psicologia revista

Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-SP

Compreensão infantil das novas configurações familiares

Utilização clínica do Mito de Deméter

Atendimento Psicoanalítico de Deficiente Auditivo

Gênese da coragem em crianças

Psicologia Social na América Latina

Análise Comportamental no Esporte

Ensino da Psicologia: reflexões críticas

Número 7 - Dezembro 1998

FAÇA SUA ASSINATURA DA Psicologia Revista

A Faculdade de Psicologia da PUC-SP iniciou em 1995 a edição do periódico ***Psicologia Revista***, que tem entre seus objetivos:

Contribuir com a produção do conhecimento em Psicologia, através de divulgação de trabalhos, tanto de pesquisadores e pensadores da PUC-SP quanto dos externos a ela, que possuam relevância e qualidade reconhecidas pela comunidade acadêmica.
*Influenciar positivamente a busca de qualidade da produção de conhecimento em Psicologia e o debate a respeito de em que ela consiste, pelo estabelecimento de um procedimento de análise de qualidade para a seleção de artigos para publicação (**filtro de qualidade)** e pelo compromisso de manter em contínua rediscussão, pela comunidade acadêmica, os critérios que o constituem.*

A ***Psicologia Revista*** publica: relatos de pesquisa, artigos teóricos, revisões de literatura, resenhas críticas, entrevistas, resumos de dissertações e teses, comunicações sobre pesquisa em andamento, debates e palestras (vide Normas para apresentação e publicação).

Os artigos são avaliados por um Conselho Científico de alto nível, composto por profissionais especializados de diversas instituições de ensino brasileiras.

A assinatura anual inclui dois números que são publicados semestralmente.

Solicite sua aquisição através do formulário anexo, seguindo as instruções nele apresentadas.

Os valores para assinatura são variáveis, de acordo com sua opção. Para números avulsos, é de R$ 12,00.

Psicologia Revista

Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-SP
Formulário para aquisição - Assinatura (1999/2000) / Avulsa (1996 a 1999)

O valor da assinatura é variável de acordo com sua opção. Veja abaixo.
O valor do número avulso é de R$ 12,00.

Envie este formulário preenchido, anexando cheque nominal a **Ana Mercês Bahia Bock**, no valor da opção feita, ao endereço abaixo:

Faculdade de Psicologia da PUC-SP
Psicologia Revista
a/c - Luci Cristina S. D'Aloisio
Rua Monte Alegre, 984 - sala T.54 - Perdizes
Cep 05014-001 - São Paulo - SP

Telefone para contatos: (11) 3670-8155

Nome .....
Endereço .....
Cep..... Cidade ..... Estado.....
Telefone ..... Profissão..... Data .....

Assinatura .....

Indique abaixo a opção desejada	**Quantidade**	Preço	**Total**
Assinatura 2000 - n^{os} 8 e 9		R$ 20,00	
Assinatura 1999/2000 - n^{os} 7, 8 e 9		R$ 32,00	
Assinatura 1999 - n^{os} 6 e 7		R$ 20,00	
Números 1, 2, 3, 4, 5, 6 (**pacote**)		R$ 60,00	
Números avulsos - 1, 2, 3, 4, 5, 6 (**cada**)		R$ 12,00	
TOTAL	//////////////	//////////////	

Cheque nº ..... Agência..... Banco .....

psicologia revista

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Reitor
Antonio Carlos Caruso Ronca

Vice-reitora Acadêmica
Sueli Cristina Marquesi

Faculdade de Psicologia da PUC-SP

Direção
Ana Mercês Bahia Bock

Vice-direção
Kátia El Id

Psicologia Revista / Faculdade de Psicologia da PUC-SP. – N. 7 (1998) – São Paulo: EDUC

1995 -

Semestral

ISSN 14-134063

1. Psicologia – periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Psicologia.

CDD 150.05

ISSN 14-134063

psicologia revista

Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-SP

educ FAPESP

Psic. Rev. S. Paulo - n. 7 - p. 1-134 - dez. 1998

psicologia revista

Editores
Noely Montes Moraes
Rosane Mantilla de Souza

Conselho Editorial
Chica H. Guimarães
Eliana Bertolucci
Maria Cecília Vilhena M. Silva
Marina Pereira Gomes
Rosa Macedo
Elenir Rosa Golin Cardoso
Teresa de Castro Martins Bonilha
(Centro Acadêmico)
Maria Elizabeth Montagna
Odette de Godoy Pinheiro

Conselho Científico
Bernardete Angelina Gatti
Departamento de Pesquisas Educacionais
Fundação Carlos Chagas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
da Educação ä PUC-SP
Carlos Roberto Drawin
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas -
Universidade Federal de Minas Gerais
Carolina Martuscelli Bori
Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior - USP
César Ades
Departamento de Psicologia Experimental
Instituto de Psicologia - USP
Claudia Lemos
Instituto de Estudos de Linguagem - Unicamp
Iray Carone
Departamento de Psicologia da Aprendizagem,
do Desenvolvimento e da Personalidade
Instituto de Psicologia ä USP
Luis Carlos Nogueira
Departamento de Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia - USP
Luiz Roberto Monzani
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp
Maria Clotilde Rossetti Ferreira
Departamento de Psicologia e Educação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto - USP
Maria Ruth Gonçalves Pereira
Departamento de Psicodinâmica
Faculdade de Psicologia - PUC-SP
Mathilde Neder
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica - PUC-SP
Mauricio Knobel
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
International Federation for Medical Psychotherapy
Fundação Campineira de Saúde Mental
Pedrinho Árcides Guareschi
Instituto de Psicologia - PUC-RS
Peter Kevin Spink
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social -
PUC-SP Fundação Getúlio Vargas
Silvia Tatiana Maurer Lane
Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social - PUC-SP
Ubiratan D'Ambrosio
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp Conselho
Diretor do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão - Arte,
Tecnologia e Comunicação (NACEATC), da Universidade
de São Paulo
Valentim Gentil Filho
Departamento de Psiquiatria
Faculdade de Medicina - USP
Instituto de Psiquiatria - Hospital das Clínicas da FMUSP
Yolanda Cintrão Forghieri
Departamento de Psicologia da Aprendizagem,
do Desenvolvimento e da Personalidade
Instituto de Psicologia ä USP

Correspondência e assinaturas:

psicologia revista
Rua Monte Alegre, 984, Sala T-54 – 05014-001 – São Paulo – SP
Fone (11) 3670-8155 - KS22 - Das 9:00 às 18:00

Secretaria
Luci Cristina Santos D'Aloisio
Daniel Watanabe

educ

Direção
Maria do Carmo Guedes
Maria Eliza Mazzilli Pereira

Coordenação Editorial
Maria Eliza Mazzilli Pereira

Preparação de Originais
Sergio Vasconcelos de Luna

Revisão
Eveline Bouteiller Kavakama

Revisão de Texto em Inglês
Carolina Penteado Siqueira

Editoração Eletrônica
Maurício Fernandes da Silva

Projeto Gráfico
Carla Regina de M. Castilho

Educ - Editora da PUC-SP
Rua Ministro Godói, 1213 - 05015-001 - São Paulo - SP
Telefax: (11) 3873-3359 e 262-6003

Sumário

Editorial 7

Artigos

Família, minha família, a família do papai, uma família sem papai, e outros desafios à compreensão infantil
(*Family, my family, dad's family, a family without a dad, and other challenges to the child's understanding*)
Rosane Mantilla de Souza 11

Deméter e Core/Perséfone: um caso clínico enfocando a relação entre mãe e filha
(*Demeter and Persephone: a clinical case focusing on mother – daughter relationship*)
Ivelise Fortim de Campos 33

De uma impossibilidade metafórica à construção de um sintoma
(*From a metaphorical impossibility to the construction of a symptom)*
Ana Cristina Marzolla 49

A coragem dos homens e dos animais – um estudo de psicologia social genética
(*Men's and animals' courage – a genetic social psychology study*)
Agnaldo Garcia 61

A psicologia social e a ação social
(*Social psychology and social action*)
Odair Furtado, Tatiana Bichara e Cristiane Ribeiro 79

Prática encoberta: uma contribuição da análise comportamental no esporte
(*Covered practice: a contribution from behavioral analysis to sports*)
Cristiana Tieppo Scala e Rachel Rodrigues Kerbauy 93

Teoria x vivência: representações sobre a aprendizagem em um curso privado de psicologia
(*Theory x experience: representations about learning in a private psychology course*)
Fernando Carlos Santaella Megale 111

Resenha

A representação do desejo
(*Desire's representations*)
Miriam Debieux Rosa.....121

Resumos de Teses e Dissertações

O arquétipo do pai na cultura patriarcal: um estudo sobre
a relação pai-filho e seus reflexos na subjetividade do homem atual
Marcus Cezar Donha 125

Trabalhar... para que serve? O lugar do trabalho no projeto
de vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau
Brônia Liebesny 126

Dimensões subjetivas da realidade – Um estudo
da subjetividade social no Brasil
Odair Furtado.....126

Normas 129

É com prazer reiterado que apresentamos este novo número de nossa revista que, agora, passa a ter seu esforço e qualidade reconhecidos através de sua indexação na base Lilacs, sintoma da qualidade do trabalho que estamos conseguindo, todos juntos.

Confirmando a postura pluralista adotada por esta revista, o presente número traz contribuições de diferentes linhas teóricas e áreas de atuação da Psicologia.

Num tempo de mudanças profundas que afetam a instituição familiar, o artigo de Rosane Mantilla de Souza, embasado na perspectiva sistêmica e construtivista, demonstra como a criança cria um mapa próprio da configuração familiar a partir das novas realidade vividas com o divórcio e as novas uniões parentais. Importante contribuição para que a Psicologia acompanhe as transformações, evitando aplicar modelos ultrapassados de família nuclear, na avaliação da qualidade do desenvolvimento das crianças e de seus vínculos.

O segundo e o terceiro artigos trazem contribuições para a prática clínica. Um deles, de enfoque analítico, mostra como a utilização de mitos pode se revelar um recurso terapêutico importante. No caso particular, é enfocada a relação mãe-filha e o mito considerado é o de Deméter. O outro artigo constitui um relato e compreensão teórica de um processo psicanalítico com deficiente auditivo cuja impossibilidade metafórica inicial é seguida pela eclosão de um sintoma e, deste ponto, iniciam-se mudanças em sua narrativa com a inclusão de sonhos e atos falhos.

Na área de desenvolvimento, *A Coragem dos Homens e dos Animais* mostra um estudo que busca uma aproximação psicológica e empírica da moralidade, centrando-se na coragem como virtude humana, focando sua gênese em crianças. Certamente um tema oportuno nestes tempos de ausência de referenciais consistentes de valores.

A Psicologia Social se faz representar através de uma aproximação comparativa entre a obra de Baró e de Sílvia Lane, num artigo que mostra um pouco da trajetória da Psicologia Social na América Latina e de seu desenvolvimento metodológico e político.

A revista traz ainda uma contribuição na área da metodologia de pesquisa através do artigo *Prática encoberta: uma contribuição da análise comportamental no Esporte*, no qual é apresentada a sugestão de utilização de sujeito único com linha de base múltipla para contornar problemas metodológicos no estudo da prática encoberta, notadamente aplicada à prática esportiva.

O artigo que completa este número aborda o ensino da Psicologia. Apresenta uma constatação crítica sobre as relações professor/aluno na sala de aula de Psicologia numa instituição privada: essas relações seriam permeadas pelo atendimento de necessidades estranhas à aprendizagem, ou seja, satisfazer o aluno, assim acredita o autor. O artigo aponta, ainda, que as aulas de vivência seriam preferidas às teóricas dando ensejo a toda uma confusão entre os papéis professor/terapeuta e aluno/cliente. Mesmo não comparando com o ensino de outras profissões, o artigo contribui, com um ponto de vista, para a reflexão sobre a formação do psicólogo. Entendemos que o desafio da formação deste profissional repousa no fato de que, além da aquisição de conhecimentos e habilidades específicas, ele necessita incluir, em sua capacitação, uma especificidade muito particular do ser psicólogo que é o compromisso perene com o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, imprescindíveis para a atuação comprometida com a realidade situada e datada, na qualidade inevitável de co-participante de toda e qualquer situação de intervenção.

Completam o número, resenha bibliográfica e resumos de tese.

Queremos ainda destacar e agradecer a contribuição valiosa de nossos pareceristas aos dois últimos números publicados. Sinceros agradecimentos a: Antonio Carlos Amador Pereira, Bader Burihan Sawaya, Maria Renata M. V. Pinto Coelho, Marlise Aparecida Bassani, Renata Aleotti, Magali Zampiere, Renate Meyer Sanchez, Sergio Vasconcelos de Luna, Noely Montes Moraes, Rosane Mantilla de Souza.

Editoras

artigos

Família, minha família, a família do papai, uma família sem papai, e outros desafios à compreensão infantil*

Rosane Mantilla de Souza**

RESUMO. As mudanças na estrutura e vivência familiar em conseqüência do divórcio e dos novos casamentos dos pais, bem como a emergência de outros arranjos familiares como as famílias monoparentais masculinas e femininas, as mulheres que tem filhos sem um parceiro, a adoção por solteiros e famílias homossexuais, introduzem na vida das crianças o desafio de viver e compreender modelos transicionais de família que fogem do núcleo prescrito composto por pai, mãe e filhos. Baseado numa perspectiva sistêmica e construtivista de desenvolvimento e família, este estudo teve como objetivo compreender como a criança concebe a família e seu processo de transformação em função do divórcio, com vistas à produção de material educacional e programas de promoção de saúde. Sessenta e uma crianças de ambos os sexos, provenientes de uma escola particular de classe média de São Paulo foram estudadas. A idade variou entre 5 e 10 anos, e 41 dos Ss eram provenientes de primeiros casamentos. Foi usado um procedimento complexo constituído de desenho livre e entrevistas clínicas estimuladas por cartões, ilustrando várias situações e momentos de relacionamento familiar. A idéia de uma família nuclear tradicional só é parte das possibilidades admitidas pelos Ss como um grupo familiar. Famílias monoparentais e irmãos de diferentes relações eram vistos como conseqüências normais do divórcio e morte dos pais, e a maternidade e a paternidade fora do casamento também são concebidas como arranjos comuns. As crianças mostram ter criado um novo mapa para definir e se orientar frente ao novos relacionamentos parentais. Na ausência de palavras que possam descrever as relações com os novos parentes, o afeto e o vínculo positivo com novos parceiros e suas famílias são usados como orientadores, tendo sido encontrados novos conceitos como as de pais e avós de segundo grau. Discutem-se as implicações educacionais e sociais dos resultados encontrados.

Palavras-chave: criança, família, conceito de família, cognição social, transformações familiares.

ABSTRACT: Changes in family structure and family experience in consequence of divorce and remarriage, as well as the emergence of other family arrangements like the single male and female families, women who have children without getting married, adoption by singles and homosexual families, introduce the challenge, for the children, of understanding and living with a transitional model of family which escapes from the traditional mother-father-child situation. Based on a constructivist and systemic perspective of development and family this piece of research intends to understand the child's conception of family in order to produce education and health promotion programs. The sample was composed of sixty-one children between 5 and 10 years old of both sexes, from a private middle-class school in São Paulo. 41 children were the result of first marriages. A complex procedure combining free drawing and a clinical interview about family arrangements stimulated by cards was used. The results showed that, in fact, the traditional nuclear family is just one of the possibilities admitted by subjects as a family group. One-parent-families, siblings from different relationships are accepted as normal consequences of the divorce or death of their parents. Motherhood and fatherhood without getting married is also faced as a common consequence. Children designed their own map to define and guide themselves about their parents' new relationships. Without words to describe several new relatives, affective bonds were used as guidelines. New conceptions such as first and second degree father and grandparents were detected. Educational and social consequences are also approached in this article.

Key-words: child, family, family concept, social cognition, new family models.

* Este trabalho contou com o financiamento do Conselho de Ensino e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Profª Associada do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e docente do Núcleo de Família e Comunidade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP.

As mudanças na estrutura e experiência familiar em conseqüência do divórcio, bem como o aparecimento, ou saída da clandestinidade, de arranjos familiares, como as famílias matrilineares e de "produção independente", as adoções por solteiros e as famílias homossexuais, têm preferencialmente chamado a atenção dos psicólogos em relação às dificuldades vividas pelas crianças. E, mesmo quando estas configurações não são assumidas como as possíveis causas de problemas tais como distúrbios de identificação sexual, delinqüência, drogadição, entre outros, as investigações privilegiam os comprometimentos ou o sofrimento infantil e adolescente.

Termos como famílias desestruturadas, recompostas, ou mesmo não-tradicionais têm sido sistematicamente usados para descrever esses arranjos que se afastam do modelo da família conjugal nuclear, evidenciando a expectativa de que haveria uma configuração normal, passível de dar conta de um desenvolvimento infantil, também normal (Souza, 1997). Os autores que tratam do divórcio e de outras transições familiares, por outro lado, têm enfatizado como estas famílias não são mais disfuncionais que outras, ressaltando o fato de que para serem estudadas, elas devem ser entendidas e comparadas com elas mesmas (Costa, 1991, 1992; Souza, 1992[1], 1995a; Korittiko, 1993; Crosbie-Burnett, 1992).

Levin e Trost (1992), em um artigo sobre o treinamento de psicólogos e profissionais afins, chamaram a atenção para o fato de que o conceito de família geralmente é dado por todos como óbvio, sendo portanto pouco questionado e fazendo com que muitas das vezes considere-se *qualquer* família, tendo como pressuposto a *própria família.* Os autores apontam que, na literatura psicológica, termos como "omissão", "exclusão" de pessoas, em desenhos infantis, indicam como os autores partem do pressuposto que haveria uma família correta a ser definida e desenhada.

Gilby e Pedersen (1982), na mesma linha de questionamento, estudaram o desenvolvimento do conceito de família entre crianças e adolescentes, utilizando-se de cartões que representavam pessoas de diferentes idades. Verificaram que apenas 10% de seus sujeitos, distribuídos entre todas as idades, construíam famílias exatamente iguais às próprias. Independentemente da idade, a maioria (64%) das respostas referia-se ao que denominaram uma *família típica*, composta por um casal com dois ou três filhos e muitas das vezes incluindo um bebê (78%). Quando os mesmos sujeitos eram convidados a apontar se diferentes arranjos eram ou não famílias, verificou-se que todos eram bastante flexíveis em classificar e aceitar como válidos muitos grupos que se distanciavam do típico. Os autores alertam, então, para a importância de se estabelecer uma distinção entre aceitar um grupo como um família e defini-lo como um arranjo típico.

1 Souza, R. M. (1992) *Subsídios para a organização de grupos de pais singulares*, pesquisa apresentada na XLIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo.

A *família típica* emerge como uma narrativa dominante nos livros infantis, na mídia em geral e através dos educadores, médicos ou psicólogos que discutem a experiência infantil nos meios de comunicação. Além disso, o desvio em relação a este padrão foi apontado por homens e mulheres provenientes de diferentes arranjos monoparentais (Souza, 1992; 1995b), como o principal motivo de suas dificuldades no exercício da função parental e/ou motivo dos problemas infantis. Assim, torna-se relevante investigar o que pode ou não ser considerado como família pelas próprias crianças, bem como o que significa coadunar-se ou não à narrativa dominante.

O que é concebido como família, embora enquanto conceito deva observar um processo de construção semelhante aos outros conceitos, por tratar-se de um objeto social, tem seu conteúdo fundado no consenso, sendo a esse respeito, totalmente arbitrário (Kamii e Devries, 1980). Ao mesmo tempo que o conjunto de relações envolvidas sofre os limites do desenvolvimento da organização conceitual geral, ele tem seu conteúdo relativizado pelas circunstâncias culturais específicas; por isso, uma família típica é apenas e tão-somente a narrativa dominante de um grupo específico. Em um momento histórico como o atual, marcado por nítidas transformações tanto na estrutura quanto no conteúdo das funções familiares, torna-se evidente a necessidade de acesso ao pensamento infantil o qual poderá, inclusive, evidenciar aspectos de como esta transformação está se processando. A experiência clínica (Souza, 1995b) tem apontado que, em geral, as crianças tendem a ser mais flexíveis do que os adultos em aceitar vários arranjos como famílias "normais", mas a esse respeito há poucos estudos empíricos, tanto no Brasil, quanto no resto do mundo.

O conceito de família foi objeto de interesse de Piaget, já na década de 1920. Quando estudava questões associadas ao egocentrismo e ao realismo, o autor (Piaget, 1972), investigou-o, tendo afirmado que entre os 7 e 9 anos a noção permanece verbal, quer dizer, a criança ouve freqüentemente a palavra família e lhe "... faz corresponder um esquema, mais ou menos sincrético..." (p. 93). Além disso, segundo ele, a inteligência verbal não se refere a uma adaptação da criança ao mundo e às coisas mas sim "às palavras e expressões ouvidas da boca dos adultos e outras crianças, às quais o sujeito trata de imaginar uma realidade" (p. 93). Piaget descreveu que a definição de família passa por três estágios. Antes dos 9 anos elas chamariam de família às pessoas que têm ao seu redor, não se interessando pelas relações de parentesco e apoiando-se nos aspectos de residência e nome em comum. No segundo estágio, entre 9 e 11 anos, usariam a noção de parentesco, limitada ao núcleo residencial e parentes que a cercam, enquanto no terceiro a definição seria generalizada a todos os parentes.

Os estudos mais recentes, que têm buscado compreender as relações envolvidas no conceito de família, utilizam-se de procedimentos mais elaborados que o inquérito verbal usado por Piaget, e encontrado idades inferiores às

apontadas por ele, embora sem abalar a certeza de um processo evolutivo. A definição de família, por parte dos pré-escolares, é descrita por diferentes autores como baseada em dimensões observáveis como residência comum ou função/papel familiar. Os escolares utilizam-se de aspectos mais abstratos como vínculos afetivos, biológicos e legais (Moore, 1977; Fu, Goodwin, Sporakowiski e Hinkle, 1987; McCollum, 1980; Wedemeyer, Bickhard e Cooper, 1989; Borduin, C. M.; Mann, B. J.; Cone, L., e Borduin, C. J.,1990; Newman, Roberts e Syré, 1993; Marzur, 1993). O critério afetivo, o qual não foi mencionado por Piaget, apareceu como um descritor em todas as idades do estudo realizado por Newman, Roberts e Syré (1992) e, também, no de Gilby e Pedersen (1982).

Alguns autores estudaram o papel de variáveis específicas como o sexo do sujeito na compreensão ou uso de descritores (Fu, Goodwin, Sporakowiski e Hinkle, 1987; Wedemeyer, Bickhard e Cooper, 1989; Newman, Roberts e Syré 1992), mas os resultados ainda não são conclusivos.

O papel do nível cognitivo da criança, no que se refere à extensão do conceito de família, também é pouco consistente. Moore (1977) e Wedemeyer (1989) encontraram pouco efeito do nível cognitivo, apontando que as crianças que estão no estágio operatório concreto aceitam menos uma família monoparental como uma família, do que as no período pré-operacional ou operatório formal. Já Gilby e Pedersen (1982) e, também Newman, Roberts e Syré (1992), verificaram uma seqüência evolutiva. Além disso, enquanto alguns autores (McCollum, 1981; Wedemeyer, Bickhard e Cooper, 1989) observaram que crianças provenientes de famílias divorciadas mostravam uma maior aceitação de uma família monoparental como um arranjo esperado, outros (Newman, Roberts e Syré 1992) não constataram a mesma influência.

No Brasil, encontram-se muito poucas investigações sobre o conceito de família, cabendo destacar a de Chaves, Botelho, Audasi, Maranhão e Santos (1993) que se refere a um estudo com adolescentes no qual se buscou caracterizar a representação social de família, entre 97 estudantes do 2º grau, provenientes de escolas públicas e particulares de Salvador. Não foram encontradas diferenças em função do tipo de escola, e, para a maioria dos jovens, família era sinônimo de união, confiança e apoio, ou seja, destacavam-se os aspectos afetivos.

Assim, dentro de um projeto de investigação qualitativa ampla, que visou ter acesso ao processo e conteúdo do pensamento infantil de modo a caracterizar aspectos do "mapa" dos relacionamentos familiares, seus desdobramentos e suas variações, o relato atual destaca a compreensão das concepções das crianças sobre relacionamento familiar, concentrando-se em descrever:

- em que experiências a criança se baseia para definir família?
- quais vínculos são usados para definir algo como uma família?; quais são necessários e quais são suficientes?
- quais arranjos são aceitos como pertinentes ao conceitos?
- quais as transformações antecipadas e como se orientam frente a elas?

Sujeitos

Os dados foram coletados entre os alunos de uma escola particular de um bairro de classe média da cidade de São Paulo. Foram selecionadas 61 de crianças: todas as alunas do pré-primário, uma das classes de segunda e uma da quarta série. A idade variava de 5 anos e 1 mês a 10 anos e 7 meses. Dos sujeitos, 24 eram do sexo feminino e 37 do sexo masculino. Quanto à constelação familiar, 41 crianças pertenciam a famílias no primeiro casamento, 1 vivia numa família monoparental feminina ("produção independente"); 19 pertenciam a famílias divorciadas, 9 das quais moravam com mãe: 5 apenas com a mãe e 4 com a mãe e avós; as outras 10 viviam em famílias de segunda união (3 eram filhas do segundo casamento do pai; 4 viviam com a mãe, seu segundo cônjuge e tinham novos irmãos por parte de pai e mãe; 2 viviam com a mãe e seu segundo cônjuge e tinham novos irmãos por parte de mãe e 1 vivia com a mãe e seu segundo cônjuge e tinha novos irmãos por parte do pai).

Procedimento

O procedimento, que se encontra em maiores detalhes no Anexo 1, consistiu essencialmente de entrevista individual estimulada pela própria produção da criança e/ou por gravuras e desenhos de outras crianças.[2] O objetivo ao seu processo de organização da situação, sendo, portanto, flexível, ajustado à linguagem e características pessoais de cada S.

O primeiro momento do procedimento investigava a produção e os vínculos utilizados espontaneamente como definidores de uma família, tendo o desenho como quebra-gelo e intermediário da conversa. Solicitava-se que a criança desenhasse uma família (como quisesse). Era feito um inquérito simples de esclarecimento e, em seguida, questionava-se o conceito de família e família extensa.

A segunda etapa buscava o acesso aos atributos levados em consideração para definir família e as funções familiares, bem como quais os limites dos respectivos conceitos. Com o uso de 35 figuras, que correspondiam a animais e pessoas de idade e sexo diferentes, o S era estimulado a conversar com um "extra-terrestre" explicando-lhe o que era família.

A terceira etapa pesquisava os conceitos de separação, divórcio, famílias monoparentais, as transformações e sentimentos associados. A criança devia comparar seu desenho com outros dois (realizados por crianças), ilustrando famílias nas quais só estavam representados um homem e duas crianças e uma mulher e duas crianças; estabelecia-se um inquérito sobre a concepção do divórcio e seus desdobramentos.

---

2 A coleta de dados contou com a colaboração de Daniela Pinoti, Ana Letícia C. M. V. Araújo e Rosamery Naomi Setogushi, estudantes da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e bolsistas de Iniciação Científica do CNPq.

A última fase buscava entender o modo como os Ss lidavam com as transformações da estrutura familiar. Uma seqüência de gravuras era apresentada sucessivamente, relatando fases de um relacionamento. Investigava-se como as ações se estabeleciam, que funções os personagens exerciam, que tipos de sentimentos permeavam as três histórias. Os temas abordados compreendiam: divórcio, viuvez, namoro e novos casamentos dos pais, as funções e os rótulos verbais utilizados para definir as relações com os novos indivíduos envolvidos.

Resultados

Tratou-se de uma pesquisa cujo interesse concentrou-se na descrição das respostas e sua dispersão e não na significância de relações específicas. Os dados foram categorizados em função da semelhança de conteúdo e identificação de descritores. O grau de escolaridade, como critério de capacidade de compreensão, foi preferido à diferenciação etária e sempre que a experiência concreta com a situação específica de divórcio e/ou de novos relacionamentos parentais surgiu como um elemento relevante na organização da situação, foi mencionado. Frases dos próprios sujeitos, apresentadas em *padrão itálico*, foram usadas para ilustrar a organização e o conteúdo do pensamento das crianças.

Concepção espontânea. O desenho realizado permitiu o acesso ao que pode ser considerada a imagem básica do conceito. Foram utilizadas as informações relativas aos personagens representados e o esclarecimento do tipo de vínculo que os unia. Frente à solicitação aberta e imprecisa de desenhar uma família, 93,44% das crianças basearam-se em sua própria experiência familiar, o que não significou, no entanto, o surgimento apenas de famílias nucleares. Mesmo assim, os dados aparecem como opostos aos encontrados por Gliby e Pederson (1982) que obtiveram apenas 10% de seus Ss organizando famílias semelhantes às próprias.

A Tabela 1 permite verificar a considerável dispersão de arranjos que foram retratados como uma família, bem como em quantos diferentes arranjos familiares vivem os Ss estudados.

Analisando-se estes resultados de modo mais global, é possível deduzir que, ao desenhar uma família genérica, 4 crianças referem-se à família extensa, 40 identificam-na ao núcleo conjugal/residencial, 7 identificam-na à residência, 8 privilegiam a relação de irmãos, acrescendo-os ao núcleo residencial atual e mais 2 representam apenas figuras parentais (sem filhos).

Embora 21 Ss (34,42%) tenham apresentado os denominados arranjos típicos – pai, mãe e dois ou três filhos – apenas 4 dentre elas não viviam em famílias com esta configuração, exatamente aqueles da amostra total que não recorreram à própria experiência. Cabe notar ainda que das 12 crianças que viviam em famílias com mais ou menos filhos que o típico, 9 eram filhas únicas e três delas consideravam a empregada como membro da família (duas das quais

não tinham qualquer noção de parentesco). E, apesar de animais aparecerem dispersos pelos desenhos em geral, apenas 2 das crianças menores consideram-nos membros da família (novamente aquelas que não tinham noção de parentesco).

Tabela 1
As diferentes configurações familiares desenhadas pelas crianças em função do série escolar e configuração familiar

RESPOSTAS	pré			2a			4a		
	1°c	div	2°c	1°	div	2°c	1°c	div	2°c
típica ≠ própria	1			1			1	1	
própria = típica	4			7			6		
própria ≠ típica (filho único ou 5 filhos)				3			4		
própria filho único + animal	2			0					
própria filho único + empregada	1			2					
própria com ausência de irmãos				1			1		
família nuclear antes divórcio		1			1			3	
família residencial + ½ irmão (ñ residencial)			2			1			
família residencial com ½ irmão e avó			1						2
família residencial + ½ de ambos os pais						1			2
família monoparental	1*							1	
família monoparental com avós residencial					1				1
membros de família extensa		1		1			2		
só um ou dois membros	2			2					
total	11	2	3	17	2	2	14	5	5

Legenda:
1° = vivem numa família de primeira união de ambos os pais
div = pais divorciados e mora com a mãe ou mãe e avós
2° = pais divorciados vive com a família de segunda união da mãe
* mãe sem companheiro ("produção independente")

Entre os filhos de pais divorciados (19), apenas um optou por apresentar uma família típica. De fato, o que chamou a atenção foi a quantidade de diferentes soluções apresentadas. Assim, dos Ss cujos pais não casaram novamente (9), um optou por desenhar vários membros de sua família extensa materna, 5 apoiaram-se em sua família antes do divórcio e 2 identificaram família à residência atual (monoparental ou expandida). Entre aqueles que um ou ambos os pais casaram-se novamente, a presença dos irmãos que não faziam parte do núcleo residencial mostrou-se uma constante. Assim, a relação fraterna evidenciava-se como a mais forte, sobrepondo-se à relação residencial. Todas as crianças acrescentavam seus vários meio-irmãos aos desenhos, não importando se estes moravam ou não na mesma casa, o que, às vezes, fazia com que coexistissem numa representação a mãe, o novo cônjuge, e irmãos vindos dessa união bem como da nova união do pai.

O exame das respostas à questão "o que é uma família?", realizada poucos momentos após o inquérito de esclarecimento do desenho, permitiu caracterizar os vínculos usados para conectar os indivíduos de uma família. Entre parte dos Ss do pré e da segunda série, distinguiu-se a distância entre a produção e a capacidade de reflexão. Metade das crianças do pré-primário – tanto as com 5 quanto as com 6 anos – embora houvessem sido capazes de realizar o desenho sem qualquer expressão de dúvida, frente ao questionamento verbal apresentaram respostas difusas, exibindo o limite desenvolvimental que as impedia de tomar consciência das operações mentais envolvidas, manifestando um pensamento tipicamente intuitivo, conforme pode ser observado nos exemplos seguintes:

(O que é uma família?)
Ah! não sei não. Eu sei que eu tenho uma. (A. 6 anos)
Família é um negócio, assim, que todo mundo tem assim, de ficar junto. (R. 5 anos)
Uma família é legal, porque quando faço coisa errada bate, mas sempre gosta. (AC. 5 anos)
Uma pessoa faz parte de uma família. Várias pessoas. (F. 6 anos)

As demais crianças basearam suas respostas na identificação de um ou mais vínculos, cabendo ressaltar a presença de um número muito maior e mais flexível de vínculos do que se poderia concluir apenas através da análise do desenho. Foi possível identificar a presença dos seguintes vínculos:

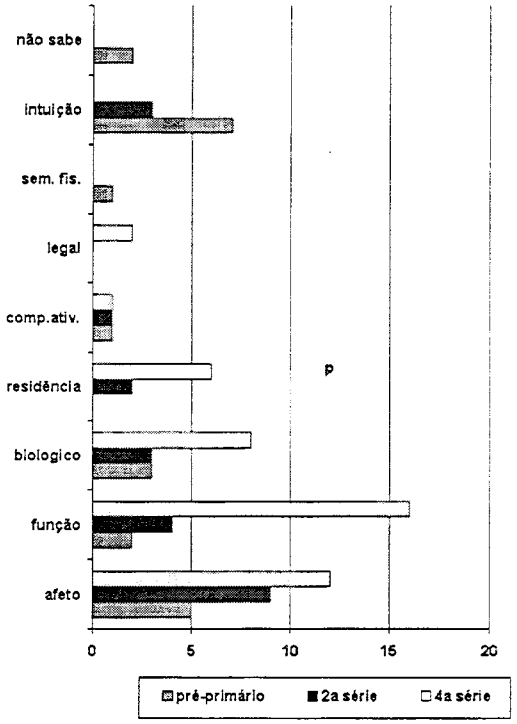
Função: As pessoas que a gente tem, mãe, pai, filho, irmão ou irmão. (D. 5 anos)
É um pai, uma mãe e um filho. (A. 6 anos)
Biológico ...quando uma pessoa nasce da outra, aí elas têm o mesmo sangue. (P. 6 anos)
é quando tem um homem e uma mulher e nasce um monte de crianças, às vezes uma só. (Ar. 5 anos)
Afetivo ...é um monte de gente que se gosta; ...quando um dá amor para outro. (M. 8 anos)
pessoas que se gostam uma da outra, que são unidas, que se cuidam. (O. 7 anos)
Compartilhar atividades ...quando a gente brinca junto no sábado, almoça todo mundo. (P. 9 anos)
Semelhança física ...quando as pessoas se parecem, todo mundo fala que eu pareço com meu pai. (I. 6 anos)
Co-residência ...quando as pessoas moram na mesma casa. (S. 9 anos)
são as pessoas que moram na mesma casa. (S. 8 anos)
Legal ...quando os pais se casam e tem o mesmo sobrenome. (M. 10 anos)

Como pode ser observado na Figura 1, quase todos os vínculos puderam ser observados em todas as idades, embora o afetivo, o biológico e o funcional tenham sido os mais utilizados por todas as crianças.

Alguns resultados, no entanto, merecem destaque. Em primeiro lugar, apesar de os estudos realizados por Newman, Roberts e Syré (1992) e por Gilby e Pedersen (1982), observarem a presença do vínculo afetivo entre todos os Ss que estudaram, eles esclarecem que a freqüência do mesmo torna-se mais marcante com o aumento da idade, enquanto o que foi observado no presente trabalho foi o critério afetivo sendo o mais descrito em todas as idades.

Figura 1

Freqüência dos diferentes vínculos usados para explicar o que é uma família



O afeto que nem é citado por Piaget é o descritor mais utilizado pelos pré escolares. Realmente, entre estes Ss chama a atenção a ausência de respostas de residência comum, apontada pela literatura geral como a mais descrita por eles, por ser considerada como baseada em um critério mais observável, enquanto os escolares utilizariam critérios mais abstratos como vínculos afetivos e biológicos ou legais.

Para dar conta desta incongruência, é necessário, por um lado, um aprofundamento no sentido de novas investigações, mas, considerando exatamente o trabalho pioneiro sobre o conceito de família realizado na década de 20 por Piaget, deve-se lembrar que a idéia de família é iminentemente uma noção verbal para a criança. Tratando-se de um objeto de cognição social, com certeza, apoiará seu conteúdo naquilo que a comunidade envolvida utilizar como pontuadores dessa "realidade". Ora, no caso do Brasil, a família como unidade de amor e proteção é elemento central do imaginário popular (Souza, 1997); assim, parece evidente que vínculos afetivos sejam considerados como definidores quando prepondera ainda um pensamento não articulado, fundado no processo verbal. Somente quando as crianças adquirem uma capacidade maior de articulação lógica geral é que se tornam sensíveis às relações em jogo, entendendo então os vínculos biológicos/funcionais como absolutamente necessários, exatamente o que pode ser observado entre as crianças maiores.

Destacou-se, ainda, como um possível critério evolutivo, a necessidade de composição cada vez mais complexa de vínculos para dar conta do conceito, o que pode ser evidenciado pela clara presença de um maior número de vínculos descritos pelas crianças de 4ª série, em comparação com as demais.

A Família Extensa e a noção de geração. Conforme foi mencionado no segundo item do procedimento, a criança era convidada a explicar para um "extra-terrestre" o que significava uma família. Após construir algum tipo de arranjo com a ajuda de figuras, a entrevistadora fazia perguntas a fim de esclarecer o raciocínio usado. Por exemplo: "Mas, como o ET vai saber o que é ser filho, se no mundo dele não tem família?" ou "Como você explica para ele o que é ser casado?" Tal proposta visava ter acesso ao potencial de compreensão por parte das crianças.

Observando o conteúdo das respostas dadas, o que chamou mais atenção não foi o óbvio aumento de número de vínculos citados, mas o aparecimento de respostas de processo. Quatro padrões de organização puderam ser identificados.

As respostas menos elaboradas, encontradas entre as crianças do pré-primário, apenas identificavam funções familiares, nomeando membros da família ou reafirmando vínculos já anteriormente identificados como "é pai e mãe porque cuida" ou "mora junto".

Neste mesmo nível de idade, e em parte das crianças da 2ª série, respostas mais voltadas para o fluxo da família extensa para a nuclear, ao longo de um programa geracional, começavam a emergir. Assim, 3 das crianças do pré descreveram membros de várias gerações (pai, avó, tios e primos) enquanto outras 3 descreveram processos de construção da família através do casamento e ainda 6 da 2ª série fizeram o mesmo:

> ... porque todos gostam da família, porque ele gosta de brincar, ele vê televisão com todo mundo junto. Um pai, uma mãe, a vó, o tio, o primo, no domingo. (D. 5 anos)

> ... são uma família é assim, uma mulher ou homem se escolhem aí eles se gostam, casam e tem um filho e aí formam uma família. Depois outros filhos nascem. (R. 5 anos)

A família, descrita pela idéia de processo, torna-se típica entre as crianças de segunda (8) e quarta (6) séries, podendo ser verificadas histórias como as abaixo descritas, nas quais se destacavam o casamento e a noção de família extensa como maneira de explicar a família como um processo temporal.

> ... é pessoas que cria uma a outra. Esses se casaram (homem e uma mulher) e tiveram esse (criança) e compraram um cachorro. Depois esse cresceu e casou com uma mulher. A mãe é a mulher que casa com um homem e o filho nasce da barriga, se é filho de verdade.. Tem filho que não nasce da barriga, nasce do coração porque é adotado. (F. 6 anos, não é adotado)

> Uma família são irmãos, pais, mães, avós, tataravós e bisavós. Avós são pais de seus pais. Os pais são aqueles que fazem filhos, fazem outras pessoas nascerem e cuidam quando você é ainda criança. A gente vê TV junto, a minha mãe faz comida para mim, a gente brinca, a gente é amiga e minha avó também gosta de mim. (N. 9 anos)

G (7 anos) compõe um número grande de figuras de idades diferentes e alguns animais domésticos:

> Família são pessoas como o primo, o irmão, tio, mãe, avô, avó, tia. (como sabe que são uma família?). Porque avó e avô são os pais e fizeram filhos. Tem os netos que são primos. Não precisa morar junto para ser uma família mas precisa ser parente. Os meus tios moram cada um em um lugar...

Entre as crianças da segunda série (7) e preponderantemente entre as de quarta, finalmente, a idéia de processo é generalizada para uma compreensão da noção de gerações (18), através de situações como o casamento, nascimento e morte, articulados numa noção geral:

> Muitos...muitos anos atrás tinha homens, e eles foram se desenvolvendo, desenvolvendo coisas. Um homem conheceu uma mulher e gostou dela e namorou e teve um filho e este filho se casou também. O pai é uma pessoa que tem uma mulher que se casaram e tiveram um filho. Aí esse filho vai crescendo e precisa que os pais cuidem dele, precisa de carinho e de bastante alimento. Quando ele cresce grande, ele vai amar uma mulher e ter filhos e os pais dele e dela viram avós e são da família também. Devem se amar as pessoas que são de uma família, porque vai cuidar dos velhos quando ficar doente. (MA 9 anos)

> A família começou faz muito tempo. Tataravós, bisavós, os avós, muitas pessoas. Os avós que têm os filhos e aí as filhas conhecem outros moços e encontram um marido e se casam. Depois nascem os bebês e aí formam uma família, porque ficam todos juntos. Um homem, uma mulher e seus filhos ... que crescem e casam e os outros fica avós e morrem e nascem mais bebês ... (N. 9 anos)

> ... uma família, na verdade, é tipo um lugar, um lugar não, é alguma coisa que faz parte de você e que possui pessoas de muitas idades. Na família, às vezes elas se gostam e às vezes eles brigam. Para ser família precisa ter um homem e uma mulher que é um pai e uma mãe que faz um filho. O meu pai e a minha mãe foi que me fizeram. Para ser família então vai tendo pai, mãe outros irmãos, avós, tataravós que vão assim, ficando mais velhos, entende, casando (como assim casar?). É quando se gosta e fica junto e mora junto e casa na igreja e depois tem os filhos. Não precisa ter irmãos para ter família mas precisa de avós. E uns primos e tios, sempre tem. Uns moram juntos e outros não, se visitam e quando crescem e casam moram só com sua família. Quando os avós fica velhinhos e morrem os filhos ficam tristes mas ficam da mesma família. Tem que se unir quando fica triste. ... Uma família precisa dar carinho, precisa uns ajudar o outro. Por exemplo, se o pai ficar doente, os filhos precisam ajudar a mãe a cuidar dos filhos pequenos, ou os grandes ajudar o pai no trabalho. E os pais ajudam os filhos na lição de casa, e pagar escola e dar comida, assim... (M. 9 anos)

Em linhas gerais, as respostas voltaram a marcar a diferença entre expressão e reflexão, embora, agora, revelando um grande potencial de compreensão da maioria dos Ss. A noção de inclusão e de família extensa, descritas por Piaget (1972) ou Wedemeyer et al. (1989) como não passível de ser compreendida pelos pré-escolares, ou mesmo por parte dos escolares, emergiu como conhecida pela maioria dos Ss em todos os três níveis de escolaridade.

Pode-se pensar que o procedimento, que implicava a disponibilidade de um número muito grande de figuras, facilitou às crianças a produção de respostas

mais elaboradas do que seria possível com o uso de itens apenas verbais, permitindo a expressão de noções mais complexas; mas, se por um lado, esta situação exige a necessidade de novos estudos para dar conta dos resultados, por outro, revelou uma complexidade cognitiva muito mais profunda entre as crianças, bem como a compreensão de uma pertinência e temporalidade familiar que as incluem em um processo geracional mais amplo que o núcleo conjugal.

Famílias Monoparentais e a extensão do conceito. Como deve ser lembrado, o terceiro momento do procedimento solicitava aos Ss compararem seu desenho a outros dois nos quais haviam sido desenhadas possíveis famílias monoparentais. Em todas as idades, foram identificados os mesmos padrões, a saber, respostas denominadas "estéticas" porque se dirigiam à diferença gráfica ... o dele é mais bonito que o meu, ... as pessoas são menores... e respostas à configuração familiar... nesse está faltando o pai e naquele a mãe.

Tabela 2
Freqüência de resposta às diferenças entre o desenho próprio e o apresentado pela pesquisadora

	resp. estética	resp. configuração	não responde
série			
pré-primário	9	4	3
segunda	11	9	1
quarta	9	15	0

A Tabela 2 mostra a freqüência das respostas nas três séries escolares, cabendo destacar que o nível cognitivo pareceu ser o responsável pelo diagnóstico infantil. Assim, entre as crianças mais velhas, a resposta à configuração familiar não só foi mais freqüente, mas, entre elas, mesmo as que exibiram respostas estéticas também levaram em consideração detalhes relativos aos personagens, enquanto as menores geralmente só reagiram ao dado concreto da qualidade gráfica de seu desenho em relação ao modelo utilizado ou nem mesmo isso.

McCollun (1980) verificou que os filhos de famílias divorciadas pareciam ser mais capazes de reconhecer uma família monoparental como família, enquanto o trabalho presente apenas verificou que, espontânea ou quando inquiridos diretamente, nenhum dos Ss deixou de apontar que, de fato, famílias com ou sem um pai presente, com ou sem a mãe, são ainda famílias, destacando-se respostas como:

> Acho que eles são uma família, eles têm uma ligação, como eu falei antes... (por que não desenhou pai?) Ah, têm vários motivos, pode ser porque eles são separados, às vezes o pai pode estar trabalhando ou morando em outro lugar para tentar uma vida para manter os filhos. (I. 6 anos)

> Acho que são menos pessoas mas continuam uma família porque continuam ligadas e nasceram de seus pais (?)... pode ser porque o pai tá trabalhando ou porque são separados. (L. 9 anos)

Mesmo que a mãe morreu são uma família. Tem criança que não gosta do pai ou da mãe e não quer desenhar, vai ver que ela foi embora. (L. 5 anos)

Mais de 50% das crianças exibiram respostas de múltiplos motivos. A Tabela 3 identifica a freqüência das várias justificativas apresentadas para o fato do autor ter "deixado" de desenhar o pai ou a mãe. Como pode ser observado, a separação é de longe a resposta mais freqüente, seguida da morte, apontando como base de raciocínio provável, os dados de realidade. Estes, no entanto, parecem evidenciar um viés de gênero, em um segundo momento. Assim, pode-se perceber, por exemplo, que apenas ao pai cabem as respostas "está trabalhando" ou "viajou" e à mãe "fugiu" ou "foi ao hospital, ter um bebê".

Tabela 3
Justificativas para a ausência do pai e da mãe no desenho apresentado

MOTIVO	pré	2a	4a	pré	2a	4a
morreu	6	1	6	4	1	4
separou-se	15	4	15	13	4	13
saiu	1	0	1	1	1	1
está trabalhando	1	1	1	0	0	0
viajou	2	0	2	0	0	0
fugiu	0	0	0	2	1	2
não quis desenhar	1	4	1	0	1	0
mora só com	0	0	2	3	0	3
foi para hospital	0	0	0	2	0	2
não gosta de	0	0	0	1	0	0
não tem	0	2	0	0	0	0
não sabe	2	1	1	2	3	2

Obs. Os Ss deram mais de uma resposta; assim, o total de resposta excede o número de Ss.

Para os sujeitos da amostra, embora famílias monoparentais permanecessem sendo famílias, a guarda masculina não era tão aceita quanto a feminina. A escolaridade e a constelação familiar não foram relevantes para as respostas de cuidados masculino que se distribuíram uniformemente entre as crianças. Se o homem se divorcia ou fica viúvo, segundo 40 Ss (65,57%), poderia ficar cuidando dos filhos. Outras 12 crianças (19,67%) responderam também que o pai pode cuidar, mas é ruim, justificando, unanimemente que o pai não cuida tão bem quanto a mãe, o que é consistente com as respostas sexualmente tipificadas apresentadas anteriormente à questão da família monoparental. A partir do mesmo viés de gênero, as demais 9 crianças (14,75%) afirmaram que o pai não pode ficar com a guarda devendo casar-se novamente ou deixar a avó cuidar.

Famílias em Transição. Analisando-se as respostas dadas às histórias finais do procedimento, em que vários arranjos familiares eram produzidos através do divórcio, viuvez e novas uniões, percebe-se como as crianças criam e elaboram soluções para os arranjos familiares que vão se modificando ao longo do tempo.

Quando os pais se divorciam ou ficam viúvos, a conseqüência prevista é o namoro e este pode conduzir a um novo casamento. Todos os Ss entendiam que o namoro seria uma certeza e 49 dos 61 antecipavam também novos casamentos.

Os pré-escolares não foram capazes de identificar, no divórcio, nem a produção de dois núcleos residenciais, nem se questionarem a qual deles os filhos pertenceriam. Alguns (5) puderam reconhecer a relação "filho de" em sua irreversibilidade, mas a maioria confundia a relação residencial com a paternidade, considerando que quando a mãe casa novamente o novo marido torna-se o pai da criança.

Tabela 4
O vínculo parental ao longo dos novos relacionamentos parentais

RESPOSTAS	pré	2a série	4a série
vínculo biológico permanente	3	5	12
pai se confunde com marido da mãe	8	2	0
novo marido torna-se também pai	0	3	6
marido da mãe é também pai, se criou	0	8	2
tem dois pais, um verdadeiro	0	3	12
não sabe	6	4	0

Obs. Entre os Ss de 2ª e 4ª séries há mais de uma resposta dada.

A Tabela 4 mostra a distribuição destas respostas. As crianças da 2ª e da 4ª séries afirmavam que após o divórcio e o casamento ou co-residência, os filhos passavam a ter duas unidades familiares: a casa do pai e a da mãe. Os novos casamentos não modificavam o vínculo legal/biológico das relações pai-filhos, mas ao compreenderem a irreversibilidade deste vínculo biológico as crianças passavam a se colocar a questão de como dar conta do afeto envolvido no relacionamento com os novos cônjuges dos pais. Assim, só aquelas que reconheciam o aspecto biológico da paternidade colocam-se o problema de como denominar novos parceiros a quem se ligavam. Algumas apontavam também, como pai, aquele que cria a criança ou concebiam que o filho pode ter dois pais, um verdadeiro (biológico) e outro que cuida (de coração).

A Tabela 5 exibe as principais categorias de respostas dadas às questões que envolviam como nomear um núcleo residencial após o casamento e após o nascimento de uma nova criança. O casamento, que muitas das vezes confunde-se com o ir morar juntos,[3] freqüentemente era considerado suficiente para produzir uma nova família para as crianças menores que tipicamente entendem como tal qualquer arranjo no qual um dos vínculos descritos anteriormente esteja presente.

3 O casamento legal e mesmo o vínculo legal foram muito pouco mencionados, as crianças falavam em casamento mas não necessariamente se referiam ao vínculo legal e sim às uniões declaradas como casamento pelos pais. Manteve-se no texto o conceito declarado pelo Ss.

A idade, mais do que a experiência direta, parece estabelecer as diferenças. Assim, entre todas as crianças da 4ª série, verificou-se a compreensão das relações lógicas envolvidas e o vínculo biológico sendo manifesto como um diferencial de suficiência nas relações de parentesco, compreendidas como permanentes a despeito dos re-arranjos legais e/ou residenciais. Mas isso, novamente, introduzia-lhes a questão do vínculo afetivo; assim, embora não parentes, estas famílias são novamente vistas como "famílias de coração".

Os novos relacionamentos abrigam não só novas pessoas mas a necessidade de nomear estas relações, e a qualidade do afeto envolvido no relacionamento com os novos cônjuges, orientavam o comportamento infantil. Deste ponto de vista, algumas crianças consideravam os novos parceiros como:

pai ou mãe ... é como se fosse pai ou mãe,
pai adotivo ... ele fica sendo pai adotivo
padrasto ou madrasta ... fica sendo madrasta
pai de segundo grau ... fica sendo o pai de segundo grau

Para dar conta dos novos relacionamentos, algumas das crianças deste estudo introduziram uma generalização da noção de grau, tipicamente assimilando a situação à nomenclatura usada para relações de parentesco na família extensa, aspecto que exige novos estudos para melhor compreensão dos processos envolvidos. De qualquer maneiro observou-se que o pai biológico seria chamado pai de primeiro grau, enquanto o padrasto, assumido afetivamente, poderia ser um pai de segundo grau:

... mesmo que ele não tá morando com o Chico, o Chico é quem fez ele então é o pai de primeiro grau se o Jorge é bom e cuida dele pode ser o pai de segundo grau (8 anos)

As crianças menores, embora conhecendo os vários vínculos envolvidos numa definição de família, por não identificarem a complexidade envolvida nas novas uniões, confirmavam que as famílias extensas e filhos de outras uniões geralmente transformam-se em família quando ocorre um casamento ou mesmo um namoro, evidenciando que conheciam verbalmente os diferentes vínculos mas não conseguiam operar com sua interação. Por exemplo, os pais do novo marido da mãe transformam-se em avós

porque são velhinhos (6 anos)
são avós porque eles gostam do filho e o filho casou (6 anos)

As crianças, a partir da 2ª série, começavam a entender as relações lógicas envolvidas. Consideravam que o namoro não criava uma nova família, mas o casamento e a co-residência, mais facilmente, sim.

O nascimento de uma nova criança favoreceia a geração de uma nova família. Esta nova criança era considerada:

irmão ... se nasceu da mesma mãe eles tem o mesmo sangue então são irmãos
meio irmão ... meio irmão porque é irmão só por parte de pai
irmão de verdade ... é irmão de verdade porque não importa se não nasceu dos mesmos pais o que importa é que é irmão
irmão de 1º grau ... é irmão de 1º grau porque eles tem a mesma mãe
irmão de 2º grau ... é irmão de 2º grau porque tem só a mesma mãe e não tem o mesmo pai

Quanto aos filhos dos cônjuges dos pais, a residência comum poderia ou não transformá-los em irmãos. Quando isso ocorria, a criança associava o processo envolvido a uma imagem do tipo "filho igual a ser cuidado, igual a irmãos". As variações voltavam então a estar associadas ao afeto envolvido:

nada ... eles não são nada porque não são da mesma família
afetivo ... é irmão de coração
co-residência ... eles viram irmãos porque moram na mesma casa e são da mesma família de coração
compartilhar atividades ... são porque eles brincam juntos e vão para a escola juntos
legal ... são irmãos porque os pais deles casaram

Para as crianças da 2ª e da 4ª série ainda foram exploradas as relações com a família extensa (avós, tios etc.) no namoro e novos casamentos. Reapareceu a natureza do afeto envolvido como o orientador das relações. Foram observadas as seguintes categorias de resposta:

amigo ... quando a mãe esta só namorando, os pais do namorado são amigos dos filhos, se eles forem legais
nada ... não é nada porque não é da mesma família, não são parentes
avós ... podem ser avós
meio avós ... é meio avô porque é pai do namorado da mãe, não é do pai de verdade
afetivo ... quando o namorado da mãe é legal é avô
1º e 2º grau ... o pai do pai é de 1º grau e o pai do namorado é de 2º grau

As crianças faziam uma distinção quanto à família extensa quando estava ou não estava sob o contrato do casamento; quando consideravam que este existia (via casamento legal ou informal), elas admitiam a família extensa dos novos cônjuges com as mesmas funções que as das famílias de origem materna e paterna; porém, quando os pais tinham apenas um relacionamento de namoro, a criança geralmente a classificavam como "nada" ou "amigos".

Concluindo

Alguns aspectos se destacaram neste estudo. Em primeiro lugar, a dispersão dos arranjos domiciliares em que as crianças vivem e os critérios múltiplos de que devem lançar mão para dar conta da descrição desta pertinência, alertando de imediato a todos os que estudam crianças e trabalham com elas para a necessidade de compreender a complexidade destas pertinências e transpor a simplicidade e simplificação dos modelos que privilegiam uma concepção de família conjugal como o esperado na produção e compreensão da experiência infantil.

Este trabalho revelou um relevante flexibilidade de pensamento entre as crianças, o acesso a informações, a despeito da vivência da situação e o uso adequado das mesmas criando categorias de solução em que o afeto se introduziu como um sustentáculo básico de orientação, frente aos complexos vínculos implicados. Os resultados encontrados revelaram uma situação peculiar, embora consistente em si mesma e com a realidade mais ampla do país que tem na família um núcleo privilegiado de organização da realidade, a saber, a família como uma unidade afetiva.

As crianças estudadas exibiram um significativo domínio dos vários vínculos envolvidos no relacionamento familiar permitindo visualizar uma compreensão da mesma que transcende o núcleo conjugal, expandido a uma noção de família enquanto processo ou percurso geracional. Talvez seja esta possibilidade de compreender um desenrolar geracional que lhes facilite reconhecer uma família monoparental como uma família, não a identificando à perda ou ausência de membros, mas a uma etapa possível do movimento complexo do fazer-se familiar.

Os ditames de uma sociedade divorciada e das ambivalências de realidades sexualmente tipificadas emergem com clareza na experiência infantil. Pais e mães separam-se, namoram e casam-se novamente, mas a guarda masculina permanece uma estranheza. Não é mais um casamento que define a família, podendo haver uma seqüência de casamentos que darão origem a vários núcleos familiares para cuja pertinência a capacidade afetiva e cognitiva da criança estará sendo testada.

A idéia de família exposta pelas crianças levava em consideração a interação de vínculos – biológicos, residencial, afetivo – que, frente às mudanças estruturais introduzidas pelas separações e/ou novas uniões, devem ser rearranjados e diferenciados quanto a sua pernanência temporal diante das novas composições. Os resultados sugerem que a experiência direta com a situação é menos relevante que a maturidade cognitiva em facilitar à criança estabelecer uma diferenciação entre vínculos reversíveis e irreversíveis. Ao compreender a permanência biológica da paternidade e maternidade, no entanto, os sujeitos passam a ter que dar conta dos laços afetivos estabelecidos com os novos parceiros dos pais e seus familiares.

Frente ao desafio que lhes é imposto, evidenciou-se que elas lançavam mão de uma linguagem de vínculo, assimilando os afetos envolvidos à hierarquia de parentesco e em que relações de "primeiro ou segundo grau" parecem dar cabo das ligações afetivas que devem ser descritas. Para as crianças como um todo, orientar-se nos relacionamentos após a separação estava associado muito mais à qualidade do afeto do que aos elementos formais da relação, o que parece evidente na criação de termos como pai, avó, irmão de primeiro e segundo grau destacando-se nitidamente a necessidade dos nomes para a construção e sustentação da realidade.

Referências bibliográficas

Borduin, C. M.; Mann, B. J.; Cone, L., e Borduin, C. J. (1990) Development of the concept of family in elementary school children. **Journal of Genetic Psychology, 151**, 33-43.

Chaves, A. M. Botelho, A. C.: Audasi, E.: Maranhão, W; Santos, M. (1993) Representação social de família entre jovens estudantes de escolas públicas e particulares. **Estudos de Psicologia, 10** (2), 9-20.

Costa, L. F. (1991) A família descasada: uma nova perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, 7**(3), 229-246.

_____. (1992) Reorganizações familiares: as possibilidades de saúde a partir da separação conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8** – suplemento, 495-498.

Crosbie-Burnett, M (1992) The interface between non-traditional families and education: empowering parents and families. **Family Science Review, 5**, 1/2, 53-63.

Fu, V. R., Goodwin, M. P., Sporakowki, M. J. e Hilke, D. E. (1987) Children's thinking about family characteristics and parents attributes. **Journal of Genetic Psychology, 148**, 153-166.

Gilby, R. L. e Pederson, D. R. (1982) The development of child's concept of the family. **Canadian J. Behavioral Science, 14**, 2, 110-121.

Kamii, C e Devries, R (1980) **A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar**. Lisboa, Sociocultur-Divulgação Cultural, Ltda.

Korittiko, A. (1993) Family therapy with one-parenta families. **5th World Family Therapy Congress Abstracts Book**, p. 205.

Levin, I e Trost, J. (1992) Understanding the concept of family. **Family Relations, 41**, 384-351.

Marzur, E. (1993) Developmental differences in children's understanding of mariage, divorce and remarriage. **Journal of Applied Developmental Psychology, 14**, 191-212.

McCollum, M. G. (1980) **Children's concepts of family and divorce**. Doctorate Dissertation. Indiana University at Bloomington.

Moore, N. V. (1977) Cognitive level, intactness of family and sex in relation to the child's development of the concept of family. **Dissertation Abstracts International, 37**, 4117B – 4118B.

Newman, J. L.; Roberts, L. R. e Syre, C. (1992) Concepts of family among children and adolescents: effects of cognitive level, gender and family structure. **Developmental Psychology, 29**, 6, 951-962.

Piaget, J. (1972) **O Raciocínio na Criança**. São Paulo, Distribuidora Record.

Souza, R. M. (1995a), Single parents growing groups. **Book of Abstracts – II World Congress of The World Federation for Mental Health**, Ireland, p. 113.

Souza, R. M. (1995b) Os Filhos do Divórcio, in **Terapia Familiar no Brasil: O Estado da Arte**, organizado por Rosa Maria Macedo, APTF, pp. 511-518.

_____. (1997) A Criança na Família em Transformação: Um pouco de reflexão e um convite à investigação, **Psicologia Revista, 5**, pp. 33-52.

Wedemeyer, N. V.; Bickhard, M. H. e Cooper, R. G. (1989) The Development of Structural Complexity in Child's Concept of Family: The effect of cognitive stage, sex, and intactness of family, **Journal of Genetic Psychology, 150**, pp. 341-357.

Anexo

Dados de Identificação

Nome
Idade Data de Nascimento Série

1. Noção espontânea

Pedir à criança para desenhar uma família (fazer um esboço do desenho)

Quem são?
Qual a idade deles?
O que estão fazendo?
São sua família? Se não, como é sua família?
O que é uma família?
Uma outra criança me falou que o avô, a avó, os primos também são da família. E você, o que acha?
Por que você acha que a criança pensa assim?

2. Noção estimulada[4]

Esta é a Luíza/Pedro. Perto da casa dele(a), desceu uma nave espacial com um ET e ele quer que ele(a) vá embora na nave com ele. O/A Pedro/Luíza disse que não pode ir porque não pode deixar a família, mas o ET não entendeu porque no lugar de onde ele vive não existe família. Faz de conta que você é o Pedro/Luíza. Como você faria para ajudar o ET a entender o que é uma família?
Veja, você tem estas figuras que podem ajudar (indica os vários desenhos)
(Estimule para construir uma família se necessário)
Anote todo o processo.
Quando tiver terminado pergunte: por que são uma família?
Checar os vários tipos de vínculos criando contra-provas através dos bonecos (por exemplo, como o ET vai saber o que é pai? Como ele vai saber que é marido e mulher e não amigos? Como ele vai saber que são irmãos e não só que moram juntos? Como ele vai saber que o avô é da família se não mora junto?)

4 Para a produção gráfica do material foi utilizado o programa de computador Masterclips 35 000 Premium Image Collection. O protocolo de aplicação pode ser fornecido via e-mail rosane1@ruralsp.com.br.

Identificar tipos de vínculos utilizados (biológico, funções familiares, co-residência, legal, afetivo, compartilhar atividades).
Identificar quais processos são usados (nascimento, casamento, crescimento, morte).

3. Divórcio

Desenho A. Um(a) menino(a) fez este desenho. No que você acha que ele é parecido com o seu?
No que é diferente?
(caso não diga espontaneamente) Ele não desenhou o pai. Por que você acha que não desenhou o pai?
Desenho B.
E agora, neste desenho, a criança não desenhou a mãe. Por que você acha que ela não desenhou a mãe?
Se o tema do divórcio não houver sido mencionado, introduzir: Estas crianças só desenharam o pai ou a mãe porque moram só com o pai ou com a mãe porque os pais são divorciados. Você sabe o que é divórcio?
E separar, você sabe o que é?
Por que as pessoas se divorciam/separam?
O que acontece quando as pessoas se divorciam? (Explorar os vários laços com avós, primos, residência, sentimentos.)
Você conhece alguém que o pai e a mãe se divorciou/separou? Como você acha que ele(a) se sentiu? Por que você acha isso?

História A

O pai e a mãe do João se divorciaram.
Este é o João com o pai dele (A1)
Este é o João com a mãe dele (A2)
Esta é a mãe do João, a Paula, e este é o namorado dela, o Luís (A3).
Depois que se divorcia pode namorar? Por quê?
Você sabe como é namorar depois de separado? (Diferenciar de quando não tem filhos.)
Como os filhos se sentem? Por quê?
E quando os pais namoram, o que o namorado é do filho?
Este é o Sr Antônio e a D. Maria (A4). Ele são pais do Luís. O que eles são do João? Por quê?

História B

Este é o Chico e a Ana que são o pai e a mãe do Sérgio (B1).
O pai e a mãe do Sergio se divorciaram e a mãe dele casou com o Jorge (B2).
Pode casar de novo (depois que se separa)? Por quê?
Como é para os filhos quando os pais se casam de novo?
O Sergio mora agora com a mãe e o Jorge (B3)
E agora, quem é o pai do Sergio, o Chico (B4) ou o Jorge (B3)? Por quê?

A Ana, a mãe do Sergio, e o Jorge tiveram filhas gêmeas, a Sílvia e a Sônia. Aqui estão eles (B5).
O que a Sílvia e a Sônia são do Sergio? Por quê?
(B7) Este é o Chico, o pai do Sergio. Ele também casou com a Luíza. Eles tiveram uma menininha, a Marina.
(B8) O que a Luíza é do Sergio? E a Marina?
O que a Marina é da Sílvia e da Sônia? Por quê?

História C

Este é o Marcelo. Ele era casado com a Márcia e teve um filho, o Pedro, e uma filha, a Denise. (C1)
Depois, a Márcia morreu e ele ficou sozinho morando com os dois filhos (C2). É diferente para os filhos quando o pai ou a mãe morre e quando se divorcia? Como é diferente? Por quê?
Você acha que o pai pode ficar cuidando dos filhos? Por quê?
A Lúcia era divorciada e tinha uma filha, a Ana (C3)
Ela e o Marcelo se conheceram, namoraram e resolveram casar (C4)
Então eles foram morar todos juntos (C5). Eles são uma família? Por quê?
Aí o Marcelo e a Lúcia tiveram um filho, o Daniel (C6). Quem deles é uma família? Da mesma família? Por quê?
De quem o Daniel é irmão (C6). Por quê?
E a Ana, quem é irmão e irmã da Ana (mostrar C6). Por quê?
Esta é a D. Julieta, mãe da Lúcia (C7). O que ela é do Daniel? De que família ela faz parte? De quem ela é avó? E os outros como se sentem?

Deméter e Core/Perséfone: um caso clínico enfocando a relação entre mãe e filha

Ivelise Fortim de Campos*

RESUMO. Este artigo propõe-se a traçar paralelos entre o mito de Deméter e Perséfone e um caso clínico, Juliana. Será enfocado o modo como as vivências desta paciente fazem lembrar o mito de Deméter e Perséfone, particularmente sob dois aspectos: a relação simbiótica entre mãe e filha, e os símbolos do mito que aparecem em seus sonhos. Para tanto, foi conceituado como a psicologia analítica vê a utilização de mitos, a relação entre mãe e filha e os símbolos das duas deusas e suas representações.

Palavras-chave. Jung. Mito. Deméter. Perséfone. Relação mãe e filha

ABSTRACT. This paper discusses how the aspects of the Demeter and Persephone myth can be identified in a clinical case, Juliana. It focuses on how Juliana's way of life recalls the Demeter and Persephone myth considering basically two aspects: the symbiotic relationship between mother and daughter and the symbols of this myth present in the patient's dreams. For this purpose, we review how analytical psychology explains the relationship between mother and daughter, the symbols of the two goddesses and their representation.

Key-words. Jung. Myth. Demeter. Persephone. Mother-daughter relationship.

A psicologia analítica teve seu início com o psiquiatra Carl Gustav Jung (1875-1961). Jung era o discípulo favorito de Freud, com quem Jung aprendeu muito sobre as estruturas inconscientes da personalidade. No entanto, Jung rompe com Freud em, 1912, com a publicação de seu livro *Símbolos da Transformação*.

Esse rompimento deu-se, entre outros motivos, por divergências de seus pensamentos. Uma das principais diferenças que se pode estabelecer entre Freud e Jung é o conceito de inconsciente. Jung caracteriza-o como tendo duas camadas: o inconsciente pessoal e o coletivo, também chamado de psique objetiva. Na psique objetiva estariam imagens primordiais, que seriam a forma mais antiga e universal da imaginação humana. Jung (1981) dá o nome de arquétipos a esses padrões, um agrupamento de caracteres arcaicos que, em sua forma e significado, têm motivos mitológicos.

Os arquétipos seriam um conjunto de imagens, sentimentos, sensações e símbolos em torno de um motivo. Ou seja, o arquétipo é uma tendência para formar as mesmas representações de um motivo – que podem ter inúmeras variações de detalhes – mas sem perder a configuração original (Jung, 1981).

Os arquétipos se expressariam de duas formas: individualmente, nos sonhos, fantasias de pessoas, e coletivamente, na mitologia e na arte (Farias, 1991). Sendo assim, os arquétipos apareceriam em forma pura nos contos de fada, nos mitos, nas lendas e no folclore. Seriam manifestações desse inconsci-

* Graduada pela Faculdade de Psicologia da PUC-SP. Psicoterapeuta Junguiana, CRP 06/54234-2. Aprimoranda do curso de Aprimoramento Clínico – Institucional da PUC-SP com especialização em Psicoterapia Junguiana e Orientação Vocacional.
Endereço para correspondência: Rua Monte Alegre, 984 – Sala T-53 – Perdizes – CEP: 05014-001 – São Paulo – SP.

ente coletivo que manteriam os mesmos temas básicos, mas tendo uma roupagem característica de cada civilização.

Como Jung percebeu posteriormente, os arquétipos constituíam o núcleo dos complexos. Complexo é um grupo de sentimentos, pensamentos e lembranças que são autônomos e possuem força propulsora própria, podendo atuar de modo intenso no controle de nossos pensamentos e comportamentos (Hall e Nordby, 1972).

Percebendo que a maior parte dos temas arquetípicos estavam na mitologia, Jung estudou atentamente todos os mitos a que pode ter acesso.

A palavra mito pode ter várias diferenças em seu significado. Neste trabalho, mito será utilizado como Jung o propôs, isto é, como a representação mais pura dos arquétipos do inconsciente coletivo. Dentro deste conceito, podemos admitir que o mito é uma representação coletiva; ele poderia ser definido como a conscientização de conteúdos provenientes do inconsciente coletivo, sendo um elo entre a consciência individual e o inconsciente coletivo. O mito é, pois, uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que tenta explicar os enigmas da existência (Farias, 1991).

A linguagem empregada pela narrativa do mito chama-se linguagem simbólica (Pereira, 1986). Cada símbolo do mito possui um sentido. É através dos símbolos que a ponte consciente-inconsciente pode estabelecer-se; pode-se considerar que, através dos mitos, tem-se acesso a esse mundo primordial que se encerra dentro de cada indivíduo.

Como diz Whitmont (1969, p. 68),

> .... o surgimento espontâneo de mitologemas transcendentes de espaço e tempo é um fato que pode ser observado muito rotineira e regularmente no exercício diário da profissão por qualquer psicoterapeuta suficientemente familiarizado com a mitologia, de modo a ser capaz de localizar e reconhecer as imagens recorrentes no material inconsciente de seus pacientes.

O mito de Deméter e Perséfone é muito utilizado pelos psicólogos junguianos como paradigma da relação entre mãe e filha. Esse mito representa um dos aspectos do mundo do feminino, uma das formas de manifestação da Grande Mãe. Deméter está representando a mãe, o lado materno e a mulher madura, e Perséfone representa a filha, a jovem.

Um modo interessante e importante de trabalhar com os mitos é usá-los no sentido de ampliar seus simbolismos, para enriquecer a interpretação dos casos clínicos. No entanto, este não é o objetivo do artigo; aqui vamos apenas apontar paralelos entre o mito e o caso clínico.

O objetivo do artigo é demonstrar como a utilização do mito em um caso clínico aponta as diretrizes diagnósticas para o caso. Veremos como as semelhanças entre mito e vida real podem apontar o prognóstico do caso. Para isto, será descrito o mito de Deméter e Perséfone, para que se possam traçar paralelos entre a história do mito e seus simbolismos com o caso de Juliana.

Deméter e Perséfone – O mito

Deméter era considerada a divindade dos campos, da agricultura e da colheita. Muitas vezes, adoravam-na como uma divindade do milho e do trigo. Segundo o mito, foi Deméter quem ensinou aos homens a cultivar o solo e a colher os frutos deste trabalho.

Deméter recusava-se constantemente a escolher qualquer um de seus irmãos divinos como seu marido. Zeus, então, descontente com a situação, resolveu tomar Deméter à força, estuprando-a. Deméter engravidou, nasceu e uma linda menina, à qual deu o nome de Core.

Core era a criação maior de Deméter. Era sua mais linda flor. Viviam juntas todo o tempo, desfrutando das belezas da terra e do Olimpo.

Core adorava brincar pelos campos floridos com suas amigas, as Oceânidas. Certa vez, lá estavam elas, colhendo rosas, açafrões, violetas, íris e jacintos. Cada uma procurava a mais bela flor; e foram se distanciando uma das outras em busca das mais perfumadas flores. Core avistou o mais belo narciso que já havia visto. Quando foi colhê-lo, encantada com sua beleza, o chão abriu-se sob ela, e Hades, o rei dos infernos, saiu com sua carruagem dourada, puxada por seus cavalos e raptou-a.

Core gritou, em vão, para atrair a atenção de sua mãe. Gritou o mais alto que podia, e Deméter ouviu-a, mas já era tarde demais. Nem as Oceânidas, nem Deus, nem mortal algum sabia do paradeiro de Core. Apenas Hécate escutara seu grito, mas também não sabia onde ela estava.

Em vão, Deméter e Hécate procuraram Core por toda a terra. Deméter resolveu perguntar ao Deus Hélio, o Sol, que tudo via na terra. Hélio lhe disse que Zeus havia permitido a Hades que tomasse Core como esposa.

Deméter, ao mesmo tempo enfurecida e deprimida, escondeu-se numa caverna para chorar a perda de sua filha. De tanta mágoa que tinha, resolveu que a terra ia padecer de fome; não brotava grão algum sobre a terra, por maiores que fossem os esforços dos homens. A terra estava seca e árida.

Zeus, preocupado com os homens, ordenou que Hermes fosse dialogar com ela, mas foi em vão; Deméter dizia que só permitiria a colheita se pudesse ver de novo sua filha Core. Deméter transformou-se numa velha senhora, com aparência de mortal, e sentou-se diante de uma fonte, a chorar a perda da filha. Apareceram então três jovens que a levaram para o castelo de seus pais, para arrumar-lhe emprego de ama seca.

Deméter, que então era ama seca da criança da rainha, apegou-se ao bebê e tentou imortalizá-lo, colocando-o no fogo. A rainha entrou, viu a cena e gritou, e por pouco o bebê escapou das chamas. Deméter então revelou-se, salvou o bebê e disse que deveria ser construído um santuário para ela ali mesmo em Eleusis, e que o bebê seria seu sacerdote. A deusa recolheu-se em seu templo, lamentando a perda da filha.

Zeus, compadecido dos homens, pediu a Hades que Core – que agora que descera aos infernos, chamava-se Perséfone – voltasse para a companhia da mãe. Hades aceitou, mas, antes, ofereceu a Perséfone uma romã. Ela, que havia estado tanto tempo ali sem comida, aceitou alguns grãos. Mas, quando ia sair dali para rever a mãe, Perséfone foi advertida de que, por ter comido aquela romã, pertencia para sempre ao mundo dos mortos. O trato feito foi que Perséfone iria passar dois terços do ano com Hades, seu marido, e o resto do ano ao lado de sua mãe e dos outros deuses.

Deméter encontrou Perséfone em seu templo, em Eleusis, em clima de festa. Sua felicidade era tanta que voltou a cobrir o mundo de flores e frutos. E assim sucedeu-se; dizem os gregos que os períodos de colheita são os meses em que Perséfone está com Deméter, e que naqueles que a terra não prospera, ela está junto a seu marido (baseado em Stephanides, 1984).

Sobre as deusas e seus simbolismos

Deméter representa os aspectos da maternidade. Sua maior preocupação é a de fazer com que seus filhos cresçam bem, que se tornem fortes e saudáveis. A maternidade é a sublime realização desta personagem, pois ela é a deusa da fecundidade, tanto das mulheres como dos campos. Segundo Seabra e Muskat (1985, p. 57), Deméter é

> Filha de Cronos e Rheia, irmã de Zeus, de Possêidon e de Hades, é uma das mais antigas divindades do Olimpo, é a Deusa da agricultura, do grão e da colheita. Sua presença tem a majestade das grandes árvores e a força de raízes profundas. Ampla, generosa e doadora de vida e de beleza, sua principal característica é ser mãe.

O símbolo principal de Deméter é um feixe de trigo e, em seus mistérios de Eleusis, uma única espiga de milho. É simbolizada também por alguns animais, como o urso e o leão e representa a mulher em sua forma madura, pelos frutos, em oposição à sua filha, que traz a flor. Ou, como nos diz Jung (1982, p. 146), sobre os símbolos de Deméter

> As figuras correspondentes a Deméter e Hécate são supra-ordinárias (...) Eu me lembro de apenas alguns poucos casos onde a própria figura de Deméter em sua forma pura aparece como uma imagem espontânea do inconsciente. Me lembro de um caso, na verdade, onde uma Donzela-Deusa aparece toda vestida em branco puro, mas está carregando um macaco negro em seus braços.

O cerne do mito e do culto a Deméter – os mistérios de Eleusis – era o fato dela ter perdido sua filha adorada, Core, ter chorado por ela e, por fim, reunir-se novamente a ela (Woolger e Woolger,1987).

Deméter e Perséfone são deusas complementares, apesar de, muitas vezes, parecerem opostas. Fazem parte da polaridade mãe-filha, representando um importante arquétipo feminino. Como diz Jung (1982, p. 149),

> Deméter e Core, mãe e filha, estendem a consciência do feminino tanto para cima como para baixo. Elas acrescentam a ela a dimensão do "velho e novo", "forte e fraco", e assim alargam a estreita e limitada consciência no espaço e no tempo, (...). A psique preexistente na consciência (no caso, de uma criança) por um lado, participa da psique materna, enquanto que, por outro lado, ela também alcança a psique da filha. Então podemos dizer que toda mãe contém sua filha em si mesma e toda filha sua mãe, e que toda mulher oscila entre sua mãe e sua filha.

Deméter é predominantemente uma deusa da vida, enquanto Perséfone é uma deusa ligada à morte. Deméter é a deusa do nascimento, do parto e da gestação, enquanto Perséfone, seu oposto complementar, é a deusa do mundo dos mortos. Por isso, é comum que apareçam nas mulheres em que aflora o arquétipo de Deméter fantasias de morte sobre o parto e a gestação, pois os simbolismos das duas deusas estão intimamente ligados. Aparecem tanto fantasias sobre a vida do bebê quanto sobre sua morte.

Hoje em dia, o arquétipo de Deméter não é muito valorizado, o que faz com que os processos de gestação e gravidez não sejam sentidos como naturais, e sim como invasivos, com a intervenção direta do medico. Ou como dizem Woolger e Woolger (1987, p. 233),

> Por mais belo que seja este quadro de Deméter realizando-se como mãe, ele está longe de ser universal para a maioria das mães modernas do ocidente. (...) Exames pré-natais em hospitais concentram-se exclusivamente nos aspectos físicos, nunca emocionais, do nascimento. O parto em si costuma ser tratado não como um processo natural, mas como uma emergência que demanda especialistas impessoais e de tecnologia intrusiva.

A experiência de ser mãe – a gestação, o parto, nutrir e criar crianças – vem sendo cada vez mais desvalorizada no mundo ocidental. O aspecto de realização no campo profissional tende a ser muito mais valorizado nos dias de hoje.

Já Perséfone tem uma dupla conotação, assim como um duplo nome. Quando ela é Core, a Donzela, e ainda não foi seqüestrada, ela representa a jovem primordial, a jovem divina, a jovem eterna. Encarna o brotar, o novo, o que está no começo e tem luz e o frescor da manhã. Encarna a graça, a simplicidade, leveza, novidade e inocência, assim como o desconhecimento e o encantamento (Seabra e Muskat, 1985).

Quando muda seu nome para Perséfone, ela é a deusa relacionada ao mundo avernal, é a deusa que pode saber sobre o domínio dos mortos e dos vivos. É uma deusa associada à morte, ao mundo dos espíritos e aos mistérios, mas também à renovação e aos campos floridos. As flores e a romã que Perséfone comeu estão relacionadas a ela, bem como cenas de colheita e pastos

verdejantes. Como Perséfone é uma deusa ligada à morte, as mulheres que estão em contato com este arquétipo costumam ter tendência à depressão e pensamentos relacionados à morte. A depressão refere-se ao fato de ela ter perdido sua condição de donzela, por ter descido ao mundo de Hades. Como nos dizem Woolger e Woolger (1987, p. 183),

> Na realidade, depressão e retraimento, acompanhados ou não de fantasias suicidas, podem seguir de uma grande perda, separação ou trauma violento. De modo que a descida ao mundo Avernal não é restrita à infância. (*A depressão aparece*) Em situações que parece haver uma morte psíquica. A perda, afinal, é exatamente isso: o sentir arrancada de si a energia da imagem de alguma pessoa, lugar ou modo de vida amado, que é substituída por um enorme vazio emocional.

Um dos elementos mais importantes do mito de Perséfone é sua descida ao mundo avernal, pois é lá que ela deixará de ser donzela – Core – para tornar-se uma mulher madura – Perséfone. Pois, aqui, Hades representa não um mundo escuro e terrível, mas, simplesmente, outro mundo. E a filha de Deméter não cessa de ser filha, mas, ao mesmo tempo, torna-se outra: a rainha de Hades, mulher de seu rei (Seabra e Muskat, 1985).

É somente pelo intermédio do mundo do homem que ela vai completar sua descida. No caso, é Hades quem a seqüestra e a faz comer a romã, para que ela se torne sua esposa. Podemos perceber, então, o quanto é importante a entrada do homem para romper a relação simbiótica entre mãe e filha. Como dizem Seabra e Muskat (1985, p. 68),

> O conhecimento da morte associado ao encontro com o masculino não refere-se apenas ao rompimento da unidade mãe e filha. Refere-se também à experiência da passagem – a iniciação – ritualizada de tantas maneiras nas diferentes culturas na qual sempre se conhece um sofrimento e uma vivência de morte.

A maior dificuldade que Perséfone encontra é deixar de ser filha. Pois, para isso, ela deverá deixar para trás a infância quando colhia flores e brincava o tempo todo. E, principalmente, quando contava com o carinho e proteção de sua mãe, Deméter. No entanto, agora ela é rainha, com o saber sobre mundo dos mortos e dos vivos. Ela é a deusa que pode transitar entre os dois mundos.

A relação mãe-filha

No começo, mãe e bebê formam uma unidade dual, simbiótica, na qual ambos sentem-se como se fossem uma só pessoa. Aos poucos, vai ocorrendo uma diferenciação, uma separação entre mãe e filho. É uma simbiose primitiva, em que aos poucos, mãe e bebê aprendem a se diferenciar. Esta simbiose com a mãe se dá no inicio do relacionamento, tanto no caso da menina, quanto do menino. Passada esta simbiose primitiva, a mãe e a filha diferenciam-se, mas continuam relacionando-se de modo muito íntimo.

Na infância, a simbiose é necessária para que a menina possa estabelecer sua identidade. É com a mãe que a menina aprende a ser mulher; é ela quem vai lhe dar os primeiros modelos da vivência do feminino. No caso da mãe com a filha, isto parece acentuar-se, uma vez que a mãe é o espelho para que a filha possa desenvolver-se. É na mãe que vai encontrar os padrões de como se relacionar com o mundo externo, com sua própria feminilidade. Por quase toda a infância, a menina segue os padrões de feminino estabelecidos pela mãe.

Estes padrões vão sendo seguidos até o período da adolescência, quando a menina começa a se diferenciar da mãe, não mais no sentido ser uma pessoa diferente, mas uma mulher diferente. É nesta fase que começam as brigas e desentendimentos. A menina passa a ver os erros e defeitos da mãe, passa a ver que sua imagem de mulher tão idealizada é passível de falhas. Ocorre, então, um processo de desligamento entre mãe e filha. Como diz Kast (1997, p. 25)

> Mas não é apenas a mãe pessoal que desempenha um papel no desligamento da filha, não é apenas o papel da mulher como mãe na sociedade que ajuda a influenciar a temática do *desligamento, mas também as imagens arquetípicas do feminino que as pessoas consideram* tão generalizadamente como feminino.

Ela diferencia-se então da mãe para assumir uma identidade nova, agora de uma mulher diferente da mãe. Depois que a filha se separa, há lugar então para a reconciliação. No mito, isto se caracteriza pela volta de Perséfone para Deméter, agora renovada. Nas palavras de Kast (1997, p. 30),

> A crise de reconciliação salienta-se a partir da decepção de que a antiga relação entre a filha infantil e a mãe nunca mais será restabelecida, na qual talvez elas fossem um coração e uma alma. Mas ela também pode originar-se da frustração na esperança de que elas ainda poderiam afinal construir uma estreita relação mãe – filha, o que até então nunca acontecera e como evidentemente deve ser na fantasia na mulher. Na melhor das hipóteses, é possível uma boa e confiável relação entre mãe e filha, uma relação entre duas mulheres que se conhecem bem, se protegem e admitem ter diferentes imagens de mulher.

Os psicólogos junguianos costumam utilizar o mito de Deméter e Perséfone como metáfora para exemplificar esse relacionamento entre mãe e filha. Uma das interpretações que se faz deste mito é que Deméter vivia em simbiose com Perséfone, e elas agiam quase como se fossem a mesma deusa, ou seja, uma só. Uma não podia viver sem a outra. Como diz Neumann (1974, p. 268),

> (...) o que pode ser ainda ser confirmado pelos bem conhecidos relevos, em que Core adulta aparece de forma idêntica a sua mãe virgem, Deméter. Virgem e mãe estão frente a frente como flor e fruto, e essencialmente se completam na sua transformação de uma em outra. Dificilmente pode-se distinguir as duas com o fruto e a flor; por esse motivo, o conjunto Deméter e Core também é venerado sob o nome de as Deusas, como se elas fossem uma só.

Se pudéssemos "classificar" o desenvolvimento da mulher tendo em vista o mito de Deméter e Perséfone, teríamos algumas fases. A primeira refere-se à simbiose que a menina vive com a mãe, aparecendo no mito como o período em que Deméter e Core estão juntas e vivem entre as flores. A segunda fase diz respeito à separação da mãe, bem como ao seqüestro pelo marido. No mito, isso refere-se ao seqüestro que Hades realiza, separando Core de sua mãe e levando-a para o mundo dos mortos. Esse seqüestro acarretaria uma terceira etapa, em que apareceria uma espécie de luto pela infância e adolescência perdidas. É a fase em que tanto Core como Deméter estão deprimidas, só pensam uma na outra, e nas coisas que perderam.

Então, tem-se a fase em que a mulher casa-se de fato com o marido, e logo depois está pronta para ser uma mulher independente da mãe. Isto está representado no fato de Core, depois de tantos dias de fome, aceitar comer uma romã oferecida por Hades. É ai então que se consuma o casamento.

O que ocorre dentro do mundo de Hades? É a aceitação da perda da inocência e da infância para a aquisição de uma nova condição de vida, a de mulher madura. É essencialmente uma transformação, na qual aparecerão, pela primeira vez, o sofrimento (representado pelo mundo dos mortos, bem como pela separação de sua mãe), as responsabilidades e a importante relação com o sexo oposto.

Depois de aceitar a condição de perda da donzela, e de seu contato com o mundo dos mortos, é que a mulher pode voltar para a mãe. Pois Core, agora como mulher, muda de nome, tornando-se Perséfone. Já pode ter seus filhos e retornar para a mãe como uma mulher diferente e renovada.

Deixar de ser filha pode ser uma dificuldade para muitas mulheres. "Abandonar" a mãe pode se tornar uma tarefa difícil e dolorosa. Existem mulheres que sequer saem de casa, bem como aquelas que, mesmo casadas e tendo filhos, parecem "brincar de casinha" o tempo todo, sem entrar em contato com o mundo avernal.

Outro fator que influi nessa dificuldade de separação entre mãe e filha é o fato de ela não ser ritualizada em nossa sociedade. Como dizem Seabra e Muskat (1985, p. 67),

> Muita coisa falta. Falta verbalizar, conscientizar estes momentos de passagem. Na hora mesma da cerimônia, a despedida ente pai e filha é ritualizada; entre mãe e filha é como se nada de especial estivesse acontecendo. A atenção é só para os detalhes. Talvez por ser difícil a passagem. Só pode ser dita como foi no mito; a terra se abre e a filha desaparece.

Mas a descida ao Hades é fundamental para que a mulher possa amadurecer, pois o que era festejado nos Mistérios de Eleusis é que Perséfone volta madura, agora como rainha, para sua mãe. O que acontece nas mulheres de hoje é que, muitas vezes, elas podem se recusar a descer ao Hades, ou então

permanecerem por lá, identificadas com o mundo dos espíritos, ignorando a vida real.

Essa recusa a descer pode implicar a permanência da mulher essencialmente como filha, sem nunca poder assumir o papel de mãe. Dentro do mundo de Hades, ocorrerá uma transformação vital, pela qual ela passará a ser uma mulher amadurecida. Mas a mulher deve, como Perséfone, passar pelo Hades e sair de lá para encontrar sua mãe de uma outra forma.

Também pode acontecer que a mulher que desenvolve este arquétipo fique identificada com sua descida ao Hades, permanecendo em depressão e em contato com o mundo inconsciente e dos espíritos. Descer ao mundo avernal constitui apenas uma fase, da qual a mulher deverá sair, podendo aproveitar agora sua condição de poder saber sobre o domínio dos mortos e dos vivos.

Caso clínico – Juliana[1]

Juliana é uma moça de 26 anos, casada e com um filho. A paciente foi atendida durante um ano na Clínica-Escola Anna Maria Poppovic, da PUC–SP. Este artigo baseia-se nos primeiros seis meses do processo terapêutico, pois, posteriormente, os aspectos que serão aqui tratados foram melhorando conforme o processo foi se desenvolvendo. Ou seja, hoje a paciente já não apresenta alguns dos aspectos aqui mencionados.

Juliana veio para a Clínica com queixa de depressão puerperal. Sentia uma imensa raiva de seu filho – na época recém-nascido – culpando-o pelo doloroso parto e por todas as coisas que davam errado em sua vida. Referia-se a ter medo de ter vontade de jogar seu filho pela janela, de estrangulá-lo ou afogá-lo.

Diz que, quando o nenê nasceu, ela estava muito angustiada, e que achava que não tinha gostado dele quando ele nasceu. Ficou muito deprimida, e seus pensamentos ruins, relacionados ao medo de ter vontade de se matar ou de maltratar o nenê, apareceram.

Sobre sua família de origem, Juliana conta que é filha adotiva. Diz que sua mãe biológica trabalhava como passadeira na casa da mãe adotiva. Quando ela tinha aproximadamente um ano de idade, o marido da patroa pediu à mãe biológica que lhe desse a criança, pois a mãe adotiva ficava doente toda vez que se afastava da menina.

A mãe biológica lhe deu a criança e, em seguida, a mãe adotiva afastou-se para um outro bairro com Juliana, que ficou vários anos sem ver a mãe biológica. Quando Juliana tinha 16 anos, acabou-se a tutela, e os pais adotivos lhe disseram que poderia escolher entre ficar com eles ou voltar para a mãe biológica; ela escolheu continuar com os pais adotivos.

1 Nome fictício.

Quanto à sua adolescência, ela refere-se a comportamentos estranhos que a incomodavam, como, por exemplo, olhar dentro de todos os seus armários para poder dormir, organizar o armário de acordo com cores e tamanhos de roupas, e irritar-se com números impares. Apesar disso, relatava ser sempre muito sorridente, com muito bom humor.

Casou-se aos 22 anos, e seu marido era seu chefe. Diz que nessa época voltou a ver a mãe biológica, mas teve desentendimentos com ela. Teve um filho há aproximadamente um ano, e relata que a gravidez foi muito boa, que "até cantava para sua barriga". No entanto, diz que seu parto foi horrível, que sofreu muito. Relata que sentiu como se "o médico tivesse arrancado ele de mim".

Sobre sua depressão, diz: "acho que foi uma decepção quando ele nasceu (...) deve ter sido castigo porque eu ainda não estava ser pronta para ser mãe. Quando ele nasceu, acho que eu não gostei dele, acho que ele parecia alguém que não gostava, não sei".

Relata que tem muitos pensamentos ruins de medo de morte, de que aconteça um acidente, e tenta, sem sucesso, resistir a eles. Diz que isso a angustia muito, pois tem muito medo de seus pensamentos. Diz também ter um desânimo, uma falta de vontade, de estar cansada e enjoada da rotina, e que, a partir do dia que ele nasceu, não tinha mais o bom humor e o ânimo de antes.

No início do processo terapêutico, relatou que tinha sonhos recorrentes de estar sendo perseguida por uma manada de rinocerontes, ou de encontrar-se com um gorila preto, muito grande.

Na quarta sessão de atendimento, aparecem dois sonhos. Seu relato do primeiro o primeiro é

> Eu estava dirigindo um carro numa estrada cinzenta, quando o carro perde o freio e acaba entrando numa plantação de milho. Ali, o tempo é bom, céu azul. Tem uma casa, e dela sai aquele cantor, o Tiririca. La estava toda a família dele.

Na mesma noite, sonhou "Estou correndo muito na Avenida Pompéia, estou sendo perseguida, e corro muito, muito".

Perguntada sobre qual a associação que ela faz com esses sonhos, ela diz que se sente "perseguida" pela mãe e pelas irmãs. Fala um pouco sobre sua relação com a mãe adotiva, que é muito grudada nela, até hoje, e que tem muita dificuldade de se separar dela. Diz que é muito difícil, pois tem muita gratidão em relação à mãe adotiva. Que não consegue ficar longe dela, que, quando era criança e a mãe ia viajar, as duas choravam muito porque iam ficar algum tempo sem se ver.

Ela sente isso como ruim, pois muitas vezes não consegue fazer as coisas pensando que pode desagradar a mãe. Até mesmo a mãe já lhe disse "O que será de você se eu não estiver mais aqui?". Ela relata que é difícil "Cortar o

cordão. Parece que quando ela vai embora leva um bloquinho da minha vida com ela".

Também relata que, no dia do casamento, "Eu fiquei um tempão pensando nas coisas que eu tinha passado na minha casa, que eu ia perder tudo aquilo. No altar, fui até fria com a minha mãe, senão ela ia grudar em mim... No meu casamento, não deixei por flores, porque eu não gosto de cheiro de flor. Se quer me ofender, é me dar um buquê de flores". Diz que a mãe a adora, que fez coisas por ela que não fez pelas próprias filhas. Que queria conversar mais sinceramente com ela, mas "não consigo conversar com ela, só choramos o tempo inteiro. E eu não consigo falar... acho que eu tenho saudade do tempo que a minha mãe era só minha. Tenho saudade de ser filha, do colo, de quando ela me defendia e agora eu perdi isto. Acho que tenho um pouco de ciúme do nenê porque agora as atenções são todas para ele".

Paralelos entre o mito de Core e o caso Juliana

O caso de Juliana apresenta vários aspectos pelos quais poderia ser analisado. Tem-se conhecimento dos vários fatores que mereceriam uma análise mais detalhada em sua história de vida. Por exemplo, seus comportamentos e pensamentos característicos de uma neurose obsessiva compulsiva, a angústia e o conteúdo de tais pensamentos, o fato de ela ter sido adotada, ou seja, de ter convivido com duas mães etc.

No entanto, o objetivo do artigo é fazer uma aproximação das vivências pessoais de Juliana com a expressão coletiva contida no mito de Deméter e Perséfone, tendo em vista a sua vida, mostrando possíveis semelhanças entre as histórias. Serão analisados, particularmente, sua relação com a mãe adotiva, sua depressão puerperal e seu relacionamento com seu filho. No final do artigo, serão discutidos os simbolismos do mito que aparecem nos seus sonhos.

Analisar a semelhança entre um mito e a vida de uma pessoa pode ser muito interessante se levarmos em conta que o mito ajuda a apontar as diretrizes diagnósticas para o caso. Deste modo, há várias semelhanças entre o mito de Core com o caso de Juliana. Ela, assim como Core, vivia em simbiose com a mãe, não conseguindo distanciar-se desta. No caso de Juliana, essa simbiose já nos é mostrada desde o começo de sua história, uma vez que ela relata que a mãe adotiva ficava doente só de se separar dela, na época em que ela ainda era bebê.

Juliana mesma se dá conta disso, ao perceber que elas eram muito grudadas. Como ela mesma diz, parecia que, toda vez que a mãe se afastava, "levava um bloquinho" com ela. Ou seja, as duas funcionavam como se fossem uma só pessoa. Sendo assim, essa separação realmente só poderia ser dolorosa, pois não era apenas a mãe que ia embora, mas sim um pedaço seu, da sua vida.

Mas esse "grude" entre mãe e filha também é sentido como ruim, uma vez que ela sofre quando se distancia da mãe; também resulta num sentimento de perseguição, já que a paciente não consegue fazer nada que a mãe não aprove. Como eram as deusas, Deméter e Perséfone, que muitas vezes eram adoradas como se fossem uma só. Aqui, no caso, Juliana faz lembrar o papel de Core, a donzela, que ainda não foi transformada.

As transformações de Juliana começam a aparecer no dia do seu casamento. Em primeiro lugar, ela volta a ver a mãe biológica, volta a procurar sua origem. Mas é nesse dia também que ela começa a romper a simbiose com a mãe, pois se afastará de casa e perderá muitas coisas que ela adorava.

No mito, esse processo é simbolizado pelo rapto de Perséfone por Hades e sua primeira estada no mundo avernal. Também, pela primeira separação de Core em relação a Deméter.

Vale a pena aqui retomar o mito: Core estava entre as amigas colhendo flores, quando ela avista um narciso. Nesse momento ela é seqüestrada por Hades.

Será por isso que Juliana não gosta de flores? No momento em que Perséfone é arrancada de sua mãe ela está colhendo flores. São as flores que marcam sua entrada no mundo avernal, ou seja, são elas que marcam quando ela foi raptada por seu marido. E no caso de Juliana, as flores aparecem bem no dia do casamento. Em suas palavras, "No meu casamento, não deixei por flores, porque eu não gosto de cheiro de flor. Se quer me ofender, é me dar um buquê de flores".

É no dia do casamento, também, que Juliana pensa nas coisas que vai perder, na sua casa, ou seja, que em breve irá perder a condição de donzela, pois esta sendo "seqüestrada" pelo seu marido.

Lembrando o mito, depois que Perséfone é seqüestrada, ela passa por um período de depressão e lamentação da perda de sua mãe, de sua inocência e juventude. Simbolicamente, a descida de Perséfone ao Hades, sua entrada no mundo dos mortos, bem como a entrada do homem no relacionamento mãe e filha, parecem significar o momento em que a mulher deixa de ser filha.

Juliana chora e lamenta o colo e o carinho perdido da mãe, que tanto adorava. Poderíamos dizer que Juliana está na fase de lamentar-se pela perda da condição de donzela, pois casou-se.

A maior dificuldade da paciente parece ser a de deixar de ser filha. No entanto, mesmo sem deixar de ser filha, uma transformação maior acontece: ela própria vira mãe de uma outra criança. É aí que o conflito se instala.

O processo terapêutico se inicia quando Juliana está em depressão puerperal. Sabe-se que a depressão pós-parto é um transtorno mais ou menos comum, mas quais fatores teriam ajudado Juliana a desenvolvê-la?

Um dos aspectos de que Juliana mais se ressente é a perda da sua condição de donzela. Deixar de ser filha para ser mãe parece ser seu maior problema, pois ela marca que a paciente deve crescer e tornar-se mulher.

Talvez os conflitos apresentados pela paciente tenham a ver com processos que ocorrem conjuntamente: por um lado, deixar de ser filha, tornar-se uma mulher madura e, por outro, ser mãe e criar um filho. Duas tarefas bastante grandes para a vida da mulher, que, no caso de Juliana, parecem gerar conflitos por estarem sobrepostas.

Como Juliana sente sua maternidade? Ela sente que talvez não estivesse pronta para ter o filho ainda. Como ela relata, ela "cantava para sua barriga", e não para o filho que estava por nascer. Sendo ela filha, ainda, como ser mãe? O filho só pode ser sentido como complemento seu, não como uma outra pessoa.

Ela sente como se o filho fosse arrancado dela. Como ela se sentia arrancada de sua mãe biológica. Como Core se sentia arrancada de sua mãe. Arrancada de sua inocência, de sua juventude. Agora ela é mãe, é mulher formada. Mas, apesar de ela ter esse filho, sua dificuldade é justamente essa: deixar de ser filha para ser mãe. Pois é do que ela mais reclama e sente falta: de sua relação com a mãe, sua simbiose que agora foi rompida.

Em suas palavras, "acho que eu tenho saudade do tempo que a minha mãe era só minha. Tenho saudade de ser filha, do colo, de quando ela me defendia e agora eu perdi isto".

Sentir o filho arrancado de si, como nos dizem Woolger e Woolger (1987), certamente nos remonta também à hipótese de que não só Juliana sente que o filho foi arrancado, mas também que a tecnologia médica realmente está sentida por todas as mulheres como mais intrusiva. Isto talvez se dê devido à crescente desvalorização do arquétipo de Deméter, presente no Patriarcado.

Sentir-se arrancada de um lugar amado, como dizem Woolger e Woolger (1987), também gera depressão; no caso de Juliana, não é só a depressão pós-parto, mas sim todo um processo pelo qual a paciente sente que perdeu o lugar de vida e modo amado, e agora está às voltas com uma nova família.

A depressão de Juliana sugere a descida de Perséfone ao mundo dos mortos. A depressão talvez tenha também esse fundo arquetípico, pois se Juliana está em contato com ele, pensamentos de elementos e símbolos ligados à morte aparecem, além, é claro, da depressão pós-parto em si, do fato de ela ter perdido a sua sensação de completude, dando luz ao filho; não ter gostado dele quando ele nasceu, de tê-lo culpado pelo doloroso parto etc. E quanto ao medo de maltratá-lo?

A raiva que ela sente pelo filho não é só pelo fato de ele ter tirado sua sensação de completude, mas também pelo fato de ter de dividir a atenção da própria mãe com o filho. Como ela mesma diz, seu ciúme em relação ao filho é por ter de deixar o lugar de filha para tornar-se mãe. "Tenho saudade de ser

filha, do colo, de quando ela me defendia e agora eu perdi isto. Acho que tenho um pouco de ciúme do nenê porque agora as atenções são todas para ele".

Outras semelhanças da vida de Juliana com o mito são os símbolos que aparecem em seus sonhos. Os simbolismos que aparecem no sonho são pertinentes ao tema de Deméter e Perséfone. Juliana sonha com espigas de milho, símbolo que caracteriza a deusa. Outro símbolo que aparece em seus sonhos é o macaco que a persegue. Jung (1982) já havia apontado o macaco negro como símbolo de Deméter. Mas o aspecto da deusa aparece no sonho perseguindo a sonhadora, ou seja, são os aspectos que devem ser trabalhados na paciente, pois é justamente no aspecto materno que ela tem dificuldade.

O último sonho desse período que a paciente tem é de estar "embaixo do parque do Ibirapuera, como se fossem túneis de terra. Ando um pouco pelas galerias e os túneis, e, de repente, os túneis começam a se encher de água e eu tenho que correr".

O simbolismo do sonho guarda forte semelhança com a situação do mito: o campo florido, de onde Core foi seqüestrada, aqui representado pelo parque do Ibirapuera. Mas ela se encontra embaixo dele, no mundo subterrâneo, o mundo de Hades.

Esse sonho, a nosso ver, indica que Juliana está numa fase de seu processo que faz lembrar a descida ao mundo de Hades, onde Core passa por uma transformação: deixará de ser a donzela, para poder unir-se novamente à mãe, agora como mulher madura.

Se o paralelo entre o processo de Juliana e o mito se confirmar, podemos imaginar que Juliana siga os mesmos caminhos de Perséfone e inicie um processo de busca da autonomia e de perda da simbiose, rumando em direção a uma feminilidade mais madura.

Referências bibliográficas

FARIAS, D. L. (1991) **Mitologia e Psicologia**. Exemplar datilografado. São Paulo.

HALL, C. S. and col. (1972) **A Primer of Junguian Psycology**. Edição consultada: **Introdução à Psicologia Junguiana**. São Paulo, Cultrix.

JUNG, C. G. (1982) **Aspects of the Feminine. The Psychological Aspects of Kore**. London, Ark Papersback.

_____. (1935) **Das Symbolische Leben Uber Grundlagen der analytischen Psychologie**. Edição Consultada: **Fundamentos de Psicologia Analítica**. CWJ Volume XVIII/1. São Paulo, Vozes, 1981.

KAST, V. (1994). **Vater-Tochter, Mutter-Sohne**. Edição Consultada: **Pais e Filhas – Mães e Filhos**. São Paulo, Edições Loyola, 1997.

NEUMAM, E. (1959) **Die Grosse Mutter: Eine Phanomenologie der Weiblichen Gestaltungen de Unbewussten**. Edição Consultada: **A Grande Mãe**. São Paulo, Cultrix, 1974.

PEREIRA, M. R. G. (1986) O significado psicológico da polaridade afetiva. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo.

SEABRA, Z. e MUSZKAT, M. (1985) **Identidade Feminina**. Petrópolis, Vozes.

STEPHANIDES, M. (1984) O mito de Perséfone. **Mitologia Grega**. Série A – Deuses do Olimpo. Vol. 4. São Paulo, Ediouro. Edições Tecnoprint.

WHIMONT, E. C. (1969) **The Symbolic Quest: Basic Concepts of Analytical Psycology**. Edição Consultada: **A Busca do Símbolo**. São Paulo, Cultrix.

WOOLGER, J. B. e WOOLGER, R. (1987) **The Goddes Within: A Guide to the Eternal Myths that Shape Women's Lives**. Edição Consultada: **A deusa interior**. São Paulo, Cultrix, 1989.

De uma impossibilidade metafórica à construção de um sintoma

Ana Cristina Marzolla*

RESUMO. O presente artigo constitui-se do relato da experiência de atendimento em psicoterapia psicanalítica a um rapaz surdo, ou seja, com uma deficiência auditiva neurosensorial bilateral profunda, e de uma reflexão teórica feita a partir desse relato.
Apresenta o percurso feito pelo rapaz desde a primeira entrevista (julho de 96) quando trouxe sua queixa: andava muito nervoso, não queria saber dos amigos surdos (desvalorizava-os), não era procurado pelos amigos ouvintes, quase não saía de casa nos finais de semana. Nesta época, sua surdez não tinha uma representação psíquica, ele não tomava contato com os próprios afetos e sua fala tinha um caráter de "concretude", ou seja, suas palavras faziam referência direta ao objeto que designavam: sua impossibilidade metafórica.
O percurso segue até novembro de 97 (época da confecção deste artigo), nove meses depois da eclosão de um sintoma, tomado como histérico, ocasião em que outras brechas de acesso ao inconsciente se abriram: sonhos e atos falhos.
A reflexão teórica parte da busca de uma compreensão possível para a diferença que se evidenciou entre os sonhos, sua narrativa e a fala do analisando nas sessões.

Palavras-chave: Psicanálise, psicoterapia, deficiência auditiva.

ABSTRACT: The present paper is a psychoanalytic psychotherapy experience report of a man who has a profound bilateral neurosensorial audition deficiency. It also develops a theoretical reflection based on this report. The paper describes the patient's psychotherapy process since his first interview in July, 1996. At that time, he brought his complaints: he was too nervous, he did not want to see his deaf friends (he did not value them), his hearing friends did not look for him and he almost did not go out on weekends. By that time, his deafness did not have a psychic representation, he did not contact his own feelings and his speech had a concrete character, his words referred strictly to the object, revealing his metaphorical impossibility. The process developed until November, 1997 (when this paper was written), nine months after the eruption of a symptom considered as hysterical, when other ways to his unconsciousness were opened: dreams and freudian slips. The theoretical thinking tries to understand the difference noticed between his dreams, his narrative and his discourse during the sessions.

Key-words: Psychoanalysis, psychotherapy, hearing deficiency.

Uma breve introdução

Este trabalho pretende ser um exercício de reflexão teórica a partir do relato de um caso. Tem como objetivo elaborar uma construção possível sobre uma experiência de atendimento psicanalítico de uma pessoa surda.

Notas preliminares

Fernando tem 23 anos e uma surdez profunda nos dois ouvidos, adquirida por rubéola materna. Iniciou atendimento fonoaudiológico com 1 ano e 6 meses de idade e só o interrompeu em 91 (com 17 anos).

* Psicóloga clínica, psicanalista em formação no Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientae, mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP, Profª. do departamento de Psicologia do desenvolvimento da PUC-SP e psicóloga clínica da DERDIC/PUC-SP.

Alguns elementos da sua história me foram fornecidos pela fonoaudióloga que o atendeu nos últimos oito anos e que voltou a atendê-lo recentemente. São os que se seguem.

Fernando nasceu depois de muitos anos de casamento dos pais. Sua mãe não conseguia engravidar e teve que fazer vários tratamentos. Quando finalmente engravidou, contraiu uma rubéola assintomática. Descobriu a surdez do filho quando este tinha por volta de 10 meses.

Ele sempre entrou em pânico com as solicitações da escola. Ao jogar futebol, por exemplo, brigava, apanhava e batia. Não aceitava as regras. Os colegas passaram a não mais aceitar a sua participação.

Aos cinco anos, perguntou para a mãe sobre a causa da sua surdez. Ela respondeu honestamente. Fernando chorou e, então, ficou vários dias sem falar com a mãe. Reclamou que ela não tinha cuidado direito dele.

A primeira entrevista

Os pais procuraram a fonoaudióloga acima citada, preocupados que estavam com o nervosismo e agressividade do filho, bem como com o fato de não ter amigos. Eles atribuíram tal isolamento ao fato de Fernando ser muito prepotente em relação aos amigos surdos, e inadequado com os ouvintes. Ninguém o convidava para sair. Ela, então, o encaminhou para mim.

Faz-se importante comentar que o rapaz fazia bom uso dos seus aparelhos de amplificação sonora a ponto de ouvir sons da fala.

Quem fez o contato comigo, por telefone, foi a mãe. Fernando compareceu sozinho à primeira entrevista ocorrida em agosto de 96.

Ele mostrou-se simpático no contato e não aparentou qualquer indício de desconforto por estar frente a uma estranha. Sentou-se e foi logo contando que veio me procurar por indicação da fonoaudióloga. Ele andava muito nervoso. Contou que a namorada (ouvinte) tinha "dado o fora nele" (expressão minha). Ela se queixava de que eles se viam pouco: só nos finais de semana. Queria que, como os namorados de suas amigas, ele fosse vê-la também durante a semana. Sua justificativa: estava trabalhando durante o dia e estudando à noite, e, por isso, não podia ir vê-la durante a semana.

Fernando contou que sempre "faz tudo direitinho" e "participa"[1]. Reclamou que os amigos surdos querem ir sempre aos mesmos lugares. Só saem para ir ao shopping e para comer pizza. Não fazem coisas diferentes. Quando sugere ir ao futebol, por exemplo, eles não topam. Disse que são muito dependentes dos pais. Fernando se disse independente: se vira sozinho, *vai pra lá, vai pra cá.* Explica que seus pais sempre o deixaram sair, viajar.

1 Fernando usa tal verbo como sinônimo de: "fazer acontecer, sair atrás das pessoas, frequentar festas".

Queixou-se também de que vai na casa dos amigos, vai atrás, *participa*, mas os amigos não vão à casa dele. Morou muito tempo numa rua, onde tinha muitos amigos (ouvintes). Depois que se mudou, vai lá procurá-los, faz visita, mas eles não o procuram.

Também na faculdade – ele estuda arquitetura – tem dificuldade para fazer amigos. Participa de grupos para trabalhos, mas não tem amigos. Reclamou então dos ouvintes. Disse que eles não têm paciência. Não entendem o que ele fala e vão embora. Queixou-se de que os professores falam rápido e, além disso, muitas vêzes fazem isso enquanto escrevem na lousa.

O início do processo de análise

Fernando iniciou a psicoterapia numa freqüência de 2 sessões semanais.

Nas primeiras sessões eu quase precisava pedir licença para falar, tal a sua verborragia. Também era difícil interromper a sessão quando chegava ao fim.

Seus relatos eram um tanto confusos. Eu precisava fazer várias perguntas para poder entendê-los. Minhas intervenções se davam no sentido de lhe propor indagações que o levassem a poder se dar conta de que algo nele afastava as pessoas.

Em setembro, Fernando relatava que estava mais calmo, estava saindo bastante, não ficava mais em casa nos finais de semana. Ia a festas, saía com surdos, embora mantivesse sua reclamações com relação a estes: não têm papo, falam sempre a mesma coisa, ficam falando mal uns dos outros, não sabem falar, nem se comunicar com os ouvintes. Começou a relatar experiências de "ficar" com garotas da faculdade a quem dava carona. Ele conversava bastante, falava coisas que, no seu julgamento, a menina gostava de ouvir, depois a beijava na boca e dava um "amasso".

Eu escutava isso como uma forma de driblar a experiência de se envolver afetivamente com alguém. Além disso, causava-me estranheza essa "melhora" e "entusiasmo" repentinos. Não estaria ele, repetindo comigo uma relação em que ele era um filho obediente, que faz a "mãe" se sentir "poderosa"? Em outras palavras, não estaria ele com essa sua rápida mudança, trazida como "melhora", cumprindo uma função de se mostrar um "bom paciente" para mim?

Nessa época, ele veio com a notícia de que precisaria reduzir as sessões para uma vez por semana. Sua mãe tinha pedido isso, pois seu pai estava sem trabalho e eles estavam com uma casa desalugada e uma outra em vias de desalugar. Uma observação: de acordo com Fernando, a mãe é quem cuida da administração das finanças da casa.

Entendi a redução das sessões como expressão da dificuldade de permitir que alguém se constituísse como importante para ele. Fernando *ficava* comigo. Não conseguia *estar* comigo.

Passou algumas sessões sem voltar a tocar no assunto. Poucas sessões depois, porém, ele contou que não poderia continuar com as duas sessões pois a segunda casa estava desalugada. Conversamos sobre o significado resistencial dessa decisão, mas tinha dúvidas sobre os efeitos, nele, de minhas intervenções. Ficava com a sensação de que ele era refratário a elas: tinha uma "surdez psíquica". A redução foi feita. Era meados de novembro.

Fernando continuou contando suas conquistas: tinha "ficado" com uma moça surda pela primeira vez e gostou, disse que foi bom, mas deixou claro que não tinha interesse nela porque era surda. Também as queixas em relação aos surdos e aos ouvintes se mantinham presentes.

Tirei um mês de férias no final do ano. No meu retorno, em janeiro, recebi um telefonema da mãe avisando que ele só iria voltar para a psicoterapia em março porque estava com duas dependências na faculdade: estava estudando muito. Além disso, alegou que estavam com problemas financeiros. Deixei um horário para que ele viesse conversar comigo pessoalmente. A mãe ligou no dia seguinte para dizer que ele não viria.

Em fevereiro, soube que os pais dele procuraram a fonoaudióloga novamente, desta vez porque ele não passou no exame da dependência em português. A mãe foi conversar com o professor que, apesar de entender que a dificuldade do Fernando tinha relação com a questão auditiva, disse que não podia passá-lo de ano. Deu a ele um prazo para refazer a prova e sugeriu que procurasse ajuda especializada nessa área.

Outro fato importante: Fernando havia feito uma viagem em 96 com um grupo de amigos surdos. Segundo soube pela fono, todos ficaram muito cansados dele. Queixavam-se de que ele falava muito e alto, além de ocupar muito as pessoas, requerendo atenção constante para si. O resultado: o grupo afastou-se dele.

Eis que, no final de janeiro, Fernando foi procurar um dos amigos, o Guto. Tocou a campainha. Ninguém atendeu, mas Fernando viu a mãe do rapaz espreitando por trás da cortina do quarto. Quando chegou em casa, a mãe do Guto já havia ligado para a sua mãe, desculpando-se por não ter aberto a porta. Um tempo depois, às vésperas do carnaval, Fernando telefonou para a casa de um outro rapaz surdo. O pai contou que ele tinha viajado com os amigos.

Na manhã de 5ª feira depois do carnaval, Fernando acordou sem conseguir ouvir nada. Ele teve uma surdez súbita: perdeu os restos auditivos[2] que tinha.

Fiquei sabendo, também, que Fernando reiniciou a terapia fonoaudiológica para melhorar sua linguagem escrita. A fonoaudióloga, mais uma vez, sugeriu que me procurasse.

Pouco tempo depois, a mãe me telefonou para dizer que ele iria reiniciar o atendimento.

2 Resto ou resíduo auditivo: diz respeito à quantidade de audição preservada.

Fernando ficou surdo

Nessa nova primeira entrevista, Fernando, como era seu costume, tão logo se sentou, pôs-se a falar como se tivesse ligado um gravador: *Acontece que nas férias eu não viajei. Eu fiquei de dependência. Duas dp.: português e metodologia,* e assim continuou seu relato quase sem interrupções.

Contou que passou em metodologia, mas não em português e que não viajou no carnaval. Disse: *Aí eu se castiguei. Não é minha mãe que me castigou. Eu mesmo se castiguei. Fiquei em casa.*

Contou os episódios da mãe do Guto e do telefonema ao outro colega...

Aí, depois do carnaval, na 5ª feira, eu fiquei surdo. Não ouço mais nada com o ouvido direito. Eu fui no médico do convênio, no médico particular. Fui no melhor médico de São Paulo. Estou fazendo exame. Ele ainda não sabe o que aconteceu. Durante o resto da entrevista, ele se queixou de estar perdendo os amigos por não estar mais ouvindo: tem dificuldade para entendê-los.

Foi neste clima que recomeçamos...

Manifestou sua dúvida sobre se eu poderia ajudá-lo.

É importante dizer que, também eu, tinha muitas dúvidas sobre a possibilidade de analisá-lo. Ele tinha questões muito "concretas" e pedia soluções concretas, talvez, melhor dizendo, "cirúrgicas". No entanto, notei uma diferença nele: estava bastante deprimido[3].

Tomei-o, novamente, como paciente.

As sessões foram se sucedendo. Apesar de Fernando estar triste, manteve seu estilo de começar a falar tão logo se sentava.

Chamou-me a atenção o fato de Fernando referir-se à época anterior à surdez súbita da seguinte forma: *quando eu ouvia*. Lembrei-o de que já era surdo antes. Recordo-me, agora, de que no primeiro tempo do seu atendimento, várias vezes ele disse: *quando eu ouvir*, como se ele pudesse, um dia, se tornar ouvinte.

Ele estabeleceu uma marca (ou um marco?) na sua vida.

Então, numa determinada sessão, eis que, finalmente, brechas de acesso ao seu inconsciente se abrem...

O início da sessão foi assim:

– Tudo bem?
– Bem, as coisas não vão nem tudo mal, nem tudo ruim.
– Nem tudo mal, nem tudo ruim? Repeti eu.
– Nem tudo mal, nem tudo bem.
– Você disse "nem tudo mal, nem tudo ruim".
– Eu falei?
– Sim. Talvez as coisas não estejam ruins.

3 Cabe informar que encaminhei Fernando para um foniatra e que este, por sua vez, o encaminhou para um neurologista de sua confiança. Fernando foi medicado por este último com antidepressivo.

Depois, pôs-se a falar da diferença entre sonhar acordado e sonhar dormindo. Disse que sonhar acordado *é real, mas é covardia porque é quando eu, por exemplo, quero comprar um carro e eu sonho que eu compro um carro.*

Perguntei sobre o sonhar dormindo. Fernando contou, então, um sonho recorrente que teve na sua infância. Explicou, primeiro, que no seu quarto tinha uma lâmpada, um lustre. O sonho:

> Sonhava que o lustre era um monstro, cheio de fios para todos os lados. Esse monstro atacava todo mundo.

Fernando disse que tinha uns quatro anos de idade quando teve o sonho pela primeira vez e que ele se repetiu, com variações, por uns 10 anos. Sonhava, por exemplo, que o monstro matava o irmão (mais novo e ouvinte) quando este ia tentar salvá-lo da perseguição do monstro.

Um dia, disse, foram pintar a casa ou fazer alguma reforma e o "lustre" se quebrou. A partir daí, segundo seu relato, os sonhos se modificaram: o monstro entrou dentro dele, passou a ser ele mesmo. Esse monstro quebrava coisas e matava todo mundo. Ele só não conseguiu fazer nada contra o pai: o pai era herói. Após ter conseguido matar o monstro, parou de ter esse sonho. "Eu sou herói", disse Fernando.

Perguntei-lhe o que pensava sobre esses sonhos. Pela primeira vez, notei nele um certo desconforto. Ele parou, ficou um instante quieto e disse: Eu nunca sei responder quando alguém pergunta o que eu penso.

Na sessão seguinte, a propósito de um passeio que fez a Monte Verde com uma amiga, ele diz:

> – Eram 64 pessoas: 63 estavam de camisa de manga curta. Só eu estava de manga comprida. Eu sinto frio. Depois tirei a blusa, mas eu fiquei bastante com a blusa. Eu não senti calor. A gente andou bastante, a gente subiu morro. Quando chegou lá em cima, não tava cansado. Tava com ardor.
> – Ardor...
> – É. Igual quando a gente fica. Não sei o que eu tenho. Lembra, eu falei outro dia: eu não consigo pensar. Eu sei pensar fora, não sei pensar dentro. Eu sei pensar que tem que ir na faculdade, que tem prova, mas não consigo pensar dentro.

Logo em seguida contou que antes de ficar surdo (leia-se, antes de "fazer" a surdez súbita), seu corpo queria uma coisa e a cabeça queria outra; por exemplo, seu corpo queria comprar um sanduíche, mas a cabeça não deixava, porque tinha que economizar dinheiro. *Tinha uma guerra. A cabeça não queria vir aqui, o corpo vinha. Agora a cabeça e o corpo vêm juntos. Agora os dois estão colados. Não tem briga.*

Segundo seu próprio relato, depois que "ficou surdo", a cabeça juntou com o corpo.

Na primeira sessão de agosto, após um período curto de férias minhas, Fernando fez um breve relato sobre suas atividades nesse período de tempo:

trabalhou com o pai e fez os exames requeridos pelos médicos – neurologista, foniatra e otologista. Disse que conseguiu dormir melhor, sonhou, mas não foi sonho bom: foi pesadelo.

O pesadelo:

> Sonhei uma cidade. Tinha bandido. Atacava todo mundo. Tinha violência. Mas os bandido não me atacava. Atacava todo mundo e eu não. Eu achei estranho. Aí eu perguntei pro bandido por que ele não me atacava. Ele disse que todo mundo era bom e eu era ruim igual a ele. Disse que eu sou bom por fora, faço tudo certinho, mas por dentro eu sou ruim.

Entendi que Fernando se sente um bandido: tem inveja dos ouvintes, desprezo pelos surdos, ódio da mãe. Procurei fazê-lo ver que ter inveja, ódio, desprezo, não fazem dele um bandido.

No final do ano e num final de sessão, relatou-me outro sonho:

> Eu era Adão. Tinha a Eva. Aí aparece a cobra que quer tentar fazer a Eva comer a maçã, mas eu consigo convencer ela a não comer. A gente transa.

Será um desejo de permanecer no Paraíso? Afinal, não come da maçã.

Uma reflexão possível

Ao fazer o relato do caso, chamou-me a atenção que os sonhos de Fernando são bastante inteligíveis, claros, têm coerência narrativa, o que me fez pensar na atuação de um processo de elaboração secundária do sonho.

Além disso, há que se fazer menção a um traço marcante da sua fala:[4] fica num registro operatório. Ela tem um caráter de "concretude"; como quando, por exemplo, diz que "participa", referindo-se, no meu entender, à própria ação de estar junto das pessoas, de fazer coisas, ou quando conta que "seu corpo queria uma coisa e a cabeça queria outra" (cf. p. 54). Suas palavras fazem referência direta ao objeto que designa; não faz uso de relações entre o sentido próprio do que quer dizer e o sentido figurado. Ele descreve seus conflitos de forma "crua", sem disfarces. Chega a ser didático.

Levar em conta que a concretude da sua oralidade é um fenômeno lingüístico muito freqüente nos surdos e que, portanto, não pode, em Fernando, ser tomado como uma singularidade dele, não impede que se analise tal traço de um ponto de vista psicanalítico.

Evidencia-se, assim, uma diferença ou contraposição entre o sonho, sua narrativa e a fala de Fernando nas sessões. É a partir desse viés que procurarei fazer um exercício de reflexão sobre o caso.

4 Porém também presente em grande parte das pessoas com surdez severa e/ou profunda.

Pensando, primeiramente, a respeito do que denominei "fala operatória", veio-me à mente um texto em que McDougall (1926/1992) se propõe a discutir sobre os possíveis laços entre os fenômenos psicossomáticos e os sintomas histéricos. Nos primeiros, segundo ela, "o corpo, ou algumas de suas zonas e funções, são vivenciados como entidade independente, situada fora do controle do indivíduo", ou seja, ficam sem representação, o que dá lugar a "laços insólitos entre psiquismo e soma" (p. 92).

Pode-se discutir a coerência teórica de McDougall, em função do uso que faz de conceitos tirados de autores psicanalíticos com pensamentos tão diferentes como Lacan, Winnicott e Klein. Isso, porém, no meu entender, não tira o valor das construções teóricas que faz a partir de sua experiência clínica.

A leitura desse texto específico levou-me a refletir sobre uma série de questões surgidas da minha experiência no atendimento de Fernando, bem como de outros surdos no que tange à representação da própria surdez. Em outra ocasião (Marzolla, 1996), escrevi, a partir do estudo de dois casos de adultos surdos oralizados, que

> (...) a surdez adquiriu para eles o estatuto de incompletude, de ferida narcísica. Ser ouvinte/falante ficou hipervalorizado. Para eles, tal traço coloca aquele que o possui no lugar do ideal do eu.... Sentem-se incompletos e envergonhados. Dessa forma, ficam impedidos de interrogar a própria surdez, de tomá-la como sintoma. (p. 106)

Tenho oportunidade, agora, de adentrar um pouco mais o âmago destas considerações.

Fernando, no que chamei de "primeiro tempo da análise", não se reconhecia como surdo, ignorando essa marca de diferença por causar-lhe sofrimento psíquico. Daí a relação feita por mim com os fenômenos psicossomáticos, tal como descritos por McDougall (1926/1992), em que "*partes e funções do corpo ainda são vivenciadas no inconsciente como se não pertencessem ao indivíduo, como sendo propriedade de um Outro*"[5] (p. 92).

Verifica-se, nesses casos, uma preservação contra qualquer abalo afetivo, como, também, contra idéias que possam despertar conflitos arcaicos dificilmente representáveis. Decorrem disso os conceitos de pensamento ou de personalidade operatória e de defeito alexitímico.[6] "A estrutura defensiva é tal que eles ignoram sua fragilidade narcísica como desconhecem a angústia que surge e circula invisível em toda relação libidinal" (McDougall, 1926/1992, p. 96).

5 A ênfase colocada pelo uso do itálico é da referida autora.

6 De acordo com a autora citada, tal termo vem do grego a: sem; lexis: palavra thymos: coração ou afetividade. Esse conceito é usado, segundo ela, por psicanalistas americanos que trabalham no campo da psicossomática e refere-se a fenômenos clínicos relativos a dificuldade de um paciente para descrever seus estados afetivos, mas também a uma incapacidade para distinguir um afeto de outro.

A história de Fernando mostra uma mãe que tomou para si esse seu primeiro filho tão esperado. É uma mãe muito controladora que, apesar de cuidar muito de Fernando, não o reconhece como sujeito. Imagino que, assolada por sentimentos de dor e culpa pela produção de um filho deficiente, empenhou-se num projeto de "cura" do filho: torná-lo ouvinte/falante a qualquer custo. Tornou-se uma mãe excessivamente presente. Dessa forma, assim entendo, Fernando tornou-se o complemento narcísico e sexual da mãe. Usando metáforas de McDougall, ela é a Mãe-abissal que jamais se satisfaz e Fernando é a Criança-rolha: dá sentido à vida da mãe (McDougall, 1926/1992, p. 89).

Fernando não tinha questões, somente queixas. Era um paciente que tomava minhas intervenções como tarefas a serem cumpridas. Aliás, tais intervenções eram pouco freqüentes, já que Fernando falava muito, emendava um assunto no outro, quase sem interrupções. Como já disse anteriormente, era psiquicamente surdo até que produziu a surdez súbita.

A que atribuir a produção de tal sintoma? À análise? Talvez... Fernando a imputa às dependências na Faculdade e ao fato de se ver como *persona non grata* pelos colegas. É interessante notar que tal sintoma surgiu "fora" da análise; sua ocorrência deu-se durante o período em que ficou sem análise; porém, após uma experiência analítica.

Em *As Neuropsicoses de Defesa* (Freud,1896/1980), Freud explica que o sintoma histérico surge de uma incompatibilidade na vida representativa: o "(...) eu se confrontou com uma experiência, uma representação ou um sentimento que suscitaram um afeto tão aflitivo que o sujeito decidiu esquecê-lo, pois não confiava em sua capacidade de resolver a contradição entre a representação incompatível e seu eu por meio da atividade de pensamento" (p. 55). Numa atitude defensiva, o eu trata a representação incompatível como se não a houvesse registrado e numa tentativa de erradicar tal representação, tira a carga de afeto que a ela está ligado e a converte em alguma coisa somática.

Em *Observações Adicionais sobre as Neuropsicoses de Defesa* (Freud, 1896/1980), atribui a etiologia da histeria a uma "passividade sexual durante o período pré-genital". Lembra ainda que "não são as experiências em si que agem de modo traumático, mas antes sua revivescência como *lembrança* depois que o sujeito ingressa na maturidade sexual" (pp. 155-156).

Assim, penso ser possível a hipótese de tomar a surdez súbita como um sintoma histérico. Fernando (re-)significou sua surdez através do sintoma surdez súbita. Cabe notar, porém, que o sintoma produzido é concreto, não metafórico. De toda forma, constitui-se numa tentativa de sair fora do domínio da mãe, ou seja, sair da posição de cumprir o projeto materno a ele destinado: vir a ser ouvinte. Fernando deixa de sustentar o lugar de filho ouvinte. Passa a ocupar o lugar de surdo. Os conflitos expressam-se: o corpo quer uma coisa e a cabeça quer outra. Fernando começa a trazer sonhos, a silenciar e a pensar. É belo o

momento em que diz: "eu nunca sei responder quando alguém pergunta o que eu penso". Recorrendo novamente a McDougall (McDougall, 1926/1992, p. 93): "Em lugar do 'vazio' na representação do corpo, encontra-se uma rica cadeia de laços recalcados, prontos para se metaforizarem, inicialmente no sintoma e posteriormente na palavra. Daí surge um campo promissor para a análise", no qual Fernando se encontra.

Abriu-se uma possibilidade de retornar ao recalcado através do sintoma, dos atos-falhos e dos sonhos. Daí, uma abertura para o conflito. Não à toa, foi após a produção do sintoma que Fernando lembrou do sonho recorrente em sua infância: o monstro/mãe o perseguia, até que engoliu o monstro (ou foi engolido por ele?). De perseguido passa a perseguidor. Quem mata o monstro é o pai-herói a quem Fernando tanto busca, no sentido de ser reconhecido por ele.

A partir da surdez súbita, a lembrança de um sonho recorrente infantil. Terá ele matado, através do sintoma, uma mãe-monstro (ou abissal, no dizer de McDougall)?

Retomo, assim, a proposta inicial de refletir sobre a diferença entre o sonho, a narrativa e sua fala nas sessões.

Nas sessões, sua fala era desafetada, cansativa. Surgiram, então, os sonhos e, note-se, com um caráter aflitivo: monstros que perseguem, bandidos e diabos que o tratam como um igual. Vemos em Freud (Freud, 1900, p. 160) que, nos sonhos aflitivos, a distorção ocorreu de modo a disfarçar algo que se deseja.

A fala de Fernando mantém ainda um certo traço de concretude, mas está destituída do caráter operatório de preencher vazios. Parece-me que não teme mais o silêncio. Agora há libido presente na sua fala.

Não tenho dúvidas. As mudanças que nele se processaram e continuam se processando decorrem do surgimento do sintoma e dos sonhos. Afinal, o trabalho conjunto da condensação e do deslocamento faz enlaces entre idéias latentes, necessários para constituir o sonho e o sintoma. No dizer de Fernando, ele começou a pensar "dentro"; antes, só pensava "fora". Ele agora consegue pensar "dentro" e "fora": há um trabalho de conexão, de estabelecimento de relações. Há metáfora. A linguagem dos sonhos é figurada.

Fernando não pensava. Pelo relato da sua fonoaudióloga, ele tinha cinco anos quando quis saber da mãe a causa da sua deficiência. É um fato significativo, mas não é falado/lembrado por ele em análise. De todo modo, utilizo-o neste contexto como hipótese: poderia tal evento ser pensado como o primeiro tempo do sintoma agora re-significado?

Finalizando, Fernando tornou-se sujeito e não só objeto de desejo da mãe. Isto se denuncia pelos seus sonhos e pela possibilidade de sair das queixas e passar para a apresentação de pensamentos oníricos. A análise está possibilitando a emergência do sujeito.

Referências bibliográficas

FREUD, S. (1894) – **Die Abwehr Neuropsychosen**. Edição consultada: **As Neuropsicoses de Defesa**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 2ª edição, vol III, 1980.

_____. (1896) – **Weitere Bemerkungen Über Die Abwerhneuropsychosen**. Edição consultada: **Observações Adicionais sobre As Neuropsicoses de Defesa**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 2ª edição, vol. III, 1980.

_____. (1900) – **Die Traumdeutung**. Edição consultada: **Interpretação de Sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, 2ª edição, vol. III, 1980.

MARZOLLA, A. C. (1996) – **A Palavra e o Som – Estudos sobre Efeitos da Surdez Precoce no Psiquismo de Dois Sujeitos: Uma Compreensão Psicanalítica**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1996.

MCDOUGALL, J. (1926) – **Théatres du Je**. Edição consulada: **Teatros do Eu – Ilusão e Teatro no Palco Psicanalítico**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª edição, 1992.

A coragem dos homens e dos animais – um estudo de psicologia social genética

Agnaldo Garcia*

RESUMO. Nove meninos e nove meninas de 3-6 anos foram entrevistados para averiguar como percebem, concebem a coragem em animais e em pessoas e como atribuem coragem a eles. Homens, adultos, meninos e os próprios sujeitos são percebidos como corajosos, assim como alguns animais. Os sujeitos parecem distinguir coragem ativa e passiva. A coragem ativa está associada à agressividade e a fatores objetivos, como tamanho e força. A coragem é considerada um valor positivo. As respostas apresentaram variação de acordo com a idade, indicando um desenvolvimento da noção de coragem. Os dados sugerem que os limites entre a virtude da coragem e o vício da violência são tênues nas crianças entrevistadas.

Palavras-chave: coragem, pré-escolar, desenvolvimento, moralidade

ABSTRACT. Nine boys and nine girls between 3-6 years old were interviewed to understand how they perceive, conceive and attribute courage to animals and people. Men, adults, boys and the individuals themselves are perceived as courageous, as well as some animals. The individuals seem to distinguish between active and passive courage. Active courage is associated with aggression and with objective factors, such as size and force. Courage is considered a positive value. The responses varied according to the age of the individuals, indicating a development in the notion of courage. The data suggest that the limits between the virtue of courage and the vice of violence are weak in the interviewed children.

Key-words: courage, pre-school children, development, morality.

A coragem é um mistério. "De todas as virtudes, a coragem é sem dúvida a mais universalmente admirada", relata Comte-Sponville, em seu livro *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes* (1995, p. 51). Por outro lado, "a coragem pode servir para tudo, para o bem como para o mal, e não alteraria a natureza deste ou daquele" (Comte-Sponville, 1995, p. 51). Virtude para alguns, outros não a vêem dessa forma: "A coragem não é um virtude, dizia Voltaire, mas uma qualidade comum aos celerados e aos grandes homens. Uma excelência, pois, mas que não seria, em si, nem moral nem imoral" (Comte-Sponville, 1995, p. 52).

Este fenômeno denominado coragem atrai e fascina pela sua complexidade, sua ambigüidade, seu caráter desconhecido e suas múltiplas feições: psicológica, sociológica, filosófica, moral e teológica. Para Comte-Sponville,

> Embora sempre estimada, de um ponto de vista psicológico ou sociológico, a coragem só é verdadeiramente estimável do ponto de vista moral quando se põe, ao menos em parte, a serviço de outrem, quando escapa, pouco ou muito, do interesse egoísta imediato. É por isso que, sem dúvida, e especialmente para um ateu, a coragem diante da morte é a coragem das coragens, pois o eu não pode encontrar nenhuma gratificação concreta ou positiva (Comte-Sponville, 1995, p. 54).

Para o autor, "(...) a coragem, de traço psicológico que é a princípio, só se torna uma virtude quando a serviço de outrem ou de uma causa geral e generosa" (Comte-Sponville, 1995, p. 55).

* Mestrando em Psicologia Social da PUC-SP – Bolsista do CNPq.

A coragem é notável pelas múltiplas faces que apresenta de acordo com o momento histórico. Primeira virtude em Esparta e na Guerra de Tróia, perde sua primazia no século de ouro da filosofia grega. Virtude *per se* ou condição para qualquer virtude, a coragem é discutida por Platão e Aristóteles. É a este último autor que Santo Tomás de Aquino deve a sua concepção de coragem como condição para qualquer virtude: "Tanto quanto a prudência, (...) a fortitude (a força de alma, a coragem) é 'condição de qualquer virtude' ao mesmo tempo que, diante do perigo, é uma delas" (Santo Tomás de Aquino, citado por Comte-Sponville, 1995, p. 57). Para Aristóteles, a coragem é virtude geral e cardeal, suportando as outras. Para o estagirita, agir de maneira firme e inabalável (com força de alma, com coragem) é requerido para qualquer virtude. Por outro lado, a coragem também é uma virtude especial, que permite enfrentar os perigos e suportar os labores.

A complexidade da coragem é destacada por Comte-Sponville (1995): "Porque a coragem é o contrário da covardia, decerto, mas também da preguiça ou da frouxidão. É a mesma coragem nos dois caos? Sem dúvida, não" (p. 57). A coragem não é apenas desconhecida, especialmente do ponto de vista psicológico, mas também é fundamental para todas as outras virtudes, pois "todas as virtudes se relacionam, e todas se relacionam com a coragem" (Comte-Sponville, 1995, p. 67).

Aristóteles (Aristote, 1986) discute a coragem em *Ética a Nicômaco* (cap. VI a IX). A idéia central de Aristóteles sobre a coragem é "a justa medida entre o medo e a audácia" (p. 78). Conforme Comte-Sponville, Aristóteles mostrou que a coragem é inseparável da medida. Desta forma, "...é bonito arriscar a vida por uma causa nobre, mas insensato fazê-lo por bagatelas ou por puro fascínio pelo perigo" (1995, p. 66). A coragem estaria, assim, entre a covardia e a temeridade. Freitag (1992) destaca a presença, na *Ética a Nicômaco*, de duas categorias de virtudes: as morais (dependem da vontade) e as intelectuais (dependem da razão). Entre as virtudes morais estão a coragem, a generosidade, a magnificência, a doçura, a amizade, a justiça. Entre as virtudes intelectuais, estão a sabedoria, a temperança, a inteligência e a verdade.

Apesar de a coragem não ser freqüentemente tratada pela psicologia como objeto de estudo, procuramos esboçar algumas contribuições desta ciência para o estudo da moralidade em geral, começando por Piaget, até alguns autores recentes.

Nos últimos anos, filósofos, cientistas sociais e psicólogos têm discutido o panorama dos estudos sobre a moralidade. Ainda que a coragem não seja discutida por estes autores, julgamos importante mencionar seus trabalhos, pois apresentam propostas para uma expansão dos estudo sobre moralidade. Elencamos alguns pontos levantados por Wren (1990), Noam e Wren (1993), Campbell e Christopher (1996) e De La Taille (1997).

Wren (1990) busca esclarecer a conexão entre a teoria filosófica e a pesquisa empírica psicológica em moralidade. Seu livro conta com a participação de filósofos trabalhando em uma tradição não relativista de moral e filosofia social e cientistas sociais trabalhando com o paradigma hermenêutico e reconstrutivista da teoria do desenvolvimento cognitivo, baseado em Piaget, Kant e Kohlberg. Alguns dos problemas discutidos originam-se da tendência dos psicólogos a basearem seus trabalhos em teorias éticas selecionadas por afinidade. Outros problemas originaram-se na tendência dos filósofos a ignorar os *insights* ganhos a partir da pesquisa empírica. No livro, fica claro que a questão da moralidade é complexa e que a cooperação entre filósofos e psicólogos pode não ser fácil.

Noam e Wren (1993) apontam que, na última década, um crescente número de psicólogos e filósofos tem invocado o conceito de um *self* moral para dar conta das demandas, valores e ideais morais que têm lugar na vida das pessoas. Reunindo várias linhas de teorias filosóficas e psicológicas da personalidade, desenvolvimento cognitivo, ética e metaética, estes teóricos e pesquisadores empíricos buscaram mostrar que moralidade é, ao mesmo tempo, um campo cultural e um espaço psicológico interior. Para se compreender o domínio moral ou o domínio do self, devemos considerar estes domínios em relação ao outro, como sistemas cognitivos e esferas da existência pessoal. Esta foi mantida fora de visão enquanto o desenvolvimento moral foi estudado dentro de um paradigma puramente cognitivo, descontextualizado, e focalizando estruturas universais de juízo moral. O que Noam e Wren (1993) discutem é a necessidade de uma visão mais complexa da moralidade, vinculada à idéia de um *self*.

Campbell e Christopher (1996) afirmam que a teoria contemporânea do desenvolvimento moral segue caminhos deixados pela filosofia moral de Kant (1724-1804). Para Kant, a ação moral consiste em aderir, por dever, a regras formais, nada tendo a ver com a busca de objetivos pessoais. Os autores consideram alguns estudiosos do desenvolvimento moral formalistas (como Kohlberg e Turiel). Esses autores teriam retirado de Kant a concepção de regras morais como imperativos categóricos universais, reconhecíveis pelos seus traços formais, e pertencendo a questões sociais. Outros, como Eisenberg, são considerados altruístas: eles retiram de Kant a idéia de que a ação moral é inerentemente de auto-sacrifício, embora também insistam em que os atos morais sejam especificamente motivados pelo desejo de beneficiar outros. Os autores criticam o formalismo e o altruísmo. Para Campbell e Christopher (1996), ambas as posições definem o domínio moral de modo muito estreito, deixando de fora questões de moralidade privada, por exemplo. O altruísmo e o formalismo não podem acomodar outras concepções de moralidade, como o eudemonismo. Estas escolas estariam negligenciando o aspecto pessoal da moralidade. Os autores propõem uma redefinição do domínio da moral reintegrando o desenvolvimento moral com o desenvolvimento do *self* e dos valores do sujeito. Propõem

um estudo mais adequado do desenvolvimento moral levando em conta as contribuições do eudemonismo.

Finalmente, De La Taille (1997), ao estudar psicologicamente a honra, reconhece que esta virtude não tem sido alvo de investigações psicológicas. Para o autor "o tema da honra deve merecer a atenção dos psicólogos" (p. 227). Ainda comenta que "a psicologia da moralidade humana ignorou e ignora solenemente o tema honra" (p. 234). Aponta o mesmo descaso da psicologia para com a vergonha: "Assim como ocorreu com a honra – e certamente pelas mesmas razões –, a vergonha tem sido pouco estudada por psicólogos e psicanalistas" (p. 235).

Nota-se, a partir destes autores, um esforço de mudança nos estudos psicológicos da moralidade, de modo a contemplar novos temas e novas teorias. Neste sentido, este trabalho procurou investigar, de forma preliminar e exploratória, a questão da coragem que, apesar de ser discutida nos escritos teológicos, filosóficos e literários, ainda não se tornou um objeto pleno de estudo para a psicologia. Baseados em De La Taille (1997), procuramos esboçar alguns passos no sentido de promover um estudo psicológico e empírico desta virtude deveras complexa.

O objetivo deste trabalho foi o de investigar a gênese da noção de coragem em crianças de 3 a 6 anos de idade, analisando como estas crianças atribuem coragem aos animais e aos seres humanos e quais os possíveis fatores subjacentes a essa atribuição. O presente trabalho faz parte de uma série de pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Núcleo de Moralidade Humana da Universidade de São Paulo, grupo coordenado pelo Prof. Dr. Yves de La Taille.

Metodologia

Foram entrevistados 18 sujeitos, sendo 9 meninos e 9 meninas, de idades compreendidas entre 3 e 6 anos. As crianças entrevistadas eram alunos de duas instituições diferentes: uma escola municipal de educação infantil (EMEI), localizada na Zona Oeste, e uma escola dominical (confessional) de uma Igreja Reformada da Zona Central de São Paulo (ED). Os alunos da EMEI eram crianças de classe média baixa/média. Os alunos da ED podiam ser considerados de classe média média/alta.

Sexo, idade e o local da entrevista dos 18 sujeitos (de S1 a S18) são indicados na Tabela 1.

As crianças foram entrevistadas no local em que estudavam (na EMEI e na ED), em vários dias diferentes. As entrevistas foram realizadas por dois entrevistadores: o próprio autor e uma assistente (uma professora da ED). As crianças foram entrevistadas seguindo um roteiro preestabelecido. As respostas foram registradas em papel e gravadas à medida que os sujeitos respondiam, para posterior avaliação das respostas obtidas. Este procedimento foi adotado

pelo fato de os sujeitos usualmente responderem afirmativamente ou negativamente por gestos de cabeça. A entrevista continha questões sobre a coragem e os animais, a coragem e as pessoas e sobre aspectos conceituais da coragem.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos segundo o sexo, idade e local da entrevista.

Sujeito (S)	Sexo	Idade	Local
1	M	4.9	EMEI
2	M	4.6	EMEI
3	F	4.6	ED
4	F	3.8	EMEI
5	F	4.6	ED
6	F	5.2	ED
7	F	5.6	EMEI
8	F	5.0	EMEI
9	M	5.0	ED
10	M	5.8	ED
11	F	5.10	ED
12	M	5.11	ED
13	F	6.5	ED
14	F	6.6	ED
15	M	6.8	ED
16	M	6.6	EMEI
17	M	6.2	EMEI
18	M	6.0	EMEI

A entrevista constava das seguintes questões:

Parte I – A Coragem e os Animais: 1. Diga-me o nome de um animal corajoso. 2. E outros animais corajosos? 3. O leão é corajoso? 4. E a leoa, ela é corajosa? 5. É mais corajosa que o leão? 6. Por quê? 7. E o filhote do leão, é corajoso? 8. Por quê? 9. Você acha que o leão tem medo de outro bicho? 10. O leão tem medo do elefante? 11. A aranha é corajosa? 12. Por quê? 13. A barata é corajosa? 14. Por quê? 15. A borboleta é corajosa? 16. Por quê? 17. A formiga é corajosa? 18. Por quê? 19. O passarinho é corajoso? 20. Por quê? 21. O cachorro é corajoso? 22. Por quê? 23. O cavalo é corajoso? 24. Por quê? 25. O coelho é corajoso? 26. Por quê? 27. O elefante é corajoso? 28. Por quê? 29. O tubarão é corajoso? 30. Por quê?

Parte II – A Coragem e as Pessoas – 31. Diga-me o nome de uma pessoa corajosa. 32. Quem são mais corajosos: os meninos ou as meninas? 33. Você é corajoso? 34. Por quê? 35. Se um leão entrasse aqui agora você o enfrentaria? 36. Por quê? 37. E se uma barata entrasse aqui agora, você a enfrentaria? 38. Que personagens das histórias das revistinhas ou da TV são corajosos? 39. É bom ser corajoso? 40. Seu pai é corajoso? 41. Sua mãe é corajosa? 42. Quem é mais corajoso: seu pai ou sua mãe? 43. Sua mãe ou seu pai

dizem que você deve ser corajoso? 44. E a sua professora, ela diz que você deve ser corajoso? 45. Todas as pessoas devem ser corajosas? 46. Por quê? 47. Que pessoas deveriam ser mais corajosas? 48. Por quê? 49. Quem são mais corajosos: as crianças ou os adultos? 50. Quem são mais corajosos: os homens ou as mulheres? 51. Os nenês são corajosos? 52. Por quê? 53. Você fica mais corajoso quanto está junto com os amigos? 54. Por quê?

Parte III – Aspectos Conceituais da Coragem – 55. Qual o contrário de corajoso? 56. Bravo e corajoso são a mesma coisa? 57. E valente e corajoso, são a mesma coisa? 58. Para ser corajoso é preciso ser forte? 59. Por quê? 60. Para ser corajoso é preciso ser grande? 61. Por quê? 62. O que é coragem?

Resultados e discussão

Primeiramente, são apresentados os resultados sobre a atribuição de coragem a animais. Foi solicitado aos sujeitos que mencionassem espontaneamente animais que considerassem corajosos.

Na Tabela 2 apresentamos um quadro geral com as respostas de todos os sujeitos sobre a coragem dos animais.

Tabela 2. Respostas sobre a coragem dos animais

	3-4 ANOS		5 anos		6 anos		TOTAL
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Leão	5	-	7	-	6	-	18
Tubarão	4	1	7	-	6	-	17
Elefante	4	1	6	1	6	-	16
Cão	5	-	6	-(1)	5	1	16
Cavalo	3	2	5	2	4	1(1)	12
Aranha	4	1	5	1(1)	2	4	11
Formiga	3	1(1)	2	5	3	3	8
Passarinho	4	1	2	4(1)	2	2(2)	8
Barata	4	1	2	3(2)	0	6	6
Coelho	3	2	1	5(1)	1	5	5
Borboleta	2	3	1	5(1)	1	4(1)	4
TOTAL	41	13(1)	44	26(7)	36	26(4)	126

As respostas incluíram o leão (11:2/4/5) (Nota de rodapé 1 – ver final), leoa (1:0/1/0), rei leão (1:0/0/6) elefante (2:1/1/0), tigre (1:1:0/1/0), cachorro (1:1/0/0), macaco (1:1/0/0) e urso (1:1/0/0). O animal corajoso citado com maior freqüência foi o leão. Solicitados a citar outros animais corajosos, ainda responderam: jacaré, morcego, tubarão, urso, cavalo (bichos que mordem) (M4) (Nota de rodapé 2 – ver arquivo). Gato e cachorro (F4). A leoa. (F3). Coelho da Páscoa, ovelha (F4). Vaca (F5). Urso (F5). Onça, tigre (F5). O leão, o tigre (M5). Leão (M5). Tigre, leopardo das neves (F5). Gorila, onça (M5). Tigre, elefante (F6). Elefante, tigre (F6). Tigre (M6). Onça (M6). Onça, cavalo, vaca, burrinho (M6).

Das 50 citações de animais corajosos, destacam-se o leão/leoa (16 menções); o tigre (7); a onça e o elefante (4); o urso (3), o cachorro (2), o cavalo (2) e a vaca (2). Praticamente a metade dos animais citados é constituída de grandes felídeos (leão, tigre e onça), seguidos por outros carnívoros (urso, cachorro) e grandes ungulados (elefante, cavalo e vaca). A partir dos animais citados espontaneamente como corajosos, dois grupos parecem destacar-se: os carnívoros, animais com dentes afiados e garras, e os grandes ungulados, animais de grande porte.

Como já era esperado que o leão despontasse como um animal corajoso, algumas questões foram feitas para verificar as dimensões da coragem deste animal. Abaixo, relacionamos as questões levantadas e as respostas obtidas.

Questionados se o leão é corajoso, todos os 18 sujeitos foram unânimes em responder que sim. No caso da leoa, apenas uma criança de 4 anos disse que não e outra da mesma idade respondeu "só um pouco". A leoa, assim, também alcançou uma alta porcentagem de respostas afirmativas quanto à sua coragem, apenas um pouco abaixo do leão. Argüidos se a leoa é mais corajosa que o leão, 9 responderam que sim (4/4/1) e 9 responderam que não (1/3/5). A leoa é considerada mais corajosa que o leão pelas crianças de 3-4 e 5 anos. As de 6 consideram o leão (macho) mais corajoso. Entre as justificativas surgiram respostas como: Porque ela é grande (4M). Porque ele vai na floresta (F4). Porque o leão tem um rugido que é muito alto e é muito perigoso (F3). Porque o leão é bravo (F4). Porque ela é mais brava (F5). Porque ela é mulher e é mais fraca (M5). Porque o leão tem mais músculos (F5). Porque o leão é mais forte (M5). Porque o leão caça mais (F6). Porque as mulheres têm mais medo que os homens (F6). Porque o leão tem mais garra afiada que a leoa (M6). De modo geral, a condição de corajoso está na dependência de tamanho, força, dentes e garras.

O filhote do leão foi considerado corajoso por 5 sujeitos (2/1/2). A maioria (12) achou que o filhote não é corajoso (3/5/4). Um sujeito de 5 anos ainda respondeu "mais ou menos" a esta questão. Tendem a considerar o filhote do leão como não corajoso e justificam: Porque é pequeno (4M). Porque ele é um pouco fraco (4M). Porque ele é muito pequenininho (F4). Porque o leão tem muita força, então ele também tem (F5). Porque ele é nenezinho ainda (F5). Porque ele é pequeninho (F5). Mas quando ele cresce ele é (M5). Porque ele ainda é nenê (M5). Porque ele é pequenininho e o leão é maior (F5). Porque ele é mais pequeno (M5). Porque ele ainda é pequeno (F6). Porque ele é pequeno (2 M6). Porque ele quando ele nasceu já ficou grande e já pensou em ficar corajoso (M6). Os sujeitos que disseram que o filhote de leão era corajoso justificaram a afirmação pela condição de ser filhote do leão. Os que negaram a sua coragem levaram em conta, principalmente, o seu tamanho (decorrente de sua idade).

Outra questão procurou verificar se os sujeitos consideravam que o leão tivesse medo de outro bicho. Seis responderam que sim (3/2/1) e 12 que não (2/5/5). Uma freqüência aproximada foi obtida quando se perguntou se o leão teria medo do elefante. Sete responderam que sim (1/4/2). Onze responderam que não (4/3/4).

A atribuição de coragem foi então investigada para os seguintes animais: aranha, barata, borboleta, formiga, passarinho, cachorro, cavalo, coelho, elefante e tubarão. As respostas obtidas foram as seguintes:

Aranha (sim 11:4/5/2), (não 6:1/1/4), ("mais ou menos" 1:0/1/0). As crianças menores (3-4 e 5 anos) disseram que a aranha era corajosa. As mais velhas (6 anos) já tendem a não considerar a aranha corajosa. Os motivos para confirmar a alegação de que a aranha é corajosa são porque ela pica, porque sobe na parede, porque morde, porque tem ferrão, por gerar medo (o sujeito imita a reação de medo que a aranha suscita) e porque tem veneno. Para aqueles que não a consideram um animal corajoso, os motivos alegados são seu tamanho reduzido. Nota-se que a aranha possui, além das condições comuns para ser considerada corajosa (ferrão, veneno, mordida), as condições para uma coragem passiva (porque sobe na parede). Neste caso, a coragem parece ser proveniente do fato da aranha expor-se ao risco de cair. Uma resposta particularmente interessante foi a de S10, que considerou a aranha corajosa porque sua avó tem medo dela.

Barata (6 sim – 4/2/0 e 10 não – 1/3/6, 1 "mais ou menos" – 5 anos e 1 "um pouquinho" – 5 anos). O caso da barata é o mais drástico em termos de diferença de opinião entre as crianças menores e as maiores. Enquanto a maioria das crianças de 3-4 anos considera a barata um animal corajoso, a situação se equilibra entre as de 5 anos e se inverte nas de 6 anos, idade na qual nenhum dos sujeitos a considerou um animal corajoso. Os motivos que justificam a coragem da barata são diversos. A sujeira é um motivo para sua coragem (talvez relacionada ao fato de ser nociva). Também por atacar ou picar pessoas e por ter veneno. Parece ainda possuir uma coragem passiva, sendo considerada corajosa por subir em paredes e por voar. Não é considerada corajosa porque as pessoas a atacam e matam com facilidade. Novamente, desconfia-se ou nega-se sua coragem por ser pequena. Sua fragilidade também depõe contra sua coragem: "todo mundo fica matando ela". Os de 6 anos negam sua coragem por ser pequena ou por ser diferente da aranha (talvez por não possuir veneno), ou por ser morta pelas pessoas. É interessante notar que duas respostas parecem comparar a barata com a aranha para verificar se é corajosa, sendo diferente da aranha por não "soltar veneno". Outra resposta que chama a atenção é que não é corajosa porque as pessoas as matam continuamente. De certa forma, essa resposta parece indicar que a coragem passiva depende do sucesso do animal em enfrentar determinados riscos.

Borboleta – 4 sim – (2/1/1) e 12 não – (3/5/4), 1 "nem sim, nem não" – 5 anos, 1 "mais ou menos" – 6 anos. De forma geral, as crianças nas três faixas etárias preferiram considerar a borboleta como um animal não corajoso. Os quatro sujeitos que consideraram a borboleta como um animal corajoso o fizeram tendo em vista sua capacidade de voar. Desta forma, o motivo para ser considerada corajosa parece ser o fato de voar, o que parece indicar uma coragem passiva (exposição ao risco de cair). Os que alegaram não se tratar de um animal corajoso consideraram seu pequeno tamanho ou o fato de "não fazer nada" (não atacar) como fatores determinantes para não ser considerada corajosa.

Formiga – 8 sim (3/2/3) e 9 não (1/5/3). Um indefinido (3-4 anos: "ela fala, um pouco"). As crianças se dividem entre aquelas que consideram a formiga um animal corajoso e aquelas que não a consideram. Os motivos alegados para justificar a coragem da formiga são seu potencial de ataque, de picar as pessoas ou animais. Sua condição de animal não corajoso está baseada em seu pequeno tamanho e em sua susceptibilidade em ser morta pelas pessoas.

Passarinho – 8 sim (4/2/2) e 7 não (1/4/2), 2 "mais ou menos" (5 e 6 anos), 1 "arara" (6 anos). As crianças menores apresentaram mais respostas afirmativas quanto à coragem do passarinho. Os motivos para considerar o passarinho como um animal corajoso ou não repetem-se. Aqueles que dizem ser o passarinho um animal corajoso apoiam-se em seu tamanho grande, por "picar". Também consideram a coragem passiva, alegando serem corajosos por voarem ou por comerem minhocas. Os que negam que o passarinho seja um animal corajoso dizem que ele apenas voa, "não faz nada" (ou seja, não ataca) e também pelo seu tamanho pequeno.

Cachorro – 16 respostas afirmativas (5/6/5), uma negativa (0/0/1) e uma "mais ou menos" (0/1/0). O cão é quase unanimemente considerado um animal corajoso. Isso porque morde, late, tem dentes afiados, enfrenta ladrões, gatos e outras pessoas. No caso do cão, surge a possibilidade de diversidade dentro de uma mesma espécie. S10, por exemplo, reconhece que há cães corajosos e os que não o são.

Cavalo – 12 sim (3/5/4) e 5 não (2/2/1). Um "não sabe" (0/0/1). A maioria dos sujeitos, nas três faixas etárias, considerou o cavalo como um animal corajoso. A coragem do cavalo seria devida ao fato de atacar (dar coice, "meter a pata") e pelo seu tamanho grande. Parece também ser dotado de uma coragem passiva, sendo considerado corajoso por permitir-se ser montado. É considerado não corajoso por não atacar.

Coelho – 5 sim (3/1/1) e 12 não (2/5/5). Um "mais ou menos" (5 anos). Como no caso da barata, as crianças menores (3-4 anos) tendem a considerar o coelho como um animal corajoso, enquanto as crianças maiores tendem a não fazê-lo. Os que alegam ser o coelho um animal corajoso o fazem baseando-se em seu tamanho (porque é um pouquinho grande, 4M), porque ele come

cenoura (F4 – coragem passiva?), porque ele "dá ovo" (F4), porque ele arranha (M5 – capacidade de atacar), porque ele pula (risco de cair) e não tem medo dos inimigos (F6). A falta de medo parece indicar um início de subjetividade na consideração da coragem. A falta de coragem do coelho deve-se a não atacar, pois ele "só pula" (4M), só é "da Páscoa" (F3), não faz nada (F5), fica andando no mato (F5), fica escondido no mato e também não faz nada (M5), não mata formiga (F6), só fica "botando ovo de Páscoa e comendo cenoura" (M5), só pula (M6). O tamanho pequeno (2 M6) é outro motivo para não ser considerado corajoso. O coelho foi o único animal ao qual um sujeito atribuiu uma característica claramente fictícia; no caso, o coelho como animal que traz ovos de Páscoa (S14). Como em casos anteriores, é comum o uso da expressão "só" como elemento limitador da coragem do coelho. Ele "só" pula, "só" é da Páscoa. Isto parece indicar que a criança está excluindo outros comportamentos que o tornariam corajoso (como atacar, morder, etc).

Elefante – 16 sim (4/6/6) e 2 não (1/1/0). A quase unanimidade dos sujeitos considerou o elefante como um animal corajoso. Os motivos alegados são o seu tamanho (ele é grande, 4M, F6, 2 M6; ele é grandão e faz um barulho tão forte que as pessoas até ficam dentro de casa (F3); é grande e pisa na gente (F5); ele é maior e é bravo (M5). Seu potencial de ataque também é citado: ele mexe a pata (M5), ele mata cobra só (F6), ele tem a tromba e pode pisar as coisas pequenas e amassar (M5); ele pode até dar "trombada" (2 M6). Também aparece a coragem passiva (porque ele deixa a gente andar, F4). Contudo ele tem medo de rato, o que não impediu o sujeito de considerar o elefante corajoso (F5). Apenas um sujeito que considerou o elefante como não corajoso justificou a afirmação pelo fato do elefante "só" comer (provavelmente não atacar).

Tubarão – 17 sim (4/7/6) e 1 não (1/0/0). Todos os sujeitos, com uma única exceção, disseram que o tubarão é um animal corajoso. O sujeito que disse que o tubarão não é corajoso justificou sua resposta afirmando que ele come a gente. Esta mesma alegação foi utilizada várias vezes para justificar a condição corajosa do tubarão. O tubarão é considerado corajoso porque ele morde (4M, F5, M6), porque ele mora na água, no mar (F4 – coragem passiva?), porque ele come as pessoas (F3, F4, 2 F5, M5 e F6); porque ele fica andando na água e ele fica comendo tudo (F5). A presença de dentes afiados é outro indício da coragem: "ele tem uns dentões pra cima" (M5), porque ele "tem dente forte" (F6), "ele come peixe e tem boca afiada" (M5), "porque ele tem um dente muito afiado" (M6). O tubarão chegou a ser considerado "o bicho mais feroz do mar" (M6).

A partir da tabela acima é possível estabelecer um ranking, por idade, dos animais considerados mais corajosos. Para a faixa de 3-4 anos são considerados mais corajosos: leão/cachorro (5 menções cada); aranha, barata, tubarão, passarinho e elefante (4 menções cada); formiga, coelho e cavalo (3 menções cada) e borboleta (2 menções). No total, os sujeitos atribuíram coragem em 41

das 55 questões (74,5%). Os animais que mais foram citados como corajosos para os sujeitos de 5 anos foram: leão e tubarão (7 menções cada); cão e elefante (6 menções cada); aranha e cavalo (5 menções cada); barata, formiga e passarinho (2 menções cada) e borboleta e coelho (1 menção cada). No total, atribuíram coragem em 49 das 77 questões (63,6%). Entre os sujeitos de 6 anos, apareceram mais freqüentemente como corajosos: leão, tubarão, elefante (6 menções cada); cão (5 menções); cavalo (4 menções); formiga (3 menções); aranha e passarinho (2 menções cada); borboleta e coelho (1 menção cada). A barata não foi considerada corajosa por nenhum sujeito. No total, foram feitas 36 atribuições de coragem (de 66) (54,5%). O ranking geral foi o seguinte: leão (18), tubarão (17), elefante/cão (16), cavalo (12), aranha (11), formiga/passarinho (8), barata (6), coelho (5) e borboleta (4).

As respostas obtidas nesta parte das entrevistas permitem que se façam algumas observações com relação à atribuição de coragem aos animais. Os animais são considerados como uma realidade total e homogênea. Assim, uma espécie é considerada corajosa ou não como um todo. Raramente os sujeitos indicam a possibilidade de, dentro da espécie, poder haver alguns indivíduos corajosos e outros não. Isto aconteceu apenas com o cachorro, que é um animal com o qual normalmente temos mais contato nas cidades, e as crianças, desde cedo, aprendem que há os cães estranhos que podem ser perigosos e aqueles conhecidos que são mansos.

Com o passar do tempo, as crianças tornam-se menos "generosas" na atribuição de coragem aos animais (3-4 anos: 74,5%; 5 anos: 63,6%; e 6 anos: 54,5%. Parece haver critérios constantes para se considerar um animal corajoso ou não. Aparentemente, os critérios fundamentais são a posse de armas (dentes, garras) e o tamanho. A coragem parece ser atribuída aos animais em função, principalmente, de indícios constantes e objetivos (tamanho e presença de armas). É possível que haja dois mecanismos subjacentes à atribuição de coragem aos animais: um que vincule armas/tamanho a potencial de ataque (se é grande, pode atacar) e outro que vincule potencial de ataque a coragem (se pode atacar, é corajoso), que seria um atributo da espécie. Pelas respostas, tudo indica que a coragem é um atributo da espécie, independente de indivíduos ou situações. Deste ponto de vista, os animais seriam dotados de coragem ativa (potencial de ataque) e passiva (exposição a riscos). A noção de coragem é bastante precoce (talvez pela sua dimensão concreta). O medo parece apontar para uma avaliação subjetiva da coragem.

Uma segunda parte da entrevista visava verificar como as crianças pensam a coragem quando relacionada a seres humanos. Um conjunto de questões procurou analisar como as crianças atribuem coragem a determinadas pessoas, ou classes de pessoas. Inicialmente, foram solicitados a citar nomes de pessoas corajosas. As respostas incluíram não apenas nomes próprios, mas também outras respostas como "um pai, um vô e uma vó" (4M), o pai e a mãe (F4), "o

lutador" (F3); Jesus (F4) e Deus (F5). O Batman (F5). Eu (M5). O guarda (M5). Príncipe (M5). Índio (F6). Meu pai (F6). Tarzan (M6). Herói (2 M6). Quase todas as crianças apontaram uma pessoa, ou uma classe de pessoas, como sendo corajosa. A maioria citou nomes ou pronomes. Alguns citaram classes de pessoas, como heróis. Misturaram pessoas reais e personagens fictícios.

A maioria das crianças considerou os meninos mais corajosos (13: 3/4/6). Das quatro crianças (1/3/0) que consideraram as meninas mais corajosas, 3 eram meninas. Um sujeito (3-4 anos) respondeu "os dois". Quase todos os sujeitos (17: 5/6/6) consideraram os adultos mais corajosos que as crianças. Apenas 1 (5 anos) considerou as crianças como mais corajosas. Possivelmente, elas estão utilizando o mesmo critério que utilizaram para os animais: neste caso, o fator tamanho pode responder por este tipo de resposta, assim como o fator poder de ataque, força.

Na questão sobre coragem e gênero, 15 sujeitos consideraram os homens mais corajosos que as mulheres (4/5/6) e apenas 2 as mulheres (0/2/0). Ainda houve uma resposta "os dois" (3-4 anos). As duas crianças que consideraram as mulheres mais corajosas são meninas. É provável que o critério para tal avaliação deva-se ainda a tamanho e poder físico.

Na questão sobre a coragem dos "nenês", 4 responderam afirmativamente (2/2/0) e 13 negativamente (3/5/5). Ainda uma respondeu "mais ou menos" (6 anos). As crianças de 3-4 anos dividem-se quanto ao fato dos nenês serem corajosos ou não. A maior parte dos sujeitos de 5 e 6 anos já não mais considera tais criaturas corajosas. Entre os motivos alegados para a coragem dos nenês estava sua condição de pais em potencial ("vai crescer papai", 4M), porque "os meninos têm que lutar e ganhar a luta dos maus" (os nenês são vistos como meninos, F3) e "porque é forte" (F5). Não são considerados corajosos por fatores de tamanho (porque eles são pequenos demais, eles podem se machucar, F4; são pequenos, M5; porque eles são fraquinhos, são bebezinhos ainda, F5; porque eles ainda são pequenos e não têm força, F6; eles são pequenos, M5, 2 M6; porque eles acabaram de nascer, M6). Também por serem vítimas de pessoas maiores ("minha mãe bate na bunda deles", 4M). Finalmente, são considerados incompetentes em vários sentidos (provavelmente pelo tamanho): "eles derrubam as coisas" (F4), "mamam mamadeira, faz xixi e cocô nas calças" (F5), "não sabe fazer nada" (M5), "eles têm medo de aranha, barata e formiga, de cachorro e gato" (F6).

Quanto à atribuição de coragem ao próprio sujeito (Você é corajoso?), 15 (4/6/5) responderam que sim e apenas 2 (1/1/0) que não. Um (6 anos) respondeu "mais ou menos". A maioria das crianças declarou-se corajosa. As duas crianças que não se consideraram corajosas alegaram os seguintes fatores: "porque é criança" (4M) e "porque tem medo" (F5). Dos que se consideraram corajosos, as justificativas parecem estar divididas entre fatores de coragem ativa (tamanho e força) e passiva. Alegaram fatores de coragem ativa: "eu bato" (4M),

"porque eu meto a pata. Eu bato com a mão fechada" (M5). Porque eu tô aprendendo a lutar (F5). Porque eu defendo meus amigos quando estou na escola (F6). Porque eu sou mais forte do que as meninas (M6). Coragem passiva: Eu fico no escuro (F4). Porque eu vou onde tem uma cachorra e eu brinco com ela e passo a mão nos filhotes (F3). Porque eu sou quietinha às vezes (F4). Porque eu não tenho medo de papagaio que morda a minha mão, nem de aranha, nem de rato. Eu acho que é só (M5). Porque eu não tenho medo de formiga, barata e aranha (F6). Porque eu já vi leão (M5).

Uma situação imaginária foi proposta aos sujeitos e verificou-se como eles reagiriam em tal situação. Diante da questão "Se um leão entrasse aqui agora você o enfrentaria?", 11 disseram que sim (4/43) e 7 que não (1/2/4). Justificaram das seguintes formas: Para não comer todo mundo (4M). Ele é meu amigo (4M). Pra matar o leão (F4). Porque pode machucar qualquer pessoa (F3). Porque eu pulava em cima dele (F4). Eu tenho muito medo (F5). Porque eu atirava nele (F5). Porque ele morde (F5). Só se eu tivesse com um canivete (M5). Ah! Porque eu acho que se eu vir um leão entrar aqui eu posso pegar uma faca e cortar ele em pedacinhos (M5). Quem mataria o leão era Sansão (F5). Porque é facinho (M5). Porque eu tenho medo (F6). Porque eu tenho coragem (F6). Pularia pela janela (M6). Porque se o leão quiser me atacar eu vou pegar uma faca e cortar o pescoço dele (M6). Porque eu tenho medo (M6). As crianças menores tendem a enfrentar o leão, talvez devido à incapacidade de perceber a diferença de força entre ela e o leão. À pergunta "Se uma barata entrasse aqui agora, você a enfrentaria?", 15 (3/7/5) responderam que sim e 2 que não (1/0/1). Uma resposta indefinida ("outro dia já entrou uma barata aqui" (3-4 anos).

Também parece ocorrer a "facilitação social" da coragem. À questão "Você fica mais corajoso quanto está junto com os amigos?", 14 responderam que sim (4/6/4) e 3 que não (1/0/2). Um "mais ou menos" (5 anos). Justificaram: Amigo bate em alguém (4M). Porque ninguém me bate (F4). Eles me ajudam (M5). Porque eu acho que eles também são corajosos (M5). Porque eu brinco com eles de guerra, de luta (F5). Porque eles são meus amigos e são fortes (M5). Eu sou mais forte que os pequenininhos (F6). Porque me dá alegria e eu quero defender eles (F6). Porque eles me ensinam a ficar corajoso (M6). A maior parte das crianças sente-se mais corajosa em companhia dos amigos.

Quanto à atribuição de coragem a personagens fictícios (que personagens das histórias das revistinhas ou da TV são corajosos), responderam: o leão (4M). O leão, o elefante, o cavalo e o coelho (F4). Menina e homem, das Guerreiras Corajosas, Super Man, Batman, enfrentam qualquer coisa (F3). A Mônica. Ela é brava (F4). O gorila (F5). O Homem Aranha (F5). Simba, o Rei Leão (F5). O elefante (M5). Eu acho que é a Mônica. Porque ela só fica atrás dos meninos e quer ficar batendo neles (M5). As Guerreiras Mágicas, Hércules (F5). O leão (M5). Batman (F6). Cebolinha. Porque ele pega o coelhinho da Mônica

(F6). Cavaleiros do Zodíaco (M6). Nenhum (M6). São muito variados os personagens considerados corajosos pelas crianças.

Uma questão visava verificar a avaliação da coragem por parte dos sujeitos: "É bom ser corajoso?". Neste caso, a totalidade dos 18 sujeitos considerou positivo (bom) o fato de ser corajoso.

Quanto à atribuição de coragem aos pais, 16 sujeitos (5/6/5) consideraram o pai corajoso. Um (5 anos) disse que não e um de 6 anos disse não saber. A maioria considerou o pai corajoso, o que está de acordo com a resposta anterior, em que consideraram os homens mais corajosos que as mulheres. Já a maioria (11) achou que sua mãe não era corajosa (3/6/2). Apenas 5 (2/1/2) consideram a própria mãe corajosa. Duas crianças de 6 anos responderam "mais ou menos". No caso das mães, cai a porcentagem de crianças que consideram sua mãe corajosa. Mesmo não tendo sido interpelados a respeito, algumas crianças justificaram a falta de coragem de suas mães pelo fato de elas terem medo. A maioria (13: 3/5/5) achou que o pai é mais corajoso que a mãe. Poucos (4: 2/1/1) acharam a mãe mais corajosa. Um de 5 anos respondeu "ninguém".

Quanto à valorização social da coragem, 10 sujeitos (3/4/3) responderam que sua mãe ou pai dizia que ele deveria ser corajoso e 8 sujeitos (2/3/3) que não. Quanto ao caso da professora recomendar a coragem, 5 sujeitos (2/2/1) disseram que sim e 13 (3/5/5) que não. A maioria não percebe um estímulo à coragem por parte de seus professores.

Para a questão "todas as pessoas devem ser corajosas?", apenas uma resposta foi negativa (1/0/0). Esta questão relaciona-se com o fato de ser bom ser corajoso. Assim, todas as pessoas devem (precisam) ser corajosas, com exceção de um sujeito que pensa que as mães e as crianças não deveriam ser corajosas. Justificaram: Porque é magrinha. Nem as crianças (4M). Uma pessoa é grande e o bicho é pequeno (4M). Porque a minha mãe falou (F4). Porque as pessoas têm que enfrentar alguma coisa que é perigosa (F3). Porque mata as coisas perigosas (F4). Porque quando entra um bicho na casa das pessoas, a pessoa tem que ser corajosa e não ficar pensando em matar o bicho. (F5). Porque tem alguns bichos que mordem (F5). Prá enfrentar (M5). Porque cada uma é de um jeito; uma fraca, outra corajosa (F5). Porque... prá deter o leão (M5). Prá enfrentar o leão, tudo (F6). Porque não tem que ter medo de nada (F6). Devem ser corajosas, se acontecer alguma, se entrar um leão na casa deles, eles matam o leão (M6).

Que pessoas deveriam ser mais corajosas? – Papai (4M). Os pais, mães, irmãos. (4M). Uma pessoa que tiver gatinhos (F4). As pessoas que lutam (F3). O Super Man (F4). Gente alta (F5). O homem (F5). O Super Man (F5). As pessoas (M5). O caçador (M5). É... Deus, Sansão (não é da Mônica) e Hércules (F5). Deixa eu ver: o ladrão (M5). Os homens (F6). Meu pai (M6). Herói (M6). Pernalonga (M6). Como em perguntas anteriores, aqui estão misturadas pesso-

as reais e fictícias. Aqui, contudo, parece que algumas crianças entenderam o verbo "dever" como indicação de probabilidade e não de dever moral. Justificaram: Porque é grande (4M). A mãe é forte, o pai, os irmãos (4M). A Camila tem um gatinho e ela é corajosa (F4). Porque ele salva as pessoas (F4). Porque gente alta faz, matam as coisas que são perigosas (F5). Porque deveria ser (F5). Porque ele é igual ao Batman (F5). Porque eu assisto TV, e eu vi Babar um dia e o caçador conseguiu matar a mãe do Babar (M5). Porque ele... que Deus não faz, mora no céu; Hércules trabalha na televisão (F5). Porque ladrão tem arma e faca (M5) (F6). Porque eles têm a mão pesada e são fortes. Mais que as mulheres (F6) (M6). Porque ele é mais forte (M6).

Como na parte anterior, é possível comentar alguns aspectos encontrados nas respostas dadas pelas crianças sobre como julgam a coragem em relação às pessoas. Assim como para os animais, os seres humanos parecem formar classes totais e homogêneas: nenês, meninas, meninos, homens e mulheres são tratados como totalidades homogêneas e são considerados corajosos ou não como um todo. Pode-se perceber que os mesmos critérios utilizados para atribuir coragem aos animais são empregados para atribuir coragem aos seres humanos, ou seja, o tamanho e a força. Provavelmente por este motivo, os homens e os adultos são considerados mais corajosos. Outros pessoas corajosas citadas pelos sujeitos são heróis, índios, príncipes, lutadores, etc., geralmente fortes, grandes e agressivos. Assim como no caso dos animais, os seres humanos também são dotados de dois tipos de coragem: a passiva e a ativa. As respostas indicam que a coragem ativa é percebida antes da passiva e mais freqüentemente e que há um desenvolvimento na qualidade e intensidade de atribuição de coragem às pessoas. As crianças mais novas continuam mais generosas em atribuir coragem às pessoas, como ficou evidenciado na questão sobre a coragem dos nenês. As crianças pequenas sentem-se mais corajosas que as mais velhas, como indicado pela questão do enfrentamento de um leão. Quanto ao valor da coragem, todos são unânimes em considerá-la como um bem, portanto, possivelmente, uma virtude. A coragem passiva e ativa são levadas em consideração para a atribuição de coragem às pessoas. A atribuição de coragem está, provavelmente, relacionada com o egocentrismo. A impossibilidade de a criança se colocar no lugar do outro pode responder, possivelmente, pela sua disposição em enfrentar mesmo um leão. Os sujeitos geralmente se consideram corajosos, o que externamente poderia ser considerado incoerente com o critério que as crianças adotam ao atribuir coragem às pessoas e animais (o tamanho e a força). Os sujeitos revelaram uma certa facilitação social para a coragem, geralmente sentindo-se mais corajosos em grupo. É possível que o grupo, ao ser maior e mais forte que o sujeito isolado, possa justificar essa resposta. A atribuição de coragem aos pais segue o mesmo padrão de atribuição de coragem aos animais e às pessoas em geral. Geralmente os pais são considerados mais corajosos que as mães, o que é possível explicar pelo

seu maior tamanho e força. É interessante que as mães são, várias vezes, consideradas criaturas medrosas. Apesar da coragem ser valorizada pelos próprios sujeitos, em cerca de metade dos casos eles não percebem uma recomendação para a coragem por parte dos pais e ainda menos por parte dos professores. É possível que a falta de incentivo à coragem por parte de pais e professores esteja relacionada ao caráter agressivo que a coragem se reveste para as crianças pequenas.

Algumas questões tinham por objetivo verificar o quanto as crianças tinham a noção de coragem com clareza em termos de conceito. Quanto à sinonímia da coragem, perguntou-se qual seria "o contrário de corajoso". Entre as respostas, podem-se mencionar: Animais (4M). Pessoa que não mora em casa (F4). É fraco (F3). Matar as coisas (F4). Ter medo (F5). Os bichos (F5). Fazer a coisa errado (M5). O contrário de corajoso é não ser corajoso (M5). Fraco (F5). Porque não é corajoso (M5). Medroso (2 F6, M6). Nenê (M6). Magro (M6). Uma dificuldade com relação a esta pergunta refere-se à noção de "contrário". Algumas crianças, desde os 4 anos, já entendiam o sentido de contrário, outras, parece que não. Dentre aquelas que parecem ter entendido a questão, a resposta mais freqüente foi medroso ou então fraco/magro.

Onze sujeitos acharam que bravo e corajoso são a mesma coisa (5/3/3) e apenas cinco que não (0/2/3). Dois disseram não saber (5 anos). As crianças maiores discriminam mais rigorosamente os termos. Também 14 consideraram valente e corajoso como a mesma coisa (5/5/4) e apenas 4 não (0/2/2). Como na questão anterior, parece que a capacidade de discernir nuances entre bravo, corajoso e valente cresce com a idade.

Algumas condições para a coragem foram investigadas. Assim, todas as crianças consideraram que para ser corajoso era preciso ser forte. Justificaram: Pra lutar, se não for muito forte os maus vão pegar as pessoas e comer (F3). Porque senão não dá para ser (F4). Porque quem é forte pode dar um soco (F5). Porque prá ser corajoso precisa ser forte prá enfrentar (M5). Porque tem uma pessoa que é forte, outra fraca; o forte tem que ser forte pra lutar (F5). Porque cada vez pra nós deter um leão precisa de músculo (M5). Pra enfrentar um monte de coisas (F6). Porque se a gente for corajoso e não tiver força não pode defender ninguém (F6). Porque ser [corajoso] ajuda a matar os bichos (M6).

A maioria (14) considerou que para ser corajoso é preciso ser grande (4/7/3). Apenas 3 disseram que não (0/0/3). Um sujeito de 4 anos mostrou indecisão ("Não... É".). Neste caso, também são as crianças de 6 anos que parecem começar a compreender que o tamanho não é condição necessária para a coragem. É curioso, pois são exatamente as crianças de 4 e 5 anos aquelas que mais atribuíram coragem a animais pequenos. Justificaram: Para matar os bichos (4M). Senão todo mundo vai ficar com o cabelo maior até o pé (F4). Porque se for pequeno, os monstros vão comer as criancinhas (F3). Pra bater (F4). Porque os grandes podem até matar (F5). Pra enfrentar (M5). Porque ser

pequeno não adianta nada (M5). Porque o pequenino, o maior dá um chute nele, ele desmaia e eu não sei se ele morre (F5). Porque tem que ser grande e forte (M5). Prá bater (F6). Se for pequeno não tem muita força e se não comer muito também não tem (F6). Porque os grandes são mais fortes que as crianças (M6).

A questão final foi "O que é coragem?". Apesar da dificuldade em dar uma resposta abstrata, várias crianças apresentaram uma definição de coragem. Entre as de 3-4 anos, coragem foi relacionada a ser forte (4M) e ainda à pessoa que enfrenta "os bichos dos maus" (F3). Também é coragem bater nos homens que batem nos outros (F4). As de 5 anos disseram que coragem é não ficar pensando naquilo que não se deve fazer e tem medo (F5). Ser corajoso e só (F5). É matar os bichos que são maus (F5). É poder bater, enfrentar (M5). Conseguir fazer uma coisa que você pode fazer (M5). Coragem é ter força (F5). É uma coisa, deter um leão, um elefante, uma cobra (M5). Entre os sujeitos de 6 anos, houve uma resposta passiva (não ter medo de nada. De escuro, nem de lobo – F6). Ainda, é ser valente e corajoso (M6) ou salvar (M6).

As respostas fornecidas pelos sujeitos indicam vários pontos quanto ao seu conceito de coragem: o contrário de corajoso é, predominantemente, medroso. Nas questões sobre semelhanças entre corajoso, bravo e valente, os menores tendem a considerar os termos como sinônimos. As crianças maiores parecem ter maior capacidade de discernir estes termos. A força é considerada condição necessária para a coragem por todos os sujeitos. Isto está de acordo com as respostas anteriores e parece confirmar que o critério de coragem relaciona-se com tamanho e presença de armas (geradores de força). O tamanho também é considerado, por quase todos, como condição para a coragem. São apenas as crianças de 6 anos que admitem que se possa ser corajoso sem ser grande. As definições de coragem apresentadas pelos sujeitos apontam para a força, o enfrentar, bater, matar, ter força, não ter medo de nada.

Apesar de os dados referirem-se a uma amostra pequena, pode-se levantar algumas hipóteses a serem investigadas em outras pesquisas. O juízo da coragem em relação a animais e pessoas parece basear-se nas mesmas estruturas cognitivas. Os dados sugerem que a coragem é um atributo da pessoa/espécie/grupo. O sujeito precisa levar em conta várias dimensões (como tamanho ou presença de armas) para considerar um animal/pessoa corajoso ou não. Assim, pode haver conflito no juízo da coragem pelas crianças (entre tamanho e posse de armas – animais pequenos com armas podem ser considerados corajosos ou não, dependendo do critério que for utilizado). Propõe-se que a coragem seja um atributo secundário, derivado de características físicas, materiais, visuais ou comportamentais dos animais considerados. O conteúdo das atribuições de coragem variam, contudo, os mecanismos em jogo para que a criança chegue a um juízo de coragem mostraram-se bastante repetitivos e previsíveis.

Esperamos que o presente trabalho venha a contribuir com a abertura do campo dos estudos psicológicos sobre a moralidade como vem sendo proposta por Campbell e Christopher (1996) e De La Taille (1997). Podemos afirmar, finalmente, que a questão das virtudes tem importância tanto para a psicologia do desenvolvimento quanto para a psicologia social, uma vez que virtudes como a coragem ou vícios como a violência estão no cerne da vida social de adultos e crianças. Cremos, assim, ter contribuído com a abordagem de novos temas para a psicologia da moralidade ao realizar um estudo psicológico e empírico sobre a coragem.

Referências bibliográficas

Aristote (1986) – **Éthique de Nicomaque**. Paris, Flammarion.

Campbell, R. L. e Christopher, J. C. (1996) – Moral Development Theory: A Critique of its Kantian Presuppositions. **Developmental Review**, 16,1-47.

Comte-Sponville, A. (1995) – **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo, Martins Fontes.

De La Taille, Y. (1997) – Para um estudo psicológico da honra. In: Luci Banks-Leite, (Org.) – **Percursos piagetianos**. São Paulo, Cortez.

Ferreira, A. B. de H. (1989) – **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Freitag, Barbara (1992) – **Itinerários de Antígona: a Questão da Moralidade**. Campinas, Papirus.

Noam, G. G. e Wren, T. E. (1993) – **The Moral Self**. Cambridge/London, MIT.

Platon (1987). **La Republique**. Paris, Flammarion.

Wren, T. E. (Ed.) (1990) – **The Moral Domain: Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Sciences**. Cambridge/London, MIT.

A psicologia social e a ação social*

Odair Furtado**
Tatiana Bichara
Cristiane Ribeiro

RESUMO: O presente artigo trata da avaliação de artigos escritos por Ignácio Martín-Baró, psicólogo espanhol e padre católico radicado em El Salvador, que muito contribuiu para a construção de uma psicologia social crítica na América Latina durante as décadas de 70 e 80. Neste artigo, analisamos como se dá a construção de uma psicologia social comprometida com a ação social (como é o caso de Baró) e procuramos demonstrar como este compromisso estabelece um programa mínimo para a psicologia social na América Latina. Neste sentido, a perspectiva aberta no Brasil, por Sílvia Lane e Alberto Abib Andery, a partir da intervenção comunitária, traça um paralelo de tempo e perspectiva política entre a alternativa brasileira de construçào de uma psicologia social-crítica e a obra de Martín-Baró.

Palavras-chave: psicologia social, psicologia política, psicologia comunitária, psicologia na América Latina.

ABSTRACT: The present paper is an assessment of the articles written by Ignácio Martín-Baró, a Spanish psychologist and catholic priest settled in El Salvador. His work had a great influence in the construction of a critical social psychology in Latin America in the 70's and 80's. This paper analyses the construction of social psychology committed to social action (as in Baró's case). We also try to show how this commitment defines a program to social psychology in Latin America. Concerning this topic, the perspective opened in Brazil by Sílvia Lane's and Alberto Abib Andery's community intervention defines time and political perspective between the Brazilian alternative construction of a critical social psychology and Martín-Baró's work.

Key-words: Social Psychology, Political Psychology, Community Psychology, Psychology in Latin America.

Introdução

O presente projeto representou a oportunidade de visitarmos a obra de Martín-Baró e a possibilidade de podermos cotejá-la com o campo da psicologia comunitária, na forma como ela se apresentou e se desenvolveu no Brasil, a partir dos anos 70. Este período marcou o início da renovação da Psicologia Social em nosso País e nele a Psicologia Comunitária teve importante papel, particularmente no que tange à ação social.

Nosso projeto não se destaca tanto pelo que apresenta em termos teóricos ou metodológicos, mas, fundamentalmente e modestamente, pelo fato de termos classificado a obra de Martín-Baró a que tivemos acesso.[1]

---

* Este trabalho foi realizado a partir de levantamento efetuado durante pesquisa de iniciação científica – PIBIC/CEPE PUCSP (1997), orientada pelo autor e realizada pelas co-autoras.

** Professor do Depto. de Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. Tatiana Bichara e Cristiane Ribeiro eram, na época, alunas do 5º ano da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, hoje já formadas.

1 Enviamos correspondência, que foi entregue em mãos, à Universidad Centroamericana, onde trabalhou Martín-Baró, buscando contato com a obra completa do autor. Infelizmente não obtivemos resposta e tivemos que nos contentar com a obra disponível nas bibliotecas de nossas universidades. Já no final do trabalho, quando estávamos concluindo o relatório final, tivemos notícias que a professora Maria do Carmo Guedes, que dirige a

Foi a oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica, o escarafunchar arquivos, eletrônicos ou convencionais, bibliotecas; enfim, a nossa grande conquista neste trabalho foi a alegria da descoberta do material garimpado. Entretanto, esse processo tão rico pouco significa no momento da confecção de um relatório que apresenta os resultados do trabalho. Em alguns momentos, sentíamo-nos como as personagens de Pessotti (1994) investigando importantes manuscritos clássicos perdidos, e, no entanto, no momento desse processo se transformar em relatório, toda essa riqueza se transforma numa listagem fria de um banco de dados. Fica, ao menos, o caminho aberto para outros jovens pesquisadores e a nossa convicção de que todo o esforço valeu a pena.

O mesmo ocorreu com a pesquisa em arquivo do material historiográfico dos cursos e trabalhos que iniciaram a Psicologia Social Comunitária no Brasil. Apesar da proximidade com os principais atores da renovação da Psicologia Social no Brasil, optamos, neste primeiro momento, por documentar o instante em que surge a Psicologia Social Comunitária e deixar os depoimentos para uma fase posterior.

Por fim, cabe esclarecer que este trabalho está integrado ao projeto de doutorado de Odair Furtado e ao projeto de PIBIC-CEPE (projeto de iniciação científica) de Tatiana Bichara e de Cristiane Ribeiro. Neste sentido, trata-se de um texto realizado a seis mãos e que muito prazer nos deu durante a sua realização.

Sobre Ignacio Martín-Baró

De acordo com Mishler (1994), Martín-Baró nasceu na Espanha. Foi jesuíta, padre paroquial, teólogo e psicólogo. Foi assassinado em 16 de novembro de 1989 por soldados do governo de El Salvador.

Sua trajetória foi fortemente marcada pelo seu envolvimento político, quando abraçou a concepção da opção preferencial pelos pobres, princípio central da Teologia da Libertação.

Critica o capitalismo e a relação entre exploradores (classe dominante) e explorados (classe dominada), assumindo a perspectiva da maioria oprimida. Para tanto, faz investigações sistemáticas das classes trabalhadoras utilizando o método dialético. Coloca o resultado de suas pesquisas à disposição dos próprios trabalhadores, buscando com isso a ação política a partir do seu trabalho científico. Acredita, desta forma, numa ciência que esteja engajada, que toma

EDUC – Editora da PUC-SP, está organizando os textos de Martín-Baró e tem quase toda a sua obra catalogada e disponível para consulta. Por pura ironia, enquanto buscávamos notícia em El Salvador os texto de Baró estavam a nossa espera do outro lado da rua. A despeito da disponibilidade da professora Maria do Carmo, o final do prazo da bolsa impediu a consulta desse material. Felizmente pudemos contar com o livro da obra de Martín-Baró editado por Adrianne Aron e Shawn Corne pela Harvard University Press e que foi gentilmente cedido por Maria do Carmo Guedes a quem agradecemos pelo apoio.

partido e que não advoga a neutralidade. O ponto central de sua produção é o que ele poderia aprender que viesse a contribuir para a sua tarefa de criar e aplicar uma psicologia a serviço da luta do povo Salvadorenho por liberdade e justiça.

Critica as teorias e a pesquisas psicológicas que apontam o observador como sujeito neutro e externo, ou seja, que reproduzem o contexto dado e acabam, assim, conscientemente ou não, defendendo os interesses da classe dominante ao manter o *status quo,* quando se propõem a categorizar, patologizar e objetificar as classes trabalhadoras sem estudar particularidades e circunstâncias em que ocorrem os processos estudados.

Busca práticas que possibilitem uma psicologia libertadora, ou seja, uma psicologia em que o lugar central seja dado às necessidades, objetivos e experiências dos oprimidos. Esta busca gira em torno da reconstrução de métodos, como é o caso da pesquisa de opinião pública e conceitos da psicologia social, como atitude, identidade, ideologia e comunidade.

Em sua obra *Trabajador Alegre o Trabajador Explotado? La Identidad Nacional del Salvadoreño*, Baró (1990) apresenta a idéia de que, a partir das diferenças criadas pelo capitalismo, surgem grupos sociais diferenciados que têm, por sua vez, uma representação social que fornece a cada grupo uma identidade e, desta forma, uma imagem nacional. É a imagem nacional que sustenta a relação de explorador e explorado, supervalorizando o trabalhador alegre e ocultando, assim, a imagem de trabalhador explorado e alienado. O explorador promove a ideologização da imagem nacional que estimula o trabalho alienador exigido pelos fatores dominantes.

É para buscar a (re)constituição da identidade social do trabalhador salvadorenho que Baró trabalha a noção de conscientização do trabalhador explorado e alienado de sua condição social, função que ele atribui ao psicólogo. É por isso que se pode afirmar que Baró propõe uma psicologia política que visa uma ação social no sentido de transformar ou construir uma verdade política e social.

Neste aspecto, a obra de Martín-Baró assemelha-se à do educador brasileiro Paulo Freire que serviu de guia para uma boa parte do movimento popular brasileiro e que tinha como pedra de toque a conscientização dos setores explorados da população do campo e da cidade.

A transformação e a construção de uma verdade política e social por meio da pesquisa em psicologia baseiam-se na crítica aos campos científicos que apresentam uma tendência a-histórica, individualista e universalista, dando a estes conceitos um novo significado e recolocando-os nos contextos histórico e social do povo salvadorenho. Desta forma, propõe uma psicologia histórica que não abstraia os sujeitos dos contextos sociais e políticos nos quais estão inseridos, combatendo o individualismo e partindo dos motivos e comportamentos através das relações dialéticas entre pessoas e comunidade.

Um bom exemplo do que foi exposto encontramos no trecho de um artigo de Baró sobre ideologia:

> Desde un punto de vista psicosocial, el terreno privilegiado de la ideología dominante en un orden social es el del "sentido común" o, como disse Garfinkel (1976, pág. 76), la "cultura común". El sentido común está constituido por todos aquellos presupuestos que hacen posible la vida cotidiana, la interacción "normal" entre las personas, aquellos elementos que asumen como obvios e por elles mismos nunca o rara vez se someten a cuestionamiento y revisión. Todo lo que en una sociedade se estima como "de sentido común" es identificado con "lo natural", situándolo de esta manera por encima de las vicisitudes históricas. Cuando las exigencias objetivas de un sistema social logran articularse como exigencias subjetivas de sentido común que se traducen en hábitos, rutinas y roles estereotipados, puede afirmarse que ese sistema ha echado raíces (ver Reich, 1933-1965). (Baró, 1985)

De uma maneira geral poderíamos dizer, a partir dos artigos de Martín-Baró, que é possível esboçar duas amplas categorias. Uma diz respeito ao FAZER e tem origem na psicologia política e a outra fala sobre a IDENTIDADE e está ligada ao estudo da vida e da consciência do trabalhador salvadorenho.

Categorias gerais da obra de Martín-Baró

Psicologia Política

Fazer – Fazer transformador: trabalha com a construção de uma nova verdade política e social – portanto:
Ação social: a psicologia torna-se instrumento de luta
Nível de consciência de classe do trabalhador salvadorenho
Identidade: situação concreta de vida do trabalhador salvadorenho
Constituição da identidade social: condições para o trabalhador buscar sua própria autonomia
No artigo intitulado "Hacia una Psicologia Politica Latinoamericana", Baró (1990) define e classifica os fenômenos que devem estar presentes na elaboração de uma psicologia política. O ponto de partida deve ser a realidade da América Latina e deve enfocar os dilemas 1) entre ditadura e democracia, 2) entre dependência e autonomia regional e 3) entre alienação e identidade histórica.

Baró não teve oportunidade de viver os tempos atuais e a nova ordem mundial dominada pela política neoliberal que, traduzida, representa a hegemonia do projeto pós-capitalista depois da queda do muro de Berlim. A nova política para a América Latina inclui a substituição do regime de força controlado por militares ou por títeres ligados às oligarquias que se põem a serviço da política econômica dos EEUU.[2] Tal política é caracterizada por um discurso liberal

2 O jornal *Folha de S. Paulo* noticiou em 11/2/97 que o primeiro ministro britânico John Major recebeu três presidentes latino-americanos (do Brasil, do Peru e do Panamá). Em nota o jornal diz que "Major praticamente só conversou com FHC. Fujimori e o panamenho Ernesto Balladares foram quase esquecidos."

(implementação da política do FMI para os países pobres) e por governantes "modernos" cujo representante maior, no momento, é o presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso. A própria situação do Peru, com o golpe aplicado por Alberto Fujimori, não pode ser caracterizada como volta ao estilo truculento da década de 70. Desta forma, o primeiro item da classificação de Baró, ao menos no momento atual, fica superado pela conjuntura. Por outro lado, o segundo item nunca foi tão verdadeiro e é a questão da dependência e da independência o essencial no plano político e econômico.

Sobre a alienação Baró (1993, p. 23) aponta que:

> *Negativamente, la desalienación, es decir, la recuperación de la consciencia personal y social, requiere, ante todo, un cambio en la naturaleza de las relaciones sociales, como lo asume el proceso de concientización propugnado por Freire (1970). Creer que se puede superar la alienación sin un cambio concomitante de las estructuras de explotación social, constituye una peligrosa forma de idealismo psicologista. Pero, positivamente, lo que está en juego es la construcción histórica de una nueva identidad nacional... Recuperación de la consciencia y construcción de una nueva identidad constituyen un proceso de liberación, social e individual, que va desde el plantamiento de unas estructuras distintas de relación hasta unas aspiraciones de realización personal más realistas, pasando por el desarrollo de tecnologías apropriadas a nuestros recursos y circunstancias. Y, para la puesta en marcha de esos procesos liberadores en América Latina, la psicología y el psicólogo pueden y deben hacer un aporte significativo... y frente al dilema entre alienación e identidad (la) propria psicología debe contribuir a un processo de liberación, personal y colectivo.*

A associação evidente da concepção de desalienação de Baró com a de Paulo Freire, a despeito da observação do autor de que o processo se completa com a própria superação das condições materiais que produzem a alienação, demonstra a posição assumida durante a década de 70, particularmente pelos setores militantes ligados à Igreja e à Teologia da Libertação que, em última instância, levavam aos movimentos populares a "palavra" libertadora. Uma forma de pedagogia da libertação que, em última instância, dependerá da ação e consciência do militante. Esta questão polêmica ainda é discutida hoje em dia nos movimentos populares.

A despeito da influência de Martín-Baró na construção de uma psicologia crítica, com base dialética e voltada para a realidade latino-americana, e a despeito também da forte influência exercida em outros países da América Latina, particularmente a Venezuela, pouco se ouve falar no Brasil deste autor. A grande exceção é Sílvia T. M. Lane que foi a introdutora de Baró no Brasil.

A psicologia comunitária: a forma de ação política da psicologia brasileira

A psicologia social vivia, no final dos anos 60, uma profunda crise teórica e metodológica advinda do caminho trilhado pela psicologia social americana, fundamentalmente baseada no experimentalismo. Particularmente na América Latina, essa crise assumiu um caráter político de resistência às ditaduras militares.

O poder repressivo dessas ditaduras e a crescente condição de injustiça social levaram não só ao questionamento do papel do pesquisador frente a tal realidade como também levaram à crítica da própria psicologia social. De acordo com Lane (1995),

> (...) também os congressos da Sociedade Interamericana de Psicologia foram de extrema importância para essa revisão crítica, pois pudemos constatar que as mesmas preocupações caracterizavam os psicólogos sociais de vários países da América Latina no sentido de se construir um saber científico que contribuísse para uma ação transformadora em nossos países.
> Com este intuito, foi criado um núcleo de psicologia comunitária, com a participação de pesquisadores de vários países da América Latina, enfatizando uma intervenção não-assistencialista e uma atuação que desenvolvesse a consciência e a autonomia de grupos marginalizados social e economicamente. Este núcleo permitiu uma troca rica de experiências e a certeza de que vivíamos, na América Latina, um processo de reflexão crítica sobre a psicologia comprometida com os grandes problemas sociais que enfrentávamos. (p. 70)

Em 1977, a própria Sílvia T. M. Lane, juntamente com Alberto Abib Andery (acompanhados logo a seguir por Odette Godoy Pinheiro), propõe um programa no 4º e 5º anos da graduação em psicologia da PUC-SP, um curso cujo estágio (no campo da promoção da saúde) era realizado através da intervenção dos estudantes em bairros da periferia da cidade de São Paulo e Osasco. Trata-se do núcleo 3 – Psicologia Social na Prática Clínica.[3] É muito provável que tenha sido esta disciplina, ministrada pelos professores Lane e Andery, o primeiro lugar em São Paulo onde se usou a expressão psicologia *comunitária*[4] e o primeiro momento de problematização do tema de forma sistemática, não somente discutindo-o, mas fundamentalmente constituindo um polo de intervenção na região da grande São Paulo.

É preciso mencionar que já antes dessa experiência pioneira, a professora Maria Nilde Mascelani, em programa denominado Educação e Trabalho, ministrado desde 1975, trabalhava a noção de educação não-formal, enviando seus alunos para pesquisar e produzir programas de educação popular junto aos se-

3 De acordo com os arquivos da Faculdade de Psicologia, o Núcleo 3 – Psicologia Social na Prática Clínica tem a seguinte descrição: "Objetivos do Núcleo – a) levar o aluno a analisar a prática do psicólogo clínico a partir de variáveis sociais relevantes; b) pesquisar a prática atual da psicologia clínica quanto às suas dimensões sociais; c) preparar o aluno para uma praxis clínica integradora dos aspectos sociais". Quanto aos objetivos dos estágios: "Obter dados para compreender os problemas do indivíduo na comunidade e obter dados sobre a atual prática clínica, no sentido de delinear novas formas de atuação do psicólogo. Estes dados serão coletados em instituições como clínicas, hospitais, centro de atendimento e através de entrevistas com clientes no seu ambiente social (principalmente populações da periferia, mais carentes de atendimento psicológico)".

4 Maria de Fátima Quintal de Freitas em sua tese de doutorado afirma que a primeira vez que o termo Psicologia Comunitária é usado oficialmente no Brasil ocorreu nos trabalhos executados sob a responsabilidade de um grupo de psicólogos, ligados à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ela está se referido aos estágios do Núcleo 3 no município de Osasco – cidade industrial da Grande São Paulo com população eminentemente operária. Freitas, Maria F. Q. **Psicologia Comunitária: Professores de Psicologia falam sobre os modelos que orientam a sua prática**. Doutorado defendido em 1994 no Programa de Psicologia Social da PUC-SP.

tores organizados do movimento popular, numa época em que este trabalho era verdadeiramente heróico. Mas o curso ministrado pela professora Maria Nilde circunscrevia-se no campo da Educação e particularmente no campo da Educação Popular. Neste curso, já estava presente a discussão do termo trabalho comunitário que, de resto, era muito usado pela Igreja Católica e referência para a constituição das Comunidades Eclesiais de Base.[5]

A Comunidade de Base (CEB) era o local onde se desenvolvia o contato do clero progressista (que na época elaborava as bases da Teologia da Libertação) com a população da periferia das cidades (principalmente nos grandes centros urbanos).[6] As CEBs representavam uma alternativa de militância política para uma boa parte da esquerda que encontrava na Igreja um dos poucos locais onde era possível se expressar politicamente com um mínimo de segurança. A organização do Movimento do Custo de Vida é um bom exemplo disto que estamos afirmando. Dele participavam as CEBs, o PC do B, movimentos populares independentes, estudantes (como os alunos da professora Maria Nilde) e tantos outros.

De uma forma geral, tal movimento estava sendo gestado na década de 60. Segundo Zúñiga (apud Gajardo, 1984, p. 17), "reivindica-se para Paulo Freire o título de 'criador' de um estilo alternativo de pesquisa ação educativa". A pesquisadora chilena diz que

> Por trás de tal afirmação, está o conjunto de experiências que, sustentadas pela concepção conscientizadora de educação, desenvolveram-se em fins da década de sessenta, no âmbito das transformações agrárias operadas em alguns países da região (Peru, Chile)... Era, pois, um momento que possibilitava a transformação do fator educativo em componente de um processo geral de mudança que ampliou e espaço de participação popular. (Apud Gajardo, 1984, p. 17)

5 O programa arquivado na Faculdade de Psicologia da PUC-SP tem o seguinte texto de fundamentação do Núcleo: "4) Dar ênfase aos estudos e investigações que se operam na área da educação não formal. 5) Propiciar formação teórica e prática através da vivência em situações de campo e do debate dos dados emergentes das pesquisas ou vivências. 7) Despertar os alunos para o sentido de comprometimento de trabalhos com extratos de população economicamente baixos". Quanto aos estágios o programa menciona o seguinte: "Os estágios dos alunos serão propostos junto a instituições que atuam com populações pauperizadas, entre elas, por exemplo: (população organizada) pela Igreja e a partir da Pastoral de periferia, atuação do estagiário como observador e colaborador unto a Comunidades de Base, Clube de Mães, grupo de trabalhadores, cursos de adulto e profissionalizantes".

6 Um bom exemplo disso encontramos no relato de Barbé e Retumba sobre a implantação de uma CEB na cidade de Osasco – SP, na Vila Yolanda. O grupo se constitui em 1964 após o impacto da morte do padre e torneiro-mecânico Paul Xardel. Em 1966 o grupo é reforçado pela participação de estudantes que passaram a ministrar cursos de alfabetização. A implantação desta primeira comunidade de base na cidade de Osasco demonstra o caminho que o clero progressista e engajado assumiu durante os anos de ditadura militar no Brasil e como o espaço criado pelo clero foi sendo aproveitado pelos militantes dos grupos de esquerda, como o caso de estudantes universitário, que buscavam inserção no movimento popular. BARBÉ, Domingos e RETUMBA, Emmanuel. **Retrato de uma Comunidade de Base**. Petrópolis, Vozes, 1971, 2ª ed.

Este movimento que é, em parte, o compromisso dos pesquisadores e professores universitários com os trabalhadores urbanos e rurais (particularmente com os seguimentos mais pobres) e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de teorias da conscientização, uma forma de resistência ao modelo de ciência desenvolvida nos EEUU com cunho ideológico ligado aos interesses das classes dominantes e particularmente aos interesses estratégicos americanos, que visava o controle do América Latina. Bonilla, Castillo, Fals Borda e Libreiros (1984) afirmam que, a partir da década de 50, a atenção americana volta-se para os países de terceiro mundo. Os autores falam do projeto Camelot destinado à Colômbia e que tinha como principal objetivo a prevenção das causas das revoluções e insurreições nas áreas subdesenvolvidas. No Brasil, temos o exemplo do plano MEC-USAID que, segundo convênio assinado em 31 de maio de 1965, previa a reforma do ensino médio e ensino superior no Brasil, com a participação ativa de técnicos e professores de universidades americanas.[7]

Esta forma clara de intervenção americana, que visava controlar o crescimento e organização do movimento popular e das organizações de esquerda (com participação de professores e estudantes de nossas universidades) e que tinha um forte componente anti-imperialista, acabou por reforçar a resistência à própria intervenção, conforme relatam Bonilla et al. (1984):

> Mas, ao contrário do esperado pelas agências financiadoras, nesses mesmos centros se formaram muitas vezes professores e alunos que, ao tomarem consciência do papel das ciências sociais, se puseram a serviço dos verdadeiros interesses nacionais e populares. Precisamente no auge dos estudos e pesquisas sociais, a ciência marxista põe um pé na universidade latino-americana, oferecendo um parâmetro teórico e metodológico alternativo para o estudo e a transformação da sociedade. (p. 135)

Ainda de acordo com Bonila et al. (1984), este método alternativo estava baseado, metodologicamente, na pesquisa-ação e, de certa maneira, na perspectiva militante que assumiam os pesquisadores e estudantes de esquerda, por um lado, e as exigências de participação do próprio movimento popular organizado, por outro. Esta forma de engajamento levou à construção de metodologias alternativas como a da pesquisa participante, conceitos como o de compromisso e de inserção que derivam da observação participante e da observação por experimentação.

No Brasil, o movimento de resistência à ditadura militar tem antecedentes na própria organização anterior do movimento popular e do engajamento de atores da classe média. São tais antecedentes que melhor explicam a organização de resistência que se produziu no final dos anos 60 e durante a década de 70.

Para Bezerra (1984), a constituição da organização popular está relacionada, por um lado, ao cunho populista do governo Getúlio Vargas (particularmente

7 Para conhecer melhor o plano, veja MOREIRA ALVES, M. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro, Gernasa, 1968.

na década de 50) e à fase desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek que, pelo período de garantias democráticas vivido pelo país, "(...) permitiu a emergência, quase acelerada, de um movimento de expressão popular em cujo interior se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo" (Bezerra, 1984, p. 36). O processo de mobilização popular é acentuado com o governo Jango Goulart que, num quadro de destabilização institucional, busca cooptar o movimento popular, no melhor estilo populista, através da proposta das Reformas de Base, por volta de 1963. Tal processo, ao mesmo tempo que instrumentaliza o movimento popular, confere-lhe uma maior capacidade de organização. O primeiro aspecto, entretanto, que representa uma política de tutela ao movimento popular, não permitiu uma resistência organizada ao golpe militar deflagrado em 1964. É a este movimento, que representa, ao mesmo tempo, o atraso e o avanço do movimento popular com suas alianças e perspectivas, que Bezerra (1984) atribui estranhas e dialéticas composições.

Ainda de acordo com Bezerra (1980), alguns setores da classe média engajam-se na luta do movimento popular e, particularmente, no movimento popular de educação. Parece-nos que é exatamente esse momento histórico – a conjuntura que culmina com a ascensão do movimento de massas e com o golpe militar que joga boa parte dos atores desse movimento para a clandestinidade – o caldo de cultura que fomenta a relação entre os atores da classe média e o movimento popular no campo do que se convencionou chamar de conscientização. A radicalização advinda da resistência ao golpe militar redundou no engajamento de parte da classe média, de sindicalistas e de atores das camadas populares na organizações de esquerda que optaram pela luta armada. Os trabalhos de conscientização passaram a representar uma forma de entrada do militante nas organizações de esquerda, uma espécie de estágio, de provação do vínculo do militante com o ideário das organizações. Evidentemente, esta forma de recrutamento não era o único objetivo dos chamados trabalhos de conscientização. Uma parte das organizações de esquerda ou não se engajaram na luta armada ou tinham dois braços distintos, como o caso do PC do B, que adotava a linha de luta armada no campo e o trabalho popular nos centros urbanos. Setores radicalizados da Igreja Católica, que também não se envolviam com a luta armada, acentuaram sua participação no movimento popular através dos trabalhos de conscientização. Setores independentes da classe média, que consideravam importante a participação no movimento popular e não apoiavam as organizações de esquerda ou não tinham contato com elas, também se engajavam nos inúmeros trabalhos de conscientização pelo valor intrínseco que o próprio trabalho representava em termos de organização do movimento popular.

O fato é que, seja como ação partidária, seja como ação política em si mesma, atores da classe média envolvem-se em inúmeros trabalhos voltados para as camadas populares do campo e da cidade. Neste sentido, o Movimento

de Educação de Base (1961-1965) é um ótimo exemplo da história da participação dos setores de classe média no período que resumimos acima. Tratava-se de um movimento de iniciativa da Igreja Católica. De acordo com Manfredi,

> Em 1961, durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estudou-se a possibilidade de implantação de um sistema de educação de adultos através de escolas radiofônicas. Nasceu assim o MEB (Movimento de Educação de Base), instituído pelo Governo Federal que, através do Decreto n.º 50370 de 21 de março de 1961...O MEB foi um dos movimentos educacionais mais significativos desse período, não só pela grande extensão territorial que conseguiu abranger (em 1962 já havia conseguido implantar seus "sistemas" em 11 Estados da Federação, chegando a atender uma população de 108.571 adultos), mas também por ter sido o campo de atuação de grupos políticos da "esquerda cristã", os quais, a partir de 1962, imprimiram ao movimento uma orientação ideológica própria, quando a "conscientização" se tornou *Leitmotiv* para orientar a praxis educativa dos programas de desenvolvimento comunitário e de sindicalização rural. (1978, pp. 43-44)

O MEB representa, ao mesmo tempo, o importante papel que a Igreja Católica, ao menos o seu setor mais progressista, passa a assumir na década de 60 em relação ao movimento popular e a maneira como ela serve de veículo para a participação dos setores de classe média, neste caso através de professores e estudantes vinculados à JUC – Juventude Universitária Católica e a Ação Católica.

Wanderley (1982), que analisou profundamente o MEB, foi ele mesmo um ativo participante do movimento como militante da JUC. Segundo Wanderley, a participação dos setores de classe média nos movimentos populares, através da JUC, cresce qualitativa e quantitativamente na virada dos anos 60. Os militantes mais preparados da JUC conquistam cargos nas UEEs de vários estados e na UNE, e tendem a se constituir como um verdadeiro partido. Ainda de acordo com esse autor, é nesse momento que militantes da JUC e líderes políticos formulam a idéia de uma nova organização política que será conhecida como Ação Popular, a famosa AP. A AP passa progressivamente a funcionar como um partido e afasta-se da direção ideológica (de caráter religioso) dada pela Ação Católica. Com o golpe de 64 e a mudança de rumos no compromisso político dos setores de esquerda, que se colocam na luta de resistência ao modelo que se impôs através da força das armas, a AP rompe com a Igreja Católica e torna-se um movimento independente com características de partido revolucionário.[8]

8 Para Wanderley, "...um grupo de jucistas e mais alguns profissionais cristãos engajados, predominatemente, criaram um movimento político que estava fadado a exercer influxo na ACB (Ação Comunitária Brasileira) e no processo político brasileiro. Lançado informalmente em 1961, tornou-se público em meados de 1962. Sua história ainda está por ser escrita, havendo múltiplas versões principalmente na bibliografia que trata da Igreja". Citando Souza Lima, Wanderley aduz que "O desenvolvimento da ACB e a formação da AP são fenômeno nacional, que se coloca dentro dos marcos teóricos e históricos do processo de formação das esquerdas brasileiras e necessita ser conhecido, compreendido, analisado e criticado como tal..." Ainda citando Souza Lima, Wanderley conclui que "...são três os fatores que permitiram a AP crescer nos seus dois de vida legal (1962-1964): a) era uma organização nacional e assim recebeu militantes da ACB (basicamente da JUC e JEC) de todo o País...; b) era uma organização presente em várias classes e setores de classe da sociedade – com hegemonia na direção do movimento universitário e grande força no movimento dos estudantes médios, e penetração razoável em setores da pequena

É no bojo desta participação que aparece a psicologia comunitária no Brasil. Os acontecimentos imediatos que antecedem ao seu aparecimento são bastante ilustrativos. Já relatamos que a década de 70 marca o encontro dos pesquisadores latino-americanos que estão descontentes com a teoria predominante na psicologia social e que é quase toda importada dos EEUU e, pela sua pretensão de se constituir como uma produção neutra, não responde à realidade latino-americana, que, pelo contrário, exige posicionamento político do pesquisador, como já demonstrava o campo da Educação e das Ciências Sociais. Em 1977, depois de amadurecer a crítica à psicologia social americana, Sílvia Lane e Alberto Abib Andery lançam o programa que abrirá estágios na cidade de Osasco, na Grande São Paulo. Abib é padre, além de psicólogo, e, na época, estava ligado à Frente Nacional do Trabalho, que tinha um núcleo bastante ativo em Osasco, e à JOC – Juventude Operária Católica. Em 1978, juntamente com Luiz Eduardo W. Wanderley, que dirigia a URPLAN – Instituto de Planejamento Regional e Urbano da PUC-SP, Sílvia Lane e Abib realizam um detalhado estudo sobre os dois bairros de Osasco para a Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo, que foi publicada em 1979. Os bairros escolhidos para o estudo eram Jardim Yolanda (o mesmo onde se instalou a primeira Comunidade Eclesial de Base em Osasco) e Jardim Santo Antônio.

É preciso considerar que Wanderley, Lane, Abib e tantos outros participaram ativamente de uma Universidade Católica que, a partir de 69, procurou aplicar os conceitos de uma universidade voltada para a realidade latino-americana como propunha o encontro dos bispos latino-americanos em Buga, em 1968.

Em setembro 1981, coordenado por Sílvia Lane, acontece o 1º Encontro Regional de Psicologia na Comunidade. Boa parte deste encontro foi tomada pelos relatos das várias experiências ocorridas na cidade de Osasco.

A história do núcleo Psicologia Social na Prática Clínica e do estudo realizado no Jardim Yolanda e Jardim Santo Antônio começa um pouco antes. Começa com a idéia de implantação de um Centro Comunitário de Saúde Mental em Osasco, em 1975. Esta idéia surge do contato do padre e psicólogo Alberto Abib Andery e do sociólogo José Roberto Felicíssimo e de alguns representantes da população moradora nos bairros de periferia de Osasco. Na época, as atividades desenvolvidas estavam ligadas às demandas emergentes e consistiam de educação de adultos, treinamento de mão de obra e atendimento psicológico individual para casos mais urgentes.[9] Deste núcleo pioneiro, surgiu

e média burguesia; c) possuía uma ideologia em via de definição – propunha o engajamento político dos cristãos na mudança social brasileira, na direção de um projeto socialista, a partir de motivações humanistas cristãs fundidas com o materialismo histórico, e com críticas à natureza das transformações ocorridas na União Soviética e em outros países socialistas."

9 Esta história e todo o balanço das atividades do Centro Comunitário de Saúde Mental está relatado pela equipe que participava do projeto por volta de 1983. A coordenadora do núcleo Psicologia Social e Prática Clinica da Faculdade de Psicologia da PUC-SP era a professora Odette de Godoy Pinheiro. Infelizmente esse rico material não foi publicado e se encontra mimeografado e arquivado pelos participantes do projeto.

a idéia de uma entrada mais planejada e eficiente na área. É daí que surge a proposta da ampla pesquisa que foi realizada via convênio com a Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, por meio da EMPLASA (Empresa de Planejamento de São Paulo) com a PUC-SP (URPLAN). Participaram como assessores técnicos desse projeto o próprio Abib e a professora Sílvia Lane.

Conclusão

Nosso objetivo neste trabalho foi o de estabelecer comparação entre a maneira como Martín-Baró e Sílvia Lane produziram a crítica à psicologia social, particularmente àquela realizada até a década de 60. Há um evidente paralelo entre Baró e Lane. É provável que tal paralelo possa ser estendido para outros pesquisadores Latino-americanos, visto que os agentes da transformação de psicologia social na América Latina não estavam trabalhando isoladamente (a informação dada por Lane sobre os encontros da SIP demonstram isso); entretanto, nosso trabalho não tinha fôlego para tanto.

Quanto a Lane e Baró, fica claro neste trabalho que as categorias encontradas nos textos de Baró podem ser aplicadas também ao contexto de trabalho de Sílvia Lane. Evidentemente, deve-se considerar que nosso trabalho não abrangeu toda a obra de Lane que, por outro lado, está em franco desenvolvimento. Optamos por trabalhar a opção pela implantação de uma nova metodologia, a da intervenção, que Sílvia e Abib realizaram durante a década de 70 e o que isto representou para a psicologia social no Brasil.

Tanto Baró quanto Lane, cada um a seu modo, e revelando a particularidade do momento histórico e condições materiais concretas da produção científica e da ação social, podem ser enquadrados naquilo que denominamos como categorias da psicologia social e da ação social, Lane, Abib e tantos outros, constróem uma psicologia que produz um fazer transformador e que leva à ação social. Por outro lado, o trabalho com a identidade social dos integrantes dos movimento popular visa a constituição de pólo aglutinador que tem como objetivo a própria autonomia do movimento popular.

Tais conclusões carecem de um maior aprofundamento, de uma análise mais criteriosa sobre a relação dos intelectuais com o movimento popular, com as características da obra de Lane atualmente (analisando a influência deste primeiro momento no desenvolvimento da teoria), do contexto histórico do País a partir do processo de democratização (conseqüências do modelo adotado depois da ditadura), dos caminhos e descaminhos do movimento social nas décadas de 80 e 90. Evidentemente, isto ficará para uma próxima oportunidade.

Referências bibliográficas

BARBÉ, D. e RETUMBA, E. (1971) – **Retrato de uma Comunidade de Base**. Petrópolis, Vozes, 2ª ed.

BEZERRA, A. (1980) – As atividades em educação popular. In: A. Bezerra e C. R. Brandão (Orgs), **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense.

BONILLA, V. D.; CASTILLO, G.; FALS BORDA, O e LIBREROS, A. (1984) – Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: C. R. Brandão (Org), **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense.

FREITAS, M. F. Q. de (1984) – Psicologia comunitária: professores de psicologia falam sobre os modelos que orientam a sua prática. Tese de doutorado. Programa de Psicologia Social da PUC-SP.

GAJARDO, M. (1984) – Pesquisa participante: propostas e projetos. In: C. R. Brandão (Org), **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense.

LANE, S. T. M. (1995) – Avanços da Psicologia Social na América Latina. In Lane, S. T. M. e Sawaia B. B. (Org.) **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo, Brasiliense.

MANFREDI, S. (1978) – Política: Educação Popular. São Paulo: ed Símbolo.

MARTÍN-BARÓ, I. (1985) – La desideologizacion como aporte de la psicologia social al desarrollo de la democracia en Latinoamerica. **Boletin de la AVEPSO**, Vol. VIII, nº 3, Diciembre, Caracas.

_____. (1990) – Hacia una psicologia politica latinoamericana. **Cuadernos de Psicologia**, vol. 11, n.º 1, 5-33. Caracas

_____. (1990) – Trabajador alegre o trabajador explotado? La identidad nacional del salvadoreño. **Revista Interamericana de Psicologia**, vol. 24, nº 1, 1-24

MISHLER, Elliot G. (1994) – Introdução al libro Writings for a Liberation Psychology, de Martín-Baró. Cambridge, Harvard University Press. Trad. Lucyvanda Amorim Moura.

MOREIRA ALVES, M. (1968) – **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro, Gernasa.

PESSOTTI, Isaias (1994) – **Aqueles Cães Malditos de Arquelau**. Rio de Janeiro, Editora 34.

São Paulo (Estado) Secretaria de Economia e Planejamento. Coordenadoria de Planejamento e Avaliação (1979) – **Organização e Participação da População de Baixa Renda na Região Metropolitana de São Paulo**.

WANDERLEY, Luiz E. W. (1982) – Educar para transformar: educação popular – Igreja Católica – Política no movimento de educação de base (MEB) – 1961 – 1965. Tese de doutoramento. São Paulo, USP.

Prática encoberta: uma contribuição da análise comportamental no esporte*

Cristiana Tieppo Scala**
Rachel Rodrigues Kerbauy***

RESUMO. A prática encoberta também é denominada prática mental, treino mental, visualização. Vários autores concordam com a afirmação de que estes termos se referem a um treino na imaginação na ausência de movimentos físicos manifestos. Para a análise do comportamento, a imaginação é um comportamento encoberto. Os processos de imaginação, então, serão tratados como prática encoberta neste estudo. A prática encoberta tem sido usada e estudada como estratégia para melhora de desempenho esportivo. Porém, o uso de delineamento experimental de grupo para estudar esta questão apresenta problemas metodológicos. Pelas próprias características da prática encoberta, o controle de variáveis com este tipo de delineamento é inviável. Este trabalho discute problemas metodológicos nos estudos de prática encoberta. Além disto, através da maneira de pesquisar da análise do comportamento, sugere-se uma metodologia com delineamento de linha de base múltipla, utilizando sujeito único, para verificar o efeito da prática encoberta sobre o desempenho.

Palavras-chave: prática encoberta, prática mental, desempenho, sujeito único, linha de base múltipla.

ABSTRACT. Covered practice is also referred to as mental practice, mental training, visualization. Many authors agree that these denominations refer to a training of the imagination in the absence of clear physical movements. To behavioral analysis, imagination is a covered behavior. In this paper, the processes of imagination will therefore be considered as covered practice. Covered practice has been used and studied as a strategy to improve the performance in sports. However, these studies, most of which have used group experimental design, have presented methodological problems. Due to the characteristics of covered practice itself, the control of variables when using this type of design is impracticable. In this paper we discuss methodological problems in covered practice studies. Furthermore, through behavioral analysis, we suggest a research methodology using a multiple-baseline design, using a single subject to verify the effect of covered practice on performance.

Key-words: covered practice, mental practice, performance, single subject, multiple-baseline.

A prática encoberta, também denominada treino mental, repetição simbólica, prática mental, ensaio mental, visualização tem sido usada e estudada como estratégia para a melhora de desempenho esportivo (Weinberg, 1982; Feltz e Landers, 1983; Hinshaw, 1991; Meyers, Whelan e Murphy, 1996).

Esses termos são definidos por vários autores. Para Magill (1984), trata-se de: "(...) repetição cognitiva de uma habilidade física na ausência de movimentos físicos manifestos" (p. 231). Por *cognitivo* ele designa atividades intelectuais; a cognição, mais especificamente, é reservada para operações mentais de descoberta ou reconhecimento de informação. Grouios (1992) os entende como o

* Este artigo foi reelaborado a partir de dissertação de mestrado. Foi financiado pela CAPES.

** Mestre pelo Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Camino Turístico, 11736 casa 1
Lo Barnechea, Santiago, Chile
E-mail: guri@entelchile.net.

*** Professora associada. Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Avenida Professor Mello Moraes 1721. CEP 66261. São Paulo, Brasil.

ensaio de uma habilidade na imaginação, ao invés de uma atividade física explícita. Para ele a prática mental é vista como um processo de repercepção para manter materiais na memória de curto prazo, tendo efeito na consolidação destes materiais na memória de longo prazo. Já para Hinshaw (1991), trata-se de uma técnica pela qual a mente cria uma representação mental de uma idéia preconcebida, servindo como um espaço de treino, através do qual a manipulação dos efeitos da imagem mental encoberta muda o comportamento explícito.

É comum, às definições, a ausência de movimentos físicos manifestos. Os termos repercepção, representação e reconhecimento remetem a discussões teóricas. Para Skinner (1974), imaginar é "(...) ver algo na ausência da coisa vista, é presumivelmente uma questão de fazer aquilo que se faria quando o que se vê está presente" (p. 28). Portanto, imaginar é um comportamento. Mas é um comportamento executado em escala tão pequena que não é visível aos outros, recebendo o nome de oculto ou encoberto (Skinner, 1974). Como esse comportamento não é diretamente acessível à comunidade, as condições que o determinam são, muitas vezes, negligenciadas. Mas o fato de o comportamento encoberto ser privado, isto é, fazer parte do universo contido dentro da pele do indivíduo (por isso não acessível ao outro), não significa que deva receber um tratamento diferencial. Para Skinner (1963), eventos públicos e privados têm as mesmas dimensões.

O comportamento encoberto tem como vantagem, segundo Skinner (1974), poder agir sem comprometer-se, poder anular o comportamento e tentar novamente se as conseqüências privadas não forem reforçadoras ou, ainda, no caso do esporte, jogar ocultamente para pôr à prova as conseqüências.

A imaginação, para a análise do comportamento, é entendida como comportamento encoberto. Os processos de imaginação utilizados para a melhora do desempenho esportivo serão, então, tratados neste estudo, como prática encoberta. Serão respeitadas neste trabalho, no entanto, as denominações de cada autor.

Entre os behavioristas radicais, Catânia (1984) afirma que imaginar um objeto tem algo em comum com ver o objeto, e que falar sobre cenas passadas é acompanhado de movimentos oculares similares àqueles realizados quando olhamos uma cena corrente.

Skinner (1974) diz que a comunidade pode empregar uma ampliação da atividade corporal por meio de um instrumento e tornar público o comportamento encoberto. De fato, nos últimos anos, vários trabalhos têm sido feitos para estudar as alterações corporais provocadas pela prática encoberta, como veremos a seguir.

Preocupados em estabelecer um paralelo entre o ensaio mental e a ação explícita, Deschaumes-Molinaro, Dittmar e Vernet-Maury (1991) mediram seis variáveis do sistema nervoso autônomo durante o ensaio mental de uma ação. As atividades do sistema nervoso autônomo medidas foram: resposta electrodermal

(potencial e resistência da pele); variáveis termo-vasculares (fluxo sangüíneo e temperatura da pele); variáveis cardiorespiratórias (freqüência cardíaca instantânea e freqüência respiratória instantânea).

O experimento foi realizado com dois grupos: 15 atiradores (10 homens, 5 mulheres) e 7 arqueiros (4 homens, 3 mulheres), de categoria de alto nível. As situações experimentais foram duas: na competição e no laboratório. Em ambas foi feito um registro estável das variáveis quantificadas, como linha de base. Foram colocados sensores nos sujeitos, 30 minutos antes do início do experimento. Os tipos de sensores, assim como sua localização, mudavam conforme a variável estudada.

A primeira situação experimental foi durante a competição. Para os atiradores, ela consistiu em 60 tiros para os homens e 40 para as mulheres. Para os arqueiros, em 9 tiros. Nesta situação, foram evidenciadas duas fases para cada tiro: a concentração, fase imediatamente antes do tiro, na qual o competidor ensaiava mentalmente o desempenho, e o tiro em si.

A segunda situação experimental foi no laboratório. As respostas do sistema nervoso autônomo foram registradas durante a lembrança da competição e uma imagem neutra. Os sujeitos recebiam instruções a cada dois minutos, para imaginar paisagens (imagem neutra) ou a seqüência de tiros.

A análise de resultados mostrou o mesmo tipo de resposta do sistema nervoso autônomo, para os dois eventos de tiro (revólver ou arco). A maioria dos sujeitos (exceto um) mostrou padrões similares do sistema nervoso autônomo entre as fases de concentração: tiro e lembrança do tiro.

Para estudar a diferença entre os padrões de fluxo sangüíneo nas regiões cerebrais, Lassen, Ingvar e Skinhoj (1978) realizaram um experimento, no qual foi medido um movimento simples com os dedos das mãos e a imaginação deste mesmo movimento. Para a medida do fluxo sangüíneo cerebral, desenvolveram um método que utiliza Xenon 133, um isótopo radioativo de gás inerte, que emite raios gama. Este isótopo é dissolvido em alguns mililitros de solução salina e injetado na artéria carótida do sujeito. Duzentos e cinqüenta e quatro detectores de cintilação de raios gama (um detector para cada centímetro quadrado do córtex cerebral), localizados numa caixa atrás do cérebro do sujeito, registram a densidade circulatória. As informações dos detectores são processadas e dispostas de forma gráfica num monitor de vídeo colorido, e cada nível de fluxo é assinalado por uma cor ou tonalidade diferentes.

Ao sujeito, foi pedido que realizasse uma seqüência de movimentos simples com os dedos da mão. Ao realizar este movimento, as mudanças do fluxo cerebral envolveram as áreas mãos-dedos do córtex motor primário e a área motora suplementar. Foi pedido, então, através de instruções adequadas, para os autores, que o sujeito imaginasse a mesma seqüência de movimentos simples com os dedos da mão, mantendo a mão imóvel. Constataram que as mudanças de fluxo cerebral ativaram a área motora suplementar. A partir destes

resultados, concluíram que a área motora suplementar é a programadora de movimentos dinâmicos, enquanto que a área motora primária é apenas a executora.

Bird (1984) fez uma quantificação eletromiográfica (EMG) do ensaio mental, em cinco estudos de caso. O EMG é um método utilizado para registrar o movimento, através da atividade elétrica do músculo. Para tal, colocam-se eletrodos na pele, sobre o músculo envolvido na tarefa e os sinais apresentados são ampliados e registrados num polígrafo. Estes registros indicam sobre os padrões temporais dos segmentos do movimento e sobre a intensidade da contração (Schmidt, 1982).

No estudo de Bird (1984), os sujeitos foram dois homens e três mulheres de idades entre 12 e 33 anos, que eram atletas competentes ou campeões em uma determinada modalidade esportiva. O experimento usou uma unidade de biofeedback eletromiográfico. Eletrodos foram colocados, numa média de 1 a 3, no principal músculo envolvido na tarefa. Os sujeitos relaxaram de 6 a 10 minutos e, então, foi pedido que se imaginassem na situação de desempenho de uma tarefa específica, indicando com o pé seu início e fim. A tarefa imaginada foi referente a modalidade esportiva praticada por cada sujeito. A prática encoberta foi associada a aumentos na atividade eletromiográfica em relação aos níveis de descanso. A quantificação eletromiográfica também foi realizada durante o desempenho, quando possível. Os resultados indicaram um aumento da atividade eletromiográfica de 45 a 178% durante o ensaio mental, em relação aos níveis de descanso. Nas situações em que os registros eletromiográficos do desempenho foram possíveis, houve similaridade entre a atividade eletromiográfica do ensaio mental e do desempenho explícito.

Uma observação interessante deste estudo, é que o tempo utilizado na realização da tarefa e o tempo da prática encoberta, da mesma tarefa, foram análogos.

Revisões e meta-análises realizadas até o momento demonstram a eficácia da prática encoberta (Weinberg, 1982; Feltz e Landers, 1983; Hinshaw, 1991; Meyers e cols, 1996); no entanto, são diferentes as variáveis estudadas e controladas a cada experimento. O foco de muitos trabalhos é a avaliação de parâmetros que mediam esta eficácia. Um destes parâmetros é se o sujeito adota uma perspectiva interna ou externa da imagem.

Epstein (1980) denomina de imagem externa a predominantemente visual, que se caracteriza por perspectiva de terceira pessoa; e de interna, a potencialmente cinestésica e caracterizada por perspectiva de primeira pessoa. Em outras palavras, a imagem interna implica que o sujeito se perceba dentro do próprio corpo. A imagem externa, por sua vez, pressupõe o sujeito como observador da ação.

Sua pesquisa teve por objetivo examinar a relação do desempenho motor e a perspectiva de imaginar (interna x externa) natural a cada sujeito, isto é, a

perspectiva espontânea utilizada pelo sujeito. Além disto, pretendeu determinar o efeito do ensaio mental, com diferentes perspectivas (interna e externa), na tarefa motora.

O estudo foi realizado com 75 sujeitos, estudantes voluntários, que foram divididos aleatoriamente em três grupos (imagem interna, n=30; imagem externa, n=30; e controle, n=15) e foi dividido em quatro fases:

1. Período de avaliação da imaginação:
   1.1. Questionário de estilo de imaginar: foi pedido aos sujeitos que imaginassem quatro situações diferentes e as avaliassem em relação à clareza, dificuldade, concentração, sensações olfatórias, táteis e cinestésicas.
   1.2. Teste do relógio de Mahoney utilizado por Epstein (1980): pede-se ao sujeito que imagine um relógio em sua testa e indique com os braços, que são utilizados como ponteiros, três horas. Se, de um ponto de vista externo, isto é, de quem olha de frente para o sujeito, os braços indicam três horas, sua resposta é avaliada como perspectiva externa. Por outro lado, se para quem olha de fora os braços indicam nove horas, a perspectiva do sujeito é considerada interna. A validade deste teste não foi estabelecida antes deste estudo, sendo uma das submetas propostas.
2. Estabelecimento da linha de base da tarefa motora, no caso, lançamento de dardo.
3. Ensaio mental do lançamento de dardos: para o grupo de imagem interna, foram dadas instruções verbais que enfatizavam a perspectiva de primeira pessoa e a incorporação da sensação cinestésica da imagem. Para o grupo de imagem externa, foi enfatizada a perspectiva de terceira pessoa e o caráter visual da imagem. Foram feitos dois minutos de ensaio mental, seguido do lançamento de 30 dardos, mais um minuto de ensaio mental e o lançamento de mais 30 dardos.
4. Questionário pós-experimental: teve como objetivo, avaliar cognições, segundo a autora, de todos os participantes, antes do lançamento dos dardos e de determinar se a tarefa de contagem, do grupo controle, foi eficiente. Os sujeitos também descreveram verbalmente o que imaginaram.

Os resultados revelaram que houve apenas uma ligeira relação negativa entre a imagem externa espontânea e o desempenho motor. Discutindo esta questão, porém, a autora sustenta ser impossível caracterizar sujeitos com imagens estritamente internas ou externas. A noção de estilos estáveis de imaginar não foi comprovada pelos dados. Correlações entre o questionário do estilo de imaginar e o teste do relógio só foram encontradas para os homens.

Consideramos pouco precisa a utilização do teste do relógio para caracterizar o estilo de imaginar. Diariamente consultamos o relógio, como observadores externos. A resposta ao teste pode se dar em função desta variável, treino, o que não impede que situações diferentes permitam perspectivas diferentes. Além disso, como levantado pela própria autora, o teste só pode ser respondido por uma perspectiva totalmente interna ou externa. Hinshaw (1991) diz que é difícil distinguir imagem interna de externa, uma vez que a maioria das imagens contém graus de

variação de ambos os componentes, em diferentes estágios. Neste sentido, o teste do relógio não é compatível com a cena imaginada, arremesso de dardos.

Outro aspecto não levado em conta pela autora foi o repertório individual dos sujeitos, isto é, se eles conheciam ou não a tarefa solicitada (lançamento de dardo). Este aspecto pode interferir na imaginação, como veremos à frente.

Mais um parâmetro que é visto como mediador da eficiência da prática encoberta é a capacidade para imaginar. Esta habilidade diz respeito a controlar a imagem e a produzi-la mais viva (Isaac, 1992; White, Ashton e Lewis, 1979). Estudos têm revelado que, quanto maior esta capacidade, mais ela interfere no desempenho (Weinberg, 1982; White e cols., 1979; Hinshaw, 1991).

Isaac (1992) examinou essa influência da capacidade para imaginar, no desempenho de ginastas. Participaram do seu estudo 78 ginastas, 39 com experiência e 39 novatos. Estes dois grupos foram divididos em grupo experimental e controle, os quais tentaram aprender ou melhorar três habilidades da cama elástica. Os instrumentos utilizados para avaliar a capacidade de imaginar foram questionários desenvolvidos pelo próprio autor ou por membros de sua equipe, que avaliavam a vividez da imagem. A partir dos resultados, os sujeitos foram classificados como indivíduos com alta ou baixa capacidade para imaginar.

Na primeira sessão do experimento, atletas de elite demonstraram as tarefas, para todos os sujeitos. Nas seis semanas seguintes, três vezes por semana, o procedimento foi:

- Grupo controle: praticava 2 minutos e meio fisicamente, seguido de uma "tarefa mental de natureza abstrata" (segundo autores) como, por exemplo, resolver problemas de aritmética, durante 5 minutos, seguido novamente de 2 minutos e meio de prática física.
- Grupo experimental: praticava 2 minutos e meio fisicamente, seguido de 5 minutos de prática mental, seguido novamente de 2 minutos e meio de prática física. Para a prática mental, foram utilizados diagramas de como fazer o salto, além das instruções: eu quero que você se imagine fazendo o salto do diagrama, tente ver cada um dos estágios do salto, tente se imaginar fazendo as mesmas coisas mostradas no diagrama, agora concentre-se, não fale, eu mandarei parar em 5 minutos.

Para a avaliação, os sujeitos foram filmados no início e no fim de cada salto e avaliados, independentemente, por cinco juízes qualificados internacionalmente.

Os resultados revelaram que o grupo de prática mental melhorou em relação ao grupo controle e que os atletas com alta capacidade para imaginar, melhoraram em relação aos com baixa capacidade. O estudo mostrou também que as técnicas de prática encoberta, no aprendizado de uma atividade motora complexa, são eficientes, principalmente, para atletas experientes.

Uma questão que não pode deixar de ser mencionada é que os instrumentos utilizados para avaliar a capacidade para imaginar não usam imagens relativas à tarefa do estudo. E imaginar com clareza está intimamente relacionado com o conhecimento da tarefa imaginada (este tema será tratado adiante).

Talvez por isso os resultados mostrem que a prática encoberta é mais eficiente para atletas experientes. A avaliação realizada pelos autores não leva isso em conta. Além disso, não se averiguou o que os sujeitos imaginaram, o que pode ter contaminado os resultados. É necessário verificar se a imaginação corresponde ao que foi solicitado, para que possa ter efeito sobre a tarefa.

Outro ponto a se considerar é que, geralmente, em trabalhos com grupos, os grupos-controle fazem atividades diferentes dos grupos experimentais. No estudo de Isaac (1992), o grupo controle realiza "tarefa mental de natureza abstrata", enquanto que o grupo experimental realiza a prática mental. Ao fazerem atividades diferentes, onde está o controle? Talvez o correto seja dizer que está sendo feita uma comparação do efeito de duas atividades distintas sobre o comportamento avaliado.

Outro aspecto que Isaac (1992) não controlou é a possibilidade de melhorar o que ele chama de capacidade para imaginar. Considerando a imaginação como comportamento, ela é modificada pela experiência (Baum, 1994). Tratar a imaginação como um comportamento, permite a possibilidade de ser ensinada (Catânia, 1984). A chamada alta ou baixa capacidade para imaginar, então, é uma circunstância e não um aspecto limitante na sua utilização. Esta colocação é corroborada pelos dados de Yamamoto e Inomata (1982) que mostram melhora no controle e na vividez da imagem de nadadores, após um tempo de prática física e encoberta.

A conotação da imagem, isto é, se ela é positiva ou negativa, também tem sido estudada como uma variável que pode interferir no desempenho.

Woolfolk, Murphy, Gottesfeld e Aitken (1985) demonstraram que a prática encoberta pode ser mais efetiva na melhora do desempenho quando a representação da tarefa é vitoriosa. Neste estudo, participaram 50 sujeitos, divididos aleatoriamente em 5 grupos que utilizaram a prática encoberta e um grupo-controle. A tarefa era a tacada de golfe e foi feito um pré-teste de 20 tentativas por sujeito. Cada grupo tinha a seguinte designação:

1. Resultado positivo com desempenho: imaginavam-se dando a tacada e acertando;
2. Resultado negativo com desempenho: imaginavam-se dando a tacada e errando;
3. Apenas desempenho: imaginavam-se apenas dando a tacada, abrindo os olhos antes do resultado;
4. Apenas resultado positivo: imaginavam a bola caindo no buraco;
5. Apenas resultado negativo: imaginavam a bola não caindo no buraco;
6. Grupo controle: respondiam questionário sobre o que gostavam ou não no esporte (demorava em média 25 minutos, o mesmo que os grupos acima em suas tarefas).

O pós-teste foi idêntico ao pré-teste, e os resultados mostraram que houve uma degradação do desempenho nas condições que empregavam imagens negativas do resultado e melhora quando se empregavam imagens positivas.

Segundo Murphy (1994), as teorias da imaginação têm se mostrado falhas na explicação de como a imagem negativa pode degradar o desempenho, levantando a hipótese de que a prática encoberta negativa talvez afete variáveis como confiança, concentração ou motivação.

No entanto, considerando a imaginação como comportamento e passível de ser modificado pela experiência e aprendizado, a explicação pode ser outra. O sujeito talvez esteja aprendendo a errar. Além disto, as experiências prévias dos sujeitos, com esta situação de erro/acerto, podem interferir no desempenho. Skinner (1974) sustenta que ocorre uma mudança no comportamento do sujeito se aquilo que ele vê (imagina) tem o mesmo efeito positiva ou negativamente reforçador das próprias coisas quando vistas.

A prática encoberta também tem sido utilizada como um instrumento a mais dentro de uma técnica específica. Esta técnica, chamada de *Visuo-Motor Behavior Rehearsal* (VMBR), foi desenvolvida por Suinn em 1972 e envolve: a) fase de relaxamento inicial, b) prática encoberta de uma tarefa numa situação específica de estresse, c) realização da tarefa numa situação simulada de estresse (Weinberg, Seabourne e Jackson, 1981).

Weinberg e cols. (1981) compararam o uso do VMBR, que combina relaxamento e prática encoberta, com a utilização isolada de cada uma delas. Os sujeitos foram alunos de karatê entre 18 e 24 anos, divididos em quatro grupos: 1. Grupo de relaxamento: praticavam técnicas de relaxamento 20 minutos por dia; 2. Grupo de imaginação: se imaginavam realizando movimentos corretos de karatê, 10 minutos por dia; 3. Grupo de VMBR: combinavam relaxamento por 10 minutos com imaginação por 10 minutos por dia; 4. Grupo-controle: desenvolviam a "espiritualidade" proposta pela tradição do Karatê.

O período de prática foi de 6 semanas. Ao término, os sujeitos responderam a questões que averiguaram se eles, de fato, relaxaram, imaginaram o que foi proposto, ou se desenvolveram a "espiritualidade".

Os resultados indicaram que o VMBR é mais efetivo que o relaxamento ou a prática encoberta sozinhos. Há um aspecto no procedimento, porém, que pode ter afetado os dados. Os grupos de relaxamento e VMBR praticavam por 20 minutos, enquanto que o de imaginação apenas 10. Não há explicação de porque isto foi feito, talvez para que a prática encoberta fosse igual para os dois grupos (VMBR e imaginação). Mas, se fosse assim, o grupo de relaxamento também deveria relaxar só por 10 minutos. Por outro lado, se a imaginação fosse praticada por 20 minutos, os resultados poderiam ser outros, já que como comportamento pode ser modificada pelo treino.

Os estudos analisados mostram que a prática encoberta envolve variáveis que podem ter efeitos diferentes no desempenho, conforme sua utilização. Em função das características da prática encoberta, os problemas metodológicos nos estudos têm sido alvo de críticas. Seguem-se alguns pontos que apresentam divergência entre autores.

O tempo de prática é bastante controverso. Hinshaw (1991), em sua meta-análise, verificou que tempos para a prática encoberta, inferiores ou iguais a 1 minuto, ou entre 10 e 15 minutos, não mostram diferença entre si para a melhora de desempenho esportivo, porém são superiores à prática com duração de 3 a 5 minutos. No entanto, trabalhos com resultados que revelam a eficácia da prática encoberta têm utilizado, em média, 5 minutos de prática encoberta com sucesso, tais como Grouios (1992), Isaac (1992), Zhang, Orlick e Zitzelsberger (1992).

O que se vê é que o tempo ideal para se ter o máximo de eficiência com a prática encoberta ainda não foi encontrado, mas será que existe? Provavelmente cada sujeito e cada modalidade esportiva têm uma necessidade própria, o que dificultaria chegar-se a um número preciso.

Outra questão que também não foi definida é o número de sessões necessárias para que a prática seja efetiva. Hinshaw (1991) diz que o programa precisa ser longo o suficiente para que a atividade trabalhada se torne automática, mas curto o suficiente para que o sujeito não perca o interesse. Por outro lado, os estudos já citados mostram que a prática encoberta pode ser efetiva. A imaginação, como todo comportamento, é modificada pela experiência (Baum, 1994). Sendo assim, atento para o fato que sua prática constante resultaria em melhora de desempenho, não fazendo sentido limitá-la a um período específico.

Um aspecto levantado por Weinberg (1982) é o fato de que, ao trabalhar com grupos, dar atenção especial a alguns deles em forma da própria prática encoberta poderia interferir no desempenho. Estudos têm se preocupado com esta questão (Weinberg e cols, 1981; Woolfolk e cols., 1985; Grouios, 1992). Grouios (1992), por exemplo, dispensava a todos os grupos a mesma atenção. No período de treinamento, o grupo de prática encoberta imaginava determinada ação, o de prática física a realizava e o grupo controle fazia palavras cruzadas. Todos eles realizavam suas tarefas sob o olhar do pesquisador.

Meyers e cols. (1996), em sua meta-análise, avaliaram as diferenças entre os grupos que sofreram intervenção comportamental e os grupos-controle, para cinco diferentes condições de grupo-controle. Ele concluiu que a estimativa da eficiência do tratamento não varia com o tipo de grupo-controle, seja ele sem nenhuma prática, com prática física, placebo ou outros. O trabalho com grupos, porém, não leva em conta um aspecto que tem mostrado interferir na imaginação: o repertório individual. Os sujeitos são tratados de maneira igual. Aspectos como tempo de prática, conhecimento da tarefa, utilização prévia da prática encoberta, que podem interferir no resultado, às vezes são negligenciados no trabalho com grupos.

No esporte, o principal parâmetro utilizado para avaliar a prática encoberta é o desempenho motor. Este tipo de avaliação, porém, pode não se mostrar efetiva se não forem considerados os aspectos fisiológicos que interferem no desempenho. Um aspecto que não tem sido abordado nos estudos é o destrei-

namento. O destreinamento é a perda de adaptações fisiológicas quando o treinamento físico é reduzido ou interrompido. A parada do treinamento, de duas a quatro semanas, pode resultar em declínio relativamente rápido da resistência e do VO2 máximo – consumo de oxigênio (Fleck, 1994).

Neufer, Costill, Fielding, Flynn e Kirwan (1987) trabalharam com nadadores que treinaram aproximadamente 8250 metros por dia, seis dias por semana, durante cinco meses. Os treinos, então, foram reduzidos para 2750 metros por dia, uma ou três vezes por semana. Após quatro semanas, o grupo que treinava três dias, não mostrou modificação no VO2 máximo; já o grupo que treinou uma vez por semana, mostrou uma queda significativa do VO2 máximo (VO2 é aspecto importante na natação, principalmente de longa distância: quanto menor a capacidade de consumo de oxigênio, pior o desempenho).

Estudo realizado com doze jogadoras da seleção brasileira de voleibol mostrou que um destreinamento quatro semanas afeta desempenho anaeróbico, velocidade, força abdominal, impulso horizontal, cortada e ingestão de oxigênio (Fiqueira-Junior e Matsudo, 1993).

Destacamos o destreinamento pois há trabalhos que retiram, do treino físico, sujeitos que fazem prática encoberta e os comparam com grupos de prática física. Isto pode gerar equívoco nos resultados. Grouios (1992) fez este tipo de comparação e seus dados mostraram que o grupo de prática física teve melhor desempenho que o de prática encoberta. Sua hipótese para este resultado é que a realização do movimento possibilita um *feedback* imediato, o que permitiria ao sujeito identificar e corrigir os erros mais precisamente. Mas ele não considera um possível destreinamento no grupo de prática encoberta.

Alguns estudos utilizaram grupos de prática combinada (física mais encoberta) e os compararam com grupos de prática física e grupos de prática encoberta. Os dados revelaram superioridade no desempenho do primeiro grupo em relação aos demais (Leite, 1981; White, Ashton e Lewis, 1979). Esta talvez seja uma alternativa para lidar com a questão do destreinamento. Não se podem negligenciar aspectos físicos quando se trabalha com desempenho motor.

A imaginação é induzida por estratégias que variam desde instrução verbal, geralmente organizada num roteiro com etapas bem definidas (Albertini, 1985; Grouios, 1992), ou conduzidas livremente após instrução (Marques e Lomônaco, 1990), até a utilização de diagramas (Isaac, 1992) ou de slides e filmes (Leite, 1981; Yamamoto e Inomata, 1982; Zhang et al, 1992; Hall e Erffmeyer, 1983). Skinner (1974) diz que: "Há muitas maneiras de levar uma pessoa a ver quando não há nada para ser visto, e todas elas podem ser analisadas como um arranjo de contingências para fortalecer o comportamento perceptivo" (p. 75). Afirma também (Skinner, 1963) que nós adquirimos comportamento de ver sob estimulação de objetos reais, mas isto pode ocorrer na ausência destes objetos, sob o controle de outras variáveis.

Uma destas variáveis pode ser a modelação, o modelo sendo empregado como uma estratégia para induzir a imaginação. Hall e Erffmeyer (1983) avaliaram a eficácia do VMBR na melhora do lance livre para dois grupos, um que tinha vídeo como modelo e outro não. Ambos faziam relaxamento progressivo e prática encoberta, com a diferença de que, para o grupo com modelo, a imaginação era intercalada com imagens de vídeo de uma jogadora realizando o lance livre com perfeição. Os resultados mostraram que o grupo que utilizou o VMBR com modelo mostrou melhora maior no arremesso do que o outro grupo.

O vídeo como modelo foi utilizado também por Zhang e cols. (1992) que trabalharam com três grupos: Grupo 1 – sessões consistiam em relaxamento, assistir um vídeo relativo à atividade pedida, imaginar esta mesma atividade (batida de direita no tênis de mesa); Grupo 2 – sessões consistiam só em assistir o mesmo vídeo do grupo 1; Grupo 3 – grupo controle, não tomou parte em nenhuma atividade.

Os resultados revelaram que apenas o grupo 1 apresentou melhora no desempenho. Apenas assistir o vídeo não foi suficiente. Os autores discutem ser preciso que as imagens do vídeo sejam integradas nos desempenhos dos sujeitos, o que foi feito pelo grupo 1, através da prática encoberta. As afirmações de Catânia (1984), de que a prática encoberta não se restringe ao modelo visual, provavelmente expliquem esta questão. O que parece interferir no desempenho é realizar ações imaginárias.

Na modelação, por sua vez, as características do modelo têm influências diferentes sobre o comportamento (Bandura, 1971) e, portanto, devem ser observadas. Deve-se considerar também que, se a imagem ou modelo apresentado não faz parte do repertório do sujeito, ele tem dificuldades em imaginar, não tendo benefícios com a utilização da prática encoberta.

Um aspecto que interfere na imaginação é o conhecimento da tarefa. A importância do nível de experiência pode ser vista no trabalho de Yamamoto e Inomata (1982). Eles examinaram os efeitos do ensaio mental na aquisição de uma habilidade de natação, utilizando a apresentação de vídeo como modelo. O vídeo foi mostrado inteiro ou dividido em partes.

Participaram do estudo 36 estudantes, novatos para natação. Os sujeitos foram divididos em três grupos: 1. Ensaio mental com demonstração do modelo inteiro (vídeo com o movimento completo da natação); 2. Ensaio mental com apresentação progressiva de partes do modelo (o vídeo apresentava partes do movimento da natação); 3. Controle, que não tomou parte em nenhuma prática.

O procedimento consistia na observação de cinco minutos de filme sobre a habilidade de natação estudada, apresentado em partes ou completo, dependendo do grupo experimental, seguido de ensaio mental do que tinham visto. O desempenho foi medido pela distância que os sujeitos foram capazes de nadar e pelo tempo gasto para atravessar a nado determinado percurso.

Os resultados evidenciaram melhora na velocidade apenas para o grupo com demonstração completa do modelo. Para os nadadores novatos, que não tinham experiência prévia com a habilidade exigida, ter um modelo apresentado em partes não permitiu a criação de uma imagem, que estava além de suas experiências. Os resultados de Issac (1992) reforçam estas conclusões, ao mostrar a eficiência da prática encoberta, principalmente para atletas experientes.

Para Albertini (1985), que trabalhou com novatos, a prática encoberta é mais efetiva após a prática física, na qual o sujeito se familiariza com a habilidade exigida. Marques e Lomônaco (1990), por sua vez, propõem um tempo de familiarização com a tarefa a ser aprendida, maior que duas sessões.

A definição de Skinner (1974) sobre imaginação talvez esclareça este ponto: "(...) imaginar ou fantasiar, como meios de 'ver' algo na ausência da coisa vista, é presumivelmente uma questão de fazer aquilo que se faria quando o que se vê está presente" (p. 28). Neste sentido, se o sujeito não tem repertório para, por exemplo, nadar, muito menos o terá para imaginar, pois ele não saberá como se comportar, já que não está familiarizado com a tarefa.

Outra questão fundamental é como garantir que o sujeito imagine o que está sendo sugerido. Segundo Weinberg (1982) e Murphy (1994), um problema inerente às pesquisas de prática encoberta é a dificuldade de determinar o que os sujeitos estão imaginando durante o tempo de prática proposto. Não poderia ser de outra forma, já que a imaginação é um evento privado.

O problema ao tratar de eventos privados é a acessibilidade (Skinner, 1963). Uma maneira de lidar com esta restrição é pedir que o sujeito descreva o comportamento encoberto, tornando-o público. No entanto, uma questão que se coloca é se o sujeito "sabe" descrever o comportamento encoberto. A comunidade verbal pode ensinar respostas descritivas das condições internas, usando condições públicas correlatas (Skinner, 1974). Ela não precisa ter acesso direto aos eventos privados de um indivíduo para ensiná-lo a descrevê-los. Uma maneira de conferir se o sujeito aprendeu a descrever o comportamento encoberto é pelo grau de concordância entre os acontecimentos públicos e privados (Skinner, 1945), o que ocorre, por exemplo, quando a descrição do sujeito do nadar imaginário é similar a quando ele nada na piscina, realizando todos os movimentos necessários para se deslocar na água.

Skinner (1974) diz que, embora a comunidade verbal solucione o problema da privacidade ensinando uma pessoa a descrever seus estados orgânicos, as descrições nunca são totalmente precisas. Realmente, o problema da privacidade não pode ser completamente solucionado, o que não significa que não se deva encontrar maneiras de estudar o comportamento encoberto.

Tendo em vista os problemas metodológicos nos estudos de prática encoberta, que podem comprometer os resultados, este estudo propõe a utilização do delineamento de sujeito único, para melhor controle de variáveis.

Woolman (1986) sugere que, nos estudos de prática encoberta, a imaginação seja introduzida através de uma medida comportamental de linha de base. A sugestão de Woolman (1986) tem apoio na proposta de pesquisa da análise experimental do comportamento. Segundo Matos (1990), em análise experimental do comportamento, não se aceita a restrição imposta pelo modo de pesquisar da psicologia tradicional, segundo a qual todos os sujeitos devem ser tratados da mesma maneira. Esta restrição supõe que todos sujeitos sejam iguais ou que suas diferenças sejam irrelevantes.

Diferentemente dos trabalhos aqui apresentados, que utilizam grupos num momento único de observação (pré-teste, treino, pós-teste), a análise experimental do comportamento usa medidas repetidas ao longo do tempo, usando o sujeito como seu próprio controle (Matos, 1990). De fato, foi uma proposta inovadora apresentada por Skinner em 1959 e enfatizada em 1966. Consiste em uma maneira de coletar e apresentar dados, na qual o comportamento é diretamente observado e métodos estatísticos não são necessários. Quando efeitos no comportamento podem ser diretamente observados, é mais eficiente explorar variáveis relevantes, manipulando-as, empregando sujeito único. Uma manipulação *a priori* de variáveis, controlada por efeitos diretamente observáveis é, de muitas formas, superior a uma análise posterior de co-variância. Permite predição, controle e recombinação de variáveis no estudo de casos complexos e, segundo Skinner (1959), não são necessários grandes grupos para se obterem resultados significantes.

Com a utilização do sujeito único, algumas variáveis que se mostravam importantes no trabalho com grupos perdem a força, como, por exemplo: a perspectiva da imagem e a "capacidade" para imaginar, ou o tempo de prática (um, cinco ou mais minutos), já que o tempo, provavelmente, varia para cada sujeito. Outra questão relevante é que o repertório do sujeito não se perderá no grupo, já que o controle se dá pelo seu comportamento e não pela comparação com o comportamento de outrem. Além disso, o trabalho individual permite um maior controle do que o sujeito imagina, aspecto fundamental, nem sempre investigado nas pesquisas anteriormente citadas.

Partindo da maneira de pesquisar da análise experimental do comportamento, e após revisão de literatura, sugerimos uma metodologia para verificar o efeito da prática encoberta sobre o desempenho.

Método

Sujeitos

A metodologia sugerida emprega sujeito único. O número de sujeitos varia de três a cinco. O critério a se utilizar na escolha dos sujeitos é conhecimento da tarefa referente ao estudo.

Procedimento

O delineamento sugerido é linha de base múltipla e de multi-elementos. A linha de base é o registro do nível operante do comportamento, sendo o primeiro passo estabelecer o nível no qual o comportamento está ocorrendo, como um registro pré-experimental. O delineamento de linha de base múltipla, por sua vez, permite verificar se os procedimentos empregados (variável experimental) são responsáveis pela mudança do comportamento. Esse delineamento consiste em: 1. registrar concomitantemente vários comportamentos de um sujeito ou de um grupo; registrar o mesmo comportamento de diversos sujeitos ou grupos; ou registrar o mesmo comportamento de um indivíduo ou grupo sob várias condições de estímulo; 2. iniciar as condições experimentais com um comportamento até que seja observada uma mudança, iniciar os mesmos procedimentos experimentais com o segundo comportamento e assim sucessivamente (Hall, 1976). Sugiro que se registre o mesmo comportamento de diversos sujeitos, antes e depois da variável experimental (prática encoberta) ser introduzida.

O delineamento de multi-elementos pode ser usado para comparar o efeito de diferentes níveis de uma variável como o efeito do tratamento e do não tratamento, ou de diferentes variáveis, tratamento 1, 2 e 3, sobre o comportamento (Hains e Baer, 1989; Martin, 1996). Como neste caso queremos verificar o efeito da prática encoberta sobre o desempenho (um único tratamento), compara-se a utilização com a não utilização da prática encoberta sobre o comportamento. Por exemplo, avaliam-se dois estilos de nado (costas e borboleta) e introduz-se a prática encoberta apenas em um deles.

O início do tratamento se dá em dias diferentes para cada atleta. A introdução da prática encoberta em um único estilo de nado, como sugerido no exemplo, e em dias diferentes para cada atleta, permite demonstrar a validade do tratamento e diminuir as dúvidas relativas a possíveis variáveis incontroláveis que possam interferir na melhora de desempenho.

O tempo do experimento pode variar de 15 a 20 dias. Durante este tempo, para evitar destreinamento ou supercompensação, todos os sujeitos são mantidos regularmente no treino físico e técnico.

O comportamento avaliado é medido ao longo do experimento.

A variável experimental, prática encoberta, é introduzida (fase 2 do procedimento), para cada atleta, após o estabelecimento da linha de base (fase 1 do experimento). Este se dá quando os dados (tempo de tiro, isto é, nadar o mais rápidamente possível o tempo proposto) estão relativamente estáveis ou em direção oposta ao efeito previsto pelo tratamento.

A partir de sua introdução, a prática encoberta será utilizada até o final do experimento, intercalada com prática física. Isto é, antes do comportamento ser avaliado, é feita a prática encoberta. Voltando ao exemplo da natação: suponha que se esteja avaliando a velocidade dos nados de costas e borboleta, num percurso de 50 metros. Sendo a prática encoberta introduzida somente no estilo

de costas, o atleta, antes de dar o tiro de costas, se imaginará nadando rápidamente neste estilo. O tiro de borboleta, por sua vez, será dado sem que se utilize a prática encoberta.

A figura 1 demonstra como pode ser a configuração do experimento, assinalando os sujeitos, os dias do experimento e a introdução da prática encoberta (PE), nos dias sublinhados.

Figura 1

Suj. 1 _____PE_____
1 2 3 **4** 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 (dias)
Suj. 2 _____PE_____
1 2 3 4 5 **6** 7 8 9 10 11 12 13 14 15
Suj. 3 _____PE_____
1 2 3 4 5 6 7 **8** 9 10 11 12 13 14 15
Suj. 4 _____PE_____
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 **12** 13 14 15

Para a prática encoberta sugerimos:

1. Indução da prática por roteiro (instrução dada pelo pesquisador relativa à tarefa pesquisada), uma vez, somente no primeiro dia. Pergunta-se, ao final, o que o atleta imaginou, para verificar se o procedimento ficou claro. Caso não fique claro, é prevista nova indução por roteiro.
2. Realização da prática encoberta pelo sujeito, com relato simultâneo do que ele imaginou, uma vez, no dia da introdução da variável experimental. Isto para que o experimentador tenha "controle" de que o sujeito não modificou o roteiro de modo a comprometê-lo, mas ela não deve ser repetida, pois o falar simultaneamente pode interferir no comportamento encoberto. Skinner (1974) diz que quando se pede a uma pessoa que pense em voz alta, ela não pode manter a precisão do comportamento encoberto.
3. Realização da prática encoberta, duas vezes antes de cada tiro, silenciosamente, sob o olhar do experimentador. A indução não é mais pelo roteiro lido pelo experimentador, pois cada atleta tem seu ritmo e necessidades diferentes; por exemplo, focos de atenção relativos à maior dificuldade (um atleta coloca a atenção na perna, outro no braço) e a leitura pode causar interferências. Ao fim de cada prática encoberta, os atletas descrevem o que imaginam (para tentar garantir que o atleta imagine o que foi pedido). Caso a descrição da imaginação não corresponda ao que foi proposto inicialmente, a prática é repetida.

Pede-se aos atletas que não utilizem a prática encoberta fora dos horários estabelecidos para o experimento, para evitar possíveis interferências no resultado.

A metodologia sugerida, apoiada em revisão bibliográfica e na maneira de pesquisar da análise experimental do comportamento, pressupõe menor possibilidade de erro na investigação dos efeitos da prática encoberta.

Referências bibliográficas

Albertini, P. (1985). Influência da Prática Mental na Aprendizagem de uma Habilidade Motora. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento da Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo.

Bandura, A. (1971). Vicarious and Self-Reinforcement Processes. In: Robert Glaser (ed.). **The Nature of Reinforcement**. New York, Academic Press.

Baum, W.M. (1994). **Understand Behaviorism: Science, Behavior and Culture**. New York: Harpercollins College Publishers.

Bird, E. (1984). EMG Quantification of mental rehearsal. **Perceptual and Motor Skills**, 59, 899-906.

Catânia, A. C. (1984). **Learning**. New Jersey: Prentice Hall.

Deschaumes-Molinaro, C. D.; Dittmar, A. e Vernet – Maury, E. (1991). Relationship between mental imagery and sporting performance. **Behavioral Brain Research**, 45, 29-36.

Epstein, M. L. (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal to performance of a motor task. **Journal of Sport Psychology**, 2, 211-220.

Feltz, D. L. e Landers, D. M. (1983). The effects of mental on motor skill learning and performance: a meta-analysis. **Journal of Sport Psychology**, 5, 25-27.

Figueira-Júnior, A. J. e Matsudo, V. (1993). Physical fitness detraining after four weeks of rest. **Medicine and Science in Sport and Exercise**, 25(5), 581.

Fleck, S. J. (1994). Detraining: its effects on endurance and strengt. **Strength and Conditioning**, 4(4), 22-28.

Grouios, G. (1992). The effect of mental practice on diving performance. **International Journal of Sport Psychology**, 23, 60-69.

Hains, A. G. e Baer, D. M. (1989). Interaction effects in multielement designs: inevitable, desirable, and ignorable. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22, 57-69.

Hall, E. G. e Erffmeyer, E. S. (1983). The effect of visuo-motor behavior rehearsal with videotaped on free throw accuracy of intercollegiate female basketball players. **Journal of Sport Psychology**, 5, 343-346.

Hall, R. V. (1976). **Manipulação de Comportamento**. Parte 1, modificação de comportamento: a mensuração de comportamento. São Paulo: EPU.

Hinshaw, K. E. (1991). The effects of mental practice on motor skill performance: critical evaluation and meta-analysis. **Imagination, Cognition and Personality**, 11, 3-35.

Isaac, A. R. (1992). Mental Practice – Does it work in the field? **The Sport Psychologist**, 6, 192-198.

Lassen, N. A.; Ingvar, D. H. e Skinhoj, E. (1978). Brain function and blood flow. **Scientific American, 239** (4), 62-71.

Leite, M. M. (1981). Efeitos da Prática Mental na Aprendizagem de uma Habilidade Motora. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo.

Magill, R. A. (1984). **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**. São Paulo, Edgar Blücher.

Marques, C. P. e Lomônaco, J. F. B. (1990). Influência da prática mental na aquisição e retenção de uma habilidade de ginástica artística. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 42, 63-86.

Martín, G. L. (1996). **Sport Psychology Consulting: Practical Guidelines from Behavior Analysis**. Manitoba, University of Manitoba.

Matos, M. A. (1990). Controle Experimental e Controle Estatístico: a Filosofia do Caso Único na Pesquisa Comportamental. **Ciência e Cultura**, 42(8),585-592.

Meyers, A. W.; Whelan, J. P. e Murphy, S. M. (1996). Cognitive behavioral strategies in athetic performance enhancement. **Progress in Behavior Modification**, 30, 137-164.

Murphy, S. M. (1994). Imagery Interventions in Sport. Medicine and Science in Sports and Exercise, 26 (4), 486-494.

Neufer, P. D.; Costill, D. L.; Fielding, R. A.; Flynn, M. G. e Kirwan, J. P. (1987). Effect of reduced training on muscular strength and endurence in competitive swimmers. **Medicine and Science in Sports and Exercise, 19**, 486-490.

Schmidt, R. A. (1982). **Motor Control and Learning, a Behavioral Emphasis**. Champaign, Human Kinetics Publishers.

Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. **Psychological Review**, 52, 270-277.

_____. (1959). **Cumulative Record: A Selection of Papers**. New York: Appleton-Century-Crofts.

_____. (1963). Behaviorism at fifty. **Science, 140**, 951-958.

_____. (1966). Operant behavior. In W. K. Honig (org.). **Operant Behavior: Areas of Research and Application**. New Jersey: Prentice Hall.

_____. (1974). **About Behaviorism**. New York, Alfred A. Knopf. Tradução de Maria da Penha Villalobos (1993). **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo, Cultrix.

Weinberg, R. S.; Seabourne, T. G. e Jackson, A. (1981). Effects of visuo-motor behavioral rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. **Journal of Sport Psychology**, 3, 228-238.

_____. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: a review and critique. **Quest, 33** (2), 195-213.

White, K. D.; Ashton, S. e Lewis, S. (1979). Learning a complex skill: effects of mental practice, physical practice, and imagery ability. **International Journal of Sport Psychology**, 10, 71-78.

Wollman, N. (1986). Research on imagery and motor performance: three methodological suggestions. **Journal of Sport Psychology**, 8, 135-138.

Woolfolk, R. L.; Murphy, S. M.; Gottesfeld, D. e Aitken, D. (1985). Effects of mental rehearsal of task motor activity and mental depiction of task outcome on motor skill performance. **Journal of Sport Psychology**, 7, 191-197.

Yamamoto, K. e Inomata, K. (1982). Effect of mental rehearsal with part and whole demonstration models on acquisition of backstroke swimming skills. **Perceptual and Motor Skills**, 54, 1067-1070.

Zhang, L. W.; Ma, Q. W.; Orlick, T. Zitzelsberger, L. (1992). The effect of mental-imagery training on performance enhance with 7-10 years old children. **The Sport Psychologist**, 6 (3), 230-241.

Teoria x vivência: representações sobre a aprendizagem em um curso privado de psicologia

Fernando Carlos Santaella Megale*

RESUMO. Este trabalho teve como objetivo discutir a formação profissional do psicólogo em um curso superior de ensino particular de psicologia, através das representações de seus alunos e professores, ou seja, a partir das categorias de agentes institucionais envolvidos nas práticas de formação. Investigou também as relações entre os projetos de educação superior (graduação) no Brasil e a questão do ensino público e privado, cuja discussão social é relevante para a compreensão da estrutura do ensino brasileira. Questionou as imagens a respeito do espaço de sala de aula tendo em vista sua função e sentido de aprendizagem para aqueles que estão produzindo ações no próprio curso de Psicologia. As entrevistas realizadas foram tratadas pela análise de discurso, na trilha do que foi elaborado por Guirado (1986), com uma proposta de desconstrução das falas dos agentes institucionais. Como resultado, foi possível configurar um jogo institucional marcado por uma disputa de lugares, produzindo conflitos nas esferas das relações e da aprendizagem. Duas questões parecem ser fundamentais na análise das representações: a sala de aula como espaço terapêutico e a dicotomia entre o uso de teorias e de vivências como instrumentos de aprendizagem vinculada a relação entre cliente e prestador de serviços, presente no cotidiano institucional.

Palavras-chave: Graduação. Psicologia. Representações. Instituição.

ABSTRACT. The present piece of research aims at investigating the training of psychologists through the representations of both students and lecturers as institutional subjects of a private psychology school. Those representations were developed through their educacional practices. The study was designed to put under scrutiny the representations of the apprentice. The data were analysed according to Guirado's (1986) methodology of "deconstruction of institutional speech". The results revealed an institutional game in progress which is characterized by conflicts at distinct levels of learning and social relationships. On the grounds of such a game three important issues emerge from the analysis of the representations: the therapeutic dimension of the school, the conflict of the use of theory or dynamics in the apprenticeship and the effects of private instruction in the learning relationships.

Key-words: Graduation, Psychology, representations, institution.

O presente artigo originou-se da dissertação de mestrado do autor, na qual se pretendeu pensar sobre a formação em psicologia, especificamente em uma instituição particular de ensino superior. Nesse sentido, teve como objetivo discutir o ensino em psicologia por meio das representações de seus alunos e professores, em um momento histórico no qual os cursos de graduação, com suas propostas e concepções, são questionados em sua estrutura e finalidade. Além disto, discutiu-se particularmente o uso de teorias e de vivências no ensino em psicologia, bem como as concepções a respeito de uma aula neste curso, levando-se em consideração as representações de seus agentes na instituição particular de ensino estudada.

Os diversos estudos realizados sobre a relação entre a universidade e o campo social sempre destacaram as dificuldades da universidade em suprir as demandas criadas ao seu redor por outras instituições que sustentam a sua

* Bolsista CNPq – Doutorando do Instituto de Psicologia da USP.

presença, enquanto um lugar de formação educacional e cultural, centro de criação e de transmissão de um saber e de um conhecimento. As questões suscitadas por tais pesquisas giram, em sua grande maioria, em torno de uma necessidade de aproximar o campo acadêmico do campo cultural e social, revelando aí uma crise e um desencontro (Cunha, 1985).

No contexto do ensino de 3º grau, é importante também destacar que houve, a partir da década de 60, no Brasil, o aparecimento de uma grande quantidade de faculdades particulares, com o objetivo de atender à demanda por cursos superiores, demanda esta que não vinha sendo suprida por parte das universidades públicas. Disto pode-se concluir, a princípio, que o número de pessoas que passou a ter acesso a uma formação superior cresceu consideravelmente e, na mesma proporção, ampliou-se a quantidade de profissionais no mercado de trabalho.

Entretanto, este processo de privatização do ensino universitário provocou efeitos principalmente na imagem e na função da universidade, tanto no contexto da sociedade brasileira quanto nas representações daqueles que vinham em busca de um curso universitário. Por um lado, estabeleceu-se uma diferença na conduta de ensino e de formação entre as universidades públicas e as recém-criadas faculdades particulares; enquanto as universidades demonstravam um interesse maior voltado para a produção de pesquisas, seja em cursos de graduação, seja de pós-graduação, possibilitando, assim, que a formação do aluno fosse estendida para além dos limites impostos por uma sala de aula, restrita à relação professor-aluno, privilegiavam-se nas faculdades particulares cursos organizados em torno de um currículo mínimo e estruturados de forma a atender às novas demandas criadas – cursos nos períodos matutino e noturno, neste último, em sua grande maioria.

Ressaltadas as diferenças entre áreas distintas (exatas, humanas e biológicas) e entre instituições também diversas em suas condutas, em relação à formação do profissional, destacou-se, neste tipo de estrutura de ensino, criada com a entrada em cena das faculdades privadas, um singular e excessivo interesse no fim último de um processo de formação, ou seja, a posse de um diploma universitário por parte do aluno ingressante. Colocou-se em segundo plano o próprio processo de formação, alinhavado dentro de uma cultura universitária que visava estabelecer elementos como a capacidade de pensar e mesmo de criticar idéias, concepções de mundo, formas de conduta e, acima de tudo, criar condições para uma reflexão acerca da cultura e da sociedade brasileiras.

Deve-se levar em consideração que o surgimento do ensino privado no nível superior e sua posterior ampliação revela também uma manifestação de ordem cultural e social, o que justifica sua manutenção. Podemos citar, por exemplo, a relevância atribuída ao curso de nível superior no Brasil, como forma de ascensão social, determinante de uma mudança de lugar na estrutura da sociedade, elemento marcante em nossa cultura, que encontra uma base de apoio neste movimento que estamos destacando, qual seja, a privatização do ensino superior.

Surge como imperativo demarcar que, dentre as universidades particulares, algumas mostraram-se fundamentalmente como empresas do ensino atreladas à questão do lucro e do aumento do capital. Por outro lado, outras instituições posicionaram-se de forma diferenciada, procurando articular seu caráter de empresa privada com a importância da pesquisa, da qualidade de ensino e de sua inserção na comunidade. Percebe-se, atualmente, um movimento conjuntural e político que se encaminha não somente no sentido de que as universidades privadas venham a ser centros de pesquisa e de produção de saber, como também de que este fator seja o divisor de águas que implicará a continuação ou extinção de certas universidades.

Quando passamos a olhar com mais atenção para o ensino em psicologia, observamos que muitas dessas idéias podem ser utilizadas como referenciais de estudo. Desde que a psicologia foi regulamentada, enquanto profissão, em 1962, pela Lei Federal nº 4119, estimulando a criação de cursos de psicologia, vem se discutindo nas próprias universidades e faculdades, nos Conselhos Regionais e no Conselho Federal e em outros lugares, a inadequação do currículo às necessidades profissionais tanto dos alunos quanto da sociedade.

Além disto, os autores que se propõem discutir a profissão de psicólogo no Brasil (Mello, 1983 e Witter, em Conselho Federal de Psicologia, 1992, por exemplo) chamam a atenção para o fato de a psicologia ser uma profissão nova, passível de sofrer interferências de diversos campos da esfera social, e até de provocar, com isso, um afastamento das demandas sociais mais prementes. Os autores referem-se, ainda, a uma falta de consolidação de um saber próprio da psicologia, sujeito a modismos e distorções veiculadas. Também podemos citar a discussão, que se prolonga nos meios acadêmicos, no que se refere à cientificidade da psicologia. Isto quer dizer que não há um ponto de unificação, mesmo porque o saber psicológico não está da mesma forma unificado, pois, caso o estivesse, isto poderia significar a eliminação dos diferentes modos de pensar a psicologia.

Está sempre presente uma questão sobre a especificidade da ação do psicólogo, discutida por Guilhon de Albuquerque (1986), que aponta para a ambigüidade inerente a tal ação, pois esta é, ao mesmo tempo, um ato de coragem e uma interrogação sobre a legitimidade das práticas da profissão.

O campo acadêmico aparece com os projetos de formação que cada curso se propõe a realizar, suas diretrizes e objetivos, em relação aos seus alunos. Possuir um projeto de formação não passa por uma doutrinação dogmática apenas em um único sentido dentro da psicologia, mas, sobretudo, em estabelecer os limites, alcances e possibilidades da formação e da profissão.

É nesse sentido que a sala de aula é palco privilegiado para o surgimento das representações de alunos e professores e, mais, é lugar singular e indicativo das questões que atravessam a aprendizagem. Sabemos que, a despeito da relação entre o professor e o aluno, outros fatores produzem seus efeitos, o

que acaba por redimensionar a própria aprendizagem. Uma certa concepção de instituição, a forma como as relações de poder são constituídas ou, mesmo, em se tratando de uma universidade particular, o modo como a questão do pagamento entra no cotidiano institucional certamente configuram uma rede específica de lugares que sobrevoam e brotam no espaço de sala de aula.

Portanto, a análise que apresento a seguir é fruto de um mapeamento das representações que apareceram em entrevistas realizadas com alunos e professores de uma instituição particular de ensino. Privilegiam-se, neste artigo, aquelas representações que incidem sobre a concepção de aula que alunos e professores possuem, atrelada inevitavelmente ao jogo institucional e às condições que sustentam o processo de aprendizagem.

Torna-se fundamental reiterar que não se pretende, com esta análise, promover um "entendimento" da realidade institucional, ou mesmo descobrir qual a verdade desta realidade. Tal procedimento, contrário à concepção proposta neste trabalho, seria supor ingenuamente que há uma correlação entre aquilo que é da ordem dos discursos e aquilo que chamamos realidade. Trabalha-se na ordem das representações/imagens dos sujeitos institucionais, isto é, no campo do imaginário constitutivo da realidade, contudo, ao mesmo tempo, afastado desta realidade e impossibilitado de revelá-la de forma direta e por mera transposição dela. Além disso, não é possível generalizar as conclusões obtidas para outras instituições, intenção que não consideramos como objetivo.

Tem-se, como ponto de origem teórica, a questão do discurso, inserida no contexto institucional, tal como se apreende na psicanálise, articulado pelos estudos de Guirado (1986 e 1995). Deste ponto de vista, entende-se que as questões/falas articuladas por um sujeito, em uma instituição, são expressões de um entrecruzamento de lugares atribuídos a ele, e que ele atribui aos outros. Sua subjetividade, suas representações e suas imagens são tomadas em sua dimensão institucional, pois, como afirma Guirado (1995), este sujeito é "constituído e constitutivo das relações institucionais concretas". Por seu discurso, por suas ações como sujeito institucional, instaura-se seu lugar na trama de lugares mutuamente atribuídos; entretanto, neste exato momento, constitui-se também sua alienação, seu desconhecimento e seu assujeitamento àquela rede/trama institucional, fazendo-se sujeito em seu fazer e, em um movimento contínuo, assujeitando-se ao seu lugar na rede simbólica.

No desenho institucional que se reorganiza, através dos discursos, constrói-se um panorama de posições que se colocam em competição e em disputa, consubstanciada por elementos da ordem da ameaça e, por vezes, da agressividade. Os lugares dispostos neste jogo de forças alteram-se conforme a relação ou ação que está sendo produzida, provocando um interjogo estipulado no qual professores ora ameaçam os alunos, ora são ameaçados por eles.

Os professores ocupam, neste jogo, conjunturalmente, um lugar de intermediário entre os alunos e a direção ou coordenação do curso, como persona-

gens principais que sofrem os efeitos provenientes de ambos os lados: ora dos alunos, com suas demandas iniciais que se referem, basicamente, a um autoconhecimento e a um saber passível de ser utilizado em seu cotidiano; ora da direção da faculdade, com suas regras e normas estabelecidas, colocadas em questão pelos professores.

O grupo dos alunos, desta forma, dirige-se fundamentalmente aos professores, seja para estabelecer e expor seus pedidos, suas expectativas em relação ao curso e à psicologia, seja para denunciar ações institucionais que lhes pareçam indicar uma ausência de transformação na própria formação. Além disto, é em atribuição aos professores que os alunos desvelam seu lugar imaginariamente criado como vítimas e assujeitados aos desejos dos outros (principalmente dos professores) e manifestam sua faceta revestida de um poder, marcado sobretudo por um lugar de cliente da instituição, ou seja, em uma posição de ser satisfeito, ser realizado, ser ouvido, colocando os professores em um lugar de subordinação e reverência. Tal movimento parece ser fundamental, pois indica que aqueles que, em uma primeira versão, mostram-se extremamente carentes de saber e de poder, receptores de informações, orientados em seu caminho ou participantes de uma dinâmica imposta pelo professor, possuem, em contrapartida, sua positividade de sujeitos e produtores de uma configuração que outorga aos outros determinados lugares na trama institucional.

Este é um dos elementos constitutivos da relação que se estabelece entre professor e aluno, na medida em que se desenrola preferencialmente em momentos específicos, nos quais a tensão e a disputa parecem tomar dimensões para além da aprendizagem. É neste subterrâneo do solo institucional que os alunos revelam suas armas e seus poderes, marcados por seu lugar de cliente e, por outro lado, reproduzem com os professores uma estrutura de relação que se impõe retroativamente sobre eles, dos professores para os alunos e, também, da instituição, representada pela direção, em relação aos professores.

A posição intermediária dos professores revela a fragilidade e a insuficiência de seu lugar de saber e de artífice do conhecimento e da aprendizagem. Aliás, esta faceta, considerada como a essencial e como o objetivo primeiro das relações que se estabelecem entre professores e alunos, é relegada a um segundo plano, já que as dimensões do poder e da trama se impõem como fundamentais.

Nesse contexto, a formação parece estar marcada por conflitos que expõem estruturas de poder em caminhos recíprocos; ora os professores com suas informações, ora os alunos com seu pagamento. A formação organiza-se em torno de um certo clima de disputa e de embate; trata-se, entretanto, de um embate que se dá menos na esfera dos conceitos ou teorias, e mais no campo das relações institucionais, fundamentalmente entre professores e alunos.

As ações de ordem terapêutica são um dos elementos fundamentais na trama discursiva destes alunos e professores e sustentam o espaço da aprendi-

zagem, mesmo que, por um movimento de negação e afastamento, a demanda terapêutica por parte dos alunos esteja sempre presente e provoque efeitos diversos em seu desenvolvimento durante o curso. Em alguns momentos, há encontros bem construídos no sentido de que a sala de aula torna-se palco de intervenções terapêuticas ou interpretativas de questões trazidas pelos alunos, reassumindo uma expectativa inicial que parece sustentar muitos no curso até sua conclusão, com a devida participação de alguns professores. O curso é, então, uma forma rápida, até mesmo facilitada de "fazer terapia", de conhecer a si mesmo e aos outros, e os professores-terapeutas encontram brechas para produzir suas interpretações, suas compreensões sobre o que se passa com seus alunos-clientes. Mais do que disfarçada, esta se mostra como uma das dimensões fundantes deste curso e da relação entre seus produtores.

Agrega-se a este caráter terapêutico da formação uma oposição que se revela fundamental, principalmente no que diz respeito à condução das aulas pelos professores. A ação de ensino mostra-se impregnada de um modelo de sobrevivência, marcada sobretudo por produções que tenham efeito nos órgãos dos sentidos dos alunos e que provoquem movimentos nos seus corpos. A ação primordial dos professores parece ser a de manter os alunos acordados, o que não implica necessariamente mantê-los aprendendo, estipulando, deste modo, um critério de maior ou menor satisfação em relação à aula que é ministrada pelo docente.

O uso de aulas que apresentem as teorias da psicologia indicam momentos de sofrimento e cansaço, desagradáveis em sua estrutura, sonolentos em seus efeitos físico-corpóreos. O movimento físico, representado fundamentalmente pelas vivências e dinâmicas, manifesta uma sensação agradável, em oposição ao desagradável do ato de conhecer, discutir e aprender. As vivências ou dinâmicas parecem indicar por si só o que determinada teoria pretende dizer, relegando para um outro momento a sua presença. Articulada nos discursos ao contexto sócio-cultural dos alunos, considera-se que a aula produzida em torno de vivências pode manter os alunos prestando atenção, enquanto que as teorias levariam a um enfadonho e tedioso sono.

O professor, na maior parte das vezes, posiciona-se diante disto; produtor de movimentação física, estimulador dos sentidos, revelador de emoções surgidas nas vivências, o professor se desprende da teoria e embarca em um movimento de ser agradável ou não. O espaço de aula parece estar marcado, posto isto, em uma certa concepção de sensibilidade ou emoção que se apresentam como mais verdadeiras do que as teorias.

E, sob dois ângulos diferentes, as questões se cruzam: a aula passa a ser avaliada pela satisfação que traz ao aluno, o que leva os professores a priorizarem as vivências. No entanto, priorizam as vivências, pois referem-se ao cansaço dos alunos que, principalmente, estudam no período noturno. O tipo de contrato estabelecido e como este é reproduzido nas relações em sala de aula premeiam tanto o critério condutor (agradável ou não) quanto o de cansaço/não cansaço.

Para além do objetivo da aprendizagem em psicologia, seja ele informativo ou formativo, configura-se uma dimensão de luta de poder que situa a trama institucional em um campo exterior ao próprio ensino. Parece haver, neste sentido, uma lógica da sobrevivência presente nas relações: os professores têm que manter seus alunos acordados para sobreviverem às aulas, os professores também têm que realizar malabarismos para sobreviverem na instituição. Por outro lado, o que se passa na formação já coloca para ambos os grupos institucionais a possibilidade ou não da sobrevivência no mercado de trabalho, o que em alguns momentos implica retirar a sobrevivência de outros.

O alcance ou o limite do campo psicológico parece passar ao largo da própria formação, mostrando sua cara em poucos momentos. Além disto, a questão da ausência de especificidade do campo psicológico está presente nas ações de professores, muitas vezes como terapeutas, revelando também uma inexistência de contornos no processo de aprendizagem. Ensino, terapia e autoconhecimento misturam-se e produzem uma psicologia mais próxima de um assistencialismo do que de um campo profissional demarcado.

Em tempo de reorganização universitária, de retomada dos objetivos do ensino superior e de discussão da importância ou não da pesquisa em universidades particulares, parece haver mais do que nunca um interesse na formação dos profissionais no Brasil. E, a formação em psicologia passa a ser repensada, na medida em que questões como necessidade de profissionais, demanda social, número e qualidade dos cursos de graduação etc. destacam-se no cenário das discussões. Formação e profissão aparecem em "cheque", imprescindível para sua própria existência social.

Além disto, vale considerar que estas questões incidem no espaço de aula, reproduzindo, entre alunos e professores, o jogo entre cliente e prestador de serviços, ou entre cliente e terapeuta. Deslocado em sua dimensão primordial, o espaço de aula indica mais o jogo de poder presente nas concepções estabelecidas mutuamente entre professores e alunos e também com a instituição, e menos a possibilidade da discussão.

Referências bibliográficas

Conselho Federal de Psicologia (1992) – **Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços**. São Paulo, Átomo.

Cunha, L. A. (1985) – **Escola Pública, Escola Particular e a Democratização do Ensino**. São Paulo, Cortez.

Guilhon de Albuquerque, J. A. (1986) – **Instituição e Poder: Análise Concreta das Relações do Poder nas Instituições**. Rio de Janeiro, Graal.

Guirado, M. (1986) – **Instituição e Relações Afetivas: o Vínculo com o Abandono**. São Paulo, Summus.

Digitalizado com CamScanner

Guirado, M. (1995) – **Psicanálise e Análise de Discurso: Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico**. São Paulo, Summus.

Melo, S. L. de (1983) – **Psicologia e Profissão em São Paulo**. São Paulo, Ática.

resenha

A representação do desejo*

Miriam Debieux Rosa**

O livro foi escrito a partir de um ciclo de palestras de mesmo nome, ocorrido por iniciativa de um grupo de psicólogos e psicanalistas de Piracicaba – São Paulo. A proposta, criativa e estimulante, envolvia uma palestra a partir de um filme indiciado, seguida de uma discussão dos participantes. O evento foi proposto à população em geral, não ficando restrito a profissionais da área. Dizem: "Pretendíamos, com isso, começar a ocupar o vazio que percebíamos haver, já que não conhecíamos, na cidade de Piracicaba, nenhum grupo de profissionais preocupado em articular saberes científicos com as manifestações artísticas e os saberes ditos populares".

Vários são os ângulos a partir dos quais podemos comentar a proposta e seu resultado – o livro. Um primeiro ponto é a abertura da cena: a proposta enunciada de fazer circular conhecimentos e reflexões para além do âmbito estrito da academia, dos parceiros, daqueles que sabem do que estamos dizendo pois partimos de alguns princípios em comum. Este diálogo exige, diferente do que se possa pensar, extrema familiaridade e compreensão da teoria e disposição para a escuta da perspectiva apresentada pelo outro: supõe o uso de uma linguagem mais próxima ao cotidiano e explicações do sentido que certos termos tomam no contexto de análise apresentado. Característica esta facilmente identificada em vários dos textos.

Outro aspecto diz respeito à variabilidade quanto aos caminhos de expressão escolhidos pelos autores o que, se torna o livro irregular no seu conjunto, lhe dá, por outro lado, leveza e oferece alternativas a vários tipos de interesse do leitor. A título de ilustração comento como alguns autores oferecem, como subsídio para a discussão, a posição da Psicanálise frente ao tema do capítulo. Cito, como exemplos, a questão sobre a delinqüência que envolverá o posicionamento sobre a ética e a moral; ou o caso da discussão sobre os conflitos humanos entre servir à regra ou ao desejo. Outros capítulos trazem conceitos psicanalíticos para nortear a análise, como nos que dizem respeito aos filmes que envolvem a mulher e a problemática sobre o feminino. Há os que trazem para auxiliar a discussão do filme a experiência clínica ou o relato de cenas do cotidiano, aproximando mais ainda o leitor de temas dos quais inicialmente poderia sentir-se distante. Este é o caso da temática sobre a psicose, abordada seja pelo relato de contatos com pessoas na rua, seja mostrando sua conexão com uma problemática que atinge a todos, como a paternidade. E assim caminha o livro falando de amor, sexualidade, política, expressão humana.

---

* Associação Livre – Instituto de Cultura e Psicanálise. *O desejo em cena: cinema e pensamento "psi"*. São Paulo, Companhia Ilimitada, 1998.

** Professora Doutora do Instituto de Psicologia da USP e PUC-SP; Coordenadora do Núcleo *Psicanálise e Sociedade*.

Como espero que os exemplos acima tenham demonstrado, à medida que expostos, que houve ousadia dos autores, uma vez que analisam temas complexos, temas que a modernidade nos impõe e que nos tocam tanto racionalmente como pelas emoções e princípios que, muitas vezes, nem sabemos que nos norteiam.

Este é um livro que estimula a cultura, não só por nos fazer procurar os filmes que não conhecemos, como por mostrar que há algo implícito que pode ser revelado com base neles, indicando o caráter de linguagem que lhes é próprio. Traz a público, paralelamente, conceitos importantes da Psicologia e da Psicanálise e seu potencial de contribuição concreta no trato de temas existenciais, sociais e políticos, oferecendo importantes pistas para reflexão e análise de questões da subjetividade e da sociedade.

resumos de teses e dissertações

O arquétipo do pai na cultura patriarcal: um estudo sobre a relação pai-filho e seus reflexos na subjetividade do homem atual

Marcus Cezar Donha
Orientadora: Profª Dra. Denise Gimenes Ramos
Mestrado em Psicologia Clínica

O presente estudo tem com finalidade uma discussão da identidade masculina intrinsecamente associada à concepção de paternidade. Através da constelação do arquétipo do Pai na cultura patriarcal, o autor estuda a relação pai-filho e seus reflexos na identidade masculina do homem atual. Para a realização desse trabalho, inicialmente alguns aspectos históricos, mitológicos, sociais e políticos são levantados, ressaltando a instauração do patriarcado e as conseqüências advindas dessa revolução na subjetividade de ambos os gêneros.

Adota-se uma abordagem junguiana e recorre-se às considerações teóricas de Carlos Byington sobre o desenvolvimento de uma Psicologia estrutural-evolutiva ou simbólica. Ao focalizar a relação pai-filho e a estruturação da identidade masculina, utilizam-se os conceitos de dinamismos estruturantes da psique (matriarcal, patriarcal e alteridade e cósmica) para se obter uma melhor compreensão da saída do menino do universo materno para o seu ingresso no universo paterno. Cobre-se o percurso do desenvolvimento da psique masculina na relação que estabelece com seus complexos paternais e, para ampliar a reflexão, retomam-se os ritos de passagem de algumas sociedade primitivas e seu significado para o menino, bem como o modo como esses ritos operam em nossos dias.

A História da cultura ocidental propiciou a constelação do arquétipo do Pai e o exercício da perenidade de forma bastante rígida e dogmática. A partir das recentes mudanças sociais, políticas e econômicas, do crescente espaço e poder adquiridos pela mulher nas últimas três décadas e das transformações decorrentes nas ideologias familiares, evidencia-se a relatividade da eficácia das estruturas patriarcais nessa virada do século.

O presente estudo pretende rastrear a necessidade do resgate de aspectos anímicos na subjetividade masculina, acreditando que a consideração da ânima na psique do homem deverá conduzi-lo a um processo de individualização, no qual a consciência patriarcal cede espaço para a consciência da alteridade.

Vislumbram-se grandes modificações para as próximas gerações no que diz respeito a uma identidade masculina menos polarizada, pressupondo relações mais democráticas entre o casal e seus filhos. Dessa forma, os resultados obtidos frente ao avanço do exercício de uma paternidade mais ampliada na família deverá propiciar ao filho uma relação mais íntima com o pai, facilitando para o menino a busca confiante da conquista de sua identidade masculina.

Trabalhar... para que serve? – O lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau

Brônia Liebesny
Orientador: Profº Dr. Sergio Ozella
Mestrado em Psicologia Social

Qual o lugar do trabalho no futuro do jovem? Para quê trabalha o jovem? Discutiu-se aqui o significado de trabalho para adolescentes de oitava série do primeiro grau de escola pública e particular.

A análise do conteúdo de redações sobre seus projetos de vida resultou na classificação dos temas mais importantes e sua organização no futuro desses jovens.

O trabalho aparece como necessário para a sobrevivência, mais cedo entre os jovens de escola pública; os de escola particular permanecem mais longamente identificados pelo estudo. As diferenças na organização interna dos temas abordados caracterizam conteúdos mais específicos dos grupos de gênero.

Os jovens se assemelham mais quando descrevem seu futuro mais remoto (em torno de 29 anos de idade). O trabalho não é uma atividade transformadora de si ou de suas relações; é uma atividade voltada para seu bem-estar e realização individual, representados pela constituição da família e aquisição de bens. Os padrões de expectativas futuras parecem muito próximos dos modelos veiculados por uma sociedade liberal, individualista, o que nos leva a pensar no (des)preparo para a crítica às formas de inserção no mundo do trabalho.

Estas conclusões devem ser compreendidas a partir de uma leitura sócio-histórica da inserção social desses indivíduos; podem ser úteis para discussão e elaboração de projetos críticos de intervenção em Orientação Profissional, na direção da promoção de saúde dos sujeitos dessa prática, através da apropriação das multideterminações de suas relações inter-subjetivas.

Dimensões subjetivas da realidade – Um estudo da subjetividade social no Brasil

Odair Furtado
Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Doutorado em Psicologia Social

O objetivo central deste trabalho foi o de estudar a forma como se expressa no Brasil a subjetividade social. O estudo da subjetividade social foi realiza-

do através da história da Psicologia Social no Brasil, incluindo nessa história desde o estudo sobre a realidade do Brasil Colônia, passando pelo aparecimento da Psicologia Social Científica e, a seguir, seu processo de institucionalização com o desenvolvimento da universidade brasileira. Analisamos a influência americana a partir da década de 40 do século XX e a ruptura com o modelo hegemônico a partir dos anos 70.

A história da Psicologia Social nos serviu como objeto para discutir as dimensões subjetivas da realidade. Trabalhamos com a hipótese de que há um campo subjetivo no contexto social que extrapola o campo das configurações subjetivas do sujeito, ao mesmo tempo que está ligada por um *continuum* a estas configurações. Ou seja, trata-se de um processo dialético de construção da subjetividade que nos permite verificar que não há dicotomia entre o indivíduo e a sociedade. A subjetividade social e a subjetividade do sujeito fazem parte de um mesmo fenômeno que se expressa, cada uma, com sua particularidade. Não é possível pensar uma sem a outra. Trabalhamos esta hipótese a partir do princípio de que toda produção humana tem base material concreta e que a subjetividade está em relação biunívoca com a objetividade.

Concluímos que esta relação biunívoca entre objetividade e subjetividade (além do fator representado pela singularidade do sujeito como agente da história), levando em consideração a história do desenvolvimento social de um país, de uma cultura, de influências econômicas e culturais entre as nações, demarcam condições subjetivas que influem diretamente na produção de idéias de um determinado período e que esse fator vai produzir marcas (que chamamos de matriz) que definem a produção de Psicologia Social nos diferentes momentos históricos vividos em nosso país.

normas

Normas para apresentação e publicação

A. Normas para apresentação de trabalhos

Os originais devem ser enviados em duas vias, digitados em espaço duplo, não excedendo 70 toques por linha em um máximo de 25 linhas, bem como em um mínimo de 10 e um máximo de 30 laudas.

Deve ser encaminhado também um disco produzido em qualquer versão WORD 6.0 em texto corrido (teclando ENTER apenas para mudança de parágrafo).

A apresentação dos trabalhos deve ter a seguinte configuração:

1. Título completo em português e inglês.
2. Nome(s) do(s) autor(es), titulação, filiação institucional, e outra informação que considere(m) relevante(s) (a ser avaliada pelos editores).
3. Resumos em português e inglês, com o máximo de 200 palavras ou 15 linhas.
4. Palavras-chave em português e inglês: no mínimo três, no máximo cinco.
5. Citações de autores no corpo do texto e referências bibliográficas conforme instruções abaixo.

5.1. **Citação no corpo do texto**

a. Sobrenome do autor da obra mencionada ou da obra de onde foi extraída a citação;

b. data da publicação original (primeira publicação) da obra mencionada ou da obra de onde foi extraída a citação;

c. no caso de citação localizada, número da(s) página(s) de onde foi extraída a citação, na edição consultada (não necessariamente a edição original).

Exemplos de citações no corpo do texto

A história do conhecimento mostra que a linguagem sempre se constituiu em um tema relevante nas diferentes teorias e sistemas psicológicos. No caso de Freud (1900), já na *Interpretação dos sonhos*, foi sugerida a sua importância na distinção entre os processos inconscientes e pré-conscientes (p. 656).

Vygotsky (citado em Lane, 1984) ressaltou a sua relevância afirmando que "uma palavra é um microcosmo da consciência humana" (p. 33); e Skinner (1957) dedicou uma de suas obras integralmente a considerações sobre este tema.

Atualmente, "(...) o fenômeno da linguagem propõe um desafio aos psicólogos" (McNeill, 1970, p. 132). Trabalhos como os de Marturano (1976) e Assis (1992) investigam o processo de aquisição da linguagem.

5.2. **Referências bibliográficas** (enviadas em arquivo separado)

a. Sobrenome e nome do autor da obra referida;

b. data da publicação original (primeira publicação) da obra referida;

c. nome da obra referida (preferencialmente no idioma original);

d. dados da obra referida: local da publicação e editora, no caso de livros. Nome do periódico, volume, número (entre parênteses) e página(s), no caso de periódicos.

Nota: Nos casos em que não foi consultada a edição original, acrescentar os dados relativos à edição ou tradução utilizada.

Exemplos de referências bibliográficas aplicadas ao texto do item anterior

Assis, Rosa M. (1992) – **Da constituição do sujeito falante no campo do outro – O caso R.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freud, Sigmund (1900) – **Die Traumdeutung**. Edição consultada: **Interpretação dos sonhos**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro, Imago, 2ª ed., Vol. V, 1987.

Lane, Silvia T. M. (1984) – Linguagem, pensamento e representações sociais. In: Lane, Silvia T. M. e Codo, Wanderley (orgs.) – **Psicologia Social – o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 3ª ed., 1985.

Marturano, Edna M. (1976) – Interação criança-mãe: características do componente verbal em três situações. **Psicologia,** 2(3):43-59.

McNeill, David (1970) – O desenvolvimento da linguagem. In: Mussen, Paul H. (org.) **Carmichael's Manual of Child Psychology** (3ª ed.). Edição consultada: **Manual de Psicologia da criança.** São Paulo, EPU-Edusp, Vol. 6, 1995.

Skinner, Burrhus F. (1957) – **Verbal behavior.** New York, Appleton.

6. Figuras e tabelas devem ser enviadas em arquivo separado.

7. Notas de rodapé também devem ser enviadas em arquivo separado.

Obs. Informar algumas características do trabalho enviado, como, por exemplo:

– foi apresentado em encontro científico?

– foi reelaborado a partir de dissertação ou tese?

– é um artigo revisto?

– foi financiado por alguma agência?

É necessário também enviar o endereço completo do(s) autor(es).

B. Normas para publicação

Os trabalhos enviados devem atender às seguintes especificações para serem considerados adequados para publicação:

1. Relatos de pesquisa.
2. Artigos teóricos.
3. Revisões de literatura.
4. Resenhas críticas.
5. Entrevistas.
6. Resumos de teses e dissertações.
7. Comunicações sobre pesquisas em andamento.

Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. Caso o autor considere importante a publicação de um artigo não original, deve enviar seus argumentos a serem considerados e aprovados pelos editores.

O procedimento adotado para aceitação definitiva para publicação será o seguinte:

Primeira etapa: seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. Os departamentos e o Centro Acadêmico da Faculdade e os editores da Revista constituem as instâncias responsáveis por essa etapa.

Segunda etapa: parecer de qualidade a ser elaborado por consultores científicos. O conselho científico e os pareceristas *ad hoc*, por ele indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.

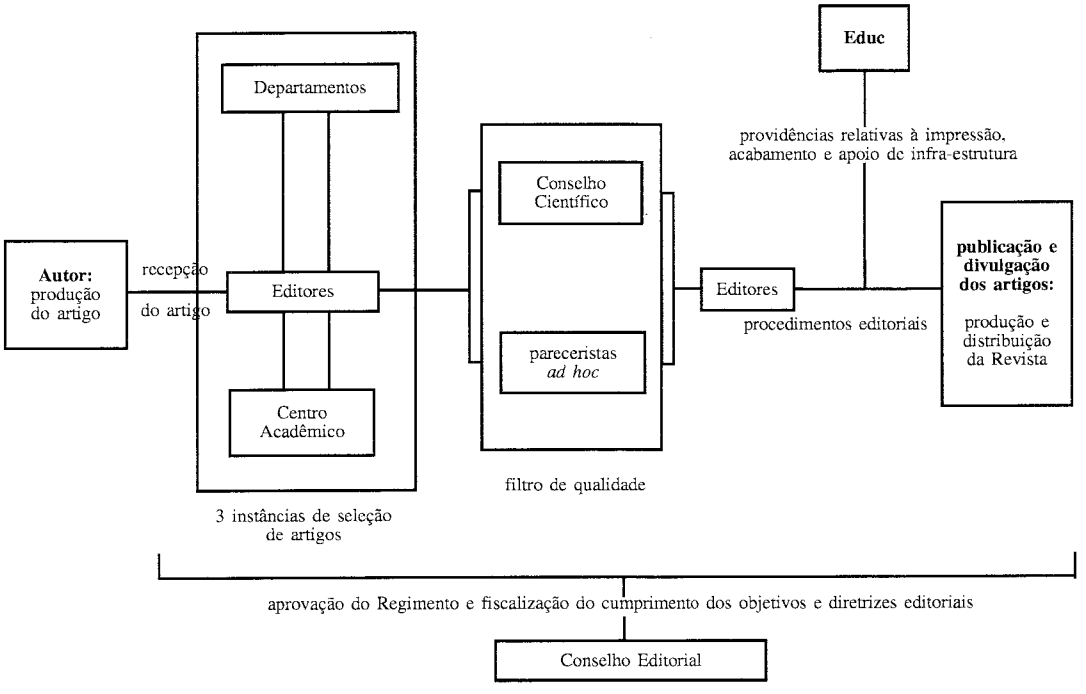
Os pareceres comportam três possibilidades:

a. aceitação integral;
b. aceitação com alterações;
c. recusa integral.

Em qualquer dos casos, o autor receberá cópia do parecer do consultor.

A figura a seguir mostra o fluxo de encaminhamento e avaliação dos artigos, do autor até a sua publicação, indicando as atribuições das instâncias envolvidas no processo.

Recurso: *Psicologia Revista* oferece a possibilidade de recurso ao autor cujo artigo tenha tido sua publicação recusada pelo Conselho Científico. O autor que desejar recorrer da decisão deverá encaminhar sua solicitação por escrito ao Conselho Editorial, acompanhada de fundamentação que justifique o seu questionamento do parecer emitido pelo Conselho Científico. O Conselho Editorial incumbir-se-á de avaliar a procedência da solicitação, analisando o artigo, o parecer e o recurso, para deliberar sobre a manutenção ou alteração das propostas incluídas no parecer.


Educ
providências relativas à impressão, acabamento e apoio de infra-estrutura
Departamentos
Conselho Científico
Autor: produção do artigo
recepção do artigo
Editores
pareceristas ad hoc
Editores
publicação e divulgação dos artigos: produção e distribuição da Revista
procedimentos editoriais
Centro Acadêmico
filtro de qualidade
3 instâncias de seleção de artigos
aprovação do Regimento e fiscalização do cumprimento dos objetivos e diretrizes editoriais
Conselho Editorial



Impressão de miolo e acabamento:

Gráfica da PUC-SP
Rua Ministro Godói, 965 – Perdizes – SP
Tel.: 3670-8366

ISSN 14-134063

educ FAPESP