que talvez, também, nós batemos muito a cabeça com algumas atividades relacionadas a artesanato, coisas assim que talvez elas nem tinham tanta aptidão assim, e hoje a gente viu que diversificando as atividades a gente tem atingido melhor os talentos lá, né?.” (Financiador 2).*

Além dos beneficiários, dos líderes comunitários, da gestora e dos financiadores, as parceiras também apresentaram sugestões para a melhoria do Projeto Esperança. Os depoimentos das mães parceiras no grupo focal apontam para questões mais pragmáticas, com uma preponderância de sugestões para que elas pudessem, juntamente com a comunidade e com os alunos do Colégio, “colocar a mão na massa”. Ou seja, elas gostariam de realizar mais do que encontros, palestras, visitas guiadas ou oficinas. Gostariam de poder mudar o espaço onde vivem as famílias beneficiárias, no sentido de proporcionar-lhes uma vida mais saudável e digna. Alguns depoimentos ilustrativos dessa

percepção do Grupo MAS são apresentados a seguir.

- “Eu acho que a gente tinha de fazer um projeto de mutirão, tinha de trabalhar mais isso de emprego. Porque toda vez que a gente pergunta o que vocês mais querem, elas gritam logo: emprego!” (Parceira 4).

- “A primeira vez que eu fui lá na Pavuna e o que eu pensei que nessa visitação seria feito era se juntar pra melhorar o espaço... deles, com lixeira em casa, subir casa, limpar terreno, coisas que fossem possíveis e não era contratar nada não, viu? Eram pessoas! Era fazer, juntos inclusive, acho complicado, juntar inclusive os próprios alunos que foram, que estavam engajados no projeto, entendeu e fazer alguma coisa maior.” (Parceira 11).

-”Fazer um mutirão entre eles e fazer muita coisa.”(Parceira 10).

A fim de analisar as regularidades de avalia es nos dados qualitativos coletados, foi feita uma análise de presença ou ausência nas subcategorias

dos Resultados do Projeto nos discursos dos *stakeholders*. Como pode ser visto nos depoimentos relacionados nesta se o, as subcategorias compreendem visões singulares de cada pesquisado, ainda que tais visões possam ser agrupadas tematicamente. A sele o dos depoimentos-chave buscou ilustrar o que foi dito e as diferentes versões para um mesmo tema, apresentando não apenas o que foi dito, mas o como foi dito.

O resultado permitiu concluir que das quatro subcategorias, duas estiveram presentes nos discursos de todos os pesquisados, a saber: Resultados relativos ao alcance dos objetivos do programa e Sugestões de melhoria para o Projeto. Por outro lado, as duas subcategorias que deixaram de ser apontadas por dois grupos de *stakeholders* foram: Resultados do projeto além dos objetivos propostos; e Resultados do projeto para os demais públicos. Finalmente, vale destacar que os únicos *stakeholders* que abordaram todas as subcategorias foram os parceiros e a gestora do Projeto, enquanto os líderes comunitários deixaram de abordar duas subcategorias. A Tabela 3 sintetiza a análise da presença de subcategorias nos discursos dos pesquisados.

Tabela 4:

Análise da presença e ausência das categorias nos discursos dos pesquisados

Categorias	Subcategorias	Presença				
		Financia- dores	Gestora	Parceiros	Líderes Comuni- t�rios	Benefi- ci�rios
Resultados do Projeto Esperança	Resultados relativos ao alcance dos objetivos do programa	X	X	X	X	X

	Resultados do Projeto além dos objetivos propostos		X	X		X
	Resultados do Projeto p/ os demais públicos	X	X	X		
	Sugestões de melhoria para o Projeto	X	X	X	X	X

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo foram pesquisados diferentes *stakeholders*, com ênfase na abordagem qualitativa. A opção por essa abordagem encontra respaldo em diversos autores, tais como Uchimura e Bosi (2002) que avaliam que a dimensão subjetiva da qualidade de programas públicos “guarda, certamente, em seus meandros, muitos aspectos a serem desvelados, já que pertence ao plano das nuances, do profundo, do particular” (2002, p. 1.567). As autoras defendem que pesquisas de avaliação de programas considerem os pontos de vista dos atores e, principalmente, dos beneficiários, uma vez que é em função deles que o Programa existe. Assim, a avaliação do Projeto Esperança buscou contemplar diferentes atores sociais envolvidos na realização do mesmo, com a participação nesta pesquisa de todos os beneficiários diretos do Programa.

No que diz respeito aos Resultados do Projeto Esperança, é preciso discutir os níveis de resultados alcançados à luz dos objetivos propostos pelo Projeto. Ainda que resultados não esperados tenham ocorrido, conforme sinalizam diversos autores da área de avaliação de programas sociais como Posavac e Carey (1997) e Rossi e Freeman (1993), é fundamental avaliar se os objetivos traçados foram de fato alcançados. Contudo, no caso do presente projeto, é preciso considerar que a avaliação foi feita seis meses antes do seu

término. De qualquer forma, considerando que o Projeto foi criado em 2006, muitos dos resultados intermediários puderam ser avaliados.

Na linha do que é proposto por Antunes (2001), o presente processo avaliativo teve como finalidade a indicação da relevância, da efetividade e do impacto do Projeto Esperança, à luz de seus próprios objetivos. Sendo assim, cabe analisar o grau de alcance do objetivo principal do Projeto, bem como de seus objetivos específicos. De acordo com documentos da PBCM (2007), o objetivo geral do Projeto Esperança era: “Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de forma humanizada, visando à expansão do indivíduo enquanto transformador social”.

A respeito do objetivo do Projeto Esperança cabe inicialmente considerar que o mesmo era bastante audacioso para um projeto com duração de três anos e recursos limitados (tanto humanos como materiais). Em que pese o fato de os líderes comunitários terem mencionado a melhoria da qualidade de vida dos participantes como um dos resultados do Projeto Esperança e de alguns dos beneficiários também terem expressado que suas vidas estão melhores, há que se questionar em que medida de fato conseguiu-se a expansão do indivíduo como transformador social.

Por um lado, há indícios nos discursos de um processo de tomada de consciência das próprias capacidades, bem com de um direito de cobrar por políticas públicas de melhor qualidade. Por outro, há também indícios de que esses resultados apresentam ainda caráter pontual, com maiores chances de mudança efetiva na qualidade de vida de alguns poucos beneficiários do que da Comunidade Chico Mendes como um todo.

Em relação aos objetivos específicos, a PBCM (2007) elaborou seis objetivos, os quais serão analisados um a um. O objetivo de “estimular trabalhos de geração de renda, assim como organização em associações e/ou cooperativas” foi apenas parcialmente atingido. É fato que algumas beneficiárias aprenderam novos ofícios, sobretudo na área de trabalhos artesanais. Porém, não se conseguiu formas efetivas de estruturar o processo produtivo dessas pessoas, nem tampouco a logística de escoamento da produção. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas beneficiárias contou apenas com a exposição nas feiras realizadas no Colégio São Vicente de Paulo ou em algumas outras feiras solidárias realizadas em ambientes escolares.

Ainda sobre esse objetivo cabe destacar que não foram identificadas durante a pesquisa ações sistemáticas que levassem à formação de associações e/ou cooperativas como resultado do Projeto Esperança. A esse respeito vale considerar os princípios cooperativistas listados por Albuquerque, Mascareño e Maia (1999) entre os quais se destacam o livre acesso e a adesão voluntária, o direito de voto a todos os cooperados, a supressão do lucro, os benefícios proporcionais ao trabalho ou quantidade de produto aportado e o caráter educativo e formativo das cooperativas. Assim, as

cooperativas representariam uma forma de aumentar as chances de sustentabilidade do Projeto, uma vez que os sócios são ao mesmo tempo fornecedores, clientes e, às vezes, empregados (Albuquerque e cols., 1999). Donde se depreende que, se os beneficiários tivessem suporte para se organizar em redes produtivas com auto-gestão da produção e comercialização de seus produtos, os princípios da autonomia e emancipação teriam maiores chances de serem contemplados.

Uma consideração a ser feita diz respeito à pertinência desse objetivo. Se um dos focos do Projeto Esperança é a integração social das pessoas que vivem na Comunidade Chico Mendes, necessário se faz ter ações voltadas para a geração de oportunidades de trabalho. Conforme salientam Barros, Sales e Nogueira (2007, p. 323), “A vivência da exclusão – em especial para os moradores das favelas – apresenta estreitos laços com a questão do trabalho”. Essa demanda por oportunidade de trabalho aparece não apenas no discurso dos próprios beneficiários e líderes comunitários, mas também das parceiras que estão diretamente ligadas ao Projeto Esperança. Uma delas diz *“Toda vez que a gente pergunta o que vocês mais querem, elas gritam logo: emprego!”* Barros e cols. (2007) confirmam o trabalho como elemento capaz de aumentar a auto-estima e reverter a identidade de “marginal”, por vezes atribuída a pessoas que moram em favelas. Para os autores, a condição de “favelado” pode ser entendida como fator dificultador do ingresso no mercado de trabalho. Ele salienta que quem contrata funcionários utiliza o endereço como se fosse um “atestado de bons antecedentes”, o que leva muitos candidatos que residem em favelas a omitir o seu endereço durante uma

entrevista de seleção ou nas informações contidas no seu currículo.

No que diz respeito ao objetivo de “despertar a consciência humana, política e cidadã através de oficinas temáticas”, avalia-se que houve um processo de conscientização, evidenciado em vários trechos dos discursos dos pesquisados, como o beneficiário que diz: *“Esse projeto mostrou que eu sou capaz de fazer e que eu não posso desistir daquilo que eu quero”*; a parceira que relatou *“Adorei o que a senhora mais velha falou e a consciência dela, e a motivação dela querer para ela e para os outros e de se auto-sustentar”*; ou ainda o depoimento do líder comunitário: *“A alternativa aqui seria nós fazermos um mutirão de nós irmos até as autoridades e pedir, fazer este pedido, mas isto já foi feito muitas vezes e só agora eles tomaram consciência que nós estamos precisando, realmente.”*

Não há dúvida que o resultado pretendido com esse objetivo requer mudanças de longo prazo, pois a “consciência humana, política e cidadã” demanda tempo e constância. Portanto, a avaliação é de que tal transformação já começou a ocorrer, mas que resultados mais sólidos carecem de continuidade. Porém, cabe a reflexão a respeito do verbo utilizado na construção desse objetivo. O uso da palavra “despertar” remete à ideia de que as pessoas da Comunidade Chico Mendes não têm nenhuma consciência humana, política e cidadã. Nesse sentido, seria mais adequado que o Projeto falasse em “fortalecer” essa consciência e não em “despertá-la”.

O objetivo de “acompanhar periodicamente as famílias atendidas, por meio de visitas domiciliares e entrevistas” foi parcialmente cumprido, pois no início havia atuação mais direta dos alunos que iam às casas, bem como dos financiadores

que assumiam mais diretamente o Projeto e que ao longo do mesmo foram delegando essas tarefas para a gestora e as parceiras. Contudo, o tempo limitado para a atuação das voluntárias reduziu o número e a frequência das visitas domiciliares e não houve sistematização das entrevistas familiares. Vale destacar a queixa de uma beneficiária pela falta de acompanhamento sistemático das necessidades de cada família, o que levaria a uma forma de distribuição dos donativos considerada injusta (sorteio). A beneficiária salienta que essa opinião não é apenas dela quando diz: *“Eu vou ser logo clara, entendeu... eu tô sendo sincera... muita gente tá achando muito errada a forma do sorteio das coisas que vem. Muitas pessoas são sorteadas e não precisam (...) antigamente eram os alunos que vinham e via o que a gente precisava e não precisava”*.

No que diz respeito ao objetivo de “desenvolver as atividades de forma integrada com a comunidade, buscando parcerias com a rede local de serviços”, conclui-se que muito pouco foi feito. Os depoimentos coletados não falam dessa integração com a comunidade nem tampouco das parcerias com os comerciantes locais ou outras instituições que atuam na Comunidade Chico Mendes. Cabe, porém, questionar em que medida esse seria um objetivo factível considerando a limitação de recursos e de oportunidades que a rede local pode oferecer. Nesse sentido, mesmo sabendo-se do potencial emancipatório que parcerias com a comunidade local oferecem, talvez fosse mais recomendável estabelecer um objetivo relacionado a parcerias também fora da Comunidade – incluindo o poder público e organizações não-governamentais – uma vez que a situação de miséria na região é fato facilmente constatável.

Cabe ainda analisar o objetivo de “incentivar a cultura e a valorização da identidade local, respeitando o contexto histórico da região”. A respeito desse objetivo pode-se dizer que os resultados são pouco visíveis. Por um lado, buscou-se uma integração dos beneficiários com a cidade do Rio de Janeiro, no sentido de eles se reconhecerem nesse espaço. Para isso, foram feitas visitas a monumentos como o Pão de Açúcar, passeios ao cinema e à praia. Mas ações específicas de resgate da história da Pavuna ou mesmo da Comunidade Chico Mendes não foram citadas por nenhum pesquisado.

Finalmente, o objetivo de “possibilitar intercâmbio com os projetos da PBCM e ampliar a visão de mundo da comunidade” tem sido atingido na medida em que há programas de integração da comunidade escolar com os beneficiários – como Domingão Vicentino, bazares e oficinas artesanais realizados no próprio Colégio, além da presença de beneficiários em debates e fóruns pedagógicos. O fato de haver encontros temáticos da gestora e das parceiras com as beneficiárias também representa uma forma de ampliação da visão de mundo, a qual foi confirmada por depoimentos tanto das parceiras quanto dos beneficiários.

Sobre o não alcance de alguns dos objetivos traçados é preciso considerar se o tempo estipulado para a realização do Projeto seria factível para o impacto que foi planejado. Nesse sentido, uma das parceiras argumenta: *“Acho pouco tempo... pra gente conseguir isso tudo é muito pouco, é muito difícil gente. Se nós estamos pegando essas famílias do zero. Sem estrutura nenhuma, sem nada. Eu acho que para você poder colocá-las, poder dizer ‘missão cumprida’, eu acho que dois anos é muito pouco.”* A esse respeito cabe ainda esclarecer que o ano

de 2006 foi um período de estruturação do Projeto e que sua implementação se deu, de fato, no período de dois anos, o que na visão dos financiadores e da gestora é um tempo curto considerando todas as transformações sociais almejadas.

Para concluir a análise acerca dos resultados do Projeto Esperança, vale considerar os aspectos ressaltados por Posavac e Carey (1997) relativamente à avaliação de resultados de programas sociais. Segundo os autores, esse tipo de avaliação requer:

- (a) a análise do atendimento aos clientes dos serviços (a qual foi feita e descrita acima);
- (b) a comparação entre quem recebe e não recebe os serviços (dimensão não contemplada na presente pesquisa, uma vez que não foi feito delineamento com grupo controle);
- (c) a mudança nas condições de vida dos participantes (a qual foi verificada, embora ainda em menor intensidade do que o idealizado no Projeto); e
- (d) a sustentabilidade ao longo do tempo (dimensão que apresenta baixa probabilidade de ocorrência, pois os aspectos que poderiam garantir essa sustentabilidade – como a formação de associações e cooperativas ou as parcerias com a rede local – não foram desenvolvidos conforme o planejamento inicial do Projeto Esperança).

Porém, além de resultados diretamente ligados aos objetivos do Projeto, houve relatos dos beneficiários de outros tipos de ganhos como a melhoria da auto-estima, o fato de ter uma ocupação, a união entre as pessoas da Comunidade e a ampliação da rede e da convivência social. Esses resultados,

embora não estejam descritos de maneira direta nos objetivos, contribuem para a realização dos mesmos, uma vez que caracterizam-se como pressupostos para a transformação social.

Outro aspecto a ser destacado são os resultados do Projeto Esperança para os demais públicos envolvidos, considerando, sobretudo a formação cidadã dos alunos e os benefícios para as mães parceiras. A participação e o discurso dessas mães permitem confirmar as três dimensões de benefícios do trabalho voluntário propostas por Selli, Garrafa e Junges (2008): o pólo individual, o pólo dual (voluntário e beneficiário) e o pólo coletivo (instituição e sociedade). De fato, os depoimentos das parceiras abordam esses três tipos de benefícios, tanto os ganhos que elas têm como pessoa e como mães (no sentido de se aproximarem dos seus filhos e darem um exemplo de cidadania), como também o aspecto do ganho social resultante do trabalho por elas realizado. De forma complementar, há no discurso delas o chamado pólo dual (Selli e cols., 2008), pois em vários casos elas apontam benefícios recíprocos derivados do convívio com os beneficiários – *“Fazendo o bem aos outros, a gente tá fazendo a nós mesmos!”*

Os alunos engajados no Projeto Esperança também relataram uma série de benefícios pessoais a partir da participação no mesmo, incluindo uma maior preocupação com o outro e com a dimensão da coletividade. Nesse sentido, Selli e Garrafa (2006) analisam que o comprometimento com o outro na vida em coletividade supõe abertura total às múltiplas dimensões da realidade, tanto do indivíduo como sujeito, quanto da realidade sociopolítica na qual ele está inserido e exerce seus papéis de pessoa e de cidadão. Assim, pode-se dizer que a atuação dos alunos do ensino médio do

Colégio São Vicente tem contribuído para a formação pessoal e cidadã dos mesmos, no tocante ao conceito de voluntariado orgânico defendido por Selli e Garrafa (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com avaliações que tenham ao mesmo tempo rigor científico e caráter prático é crescente em todo o mundo, mas o Brasil ainda não tem tradição de avaliação de programas sociais, embora tenha experimentado considerável aumento das pesquisas e da literatura científica sobre o tema. Porém, ainda falta no país formação específica nessa área para que se possam realizar avaliações em maior número e com maior qualidade. A avaliação de programas sociais demanda profissionais com formação interdisciplinar, com contribuições de diferentes áreas como Sociologia, Ciências Políticas, Psicologia, Administração e Estatística.

O Projeto Esperança surgiu com o objetivo de atender crianças, adolescentes e famílias que apresentavam dificuldades em manter as condições básicas de sobrevivência. O projeto tem caráter educativo e emancipatório e foi idealizado para permitir que os alunos do Colégio São Vicente de Paulo pudessem realizar atividades de solidariedade, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude ética e cidadã. O objetivo atual do Projeto Esperança é *“Contribuir para a melhoria da qualidade de vida das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de forma humanizada, visando à expansão do indivíduo enquanto transformador social”*.

O principal objetivo desse estudo foi avaliar o Projeto Esperança a partir do ponto de vista de diferentes *stakeholders*

(gestor, financiadores, parceiros, líderes comunitários, executores e beneficiários). Talvez a primeira conclusão a que se possa chegar é a de que todos os públicos-alvo pesquisados são capazes de apontar resultados obtidos com a realização do Projeto em termos de melhoria da vida dos beneficiários. Uma segunda conclusão importante seria a de que foram alcançados não apenas os resultados diretamente descritos nos objetivos (geral e secundários) do Projeto, pois houve menção a outros tipos de ganhos não planejados. Também cabe incluir como conclusão dessa avaliação o fato de que não apenas os beneficiários tiveram ganhos com o Projeto, uma vez que há relatos de resultados também por parte dos financiadores, dos parceiros e dos executores. Finalmente, a pesquisa permite concluir que, apesar dos resultados alcançados, o Projeto Esperança ainda não cumpriu em sua totalidade os objetivos propostos e não há sinais concretos de que tais objetivos serão alcançados ao término do Projeto em 2009.

De acordo com a proposição conceitual de Posavac e Carey (1997), a avaliação de programas sociais constitui-se de um conjunto de métodos e ferramentas necessários para determinar se um serviço: (a) é necessário e utilizável; (b) é oferecido de maneira suficientemente intensiva para suprir as necessidades que tenham sido identificadas como não atendidas; (c) é oferecido tal como foi planejado; e (d) efetivamente atende as pessoas necessitadas, dentro de um custo razoável e sem outros tipos de efeitos não desejados. A partir dessa proposição dos autores e dos resultados encontrados na pesquisa, pode se concluir que: (a) o Projeto Esperança é necessário e utilizável; (b) ainda não é oferecido de maneira suficientemente intensiva para

suprir as necessidades identificadas; (c) não tem sido oferecido da maneira como foi planejado, e observa-se que as mudanças nos processos e procedimentos têm gerado tanto resultados positivos como negativos; e (d) o Projeto Esperança efetivamente atende as pessoas necessitadas, dentro de um custo razoável e sem outros tipos de efeitos não desejados que tenham sido identificados de maneira clara na pesquisa.

Em relação às recomendações, a partir da realização dessa pesquisa optou-se por apresentar recomendações para três públicos distintos: os financiadores do Projeto (PBCM), a instituição responsável pelo mesmo (Colégio São Vicente de Paulo) e pesquisadores e profissionais que estudam avaliação de programas sociais. Em relação à PBCM, as recomendações são as seguintes: (a) acompanhar mais de perto a construção das avaliações de seus projetos sociais; (b) apresentar os resultados obtidos na avaliação para todos os atores sociais envolvidos no Projeto e especialmente para os beneficiários e a comunidade na qual estão inseridos; (c) investir nas parcerias dos projetos sociais no sentido de aprimorar as relações da instituição com os parceiros e estabelecer um modelo de gestão dos projetos com papéis claramente definidos; (d) propiciar uma formação aos voluntários de forma que eles possam estar mais preparados para o desempenho de suas funções em cada projeto; e (e) aproximar-se da comunidade local onde o projeto social está sendo desenvolvido no sentido de aproveitar suas potencialidades e fortalecer o aspecto contextual desses projetos.

Em relação às recomendações para os pesquisadores e profissionais que estudam avaliação de programas sociais, os resultados da presente pesquisa reforçam pressupostos já defendidos na

literatura, a saber: (a) fazer uso complementar das abordagens quantitativas e qualitativas; (b) pesquisar diferentes *stakeholders* e confrontar as percepções desses atores sobre os diversos temas relacionados ao programa ou projeto social; (c) analisar os resultados obtidos à luz dos objetivos e metas inicialmente traçados e também à luz de outros achados já apontados pela literatura da área. Sem dúvida, como ressaltado por Posavac e Carey (1997), o trabalho de um avaliador situa-se entre o papel desempenhado por um cientista social – preocupado com questões teóricas, desenho de pesquisa e análise de dados – e o papel de um profissional envolvido com a prestação de um serviço a pessoas necessitadas. Ou seja, quem atua como pesquisador nessa área necessita mesclar suas contribuições para os avanços científicos e para a melhoria dos projetos que avalia.

Como limitações do presente estudo, há o fato de essa pesquisa ter sido desenvolvida por um avaliador interno, ligado ao Colégio São Vicente de Paulo. Se por um lado essa condição possibilita melhor acesso aos gestores do programa e aos administradores da organização, por outro a objetividade das observações pode ser afetada. Do ponto de vista de conteúdo, a falta de tradição da instituição pesquisada em avaliar seus projetos e ações sociais de maneira mais científica, reduziu a possibilidade de comparação dos resultados obtidos. Além disso, trata-se de um projeto social de uma organização específica e que atende a uma comunidade que também apresenta as suas particularidades. Nesse sentido, qualquer generalização dos resultados obtidos no presente estudo fica prejudicada.

Por fim, como sugestões para pesquisas futuras, podem ser mencionadas: (a) a mensuração do avanço

da qualidade de avaliação de programas sociais no Brasil em termos metodológicos; (b) as diferenças metodológicas das avaliações realizadas no âmbito governamental e pelas instituições privadas ou do Terceiro Setor; (c) a investigação das mudanças realizadas em projetos sociais a partir de resultados obtidos em avaliações anteriores; (d) a publicação de estudos de casos de avaliação de programas sociais, uma vez que a pesquisa nessa área é caracterizada por avaliações específicas para cada projeto ou programa social; (e) a avaliação de resultados de programas em comunidades e/ou municípios comparando condições em que haja parcerias claramente estabelecidas com outras em que a atuação seja exclusiva de uma única organização.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, F. J. B., Mascareño, R. M. P., & Maia, W. D. O. (1999). Considerações não-ortodoxas sobre as cooperativas e o cooperativismo. *Revista Psicologia & Sociedade, 11*(2), 23-41.
- Almeida, V. P. (2006). Avaliação de Programas Sociais: De Mensuração de Resultados para uma Abordagem Construtivista. *Pesquisas e Práticas Psicossociais, 1*(2), 01-13.
- Antunes, C.M.F. (2001). *Métodos epidemiológicos para planejamento e avaliação de impacto dos programas de controle vetorial da doença de Chagas*. Grupo de Trabajo OPS en Enfermedad de Chagas, Montevideo, Uruguay, novembro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, V.A., Sales, M.M., & Nogueira, M.L.M. (2007). Exclusão, favela e vergonha: uma interrogação ao

- trabalho. In I. B. Goulart (org). *Psicologia Organizacional e do Trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Franco, A. (1971). C., Ernesto; F., Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2002
- Furtado, J. P. (2001). Um método construtivista para a avaliação em saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 6(1), 165-181.
- Minayo, M. C. S. (2005). Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In M. C. S. Minayo; S. G. A.; & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais*. (pp. 53-70). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72-88.
- PBCM. (2007). Projeto Político Pedagógico – Coordenação Acadêmica, Rio de Janeiro.
- Penna Firme, T. (2005). *Os Avanços da avaliação no século XXI*. Disponível em: www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c8a0633f-4d01-eae6.pdf, acessado em 02 de março de 2009.
- Posavac, E.J., Carey, R.G. (1997). *Program Evaluation: methods and case studies*. New Jersey: Prentice-Hall. Upper Saddle River.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Selli, L. & Garrafa, V. (2005). Bioética, solidariedade crítica e voluntariado orgânico. *Revista Saúde Pública*, 39(3), 473-478.
- Selli, L. & Garrafa, V. (2006). Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. *História, Ciências, Saúde*, 13(2), 239-251.
- Selli, L., Garrafa, V. & Junges, J. R. (2008). Beneficiários do trabalho voluntário: uma leitura a partir da bioética. *Revista Saúde Pública*. 42(6), 1085-1089.
- Uchimura, K.Y. & Bosi, M.L.M. (2002). Qualidade e subjetividade na avaliação de programas e serviços em saúde. *Caderno Saúde Pública*, 18(6), 1561-1569.
- Worthen, R. B., Sanders, F. L. J., Fitzpatrick. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo. Editora Gente.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage Publications Inc.

Recebido em Setembro de 2009

Aceito em Novembro de 2009

* luciana.mourao@empconsulting.com.br

A influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos

The influence of the exclusive custody and shared custody on the relationship between parents and children.

Diuvani Tomazoni **Alexandre**^I
Mauro Luís **Vieira**^{II,*}

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar se o tipo de guarda influencia no relacionamento entre pais/mães e filhos após o divórcio. Os dados foram coletados através de um questionário contendo questões fechadas com 48 homens e 49 mulheres (todos divorciados, mas sem vinculação entre eles). Dos participantes, 22 homens e 15 mulheres obtêm a guarda compartilhada e em 26 homens e 34 mulheres a atribuição da guarda é exclusiva da mãe. Os resultados revelaram não haver diferenças significativas entre o grupo de guarda exclusiva e compartilhada, indicando que a guarda compartilhada parece nem sempre ser uma medida facilitadora para o desempenho parental. Conclui-se, que, tanto na guarda compartilhada quanto na exclusiva, se a separação for harmoniosa e houver cooperação entre os ex-cônjuges, será possível estabelecer o pleno exercício dos cuidados parentais.

Palavras-chave: divórcio, guarda, cuidados parentais

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate if the kind of the parental custody has influence on the relationship between parents and children after the divorce. The data was collected through a questionnaire with 48 men and 49 women (all of them divorced, but with no relation between anyone). From these participants, 22 men and 15 women have a shared custody and the exclusive custody with the mother is imputed to 34 women and 26 men. The results revealed that there's no significant differences between the group of exclusive care and shared care indicating that the shared custody is not always a facilitating measure for the parental. We conclude that, even in the shared custody as in the exclusive custody, if the divorce is harmonious and if there is cooperation between the ex - couple, will be possible to establish a complete practice of parenting.

Key words: divorce, parental custody, parental care

^I Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

^{II} Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

A família é uma instituição social que vem se transformando ao longo dos anos, revelando novas formas de adaptação. Dentre os fatores que têm contribuído para a transformação da família, destaca-se o divórcio, originando

a denominada família monoparental¹. No

¹ Uma família é definida como monoparental quando a pessoa considerada (homem ou mulher) encontra-se sem cônjuge, ou companheiro, e vive com uma ou várias crianças. Nos países da Europa é considerada essa mesma definição para os casais

Brasil, o total de divórcios cresceu 52% nos últimos dez anos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2005), a duração média dos casamentos é de 11,5 anos. Dessa maneira, os pais que se divorciam e seus filhos fazem parte de uma população que está se ampliando rapidamente. Alguns psicólogos, assistentes sociais e juízes sustentam a idéia de que o divórcio separa marido e mulher e não anula os laços que unem pais e filhos. No entanto, o divórcio provoca mudanças na estrutura familiar básica e na maneira pela qual cada progenitor se relaciona com os filhos (Carter & McGoldrick, 2001).

Em relação ao divórcio, Wallerstein e Blakeslee (1991) revelam que a experiência é diferente para pais e filhos. As autoras enfatizam com base em um estudo longitudinal com homens, mulheres e filhos dez anos depois do divórcio, que as crianças perdem algo fundamental para seu desenvolvimento físico, psicológico e emocional – a “estrutura familiar”. Quaisquer que sejam os problemas, os filhos sentem a família como a “entidade” que lhes fornece apoio e proteção e, com o divórcio, ocorre o rompimento dessa estrutura, acarretando baixa autoestima, menor rendimento escolar e problemas emocionais nas crianças.

Várias autoras (Fères-Carneiro, 1998; Carter & McGoldrick, 2001; Dantas, 2003; Cervený, 2004; Schabbel, 2005) têm considerado que o divórcio é o maior rompimento no processo de ciclo familiar e causa inúmeras mudanças para todos os membros da família. É

importante, porém, deixar os filhos fora do conflito conjugal e lembrar que o lugar da criança precisa ser assegurado, pois o casal parental continua a existir, independente da separação. Em Fères-Carneiro (1998) encontra-se uma ampla argumentação sobre a importância do casal parental continuar com suas funções de proteger, de cuidar e de prover as necessidades materiais e afetivas dos filhos. A referida autora afirma que a relação que se estabelece entre os pais e do discernimento destes em relação à função conjugal da função parental são fundamentais para que a criança consiga lidar com a crise que a separação provoca. Dessa maneira, os pais conseguem transmitir aos filhos a certeza de que “as funções parentais de amor e cuidados serão sempre mantidas” (p.387).

As pesquisas na década de 70 chamavam a atenção para os efeitos traumatizantes do divórcio sobre as crianças, uma vez que demonstravam que filhos de pais separados apresentavam mais problemas emocionais, baixa autoestima, depressão, ansiedade, menor rendimento escolar que os filhos de pais de famílias nucleares / intactas (Hetherington, 1989). Após esses estudos, surgiram outros com conclusões contrárias. Jablonski (1998) e Maldonado (2000) sugerem que nem sempre o divórcio é traumático e discutem que filhos de pais separados podem ser seguros, ter autoestima elevada, bom desempenho escolar e o tempo que passam com os pais separados, por ser menor, pode ser maior em qualidade.

Corroborando com esse ponto de vista, Akel (2008) reforça a idéia de que filhos de pais divorciados serão bem ajustados e competentes se o casal conseguir conter a demanda de conflitos, e o genitor, que detiver a guarda das

que resultam de uma união livre e dos casais casados legalmente que depois venham a se separar, formando uma nova família (Leite, 1997; Akel, 2008).

crianças, for capaz de oferecer um ambiente positivo, permitindo ao genitor, sem a guarda dos filhos, se relacionar e conviver com eles, uma vez que o fim da conjugalidade não pode estabelecer o fim da parentalidade.

Vale ressaltar que, na década de 70, o rompimento dos vínculos conjugais não era frequente, causando perplexidade diante do fato e tornando as crianças alvo de preconceito de pessoas altamente conservadoras, desencadeando problemas nas “relações paterno-filiais”. Atualmente, o divórcio é uma constante social e cabe aos pais assegurar a continuidade dos cuidados existentes antes da ruptura conjugal, a fim de tornar seus filhos aptos a conviver em sociedade, de forma saudável, harmoniosa e feliz (Akel, 2008). Sendo assim, a guarda dos filhos deve ser estabelecida de maneira que “os interesses dos menores sejam da melhor maneira atendidos” e os pais possam exercer em conjunto o poder familiar, estando presentes na vida de seus filhos. Conforme Grisard Filho (1999, p.155) “estabelecida a cooperação entre os genitores após a dissolução do vínculo conjugal, cria-se uma esfera de segurança e proteção em torno da prole, que só tem a contribuir para seu saudável desenvolvimento”.

No que diz respeito aos filhos de pais divorciados, Souza (2000) argumenta que a saúde mental das crianças está associada ao bem-estar dos pais e à qualidade do relacionamento entre ambos. Dessa maneira, em famílias divorciadas ou intactas, se os filhos crescerem junto aos pais que estão em conflito, poderão vivenciar situações de estresse. Como destacou Dantas (2003) “é melhor para os filhos ver os pais separados e bem resolvidos do que casados, e em eterno conflito” (p. 36). A autora ressaltou ainda que muitos pais

encontram, após o divórcio, a possibilidade de desenvolver um relacionamento mais próximo com seus filhos, pois supõe que não é o divórcio que afasta pais e filhos, mas o fato de os filhos não residirem mais com seus pais. Pesquisando acerca do exercício da paternidade após a separação, Dantas (2003) revela que aumenta o número de pais separados que pedem a guarda dos filhos na justiça, uma vez que pretendem manter o vínculo afetivo com as crianças.

King e Heard (1999) discutem esse problema, afirmando que, se os pais permanecerem na vida dos filhos após o divórcio, poderão impor limites e supervisionar o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos filhos, dividindo com as mães as inúmeras responsabilidades que dizem respeito aos cuidados parentais. Os autores salientam, ainda, que, se houver um bom relacionamento entre os ex-cônjuges, isso proporcionará bem-estar aos filhos e contribuirá para uma melhor adaptação das crianças à nova situação familiar. Nesse sentido, havendo a separação do casal, surgiu a necessidade de se encontrar uma maneira que oportunizasse ambos os pais de exercerem a autoridade parental e participarem das decisões importantes na vida de seus filhos, mantendo-se a “família biparental” através da guarda compartilhada (Akel, 2008).

De acordo com a autora acima, conceituar devidamente o vocábulo “guarda” não é tarefa fácil. Tal vocábulo sugere o verbo “guardar”, “tomar posse”, “manter consigo”. Conforme destacaram Pontes de Miranda (1983) e Leiria (2000), guardar significa acolher em casa sob vigilância, sustentar, amparar, dar roupas e alimentos, oferecer capacitação educacional, instruir, moralizar e, se necessário, oferecer recursos médicos e terapêuticos.

Quando se fala em guarda destacam-se três modelos: guarda exclusiva, guarda alternada, guarda compartilhada e guarda ou aninhamento. O presente estudo examina e compara apenas dois modelos de guarda. A guarda exclusiva, dividida ou única que concede a autoridade parental a apenas um dos genitores (na maioria das vezes, a custódia dos filhos fica sob responsabilidade da mãe), ficando o outro em papel secundário. E a guarda compartilhada, ou conjunta, originária da Inglaterra, na década de sessenta. Tal modelo estendeu-se ao Canadá e à França. Nos Estados Unidos é amplamente discutida, em decorrência do aumento de pais envolvidos nos cuidados com os filhos (Ake, 2008). No Brasil, em 13 de junho de 2008 foi publicada a Lei n. 11.698, que dá nova redação aos arts. 1.583 e 1.584 do Código Civil, instituindo e disciplinando a guarda compartilhada. Tal guarda já era aplicada em decisões judiciais, embora não estivesse prevista em instrumentos jurídicos

O referencial teórico que embasa esta pesquisa é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1986, 1988, 1993, 1996). A abordagem ecológica traz uma contribuição importante para este estudo, uma vez que compreende a família como um contexto privilegiado de desenvolvimento, que se caracteriza pelas trocas constantes com seus subsistemas intrafamiliares (interação pais e filhos) e extrafamiliares (sociedade na qual está inserida). A família, segundo o modelo bioecológico, é uma unidade funcional na qual as relações devem ser recíprocas, estáveis, diretas e com equilíbrio de poder na interação entre os membros familiares.

Em relação ao divórcio, Bronfenbrenner (1996) comenta que tal

fenômeno pode prejudicar a relação entre pais e filhos, inibindo a capacidade dos pais para desempenhar com competência suas funções de cuidado. O autor sugere que o divórcio provoca um aumento da intensidade dos sentimentos negativos, afetando a relação afetiva. Também comenta que a reciprocidade da relação diminui e o equilíbrio de poder torna-se difícil porque os filhos não obedecem aos pais.

O divórcio culmina em uma reorganização da composição familiar, muitas vezes, de caráter singular, formando famílias monoparentais, e as mudanças se expressam também nos papéis desempenhados pelos seus membros no seio familiar (Grzybowski, 2002). Após o divórcio, os filhos ficam, na maioria das vezes, sob a guarda da mãe, e o pai, em muitos casos, perde o contato diário com as crianças. Dessa forma, a mulher, após o rompimento conjugal, permanece com as crianças, assume a responsabilidade pela casa, pela educação dos filhos e demora mais tempo para recasar-se do que o homem (Dantas, 2003).

Cabe destacar que dois enfoques surgem bem delimitados quando o casal resolve se divorciar. De um lado, é necessária a intermediação da lei para normatizar e regular as relações conjugais e parentais, visando a estabelecer acordos relacionados às questões de guarda, pensão alimentícia, visitação e outras responsabilidades junto aos filhos (Duarte, 2006). Do outro lado, leva-se em consideração a disposição que o casal parental deve ter ao diálogo, à flexibilidade, à disponibilidade para ceder quando necessário, para que os filhos cresçam em um clima de compreensão e cooperação, condições necessárias para o desenvolvimento emocional, físico e psicológico das crianças (Motta, 2000).

Embora haja um crescente interesse dos pesquisadores para investigar os novos modelos de configuração familiar e sua repercussão no desenvolvimento infantil, a literatura brasileira em Psicologia carece de um estudo que investigue sobre o relacionamento de pais e filhos em famílias divorciadas com diferentes tipos de guarda, e que reúna dados com a intenção de contribuir com os diversos aspectos da relação parental. É relevante que se conheça, por exemplo, se o divórcio prejudica o desempenho dos cuidados parentais e se a guarda compartilhada favorece a relação genitores – crianças e contribui para a manutenção do vínculo afetivo e o engajamento no cuidado dos filhos.

Partindo dessas considerações e tendo como hipótese que, à primeira vista, a guarda compartilhada parece ser a solução mais adequada para os pais divorciados, uma vez que reforça a necessidade de garantir o melhor interesse da criança e a igualdade entre os pais na responsabilização dos filhos, o presente artigo tem como objetivo investigar se o tipo de guarda influencia o relacionamento entre pais divorciados e seus filhos.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram 48 homens divorciados e 49 mulheres divorciadas, residentes em uma cidade do litoral catarinense. Dos participantes, 22 homens e 15 mulheres obtêm a guarda compartilhada e em 26 homens e 34 mulheres a atribuição da guarda é exclusiva da mãe. Fixou-se em 3 anos o limite mínimo de divórcio, pois segundo Carter e MacGoldrick (2001), o

processo de ajustamento pós-divórcio ocorre em estágios, num período de três a cinco anos.

A idade dos participantes variou entre 23 e 47 anos (média de 34,21 anos), dentre os quais 13% possuíam ensino médio incompleto, 30% ensino médio completo, 25% curso superior incompleto, 8% curso superior completo e 21% eram pós-graduados; de classe social entre baixa e média. Quanto ao número total de filhos, 60% possuem 1 filho, 26% têm 2 filhos, 9%, 3 filhos e 2% têm 4 filhos, cuja faixa etária variou de 3 a 26 anos. Mas as questões sobre relação afetiva e cuidados parentais focaram nos filhos de 3 a 10 anos. Quanto ao tempo de casados, variou entre 1 e 24 anos (média de 8,26 anos) e o tempo de divórcio houve variação de 3 a 10 anos (média de 4,38 anos).

Instrumento

Os dados foram coletados através de questionário, com questões fechadas, cujo roteiro foi desenvolvido com base em um estudo de caso sobre os efeitos do tipo de guarda na dinâmica da criança (Silva, 2003). Os temas incluídos no roteiro da entrevista foram estruturados em dois grupos temáticos. O primeiro grupo envolve aspectos relacionados ao divórcio e as perguntas referiam-se ao tempo em que o participante permaneceu casado e há quanto tempo está divorciado, sobre quem iniciou a separação e qual tipo de separação (litigiosa ou consensual).

O segundo grupo apresenta aspectos sobre o relacionamento com os filhos antes e após o divórcio. As perguntas referiam-se ao local em que o participante, que não reside com o(s) filho(s), encontra-o(s) em dia de visita, a frequência e o tempo que permanece com o(s) filho(s) neste período.

Foram incluídas também perguntas sobre a relação afetiva que pai e mãe mantinham com o(s) filho(s) antes e após o divórcio e a avaliação sobre a participação nos cuidados em relação à prole antes e após se divorciar. Para avaliar os cuidados parentais, foram utilizadas duas questões escalares, na qual os pais deveriam avaliar sua participação nos cuidados antes e após o divórcio conforme uma escala que ia de 1 (“pouca participação”) a 5 (“muita participação”). Os pais também responderam a duas questões idênticas referentes aos compromissos assumidos com a criança antes e após o divórcio.

Procedimentos

Após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (206/07), iniciou-se a coleta de dados. Os participantes foram recrutados por meio de escolas particulares e universidade. Também foi utilizada a técnica de composição amostral “bola de neve” (*snow ball sampling*) que, segundo Salganik e Heckathorn (2004), consiste em localizar pessoas mediante indicação de conhecidos que, gradualmente, indicam outras pessoas que se ajustam aos critérios. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Informado e as entrevistas foram realizadas individualmente, em horário e local previamente agendados, através de contato telefônico.

Análise dos dados

Foram realizadas estatísticas descritivas básicas para avaliar médias e frequências. Para análise de inferência dos dados foram utilizados testes não paramétricos. O Test Mann Whitney (U) foi utilizado para comparar médias entre

os grupos de guarda exclusiva e guarda compartilhada (grupos independentes). Para comparar as variáveis anterior e posterior ao divórcio foi utilizado o Test Wilcoxon (Z). Quando a análise envolvia associações entre variáveis nominais, foi utilizado o teste Qui-quadrado.

RESULTADOS

Os resultados foram agrupados em três categorias visando facilitar sua apresentação: a) divórcio e tipo de guarda; b) comprometimento parental após o divórcio; c) relação afetiva e cuidados parentais antes e após o divórcio. Em todas essas categorias, quando possível, foram realizadas comparações entre os tipos de guarda.

Divórcio e Tipo de Guarda

Com relação ao tempo de casado, a média geral foi de 8,26 anos ($dp = 4,75$). O casamento dos que vieram a se divorciar durou no mínimo 1 ano e no máximo 24 anos. Verificou-se diferença significativa entre casais que obtinham guarda exclusiva e compartilhada no que diz respeito ao tempo em que os ex-cônjuges permaneceram casados. Casais que optaram pela guarda exclusiva permaneceram casados por mais tempo ($U = 840,5; p < 0,05$). Quanto ao tempo de divórcio, este variou entre 3 anos, no mínimo e 10 anos, no máximo ($M = 4,34; dp = 1,73; m = 3$).

No item “quem iniciou a separação, 51% das respostas afirmativas foram por parte dos homens, e 46% por parte das mulheres. Não houve associação significativa entre as variáveis quem iniciou a separação e tipo de guarda. Em relação ao tipo de separação judicial, a maioria dos participantes (90%) respondeu que optou por

separação consensual e 10% optaram por separação litigiosa. Quando questionados sobre “quem comunicou ao(s) filho(s) sobre o divórcio”, 61% responderam que foi a mãe, 24% responderam que foi o pai e 15% responderam que ambos comunicaram. O teste Qui - quadrado identificou associação significativa entre quem comunicou sobre o divórcio e o tipo de guarda estabelecido ($X^2 = 10,37$, $p < 0,01$). Essa associação indicou que as mães do grupo de guarda exclusiva comunicaram mais sobre o divórcio do que as mães do grupo de guarda compartilhada. Neste último grupo, a comunicação sobre o divórcio se dividiu de forma mais homogênea entre pais ($n = 13$) e mães ($n = 15$).

Comprometimento Parental Após o Divórcio

Os resultados indicaram que, do total de ocorrências, 36% dos participantes afirmaram que encontrava o(s) filho(s) na casa do ex-cônjuge, 29,5% disseram encontrar o(s) filho(s) na casa dos avós, 15,5% responderam que encontravam o (s) filho(s) no colégio e apenas 1,5% declarou encontrar o(s) filho (s) no parque / praça. O restante (17,5%) disse que encontra o(s) filho(s) em outros lugares, como por exemplo, shopping e casa de amigos.

Quanto ao item “frequência de visitas ao(s) filho(s)” somente os homens responderam ($n = 43$), uma vez que todas as mulheres entrevistadas residem com seus filhos. A maioria dos homens (65%) respondeu que realiza a visita semanalmente, apenas 16,5% dos participantes disseram que visitam o(s) filho(s) quinzenalmente e 18,5% responderam que a visita ocorre mensalmente. A associação desta variável com o tipo de guarda não foi estatisticamente significativa.

Nas questões referentes aos compromissos assumidos com a criança, a atividade mais realizada pelos pais, envolvendo o(s) filho(s) antes do divórcio foi “brincar com as crianças” (92%), seguida de “passear com o(s) filho(s)” (90%). “Levar o(s) filho(s) ao médico” (88%), “levar e buscar na escola e auxiliar nos deveres escolares” (69%) e “ir às reuniões escolares” (66%) também foram atividades mencionadas pelos pais.

A respeito das atividades que continuavam realizando após o divórcio, 84% responderam que levam os filhos para passear. Em relação a brincar, 77% disseram que continuam brincando com seu(s) filho(s) e 71% afirmaram que acompanham seu(s) filho(s) ao médico quando necessário. Dos entrevistados, 53% responderam que continuam participando das reuniões escolares, porém, quando questionados sobre “levar e buscar na escola” e “auxiliar nos deveres escolares” apenas 51% responderam que desempenham estas atividades, mesmo estando divorciados.

O número total de atividades antes e após o divórcio foi comparado na amostra geral e por grupo de guarda. No geral, a diferença entre as médias foi estatisticamente significativa ($Z = 4,252$, $p < 0,01$), revelando que a quantidade de atividades realizadas pelos pais e seu(s) filho(s) antes do divórcio era maior do que após o divórcio. As diferenças entre os grupos de guarda não foram estatisticamente significativas, mostrando que o tipo de guarda não interferiu na quantidade de atividades realizadas nem antes, nem após o divórcio.

Relação Afetiva e Cuidados Parentais Antes e Após o Divórcio

Em relação ao aspecto afetivo, na amostra geral, a média antes do divórcio foi de 4,48 ($dp = 0,9$; mediana = 5; mín =

1; máx= 5), e, após o divórcio, foi de 4,39 (dp= 1,09; mediana = 5; mín= 1; máx= 5), demonstrando que os pais afirmaram estabelecer uma relação bastante afetiva com os filhos tanto antes quando depois do divórcio. O teste Wilcoxon demonstrou não haver diferenças significativas entre essas duas médias. Em relação à participação nos cuidados, na amostra geral, a média antes do divórcio foi de 4,56 (dp= 0,6; mediana = 5; mín= 3; máx= 5), e após foi de 4,10 (dp= 1,2; ; mediana = 5; min= 1; máx= 5), médias que evidenciam alta participação nos cuidados relatada pelos pais. O teste Wilcoxon, no entanto, revelou diferenças significativas entre

essas médias ($Z= 3,282$; $p<0,01$), demonstrando que, no geral, a participação dos pais nos cuidados era maior antes do divórcio do que depois.

Por fim, foram também realizadas comparações entre as médias de homens e mulheres por tipo de guarda, referente tanto aos aspectos afetivos da relação com os filhos, quanto à participação nos cuidados. Esses resultados estão expostos nas tabelas 1 e 2.

Relação pais/filhos	Homens (Média do Rank)	Mulheres (Média do Rank)	U
<i>Relação Afetiva</i>			
Relação afetiva antes	17,59	21,7	134
Relação afetiva depois	15,25	24,5	82,5 *
<i>Participação nos cuidados</i>			
Participação antes	16,66	22,43	113,5
Participação depois	14,86	25,07	74 *

Tabela 1: Comparações entre homens e mulheres do grupo de guarda compartilhada sobre a relação entre pais e filhos antes e após o divórcio. (* $p < 0,05$).

Na Tabela 1, os resultados apresentados demonstram que não houve diferença significativa na comparação entre homens e mulheres do grupo de guarda compartilhada, no que diz respeito à relação afetiva entre pais e filhos e à participação nos cuidados antes do

divórcio. O teste evidenciou, contudo, diferenças significativas entre as médias após o divórcio, demonstrando que as mulheres afirmam ser mais afetivas com os filhos e participar mais dos cuidados do que os homens.

Relação pais/filhos	Homens (Média do Rank)	Mulheres (Média do Rank)	U
<i>Relação Afetiva</i>			
Relação afetiva antes	31,9	29,43	405,5
Relação afetiva depois	24,87	34,81	295,5 *
<i>Participação nos cuidados</i>			
Participação antes	31,06	30,07	427,5
Participação depois	19,85	38,65	165 *

Tabela 2: Comparações entre homens e mulheres do grupo de guarda exclusiva sobre a relação entre pais e filhos antes e após o divórcio (* p < 0,05).

No que se refere à relação afetiva e participação nos cuidados antes e após o divórcio no grupo de guarda exclusiva, os resultados descritos na Tabela 2 mostram que não houve diferença entre homens e mulheres antes do divórcio. Porém, novamente verificou-se que as mulheres que obtêm guarda exclusiva afirmam ser mais afetivas e participar mais dos cuidados em relação ao(s) filho(s) do que os homens após do divórcio.

Cabe ressaltar que, embora a variável gênero tenha exercido efeito sobre a relação afetiva e sobre a participação nos cuidados, a variável tipo de guarda não influenciou nessas dimensões, nem antes, nem depois do divórcio. Ou seja, a guarda compartilhada não contribui para que os pais fossem mais afetivos e participassem mais dos cuidados após o divórcio.

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo sugerem que nem sempre a guarda compartilhada é uma medida facilitadora para o desempenho parental. Comparando o relacionamento que os pais mantêm com seus filhos entre os

dois grupos de guarda não se percebem diferenças significativas.

Os achados deste estudo também não corroboram as sugestões de que a guarda compartilhada é capaz de manter a relação entre pais e filhos contínua e estável, favorecendo o vínculo afetivo e a prática dos cuidados parentais após o divórcio (Dantas, 2003; Silva, 2005; Akel, 2008). Pesquisas posteriores poderão ajudar a discriminar se, a partir da nova Lei sobre a guarda compartilhada, os ex-cônjuges que optarem pela custódia conjunta conseguirão maximizar sua relação com os filhos e ter um papel positivo no seu desenvolvimento.

A literatura indica que é crescente o número de mulheres que manifestam o desejo de romper com o casamento, enquanto os homens desejam permanecer casados (Wallerstein & Kelly, 1998; Maldonado, 2000; Carter & McGoldrick, 2001; Fêres-Carneiro, 2003). Mas, no discurso dos participantes desta pesquisa, os homens iniciaram a separação. Independentemente de quem teve a iniciativa, ambos os cônjuges devem compreender o divórcio como uma solução séria para seus problemas conjugais, e saber conduzi-lo para evitar

situações ainda mais difíceis e prejudiciais aos envolvidos.

Outra indicação que os dados fornecem é a de que predominou a separação consensual entre os participantes. Sendo assim, embora existam divergências entre os ex-cônjuges, esta opção é a melhor maneira de encerrar um casamento, conforme afirma Souza (2003). Para o autor, embora o litígio não seja um fator impeditivo da guarda compartilhada, na prática dificulta bastante que a custódia dos filhos seja conjunta. Do contrário, quando há consenso entre os pais, a guarda compartilhada é sempre possível.

Como se pôde constatar na apresentação dos resultados, geralmente é a mãe quem comunica aos filhos o divórcio, principalmente quando ela obtém a guarda exclusiva. Tal resultado é semelhante às investigações realizadas por Ducibella (1995). O autor revisou estudos sobre o tema e concluiu que cabe à mãe, sozinha, conversar com os filhos a respeito do divórcio, embora a autora alerte para a escassez de estudos sobre como os pais explicam aos filhos a separação.

Os participantes que compartilham a guarda, por sua vez, responderam que ambos, pais e mães comunicaram aos filhos que iriam se divorciar. Nessa direção, Dolto (1989), Wallerstein e Kelly (1998) e Stahl (2003) concordam que é importante que o casal converse primeiro sobre como abordar o assunto com as crianças. Não é algo que se faça impulsivamente. Depois, devem juntos comunicar aos filhos, assumindo cada qual sua responsabilidade nesse processo.

Este estudo revela, ainda, que não foram encontradas diferenças significativas entre o tipo de guarda e a frequência com que os homens visitam seus filhos. A maioria respondeu que as

visitas ocorrem semanalmente, alguns visitam quinzenalmente e, há aqueles que somente uma vez por mês. Isso reafirma as considerações feitas por Souza (2003) e Strohschein (2007). Os autores argumentam que a guarda compartilhada só é viável se o genitor não residente cumprir as determinações do juiz e exercer sua paternidade com desprendimento e amor. Sobre o intervalo de visitas na guarda exclusiva, Silva (2003) relata que visitas quinzenais e/ou mensais implicam muito tempo de ausência para os filhos. Para o autor, a ausência do progenitor não residente pode ser percebida pela criança como abandono e provocar medo, insegurança ou desapego. Nesse sentido, a guarda compartilhada deveria diminuir o tempo de ausência dos pais, apesar de isso não ter se confirmado neste estudo.

Em um estudo citado por Lansky (2004), quando o pai não tem a guarda do filho, ele se afasta porque sente desconforto de ter um “tempo de visita”. A autora acrescenta que algumas mulheres muitas vezes ficam satisfeitas quando seus filhos não vêem muito o pai, pois não terão um modelo significativo de comportamento. Ainda segundo essa autora, pais que permanecem ligados a seus filhos durante o primeiro ano de um divórcio continuam envolvidos.

Existe, porém, uma discordância a esse critério na literatura (Stahl, 2003; Yaben, 2006). Os autores enfatizam, em seus estudos com famílias divorciadas, que os relacionamentos não são construídos pela quantidade, mas sim pela qualidade de tempo vivido entre pais separados e seus filhos. Comentam sobre pais que vêem os filhos apenas nas férias de verão e que têm uma relação mais saudável do que outros que vêem os filhos semanalmente.

Ainda sobre as visitas, constatou-se também que as respostas que

obtiveram com maior frequência foram que os entrevistados encontram seus filhos na casa de suas ex-esposas ou na casa dos avós maternos. Um dos argumentos utilizados para justificar o encontro na casa da mãe da criança é que o divórcio é consensual e os ex-cônjuges continuam “amigos”. Nesse ponto é válido ressaltar que, se os pais se separam mas conseguem manter um bom contato, os filhos ficam mais tranquilos e continuam próximos do pai que não reside com eles (Maldonado, 2000). No que se refere a encontrar o filho na casa dos avós maternos, é a mãe quem fica residindo com as crianças após a separação e, possivelmente, isso facilita mais o contato de seus filhos com os pais dela (Araújo & Dias, 2002).

Dados relativos aos compromissos assumidos com as crianças após o divórcio revelam que a característica dos encontros, em sua maioria, estão voltados ao lazer; resultado também identificado na pesquisa desenvolvida por Dantas (2003). Outros resultados obtidos também são similares aos da autora citada, como por exemplo, os pais – relacionados neste estudo – reconhecem que brincam e passeiam mais com os filhos, porém diminuem a rotina de cuidados e de educação das crianças. Cabe ressaltar que o compromisso assumido com o entretenimento dos filhos já era maior antes do divórcio, quando comparado aos cuidados relacionados à saúde e educação. Ressalta-se, também, que, apesar de os pais assumirem mais compromissos com os filhos enquanto casados, o tipo de guarda não influenciou o relacionamento entre eles após o divórcio. O comprometimento de cada progenitor com as crianças já foi destacado na literatura como um fator importante para

compreender a participação dos pais na vida dos filhos (Silva, 2003).

Em relação à afetividade, independente do tipo de guarda, os participantes responderam que o afeto que sentem pelos filhos é igual ao que sentiam antes do divórcio. Porém, quando se comparou o grupo de mulheres e homens, as mulheres mostraram-se mais afetivas com os filhos após o divórcio. Tais dados não confirmam o que Souza (1994), Lamb (1997) e Hetherington e Stanley-Hagan (1999) comentam sobre um número expressivo de pais/homens que respondem prontamente às necessidades dos filhos, criando um vínculo afetivo com os mesmos, aumentando o sentimento de segurança, a ponto de os filhos recorrerem a eles em situações de estresse, tanto quanto recorrem às suas mães.

Por último, verificou-se novamente que o tipo de guarda não apontou diferença significativa com relação aos cuidados parentais. Contudo, a variável gênero exerceu efeito sobre a prática de cuidados após o divórcio. Os resultados apontam que as mulheres cuidam mais dos filhos depois que se divorciam do que os homens. Dantas (2003) afirma que, se os pais cooperam nos cuidados infantis, os filhos, geralmente, apresentam um ajuste positivo. A autora concorda que a separação provoca uma sobrecarga à mãe, que não pode dividir com o ex-cônjuge responsabilidades ligadas ao cuidado e à educação das crianças.

Para Bronfenbrenner (1996), cabe aos pais, em algumas situações, orientar seus filhos e impor limites, fazendo valer sua autoridade, determinando uma diferenciação de hierarquia, usufruindo o poder que lhes é devido, visando ao desenvolvimento saudável de seus filhos. Nestas famílias divorciadas, constatou-se

que as mães centralizam o poder enquanto os pais se tornam cada vez mais ausentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois tipos de guarda, pode-se considerar que é a convivência dos ex-cônjuges que permitirá aos homens/pais não residentes um contato mais próximo com os filhos, favorecendo o relacionamento entre eles. Entretanto, quando se comparou homens e mulheres quanto ao aspecto afetivo e cuidados parentais após o divórcio, houve contraste, apontando para a relevância do gênero como fator diferenciador no desempenho dos papéis parentais. As novas configurações familiares na sociedade contemporânea brasileira indicam o aumento do número de divórcios e, conseqüentemente, geram novas relações entre homens e mulheres, assim como entre estes com seus filhos (Bandeira, Goetz, Vieira & Pontes, 2005).

Neste estudo, a guarda compartilhada foi acordada pelo casal ou por decisão judicial, uma vez que este sistema de guarda não estava tipificado no ordenamento jurídico brasileiro antes de 13 de junho de 2008. O que a guarda compartilhada suscita, segundo Santiago (2002), é justamente um equilíbrio entre o poder do pai e da mãe, o que não foi observado no discurso dos homens entrevistados que compartilham a guarda.

Embora este assunto esteja cada vez mais em pauta na mídia, pode-se perceber, a partir dos dados obtidos, que outras pesquisas metodologicamente bem conduzidas, deverão ser realizadas, uma vez que foi detectado um número inexpressivo de pesquisas nacionais

sobre o tema. Nesse sentido, seria importante considerar que esta pesquisa não é probabilística, por isso faz-se necessário investigar se, uma vez estabelecida judicialmente a guarda compartilhada, ela será salutarmente aplicada. Como casais, cuja separação foi litigiosa, conseguem resolver os conflitos que levaram ao litígio e compartilhar as tarefas, os cuidados e os afetos com os filhos? Como os filhos percebem a “figura do pai” e a “figura da mãe” nos diferentes tipos de guarda?

Assim, discutir o relacionamento entre pais e filhos em situação de divórcio, implica múltiplos conflitos a serem administrados, reflexão sobre a importância de manter-se o “casal parental” após a separação para que pais e mães possam estabelecer limites e oferecer aos filhos um ambiente afetivo e seguro, com o propósito de garantir-lhes um desenvolvimento saudável.

REFERÊNCIAS

- Akel, A.C.S. (2008). *Guarda Compartilhada: Um avanço para a família*. São Paulo: Editora Atlas.
- Araújo, M. R.G.L. & Dias, C. M.de S. (2002). Papel dos avós: Apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação / divórcio dos pais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 91-1001.
- Bandeira, M.S., Goetz, E. R., Vieira, M.L. & Pontes, F.A.R. (2005). O cuidado parental e o papel do pai no contexto familiar. In F.A.R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. S. C. Brito & W.L.B. Martin (Orgs.), *Temas pertinentes a construção da psicologia contemporânea* (pp.191-230). Belém: EDUPs.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human

- development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Pre sent and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M . Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental process* (p.25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.). *Development in context : Acting and thinking in specific environments* (pp.3-44), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carter, B & McGoldrick, M. (2001). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cerveny, C.M.O. (2004). *Família e... comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dantas, C. R. T. (2003). *O exercício da paternidade após a separação: um estudo sobre a construção e a manutenção do vínculo afetivo entre pais e filhos*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Rio de Janeiro, RJ.
- De Antoni, C. (2005). *Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Dolto, F. (1989). *Quando os pais se separaram*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Duarte, L. P. L. (2006). *A guarda dos filhos na família em litígio*. Rio de Janeiro. Lúmen-Júris.
- Ducibella, J. S. (1995). Consideration of impact of how children are informed of their parents divorce decision: A review of literature. *Journal of Divorce & Remarriage*, 24, 121-141.
- Fêres-Carneiro T. (1998). Casamento contemporâneo: o difícil convívio entre a individualidade e a conjugalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 2, 379-394.
- Feres-Carneiro, T. (2001). *Casamento e família: do social à clínica*. Rio de Janeiro: NAU.
- Fêres-Carneiro T. (2003). *Família e casal: Arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Loyola.
- Grisard Filho, W (2005). Guarda compartilhada: uma nova dimensão na convivência familiar: O discurso do Judiciário. In R. C. Pereira (Org.). *Guarda Compartilhada: aspectos psicológicos e jurídicos* (PP. 73-87). Porto Alegre: Equilíbrio.
- Grzybowski, L. S. (2002). Famílias Monoparentais: mulheres divorciadas chefes de família. In A. Wagner. *Família em Cena: tramas, dramas e transformações* (pp. 39-53). Petrópolis: Vozes.
- Hetherington, E. M. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 2, 303-312.
- Hetherington, E.M.& Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: a risk and a resiliency perspective. *The Journal of*

- Child Psychology and Psychology and Allied Disciplines*, 40, 129-149.
- Jablonski, B. (1998). *Até que a vida nos separe: a crise do casamento contemporâneo*. Rio de Janeiro: Agir.
- King, V. & Heard, H. (1999). Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: What's best for child well being? *Journal of Marriage and the Family*, 61, 385-396.
- Lamb, M. E. (1997). *The role the father in child development*. Ed. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Lansky, V. (2004). *Conversando sobre divórcio*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Leiria, M. L. L. (2000). Guarda Compartilhada : A difícil passagem da teoria à prática. *Revista da Ajuris: Doutrina e Jurisprudência*, 26, (78), 217-229.
- Leite, E. O. (1997). *Famílias monoparentais: a situação jurídica de pais e mães solteiras, de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Maldonado, M. T. (2000). *Casamento - Término e Reconstrução*. São Paulo: Saraiva.
- Motta, M. A. P. (2002) Guarda compartilhada. Novas soluções para novos tempos. Direito de Família e Ciências Humanas. *Cadernos de Estudos Brasileiros* (pp. 79-96). São Paulo: Jurídica Brasileira.
- Pontes de Miranda, F. C. (1983). *Tratado de Direito Privado: Parte Especial*. São Paulo Editora: Revista dos Tribunais.
- Salganik, M.J. and D.D. Heckathorn (2004). Sampling and Estimation in Hidden Populations Using Respondent-Driven Sampling. *Sociological Methodology*, 34, 193-239.
- Schabbel, C. (2005). Relações familiares na separação conjugal: contribuições de mediação. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7, 13-20.
- Silva, E. L. (2003). *Os efeitos do tipo de guarda, compartilhada ou exclusiva – legal ou de fato na dinâmica da criança: Estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- Souza, R. M. de (1994). *Paternidade em transformação: O pai singular e sua família*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. PUC/SP. São Paulo.
- Stahl, P. M. (2003). *Educando após o divórcio: Manual para pais divorciados*. São Paulo: Novo Século.
- Strohschein, L. (2007). Challenging the presumption of diminished capacity to parent: Does divorce really change parenting practices? *Family-Relations*, 4, 358-368.
- Wallerstein J.S. & Blakeslee, S. (1991). *Sonhos e Realidade no divórcio: Marido, mulher e filhos dez anos depois*. São Paulo: Saraiva.
- Wallerstein J.S. & Kelly, J. (1998). *Sobrevivendo à separação: como pais e filhos lidam com o divórcio* (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese) Porto Alegre: Artmed.
- Yaben, S. Y. (2006). Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de Psicología*, 2, 175-185.

Recebido em Julho de 2009

Aceito em Setembro de 2009

* Nota. E-mail: maurolvieira@gmail.com

Genealogia de uma comunidade: a trama da trança

Genealogy of community – the tram of the braid

Sonia Bahia^{I,*}
Regina Andrade^{II,**}

RESUMO

Este artigo discute a sucessão e a transmissão da cultura na Comunidade da Mangueira, buscando entender de que forma se estruturam as relações entre os principais sujeitos implicados nessa ação. Toma como unidade de análise o Centro Cultural Cartola e, pela trama existente, examina as ligações com os responsáveis pela Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. O estudo identifica duas famílias herdeiras do projeto do Samba na Comunidade e verifica como se relacionam para instituir as lideranças do samba naquela comunidade. Termina por identificar a genealogia dessa sucessão a partir de duas mulheres – D. Neuma e D. Zica, reconhecendo como suas herdeiras dão continuidade à ação dessas matriarcas, e aponta uma rivalidade fraterna, estruturadora dessa relação, tal como uma trama trançada, fazendo um movimento helicoidal semelhante ao DNA genético humano.

Palavras-chaves: Genealogia, Comunidade, Liderança, Transmissão Cultural

ABSTRACT

This article discusses the succession and the transmission of the culture in the Community of the Mangueira, searching for understanding in which way the relations among the main citizens implied in this action are structured.. It takes as unit of analysis The Cultural Center Cartola, and, for existing plot, examines the link with those responsible for the Scholl of Samba the First Mangueira Station. The study identifies two inheriting families of the project of the Samba in the Community and verifies if they relate to institute the leaderships of Samba in that community. It finishes by identifying the genealogy of this succession from two women – D. Neuma and D. Zica, recognizing as their heresses have continue the action of these matriarcs, and point to a fraternal rivalry, that gives structure to this relation, as a locked plot, making similar helical movement to human genetic DNA.

Keywords: Genealogy, Community, Leaderships, Transmission of Culture.

^I Universidade Federal da Bahia (Salvador) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro).

^{II} Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro).

O presente estudo apresenta recortes pontuais de uma pesquisa intitulada *A genealogia de um lugar*, realizada na Comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro. Guiando-se por perguntas do tipo “Como se dão a sucessão e a transmissão da herança na comunidade da Mangueira?” “Como se repassa cultura?”, deparou-se reconstruindo uma genealogia. Este termo remete à condição de sucessão, à memória reconstruída e reafirmada. Ao longo do trabalho, foi-se apercebendo que as condições sociais que

eram remontadas faziam o mesmo movimento helicoidal das cadeias do DNA que se organizam em pares, em forma de escadas que “giram” e formam a chamada dupla hélice. A ordem desses pares determina como é o funcionamento do ser humano. Da mesma forma, a genealogia dessa comunidade são duas hastes modelares, duas famílias herdeiras que, numa dança trançada, elaboram um ritual, uma trama e um argumento de sucessão. O subtítulo deste trabalho revela o movimento feito pelas famílias para

reafirmar suas posições e lugares, ressaltando que é na sustentação entre elas que se processa a herança. Este trabalho consiste, portanto, em desvendar a trama como os fios foram trançados para revelar a condição da liderança.

Através das informações levantadas durante o ano de 2006, buscou-se identificar o perfil das lideranças da comunidade, no intuito de refletir de que maneira essas lideranças se articulam entre si e institucionalizam a herança e continuidade dentro da comunidade e em que medida constituem formas originais de subjetivação, assim como traduzem as suas tradições e, ao mesmo tempo, operam transformações, visando à manutenção e à sobrevivência de seus grupos. Nesse sentido, este trabalho propõe identificar como tais lideranças estabelecem novos acordos culturais que podem significar maneiras diferenciadas de sociabilidade, ajustadas à contemporaneidade.

Encontram-se, de imediato, alguns traços bem marcantes na referida comunidade. Nela há duas famílias herdeiras do Projeto do Samba, configurado na Escola Estação Primeira da Mangueira. Elas se distinguem nitidamente pela forma como lidam com suas heranças. Fazem um movimento de cumplicidade e dissensão entre si, marcando territórios, ao tempo que se complementam nessa tensão que se constitui, por isso mesmo, numa estrutura de interação, permitindo-lhes moverem-se no mundo. Dessa forma, sustentam suas relações e permitem a vinculação de novos atores nesse cenário.

A segmentação na estrutura da comunidade é marcada, claramente, de um lado, por um projeto estético humanista, através do qual a arte clássica e barroca ganha um espaço de inserção ímpar no engajamento e superação das vulnerabilidades ali encontradas; de outro lado, por um projeto assistencialista comunitário, no qual se reflete o

sentimento de solidariedade de seus cotidianos. Nesse subconjunto da comunidade, a memória e as tradições familiares constituem a sustentação das práticas através das quais abrigar o frágil, auxiliar o outro e compartilhar o viver sobrepujam qualquer dificuldade que se apresente, como afirma um dos membros da Escola: [...] *aqui ninguém morre por falta de apoio. A comunidade é a máxima; a Mangueira, a religião.*¹

Numa análise mais detalhada desse cenário, veem-se como alguns aspectos ganham sentidos diferenciados nas duas alas da segmentação. A forma como lidam com a sexualidade, com a religião e com o conhecimento sistemático, formal, são exemplos de concepções que as distinguem, além do entrelaçamento e da via cruzada, através dos quais a herança é transmitida. É possível depreenderem-se, na sucessão, algumas insígnias distintas que foram invertidas, embora a casa onde vivem essas famílias, e o Projeto do Samba, as unam.

Nesse sentido, refazer a Genealogia de uma comunidade leva a várias e diversas direções, sejam dos suportes teóricos, que permitem um enquadre epistemológico de entendimento, sejam daqueles provenientes da própria realidade empírica. Esses caminhos contêm atalhos, idas e vindas contínuas e, portanto, se tornam dialéticos, visto que, em alguns momentos, expõe-se a teoria que revela uma prática e, em outros, revela-se uma prática que contém uma questão teórica evidente, porque a metodologia utilizada buscou sempre a legitimação das falas dos autores e dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo.

¹ Depoimento de Dona Chininha, vice-presidente da Escola de Samba da Mangueira, filha mais velha de Dona Neuma, matriarca de uma das famílias contempladas neste estudo.

Sobre Genealogia e Comunidades

Genealogia é uma palavra de origem grega e abarca uma variedade de significados. Para os leigos, tem o sentido de conhecimento; para os eruditos, remete ao objeto da ciência. A genealogia dedica-se ao estudo de famílias, sua origem, sua evolução, descrevendo as gerações em cadeia e traçando, sempre que possível, a história de vida dos seus membros e dos sujeitos a elas pertencentes.

Carreteiro (2001, p. 121), baseada em Legendre (1985), afirma que, [...] a genealogia é o imperativo que fundamenta a ordem social, posto que ordena os objetos, que nos identificam, tratando de designar, classificar e de dispor da questão da identidade. E a filiação é o eixo de produção da instituição genealógica e jurídica.

A ordem genealógica inscreve o sujeito num conjunto de relações no qual cada um encontra referências e limites, reconhecendo seu lugar na espécie. A partir desse lugar, o sujeito pode, ao mesmo tempo, fazer a identificação ou a diferenciação dos demais.

A técnica da genealogia vem sendo usada por algumas linhas de pesquisa em Psicologia, permitindo investigar as trajetórias dos sujeitos, buscando identificar os pontos mobilizadores de suas escolhas, que servem de ancoragem para seus projetos de vida. De Gaulejac (1995) utiliza essa metodologia a fim de identificar as originalidades dos sujeitos individuais e coletivos em suas construções, considerando que o sujeito é fruto de suas sobredeterminações sociais e de suas injunções psíquicas inconscientes. Da mesma forma, esse teórico afirma que reconstruir ou perceber a genealogia permite a compreensão do lugar ocupado na constituição familiar no sistema de ascendentes e descendentes e no sistema de

alianças, configurando o que denomina de classificação e nomenclatura. Para De Gaulejac (1999), a nomenclatura atribui aos sujeitos a sua inscrição em uma linhagem, podendo conter dois aspectos: aqueles da ordem de suas singularidades, quando se trata da definição dos pré-nomes, contendo uma possibilidade de sua originalidade na família; e aqueles que expressam as suas relações no estatuto da parentalidade, remetendo, dessa forma, aos papéis de pai, mãe, filhos e da consequente prescrição e proscricção sexuais.

Nesse âmbito específico, podem-se encontrar discussões correlatas trazidas por Bourdieu (1997), quando revela as contradições que podem ser encetadas na adjudicação ou aceitação de tais projetos de herança pelos herdeiros e as consequências que daí são geradas.

No texto *Romances familiares* (Freud, 1977), é possível encontrarem-se, com base na teoria freudiana, referências específicas sobre a herança e a trajetória dos desejos do sujeito, não só revelando o conjunto de fantasias psíquicas que se engendram a partir do lugar de herdeiro, mas também revelando uma fonte de limite ao próprio autoengendramento do sujeito de se considerar todo poderoso, posto que a ordem familiar o insere numa teia de relações da qual ele é um dos elementos.

No presente trabalho, tomou-se a genealogia como técnica e como epistemologia, uma vez que a concepção de sujeito que subjaz a essa linha teórica aponta que os sujeitos se inscrevem em uma dupla inserção, a saber:

- Inscrição genealógica – O sujeito se situa em uma cadeia genealógica. Ele é portador de um projeto que assegura a continuidade da linhagem, transmitindo-a a uma geração futura, tornando-se agente de uma historicidade familiar.
- Inscrição cidadã – O sujeito é instituído pertencendo a uma sociedade, exercendo seus direitos e deveres e sendo capaz de

intervir na vida da *polis*. (De Gaulejac, 1999, p. 57).

Do ponto de vista comunitário, estudar a genealogia permitiu pensar sobre esses complexos mecanismos de inscrição e sobre a eclosão de sentimentos de pertencimento a famílias, grupos, coletividades e sociedades, ainda que tais inscrições possam se apresentar comprometidas quando o seu reconhecimento é posto à prova.

A genealogia, quando compreendida no seio das comunidades, apresenta originalidades que incorporaram dados e suportes provenientes da Antropologia para ampliar a leitura e o cruzamento dos dados dessas heranças. A teoria estruturalista do antropólogo Levy Strauss (1971) esclarece que, em uma comunidade, dada a necessidade de regular a relação, os grupos estabelecem, muitas vezes, um conjunto de rituais equivalentes, que tratam de rivalidades e enfrentamentos como forma de fortalecimento e de marcação de suas identidades.

Para Zaluar (1998), a rivalidade, enquanto dado estruturador de relações, pode ser vista em várias comunidades nacionais e internacionais, mas no Rio de Janeiro e, posteriormente, em outras cidades brasileiras, nas favelas e em bairros populares, as escolas de samba, os blocos de carnaval e os times de futebol podem ser entendidos como uma forma dessa representação, expressando a rivalidade entre eles. Muitas vezes, a apoteose das festas representa a forma de conflito e a sociabilidade, a qual prega a união, a comensalidade, a mistura e o festejar como antídotos da violência sempre presentes, mas contida ou transcendida pela festa.

Para Lessa (2000, p. 298), é importante perceber: [...] como no território da favela se desenvolvem sistemas de relações sociais, hierarquias de poder e complexos códigos

inscritos. A insuficiência de cidadania, reduzida cobertura social, precária assistência jurídica, fazem surgir um conjunto de comportamentos e ritos respeitados no âmbito da favela. Complexas hierarquias de poder inspiradas na família patriarcal. Os fundadores do lugar, os pastores e, na atualidade, os traficantes constroem códigos de conduta e respeito severos.

Os estudos sobre comunidades têm várias possibilidades de entendimento, seja porque esse fato social se reporta a um espaço de convivência real, seja pelo aspecto simbólico que a palavra comunidade remete aos que a pronunciam – referência a um local específico, ou a um lugar idealizado, fantasiado como um bom lugar. Normalmente, a palavra comunidade é utilizada por moradores de periferias, explicitando um sentimento positivo em relação ao lugar. Por isso desenvolvem relações de vizinhança, denotando um local onde é possível encontrarem-se laços de solidariedade para a sobrevivência.

Vários são os teóricos que se dedicam aos estudos das comunidades – Simmel (1849) e Tonniès (1944); Lane e Sawaia (1986; 1987) no Brasil; Martin Baró (1983) em El Salvador (cf. Freitas Campos, 1996). Parece, contudo, que o sentimento de comunitarismo é o principal elemento que emerge dessas pesquisas.

Na atualidade, Bauman (2001; 2003) está se dedicando aos estudos de várias temáticas contemporâneas, entre elas o sentimento de comunitarismo que vem ressurgindo na atualidade como uma reação acelerada à “liquefação da vida moderna”. A abordagem das questões comunitárias, entretanto, pode requerer um exame mais aprofundado do que se depreende como comunidade, uma vez que há certo radicalismo e saudosismo ensejando uma contradição sobre seus propósitos. Para Bauman (2001, p. 195), tal sentimento é [...] uma reação antes e

acima de tudo ao aspecto da vida sentido como a mais aborrecida e incômoda entre suas numerosas consequências penosas – o crescente desequilíbrio entre liberdade e garantias individuais. E

assim, problematiza quais os dilemas humanos que movem o crescente desejo e a fantasia do encontro de uma comunidade idealizada e quais os paradoxos e contradições que tal projeto encerra. Para esse teórico, essa busca, por um lado, demonstra um desejo primevo de pertencer a um grupo de referência, de ter um lar onde se abrigar e se proteger; por outro lado, recoloca a impossibilidade de convivência com os diferentes. Assim, tais comunidades se tornam tribos e guetos com códigos de conduta fechados, alguns alicerçados nos velhos sentimentos de patriotismo e culturalismo que impedem uma dinâmica de abrigo da solidariedade sonhada. Bauman destaca, também, que as fronteiras e os limites se tornam formas de resistência ao aniquilamento que a sociedade líquida e desabrigada engendrou. As sonhadas segurança e harmonia permeiam os discursos mais comovedores de guerras fratricidas e violentas que se esgueiram em cada esquina de cada comunidade, e cultura, que se fecha em si mesma, em nome dos velhos ideais iluministas da natureza humana. A impossibilidade de se desenvolverem laços com a civilidade universal é cada vez mais evidente, e a coerção continua sendo ainda a única possibilidade de manter algum traço de união entre os pertencentes de dentro e de fora das comunidades reais.

Dessa maneira, as reflexões aqui feitas não só tomam como referência os teóricos estudados, mas, sobretudo, se ancoram na experiência de campo, na escuta dos sujeitos sociais com quem se interagiu ao longo desta pesquisa. Foi feito o percurso de suas *histórias de vida*. Todos esses sujeitos mantêm ligações

profundas com a Escola Estação Primeira de Mangueira, possuindo laços estreitos com a comunidade local e tendo representatividade perante seus pares.

A Comunidade da Mangueira

A favela da Mangueira, situada próxima ao bairro do Maracanã, surge no amálgama de vários contingentes populacionais. A Mangueira é um visual fascinante. A frente limitada pela Rua Visconde de Niterói; o lado esquerdo margeado pela Rua Ana Néri, que termina no Largo do Pedregulho, início da Rua São Luiz Gonzaga, limite dos fundos; à direita tem-se a Quinta da Boa Vista.

Sua história remonta desde 1852, quando se inaugurou o primeiro correio aéreo do Brasil. Como era também uma região que produzia muitas frutas, mangas em especial, o senso comum tendeu a identificar o morro como sendo o Morro das Mangueiras. Este foi um nome tão forte que, em 1889, ocasião da inauguração da Central do Brasil, se batizou a estação e sua circunvizinhança também de Estação Mangueira. Mesmo que hoje se trate de um espaço público, pertenceu a Francisco de Paula Negreiros Sainão Lobato, o Visconde de Niterói, que o recebera como presente do Imperador Pedro II. Aos poucos, com a República, autorizou-se que alguns militares lá construíssem seus casebres, e outros moradores foram instalando os seus barracões, inclusive vários soldados do nono Regimento de Cavalaria. Em diferentes épocas sociais, mormente aquelas em que a imigração nordestina foi incentivada, as pessoas foram invadindo e se apropriando do espaço.

A Mangueira tornou-se, então, uma comunidade de gente pobre, constituída quase que na sua totalidade por negros, filhos e netos de escravos, inteiramente identificada com as

manifestações culturais e religiosas que caracterizavam esse segmento social e racial.

Diversas foram as tentativas de reapropriação do morro por parte de possíveis herdeiros dos reais proprietários, mas os governos do Rio de Janeiro foram resguardando os direitos dos que lá residiam, instituindo políticas públicas no sentido da legitimação desses moradores. Destaque-se aqui a ação da Igreja Católica que, numa alavancagem notável, deu apoio a tais populações no que tange a auxiliá-las na busca dos direitos civis, principalmente os relacionados aos serviços públicos de água, luz, esgoto e transporte.

A Comunidade da Mangueira se constitui, como as demais comunidades cariocas, numa zona de convergência de pobreza e exclusão social. Entretanto guarda para si mesma e para os cariocas uma imagem de ser uma das comunidades mais tradicionais e populares do Rio de Janeiro. Isso se deve, em parte, à imagem que a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira representa, como berço de grandes sambistas e do próprio samba. Quem ouve ou lê sobre a história do Morro da Mangueira e da sua Escola de Samba adentra logo no cenário de segmentação e paradoxo que cercam a existência da comunidade, do ponto de vista da história contada e do ponto de vista da sobrevivência de seus moradores.

Numa comunidade como essa, cuja marca é a carência, vários ritos são instituídos; a adoção, o compadrio e as redes de sustentação ocultas são alguns exemplos. De acordo com Lessa (2000, p. 303), “é muito forte o conceito de localidade como espaço que privilegia vizinhança, amizade consolidada e laços potenciais de parentesco. O morador se percebe como um conquistador, desbravador, alguém que construiu tudo a partir do nada, alguém que se bastou a si próprio. Tem consciência das carências,

porém valoriza a obra de décadas de trabalho e se orgulha do lugar. Valoriza como *especial* a coesão vigente na comunidade e, aliás, esta postura é basilar para a construção da identidade da *micronação favelada*.”

Por isso, a topografia do lugar pode, muitas vezes, como no caso do presente estudo, apontar as zonas de frequência de um determinado grupo e as que são consideradas inapropriadas para outros. Essa disposição do campo aponta simbolicamente quem é quem. Assim é com o Buraco Quente², [...] apropria-se simbolicamente dos espaços... E na nação mangueirense foi construída com orgulho a identidade do “Buraco Quente”. Para eles, é considerado ponto de inspiração de compositores, é lugar de bamba onde a polícia não se mete. (Lessa, 2000, p. 304).

Encontra-se, nos depoimentos coletados, certa reticência em relação a ser frequentador desse espaço; só os mais ousados e destemidos são respeitados e continuam freqüentando o local.

² O buraco quente é um local dentro da Mangueira cujo nome real é Travessa Saião Lobato. Constituiu-se num espaço de passagem para regiões mais íngremes no morro, e foi sempre visto tradicionalmente como um lugar de encontro de bambas, designando tanto o lugar de frequência dos grandes compositores como dos destemidos do morro, onde as práticas fluuavam entre espaço para criação e espaço para derivação, bebida, bate-papo etc., havendo hoje uma contaminação sobre ser um espaço onde a frequência não é muito recomendada. Também é importante que se note que a expressão “ser bamba” é derivada de velhas práticas defensivas existentes entre os oriundos de blocos rivais e que faziam do enfrentamento com a polícia uma de suas práticas. Os valentes do morro faziam peripécias para a Escola poder desfilar. Foi onde se localizou a primeira sede da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, seu primeiro barracão.

A consideração dualista da favela vem acompanhando sua história, desde o século passado, de lugar de desordem e de falta de higiene a lugar de amizade leal. Essas considerações sobre o ser favela mudam ao sabor dos ventos políticos e sociais, mas vários são os teóricos que afirmam ser [...] um complexo coesivo, extremamente forte em todos os níveis: família, associação voluntária e vizinhança (Boschi, 1970 in Zaluar, 1998).

Perlman (1976) chega a afirmar que “[...] os favelados, além de estarem dotados de forte sentimento de otimismo, teriam uma vida rica de sentimentos associativos, imbuídos de amizade e espírito cooperativo e relativamente livres de violência [...], situação que perdura até a década de 80” (p. 136).

Na Comunidade da Mangueira, há alguns personagens entrelaçados pelos vínculos da amizade, do comprometimento e da sensibilidade; outros se relacionam a partir de suas diferenças de linhagem que marcam um território, uma descendência, e que buscam estabelecer uma origem como verdadeira, numa hierarquia de poder.

Com a fundação de sua escola de samba, aparecem as diferenças em sua genealogia. Há, por assim dizer, uma disputa velada sobre o real fundador do movimento do samba. Para alguns foi Carlos Cachaca e Saturnino Gonçalves; para outros, quem dignificou essa estrutura foi Agenor de Castro, o Cartola.

Pode-se afirmar que sempre houve uma rivalidade atravessando os blocos, os ranchos e as sociedades de carnaval, tanto assim que, no início da fundação da Estação Primeira de Mangueira como escola de samba, em 28 de abril de 1928, não houve a adesão de toda a comunidade. Essa consolidação só veio a ocorrer no segundo ano de sua existência, quando já se pode dizer que a Escola representava o morro. Essa disputa velada sempre se fez presente, como se

pode observar nas letras dos primeiros sambas enredos da Escola: Linda demanda existe no samba, a nossa luta sem rancor. Mangueira, Osvaldo Cruz, Estácio, a amizade que estreita os laços só por amor. (Composição de Saturnino); ou Chega de demanda, chega! Com esse time temos que ganhar, somos a Estação Primeira. Salve o Morro da Mangueira! (Composição de Cartola).

Justifica-se, assim, o fato de que se encontram versões diferentes sobre o surgimento do samba e da Escola, mas os principais personagens dessa história – Carlos Cachaca, Cartola, Saturnino, Isnar, Pedro Paquetá, Mansur e outros – sempre são citados ainda que em papéis distintos. Encontra-se, nos relatos obtidos, essa competição. Mais do que uma disputa pessoal entre os compositores, constitui-se em algo que alimenta a história do samba, pois, segundo consta, eram grandes amigos e parceiros. A competição, até hoje, é alimentada e é responsável pela diferença na herança, determinando uma estrutura na composição específica da genealogia da comunidade, interferindo na sucessão dentro da comunidade.

Em depoimentos colhidos em momentos distintos, obtiveram-se duas falas que explicitam a diferença hoje sentida e que determinam esse cenário na composição da estrutura dos herdeiros. Uma das histórias que alimenta o sentido da herança é assim narrada por um dos segmentos da comunidade:

- “*Quem fundou a Mangueira foi meu avô. Era aniversário de uma tia minha [personagem idosa, mas ainda viva], estava fazendo cinco anos de idade nesse dia 28 de abril, e o pai dela demorou de aparecer na festa. Devia estar em alguma roda de samba*” [a informante sorri ao contar isso]. A filha indagou: “- *Puxa, pai! Era meu aniversário e você não apareceu!*” No que ele responde: “- *Mas, filha, é porque eu estava fundando uma*

*escola de samba para te dar de presente”.*³

Num outro depoimento, encontramos alguns elementos norteadores dessa herança e propriedade. “[...] *Minha família é fundadora deste empreendimento que é a Escola de Samba da Mangueira, do samba, a maior empresa do mundo, e não podemos deixá-la morrer, tenho um compromisso de continuar; herdei um bastão*”⁴.

Duas Mulheres, Duas Primeiras Damas: A Tradição em Herança, a Sucessão e o Feminino

Neuma Gonçalves da Silva (1922-2000), **Dona Neuma**, nasceu no subúrbio de Madureira, no Rio de Janeiro, filha de Saturnino Gonçalves, um dos fundadores do bloco dos Arengueiros, que mais tarde originou a Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira. Desde criança, conviveu com os grandes compositores da Escola – seu pai era um deles. Integrante da Velha Guarda, foi tida como uma das grandes damas da localidade. Sua ação não se limitava em ser apenas uma grande sambista, por isso é considerada um baluarte na luta pela afirmação do samba de raiz e pela Mangueira – *sua escola, seu tudo, sua vida*, como ela bem gostava de dizer. Orgulhosa de si mesma, sempre tinha as portas abertas a todos que a procuravam. Era acolhedora, sobretudo para com as crianças e com os menos providos; não só dava abrigo, mas remédio e educação a quem lhe recorria. Em alguns momentos, moravam com ela mais de 30 pessoas. É

³ Relato obtido através da narrativa de Dona Chininha, vice-presidente da Escola de Samba, filha de Dona Neuma.

⁴ Relato de Nilcemar Nogueira, neta de Cartola e de Dona Zica.

conhecida também pelo particular método de alfabetização que desenvolveu — através de palavrões. Famoso também é o episódio do uso do telefone de sua residência por todos dentro do morro, depois de ter socorrido vítimas de um acidente ferroviário nas imediações da Mangueira:

Era dia de seu aniversário, tinha recebido um leitão de presente e tinha sua meladinha (caçahaça misturada com mel). Na hora da confusão, aquilo que era para seus convidados virou alimento para os bombeiros. Foi assim, depois do reconhecimento, que o governador Negrão de Lima teve de seu ato, que lhe doou uma linha telefônica. Meu avô sempre dizia: “– Com essa aí ninguém pode, nasceu para ser intelectual”. Tanto é que os alunos da Gama Filho vinham ter aula de português com ela. Mas foi dura com as suas filhas, sempre nos dizia: “– Vocês têm que dar aos mais pobres”. Foi assim que ela nos educou. E assim a gente segue seus ensinamentos. É a forma como ela viveu⁵.

Euzebia Silva do Nascimento (1913-2003), **Dona Zica**, sambista da Velha Guarda, foi a última mulher de Cartola. Mulher dedicada aos outros, com um sorriso permanente nos lábios, de mãos hábeis no manuseio dos quitutes famosos. Além de ter sido fonte de inspiração para o Cartola, sempre foi um motivo de orgulho nas memórias da Mangueira. Hoje, além de ser tema de músicas, discos e livros, é reverenciada como uma das lideranças mais verdadeiras que o morro da Mangueira já teve. Segue depoimento de Marcus Quintaes:

⁵ Depoimento de D. Chiniha, vice-presidente da Escola de samba Estação Primeira de Mangueira, filha de D. Neuma.

Para mim, uma das imagens do arquétipo da Grande Mãe não está numa pequena estátua etrusca do período 2000 anos antes de Cristo. Grande Mãe, para mim, é D. Zica da Mangueira a cuidar do seu morro e de seus filhos sambistas. Sou brasileiro, trabalho no Rio de Janeiro e estou inserido na alma do meu país. Me fascina mais D. Zica do que uma estátua etrusca de dois mil anos. Se Caetano canta que "a Mangueira é onde o Rio é mais baiano", diria eu que a Mangueira é onde o Rio é mais junguiano. (Quintaes, 2005).

Quem conhece as histórias dessas mulheres sabe que, durante muito tempo, após o falecimento, respectivamente, de seus pais e seus maridos, ambas se encarregaram de dar continuidade à idéia da Escola de Samba e ao sentimento de comunidade que surgira de seus fundadores. Foram, em momentos diferentes, intituladas primeiras damas da Mangueira. Ambas constituíram a Velha Guarda da Escola, sendo admiradas pelos trabalhos sociais que desenvolveram em prol da comunidade.

Dona Neuma, mulher extrovertida e destemida, resolvia os problemas de todos que a procuravam. Expressava-se com facilidade e sabia como defender sua amada Escola, colocando a comunidade antes de si mesma. Praticando filantropia em excesso, exigiu de si e de suas herdeiras tal procedimento.

Dona Zica era mulher de grande sabedoria. A paciência, o sorriso e o acolhimento eram, segundo seus herdeiros, as qualidades que a resumiam.

Amigas diletas a ponto de construir uma casa geminada, onde, embora permitisse que uma chamasse a outra através do muro que as unia, era possível guardar suas privacidades.

Tinham suas vidas particulares bem delimitadas, havendo entre elas uma distinção. De acordo com o depoimento a seguir, Dona Neuma abrigava a todos que a buscavam:

Teve um tempo que morou aqui com a gente mais de vinte pessoas. Sei o que me custou isso. Tive que trabalhar desde cedo e era com meu dinheiro que pagava o telefone que todos usavam. De alguma forma, minha mãe nos obrigava a trabalhar e a dar para os outros que, dizia, tinham menos que a gente. O atual presidente da Mangueira [Perci] mora aqui na nossa casa desde os dezessete anos de idade. A família dele foi embora daqui e ele ficou com a gente⁶.

Já Dona Zica sempre ajudou muito a todos, mas resguardou sua vida privada. Era mais tímida e tinha uma família anterior à sua ligação com Cartola, o que a fez guardar certa reserva de aparições em público, só vindo a se mostrar quando foi necessário representar a Mangueira – e fez isso com todo amor, mesmo estando doente – no dia em que a Escola homenageou sua amiga Neuma, então já falecida.

Na atualidade, quem sobe o morro, logo de início avista as precárias condições de vida, sobretudo nas casas da maioria dos moradores. Em grande parte, há ruelas, escadarias e vários casebres, mas na Rua Visconde de Niterói algumas construções se destacam. O Palácio do Samba, anexo ao Barracão da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira,

⁶ Narrativa de Cecy, filha de D. Neuma, responsável pela Mangueira do Amanhã, escola de samba para as crianças da comunidade, cujos objetivos são educar as crianças e preservar a memória

mais adiante o Centro Cultural Cartola e, do outro lado da pista, a quadra da Vila Esportiva são as insígnias claras da distribuição de poder no morro. É importante que se perceba como tais insígnias expressam simbolicamente as formas encontradas por essa população para afirmar suas posições perante o coletivo, sendo imprescindíveis à convivência e à coesão dos moradores.

Segundo Lessa (2000, p. 305), Isso nasce como subproduto da necessidade dos moradores autorregularem suas relações. No interior de cada grande favela existem estruturas sublocais que organizam redes de vizinhanças sólidas. Dos abres-alas dos antigos ranchos carnavalescos, em sua fase histórica inicial, até as batalhas nos bailes de corredor, entre as atuais galeras funks, a chave explicativa é iluminadora da tendência à competição intralocal.

É importante reconhecer, entretanto, alguns dados de originalidade que cercam cada segmento dessas heranças, sendo três desses aspectos evidências marcantes: a sexualidade, a religião e o conhecimento sistemático (pelo acesso à Universidade). Por isso, o papel que a competição tem na transmissão da herança; competição disfarçada pelo afeto, havendo uma inversão de lugares e de insígnias, em que se instala um ritual de parecer com, de forma que uma família foi e continua sendo modelo para a outra. O duplo opera como espelho⁷. Com essa

⁷ Para a Psicanálise, o conceito mais comum relativamente ao duplo é que este algo que, tendo sido originário a partir de um indivíduo, adquire qualidade de projeção e, posteriormente, se vem consubstanciar numa entidade autônoma que sobrevive ao sujeito no qual fundamentou sua gênese, partilhando com ele uma certa identificação. Nesta perspectiva, o duplo é uma entidade que duplica o eu, destacando-se dele, autonomizando-se a partir desse desdobramento. Gera-se a partir do eu para de imediato dele se

compreensão, pode-se depreender a dialética e a ambiguidade presentes na relação das famílias e herdeiras.

Na família de D. Zica, a sexualidade foi contida em sua essência inicial, conforme se observa no depoimento a seguir: – [...] era presa demais, não podia frequentar os lugares⁸.

Hoje, uma parte dessa família tornou-se evangélica e não frequenta o Samba, preferindo assistir às chulas — dança oriunda de Portugal, apropriada pelos escravos. Atualmente, com manifestações diferentes, encontradas no Rio Grande do Sul, na Bahia e no Rio de Janeiro, sendo mas específica de grupos de sambistas tradicionais, da chamada velha guarda — e, rodas de sambas específicas. Aí o conhecimento sistemático, o cursar uma faculdade, um “vir a ser alguém” foram as perspectivas. Era como uma resposta à sociedade organizada para além do morro, por isso a adesão a um modelo moderno de fazer samba. Ser embaixadora, representar a comunidade para fora dela, foi a tônica. A própria ação social desenvolvida – ensinar as crianças a tocar violino e flauta doce – espelha o desejo de superação e a busca da igualdade de oportunidades na construção de um sujeito transcendental próprio da ideologia iluminista moderna. Ter um nome para

individualizar e adquirir existência própria. A sua coexistência com o eu de que é originário, contudo, nem sempre é pacífica. Podem ocorrer duas modalidades: aquelas de características positivas, sendo resultante de um processo de identificação, ou aquelas de características negativas, resultantes de um processo de oposição, pela constatação de uma não correspondência de traços ou características afins.

⁸ Depoimento de Nilcemar Nogueira, neta de Cartola e de dona Zica.

além do morro parece ser a marca dessa busca.

Na família de D. Neuma, servir e ajudar a todos era uma obrigação familiar; o estudo ficou de fora. A sobrevivência, tendo um emprego e trabalhando duro, foi a marca dessas evidências, conforme se observa a seguir:

*Só depois é que consegui adiantar meus estudos. Depois de velha, é que consegui concluir o meu segundo grau. Todas as sobrinhas e netas fazem trabalhos para a comunidade – professoras, dirigentes de centros de recuperação. Mas eu tenho vontade de fazer o mestrado também*⁹.

A sexualidade aqui é tida como normal e necessária, ainda que os herdeiros mais novos sejam orientados a quebrar o círculo da repetição. Há um sacrifício para que alguns evoluam. O sentido de coletivo sobrepuja a individualidade.

A religiosidade é ambígua na família de Dona Neuma; ninguém assume diretamente ser ligado à Umbanda, ainda que essa tendência tenha sido sentida, mas há uma crítica forte às igrejas evangélicas: [...] São engraçados... Esses caras querem tomar o dinheiro do pobre. Só conheço gente da pesada que, depois de aprontar muito se arrepende, se diz evangélico. Minha religião é a Mangueira¹⁰. Tal fala é quase uma reprodução exata da fala materna, de D. Neuma “[...] cuidado com um tal de Edir Macedo Macedo”, dizia ela.

Há uma preocupação nesse segmento em formar continuadores – aqueles que cuidarão dos outros. Representam líderes internos, líderes de

resistência, pois serão alguém para os de dentro; alguém que protegerá e dará segurança. A ordem é seguir a tradição.

O mais interessante nessa tensão existente, entretanto, é a representação simbólica da residência dessas famílias. Moram numa casa geminada, com usos e destinos diferentes.

Sabemos que a casa representa não apenas um local de habitação, mas também espelham épocas históricas diferentes, assim como expressam o modo como se vive e se considera o viver na coletividade. No caso do presente estudo, não há como prescindir da interpretação dada por Lessa (2000), [...] ter um endereço de porta reconhecido é deixar de ser favelado, é ganhar uma inscrição social [...], o que permite um reconhecimento; adentra-se também a um lugar diferenciado frente ao outro de fora do morro. Segundo Perrone (2005),

A forma de uma habitação não é casual. É produto da história do local onde ela nasceu, reverberando todas as contingências socioculturais de seu momento, não sendo imune às contaminações de valores expressos pelo "gosto". A moradia, que como propriedade é isolada, tem trocas culturais permanentes com seu meio ambiente. Mas, além de ser resultado, a arquitetura da moradia contém um projeto ou mesmo um desejo de cidade, sendo a fachada outdoor das relações dos moradores com o urbano. (p. 4)

A Casa Geminada da Mangueira chama a atenção por ser distinta das demais construções do local, pela sua forma imponente, o que representa a sinalização dessa genealogia para o restante da comunidade. Nela, as herdeiras moram, se encontram e disputam simbolicamente as modelizações e

⁹ Depoimento de uma das netas de dona Neuma.

¹⁰ Depoimento de Chininha, filha de Dona Neuma.

mediações para a comunidade. É o local da cultura e da gestação das sucessões.

Em que pese a literatura e a historiografia fazerem referências à senzala como morada dos negros e como lugar de sofrimento, intelectuais como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, por diferentes perspectivas, abordaram esse tema. Mais recentemente, ao se estudar os cortiços e os quilombos, tentou-se resgatar as senzalas como espaço de resistência e solidariedade entre os negros. O que se destaca no presente estudo é que essa forma de solidariedade presente na moradia da Casa Geminada da Mangueira guarda aspectos relevantes para os seus moradores, assim como se constitui num lugar de referência para o repasse da memória e dos afetos dos moradores.

No lado esquerdo da Casa, moram as herdeiras de Dona Neuma. Esse lado funciona como uma moderna comunidade de base, uma senzala revisitada, abrigando ao todo 28 pessoas – filhas, netas e agregados da antiga proprietária. Contém espaços internos de socialização – sala, cozinha, varandas e alpendres são espaços comuns, onde se partilham comida e alegria, onde se depuram comportamentos e decisões. Aí se reproduz a cultura. Contém acessos e “rotas de individualização e fuga”. São espaços privados (pequenos cômodos e quartos), onde cada um pode ter sua vida pessoal longe dos olhos dos demais. O projeto de parentalidade ganha forma e contornos definidos.

No lado direito, a casa da família de Dona Zica, fechada e protegida do olhar de curiosidade dos demais, espelha a personalidade do próprio Cartola enquanto artista fugidivo e cheio de artimanhas ao lidar com o público, uma mistura de gênio criador e caboclo ressentido; resvala para o mundo através do olhar desconfiado de suas herdeiras e sucessoras.

CONCLUSÃO

Dito e entendido de outra forma, é possível se reconhecer, nesses modos de viver, na configuração que essas casas possuem e nas formas como a vida aí é vivida, não só o espelhamento das personalidades dessas duas grandes matriarcas mangueirenses, mas também o resgate das senzalas enquanto espaço de socialização e resistência de uma cultura. O esforço de união dessas duas mulheres, D. Zica e D. Neuma, em suas diferenças, diferenciações e tensões, servem para o equilíbrio e união em prol da sobrevivência de uma população e de um ideal: fazer da nação mangueirense uma comunidade e abrigo de amigos. Hoje, seus nomes extrapolam a comunidade e são nomes das vias de acesso ao morro. O viaduto de entrada, chamado Neuma, e aquele acesso de saída, denominado de Zica, simbolizam exatamente a ação que suas descendentes exercem hoje naquele espaço. Uma acena para fora, a embaixatriz; a outra, líder da resistência, protege o local, o para dentro.

Ao buscar o entendimento de tal configuração na teoria dos papéis de sustentação das dinâmicas dos grupos em Pichon-Riviére (1972), é possível afirmar que os grupos elegem papéis que lhes dão suporte e continuidade. Destaca-se, assim, que há os porta-vozes e líderes de mudança – aqueles que representam o grupo em sua ação, são os idealizadores e atuam no intuito de trazer o novo e incentivar a renovação; há também aqueles que atuam segundo o critério de realidade, fazendo uma avaliação mais real das possibilidades dessa ação, são os líderes de resistência. E, acrescenta Pichon-Riviére, uma boa liderança só se faz numa ação complementar entre esses dois tipos de papéis. Isso promove o equilíbrio grupal e comunitário. Dessa complementaridade é que surge uma estrutura capaz de fazer o

funcionamento do grupo e capaz de desenvolver suas potencialidades. Por isso pode-se afirmar terem sido D. Zica e D. Neuma ocupantes de tais papéis na dinâmica da comunidade mangueirense e, hoje, suas herdeiras e seus familiares reproduzem esses mandatos preservando a memória e a identidade no Morro da Mangueira.

Do ponto de vista da genealogia, observa-se não só um padrão de reprodução na herança intrafamiliar, mas também, no tocante à composição da genealogia da comunidade, um padrão cruzado na assunção dos estilos de ser, permeada pela rivalidade fraterna. Para quem não era letrado, seus herdeiros buscam o conhecimento formal suprindo a falta. Buscam ter um nome – nominação. Para quem era *expert*, seus filhos se tornam reféns de solidariedade. De alguma forma, o espelho desse lugar é a janela do vizinho, através da qual se aprende a ser alguém. É um espelho sem reflexo para o si mesmo e só funciona pelo olhar do outro.

Do ponto de vista de suas constituições familiares, na família de Dona Zica a nominação se tornou prioridade para o projeto de vida familiar, visto que a personalidade de Cartola supre seus imaginários como figura de sucesso e êxito. Daí a personalização e a individualização como busca constante e absorção contínua do novo como perspectiva de sucesso e sobrevivência. Evidencia-se também nessa família uma crise de parentalidade, a qual só pode ser superada pela busca de originalidade, o que foi feito através de projetos mais individualizados, tendo, por isso, o conhecimento e a frequência de outros grupamentos que funcionam como novas referências para esses sujeitos. Destaque-se que o desenvolvimento de uma narrativa pessoal assume o que reafirma a questão apontada por De Gaulejac (2005, p. 61), observando-se tal perspectiva no

depoimento a seguir: [...] Por isso foi importante mergulhar na minha história, de uma forma melhor, fazer um exercício de protagonismo de minhas ações. As pessoas têm que mergulhar em suas histórias.¹¹

Já na família de Dona Neuma, o projeto de parentalidade é o foco. O papel materno sobrepuja todos os demais possíveis papéis e projetos de vida. Constituindo-se simplesmente como filhas e herdeiras, a originalidade só aparece na hora do desfile. Esse é o único lugar possível para aparecer. Nessa direção, sobressai nessa família a identidade proveniente do lugar que ocupa na comunidade. É uma identidade comunitária, compacta, e que, muitas vezes, as impede de acessar a liberdade, ou buscar uma autonomia. Confirma-se tal perspectiva no depoimento abaixo:

Era preciso dar continuidade. Nós três assinamos tudo. Tudo que ela comprava ela dava. Às vezes, a gente fazia mercado e, quando chegava aqui, ela já tinha dado tudo. Que é que se vai fazer? Foi criado assim, e até continuamos com isso.¹²

A complementaridade presente nessas famílias permite que todos os lugares de liderança sejam ocupados, explícita e implicitamente, nos seus imaginários e no da comunidade, havendo, num cruzamento ajustado com a horizontalidade de seus papéis na comunidade, com a verticalidade de suas histórias de vida, o que lhes institui líderes na comunidade, exemplos a serem seguidos engendrando formas de

¹¹ Depoimento de Nilcemar Nogueira, neta de dona Zica e de Cartola.

¹² Depoimento de Cecy, filha caçula de Dona Neuma, que pode ser confirmado pelos depoimentos de suas outras filhas.

subjetividade dentro da Comunidade da Mangueira.

Por fim, só resta afirmar que a sucessão e a herança na Mangueira se dão pela ação das mulheres. O feminino constitui-se como o gerador e o gestador da memória e da cultura, ainda que retratem modelos diferenciados de ação, seja pelo acolhimento e reprodução, seja pela autonomização e novas formas de tornar-se mulher.

REFERÊNCIAS

- Albin, R. C. (n.d). *Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira*. Recuperado em 01 de maio de 2007, de <http://www.dicionariompb.com.br>.
- Andrade, R. (2003). *Personalidade e Cultura – construções do imaginário*. Rio de Janeiro: Revan.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Bauman, Z. (2003) *Comunidade, a busca pela segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Bourdieu, P. (1997). As contradições da Herança. In D. Lins, *Subjetividade e Cultura* (p.7-17). Campinas: SP: Papirus.
- Carreiro, T. (2001). Vinculações entre romance familiar e trajetória social. In T. Feres-Carneiro (org) *Casamento e família: do social à clínica*. Rio de Janeiro: Nau.
- De Gaulejac., V.(1999) *La histoire em heritage: roman familial et trajetoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- De Gaulejac, V. (1995). Le recit de vie ente la Psychanalyse et la sociologie clinique. *Revue L'orientation scolaire et professionnelle* 24 (3), 27-42.
- De Gaulejac, V.. (2000). La vie, le roman, le histoire. *Revue Internationale de Psicossociologie*, VI, 47-62.
- Estação Primeira de Mangueira (n.d). Recuperado em 01 de maio de 2007, de <http://www.mangueira.com.br>.
- Freitas Campos, R. (1996). Introdução: a psicologia social-comunitária. In R. Freitas Campos, (Org) *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. (pp. 9-15). Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1977). *Romances Familiares*. Vol.IX. Primeira edição standart brasileira das obras completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago.
- Geertz, C. (1997). *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes.
- Lessa, C. (2000). *O Rio de todos os Brasis; uma reflexão em busca da auto-estima – Metrôpoles*. Rio de Janeiro: Record.
- Perrone, C. (2005). Um guia panorâmico de arquitetura. In S. Almeida (Org). *Casa Brasileira em Pauta*. São Paulo: Portal Sescsp.
- Quintal de Freitas, M. F. (1998). Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária: uma conciliação possível? In: M. F. Quintal de Freitas (Org). *Psicologia reflexões (im)pertinentes*. (pp. 83 – 108). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Quintaes, M. (2005). Psicologia arquetípica: uma questão de estilo. *Artigos diversos – psicoterapia e outros temas*. Recuperado em 01 de maio de 2007, de <http://www.haraterapias.com.br/artigos/49.htm>
- Pichon-Rivière, E. (1972) *Psicologia social como crítica da vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Sawaia, B. (1996). Comunidade: apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In R. Freitas Campos (Org). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (p.35-53.). Petrópolis: Vozes.

Ventura, Z. (1994). *Cidade partida*. São Paulo: Companhia das Letras.

Zaluar, A & Alvito, M, (orgs) (2006). *Um século de favela* (5 ed.) Rio de Janeiro: FGV.

Recebido em Setembro de 2009

Aceito em Outubro de 2009

*Nota: E-mail – solugu@uol.com.br

**Nota: E-mail – reginagna@terra.com.br

Contagem da frequência dos bigramas em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro

Bigram frequency for four- through six- letter words of Brazilian Portuguese

Cláudia Nascimento Guaraldo **Justi**^{I,*}
Francis Ricardo dos Reis **Justi**^{II}

RESUMO

Vários estudos sobre leitura e escrita têm demonstrado a influência de unidades sublexicais no processamento da linguagem. Uma das medidas de unidades sublexicais mais conhecida é a frequência de ocorrência dos bigramas (pares ordenados de letras que co-ocorrem nas palavras de uma língua). Visando preencher uma lacuna nos dados psicolinguísticos relativos ao português brasileiro, o presente estudo disponibiliza aos pesquisadores dados relativos à frequência de ocorrência dos bigramas (*type* e *token*) em palavras de quatro a seis letras do português brasileiro. Os resultados desse estudo demonstraram que a correlação média entre as medidas *type* e *token* foi forte e que, de uma forma geral, há mais redundância ortográfica no final das palavras de quatro a seis letras, uma vez que os bigramas em posições finais foram sempre em menor número e significativamente mais frequentes do que os bigramas nas outras posições.

Palavras-chave: bigramas; redundância ortográfica; análise de corpus linguístico.

ABSTRACT

Many studies about reading and writing have demonstrated the influence of sublexical units on language processing. One of the measures of sublexical units more used in the field of psycholinguistic is the bigram frequency. Aiming to fill in a gap on Brazilian Portuguese's psycholinguistics data, the present study provides for interested researchers data about bigram frequency (*type* and *token*) for four- through six- letter words of Brazilian Portuguese. The results of statistical analysis demonstrated that the mean correlation between *type* and *token* measures was strong. In addition, there was more orthographic redundancy at the end of the four-through six- letter words, because the bigrams of last position were always in minor number and significantly more frequent than bigram of other positions.

Keywords: bigrams; orthographic redundancy; *corpus* linguistics

^I Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Recife)

^{II} Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Maceió)

Como na leitura o acesso lexical é considerado um dos processos mais importantes (Perfetti, 1985), não é surpreendente que muitas pesquisas tenham se dedicado à investigação do efeito de variáveis lexicais como a frequência, a regularidade e a vizinhança ortográfica no reconhecimento visual de palavras (ver Justi & Justi, 2009 e Roazzi, Justi & Justi, 2008 para uma revisão

desses achados no português brasileiro). Recentemente, no entanto, vários pesquisadores têm chamado a atenção para a necessidade de serem analisadas também as características sublexicais dos estímulos e seus possíveis efeitos sobre o reconhecimento visual ou produção escrita de palavras (Cassar & Treiman, 1997; Conrad, Carreiras, Tamm & Jacobs, 2009; Deacon, Conrad & Pacton,

2008; Pacton, Perruchet, Fayol & Cleeremans, 2001; Treiman, 1993; Westbury & Buchnan, 2002).

De acordo com Carreiras e Grainger (2004), pode-se pensar nas características sublexicais das palavras como sendo unidades funcionais que intervêm entre o processamento perceptual de baixo nível (como a detecção de traços e bordas) e o acesso à representação mental das palavras na memória de longo prazo (acesso lexical). Nesse sentido, as unidades sublexicais podem ser subdivididas de acordo com suas características em: ortográficas; fonológicas; morfológicas. O foco deste trabalho recai sobre as características ortográficas das unidades sublexicais. Em ortografias alfabéticas como o português, pode-se dizer que a representação abstrata das letras é uma das principais unidades sublexicais do ponto de vista ortográfico, já que muitos modelos de reconhecimento visual de palavras assumem que, de algum modo, ou a representação abstrata das letras é mapeada em uma representação da forma ortográfica da palavra que as contém (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001; Grainger & Jacobs, 1996; McClelland & Rumelhart, 1981; Murray & Forster, 2004; Paap & Johansen, 1994; Whitney, 2001), ou é mapeada diretamente em um *output* fonológico ou semântico (Harm & Seidenberg, 2004; Plaut, Seidenberg, McClelland & Patterson, 1996; Seidenberg & McClelland, 1989). Porém, um problema que surge a partir da representação abstrata das letras é: como codificar a posição das letras nas palavras? De acordo com Carreiras e Grainger (2004) e Grainger e Whitney (2004), uma solução para esse problema seria postular um nível representacional sublexical que codificasse pares ordenados de letras ou bigramas. Por exemplo, a palavra 'toca' seria codificada

pelos bigramas 'to', 'oc' e 'ca'. Embora difiram na forma como codificam os bigramas, exemplos recentes dessa tendência são o modelo de Superposição de Bigramas Abertos (Grainger, Granier, Farioli, Van Assche & van Heuven, 2006) e o modelo SERIOL (Whitney, 2001; Whitney & Cornelissen, 2008). No entanto, o modelo de processamento paralelo distribuído de Seidenberg e McClelland (1989) já propunha que esse tipo de unidade sublexical (bigramas) poderia emergir no modelo devido ao seu grau de redundância ortográfica. Nesse sentido, se os bigramas, por um lado, são vistos por alguns pesquisadores como uma forma de codificar a ordem das letras nas palavras, por outro lado, podem ser encarados também como uma medida de redundância ortográfica.

É a observação de que as palavras escritas de uma língua são formadas apenas por certas combinações possíveis de letras e que, dentro das concatenações permissíveis, alguns padrões ocorrem mais frequentemente do que outros que suscita a ideia de que os bigramas podem ser vistos como medidas de redundância ortográfica (Novick & Sherman, 2004). Por exemplo, em ortografias alfabéticas, a frequência de ocorrência de determinadas combinações de letras varia: o padrão ortográfico 'ck' é mais comum do que o 'lk' na língua inglesa. Há também restrições posicionais sobre a ocorrência de determinados padrões ortográficos: no inglês, palavras podem terminar, mas não começar com 'ck'. Alguns padrões ortográficos envolvem letras duplas (sequência de duas letras idênticas). No inglês, por exemplo, certas letras podem ser duplicadas (como o 'o' em 'book' e o 'l' em 'fill'), ocorrendo, tipicamente, no meio e no fim das palavras, mas não no início (Seidenberg, 1989). A existência desse tipo de regularidade nos padrões ortográficos de uma língua,

principalmente os indexados pela frequência dos bigramas, tem ensejado diversas pesquisas. Por exemplo, no caso da língua inglesa, estudos de pesquisadores como Treiman (1993; Treiman & Bourassa, 2000; Cassar & Treiman, 1997) têm evidenciado que, a partir do jardim de infância, as crianças já demonstram uma sensibilidade à frequência de ocorrência dos padrões ortográficos de sua língua, seja na leitura (p. ex., ao julgar quais sequências de letras eram mais parecidas com uma palavra real, as crianças consideraram as restrições ortográficas do inglês), seja na escrita (p.ex., como na língua inglesa as palavras não podem começar com 'ck', as crianças raramente cometiam esse tipo de erro ao tentar escrever uma palavra). Ampliando a generalidade desses achados, Pacton e cols. (2001), pesquisando crianças falantes da língua francesa, demonstraram que a sensibilidade aos padrões ortográficos, em especial às letras que podem aparecer duplicadas em palavras do francês, ocorre de forma independente da frequência das letras isoladas que constituem o padrão. Assim sendo, os resultados do estudo de Pacton e cols. (2001) revelaram que as crianças foram sensíveis à frequência com que duas letras iguais ocorriam juntas e não meramente à frequência absoluta de cada letra.

Os resultados dos estudos de Treiman (1993), Cassar e Treiman (1997) e Pacton e cols. (2001) sugerem que, gradualmente, e mesmo após poucos meses de exposição à língua escrita, as crianças desenvolvem uma sensibilidade às restrições ortográficas de sua língua baseadas na frequência de ocorrência das unidades sublexicais presentes nas palavras a que são expostas. Ora, como a frequência de ocorrência dessas unidades sublexicais é normalmente indexada pela frequência de ocorrência dos bigramas, a

frequência de ocorrência dos bigramas passa a ser, pelo menos, uma variável a ser controlada nos estudos sobre a leitura e/ou escrita. Por exemplo, no âmbito dos estudos sobre o reconhecimento visual de palavras, pesquisadores, como Rastle, Davis e New (2004) sugerem que alguns dos efeitos encontrados pelos pesquisadores ao investigarem o processamento morfológico podem ser, na realidade, efeitos da frequência de ocorrência dos bigramas que compõem as palavras. De acordo com tais pesquisadores, enquanto as raízes e os afixos têm, tipicamente, bigramas de alta frequência de ocorrência, a frequência dos bigramas que se localizam entre os morfemas é menor. Assim sendo, sequências de letras de baixa probabilidade (bigramas infrequentes) representariam o limite entre o término de um morfema e o início de outro. Uma vez que o ser humano parece ser sensível à frequência de ocorrência desses padrões ortográficos desde cedo, isso explicaria alguns dos efeitos que sugerem uma decomposição morfológica da palavra em tarefas de reconhecimento visual de palavras utilizando o paradigma de *priming* (Longtin, Segui, & Hallé, 2003; Rastle & Davis, 2009).

De uma forma geral, além dos estudos sobre o reconhecimento visual de palavras (p.ex. Conrad, Carreiras, Tamm & Jacobs, 2009) e sobre o desenvolvimento do conhecimento ortográfico (p.ex. Pacton e cols., 2001), estudos realizados em outras áreas do conhecimento têm considerado ser importante investigar o papel dos bigramas, seja na solução de anagramas (p.ex. Mayzner & Tresselt, 1963), seja nos estudos sobre a memorização de palavras novas (p.ex. Dorfman, 1999). Ademais, outro indício da importância dessa variável é que uma pesquisa na base de dados *PsicInfo*, realizada em agosto de

2009 pelos autores desse trabalho, utilizando os termos *bigram* ou *bigrams*, tendo como base apenas trabalhos publicados nos últimos 5 anos, resultou em 49 artigos, o que representa um número bastante razoável de trabalhos considerando-se a especificidade do tema.

Tendo em vista a importância dos bigramas como uma medida de redundância ortográfica ou como unidades sublexicais em modelos de reconhecimento de palavras, é natural que diversos pesquisadores utilizem alguma medida de frequência dos bigramas em seus estudos, seja para investigar diretamente seus efeitos, seja para controlá-los. De acordo com Novick e Sherman (2004), existem diferentes tipos de medidas de frequência de bigramas, algumas sendo sensíveis à posição em que os bigramas aparecem nas palavras, enquanto outras não. As medidas sensíveis à posição em que os bigramas ocorrem, normalmente, levam em consideração também o número de letras das palavras, posto que algumas posições variam de acordo com o número de letras das palavras (p.ex.: contando letra a letra, da esquerda para a direita, a posição 3 é a posição final em palavras de 4 letras, no entanto, em palavras de 6 letras, é uma das posições mediais). Desse modo, normas de bigramas sensíveis à posição especificam quais bigramas são mais frequentes, por posição, em palavras de um determinado número de letras; já normas que não são sensíveis à posição, especificam a frequência de ocorrência de um determinado bigrama, independentemente, do número de letras das palavras e de onde ele ocorre nelas. Além disso, a frequência dos bigramas pode ser computada de duas formas: de acordo com o número de palavras em que o bigrama aparece (*type frequency*); e, pelo número de vezes em que o bigrama aparece de uma forma geral (*token*

*frequency*¹). Por exemplo, considerando uma contagem sensível à posição e ao número de letras, na frase: “Fábio joga muito bem vôlei, por isso joga na seleção”, o bigrama ‘jo’, na posição inicial de palavras de 4 letras, tem frequência de *type* igual a 1 e frequência de *token* igual a 2. O bigrama ‘jo’ tem uma frequência de *type* igual a 1 porque, no exemplo dado, aparece apenas na palavra ‘joga’ e tem uma frequência de *token* igual a dois porque ocorre duas vezes na frase.

No que diz respeito à distinção entre a frequência de *type* e a frequência de *token*, autores como Novick e Sherman (2004) têm argumentado que a frequência de *token* pode ser enganosa, uma vez que nessa se confundem a frequência do bigrama e a frequência das palavras nas quais ele ocorre (assim, um bigrama pode parecer frequente não porque ocorre em muitas palavras, mas porque ocorre em uma palavra muito frequente). Já no que diz respeito às contagens de bigramas que não são sensíveis à posição, pode-se dizer que estas deixam de capturar informações potencialmente relevantes. Por exemplo, na língua inglesa, o bigrama ‘ck’, embora possa ser frequente, não ocorre no início das palavras. Sendo assim, as contagens não posicionais de bigramas são cegas a essas possíveis regularidades da língua.

Todos os dados psicolinguísticos apresentados no corpo desse artigo até o momento são relativos à língua inglesa, pois, em nosso conhecimento, ainda não se encontra disponível publicamente nenhuma medida da frequência de ocorrência dos bigramas relativa ao

¹ Optou-se por não traduzir os termos ‘*type*’ e ‘*token*’ por esses já terem se tornados clássicos na área.

português brasileiro. Infelizmente, essa escassez de dados tem dificultado os pesquisadores a investigar e/ou controlar os possíveis efeitos dos bigramas em pesquisas desenvolvidas na língua portuguesa (p.ex.: Justi & Pinheiro, 2006; Justi & Justi, 2007). Tendo essa lacuna nos dados psicolinguísticos da língua portuguesa em mente, além da importância teórica de se estudar os efeitos dos bigramas, o presente estudo teve como objetivo prover os pesquisadores brasileiros de dados sobre a frequência de ocorrência dos bigramas das palavras de 4 a 6 letras do português brasileiro. Para tal, optou-se pelo cômputo das frequências de *type* e de *token* dos bigramas, por posição e número de letras das palavras. Essa opção se justifica porque, conforme ressaltado por Novick e Sherman (2004), as contagens não posicionais podem deixar de capturar regularidades ortográficas relevantes da língua. Além disso, o leitor interessado em uma contagem não posicional pode facilmente obter esses dados com base em uma contagem posicional (basta somar a frequência relatada de um bigrama para todas as posições em que ele ocorre), já o inverso não é verdadeiro.

MÉTODOS

Existem, pelo menos, duas listas de contagem da frequência de ocorrência de palavras no português do Brasil, a lista de Pinheiro (1996) e a lista desenvolvida pelo NILC (2005). No presente estudo optou-se pela lista do NILC (2005) por duas razões: 1) ela tem como base uma amostra maior de palavras e isso aumenta a sensibilidade da contagem da frequência de *type* dos bigramas; 2) em estudo anterior Justi e Justi (2008) desenvolveram estatísticas de vizinhança ortográfica para 8465 palavras de 4 a 6

letras da lista do NILC. Sendo assim, parece mais produtivo somar dados psicolinguísticos a esse conjunto de palavras para que os pesquisadores possam ter dados mais completos ao invés de ter dados fragmentários sobre conjuntos de estímulos diferentes. Destarte, a base de dados que serviu de cálculo para a frequência de ocorrência dos bigramas no presente estudo constitui-se das 8465 palavras de 4 a 6 letras retiradas do corpus NILC (2005) que foram analisadas previamente por Justi e Justi (2008). De qualquer forma, para avaliar a generalidade das frequências dos bigramas gerados neste estudo, uma amostra de 2298 palavras de seis letras comuns à terceira e quarta série do trabalho de Pinheiro (1996) foi selecionada, e uma análise da correlação entre a frequência dos bigramas gerados no presente trabalho e a frequência dos bigramas gerados com base na lista de Pinheiro foi efetuada. Foram escolhidas palavras de seis letras da lista de Pinheiro, pois, no conjunto de palavras de 4 a 6 letras dessa lista, as de 6 letras são as que existem em maior número.

Material

Foram utilizadas no presente estudo 8465 palavras de quatro a seis letras do corpus NILC (2005) e 2298 palavras de seis letras comuns à 3ª e 4ª série da lista de Pinheiro (1996).

Procedimentos

Da mesma forma que no estudo de Justi e Justi (2008), foram selecionadas para análise apenas as palavras de 4 a 6 letras do corpus NILC (2005) com frequência de, pelo menos, uma ocorrência por milhão, sendo todas as

palavras estrangeiras e hifenizadas descartadas, resultando em uma base de dados de 8465 palavras. Tais palavras foram organizadas em uma planilha do 'MS Excel', e comandos para a extração de *strings* foram utilizados para a extração dos bigramas. Os bigramas foram extraídos de acordo com o número de letras das palavras e a posição em que ocorriam nelas. Após esse procedimento, os bigramas gerados foram analisados no programa 'SPSS for Windows' versão 16.0, sendo geradas as seguintes estatísticas: frequência de ocorrência de *type* e de *token* para bigramas que iniciam em palavras de 4 letras nas posições 1, 2 e 3 (p.ex.: para a palavra 'pato' o bigrama que inicia na posição 1 é 'pa', na 2 é 'at' e na 3 é 'to'); frequência de ocorrência de *type* e de *token* para bigramas que iniciam em palavras de 5 letras nas posições 1, 2, 3 e 4 (p.ex.: para a palavra 'chave' o bigrama que inicia na posição 1 é 'ch', na 2 é 'ha', na 3 é 'av' e na 4 é 've'); frequência de ocorrência de *type* e de *token* para bigramas que iniciam em palavras de 6 letras nas posições 1, 2, 3, 4 e 5 (p.ex.: para a palavra 'casaco' o bigrama que inicia na posição 1 é 'ca', na 2 é 'as', na 3 é 'sa', na 4 é 'ac' e na 5 é 'co').

No que diz respeito às palavras de 6 letras, comuns às 3ª e 4ª séries da lista de Pinheiro (1996), optou-se por gerar bigramas para apenas uma das posições dessas palavras. Para tanto, um sorteio foi realizado e a posição 1 foi selecionada. Esse procedimento se justifica porque gerar bigramas é um processo bastante dispendioso e não há, em princípio, qualquer razão para se imaginar que a correlação entre a frequência dos bigramas das duas listas irá variar sistematicamente de acordo com sua posição, uma vez que se trata de palavras com o mesmo número de letras. O mesmo procedimento empregado para gerar os bigramas da lista do NILC foi utilizado para gerar os bigramas da posição inicial de palavras de seis letras da lista de Pinheiro.

RESULTADOS

Como pode ser observado na Tabela 1, ao se considerar separadamente as palavras de acordo com o número de letras, há mais bigramas diferentes nas posições mediais das palavras do que nas posições iniciais e finais, sendo os bigramas das posições finais sempre em menor número.

Posição	Palavras de 4 letras			Palavras de 5 letras			Palavras de 6 letras		
	N_BG	F_TY	F_TK	N_BG	F_TY	F_TK	N_BG	F_TY	F_TK
P1	193	5,7	418,6	257	11,5	384,2	277	15,9	299,9
P2	242	4,6	333,8	304	9,8	324,8	371	11,8	223,9
P3	173	6,4	466,9	316	9,4	312,4	336	13,1	247,2
P4	--	--	--	170	17,5	580,8	285	15,4	291,5
P5	--	--	--	--	--	--	166	26,5	500,4
Média	202,7	5,4	398,6	261,7	11,4	377,2	287	15,3	289,4

Nota: P1 = Posição 1; P2 = Posição 2; P3 = Posição 3; P4 = Posição 4 e P5 = Posição 5; N_BG = número de bigramas; F_TY = frequência média de *type*; F_TK = frequência média de *token*.

Tabela 1 – Número de bigramas em palavras de 4 a 6 letras por posição

A fim de verificar se haveria alguma diferença estatisticamente significativa entre a frequência dos bigramas das palavras de 4 a 6 letras de acordo com a posição em que eles ocupam nas palavras, duas análises de variância foram efetuadas: uma, tendo como variável dependente a frequência de *type*, e a outra, tendo como variável dependente a frequência de *token*. Para as palavras de quatro letras, a ANOVA que considerou a frequência de *token* não foi estatisticamente significativa ($p > 0,46$). Já a ANOVA que considerou a frequência de *type* foi estatisticamente significativa, $F(2,605) = 4,341$ e $p = 0,013$. Para explorar melhor esse resultado, análises *post hoc*, utilizando a correção de Bonferroni, foram realizadas. Essas análises revelaram que a única diferença estatisticamente significativa ocorreu entre a frequência dos bigramas da posição final e a frequência dos bigramas da posição medial ($p < 0,05$), sendo os bigramas da posição final significativamente mais frequentes. Nenhuma das outras comparações *post hoc* foi estatisticamente significativa (para todas, $p > 0,17$).

No caso das palavras de 5 letras, tanto a ANOVA que considerou a frequência de *type*, $F(3,1043) = 9,192$, quanto a que considerou a frequência de *token*, $F(3,1043) = 5,544$, foram estatisticamente significantes (para ambas $p < 0,01$). No entanto, em ambos os casos, análises *post hoc*, utilizando a correção de Bonferroni, revelaram que as únicas diferenças estatisticamente significantes existentes foram entre a frequência dos bigramas da posição final e a frequência dos bigramas das outras posições (para todas, $p < 0,05$), sendo os bigramas da posição final significativamente mais frequentes do que os bigramas das demais posições. Nenhuma das outras comparações *post*

hoc foi estatisticamente significativa (para todas, $p > 0,50$).

Por fim, as palavras de 6 letras apresentaram o mesmo padrão das palavras de 5 letras. Tanto a ANOVA que considerou a frequência de *type*, $F(4,1430) = 9,276$, quanto a que considerou a frequência de *token*, $F(4,1430) = 6,831$ foram estatisticamente significantes (para ambas $p < 0,001$). Mas, em ambos os casos, análises *post hoc*, utilizando a correção de Bonferroni, revelaram que as únicas diferenças estatisticamente significantes ocorreram entre a frequência dos bigramas da posição final e a frequência dos bigramas das outras posições (para todas, $p < 0,01$), sendo os bigramas da posição final significativamente mais frequentes do que os bigramas das demais posições. Nenhuma das outras comparações *post hoc* foi estatisticamente significativa (para todas, $p > 0,50$).

Para verificar se a frequência de *type* e a frequência de *token* se relacionam, análises de correlação de Pearson foram desenvolvidas levando-se em consideração o número de letras e a posição dos bigramas nas palavras. Para o cálculo da correlação média, foi utilizado o programa *Meta-Analysis* versão 5.3 de Schwarzer (1989). Foi adotado o seguinte procedimento: primeiro, os valores r foram transformados em valores Z_r de Fisher; depois o valor Z_r médio foi calculado; e, finalmente, foi transformado no valor r médio. A correlação média geral entre as frequências de *type* e de *token* foi de 0,74 e a correlação média por número de letras foi de 0,54 para as palavras de 4 letras; de 0,80 para as palavras de 5 letras e de 0,79 para as palavras de 6 letras.

No que diz respeito aos bigramas mais e menos frequentes, a título de ilustração, os ANEXOS 1, 2 e 3 apresentam os dados relativos aos 20

bigramas mais frequentes e aos 20 bigramas menos frequentes, de acordo com a posição, em palavras de quatro, cinco e seis letras, respectivamente. Como a escolha entre a utilização da medida de *type* e a utilização da medida de *token* fica a critério do pesquisador, ambas as medidas estão disponíveis. Como as frequências de *type* e de *token*, porém, não são necessariamente semelhantes, optou-se por levar em consideração o valor da frequência de *type* ao dispor em ordem decrescente os bigramas mais frequentes. Dessa forma, como pode ser observado no ANEXO 1, o bigrama ‘ca’ apresentou a maior frequência de *type* no início de palavras de 4 letras, mas não apresentou a maior frequência de *token*. No caso dos bigramas menos frequentes, como eles tiveram, via de regra, uma frequência de *type* igual a um, utilizou-se a medida *token* para a disposição dos resultados em ordem decrescente nos anexos. Por exemplo, um dos bigramas na posição inicial de palavras de quatro letras que têm frequência de *type* igual a um é o bigrama ‘ég’. Esse bigrama, contudo, tem frequência de *token* igual a quatro e, como foram apresentados nos anexos apenas os vinte bigramas menos frequentes, esse bigrama não aparece no ANEXO 1, pois um bigrama com frequência de *token* menor foi apresentado no lugar dele.

Por fim, objetivando investigar a generalidade da contagem da frequência de ocorrência dos bigramas realizada neste estudo, foi efetuada uma análise da correlação entre a frequência dos bigramas presentes em palavras de seis letras na posição inicial da lista do NILC (2005) e a frequência dos bigramas presentes na posição inicial em palavras de seis letras, comuns à 3ª e 4ª série, da lista de Pinheiro (1996). Os resultados revelaram uma forte correlação entre

essas medidas ($r = 0,96$ para a correlação entre a frequência de *type* e $r = 0,85$ para a correlação entre a frequência de *token*).

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo demonstram que há mais redundância ortográfica no final das palavras de 4 a 6 letras do português brasileiro, porquanto os bigramas em posições finais foram, de uma forma geral, sempre em menor número e significativamente mais frequentes do que os bigramas nas outras posições. Uma das possíveis explicações para esse resultado é que os bigramas nas posições finais de palavras podem coincidir com sufixos. Esse provavelmente é o caso do bigrama ‘ou’ que, embora não tenha aparecido entre os bigramas mais frequentes nas palavras de 4 letras, apareceu entre os dez bigramas mais frequentes no final das palavras de 5 e 6 letras. Isso ocorreria porque a sequência de letras ‘ou’ no final de palavras do português brasileiro, geralmente, indica uma flexão verbal. Esse argumento é reforçado ao se considerar que a probabilidade de uma palavra ter uma flexão aumenta, muito provavelmente, junto com o seu número de letras. Isso explicaria o fato do bigrama ‘ou’ ter aparecido entre os mais frequentes nas palavras de 5 e 6 letras, mas não ter aparecido entre os vinte mais frequentes nas palavras de 4 letras. Pode-se dizer que tais resultados corroboram o argumento de Rastle e cols. (2004) de que alguns dos efeitos encontrados pelos pesquisadores ao investigarem o processamento morfológico podem ser, na realidade, efeitos da frequência de ocorrência dos bigramas que compõem as palavras, já que os afixos têm, tipicamente, bigramas de alta frequência de ocorrência. Destarte, torna-se

necessário que pesquisadores interessados em investigar o processamento morfológico controlem a frequência de ocorrência dos bigramas em seus estudos para evitar que os resultados possam ser atribuídos a uma diferença nessa variável.

Outra questão com a qual o presente estudo se deparou refere-se à qual medida seria a mais apropriada da frequência de um bigrama. O presente estudo computou tanto a frequência de *type* quanto a frequência de *token* e encontrou que a correlação entre essas medidas foi moderada para palavras de 4 letras e forte para palavras de 5 e 6 letras. Esse padrão é esperado, já que a frequência de *token* é contaminada pela frequência de ocorrência das palavras e, nesse caso, como a frequência de ocorrência das palavras de 4 letras é maior do que a das palavras de 5 e 6 letras, não é de se surpreender que a correlação entre as medidas *type* e *token* tenha sido menor nesse conjunto de palavras. Nesse sentido, pode-se argumentar, em consonância com Novick e Sherman (2004), que a medida mais segura da frequência de ocorrência de um bigrama é, de fato, a frequência de *type*.

Para finalizar, tendo a lista do NILC (2005) sido desenvolvida com base em textos jornalísticos, voltados primordialmente para o público adulto, uma questão torna-se pertinente: são os dados gerados pelo presente trabalho válidos para pesquisas a serem realizadas com crianças? Diferentemente da lista do NILC (2005), a lista de Pinheiro (1996) foi desenvolvida tendo como base livros infantis utilizados por crianças da pré-escola a 4ª série. Em suporte à generalidade dos resultados do presente estudo, foi observada uma forte correlação entre a frequência dos bigramas das palavras da lista do NILC e a frequência dos bigramas das palavras da lista de Pinheiro, o que atesta a

generalidade da contagem de frequência de ocorrência dos bigramas efetuada nesse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características da mente humana é a sensibilidade à frequência de ocorrência dos estímulos a que é exposta. Nesse sentido, a frequência de ocorrência dos bigramas tem sido considerada uma importante variável sublexical nas pesquisas psicolinguísticas da atualidade, sendo uma das principais variáveis em estudos sobre a aquisição de padrões ortográficos (Cassar & Treiman, 1997; Pacton & cols., 2001; Treiman, 1993; Treiman & Bourassa, 2000) ou uma das variáveis a serem controladas em estudos sobre o processamento morfológico (Longtin & cols., 2003; Rastle & cols., 2004; Rastle & Davis, 2009). O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de prover os pesquisadores brasileiros de dados psicolinguísticos referentes à frequência de ocorrência dos bigramas em palavras de 4 a 6 letras do português brasileiro, suprimindo, dessa forma, uma importante lacuna nos dados psicolinguísticos dessa língua. Assim sendo, os pesquisadores brasileiros passam a contar com uma relevante fonte de dados psicolinguísticos que pode permitir uma investigação mais sofisticada do papel da redundância ortográfica na leitura e na escrita, bem como um melhor controle experimental em estudos em que outras variáveis são o foco da pesquisa. O banco de dados completo pode ser obtido gratuitamente mediante contato eletrônico com os autores deste artigo.

REFERÊNCIAS

- Carreiras, M., & Grainger, J. (2004). Sublexical representations and the 'front end' of visual word recognition. *Language and Cognitive Processes*, 19, 321-331.
- Cassar, M., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89, 631-644.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Conrad, M., Carreiras, M., Tamm, S., & Jacobs, A. (2009). Syllables and bigrams: orthographic redundancy and syllabic units affect visual word recognition at different processing levels. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35, 461-479.
- Deacon, S., Conrad, N., & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology*, 49, 118-124.
- Dorfman, J. (1999). Unitization of sublexical components in implicit memory for novel words. *Psychological Science*, 10, 387-392.
- Grainger, J., & Jacobs, A. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: a multiple read-out model. *Psychological Review*, 103, 518-565.
- Grainger, J., & Whitney, C. (2004). Does the huamn mnid raed wrods as a wlohe? *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 58-59.
- Grainger, J., Granier, J., Farioli, F., Van Assche, E., & van Heuven, W. (2006). Letter position information and printed word perception: the relative-position priming constraint. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32, 865-884.
- Harm, M., & Seidenberg, M. (2004). Computing the meaning of words in reading: cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111, 662-720.
- Justi, C., & Justi, F. (2009). Os efeitos de lexicalidade, frequência e regularidade na leitura de crianças falantes do português brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 163-172.
- Justi, F., & Pinheiro, A. (2006). O efeito de vizinhança ortográfica no português do Brasil: acesso lexical ou processamento estratégico? *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 275-288.
- Justi, F., & Justi, C. (2007). O efeito da frequência de ocorrência dos bigramas e da sílaba inicial no reconhecimento visual de palavras no português do Brasil. *Anais do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística* (pp. 649-650). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Justi, F., & Justi, C. (2008). As estatísticas de vizinhança ortográfica das palavras do português e do inglês são diferentes? *Psicologia em Pesquisa*, 2, 61-73.
- Longtin, C., Segui, J., & Hallé, P. (2003). Morphological priming without morphological relationship. *Language and Cognitive Processes*, 18, 313-334.
- Mayzner, M., & Tresselt, M. (1963). Anagram solution times: a function of word length and letter position variables. *Journal of Psychology*, 55, 469-475.
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An Interactive activation model of

- context effects in letter perception: part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- NILC (2005). *Corpus NILC / São Carlos v.7.1*. Retirado em 30/08/2005, do site <http://www.nilc.icms.usp.br>.
- Murray, W., & Forster, K. (2004). Serial mechanisms in lexical access: the rank hypothesis. *Psychological Review*, 111, 721-756.
- Novick, L., & Sherman, S. (2004). Type-based bigram frequencies for five-letter words. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 397-401.
- Paap, K., & Johansen, L. (1994). The case of the vanishing frequency effect: a retest of the verification model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1129-1157.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of lab: the case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pinheiro, A. (1996). *Contagem de frequência de ocorrência e análise psicolinguística de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.
- Plaut, D., McClelland, J., Seidenberg, M., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56-115.
- Rastle, K., Davis, M., & New, B. (2004). The broth in my brother's brothel: morpho-orthographic segmentation in visual word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 1090-1098.
- Rastle, K., & Davis, M. (2009). Morphological decomposition based on the analysis of orthography. In R. Frost, J. Grainger & M. Carreiras (Orgs.), *Advances in morphological processing* (pp. 942-971). Hove: Psychology Press.
- Roazzi, A., Justi, C., & Justi, F. (2008). Da tinta à mente: uma discussão sobre os modelos computacionais de reconhecimento visual de palavras. In M. Maluf & S. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 95-121). Curitiba: Editora UFPR.
- Schwarzer, R. (1989). *Meta-Analysis v.5.3*. Retirado em 30/09/2007, do site <http://userpage.fu-berlin.de/~health/meta53.exe>.
- Seidenberg, M., & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Seidenberg, M. (1989). Reading complex words. In G. Carlson & M. Tanenhaus (Orgs.), *Linguistic structure in language processing* (pp. 53-105). Kluwer Academic Publishers.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: a study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). The Development of Spelling Skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Westbury, C., & Buchanan, L. (2002). The probability of the least likely non-length-controlled bigram affects lexical decision reaction times. *Brain and Language*, 81, 66-78.
- Whitney, C. How the brain encodes the order of letters in a printed word: The SERIOL model and selective literature review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8, 221-243, 2001.
- Whitney, C., & Cornelissen, P. (2008). SERIOL reading. *Language and Cognitive Process*, 23, 143-164.

Endereço para correspondência:

R. Engenheiro Mário de Gusmão,
1295/104 - Ponta Verde - Maceió / AL –
Brasil. CEP: 57035-000.
Tel.: (82)3235-1823.
E-mail: claudia.ngjusti@gmail.com

Recebido em Setembro de 2009

Aceito em Outubro de 2009

* Nota. Bolsista de doutorado do CNPq

Anexo 1

Frequências de type e de token para os vinte bigramas mais e menos frequentes de palavras de 4 letras por posição

POSIÇÃO 1			POSIÇÃO 2			POSIÇÃO 3		
BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK
mais frequentes								
ca	36	2710	at	25	737	ra	38	12391
pa	23	12267	ot	24	506	to	36	1559
vi	21	1148	al	23	513	ta	35	1454
ma	20	4909	ai	22	5252	la	33	2892
to	20	988	el	20	4878	ca	31	542
co	19	4582	er	19	1273	ro	28	553
me	19	902	ol	19	401	ia	26	512
fi	18	562	ur	19	367	ma	26	946
pi	18	185	ar	18	11414	as	24	2624
so	18	245	ir	17	198	lo	23	2510
ba	17	327	in	16	127	co	22	214
bo	17	408	on	16	610	ga	22	468
fa	17	959	ac	15	113	os	22	1758
pe	17	4745	ed	15	596	da	21	2397
ra	17	164	ei	15	1145	go	21	1041
sa	17	677	et	15	374	de	20	2603
se	17	3119	oc	15	810	do	19	2427
te	17	943	od	14	2421	te	18	1111
re	16	903	ag	13	250	is	17	6577
do	15	1405	ic	13	507	na	17	651
menos frequentes								
éd	1	1	ál	1	1	ús	1	1
ím	1	1	ça	1	1	ái	1	1
aí	1	1	ço	1	1	bé	1	1
ae	1	1	íd	1	1	có	1	1
ai	1	1	íe	1	1	cô	1	1
bó	1	1	ôr	1	1	ci	1	1
cá	1	1	aú	1	1	dô	1	1
cz	1	1	ba	1	1	du	1	1
eg	1	1	cé	1	1	en	1	1
eu	1	1	ca	1	1	gá	1	1
fô	1	1	dr	1	1	gã	1	1
og	1	1	ft	1	1	gi	1	1
ox	1	1	gr	1	1	iô	1	1
pí	1	1	iç	1	1	lê	1	1
ps	1	1	iz	1	1	lô	1	1
sã	1	1	lc	1	1	lu	1	1
só	1	1	mã	1	1	pé	1	1
ui	1	1	mé	1	1	rê	1	1
vã	1	1	mi	1	1	tó	1	1
vé	1	1	oi	1	1	zó	1	1

Nota: BG = Bigrama; TY= Type; TK = Token

Anexo 2

Frequências de type e de token para os vinte bigramas mais e menos frequentes de palavras de 5 letras por posição em que iniciam na palavra

POSIÇÃO 1			POSIÇÃO 2			POSIÇÃO 3			POSIÇÃO 4		
BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK
mais frequentes											
ca	91	2207	or	99	4478	st	63	3094	as	202	4043
co	63	1676	ar	90	3008	ra	59	2290	os	172	5531
po	59	2884	er	90	3579	nt	57	2540	ar	117	3025
pa	58	1989	en	73	3390	ta	55	1283	ta	116	4190
ma	57	2045	al	70	1544	nd	45	3863	ia	97	3049
vi	55	1167	ra	65	1184	to	44	1324	to	92	4616
re	54	845	ur	64	985	la	43	1094	am	87	1729
ba	52	1302	an	57	2015	re	43	542	ra	86	2277
se	52	2299	in	55	3808	rr	43	878	es	82	2971
te	52	2879	ol	50	1894	it	41	2649	ou	81	1397
mo	50	969	as	46	1162	ri	41	1888	ão	78	3059
sa	50	1504	ri	46	739	ro	41	662	em	64	3393
pe	49	1876	es	45	5041	ca	37	1343	te	63	3701
su	47	373	re	45	1134	ia	35	268	do	62	2254
fa	46	2193	on	41	1478	te	35	2415	da	61	2749
to	45	1951	ot	41	947	rt	34	2586	ca	55	1765
de	43	2468	is	40	2773	nh	33	2244	ro	54	2002
tr	43	419	el	39	1532	ga	32	944	sa	50	1891
ve	40	1251	ir	39	435	ss	32	3892	al	44	2957
fo	38	3663	ei	37	1255	de	30	1394	io	43	856
menos frequentes											
pí	2	2	rê	2	2	íc	1	1	dê	2	2
rí	2	2	rs	2	2	úo	1	1	du	2	2
ró	2	2	so	2	2	ae	1	1	há	2	2
tí	2	2	ze	2	2	bá	1	1	ió	2	2
tc	2	2	ál	1	1	cã	1	1	lé	2	2
xa	2	2	áq	1	1	dã	1	1	mi	2	2
óc	1	1	çu	1	1	fá	1	1	pu	2	2
úr	1	1	ín	1	1	fê	1	1	ts	2	2
ax	1	1	ío	1	1	fo	1	1	tu	2	2
bó	1	1	ôr	1	1	iô	1	1	uê	2	2
ec	1	1	bs	1	1	jã	1	1	ur	2	2
fô	1	1	dr	1	1	jé	1	1	xá	2	2
ia	1	1	dv	1	1	jô	1	1	ós	1	1
lé	1	1	gn	1	1	lá	1	1	ôo	1	1
ló	1	1	lú	1	1	lb	1	1	aé	1	1
nó	1	1	nz	1	1	oj	1	1	bó	1	1
of	1	1	ré	1	1	oo	1	1	cô	1	1
ox	1	1	sc	1	1	pó	1	1	ix	1	1
tô	1	1	uç	1	1	pu	1	1	li	1	1
zí	1	1	vn	1	1	rô	1	1	té	1	1

Nota: BG = Bigrama; TY= Type; TK = Token

Anexo 3

Frequências de type e de token para os vinte bigramas mais e menos frequentes de palavras de 6 letras por posição em que iniciam na palavra

POSIÇÃO 1			POSIÇÃO 2			POSIÇÃO 3			POSIÇÃO 4			POSIÇÃO 5		
BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK	BG	TY	TK
mais frequentes														
ca	149	1741	ar	127	2560	st	100	1307	ad	217	3131	as	371	6229
re	131	1512	or	117	2608	nt	98	3615	ta	148	2332	os	361	7233
co	123	3168	en	116	2647	ti	76	1522	to	120	2192	ar	249	3584
de	96	3214	Ra	110	4043	ra	73	778	id	107	1587	do	190	4742
ma	90	1004	an	106	1717	ri	60	1181	ra	103	1327	am	189	1571
tr	82	701	er	103	1586	nd	59	689	ia	92	1352	da	171	1631
pa	78	2289	al	96	652	ta	58	1652	ic	79	1440	ou	166	2238
ba	71	779	es	79	1406	it	57	1179	te	75	869	es	158	2459
pe	70	1236	Re	75	1378	rr	55	730	da	64	669	ão	131	2380
es	66	2592	on	74	2169	ca	51	560	av	61	811	ia	117	1393
pr	65	1656	ol	71	814	di	50	1131	ro	61	1634	ra	116	3190
sa	65	381	as	70	893	rt	50	1312	do	60	571	ta	115	1069
vi	65	660	Ri	69	775	ss	49	1688	in	60	3413	em	96	1083
po	63	2000	ur	64	508	an	48	3991	er	59	1396	to	87	2027
ch	62	1073	In	62	742	en	48	1716	it	59	903	ca	81	1025
se	59	2076	om	60	1194	rd	45	468	ca	57	622	is	70	2055
mo	58	1198	RO	55	820	li	44	163	sa	57	1387	va	70	838
al	55	1377	Is	47	569	vi	44	723	re	53	863	na	69	3930
ve	55	885	ac	46	188	ci	43	535	ai	50	922	la	65	912
su	53	295	ec	46	520	er	42	957	ar	50	454	co	61	972
menos frequentes														
um	2	2	áu	1	1	áx	1	1	úd	1	1	ía	1	1
vô	2	2	ço	1	1	ér	1	1	úr	1	1	ôo	1	1
zâ	2	2	çu	1	1	ét	1	1	aí	1	1	bu	1	1
zu	2	2	és	1	1	ên	1	1	af	1	1	gi	1	1
ág	1	1	Ia	1	1	ío	1	1	cê	1	1	hó	1	1
áu	1	1	Ío	1	1	ót	1	1	dô	1	1	hu	1	1
êm	1	1	Íz	1	1	úb	1	1	iu	1	1	jó	1	1
óx	1	1	ôq	1	1	ax	1	1	ju	1	1	je	1	1
ôh	1	1	úf	1	1	bó	1	1	lç	1	1	lã	1	1
dó	1	1	úr	1	1	cõ	1	1	ld	1	1	lé	1	1
gã	1	1	ae	1	1	eu	1	1	lg	1	1	li	1	1
gn	1	1	ao	1	1	fõ	1	1	lm	1	1	mã	1	1
hí	1	1	ej	1	1	iz	1	1	nô	1	1	nê	1	1
ji	1	1	Ft	1	1	jõ	1	1	nu	1	1	ni	1	1
mâ	1	1	ga	1	1	mõ	1	1	pê	1	1	pá	1	1
né	1	1	hm	1	1	mf	1	1	rç	1	1	pó	1	1
nô	1	1	Iê	1	1	né	1	1	ró	1	1	rô	1	1
og	1	1	nj	1	1	nl	1	1	rô	1	1	rs	1	1
pê	1	1	oj	1	1	oj	1	1	sp	1	1	tá	1	1
sê	1	1	ox	1	1	ps	1	1	ug	1	1	ur	1	1

Nota: BG = Bigrama; TY= Type; TK = Token

Discurso sobre Ciência e Tecnologia na Formação Docente: contribuição da Teoria das Representações Sociais*

Speech on Science and Technology in the Teaching Formation: contribution of the Theory of the Social Representations

Alcina Maria Testa Braz da **Silva**¹

RESUMO

Este artigo se propõe a examinar o discurso sobre Ciência e Tecnologia no Curso de formação docente, visando contribuir para a discussão sobre o ensino de ciências voltado para a Educação infantil e séries iniciais. O trabalho encontra-se norteado pelas seguintes questões: i) Quais as concepções apresentadas no discurso do estudante de pedagogia com relação ao papel desempenhado pela Ciência e pela Tecnologia na Sociedade? ii) Tais concepções podem ser entendidas com base no referencial das Representações Sociais? iii) Como os futuros professores pensam sobre trabalhar Ciências em sua prática docente? A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar o conteúdo do discurso dos estudantes do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro. O sistema de categorias, obtido a partir da análise categorial temática, teve como principais núcleos de significação: Ciência contemplativa, Ciência verdade e Ciência vivência.

Palavras-chave: representações sociais; ciência; tecnologia; formação docente.

ABSTRACT

This article is proposed to examine the speech on Science and Technology in the Course of teachers' formation, aiming at to contribute for discussion on the teaching of sciences toward the pre-school and initial series education. The objective of this meets guided by the following questions: i) Which the conceptions presented in the speech of the student of pedagogy with relation to the role played for Science and the Technology in the Society? ii) Can such conceptions be understood on basis of the referential of the Social Representations? iii) As the future teachers think about working Sciences in his teaching practice? The research involved the analysis of content of the speech of the students of Pedagogy's Course of private university of State of Rio de Janeiro. The system of categories, obtained from the thematic analysis, had as main nuclei of signification: Science contemplative, Science truth and Science experience.

Keywords: social representations; science; technology; teacher formation.

¹ Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO / Niterói

Do ponto de vista epistemológico, o desenvolvimento histórico do conhecimento científico permite afirmar que a Ciência se encontra em constante progresso, de maneira que nenhum setor, por mais limitado que seja, pode ser considerado “como definitivamente estabelecido sobre as suas bases e protegido de qualquer modificação

posterior” (Piaget e Garcia, 1987, p.22). Elementos novos surgem constantemente no horizonte social e geram um movimento imbricado que produz muitos questionamentos. O progresso científico, ou melhor, a trajetória da Ciência, não é apenas de natureza contínua, o que também não implica o predomínio de descontinuidades ou cortes

epistemológicos, “ambos intervêm em todo o desenvolvimento” (op. cit.). Mais adequado seria fazer referência às trajetórias científicas nas quais a não linearidade reside justamente nessa dupla intervenção.

A ciência considerada fundamentalmente um elemento cultural (Pretto, 1995) e, portanto, uma construção humana, uma forma simbólica criada pelo homem, contém as contradições inerentes a essa perspectiva. Aliada à tecnologia, a ciência tem levado o homem à construção de um mundo por vezes contraditório, sendo ele próprio (homem) o criador das diversas formas simbólicas de cultura (linguagem, religião, arte), entre elas a própria Ciência. Por intermédio dessas formas simbólicas, o homem interage com o mundo, mas também representa as imagens que estas formas lhe transmitem do mundo.

Além disso, não sendo um sistema fechado em si próprio, nem blocos herméticos de informações acabadas, mas campos teóricos e de pesquisa, merecedores do “status” de produzir conhecimento confiável, que busque investigar as relações existentes entre os fenômenos, torna-se importante examinar a Ciência ou as Ciências, segundo suas especificidades, como objeto gerador de Representações Sociais. Segundo Sá (1998), os princípios intuitivos de “espessura social” e “relevância cultural” de um objeto, os quais justificariam a existência de representações acerca do mesmo objeto, corresponde a que este se encontre “implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa” (Sá, op.cit., p.50).

Desse modo, examinar as concepções que são construídas e apreendidas na rede de significações dos indivíduos, em particular, em situações

que envolvam ensino-aprendizagem, ou seja, situações que mobilizam os atores sociais do cenário educacional em torno de objetos constituintes e constituidores desse cenário, pode ser o caminho para se investigar a geração e difusão de representações sociais acerca de tais objetos.

Acrescente-se, ainda, a essa discussão sobre as ciências e a tecnologia no espaço educativo, que as diversas pesquisas sobre a questão da inserção das tecnologias no ambiente escolar apontam para a necessidade de se proceder a um exame crítico a esse respeito, de modo a se considerar “as relações que se estabelecem entre os sujeitos em processo de ensino-aprendizagem” (Gouvêa e Oliveira, 2006, p.7).

Segundo Grispun (1999), de uma forma geral, a tecnologia caracteriza-se “como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provém de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e serviços” (p.51).

A autora ressalta ainda que “Ciência e tecnologia estão sempre juntas, não apenas em termos do conhecimento estruturado e fundamentado, mas também em termos da prática efetivada” (Grispun, 1999, p.51). Essa prática efetivada relaciona-se à prática docente na medida em que o conhecimento adquire significado na relação do ensinar a aprender. A formação docente representa, portanto, um espaço privilegiado para se repensar estratégias relativas ao ensinar a aprender, o que, segundo Freire (1996), não é possível “sem ensinar um certo [grifo meu] conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender”, enfatizando a necessidade do educando a

“aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (p.82).

A ênfase recai, então, em que esse conteúdo se esvazia de sentido se pensado em um vácuo social e cultural. O caminho apontado pela teoria das representações sociais vai ao encontro de se buscar entender que o mundo social nos sensibiliza, mas também sensibilizamos o mundo social em um processo de construção mútua de representações sociais.

Moscovici (1978), ao apresentar o conceito de representações sociais como uma nova perspectiva de olhar o indivíduo, o contexto social que o envolve e as relações entre eles, assume o simbólico em uma valoração psicossociológica, encaminhando a discussão para o que ele enfatiza serem os pontos nevrálgicos para se entender a realidade física e social.

A teoria das Representações Sociais (TRS) considera que é por intermédio dessa modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada (Jodelet, 2001), a qual consiste da noção básica de representação social, que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de olhar um determinado objeto e as interações com o entorno social no qual se encontra inserido. Tais perspectivas constituem-se no campo da representação, estabelecendo relações entre si, carregadas de significados. Pelos argumentos apresentados, o estudo das Representações Sociais torna-se de especial interesse para este trabalho.

Tendo em vista este quadro de discussão, o objetivo da pesquisa realizada, cujos resultados serão apresentados neste artigo, foi norteado pelas seguintes questões: i) Quais as concepções apresentadas no discurso do estudante de pedagogia com relação ao papel desempenhado pela Ciência e pela

Tecnologia? ii) Tais concepções podem ser entendidas com base no referencial das Representações Sociais? iii) Como os futuros professores pensam trabalhar Ciências em sua prática docente na Educação infantil e nas séries iniciais?

O enfoque deste trabalho é examinar essas concepções, no âmbito pedagógico do Curso de formação docente, à luz da teoria das Representações Sociais, visando contribuir na discussão sobre o ensino de ciências para a Educação infantil e séries iniciais.

Quadro Teórico

Nas últimas três décadas a sociedade vem passando por aceleradas mudanças com o avanço da tecnologia cada vez maior e mais intenso em todos os setores da vida do ser humano, introduzindo com isso novos elementos para a produção do conhecimento. A educação, portanto, vem passando por uma reformulação tecnológica tão intensa que entusiasma e ao mesmo tempo assusta quem trabalha nesta área. A Educação ganhou novas dimensões com o avanço da tecnologia e novos espaços de ação. Ao se pensar a Educação em um mundo em constante transformação é preciso voltar o olhar para as relações do homem com a realidade. É necessário refletir sobre essas novas dimensões em seu caráter de essência e de construção. Os novos espaços de ação agora incluem também o virtual.

Questões relevantes no campo da Educação, como formação de qualidade e o papel do educador na contemporaneidade, ganham cada vez mais espaço entre as preocupações de pesquisa e dos projetos de intervenção. O debate que se estabelece, dentro do contexto da discussão sobre tais questões,

carece de uma reflexão mais aprofundada em relação à função necessária a ser desempenhada pelos professores na mediação da construção de significados por parte dos alunos em suas interpretações do mundo. Assim sendo, no processo de sua formação, os professores precisam se apropriar dos vários saberes docentes, com o propósito de se prepararem para exercer esta mediação.

A problematização do homem-mundo, ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilita que se aprofunde a tomada de consciência da realidade na qual se está inserido e com a qual se estabelece relações, de maneira que ele vai “dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (Freire, 1989, p.43).

Ao se referir ao nosso mundo como não moderno, Latour (1994) coloca em pauta uma crítica no que diz respeito ao adjetivo moderno atribuído a nossa sociedade, no sentido de destacar a proliferação dos objetos híbridos, que tanto pertencem à natureza quanto à cultura, como algo contraditório à idéia da tradicional divisão a partir da qual a natureza e cultura são sistemas representacionais radicalmente separados um do outro. A reintegração dos objetos das ciências e das técnicas, chamados também de quase-objetos pelo autor, é enfatizada como o caminho para lidarmos com os vieses desvelados pela própria modernidade e resgatar a continuidade do coletivo. A teoria Ator-Rede traz esse mundo não moderno para as Ciências (Moraes, 2004).

A teoria Ator-Rede apresenta a noção de rede com um caráter dinâmico no sentido de movimento, fluxo,

circulação, alianças. A especificidade dessa rede de atores, a qual se refere Latour (op. cit.), é a conexão de elementos humanos e não humanos e a não previsibilidade do vínculo existente entre as entidades, naturais ou sociais, que a compõem. Tais entidades permitem uma redefinição da identidade da rede e de suas relações, trazendo elementos novos para estendê-la. Assim, uma rede de atores se constitui ao mesmo tempo em um ator e em uma rede, considerando respectivamente o estabelecimento de alianças com novos elementos e a capacidade de redefinir e transformar seus componentes (Callon citado por Moraes, 2004).

Jovchelovitch (2004) afirma que base do pensamento moderno se encontra “definida em termos de uma razão progressiva e da capacidade do sujeito do conhecimento colocar a si próprio como objeto e aprender suas próprias condições de possibilidade” (p. 20). A autora apresenta, a partir de uma perspectiva psicossocial, uma reflexão sobre as relações que envolvem o saber, a comunidade e a cultura, de modo a enfatizar a concepção da própria Psicologia social como a ciência do “entre”, ou seja, assumindo o que ela denomina de zona nebulosa e híbrida como lugar privilegiado da investigação psicossocial, a qual comporta o indivíduo e a sociedade.

Essa busca por abordagens que possibilitem ampliar a análise da relação Ciência - Tecnologia, em uma perspectiva que inclua o tecido social e cultural não como fatores externos, se torna cada vez mais necessária, tendo em vista que “nossos modos individuais de viver e construir significados são diferentes não apenas de acordo com as comunidades nas quais vivemos, mas também segundo os papéis que nós escolhemos e aqueles

que atribuímos para os outros” (Lemke, 2001, p.297).

O caminho apontado pela perspectiva teórico-metodológica das Representações Sociais, segundo Moscovici (1978, 1984, 1988, 2003), a qual se refere a um processo de constituição de saberes próprios de um grupo social e aos produtos daquele processo, permite um exame psicossocial dessa relação.

Segundo Freire (op.cit.), “é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (p. 43).

As ciências, ao deixarem de ser discutidas apenas em seus aspectos de conteúdo, desvelam a importância de se considerar o seu desenvolvimento histórico e o contexto sociocultural. Portanto, as ciências como construções conceituais, analisadas historicamente em seu movimento de rupturas e ultrapassagens paradigmáticas, abrem espaço para enfoques novos da discussão de questões socioculturais e psicossociais no âmbito epistemológico. A abordagem das Representações Sociais, sendo de natureza psicossocial, abre o caminho para esse outro olhar. O interfaceamento cognitivo-social que este referencial apresenta, no qual o objeto de interesse é construído e assimilado na rede de significação dos indivíduos em seus grupos de referência, fornece elementos para a constituição de uma pedagogia científica, de modo que se compreenda o processo de ensino/aprendizagem em um

contexto de significados, construídos nas relações sociais a partir das práticas profissionais dos vários atores envolvidos.

A teoria das Representações Sociais, segundo a abordagem de Moscovici (op. cit), constitui-se em um domínio de pesquisa que busca compreender o modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto; como os atores sociais interpretam o universo social; as relações sociais em função das representações elaboradas; e, ainda, como estas representações são integradas ao sistema cognitivo pré - existente dos sujeitos sociais (Jodelet, 2001).

Os conceitos, teorias, artefatos e outras “coisas” produzidas pelas ciências e técnicas apresentam-se como algo que precisa ser incorporado ao repertório de um grupo social por razões que o grupo mesmo dá para si. Tais representações se expressam, no âmbito da Educação, em termos dos elementos presentes no cotidiano pedagógico, formando uma rede de relações carregadas de significados. Esse cotidiano pedagógico constitui-se em locus de produção e circulação de representações sociais.

Compreender os diversos significados construídos sobre a temática “Ciência e Tecnologia” no discurso dos futuros pedagogos, à luz da teoria das Representações Sociais, significa ir além dos limites que a questão aparentemente impõe e situá-la no contexto social. Dessa maneira, refletir sobre este assunto, com base na teoria das representações sociais, implica aceitar que o sentido atribuído a um determinado objeto é uma construção psicossocial do indivíduo (Moscovici, 2003) que contém em sua bagagem o conhecimento do grupo ao qual pertence.

MÉTODO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar o conteúdo do discurso dos estudantes do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Salgado de Oliveira. Com base na leitura e na discussão de um texto sobre “Ciência e Visões de mundo”, balizadas por reflexões em torno dos seguintes temas: Ciência e Verdade, Ciência e Natureza, Ciência e Tecnologia, foi aplicado um questionário com as questões semiestruturadas:

1. Reflita sobre a conclusão do texto no que se refere às questões ciência e verdade? Explícite o que você pensa a esse respeito.

2. Qual a concepção de ciência ilustrada pela gravura¹ do texto? Você concorda? Explícite seus argumentos.

3. Como trabalhar essa concepção de ciência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais? Apresente seus argumentos em termos da viabilidade das estratégias e dos objetivos que se deseja atingir neste nível educacional.

Procedimento de coleta de dados

Os alunos de Graduação do Curso de Pedagogia/4º período (24 estudantes) da referida instituição tiveram contato com um texto de leitura sobre a temática “Ciência e visões de mundo”, durante uma das avaliações bimestrais da disciplina “Ciências Naturais e

¹ A gravura apresentada no texto representava a natureza em forma bucólica, na qual a figura do homem aparece em atitude reflexiva em harmonia com o meio ambiente.

Conhecimento Científico”. O texto, escrito e ilustrado, tendo por foco reflexões sobre “Ciência e Verdade”, “Ciência e Natureza”, “Ciência e Tecnologia”, foi trabalhado durante um debate no qual era pedido aos alunos que desenvolvessem essas temáticas. A partir de questões referentes aos temas propostos, a análise interpretativa possibilitou o desdobramento da discussão em torno da relação “Ciência e Tecnologia”. Uma das questões abordou explicitamente a futura prática docente desse professor ao pedir-lhe que apresentasse argumentos, em termos de viabilidade e dos objetivos que pretendia atingir, sobre como trabalhar na Educação infantil e nas séries iniciais a concepção de ciência identificada por ele no texto. O discurso escrito dos estudantes foi analisado tendo por base a análise categorial temática de conteúdo (Bardin, 1977).

Procedimento de análise

A análise categorial temática, uma das técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977), foi escolhida como procedimento de análise deste trabalho por ser adequada aos estudos que envolvem Representações Sociais, pois procura identificar os núcleos de sentido de uma comunicação “cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

A análise categorial temática se faz por meio de uma pré-análise baseada em uma leitura flutuante do material. Um tema corresponde a uma unidade de significação complexa, representando um recorte de sentido, com dimensão variável, cuja validade é de ordem psicológica, podendo “constituir um

tema, tanto uma afirmação como uma alusão”, ou “inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições)” (d’Unrug citado por Bardin, 1977, p. 105). Além disso, o tema consiste de uma unidade de registro comumente usada nos estudos que envolvem atitudes, valores, opiniões, entre outros tipos de motivações sociais. Os critérios para a avaliação dos dados tiveram por índice de referência o tema, e o indicador escolhido consistiu na presença/ausência deste tema. O processo de codificação iniciou-se pelo recorte dos textos em unidades de registro, as quais foram enumeradas para se chegar a uma correspondência entre a presença/ausência dessas unidades e as variáveis inferidas (significações), completando-se com a classificação desses elementos e constituindo um sistema de categorias baseado em critérios semânticos ou análise categorial temática.

A análise categorial temática permitiu a identificação de núcleos que se encontravam, de modo direto ou indireto, associados à temática “Ciência e a Tecnologia”. Esses núcleos, apresentados na forma de expressões e palavras explícitas no texto ou em alusões implícitas, foram agrupados em categorias temáticas.

RESULTADOS E ANÁLISE

Os elementos categoriais, identificadas pela análise categorial temática, são os elementos da representação, na medida em que envolvem significados em um discurso estruturado².

² Na apresentação dos trechos do discurso é utilizado negrito para descartar as palavras e/ou

O sistema de categorias obtido a partir da análise categorial temática teve como principais núcleos: “Ciência contemplativa”, “Ciência verdade”, e “Ciência vivência”. O critério de escolha dessas categorias preliminares foi a sua representatividade para a investigação das questões norteadoras do trabalho e as relações que estabelecem entre si e com o fenômeno de investigação. Ressalto, neste ponto, uma argumentação pertinente de Arruda (2005), referente ao papel da interpretação em estudos qualitativos, incluindo aqueles que envolvem a abordagem das Representações Sociais, que diz respeito à necessidade de se exercitar a “visão holística e integradora”, de modo que se “trace a relação dos dados entre si, com o universo/objeto e com grandes categorias de pensamento” (p.254).

Um dos núcleos de significação extraído do sistema de categorias é representado pela categoria “Ciência contemplativa”. Os significados expressos nos discursos apontam para a compreensão de que a tecnologia envolve uma ruptura com o modelo contemplativo de Ciência, representado de forma hegemônica pela natureza. A tecnologia, representada pelo homem no centro da ação, ora é responsabilizada por essa ruptura, ora é harmonizada a esse cenário. Alguns trechos extraídos do discurso analisado são representativos desse núcleo de significação:

“O homem **modifica** tanto o **meio ambiente** que acaba **destruindo as belezas naturais**, interferindo na sua qualidade de vida. Mas **deixar de lado a tecnologia** já alcançada para ficar apenas **contemplando a natureza**, (...) é voltar a

expressões-chave, as quais consistem naquelas que são mais representativas da fala dos futuros professores.

viver como homem primitivo, ou seja, **regredir.**”

“Uma **ciência** onde **busque o natural**, onde as coisas naturais, o ar tem **mais sentido** do que uma **ciência tecnicista**. (...) nós os seres humanos já somos acostumados em viver em uma **sociedade** que está em **constante mudança**, ou seja, **através da tecnologia.**”

“Quem não concorda com uma **ciência humanista e contemplativa?** (...) Porém precisamos **ter os pés no chão** e analisar que **também precisamos** dos **recursos** que temos (**tecnológico**), para completar o cenário tão rico, mas com uma **ressalva** que não sejam ultrapassados **limites** que **natureza** nos coloca e o **homem** com sua fome de **querer sempre mais** vai fazendo **conquistas de destruição.**”

Uma variação dessa argumentação assume uma incompatibilidade entre o modelo contemplativo de “Vida” e a “Ciência atual”, ou seja, aquela que, segundo os discursos analisados, encontra-se caracterizada pelo método científico. Alguns extratos exemplificam esta posição:

“(...) o **processo de resgate** da contemplação da vida (...) **deixa de lado a Ciência atual** e seus **métodos** para assumir a **contemplação da vida** para a **reconstrução** científica do **equilíbrio perdido.**”

“(...) **ciência contemplativa** onde se **deixa de lado a ciência atual** e seus **métodos** e resgata-se a **contemplação da vida** para reconstruir o **equilíbrio do planeta.**”

Outro núcleo encontrado se refere à relação entre a Ciência e a busca do conhecimento verdadeiro, denominada categoria “Ciência verdade”, que aparece, ao longo dos discursos, ligada aos conceitos de observação, realidade e natureza, perpassados ora por um sentido absoluto de verdade, ora por um relativismo. Esses conceitos não se apresentam de forma clara nos discursos analisados. O conceito de observação se refere à observação pura, o conceito de realidade aparece associado à idéia do concreto, do real, do que pode ser visto ou sentido, assim como a idéia de natureza. Essa posição se caracteriza por uma concepção ingênua de olhar a Ciência e, dessa forma, sua relação com a tecnologia.

Os seguintes extratos foram levantados:

“(...) em **Ciências** temos que ter o **ensaio do acerto ou erro**, para termos **conclusões por vários olhares.**”

“A **ciência** está presente em **todos os campos do conhecimento** e na **nossa vida**. Isto porque tudo que utilizamos e adquirimos em nossos lares **existe lá a ciência**, a **tecnologia** para oferecer-nos **conforto** e **satisfação**. Agora, **verdade é algo muito relativo**. O que é **verdade para um**, pode **não ser para mim**. Entendo **verdade aquilo que é convincente** (...)”

“**Ciência** só é **verdade** quando **comprovada**, **observada**, seguindo **determinados padrões**, **técnicas**, segundo os resultados que queremos obter.”

“A **ciência** apresenta uma **verdade da natureza** do que realmente é. E é esta **verdade** que nos é apresentada

quando **contemplamos a beleza** do que está à nossa volta.”

“(…) a **ciência** tem o dever de ao menos mostrar **o caminho da verdade** com o propósito de **construir algo de concreto** para a humanidade.”

“A **Ciência** busca a **comprovação dos conhecimentos** e posteriormente demonstrar seu **verdadeiro valor, promover o bem comum. Essa é a verdade.**”

Uma posição que vai em direção a uma concepção realista da Ciência se encontra ausente em todos os discursos analisados, embora em alguns trechos possa ser identificada, ainda que de forma dúbia, uma aproximação a esta concepção, a qual se apresenta estruturada em torno dos seguintes elementos: a impossibilidade de se alcançar a verdade em sua totalidade, o conhecimento como algo alcançado de forma aproximativa, os modelos como limites do conhecimento, os limites dos modelos científicos determinando as crises e as ultrapassagens (Holton, 1982, Gewandsznajder, 1995). Alguns extratos mais representativos são apresentados a seguir:

“(…) a **questão da verdade** está muito relacionada a **quem vê, a forma como vê**, as **observações** que o mesmo faz, as ponderações. (…) o **valor da pesquisa**, a fim de se **chegar à verdade**, ainda que a mesma **seja superada posteriormente** (...) deve-se fazer **jus à proposta da ciência** que é o fato de está sempre em **busca de novas questões**, questionando, investigando, reformulando-as com o **propósito de alcançar a verdade.**”

“**Nada se encontra pronto** se está em análise, a **visão do pesquisador** é trabalhar em cima de fatos concretos, mas **analisá-los em vários contextos**. Quando se trabalha com **visões em vários ângulos**, não podemos **destruir o que já está pronto** e sim **adaptá-lo para a realidade** do momento, enriquecendo-o, abrindo variáveis para a **melhoria do objeto ou algo observado**, dando subsídios para ser mais rico (...) ao contexto. **Recriando ou criando para uma realidade e nunca acabado com a verdade.**”

“(…) a **verdadeira ciência /conhecimento** é aquela que te dá a capacidade de estudar e entender para que possa **argumentar sobre o que já foi estabelecido**, podendo assim, **discordar ou não**, é claro, sempre com **base** para uma boa **argumentação.**”

Essa posição menos ingênua referente à categoria “Ciência verdade”, ou seja, a ausência da necessidade de se buscar uma relação de implicação direta entre a Ciência e o conhecimento verdadeiro, foi observada em somente 20% dos discursos analisados, ou seja, no discurso de 5 (cinco) estudantes, e nesses casos a discussão caminhou para uma suplementação ética, no sentido de atribuir uma necessidade de se encontrar os objetivos ou fins da Ciência, seja para o ambiente ou para a sociedade, o que aparece também em todos os outros discursos analisados.

“**Ciência humanista.** (...) o **homem** ao buscar o caminho de **novas conquistas**, muitas vezes **deixa de lado o compromisso com o equilíbrio da natureza**, com o ser humano.”

“(…) **os que fazem a ciência** não estão dando muito valor em saber o **que**

fazer com a Ciência cientificamente, e com isso acabam **atropelando** este mundo “**maravilhoso**” que poderia ser **mais livre, puro e humano, sem prioridade de status, autonomia e poder.**”

“(...) a **ciência** vem buscando **junto de nós educadores** uma maneira de **acabar com vários obstáculos** que vêm surgindo no **nosso planeta** (...).”

“A **Ciência** conquistou tantos **avanços** nos últimos tempos, mas ainda assim ela não é destinada a **atender as necessidades humanas** e sim direcionada a atender as necessidades econômicas e a quem detém o poder, A **Ciência** é um **meio** que podemos usar para **questionar a realidade** e procurar alternativas para a **solução de problemas.**”

“(...) a **ciência** tem o **dever** de ao menos **tentar** mostrar o **caminho da verdade** com o propósito de construir algo de **concreto para a humanidade.**”

A categoria “Ciência vivência” representa outro núcleo de significação, o qual aparece nos discursos quando os estudantes se referem ao papel da Ciência na Educação infantil. Nessa categoria, a relação da Ciência com a Tecnologia não aparece de forma explícita. Entretanto, a importância atribuída ao processo de vivenciar situações concretas, ligadas à natureza e ao cotidiano da criança, para aprender ciências, é a tônica do discurso desses estudantes. Os trechos abaixo podem ser destacados:

“Pode-se trabalhar **Ciência** na **educação infantil mostrando** à criança o **concreto**, fazendo com que ela tenha a concepção de Ciência no **seu dia-a-dia**. Se o professor for dar uma aula sobre plantas, ele deve mostrar à criança como

aquela planta cresce, como ela se reproduz e como ela morre, assim o seu **aluno** irá aprender com **prazer** porque **estará vivenciando** (...).”

“Levando o aluno à **busca de investigações** proporcionando-lhe **vivência com situações do seu dia-a-dia.**”

“Propiciando um **espaço e atividades** onde a criança descubra os **valores e as transformações da natureza**. Exemplo: **como vivem os animais**. Uma vez que o **educando conheça e vivencie** dessas coisas, com certeza, no futuro dará **mais valor ao mundo em que vive.**”

“Será que não é necessário e **importante construir conhecimentos** com a criança sobre seu próprio **corpo**, sobre a **higiene**? Além desses, há outros aspectos como **alimentação**, por exemplo, o **contato com animais**, com **plantas**. Estamos precisando **resgatar** (...) a **verdadeira função da ciência**, a **busca de conhecimento** e nessa **vivência das crianças**, **aguçar** cada vez mais a **curiosidade** delas, o **encanto** por **descobertas e produzir com elas**, como um **mediador**, os seus **próprios conceitos**, mesmo que para muitos pareçam não ter importância.”

A função do professor, como um mediador, aparece no discurso de futuros professores, assim como a necessidade de estimular a curiosidade e o questionamento da criança. Além disso, a articulação entre o ensino das ciências, pautado na vivência do aluno, e a formação de cidadãos críticos, no sentido de preservação do meio ambiente, respeito à natureza, e atuação como agentes transformadores da sociedade, se encontra presente na maioria dos

discursos. A tecnologia aparece ligada a essas questões apenas como pano de fundo no cotidiano do mundo contemporâneo, cuja inserção se faz cada vez mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, a partir da análise de conteúdo do discurso dos estudantes do Curso de Pedagogia, apontam como principais núcleos de significação: Ciência contemplativa, Ciência verdade, Ciência vivência. É importante neste ponto ressaltar o papel da etapa de interpretação na análise qualitativa, de um modo geral, e, em particular, na análise de conteúdo. Arruda (2005) discute essa questão no campo metodológico das Representações Sociais. Segundo a autora, “a interpretação acontece ao longo da pesquisa, na leitura de cada etapa (observação, entrevistas, tabelas, etc.) e do conjunto de dados obtidos” (p.230). Assim sendo, tanto no que diz respeito à identificação dos núcleos de significação nos discursos analisados quanto ao olhar voltado para esses núcleos como elementos do campo das Representações Sociais, é fundamental considerar que “essa leitura tem sentido compreensivo, ou seja, entender o que aquelas etapas, aqueles dados significam, a partir do(s) contexto(s) em que são produzidos, do referencial teórico que os orienta e do problema que se está a estudar” (Arruda, 2005, p.230). Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa apontam caminhos para refinar o sistema de categorias apresentado.

Esses núcleos de significação sugerem um processo de reflexão por parte desses estudantes sobre o papel a ser desempenhado pela Ciência e pela

tecnologia com relação à natureza e ao próprio ser humano. Nesse processo, evidencia-se a contraposição entre a concepção da Ciência em harmonia com o meio ambiente e o homem e a concepção da Ciência que produz avanços tecnológicos, mas não necessariamente de destruição. Poder-se-ia supor que se trata de opiniões, devido ao caráter dúbio com que podem ser interpretadas, porém consiste em elementos do campo das Representações Sociais por se tratar de um discurso estruturado em torno de elementos do senso comum, o qual é caracterizado pela ênfase na observação pura, como mecanismo para a apreensão da realidade, na totalidade e na neutralidade do conhecimento adquirido.

Tais núcleos de significação configuram-se em uma representação da relação Ciência e Tecnologia pautada no papel ora complementar, ora destrutivo da Tecnologia por uma Ciência que deveria preservar a harmonia do meio ambiente e, por extensão, do planeta. Embora os argumentos utilizados resvalam em muitos momentos para a defesa de posições ingênuas, tanto em relação à Ciência quanto ao próprio conhecimento científico, não se pode descartar um olhar crítico no sentido da preocupação com valores ambientais.

Os resultados apontam ainda para uma suplementação ética da Ciência, sustentada possivelmente por uma necessidade de os estudantes justificarem a sua utilidade. Os objetivos ressaltados nos discursos dos futuros professores foram motivacionais em relação ao ganho social e ao meio ambiente. A suplementação com valores éticos foi encontrada de maneira semelhante na pesquisa sobre a “Representação Social de problema ambiental” (Mazzotti, 1997). Nesta pesquisa, a suplementação ética tinha como propósito a conscientização,

como objetivo da Educação Ambiental, com vistas à mudança na vida econômica.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de Ciências na Educação Infantil e séries iniciais, os futuros professores atribuíram importância à vivência de situações concretas por parte das crianças, ou seja, relacionadas à natureza e ao seu cotidiano.

Esses estudantes consideram ainda que a mediação, o estímulo à curiosidade e o incentivo ao questionamento consistem em ações necessárias para que a aprendizagem em Ciências ocorra, e a formação do cidadão crítico e consciente seja alcançada.

Esta análise fornece elementos também para que se possa refletir sobre a relação ensino-aprendizagem que se deseja desenvolver na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. A prática docente dos futuros professores precisa ser discutida em função dos caminhos a serem percorridos para a construção dos saberes no Curso de Formação Docente. Tais caminhos precisam envolver esses futuros professores em um processo de reestruturação de suas próprias concepções, o que no caso do ensino de Ciências significa que eles possam se apropriar do conhecimento científico entendendo-o como uma construção histórica, a qual implica rupturas e continuidades e na qual o objeto é inserido em uma rede de significações, criada pela ação representativa dos sujeitos e, portanto, não é dado e só pode ser conhecido de forma aproximativa. Dessa maneira, eles poderão, como mediadores do processo educativo, contribuir para a construção de um currículo escolar de Ciências, voltado para a Educação Infantil e Séries Iniciais, que atinja os objetivos que pretendem, ou seja, a apreensão do saber científico pelas crianças contribuindo para a formação de

cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

As categorias analisadas de maneira articulada, com base no discurso desses futuros docentes, permitem perceber a contribuição que a teoria das Representações Sociais, na perspectiva apontada por Moscovici (1978, 1984, 1988, 2003), anteriormente apresentada e discutida no quadro teórico, pode fornecer no sentido de entender essa relação, por vezes contraditória e outras vezes complementar, entre Ciência e Tecnologia. Essa relação com certeza possui reflexos que merecem ser investigados no ensino das Ciências, não apenas no âmbito da Educação Infantil e Séries Iniciais, mas nos outros segmentos educacionais, incluindo os vários grupos sociais que fazem parte do contexto educacional contemporâneo.

Importante lembrar a questão da alteridade e a ligação estreita que pode ser estabelecida com a discussão sobre os novos papéis que construímos em um mundo que hoje inclui as tecnologias. A alteridade demarca a diferença e sustenta a atividade simbólica humana, por meio da qual o "sujeito constrói a sua ação no mundo, conformando-a à realidade" (Veronese e Guareschi, 2007, p.10). Mas essa realidade não se encontra submissa ao material, ela é construída de forma compartilhada em uma teia de significados, que são discursivos, sociais e culturais. Retomando Latour (1994), com a teoria Ator-Rede, os quase-objetos ou híbridos, produzidos pela rede de atores, correspondem ao objeto-discurso-natureza-sociedade que pertence ao Parlamento das coisas, acessíveis pelas práticas de mediação. Entre elas podem ser consideradas as práticas científicas e educacionais, de modo a se compreender essa realidade em sua dinâmica histórica desvelada em múltiplas facetas.

Este é um caminho viável que se apresenta para que a discussão sobre formação de qualidade não caia nos impasses e desvios que tantas vezes criticamos, ao nos depararmos com resultados da implementação de políticas públicas vazias de consistência e profundidade, as quais acabam por tornar a escola um cenário de exclusão, afastando-se cada vez mais da tão almejada meta de inclusão social.

REFERÊNCIAS

- Arruda, A. (2005). Despertando do pesadelo: interpretação. In Moreira, A. S. P. & Camargo, B. V., Jesuíno, J. C. & Nóbrega, S. M. (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais* (pp. 229-258). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Freire, P. (1989) *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gewandsznajder, F. (1995). *A aprendizagem por mudança conceitual: uma crítica ao modelo PSHG*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação.
- Gouvêa, G. & Oliveira, C. I. C. de (2006). *Educação a distância na formação de professores*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial Ltda.
- Grispun, M. P. S. Z. (1999). (Org.) *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Holton, G. (1982). *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.), *As Representações Sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jovchelovitch, S. (2004). Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia & Sociedade*, 16 (2), 20-31.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296-316.
- Mazzotti, T. B. (1997). Representação social de 'problema ambiental': uma contribuição à educação ambiental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75 (188), 53-66.
- Moraes, M. (2004). A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 11(2), 321-333.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (original publicado de 1961).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, M. & Moscovici, S. (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Paris-Cambridge: Maison des Sciences de l'homme e Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations.

- European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Preto, N. De L. (1995). *A ciência nos livros didáticos*. Salvador: Editora da Universidade da Bahia.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Veronese, M. V. & Guareschi, P. A. (2007). Articulando Representações Sociais e cotidiano. In Veronese, M. V. & Guareschi, P. A. (Orgs.), *Psicologia do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.

Endereço para correspondência:

Programa de Pós Graduação stricto sensu em Psicologia-Mestrado em Psicologia
Rua Marechal Deodoro 217, Bl. A.
Centro/Niterói. Cep.: 24020-420. Niterói-
Estado do Rio de Janeiro. Brasil
E-mail: pgpsicologia@nt.universo.edu.br

Recebido em Setembro de 2009

Aceito em Outubro de 2009

* Este trabalho foi realizado com o apoio institucional da Universidade Salgado de Oliveira, a qual a autora agradece, e os resultados iniciais dessa pesquisa foram apresentados e publicados nos anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil/ 14º COLE em 2003.

Déficits nas habilidades metalinguísticas em crianças com dificuldades na leitura^{*,**}

Deficits in metalinguistic abilities in children with reading difficulties

Daniele Andrade **Silva**^I
Márcia Maria Peruzzi Elia da **Mota**^I

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é estudar se há uma dificuldade específica dos maus leitores na consciência morfológica. Participaram desta pesquisa seis crianças que faziam parte do estudo “Consciência morfológica: um estudo longitudinal”. Elas pertenciam a classes de segundo e terceiro ano de escolas particulares no interior de Minas Gerais. Três delas com média de idade 91,0 meses e que liam de acordo com esperado pela sua idade no TDE (grupos de bons leitores) e três crianças com 97,7 meses, classificados como leitores de nível inferior (grupo de maus leitores). As crianças realizaram tarefas de habilidades metalinguísticas e de leitura. Os resultados da pesquisa não identificaram um déficit específico da consciência morfológica na leitura dos leitores com dificuldade.

Palavras-chave: leitura, consciência morfológica, dificuldades de leitura.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate whether a specific deficit in morphological awareness could be found among children with reading difficulties. Six children from the study “Morphological awareness- a longitudinal study” participated in this study. They were drawn from second and third grade classes from private schools from the interior of Minas Gerais. Three were 91,0 months old and their reading level was appropriated for their age, the three others were 97,7 months old and were classified as having reading difficulties. The results of the research did not identified a specific deficit in morphological awareness among the readers with reading difficulties.

Keywords: reading, morphological awareness, reading difficulties.

^I Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Juiz de Fora

No Brasil, as cifras de dificuldade escolar são assustadoras: cerca de 30 a 40% da população que frequenta os primeiros anos do Ensino Fundamental tem algum tipo de dificuldade. Desse percentual, em torno de 3 a 5% da população, tanto no Brasil quanto em países, como a Inglaterra e os Estados Unidos, apresentam uma dificuldade específica na aprendizagem da leitura (Ciasca, 2003). Diante desse percentual embora baixo, mas que não pode ser negligenciado, torna-se clara a

necessidade imediata de se contribuir para o aprofundamento do conhecimento dessas dificuldades.

A leitura é uma atividade mental complexa, requer vários níveis de análise e o uso de diferentes processos cognitivos, que vão desde o reconhecimento de palavras e o acesso ao seu significado e pronúncia, passando pela análise sintático/semântica das sentenças e pela compreensão de todo o texto lido. Do ponto de vista das habilidades cognitivas, que facilitam a

leitura, a habilidade metalinguística é a que mais tem sido estudada.

Gombert (2003) defende que algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler; no entanto, a habilidade verdadeiramente metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, principalmente da aprendizagem da leitura e escrita no contexto escolar. As atividades metalinguísticas são efetuadas conscientemente pelo sujeito e exigem habilidades de reflexão e autocontrole, por exemplo, corrigir a sintaxe de uma frase ou texto. Ler é uma atividade linguística formal e sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

Gombert (1992) define consciência metalinguística como a habilidade de refletir e manipular intencionalmente os componentes da língua. Dentre os componentes da consciência metalinguística, que influenciam mais diretamente a aquisição inicial da alfabetização, destaca a consciência sintática e a consciência fonológica.

Especificamente a consciência fonológica é a capacidade de refletir e manipular os sons que compõem as palavras (Cardoso-Martins, 1995). Ela ajuda na alfabetização, pois facilita a aquisição das correspondências letra-som, que são utilizadas na decodificação e, assim, são necessárias à aquisição do princípio alfabético. A decodificação facilita o reconhecimento de palavras que, por sua vez, facilita o processo de compreensão do texto (Tunmer, 1990; Rego, 1995). O papel facilitador da consciência fonológica na aprendizagem da leitura vem sendo confirmado por numerosas pesquisas realizadas com indivíduos de diversas idades, diversos níveis de instrução e falantes de diferentes ortografias. (Goswami & Bryant, 1990).

A consciência sintática é a capacidade de refletir sobre os aspectos sintáticos das sentenças, e envolve o controle deliberado da aplicação dos aspectos sintático-semânticos da língua, também chamada de informação

contextual. A consciência sintática ajudaria na leitura e na escrita porque, ao reconhecer e controlar deliberadamente tais aspectos, a criança usa essas informações contextuais como pistas na leitura para reconhecer as palavras no texto as quais não conseguem decifrar ou compreender (Correa, 2005).

Desde a publicação do trabalho de Gombert (1992), várias questões têm sido levantadas em relação à definição e ao estudo da consciência sintática. Um dos problemas é que as tarefas de consciência sintática confundem os aspectos morfológicos com aqueles de natureza sintática. Embora não se possam separar totalmente esses dois aspectos, como aponta Correa (2009) estudiosos interessados no processamento morfológico preferem deixar claro os aspectos observados. Neste trabalho focaremos apenas na consciência morfológica derivacional.

A consciência morfológica pode contribuir para a leitura e a escrita de forma diferente, dependendo da ortografia estudada (Mann, 2000). O princípio alfabético é o de que letras devem ser mapeadas aos sons das palavras, mas as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. No inglês, há muitas palavras irregulares (que não obedecem às correspondências entre letra e som), e várias das irregularidades encontradas no inglês podem ser explicadas pela estrutura morfológica das palavras. Por isso, o processamento das palavras no nível do morfema pode ajudar as crianças a ler e escrever.

No português, uma língua alfabética mais regular do que o inglês, há evidências de uma relação entre a consciência morfológica e desempenho na escrita (Mota, 1996; Mota, Annibal e Lima, 2008; Queiroga, Lins & Pereira, 2006; Rego & Buarque, 1997). Isso ocorre provavelmente porque, apesar de o português ser uma língua regular, há muitas ocasiões em que a morfologia pode ajudar na escolha da grafia correta das palavras (por exemplo, nos pares de palavras ‘marcaram’ e ‘marcarão’; ‘beleza’ e ‘princesa’).

É possível que a consciência morfológica esteja associada ao bom desempenho da leitura no Português, e conhecer a morfologia da língua pode ajudar a criança a reconhecer o significado das palavras (Mota et. al. 2009). Alguns estudos investigaram a possibilidade de existir um déficit específico da consciência fonológica na leitura. Por exemplo, Bradley e Bryant (1983), em um estudo clássico, mostraram que a consciência fonológica de crianças não leitoras contribuía para aquisição de leitura dessas crianças um ano mais tarde. No mesmo estudo, mostraram que crianças com dificuldade na leitura se beneficiavam de uma intervenção que desenvolvia a consciência fonológica com o auxílio de letras plásticas. No entanto, poucos estudos investigaram a possibilidade de haver um déficit morfológico nas dificuldades de leitura (Mota. 2008).

Neste estudo, utilizaremos um delineamento que compara bons e maus leitores com mesma habilidade de leitura. As estratégias de leitura diferem na medida em que a criança progride na escolarização. Comparação entre maus e bons leitores de mesma idade cronológica, mas com diferenças no nível de leitura podem apontar déficits de processamento que, na verdade, são resultado do uso de diferentes estratégias de leitura. O delineamento proposto consiste em tomar um grupo de crianças atrasadas em leitura, por exemplo, crianças de dez anos de idade, e que estejam, com dois anos de atraso em leitura, e que, portanto lêem no nível de uma criança típica de oito anos de idade. Faz-se a comparação deles com um grupo de crianças de oito anos que, sendo crianças típicas, também lêem no nível de oito anos de idade. Ambos os grupos atingiram o mesmo nível de leitura. Isso significa que, tendo a mesma experiência com a língua escrita, diferenças qualitativas no processamento cognitivo não podem ser atribuídas aos níveis de leitura, mas sim a diferenças qualitativas no processamento cognitivo.

Esse delineamento tem sido usado em muitos estudos que investigaram déficits específicos nas habilidades metalinguísticas de

pessoas com dificuldades de leitura. Bryant e Bradley (1987) apresentaram esse desenho experimental como uma boa maneira de se estabelecer relações causais no desenvolvimento. Entretanto, a maioria dos estudos usando esse delineamento focou no papel da consciência fonológica nas dificuldades de leitura (ver Goswami & Bryant, 1990 para uma revisão). Poucos estudos exploraram déficits específicos na consciência sintática ou morfológica (Mota, 2009).

Guthrie (1973) comparou um grupo de crianças de 10 anos de idade, com dificuldades de leitura, com um grupo de crianças de sete anos de idade; ambos os grupos apresentavam nível de leitura equivalente a sete anos de idade. O referido pesquisador constatou que as crianças mais novas, que apresentavam nível de leitura adequado para a sua idade, tiveram um desempenho significativamente melhor que as crianças mais velhas em uma tarefa de leitura, na qual as crianças eram solicitadas a escolher, a cada cinco palavras (aproximadamente), qual dentre três palavras alternativas seria a palavra correta a inserir naquele ponto no texto. Os dados obtidos nesse estudo levaram o autor a concluir que as crianças com dificuldades de leitura têm menor habilidade que as outras crianças para utilizar pistas gramaticais na leitura.

No Brasil, Guimarães (2005) investigou a influência da variação linguística e da consciência morfosintática nas diferenças de desempenho em leitura e escrita de alunos da 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 36 alunos de escolas públicas de Curitiba/PR: 18 crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (grupo 1) e outras 18 sem dificuldades de aprendizagem (grupo 2). Os instrumentos de coleta de dados avaliaram: a variação linguística; a consciência morfosintática e o desempenho das crianças em provas de leitura e ditado. A autora não encontrou evidências para um déficit na consciência sintática de crianças com dificuldades na leitura.

Um único estudo, no entanto, não oferece evidências suficientes para generalizarmos os resultados. Além disso, o

estudo de Guimarães focou na consciência sintática. O presente estudo se concentra na consciência morfológica e seu papel na alfabetização. Consciência morfológica é habilidade de refletir sobre os morfemas (Carlisle, 1995). Estes são as menores unidades de significado que compõem a palavra; assim esta habilidade pode auxiliar na leitura se o significado das palavras não for conhecido, ele pode ser inferido se for conhecida a palavra de origem. Por exemplo, a palavra “laranjada” é morfológicamente relacionada à palavra “laranja”.

A consciência morfológica está associada à reflexão sobre o processo de formação das palavras. A investigação sobre o desenvolvimento da consciência morfológica tem incidido sobre a sensibilidade da criança aos processos de derivação lexical (morfologia derivacional) ou aos processos de flexão das palavras (morfologia flexional) de forma separada. De fato Deacon e Bryant (2005) mostraram que as crianças reagem de forma diferente a esses dois tipos de morfema. Ao contrário do que acontece na consciência fonológica, poucos estudos têm investigado o desenvolvimento da consciência morfológica e sua relação com a alfabetização. Focaremos aqui apenas no papel da morfologia derivacional.

Uma série de estudos explorou a relação entre a consciência morfológica e a alfabetização e demonstrou sua associação ao desempenho na leitura de palavras isoladas e na compreensão de leitura (Carlisle, 1995, 2000; Carlisle & Fleming, 2003; Deacon & Kirby, 2004; Nagy, Berninger & Abbot, 2006), e também ao desempenho da escrita (Carlisle, 1988; 1996; Deacon & Bryant, 2005; Nunes, Bindman & Bryant, 1997). Os estudos citados foram realizados em crianças de língua inglesa. Resultados semelhantes foram encontrados no francês (Colé, Marec-Breton, Royer & Gombert, 2003; Plaza & Cohen, 2004) e no português (Mota, 2007; Mota, Annibal e Lima, 2008, Mota e Silva; 2007; Queiroga, Lins e Pereira, 2006).

Com exceção do trabalho de Guimarães (2003), nenhum outro comparou grupos de

bons e maus leitores em relação à consciência morfológica. O objetivo do presente trabalho é estudar se há uma dificuldade específica dos maus leitores na consciência morfológica.

MÉTODOS

Participantes

Os participantes desta pesquisa foram seis crianças que faziam parte do estudo Consciência morfológica: um estudo longitudinal. Elas pertenciam a classes de segundo e terceiro ano de escolas particulares no interior de Minas Gerais. Três delas com média de idade 91,0 meses (DP 1,0) e que liam de acordo com esperado pela sua idade no TDE (grupos de bons leitores) e três crianças com 97,7 (DP. 5,03), classificados como leitores de nível inferior (grupo de maus leitores). Os pais das crianças deram seu consentimento livre e esclarecido para a participação no estudo. O trabalho foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF.

Instrumentos

1) Tarefas de consciência morfológica

A) Tarefas de Decisão Morfológica – raiz (Uma variação de Besse, in press, and Vidigal de Paula, Gombert & da Silva Leme, in press)

A tarefa de Besse, Vidigal de Paula e Gombert (setembro, 2005, em comunicação pessoal) foi inicialmente delineada para crianças mais velhas do que as que participaram deste estudo. Com o objetivo de simplificar a tarefa original, uma variação do trabalho foi criada investigando o conhecimento da raiz das palavras. Utilizamos o termo variação e não adaptação, pois se tratou de uma modificação da tarefa e não de uma adaptação da mesma tarefa para o contexto deste estudo. Nesta tarefa a criança tinha que decidir qual palavra era da mesma família que a palavra-alvo.

Os pares de palavra foram escolhidos em razão do número de letras e da frequência de ocorrência na escrita, todas elas extraídas da tabela para primeira série proposta por Pinheiro (1996). Como não há índices de familiaridade para o português, as palavras foram pareadas por frequência para garantir minimamente um equilíbrio na familiaridade das palavras. A lista de palavras consistia de dez grupos de três palavras envolvendo prefixos (Ex: Tornar – Retorna – Resolve) e dez grupos de palavra envolvendo sufixos (Ex. Pinta – Tambor – Pintor). As crianças poderiam obter um total de 10 pontos nessa análise.

B) Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bradley, 1997)

A tarefa inicial de Nunes, Bindman & Bradley (1997) foi adaptada, considerando a especificidade da morfologia derivacional do português. Sob essa perspectiva, foram criados dez itens a partir dos quais a criança devia produzir uma palavra morfologicamente complexa de uma palavra alvo, aplicando a mesma relação de derivação de um par previamente dado. O total de pontos possíveis era 10.

2) Tarefas de consciência fonológica

Foi usada a versão brasileira adaptada por Cardoso Martins (1997) do *oddity test* de Bradley e Bryant (1983), investigando a categorização de rima e de aliteração. Nesta tarefa a criança deve decidir qual palavra não tem o mesmo som que outras em duas listas, sendo a primeira de rima (Ex. ‘morcego’, ‘panela’ e ‘janela’) e a segunda de aliteração (Ex., ‘selo’, ‘casa’ e ‘sopa’). Nesta tarefa eram 12 pontos possíveis no total.

3) Desempenho escolar

Foram utilizados os itens de leitura de palavras isoladas e escritas do Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994). Por meio deste instrumento, que apresenta propriedades psicométricas satisfatórias, incluindo evidências de validade de critério e

bom índice de consistência interna ($\alpha > 0,70$), foi avaliado o desempenho na leitura e escrita das crianças.

Procedimento

No estudo original, as crianças foram avaliadas individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos. Na primeira delas, foram realizados os testes de consciência morfológica e de consciência fonológica, e os testes de consciência morfológica discutidos nesse estudo foram aplicados tal como descrito a seguir.

Nas Tarefas de Decisão Morfológica – raiz era dada a seguinte instrução: “algumas palavrinhas são da mesma família do que outras. Por exemplo, a palavra “conta” e a palavra “reconta” são da mesma família. Já a palavra “bola” e “rebola” não são da mesma família. Eu vou falar para você uma palavra e depois vou falar mais outras duas e você vai me dizer qual das duas é da mesma família da primeira”. Por fim, realizava-se um exemplo com a criança: “a palavra “gela” é da mesma família que “congela” ou “conversa”? Caso a criança errasse, explicava-se a forma correta, e se acertasse iniciava-se a tarefa. Depois do exemplo, iniciava-se a testagem, mesmo que a criança não conseguisse acertá-la.

A Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bradley, 1997) era aplicada com a instrução de que muitas palavras poderiam ser relacionadas. A aplicadora apresentava um par de palavras relacionadas e pedia à criança depois de ouvir uma palavra que ela criasse uma outra palavra relacionada como no exemplo. A tarefa era iniciada sempre pelo exemplo: “pedra-pedreiro; leite- ?” e assim, sucessivamente, eram pronunciadas as demais palavras-alvo. Na última sessão foram aplicados os dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar também seguindo o procedimento de aplicação descrito para o Teste.

RESULTADOS

Após a aplicação do TDE, subtteste de leitura, as crianças foram categorizadas quanto ao seu grupo de leitura por série e a média de acertos no TDE foi calculada. A média de leitura das crianças de segundo ano leitoras em nível médio era de 55,67 (DP = 5,13) palavras, comparável aos das três crianças de terceiro ano leitoras em nível inferior cuja média foi 50,0 (DP = 4,0) palavras, e não diferiu de forma estatisticamente significativa ($U = 1,5$, $Z = -1,3$; $P = 0,18$). Assim, foram formados dois grupos: bons leitores, crianças de segundo ano leitores classificados como nível médio no TDE e maus leitores, leitores de terceiro ano lendo pelo TDE em nível inferior cada um com 3 alunos.

As crianças possuíam então experiências de leitura semelhantes, mas os leitores mais velhos apresentavam atrasos no desempenho da leitura. Diferenças nas habilidades desses dois tipos de leitores podem dar indicativos dos déficits na leitura das crianças.

A seguir, devido ao número muito reduzido de sujeitos participantes, testes não paramétricos Mann-Whitney foram realizados para comparar o desempenho dos bons e maus leitores nas tarefas de rima, aliteração, decisão morfológica de sufixo e prefixo e analogia gramatical. Os resultados apresentaram resultados não significativos para todas as comparações entre grupos menos para a rima ($U = 0,0001$, $Z = -1,99$, $P = 0,046$). A Tabela 1 mostra o resultado das análises.

DISCUSSÃO

Comparações entre bons e maus leitores pareados por habilidade de leitura têm sido usadas como alternativa para a busca de informações sobre as causas das dificuldades de leitura (Bryant & Bradley, 1987). Delineamentos que comparam bons e maus leitores com diferentes níveis de leitura não se adequam para responder a essas perguntas. As diferentes experiências com a leitura dessas crianças podem causar mudanças qualitativas nas habilidades utilizadas para devidas às

estratégias de leitura e não diferenças qualitativas no processamento cognitivo.

Comparando bons e maus leitores que tenham a mesma experiência com a leitura, podemos identificar déficits específicos na habilidade investigada. Nesse caso, especificamente nas habilidades metalinguísticas. Se o mau leitor, apesar de sua idade, apresenta níveis de consciência morfológica ou fonológica inferiores aos dos bons leitores, podemos concluir que tais leitores apresentam diferenças qualitativas no seu processamento metalinguístico, quando comparado com bons leitores.

Nossos resultados são compatíveis com diversos estudos que mostram uma relação específica entre déficits em consciência fonológica e a leitura. Os bons leitores tiveram desempenho superior ao dos maus leitores em relação à tarefa de rima. Dificuldades no processamento morfológico de leitores com dificuldades foram encontrados em diversas línguas alfabéticas, inclusive no português (Guimarães, 2003).

Não achamos diferenças no desempenho das tarefas de consciência morfológica. Há duas explicações possíveis para esses resultados. Em primeiro lugar, como afirma Mann (2000), línguas alfabéticas podem necessitar menos do conhecimento da morfologia do que do conhecimento das relações letra e som. Habilidade diretamente ligada à consciência fonológica. Lehtonen e Bryant (2005) mostraram que em finlandês, língua com correspondência letra e som regular, a consciência morfológica contribuiu para a escrita em geral, mas não para tarefas de escrita de palavras morfológicamente complexas. É possível que no português a consciência morfológica tenha um peso menor no desenvolvimento da escrita.

Os resultados de Mota et al (2009) mostram que a consciência morfológica está associada à leitura contextual no português e que, até certo ponto, essa contribuição é independente do processamento fonológico. Miranda, Vieira, Bastos e Mota (não publicado), porém, verificaram que a consciência morfológica contribui para a leitura

medida pelo TDE quando os escores inseridos na equação da regressão múltipla são as tarefas de dígitos e subtração de fonema, ambas tarefas de processamento fonológico. Entretanto, quando se tirou a variância atribuída à consciência fonológica medida pela tarefa de *spooneirismo*, os escores da consciência morfológica deixaram de ser significativos. A tarefa de *spooneirismo* é uma tarefa que exige um maior grau de habilidade metafonológica do que a de subtração de fonemas, e pode ter sido mais sensível para detectar diferenças no nível do processamento fonológico das crianças. Assim, a contribuição específica da consciência morfológica para o português ainda não está determinada.

A segunda razão que pode explicar os resultados encontrados diz respeito à idade das crianças. No início do processo de escolarização, a consciência fonológica tem um papel maior a desempenhar na leitura e escrita à medida que a criança cresce esse a consciência morfológica passa a desempenhar um papel maior na aquisição da língua escrita (Nunes, Bindman & Bryant, 1997). Neste estudo as crianças estavam iniciando o segundo e terceiro ano de escolarização. Nessa fase o processamento fonológico pode ser mais importante. Mota (2008b) mostrou um aumento na capacidade de processamento morfológico das crianças brasileiras com a série escolar.

O número muito reduzido de participantes não permite que façamos generalizações sobre os resultados. Não obstante, apontam para questões importantes que precisam ser investigadas. Estabelecer as causas das dificuldades de leitura permite a criação de intervenções que podem promover a leitura de crianças com dificuldades, bem como oferecerem importantes informações para serem aplicadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Bryant, P. e Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Capovilla, A. G. S. (1999). *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções*. Tese apresentada ao instituto de Psicologia da USP como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Cardoso-Martins, C. (Org.) (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six, and eight graders. *Applied Psycholinguistics*, 9, 247-266.

Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Em L. Feldman (Ed.) *Morphological aspects of language processing* (pp.189-211). 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.

Ciasca, S. M. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: propostas de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C. & Gombert, J. E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Reeducation Orthophonie*, 213, 57-60.

Correa, (2005). Avaliação da consciência morfosintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.

Correa, (2009). Habilidades Metalinguísticas ligadas à sintaxe e morfosintaxe. Em M. Mota. *Desenvolvimento Metalinguístico:*

- questões contemporâneas*. São Paulo (Casa do Psicólogo).
- 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.
- 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.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. (2003). Atividades metalingüística e aquisição da leitura. Em M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e Aquisição da escrita* (pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guaraldo, C. N. (2005). *A hipótese de duplo-déficit e o desenvolvimento da leitura e da escrita*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano da FAFICH/UFMG.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), p. 33-45.
- Guthrie, J.T. Reading comprehension and syntactic responses in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 294-299, 1973.
- Lehtonen, A., & Bryant, P. (2005). Active players or just passive bystanders? The role of morphemes in spelling development in a transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 26(2), 137-155.
- Mota, M. (1996) *Children’s role of grammatical rules in spelling*. Tese de doutorado não publicada, departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford, Inglaterra, 1996.
- Mota, M. (2008a). Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 347-355.
- Mota, M.(2008b). Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional. *Interação (Curitiba)*, 12(1), 115-123.
- Mota, M.; Anibal, L.; Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318.
- Mota, M. & Silva, K.C. (2007). Consciência Morfológica e desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 86- 92.
- Mota, M.; Mansur-Lisboa, S. F.; Calzavara, A.; Annibal, L.; Lima, S. A.; Cota, J. et al. (2006). O papel das habilidades metalingüísticas na alfabetização. *Virtú*, 4, 1-8.
- Mota, M.; Dias, J. ; Gontijo, R.; Paiva, N.; Mansur-Lisboa, S. F.; Silva, D. A. et al. (2009). Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual medida pelo teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 223-229.
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 143-147.
- 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.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368-373.
- Rego, L., & Bryant, P. (1993). The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children’s reading and

spelling. *European Journal of psychology*, 3, 235-246.

Rego, L., & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.

Queiroga, B., Lins, M., & Pereira, M. (2006). Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 95-99.

Tunmer, W. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25(2), 95-112.

Endereço para correspondência:

Márcia Maria P. Elia da Mota: Universidade Federal de Juiz de Fora – ICH – Campus Universitário Martelos – CEP: 36036330 - Juiz de Fora-MG.

Recebido em Julho de 2009

Aceito em Setembro de 2009

* Agradecimentos ao financiamento do CNPq Edital MCT/CNPq 50/2006 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

** Comitê de ética: protocolo CEP/UFJF 956 002 2007

Tabela 1

Resultado da análise não paramétrica Mann-Whitney

	Decisão prefixo	Decisão sufixo	Analogia	aliteração	Rima	TDE
Mann-Whitney U	4,00	4,50	3,50	2,50	0,00	1,50
Wilcoxon W	10,00	10,50	9,50	8,50	6,00	7,50
Z	-,26	0,00	-0,45	-0,89	-1,99	-1,33
Asymp. Sig. (2-tailed)	,80	1,00	0,65	0,38	0,046*	0,18
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,00 ^a	1,00 ^a	0,70 ^a	0,40 ^a	0,10 ^a	0,20 ^a

a. Not corrected for ties.

*P < 0,05

RESENHA

“THE END OF STIGMA? Changes in the Social Experience of Long-Term Illness”

Pollyanna Santos da Silveira

Rhaisa Gontijo Soares

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

O processo de estigmatização tem como características fundamentais o reconhecimento da diferença com base em alguma característica distinguível ou “marca” e uma conseqüente desvalorização do seu portador (Dovidio, Major, & Crocker, 2003). Além de enfrentarem doenças que causam sintomas negativos e incapacidades sociais que impedem que essas pessoas desempenhem muitos dos papéis sociais e alcancem objetivos de vida, os portadores dessas condições ainda precisam enfrentar as reações sociais às formas severas de algumas doenças as quais podem ser igualmente devastadoras.

Gill Green é professor de sociologia médica em University of Essex, no Reino Unido, sua principal área de interesse são as conseqüências sociais das doenças de longo prazo. Em 1999, recebeu o diagnóstico de esclerose múltipla e viveu com essa doença por cerca de 10 anos sem apresentar qualquer sintoma, entretanto, por medo da estigmatização resolveu manter a doença em segredo. O livro “THE END OF STIGMA? Changes in the Social Experience of Long-Term Illness” investiga a raiz da experiência de estigma, na sociedade contemporânea, examinando uma variedade de doenças de longo prazo tais como HIV/AIDS, dependência de substâncias e transtornos

mentais.

No capítulo 1 o autor discute a fragmentação com a quebra das relações sociais e o aparecimento da identidade multifacetada, o que poderia trazer uma redução no estigma associado às condições de longo prazo. Segundo o autor, como a marca do mundo pós-moderno é a variedade infinita e ilimitada de liberdade cultural, nós deveríamos estar testemunhando o fim do estigma. Este livro pergunta se essas mudanças estão realmente acontecendo e examina os desafios contemporâneos do estigma associado às condições de longo prazo seja na perspectiva organizacional, pessoal ou tecnológica, bem como a mudança nas relações entre doenças de longo prazo e estigma.

No capítulo 2 o autor começa a delinear o conceito de estigma. O autor utiliza a definição de Link e Phelan (2001) na qual a estigmatização é dependente do acesso social, econômico e político de poder, principalmente na identificação de diferenças, de construção de estereótipos, da separação de rótulos das pessoas, na distinção de categorias e assim ter a expressão da desaprovação, rejeição, exclusão e discriminação. Além disso, o autor discorre sobre o conceito de auto-estigma em que pessoas incorporam e internalizam com freqüência o rigoroso padrão cultural na busca da perfeição na sociedade a qual

fazem parte. Essa internalização pode produzir auto-ódio, vergonha, baixa auto-estima, evitação social e isolamento.

O foco do capítulo 3 incide sobre os desafios do estigma relacionado às doenças, e vem ilustrar como os fatores que contribuem para a produção do estigma estão mudando na sociedade contemporânea. O autor divide este capítulo em três partes. A primeira parte examina a natureza cada vez mais flexível do corpo à luz de uma cultura consumista e dos avanços tecnológicos. Retrata o processo de construção de uma identidade pós-moderna associada a uma “celebração da diferença”, e analisa os avanços tecnológicos que permitem um molde, uma mudança do corpo em algo que reflete e projeta uma auto-identidade. Na segunda parte o autor aborda o desafio pessoal do estigma e registra a mudança de “perda do eu” e vitimização tradicionalmente associada às doenças de longo prazo, para uma construção pós-moderna de identidades empoderadas. A última parte deste capítulo analisa o impacto desses desafios e argumenta que eles transformaram a experiência de viver com uma doença de longo prazo, dando àqueles que estão doentes uma voz e maiores oportunidades para se envolverem com, e na, sociedade contemporânea.

No capítulo 4 o autor aborda o desafio tecnológico e sua relação com o HIV, especialmente os avanços das terapias farmacológicas que mudou o modo de se viver com HIV. Este capítulo aborda ainda o impacto da terapia antiretroviral que surgiu em 1996, para auxiliar o tratamento de pessoas soropositivas que viviam em países ricos. O autor discute em que medida o avanço do tratamento para pessoas com HIV diminui o estigma associado a essa condição, baseando-se em duas pesquisas

realizadas, pelo autor, com populações com HIV.

O estigma do uso de drogas está relacionado à construção social do “dependente de drogas” como um indivíduo perigoso, descritos, geralmente como uma ameaça a ordem social. No capítulo 5, o autor descreve como o estereótipo do dependente de drogas possui uma conotação fortemente estigmatizante em função do uso de substâncias estar associado a incontáveis comportamentos desviantes e a grupo potencialmente estigmatizados.

O autor começa o capítulo 6 citando a obra de Hinshaw (2007) “The Mark of Shame”, demonstrando como a doença mental é uma condição estigmatizada na sociedade contemporânea. Neste capítulo o autor examina atitudes em relação aos usuários dos serviços de saúde mental e a natureza do estigma associado à doença mental. Além disso, descrevem-se os desafios organizacionais, nos níveis locais, nacionais e internacionais, envolvendo tanto os usuários dos serviços de saúde mental como os provedores destes serviços. Sendo assim, o foco deste capítulo incide no impacto dos desafios organizacionais sobre o estigma associado à doença mental, examinando os a legislação, campanhas anti-estigma, protesto, educação e o contato têm sobre as atitudes em relação a doença mental e a experiência dos usuários dos serviços.

No último capítulo, a partir da discussão lançada nos capítulos anteriores, o autor busca compreender a validade teórica do conceito de estigma para doenças de longo prazo e ainda busca enumerar os três desafios relacionados ao fim do estigma - tecnológico, pessoal e organizacional. Para isso, o conceito do estigma será discutido bem como as críticas envolvendo sua formulação, serão

mostrados os resultados de pesquisa sobre Esclerose Múltipla. Por fim, é apresentada uma conclusão sobre a pergunta que confere nome ao livro.

A literatura aponta a necessidade de operacionalização dos conceitos, considerando o estigma como um processo complexo. Os estudos sobre estigma encontram dificuldade de mensuração de atitudes e preconceitos implícitos, devido à tendência a dar respostas socialmente aceitáveis e, além disso, existe uma desconexão entre estudos de atitudes e os de indicadores de comportamento. Considerando que o tema em questão é indispensável para o planejamento das políticas públicas e estratégias de redução de estigma, torna-se de grande importância o trabalho de Green, o qual contribui para a ampliação da discussão sobre o processo de estigmatização e suas implicações nos indivíduos estigmatizados, entretanto ainda é necessário maior investimento nas pesquisas para a produção do conhecimento na área.

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Rev. Sociol.*, 27, 363 – 385.

Referências

- Green, G. (2009). *The end of stigma? Changes in the Social Experience of Long-Term Illness*. New York. Taylor & Francis e-Library.
- Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2003). Stigma: Introduction and Overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl & J. G. Hull (Eds.), *The Social Psychology of Stigma* (pp. 1-28). New York: The Guilford Press.
- Hinshaw, S. P. (2007). What is Mental Disorder and What is Stigma? In S. P. Hinshaw (Ed.), *The Mark of s ame* (pp. 3-27). New York: Oxford University Press.

TEMA EM DEBATE

A formação clínica do psicólogo em Universidade

Maria das Graças Vasconcelos Paiva*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro

O estágio supervisionado em Psicologia é um componente fundamental do curso de graduação nesta disciplina. É o veículo primário através do qual se desenvolvem as competências necessárias para a formação profissional de psicólogo. Esta modalidade de estágio, área central na formação clínica psicológica universitária, é uma das exigências estabelecidas para a formação do psicólogo, segundo o Conselho Federal de Psicologia, 1987.

É essencial que o curso de graduação destinado unicamente à transmissão e aquisição de conhecimentos teóricos seja complementado com horas de estágio e supervisão, sendo essa supervisão normalmente realizada por um profissional categorizado e com grande experiência em sua área de atuação. A relação entre o supervisor e o estagiário é de natureza avaliativa e estende-se pelo tempo. Possui o propósito simultâneo de aumentar a competência profissional dos estagiários monitorando a qualidade dos serviços profissionais que eles oferecem aos clientes. Tais propósitos servirão para levar o estagiário a entrar numa vida profissional particular. Estaremos aqui enfocando o supervisor e suas competências. Supervisionar, etiologicamente, significa vigiar, fiscalizar, dirigir.

O Supervisor

O destaque ao supervisor é importante para que fiquem claros os objetivos deste trabalho. A este profissional não basta ser formado em

psicologia, nem possuir um bom curriculum vitae, ter essa ou aquela formação teórica para dominar essa prática profissional em uma universidade. É verdade, inclusive, que a formação sistemática de um profissional para exercer tal tarefa tem sido largamente negligenciada. No caso do magistério superior, o profissional que ocupará a função de supervisor deve ter uma visão do todo institucional, sem perder de vista as características próprias de sua formação profissional, a dinâmica de funcionamento do estágio, a abrangência e os limites de sua atuação. Deve ser selecionado por preencher os requisitos da cadeira docente, possuindo assim a mesma titulação e experiência em ensino, pesquisa e extensão. Caso contrário, corre-se o risco de haver a improvisação ou que profissionais despreparados repitam na supervisão experiências que tiveram como alunos. Uma formação específica garantiria que eles adotassem modelos adequados e únicos para cada estagiário, tratando-os de forma heterogênea, revertendo a intenção de imitar, atribuída comumente aos supervisionados.

O supervisor deve possuir, sobretudo, algumas condições pessoais básicas: conhecimento de si, bem como capacidade de relacionamento interpessoal, transmitindo segurança e confiabilidade, capacidade de crítica, comportamento respeitoso e ético. Acima de tudo, deve possuir competência em sua área que compreende: conhecimento, habilidades e valores, ou seja, o conhecimento da teoria

e da técnica, para que possa orientar, com consistência e lucidez, seus estagiários.

As Competências do Supervisor

O uso de competências como um padrão serve para mover a psicologia de normativa para avaliativa baseada em critérios. Trata-se de preparar e avaliar o estudante contra um padrão comum e não para compará-lo com outro. De acordo com Falender e colaboradores (2004), as competências do supervisor seriam:

- Permitir a integração de conhecimento (teoria e pesquisa empírica) com habilidades técnicas e valores profissionais;
- Encorajar a socialização de valores profissionais através de exposição a práticas supervisionadas com retroalimentação;
- Desenvolver o metaconhecimento, o conhecimento sobre o conhecimento, que é um significativo componente do processo de autovalorização que amplia o desenvolvimento profissional;
- Desenvolver a habilidade para avaliar apuradamente a eficácia e uso do conhecimento aplicado tão bem como a habilidade para desenvolver competências pessoais suplementares.

Cabe observar que as competências do supervisor não é um conceito unitário, mas é um produto de muitos componentes de competência que se juntam e combinam, determinando a competência do psicólogo como supervisor. Se este tiver condições de exercer suas funções, o que se espera é que o estagiário adquira as competências mínimas para trabalhar com autonomia no final do estágio de graduação. Embora apresentados como diferentes, todos os elementos que compõem as competências interagem e influenciam-se mutuamente. As habilidades requerem conhecimentos que sempre incluem uma perspectiva de valor.

Essa delimitação representa um esforço preliminar para definir competências de supervisão na formação do psicólogo.

Fatores do Desenvolvimento Profissional do Supervisor

Fatores do desenvolvimento profissional contribuem como componentes-chave para a prática da supervisão e requerem consideração dentro da formação e do estágio como um assunto de investigação sistemática e empírica. Cada fator requer conhecimento específico, habilidade e valor.

- Reconhecimento de que adquirir competência para supervisionar é um processo de vida a longo prazo, acumulativo e evolutivo com níveis de proficiência além de competência;
- Reconhecimento de atenção para diversidade em todas as formas.
- Reconhecimento de que o estágio é influenciado tanto por fatores pessoais como por fatores profissionais. Este inclui valores, crenças, vieses interpessoais e conflitos que podem ser a fonte de contratransferências.
- Reconhecimento da necessidade de que tanto a avaliação como a autoavaliação dos pares podem ocorrer regularmente através de todos os níveis de supervisão.

Os fatores supra-ordenados, atravessando todos os aspectos do desenvolvimento profissional, são assim propostos, incluindo a perspectiva da formação como um processo acumulativo e contínuo, requerendo atenção para a diversidade e para as condutas legais e étnicas, para os fatores pessoais, profissionais auto-avaliativos e avaliativos.

Considerando a Diversidade

Outra lente através da qual a supervisão deve ser contornada é a mais ampla diversidade cultural. De uma

maneira crescente, linhas indicadoras estão sendo propostas para a prática da psicologia e devem ser extrapoladas para a supervisão informada por competência de diversidade. Competências culturais têm sido propostas e operacionalizadas. Stoltenberg e Grus (2004) indicam que só recentemente a atenção dos estudiosos tem se dirigido para a competência de diversidades que inclui idade, cultura, etnocentrismo, gênero, identidade de gênero, linguagem, condição de atraso mental, religião, orientação sexual e status socioeconômico. Supervisores têm sido limitados por conceituações de grupo unitário sem considerar as variáveis de múltipla relevância ao descrever a identidade individual, refletindo a identidade coletiva. O supervisor deve considerar outros fatores, incluindo congruência de visão de mundo e, inclusive, dimensões como: tempo, crenças, mitos, tradições, dependência, autonomia e componentes críticos da supervisão.

Conhecimento

O conhecimento é a base sobre a qual a competência é construída. O psicólogo supervisor deve possuir conhecimentos em áreas distintas que lhe dão possibilidades de alcançar níveis mínimos de competência em supervisão, o que inclui áreas que estão sendo supervisionadas, modelos de supervisão, teorias e modalidades de pesquisas. Conhecimentos práticos de questões éticas e legais específicas à supervisão deveriam incluir dimensões de relações múltiplas e consentimento informado, entre outros. O supervisor deve conhecer procedimentos de avaliação e medição dos resultados e a diversidade dentro dos pares supervisor/supervisando. Tanto as práticas, quanto a ética devem estar baseadas na ciência da profissão. Isso requer que a

prática profissional derive de conhecimento científico e da pesquisa corrente.

Habilidades

Habilidades intrínsecas à supervisão podem ser consideradas a avaliação e autoavaliação. Através de retroalimentação avaliativa e formativa (coisa muitas vezes negligenciada), o supervisor se habilita a fornecer um modelo que permita o crescimento do supervisando. Segundo Bernard e Goodyear (2004), este modelo atende a autoavaliação a longo prazo, pois esta pode ser modelada ativamente pelo supervisor.

O supervisor deve possuir a habilidade de programar o modelo de desenvolvimento, avaliando as necessidades de aprendizagem e o nível de desenvolvimento do supervisando como fatores orientadores do processo. Supervisionar é uma atividade avaliativa de mão dupla, que cada lado da dupla oferece retorno avaliativo ao outro. Sendo assim, o supervisor deve ter capacidade didática e demonstrar flexibilidade no processo de supervisão e nos serviços aos clientes. A capacidade de usar o pensamento científico e transladá-lo para a prática é outra habilidade de valor.

Valores

Valores centrais necessários foram estabelecidos para os supervisores serem considerados minimamente competentes: a responsabilidade pelo supervisando e pelos clientes em todos os aspectos de seu desenvolvimento e a sensibilidade à diversidade em todas as suas formas.

É significativo valorizar a realização de um equilíbrio entre apoio e desafio na supervisão tanto quanto valorizar a importância do supervisando. Há a suposição de um compromisso de

aprendizagem contínua a longo prazo e crescimento profissional, não só para os estagiários, mas também para o supervisor.

O supervisor também tem um compromisso de alcançar um equilíbrio apropriado entre necessidades clínicas e de treinamento, avaliando cliente e supervisionando, mas reconhecendo a prevalência que o bem-estar do cliente tem sobre os desejos do supervisionando quando discrepâncias entre eles surgem. Avaliar princípios éticos e o compromisso para procurar usar a ciência psicológica disponível à medida que ela tem papel crítico na supervisão. O supervisor tem de se comprometer em reconhecer seus próprios limites.

Contexto Social

Como complemento, o contexto social e a perspectiva evolutiva devem ser considerados no processo de supervisão e em sua avaliação. As díades em supervisão não existem em isolamento. Elas estão enredadas nos contextos sociais que constituem um arranjo de contextos proximais (local dos ajustes de treinamento, de aplicação das regras) e contextos distais (agências de saúde, de polícia, da justiça e outros fatores do meio que afetam a supervisão).

Uma perspectiva sistêmica realça a multiplicidade de forças (legal, sociopolítica, econômica, corporação profissional, etc) que dá forma ao processo de supervisão. Isso influencia o contexto particularmente se for relevante nos ajustes multidisciplinares em que a fidelidade profissional do psicólogo pode ser confrontada com diferenças transdisciplinares em status e autoridades e por modelos de treinamento que diferem daqueles prevalentes em Psicologia.

Como observa Stoltenberg e Grus (2004), parâmetros contextuais incluem:

- Diversidade

-Princípios étnicos e legais (postura, comportamento, atitude)

-Processos evolutivos

-Conhecimento do sistema imediato e expectativa dentro dos quais se conduz a supervisão.

-Atenção ao contexto sociopolítico dentro do qual a supervisão é conduzida.

-Criação de um clima em que a norma seja um retorno honesto, tolerável e desafiador.

Avaliação

A conclusão de um curso bem-sucedido sobre supervisão poderia ser uma maneira de avaliar a competência do psicólogo para o cargo de supervisor. Evidências de observação direta de supervisão (videotape, audiotape) podem ser consideradas um excelente jeito para avaliar a competência em supervisão. Documentação de experiência em supervisão, refletindo diversidade, pode ser considerada importante e retorno de supervisionando. Autoavaliação é vista como integral para consideração de competência em uma área em que definição, além disso, é necessária. Milne (2006) descreve um protótipo de avaliação de autoconsciência de disposição para oferecer serviços para pacientes com problemas médicos cirúrgicos que levaria os praticantes a definirem as dimensões das competências além do nível da entrada. Finalmente, a avaliação de resultado de supervisão (individual ou em grupo) é sempre descrito como vital por incluir mais medidas válidas e seguras de supervisionados e resultados de clientes para serem usados através do estágio e da relação clínica. Lambert e Hawkins (*apud* Stoltenberg & Grus, 2004), sugeriram o Questionário de Resultados (OQ) como ferramenta de retorno do paciente para o terapeuta via supervisor.

Modelos Teóricos de Transmissão Transgeracionais

Os modelos de supervisão desenvolvimentistas são baseados na idéia de desenvolvimento como uma metáfora para o processo de crescimento supervisionado. Dentro desse enfoque, a mudança é vista antes como um contínuo processo de desenvolvimento dentro dos estágios (de conhecimento ordenado e acumulativo e quantitativo) com diferenças qualitativas no nível de complexidade e do uso de habilidade entre os estágios. O supervisor deve ajustar a supervisão de acordo com o domínio dentro de uma dada sessão de supervisão. Proficiência em terapia individual pode ser mais sofisticada do que avaliação psicológica. Segundo Pagotti e Quagliatto (2004), a supervisão clínica pode ocorrer embasada no modelo teórico da Psicanálise. Os autores ressaltam seus reflexos históricos com o risco de transposição para o contexto acadêmico, que visa à formação de psicólogos, e as particularidades das especializações da Psicanálise. Depois que esta experiência foi introduzida, em 1920, na formação de analistas, a supervisão

ficou relacionada à própria formação profissional de psicoterapeutas de todas as abordagens psicológicas cujo enfoque tem a função de colocar o método psicanalítico em ação, e o supervisor se coloca no lugar de escutar a própria escuta, deparando-se com a realidade, nem sempre fácil, dos estágios supervisionados (dificuldades institucionais, burocráticas, teóricas, técnicas e metodológicas) que permeiam a cena do ato de supervisionar e ser supervisionado, acompanhado da subjetividade de cada um dos protagonistas: o supervisor e o estagiário. Para que essa aprendizagem seja significativa, o estagiário não deve idealizar o supervisor como aquele que sabe e fazer *com ele* e não *como ele*. Assim potencializado, o aprendiz estará em condições mais favoráveis de construir uma relação com seu cliente.

Conclui-se que a função do supervisor é dupla: pedagógica e terapêutica, compreendendo esta última de uma capacidade de relação humana, em que sejam significativos o encontro, a escuta e o reconhecimento da verdade do outro para possibilitar o seu desenvolvimento afetivo-emocional.

QUADRO I

Quadro Sinóptico das áreas centrais de atuação do supervisor e distribuição do conteúdo de supervisão para estudante de psicologia segundo o modelo de Stoltenberg, Cal e Grus C. (2004).

Áreas centrais do supervisor	Elementos constituintes das atividades de supervisão
Conhecimento	Psicoterapia, diagnóstico, avaliação, pesquisa. Modelos teóricos, modalidades e pesquisas. Desenvolvimento de terapeutas. Diversidade entre o supervisor/supervisando. Conhecimento de resultados legais, éticos e específicos para supervisão. Procedimentos de avaliação, técnicas e outras estratégias de medição dos resultados. Consciência de diversidade em todas suas formas.

Habilidades	Habilidades para estabelecer relacionamento em supervisão; para multiplicar e desempenhar múltiplos papéis; para fornecer retroalimentação efetiva na formação; para fornecer crescimento e autoavaliação ao estagiário; para condução do processo de autoavaliação; para avaliar as necessidades de aprendizagem; para encorajar e usar retroalimentação avaliativa do estagiário; para colocar fronteiras apropriadas e procurar consultas quando os resultados das supervisões estão fora do domínio de competência do supervisor.
Contexto social	Atitude receptiva à diversidade. Princípios éticos e legais. Processos de desenvolvimento. Colaboração com o sistema imediato e expectativas dentro das quais se conduz a supervisão. Consciência do contexto sociopolítico dentro do qual se conduz a supervisão. Criação de um clima onde o retorno seja de apoio e desafiador.
Avaliação	Documentação de experiência em supervisão, refletindo diversidade. Retorno documentado via supervisionado. Autoavaliação e avaliação de resultados da supervisão, tanto individual como em grupo. Avaliar a capacidade didática e de demonstrar flexibilidade no processo de supervisão e nos serviços aos clientes. Avaliar a capacidade de usar o pensamento científico e de transladá-lo à prática.
Valores	Responsabilidade pelo cliente e supervisando. Respeito pelo estagiário e pelo cliente. Sensibilidade por diversidade em todas suas formas. Equilíbrio entre apoio e desafio e atribuição de importância ao estagiário. Compromisso com aprendizagem a longo prazo e crescimento profissional contínuo. Equilíbrio entre necessidades clínicas e do estagiário. Valores e princípios éticos. Compromisso em conhecer e usar a ciência psicológica disponível relacionada à supervisão. Compromisso em reconhecer as próprias limitações.

Referências bibliográficas

- Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn and Bacon.
- Falender, A. C., Jennifer A. Cornish, E., Goodyear R., Hatcher, R. et al (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 713-723.
- Milne, D. (2006). Development clinical supervision research through reasoned analogies with therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(3), 215-222.
- Pagotti, A. W. & Quagliatto, H. S. M. (2004). O Supervisor Clínico: investigando suas funções na formação acadêmica de psicólogos. *Rev. da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 8 (1), 83-90.
- Stoltenberg, Cal & Grus C. (2004). Overview of Supervision

Competencies. *Journal of Clinical Psychology*, 60 (7), 771-785.

* Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Instituto de Psicologia, Departamento de Fundamentos da Psicologia.

Endereço para correspondência:

Avenida Henrique Dodsworth, 83 Apto.
503. CEP 22061-030 - Rio de Janeiro, RJ
E-mail: gracapaiva@hotmail.com