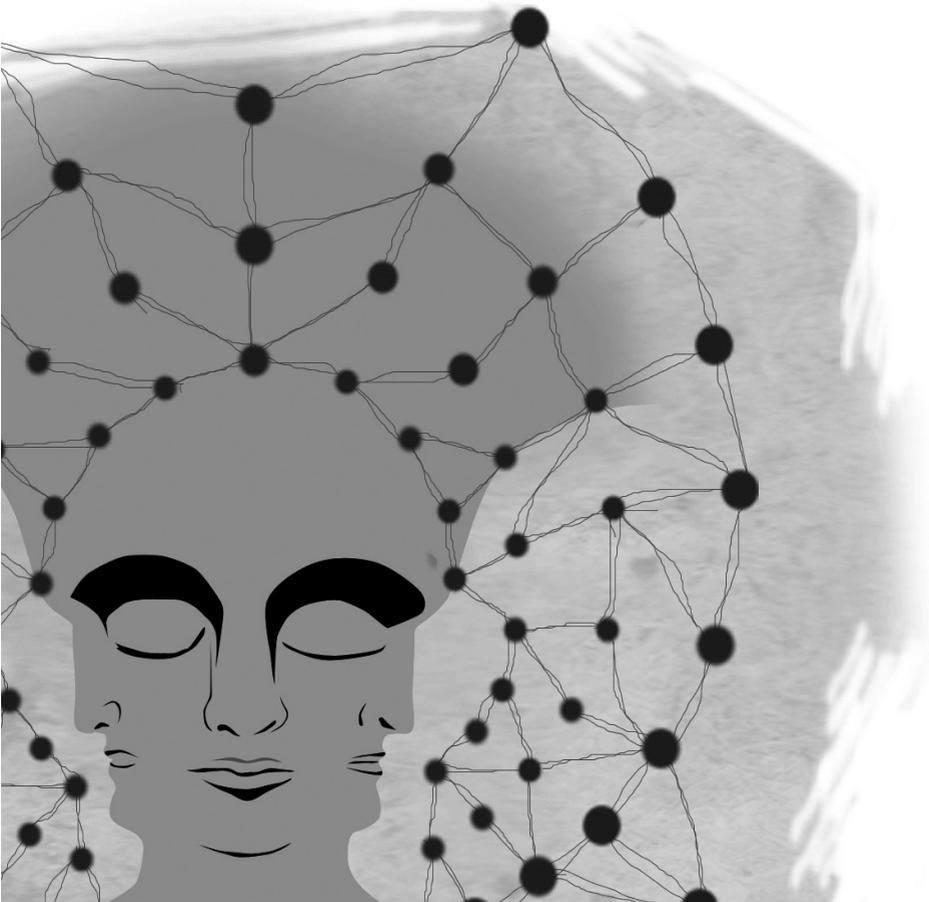


TRANS FORMA ÇÕΣΣ

ΣΜ

PSICO
LOGIA

Volume 2 – Número 1 – 2009
ISSN 1984-2139



TransFormações em Psicologia / Instituto de Psicologia,
Universidade de São Paulo. – Vol. 2, n. 1 (2009). São Paulo,
USP-IP, 1991-

Semestral

ISSN 1984-2139

1. Psicologia. I. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

Contribuíram como pareceristas ad hoc nas edições anteriores: Ana Martins Torres Bernardes (Universidade de São Paulo), André Karam Trindade (Universidade de Roma), Antonio Euzébios Filho (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), Bruno César Barbosa (Universidade de São Paulo), Catarina Cerqueira Iavelberg (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Christiano Mendes de Lima (Universidade de São Paulo), Daniela Bonci (Universidade de São Paulo), Elisabeth de Oliveira Dias, Emerson Juliano Prates (Universidade Federal de Santa Catarina), Glauce Carolina Vieira dos Santos (Universidade de São Paulo), Ladislau Ribeiro do Nascimento (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Luciane Marques Raupp (Universidade de São Paulo), Luiz Henrique de Lacerda Abrahão (Universidade Federal de Minas Gerais), Maira Monteiro Fróes (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Mariana Dorsa Figueiredo (Universidade Estadual de Campinas), Marisa Todescan Dias da Silva Baptista (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Marise Bertolozzi Bastos (Universidade de São Paulo), Mirna Yamazato Koda (Universidade de São Paulo), Paulo Roney Kilpp Goulart (Universidade Federal do Pará), Roseane Garcia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Tatiana Benevides Magalhães Braga (Universidade de São Paulo) e Wallisen Tadashi Hattori (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

TransFormações em Psicologia

Volume 2 – Número 1 – 2009

Editores

Carina Ferreira Guedes

Daniel Camparo Avila

Comissão Executiva

Luiz Eduardo de Vasconcelos Moreira

Marcio Leitão Bandeira

Pedro Paulo Fernandes Lagatta

Eduardo José Galli Berlofa

Pedro Eduardo Silva Ambra

Conselho Editorial

Ana Carolina Comin Vargas

Abenon Menegassi

Carlos Cesar Barros

Danilo Silva Guimarães

Giovanna Del Prette

Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto

Letícia Calmon Drummond Amorim

Luci Mara Garcez Marin

Marco Antonio Correa Varella

Marcelo Gustavo Aguilar Calegare

Rafael Alves Lima

Renato Cury Tardivo

Capa

Diego Rojas

**Publicação organizada pelos estudantes do Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo**



Universidade de São Paulo

Reitora: Suely Vilela

Vice-Reitor: Franco Lajolo



Instituto de Psicologia

Diretora: Emma Otta

Vice-Diretor: Yves Joel Jean Marie

Rodolphe de La Taille



Versão eletrônica: <http://www.ip.usp.br/transformacoes/>

TransFormações em Psicologia

Volume 2 – Numero 1 – 2009

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Editorial 6

Artigos Originais

Leda Souza do Nascimento, Maria Renata Menezes Sarubbi &
Paula Pimenta de Souza
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA DESIGUALDADE SOCIAL:
UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA
DA VIVÊNCIA DA DESIGUALDADE SOCIAL NA CIDADE
DE SÃO PAULO. 08

Hester van der Male & Elizabeth Batista Pinto Wiese
BASES NEUROPSICOLÓGICAS PARA O DESENVOL-
VIMENTO DO TALENTO MUSICAL 38

Reinoud Bothof & Elizabeth Batista Pinto Wiese
ATENÇÃO CONJUNTA: FORNECENDO BASES PARA HABI-
LIDADES SÓCIO-COGNITIVAS E DE LINGUAGEM 52

Lidiany Alexandre Azevedo, Thiago César Almeida & Ana Helena Moreira

“O RESFRIADO DA PSIQUIATRIA”: A DEPRESSÃO SOB O PUNTO DE VISTA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL 65

Luciene Aparecida Souza Silva Moraes

IDENTIDADE DO ADOLESCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA 86

Resenha de livro

João Bosco dos Santos Baring & Victor Barão Freire Vieira

CORPOS NA CIDADE: UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA DA VIOLÊNCIA URBANA EM SÃO PAULO 99

Normas para Publicação 113

TransFormações em Psicologia

Volume 2 – Numero 1 – 2008

Journal edited by the Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo

CONTENTS

Editorial 6

Original Articles

Leda Souza do Nascimento, Maria Renata Menezes Sarubbi &
Paula Pimenta de Souza
THE SUBJECTIVE DIMENSION OF SOCIAL DIS-
SIMILARITY: A STUDY ABOUT DISSIMILARITY
IN SÃO PAULO CITY 8

Hester van der Male & Elizabeth Batista Pinto Wiese
NEUROPSYCHOLOGICAL BASES FOR THE DEVELOPMENT
OF MUSICAL TALENT 38

Reinoud Bothof & Elizabeth Batista Pinto Wiese
JOINT ATTENTION: PROVIDING BASES FOR SOCIAL-
COGNITIVE AND LANGUAGE SKILLS 52

Lidiany Alexandre Azevedo, Thiago César Almeida & Ana Helena Moreira

“THE COOLED ONE OF PSYCHIATRY”: THE DEPRESSION UNDER THE ANALYTICAL- BEHAVIORAL POINT OF VIEW 65

Luciene Aparecida Souza Silva Moraes

TEENAGER’S IDENTITY IN THE CONTEMPORARY: CONTRIBUTIONS FROM SCHOOL 86

Book Review

João Bosco dos Santos Baring & Victor Barão Freire Vieira

BODIES IN THE CITY: A PSYCHOANALYTICAL APPROACH TO URBAN VIOLENCE IN SÃO PAULO 99

Publishing Rules 113

Editorial

Mais do que garantir a publicação de artigos originais, a proposta editorial da **TransFormações em Psicologia** tem como objetivo propiciar a discussão acerca dos sentidos e das etapas da pesquisa em Psicologia, apostando que esta discussão é imprescindível para a formação de psicólogos comprometidos com o avanço da Psicologia enquanto ciência.

Tal postura afeta diretamente o processo editorial e, consequentemente, o resultado que é apresentado ao leitor. A publicação de mais uma edição não apenas é a etapa final do processo; carrega em si os posicionamentos éticos pelos quais a Transformações passou.

O número reduzido de artigos é um primeiro exemplo visível a todos. Tal número, por não corresponder ao número de manuscritos submetidos a esta edição, indica a existência de recusas e leva-nos a refletir sobre as circunstâncias que levaram os autores a submeterem seus artigos ou a não atenderem, nem se proporem a discutir, as solitações de revisores e editores.

A exigência de publicação por parte das instituições acadêmicas e órgãos de fomento certamente contribui para a deturpação do sentido da mesma. Citamos aqui um exemplo que muito suscitou a indignação (e, posteriormente, a reflexão) de nosso corpo editorial: um manuscrito submetido, segundo declaração do próprio autor, ‘a mais de cem revistas’, devido ao ‘desespero’ em conseguir a tão esperada publicação.

Todo posicionamento exige escolhas e renúncias. Toda pesquisa científica também. As delimitações do objeto de pesquisa, da metodologia utilizada, do referencial teórico (e, por que não, da revista a qual a pesquisa mais se alinha à publicação) localizam o autor dentro da comunidade acadêmica e reafirmam seu caráter científico: como

uma verdade em construção e, portanto, aberta à contestação e ao debate.

Abdicar dessas escolhas não apenas prejudica a qualidade do material e da pesquisa como também põe em questão o que está sendo compreendido como prática científica. Nossa posição é clara; mais artigos encontram-se na sombra do que no sumário desta edição. Sabemos do risco que enfrentamos e da dificuldade de revistas iniciantes como a nossa recusarem artigos. Porém consideramos que esta possa ser a condição para manter nossa linha editorial e concretizar nosso objetivo de contribuir para a melhora das condições da prática científica através do questionamento sobre sua própria realização.

Isso não significa que desconsideramos a necessidade de divulgação das pesquisas realizadas, bem como de controles e avaliações para revistas. Mas tudo deve ser periodicamente questionado.

A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a dimensão subjetiva da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo.

Leda Souza do Nascimento¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Renata Menezes Sarubbi²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Paula Pimenta de Souza³

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este artigo apresenta uma das etapas do estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social na cidade de São Paulo, que foi realizada em uma região com o segundo pior índice de exclusão. Visa contribuir com os estudos deste fenômeno, ampliando o espaço da temática da desigualdade no âmbito da Psicologia. A pesquisa, iniciada em 2006 por alunos e professores da PUCSP, é realizada na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Para identificar e analisar a dimensão subjetiva presente no fenômeno social da desigualdade, foram realizadas entrevistas com grupos de homens e mulheres, escolhidos em diferentes regiões da cidade de São Paulo, caracterizadas como de maior ou menor desigualdade, conforme o Atlas da Exclusão Social elaborado por Pochmann e Amorim (2003). O estudo já permite afirmar que a desigualdade social tem sido caracterizada também por aspectos subjetivos, que dizem das diferentes maneiras das pessoas se sentirem inseridas em São Paulo.
Pavavras-Chave: Desigualdade Social; Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica.

Abstract: This article presents one of the stages of the study about the subjective dimension of the social difference in São Paulo city, that was made in the region with the second worst index of exclusion. This article aims to contribute to studies of this phenomenon, broadening the scope of the issue of inequality in the Psychology. The field research, started in 2006 by students and professors of the PUCSP, is performed in view of the Socio-Historical

1. Graduação em Psicologia, endereço eletrônico: ledasnasc@hotmail.com

2. Graduação em Psicologia, endereço eletrônico: mariarenatasarubbi@yahoo.com.br

3. Graduação em Psicologia, endereço eletrônico: paupimentas@hotmail.com

Psychology. To identify and analyze the subjective dimension of this phenomenon in social dissimilarity, interviews were conducted with groups of men and women, chosen in different regions of São Paulo, characterized as more or less inequality by the Atlas of Social Exclusion prepared by Pochmann and Amorim (2003). This makes it possible to suggest that social inequality has also been characterized by subjective aspects, which concern the different ways for people to feel included in São Paulo.

Key-Words: Social Dissimilarity; Subjectivity, Social-Historical Psychology.

Introdução

A presente pesquisa, realizada como Iniciação Científica, teve como objetivo caracterizar o aspecto subjetivo que acompanha e constitui o fenômeno da desigualdade social. Pretendeu-se investigar como as pessoas se sentem, se vêem, se identificam; quais sentimentos acompanham vivências desiguais; quais os projetos de vida, as perspectivas de futuro, em síntese, verificar quais as construções subjetivas que acompanham e fazem parte do fenômeno social da desigualdade.

O Brasil é um país marcado pela enorme concentração de renda em que poucos detêm muito e muitos detêm pouco, havendo assim, um abismo entre riqueza e pobreza. A pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD, em 2007, mostrou que os 10% da população ocupada com os mais baixos rendimentos detiveram 1,1% do total dos rendimentos de trabalho, enquanto os 10% com os maiores rendimentos recebiam 43,2%, demonstrando a concentração de rendimento que ainda perdura em nosso país. A cidade de São Paulo sendo o maior centro produtor de riquezas foi o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, na medida em que a desigualdade brasileira toma, nesta cidade, cores fortes.

Desigualdade é uma palavra pouco precisa, pois pode desig-

nar qualquer hierarquização de diferenças. Aqui, utiliza-se o termo desigualdade social para designar a situação social hierarquizada a partir da diferença na apropriação da riqueza produzida coletivamente no país e suas conseqüências sociais, como diferença de acesso aos bens culturais e aos serviços e diferenças no atendimento aos direitos sociais, como cidadãos.

Este estudo tem como perspectiva teórica a Psicologia Sócio-Histórica. Nesta concepção o homem, a partir de seu nascimento, começa a se constituir como sujeito ativo, social e histórico à medida que é capaz de transformar seu ambiente – que é social e cultural – e, na medida em que transforma o mundo, é por ele transformado. É a partir dessa atividade de transformação do mundo que a subjetividade do homem é constituída e constantemente transformada. Homem e mundo relacionam-se permanentemente e neste processo ambos se transformam. A Psicologia Sócio-Histórica entende, portanto, que objetividade e subjetividade são dimensões de um mesmo e único processo.

Objetivou-se, portanto, na pesquisa, caracterizar do ponto de vista da psicologia, a dimensão subjetiva da desigualdade social. Este artigo relata parte desta investigação.

Buscou-se com a realização de grupos, onde se conversou sobre a vida na cidade de São Paulo, elementos de sentido que pudessem caracterizar a dimensão subjetiva da vivência da desigualdade social. Como organizadores das falas e a partir delas utilizamos as categorias: relato de experiências de vida; explicação da desigualdade social, descrição da desigualdade social, expressão de sentimentos e projetos de futuro.

Estudos referentes às condições de vida desiguais já foram realizados no Brasil, no âmbito da Sociologia e da Economia, a exemplo de Medeiros (2005), Pochmann e Amorim (2003), Martins (1997) e outros. Entretanto, a Psicologia pouco tem contribuído para este tipo de estudo, sendo assim, nosso intuito resgatar questões referentes à subjetividade que acompanha e caracteriza as

situações de desigualdade. Sentimentos, imagens, idéias, valores, emoções, são alguns dos registros simbólicos que se configuram a partir das vivências de desigualdade por parte dos moradores da cidade.

Partiu-se do pressuposto de que, a partir do relato de moradores, das experiências por eles vividas na cidade de São Paulo, é possível apreender elementos descritivos do mundo psicológico e que estes dados podem dar visibilidade a uma dimensão da realidade que tem ficado ocultada: a dimensão subjetiva.

Habitantes da cidade de São Paulo foram entrevistados em grupo, separados homens e mulheres. A separação de homens e mulheres foi feita por considerarmos que as mulheres têm diferentes tarefas e funções na família e “conversam” sobre diferentes assuntos. A discussão foi feita a partir do roteiro – fruto da primeira parte dessa pesquisa desenvolvida em agosto de 2006 – o qual estimulava conversas sobre a vida na cidade, as dificuldades e facilidades, as diferenças sociais entre os habitantes, buscando-se sempre estimular o relato de vivências pessoais, capazes de trazer elementos que revelassem a maneira como essas pessoas vivem e significam a desigualdade social que caracteriza as relações na cidade.

Partiu-se do Atlas da Exclusão Social (Pochmann e Amorim, 2003) para se compreender como os habitantes de São Paulo se distribuem no espaço da cidade em termos de acesso à riqueza produzida e acesso aos bens e serviços. Os bairros da cidade são divididos, pelos autores do Atlas da Exclusão Social, em quatro grandes categorias, representadas por cores que indicam diferentes índices crescentes de Exclusão Social: verde, amarelo, laranja e vermelho.

Cabe esclarecer que, a primeira parte desta pesquisa, cujo início foi em Agosto de 2006, coletou dados a partir de entrevistas com homens e mulheres habitantes de São Miguel Paulista, bairro pertencente à região de cor vermelha, ou seja, maior índice de exclusão social.

A parte da pesquisa que será relatada neste artigo deu conti-

nidade ao trabalho iniciado em 2006, trazendo a investigação realizada em um bairro de cor laranja. A contribuição dada ao trabalho por esta etapa foi a realização de entrevistas em grupo no bairro Freguesia do Ó, detentor do segundo maior índice de desigualdade social (cor laranja no Atlas).

O presente artigo apresenta os dados e a análise desta etapa da pesquisa, ou seja, a etapa da investigação no bairro da Freguesia do Ó, onde dois grupos, um de homens e outro de mulheres, conversaram sobre a vivência na cidade de São Paulo, permitindo um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Inicialmente faremos algumas considerações teóricas, apresentando os fundamentos da pesquisa; posteriormente apresentaremos a metodologia e os procedimentos, para então, apresentarmos os dados e a discussão feita sobre eles.

Considerações Teóricas

1. A desigualdade social

A distribuição da renda no Brasil é uma das mais desiguais no mundo. Segundo Medeiros (2005) uma grande massa homogênea de famílias brasileiras possui baixos rendimentos, enquanto que uma reduzida elite rica, que abrange apenas 10% da população, detém 45% da renda. Por conta disso, a história recente do Brasil é marcada pela persistência de elevados níveis de desigualdade social. Muitos aspectos podem ser apresentados para configurar esta desigualdade. Medeiros (2005) apresenta dados pouco usuais que a caracterizam de forma interessante, dando visibilidade a aspectos pouco conhecidos da desigualdade social. Diz-nos Medeiros:

(...) muito da riqueza no Brasil pode ser explicado quando a existência de desigualdades nos rendimentos do trabalho e na distribuição de aposentadorias e pensões é considerada (...) As demais fontes de renda são mais importantes para diferenciar os muito ricos do que para posicionar

uma família no estrato dos ricos (...) Aposentadorias e Pensões, são de extrema importância porque permitem inferências sobre o papel que o Estado brasileiro tem na reprodução das desigualdades sociais, já que o sistema previdenciário responde pela maior parte dos gastos sociais no país e é regulamentado por uma legislação de caráter igualitarista. (p.25)

Há duas vezes mais aposentados e pensionistas entre os ricos, o que tem uma relação com o perfil distributivo do sistema previdenciário como um todo. Isto amplia ainda mais a desigualdade econômica brasileira, embora esta não seja a única causa (Medeiros, 2005).

Ainda segundo Medeiros (2005), diversos estudos foram realizados no Brasil apontando a existência do racismo e sua pesquisa confirmou a existência de discriminação de raça e gênero, no que se refere à remuneração das pessoas. Este seria mais um elemento associado a uma estrutura social hierárquica, que associa elementos econômicos a outros que contribuiriam para justificar a manutenção da desigualdade.

O autor também demonstrou que, ao contrário do que se acredita, o baixo índice de escolaridade e a quantidade de pessoas em uma família não são fatores determinantes da desigualdade, pois “mesmo se todos os trabalhadores brasileiros possuísem educação de nível superior, o movimento de pessoas do estrato não-rico ao estrato rico seria extremamente reduzido” (p. 28).

Medeiros (2005) Concluiu que:

não são os rendimentos médios de ocupações mais bem remuneradas, mas sim a posição nos segmentos superiores da distribuição de rendimentos de cada ocupação o que melhor explicam as remunerações elevadas dos trabalhadores ricos, os trabalhadores ricos fazem parte das elites de suas ocupações. (p. 29)

Vê-se assim, a partir das análises do autor, que a estrutura brasileira é extremamente hierarquizada, e para romper tal hierarquia se faz necessário mudanças muito mais profundas do que aquelas “que estão ao alcance das políticas convencionais, como as

de assistência social, educação ou mercado de trabalho, etc.” (Medeiros, 2005, p.31)

Embora Medeiros (2005) tenha trabalhado com dados referentes à renda e, portanto retratado apenas questões de cunho econômico, ele reconhece a existência de “outras dimensões tão ou mais importantes das desigualdades sociais que não devem ser subestimadas.” (p.30)

Desigualdade social e exclusão, estudadas e analisadas a partir de considerações como essas de Medeiros, ou outras, vindas da sociologia (Scalon, 2004; Reis 2000; Martins, 1997) são processos que têm sido estudados no Brasil, dada a importância para compreensão da situação nacional.

Entretanto, esta situação carrega consigo experiências individuais e relações sociais que merecem ser estudadas em seus aspectos vivenciais. A forma como as pessoas significam sua inserção em uma sociedade desigual é um importante fator a ser considerado no campo da Psicologia. O estudo da dimensão subjetiva da desigualdade se torna imperativo.

2. A Subjetividade e a constituição do mundo psicológico

Acredita-se que a subjetividade do homem – o que determina seu modo de pensar, agir, trabalhar- não se trata de uma instância predeterminada, mas de uma produção psíquica singular construída permanentemente na sua vida cotidiana e também possível de ser captada nessa mesma vida.

A capacidade de registro simbólico, conquistada pelos humanos no decorrer de seu desenvolvimento como espécie, possibilitou que os homens, ao atuarem sobre o mundo na busca de satisfação de suas necessidades, fossem internalizando aspectos da realidade construindo elementos de vivência subjetiva. São imagens, significados, emoções, formas de expressão que se configuram psicoló-

gicamente e permitem ao sujeito se pôr no mundo, organizando sua conduta, seus pensamentos e sentimentos. Segundo Bock & Gonçalves (2005):

Quando falamos de nossas emoções e afetos, de nossos pensamentos e projetos, de nossos valores e julgamentos, estamos falando de um mundo de símbolos, imagens e registros que se forma em nós e permite saber quem somos, ser reconhecidos e nos transformarmos. Estamos falando de um mundo singular e idiossincrático, Estamos falando de um mundo de registros a partir de vivências. Ninguém duvidaria de que estamos falando do mundo psicológico. (p. 112)

Esse mundo psicológico, na perspectiva sócio-histórica, é constituído em uma relação, dialética, complexa e processual, com a realidade objetiva, material e social. A partir de Vigotski (2001), trabalha-se com essa noção, entendendo que a atividade do indivíduo é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, em um processo que parte do social para o individual e que se realiza no espaço intersubjetivo.

A Psicologia Sócio-Histórica vai propor, então, a partir de Vigotski, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrasubjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais. (Gonçalves, 2001, p.50)

Para a Psicologia Sócio-Histórica “... a expressão psíquica humana suplanta o arcabouço biológico do indivíduo e passa a constituir um campo que, na falta de uma definição mais rigorosa, chamamos de subjetividade.” (Furtado, 2001, p. 75)

Segundo González-Rey (2004), Vigotski representa

a psique humana como um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de ‘sistemas e sentidos’, definição que nos remete a uma nova ordem, a subjetividade. Nessa nova ordem a definição de sentido não se produz por qualquer influência externa ao sistema psíquico, e sim como resultado de um processo que tem lugar em um nível psíquico, dentro do qual toda influência externa atua através das possibilidades geradoras de sentido da subjetividade em seu momento atual. Essa definição da psique, com efeito, conduz a uma visão diferente sobre a ação

do social sobre a psique, visão que rompe com a dicotomia social/individualidade. (p. 50-51)

Em outras palavras a Psicologia Sócio-Histórica entende que a psique é uma produção singular do sujeito, que se constitui a partir das condições de vida social do indivíduo. Desta maneira, busca-se superar as concepções naturalizantes sobre o mundo psicológico, uma vez que não há subjetividade inerente e apriorística. Não se adota a visão de fenômeno psicológico como algo interno ao homem que recebe influência do meio social e que muitas vezes se contrapõe a interesses naturais do humano. O mundo psicológico se organiza a partir das vivências dos sujeitos. Estas são o conjunto de atividades e relações que ao serem exercidas pelos sujeitos se organizam e se estruturam como conteúdos singulares. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social.

De acordo com Furtado (2001) para Psicologia Sócio-Histórica as peculiaridades do humano “devem ser buscadas na conformação sócio-histórica da atividade vital, relacionada ao trabalho social, ao uso de ferramentas e ao aparecimento da linguagem.” (p.77)

A linguagem, assim como a atividade, também é um fator essencial no processo de constituição da consciência. É por meio dela que “gravamos” conteúdos na memória, o que nos permite designar objetos, mesmo quando eles estão ausentes, a linguagem inaugura o mundo interno das idéias, possibilitando o processo de abstração e generalização. (Furtado, 2001)

Segundo Bock & Gonçalves (2005):

De acordo com a concepção Sócio-Histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico. Isso quer dizer que é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos; quer dizer ainda que as experiências individuais e subjetivas são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade, e que

estes têm existência e determinação material e histórica; por fim, quer dizer que a subjetividade não está predefinida em cada indivíduo nem se constitui de processos ou estruturas universais da humanidade. Ao contrário constitui-se nessas condições e que esta sempre em processo, uma vez que decorre de situações concretas que incluem, necessariamente, as atividades objetivas e subjetivas do indivíduo. (p. 113-114)

Quando se visa estudar a dimensão subjetiva da desigualdade social, se está fazendo referência aos aspectos da subjetividade que se constituem, para os sujeitos, quando a vivência social é de desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais e quando as relações são hierarquizadas pelo poder ou possibilidades deste acesso. Um mundo tão desigual está possibilitando quais subjetividades?

3. A dimensão subjetiva da desigualdade social

A noção de dimensão subjetiva permite trabalhar com os fenômenos sociais na mesma perspectiva apontada acima. Ou seja, é possível reconhecer nos fenômenos sociais a presença de sujeitos e subjetividades, constituídas dialeticamente na relação com a objetividade social.

Quando falamos de subjetividade, estamos referindo-nos ao fato de que o processo de construção do mundo objetivo tem uma dimensão simbólica (...) [uma] configuração – que nunca fica pronta - do processo de transformação do mundo, no âmbito do sujeito. (...) No entanto, esses registros [simbólicos], além de estarem no campo da subjetividade do sujeito, também estão no campo coletivo, pois se objetivam como leis, valores, regras, significados, ideologias, teorias, ciência e discursos. Assim, toda a realidade social tem uma dimensão subjetiva. (Bock e Gonçalves, 2005, p 121)

Alguns autores da Psicologia Social têm desenvolvido investigações e têm elaborado conceituações que caminham na direção de apontar aquilo que, na Psicologia Sócio-Histórica, se reconhece como aspectos da dimensão subjetiva de fenômenos sociais. Nessa

direção, Sawaia (2002), por meio da discussão da dialética exclusão-inclusão e do sofrimento ético-político contribui diretamente para a compreensão dos aspectos subjetivos da desigualdade social.

Para Sawaia (2002), “a sociedade exclui para incluir” e este fato é decorrente da desigualdade social, uma vez que todos estão incluídos em algum “lugar”, mesmo que seja inadequado do ponto de vista ético e econômico.

De acordo com Sawaia (2002), para a psicologia, a concepção dialética exclusão/inclusão não está relacionada à adaptação, à normatização e à culpabilização individual e sim a mecanismos psicológicos de coação. Por ser um processo dialético complexo, a exclusão “só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela.” (p. 09)

Ao se estudar a desigualdade social e a “exclusão” decorrente dela, é preciso levar em conta os aspectos afetivos daquele que é “excluído”, pois segundo Sawaia (2002) é preciso:

Superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais. (p. 98)

Para Sawaia (2002), quando compreendemos que a exclusão implica em sofrimento, recuperamos o indivíduo que está perdido nas análises econômicas e políticas, pois, é ele quem sofre embora “esse sofrimento não tenha gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente”, por isto a necessidade de se estudar a exclusão pelo viés da afetividade, e ao mesmo tempo, refletir sobre o cuidado que o Estado tem com seus cidadãos. (p. 99)

Dessa forma, Sawaia indica, com sua reflexão, um caminho profícuo para que a Psicologia possa contribuir com a compreensão da desigualdade social.

Também a discussão da articulação entre a subjetividade individual e a subjetividade social, desenvolvida por González-Rey (2004) traz elementos que permitem avançar nessa compreensão. Tomando-se as contribuições epistemológicas da Psicologia Sócio-Histórica e, neste sentido, buscando construir a análise sem que se estabeleça uma dicotomia entre o sujeito /subjetividade e o mundo social, pode-se recorrer à noção de sentido desenvolvida por Gonzalez Rey (2004), que se apresenta como recurso para a compreensão da articulação indivíduo-sociedade:

A produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com a experiência social concreta. Esse encontro se produz em várias dimensões: o sujeito vivência e se representa em nível consciente vários elementos da experiência e associados a ela, sobre os quais nos pode falar, elementos que podem ou não ser portadores de sentido. Por sua vez, o sujeito experimenta emoções que não consegue explicar e sobre as quais, às vezes, nem tem consciência. Ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo de experiência integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação.” (p.51)

A categoria *sentido* nos possibilita pesquisar a experiência da desigualdade social, escapando do entendimento de que o que vamos receber no discurso seja uma resposta à situação ou um reflexo dela. Nesta pesquisa utilizamos o conceito de *sentido subjetivo*, tal como apresentado por Gonzalez-Rey (2004), considerando que é o conceito que nos permitirá a análise da dimensão subjetiva das vivências sociais da desigualdade, pois, o sentido subjetivo permite que consideremos os significados das experiências e as emoções que as acompanham.

Nossa intenção é, a partir do acesso aos sentidos dos sujeitos, que só é possível, como coloca González Rey (2005), pelo esforço construtivo interpretativo do pesquisador, de um conjunto amplo de sujeitos, apresentar conceitos que sejam descritivos e compreensivos da experiência da desigualdade social. A desigualdade está

tomada aqui, então, como um fenômeno social que caracteriza nossa vivência em sociedade e que possui uma dimensão, que aqui denominamos dimensão subjetiva e que se refere a um conjunto de experiências psicológicas do sujeito. O conjunto destas expressões de sentido nos permitirá indicar aspectos que compõem estas vivências: são significados, emoções, imagens, conceitos que se estruturam de modo a dar, à experiência, um significado pessoal e que no coletivo, compõe a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Metodologia

Esta pesquisa, de iniciação científica, teve início em agosto de 2006 e trata-se de um projeto mais amplo que prevê a investigação em bairros representativos de todos os níveis de exclusão social apresentados por Pochmann e Amorim (2003), no Atlas da Exclusão Social. Como foi esclarecido na Introdução, apresenta-se aqui uma parte dos resultados, referentes a sujeitos moradores de um bairro representativo do segundo pior nível de exclusão (“bairro laranja”)⁴.

O instrumento de coleta de dados (fixado na primeira etapa da pesquisa) buscou acesso aos sentidos subjetivos, de sujeitos que vivem na cidade de São Paulo, pelas falas provocadas e realizadas em grupo sobre vivências e conceitos que se relacionassem à desigualdade social.

Trabalhamos com dois grupos de sujeitos, com idade entre

4. A pesquisadora responsável é a Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock e as pesquisadoras colaboradoras são: Profa. Dra. Brônia Liebesny; Profa. Elisa Zaneratto Rosa e Profa. Dra. Maria da Graça M. Gonçalves. Outro grupo de alunos da Graduação de Psicologia, além dos autores deste texto, trabalhou nesta pesquisa em sua primeira etapa, cujos dados foram coletados em São Miguel Paulista. A etapa da pesquisa aqui relatada, contou com a colaboração de seis alunos bolsistas: Aline L. Barreto, , Maria Renata M. Sarubbi, Paula Pimenta de Souza, Leda Souza do Nascimento e Tales F. Mistura do curso de Psicologia da PUCSP e Ana Carolina Campos Gerbim do curso de Ciências Sociais na mesma Universidade.

25 e 50 anos, divididos por sexo e moradores do bairro da Freguesia do Ó.

A idade foi estabelecida considerando-se que um sujeito adulto teria uma vivência maior da vida na cidade e uma capacidade também maior de relatá-la. A divisão de homens e mulheres foi decidida supondo-se que as tarefas, atividades e inserções dos homens e das mulheres, em nossa sociedade, têm sido distintas e, na medida em que a conversa era sobre a vida cotidiana das pessoas, considerou-se importante separar homens e mulheres. Além disto, imaginava-se que os homens e as mulheres têm diferentes formas de estarem em grupo e de se relacionarem. As disponibilidades de horários, dadas as rotinas, também foi um aspecto considerado. Foram suposições que permitiram que se estabelecesse a organização dos grupos e a solicitação à pessoa que nos ajudou a formar os grupos no bairro.

Os grupos foram formados espontaneamente, a partir de convite feito por uma pessoa que nos foi indicada por outros grupos que fazem pesquisa e trabalhos no bairro. Esta, por sua vez, marcou o dia e horário e convidou pessoas no bairro.

Nós comparecemos no dia e horário marcados e trabalhamos com as pessoas que responderam positivamente o convite.

O grupo de mulheres contou com oito participantes e o de homens com sete. Para a conversa com os grupos utilizamos um roteiro com a finalidade de estimular e direcionar o diálogo, enriquecendo assim a discussão sobre o tema da nossa pesquisa.

Os participantes foram previamente esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e informados de que poderiam desistir de participar do grupo a qualquer momento, sendo assim, todos assinaram o termo de consentimento.

Após o esclarecimento e a assinatura, os participantes receberam um mapa da cidade de São Paulo, retirado da publicação de Pochmann e Amorim (2003) onde os bairros apareciam coloridos nas quatro cores que designavam os índices de exclusão. Era, então,

explicado o mapa e oferecida a oportunidade de os participantes localizarem o seu bairro. Após esta introdução, começávamos a conversa, pedindo a eles que falassem da vida na cidade de São Paulo, esta cidade marcada pela desigualdade social. O roteiro nos permitia garantir que falassem das dificuldades e facilidades na cidade; das experiências cotidianas, especialmente de eventuais vivências de situações de desigualdade social, da existência de situações de humilhação. Também se buscava garantir algumas discussões conceituais: como surge a desigualdade social entre as pessoas na cidade, do que estamos falando quando falamos de desigualdade social. O projeto de futuro vinha como questão final, quando era solicitado que falassem sobre suas perspectivas de vida futura.

Três pesquisadores-estudantes trabalharam em cada grupo: um na coordenação, outro no registro e outro na ajuda ao coordenador para garantir os itens do roteiro. Além disto, uma pesquisadora-professora acompanhou o grupo. Uma taquígrafa também esteve presente fazendo os registros para posterior transcrição na íntegra das falas.

Através da análise das falas destes grupos pode-se observar que as pessoas descreviam aspectos da vivência da desigualdade, explicavam o que acreditavam ser causa e/ou consequência de tais vivências, relatavam suas experiências individuais e coletivas da desigualdade social, mostravam seus sentimentos e emoções diante disso e traziam seus sonhos e projetos de futuro. Isso permitiu a organização das falas das mulheres e dos homens em cinco categorias de sentido. Essas categorias foram: *Relato de Experiências* (falas referentes a experiências vividas pelos sujeitos no cotidiano da vida na cidade); *Descrição da Desigualdade Social* (aspectos/situações/ características/ elementos de desigualdade social mencionados pelos sujeitos para descrever a desigualdade); *Explicação para Desigualdade Social* (aspectos utilizados para explicar a existência da desigualdade); *Expressão de Sentimento* (sentimentos relativos às vivências da desigualdade e às situações de vida relatadas) e *Projetos*

de Futuro (perspectivas para o futuro mencionadas pelos sujeitos).

A categorização das falas foi realizada pelo grupo de pesquisadores, após a leitura integral das transcrições por todos. As cinco categorias foram as mesmas da etapa anterior da pesquisa e se mostraram adequadas também nesta etapa. Apesar de não serem categorias construídas a priori, o roteiro provavelmente direcionou e estimulou falas nestas direções.

Após a categorização dos dados, quando alocamos trechos das falas em cada uma destas categorias, fizemos a análise e síntese de cada uma delas para os grupos em separado: mulheres e homens; isto permitiu a análise das falas de cada grupo. A seguir, foi feita a comparação entre os grupos.

Cabe destacar que após alocarmos os trechos das falas, o que era feito individualmente, por cada pesquisador, fez-se o que denominamos de conferência, em busca do consenso, ou seja, verificávamos se todos os pesquisadores haviam categorizado da mesma forma. Nas divergências fazia-se uma análise mais cuidadosa do trecho, até que se produzisse o consenso a respeito de qual categoria era mais adequada para representar cada fala.

Para categorizar os trechos das falas, destacava-se nelas, negritando palavras ou frases que indicassem ênfase (por repetição ou destaque), ou aspecto principal da fala (assunto ou objeto do qual se falava naquele trecho) ou ainda algum aspecto da fala que chamasse atenção de alguma forma. Este exercício permitiu a categorização. Feito isto e a conferência (consenso da categorização) fez-se sínteses para cada categoria, indicando de forma descritiva os elementos que a compunham. Somente depois desta etapa se fez a análise, finalizando cada grupo. A etapa final foi a comparação entre os grupos.

Os dados apresentados aqui são os que compuseram a síntese descritiva das categorias e a comparação entre os grupos de homens e mulheres. Posteriormente se traz elementos da análise.

Resultados

Alguns traços marcantes nas falas diferenciam os discursos dos dois grupos, o de homens e o de mulheres.

Os homens apresentaram um discurso mais pautado nas hierarquizadas relações de trabalho patrão/empregado; na desigualdade social como consequência de um sistema econômico injusto; no esforço pessoal e luta coletiva como alternativas na mudança de vida, apesar das muitas frustrações e do sentimento de impotência diante das não realizações.

As mulheres discutiram mais as relações familiares e junto à comunidade; apresentaram relatos de resistência e dificuldade na instalação no bairro e na criação dos filhos; mesmo diante de tantos problemas mostram-se orgulhosas por terem conseguido criar seus filhos diante da difícil condição de vida e conseguido “estudá-los”; muitas também alcançaram o ensino superior; por fim possuem uma concepção moral e contraditória de desigualdade, crêem por um lado que todos são iguais e por outro sentem-se inferiorizadas, ao se colocarem do lado dos “desiguais”, dos que não têm.

1. Resultados por categorias

Síntese da categoria Relato de Experiência: Ao falar sobre a vivência da desigualdade as mulheres expressam as dificuldades que tiveram para criar seus filhos, dificuldades estas decorrentes da pobreza e do analfabetismo, acentuadas no caso de filho com deficiência.

Nos relatos femininos, o bairro aparece como local de dificuldades, sendo que para as mulheres a relação com os vizinhos é bastante significativa na “luta” contra a precariedade do bairro. Elas expressam orgulho por terem lutado coletivamente pela melhoria do bairro, entretanto, pudemos concluir, que quando utilizam o

termo “luta” seu significado é de resistência às más condições de vida na Freguesia do Ó, uma vez que reconhecem que só ficaram no bairro por falta de opção e não pelo desejo de transformar a realidade social do local. As melhorias ocorridas no bairro são decorrentes da implantação de políticas públicas, que no discurso delas não aparece associada às suas ações.

V.- Então há 17 anos atrás, ela está falando a verdade (...) quem chegou aqui na época que eu cheguei sabe aqui não existia alvenaria. (...) nós teríamos que carregar água lá de cima para sustentar os nossos filhos, por causa da dificuldade que eu falei de sair do aluguel, a água, a luz entendeu? (...) e aí foi que foi mudando as coisas, nós, os primeiros moradores, porque vocês vêem esse bairro aqui hoje, mas poucos ficaram, poucos não é, poucos não é C.? Poucos ficaram. Só ficou quem realmente eu falo por mim, eu fiquei porque eu não tinha para onde ir.

L. – (...) isso aqui foi conseguido às custas de muita luta, muitas e muitas vidas, eu como trabalhava aqui nessa época, estou por aqui desde 1989, 1990, (...) eu subia o morro, seis e meia da manhã para dar aula (...) então eu acompanhei desde a fundação disso aqui, a luta e a dificuldade que vocês tiveram para esse bairro ser o que é hoje.

Quando falam mais amplamente da cidade ressaltam as relações marcadas pelo preconceito contra os pobres.

Os homens, por outro lado, ao relatar experiências de desigualdade, privilegiam os relatos sobre trabalho, onde aparece a relação patrão/empregado como sendo uma relação ora entre iguais (como no caso do patrão que come junto com seus empregados), e ora entre desiguais (como no caso do patrão cujos funcionários da obra jamais o viram).

Eles constatarem o fato de trabalharem muito e não melhorarem de vida; relatam o esforço que fazem no trabalho cotidiano e o fracasso pelos sonhos não realizados.

Al. – “Deixa eu te falar. Mesmo te conhecendo eu acho difícil porque, eu trabalho ali na Rua Vergueiro ali perto da Estação São Joaquim do Metrô, então ali nós estamos construindo dois prédios de 26 andares cada prédio, alto padrão, então a gente costuma discutir entre os funcionários todos nós que estamos trabalhando ali há tanto tempo e nunca viu o patrão, então aquele prédio ali é de uma classe tão alta que a gente, é como um falou aqui, se um dia um parar aqui chamam a policia pra nós e nós se matemos ali da funda-

ção até chegar lá nos 26 andares, o cara não pode chegar lá e ficar parado na frente alguns minutos.”

Assim como as mulheres, eles também relataram experiências de terem sofrido preconceito por serem pobres e perceberem o bairro como o local de relações de amizade e convivência familiar.

Síntese da categoria descrição da desigualdade social: As mulheres percebem a desigualdade a partir da existência de diferenças, tais como: racial, econômica, de oportunidade, de origem, de instrução e de classe. Elas reconhecem a existência deste fenômeno, mas insistem em uma visão naturalizada de igualdade, o que se pode constatar na frase a seguir: “...eu acho que não deveria existir esse tipo de desigualdade não é? Porque todo mundo é igual...”. Elas absolutizam a igualdade entre as pessoas, encarando-a como um dado natural e analisam a desigualdade como algo que foge à regra do que é natural. Em algumas falas igualam desigualdade e pobreza. As diferenças naturalizadas acabam sendo postas como condição e o que pedem é o direito a essa diferença, até mesmo no direito de serem respeitadas como pobres.

S. -E você tem também como você falou desigualdade social, não é muita desigualdade social, aqui é difícil vê aquele que tem um monte de dinheiro, aqui é quase todo mundo mais igual na parte de grana, mas você sai um pouco e aí você vê aquele que tem aquele monte e você fala “nossa aquele cara tem tanto eu aqui com tão pouco, precisando terminar o meu banheiro e eu não tenho dinheiro, e ele com tanto e ele não me dá...”

V.- É assim que nós pensamos a desigualdade social existe, mas, nós mesmos temos que, não vamos dizer que vamos tirar, mas vamos tentar quebrar fazendo a nossa parte...

R. -Não sei, eu acho que não deveria existir esse tipo de desigualdade não é, porque todo mundo é igual, não é só porque uma pessoa tem problema que o amiguinho vá debochar dele não é...”

L. -Deixa eu só comparar isso, só fazer uma comparação do que vocês estão falando, pelo menos é assim, nós moramos em periferia em bairros pobres e que há dentro desse espaço chamado periferia a periferia da periferia.

Os homens ao descrever a desigualdade social assinalam a diferença entre riqueza e pobreza, a hierarquia social e relações de

poder. Eles percebem que há diferenças de linguagem e na ocupação dos espaços da cidade pelas diferentes classes sociais e ainda que a possibilidade de acesso aos bens sociais é diferente para cada classe social.

I- Os pobres e os miseráveis, os ricos e os pobres convivem pouco, os espaços são bem delimitados nos espaços dos ricos os pobres entram só muito superficialmente (...) os pobres eles são bastante confinados lá nos seus guetos, na minha opinião, a convivência ela é pacífica justamente por isso porque há estratégia de “a quanto mais isolado o pobre melhor para os ricos”, até em relação a trabalho tudo o contato dos pobres com os ricos são poucos”

M. –Porque até pra entrar numa empresa você tem que ter um cartucho lá dentro não é, ter um conhecimento é difícil conseguir sem ter.

Ad. – E o cartucho é pro filho do faxineiro? Não. O cartucho vai ser sempre pro filho do diretor, pro filho do presidente, o filho de não sei o quem.

Quando os homens tratam da questão do esforço individual, está presente a contradição, pois, embora não acreditem que seja possível superar sua condição precária de vida, por meio do esforço pessoal, eles falam da necessidade de se esforçarem.

M. – Pra mim ser rico é um cara mais esforçado assim se esforça mais.

O discurso masculino é mais elaborado do ponto de vista da descrição da sociedade desigual que o feminino, pois é mais estruturado; entretanto, a contradição se evidencia, pois o esforço individual não os tira da precariedade, mas eles são guiados pelo esforço cotidiano, de manterem-se no trabalho, na “luta” cotidiana. Diante disso, o fracasso é para eles decorrente da falta de esforço, ou seja, mesmo reconhecendo o esforço que fazem se responsabilizam ou se culpam quando “não conseguem”.

Síntese da categoria explicação para desigualdade social: Para explicar a desigualdade, as mulheres falam da pobreza e da falta de “coisas”, sendo que esta falta as insere em um lugar social, que ao ver delas é o lugar desigual, havendo, portanto, um lugar de iguais de onde elas são excluídas. Assim, devido ao fato de “não terem”, as pessoas (os iguais) se afastam delas. Desta maneira, o preconceito

que afasta os “iguais” (ricos) dos “desiguais” (pobres) é entendido como uma causa da desigualdade social.

V.-Porque o rico tem muito e quanto mais tem mais ele mais ele se afasta do pobre, o rico quanto mais ele tem mais longe do pobre ele vai querer ficar, o pobre é o contrário entre aspas, ele vai conseguindo, ele vai querer se associar à classe social média, e vai esquecendo também daqueles que estão a sua volta.

A saída proposta para superar a desigualdade é a luta para ter as coisas, uma vez que ao adquirir coisas elas conseguiriam passar para o lado dos iguais. Como se pode perceber elas exploram pouco os determinantes da desigualdade, mantendo-se no campo da naturalização do fenômeno.

V.-Então queira ou não a gente, nós mesmos causamos a desigualdade social, (...) mas se a gente mesma não quebrar esse elo que há nessa desigualdade você vai ficar sempre lutando, sempre lutando.

Os homens têm explicações mais elaboradas que as mulheres sobre a desigualdade. Eles falam sobre um conjunto de fatores produtores da desigualdade, tais como: a falta de esforço pessoal, o conflito entre classes atravessado pelo egoísmo e pela inveja, a falta de escolarização, a herança social adquirida, o sistema social que produz essa situação de desigualdade e a ausência de oportunidades para ascender socialmente.

I. – Eu discordo frontalmente do que o M. falou que (pobre) é preguiçoso, que às vezes a pessoa não se esforça, então cada pessoa ela vem de um ambiente e às vezes ela tem mais resistência e consegue um espaço, mas a própria estória de vida dessas pessoas não permitiu ela ter essa resistência de superar essa fronteira e conquistar um espaço.

Ad. – Então é aquele negócio a desigualdade social não tá tão relacionada a finanças e sim a educação, se os menos favorecidos tivessem melhor ensino melhor educação com certeza esse quadro não seria esse seria totalmente diferente até mesmo o relacionamento do rico com o pobre seria diferente.

Síntese da categoria sentimentos: ficaram evidentes no relato das mulheres dois sentimentos: o orgulho e a humilhação. Elas sentem orgulho por terem resistido, “lutado” contra as más condições de vida e permanecido no bairro até que a situação melhoras-

se. A humilhação é decorrente do preconceito sofrido pelo fato de serem pobres.

L.- Eu tenho orgulho de vocês, aonde eu for, em qualquer lugar Brasil do mundo, do mundo não vou, mas em qualquer lugar do Brasil eu conto a história de vocês que é uma coisa assim, que o mundo inteiro tem que conhecer a história de luta, então nada aqui veio de graça, dali a pouco veio à rua chamada Rua do Mutirão que foi aberta no braço.

F - Eu me senti muito mal, porque eu me senti rejeitando, era como se eu estivesse rejeitando, ...

É importante ressaltar que o sentimento de humilhação implica em intenso sofrimento, como se pode perceber na fala de uma das mulheres: “Lamentável, triste, porque a pobreza é muito triste, ser pobre é muito difícil ser pobre, o mundo não respeita, inclusive muitas pessoas não gostam de pobre...”

Os homens, bem como as mulheres, expressaram sentimentos de humilhação e constrangimento ao relatarem fatos da vida cotidiana, o que também neles desencadeia um processo de sofrimento. Entretanto, eles elaboram melhor esta questão ao falarem sobre aspectos do trabalho e percebem que seus direitos de cidadãos foram desrespeitados.

R. – Aqui nós muitas vezes somos humilhados muito, em termos de região, aqui a nossa região somos muito humilhados até pelos próprios órgãos públicos, se você corre atrás do seu benefício em meio popular e às vezes não somos atendidos, valorizados ou mesmo os dados não são passados pra gente. (...) Então, por isso que nós às vezes sofre muita essa disciplina essa desigualdade social, não sei qual o arranjo que vai ser feito isso aí, mas a parte que eu colo mais é essa parte que sempre nós sofremos e sempre vai sofrer. Na parte racial também isso nós sofremos, ...

I. – Mas têm muitas situações difíceis, por exemplo, uma das coisas que me constrangia pra caramba, quantos dos alunos mais próximos de mim, quantos meninos e meninas dizia eu me sinto humilhado porque não tenho roupa pra vim pra escola.

Síntese da categoria projetos de futuro: As mulheres vêem no estudo uma oportunidade de melhorar de vida; no plano coletivo elas têm projetos de melhoria para o bairro, como forma de apagar

as marcas da pobreza e se aproximarem dos “iguais”.

V. -eu quero entrar na pedagogia eu não quero entrar na pedagogia por emoção por achar uma profissão linda, maravilhosa. Não. Eu quero entrar na pedagogia pra mostrar para as crianças que nós mesmos temos que vencer a desigualdade social.

R. – Pra gente aqui pra melhorar mais teria que ter Posto de Saúde.

M. – Uma farmácia e um açougue que não tem fica ruim pra gente mesmo que mora nessa área.

Os homens ao falarem sobre projetos de futuro retomam a questão do esforço pessoal, embora questionem a estrutura social de classes; desta maneira, esforço pessoal e luta coletiva se mesclam como possibilidades de mudança da situação em que se encontram.

I. -Que as pessoas consigam se rebelar consigam ter o mínimo de condições pra se expressar, porque as nossas famílias as nossas instituições não permitem que a pessoa se manifestem, é uma repressão muito grande, então o que eu puder fazer para que as pessoas possam se manifestar ter oportunidade de vida, principalmente da integridade física que nós vemos muito na infância e na adolescência é repressão física mesmo.

R. -Então esse é o propósito nosso, também da minha parte profissional hoje a gente trabalha em prol do social e melhorar ai o sistema mesmo até das áreas periféricas não é, para todo mundo não se tornar uma classe média não é e nem alta, mas pelo menos todo mundo social todo mundo uma igualdade só.

2. Síntese dos dados

Os pesquisadores não enfatizaram e nem mesmo realizaram a análise a partir do recorte de gênero. No entanto, as falas mostraram que homens e mulheres abordam de maneira distinta as questões do cotidiano e da desigualdade. Aqui, a preocupação dos pesquisadores é compor um conjunto de dados, de homens e mulheres, que fale da desigualdade social, não havendo intenção de analisar as diferenças. As diferenças aparecem e estão designadas separadamente, mas o recurso metodológico de separar os grupos não teve esta finalidade, a não ser a de facilitar a “conversa” entre os

sujeitos.

Homens e Mulheres têm muitos pontos em comum nas suas explicações e concepções da desigualdade, mas os homens enfatizam as situações de opressão no trabalho e as relações patrão/empregado, enquanto as mulheres enfatizam o cuidado com os filhos e a família.

As mulheres expressam afeto em seus relatos: agradecem à outra pela ajuda, se confraternizam, lembram de dificuldades que passaram e, algumas vezes, fazem disto motivo de riso por algo que já passou. Os homens parecem manter mais presente o sofrimento que tem origem no trabalho que se mantém ainda penoso e com pouco retorno para a melhoria da qualidade de vida. Sentem-se dedicados e esforçados, mas sem ver melhoria na vida. Essa situação é explicada de forma contraditória, ora por falta do esforço, ora por uma estrutura social injusta.

As mulheres apresentam uma leitura mais simplificada da realidade, pois acreditam na igualdade como condição natural e vêem a desigualdade como um desvio do que é certo. Acabam fazendo uma análise naturalizadora e moral da desigualdade social. Os homens já sofisticam mais suas análises atribuindo a desigualdade a um sistema injusto. Vêem relação entre a desigualdade social e a forma como a sociedade se organiza. Dentre os fatores que apontam aparece, no entanto, o esforço pessoal.

As realidades cotidianas dos dois grupos são diferentes: os homens estão mais fora de casa e do bairro para o trabalho; as mulheres estão mais nos cuidados da família e da casa e, quando trabalham, estão próximas da casa, circulando menos que os homens pela cidade. São qualidades diferentes das percepções. São realidades diferentes que produzem sentidos diferentes.

As mulheres, que vêem a desigualdade como desvio do que é natural, buscam merecer a igualdade. O esforço cotidiano lhes aparece como dedicação necessária.

Os homens que vêem a desigualdade como fruto de uma

estrutura social desigual, buscam a luta coletiva para mudar a vida, mas vivem muitas frustrações nesta busca. Mesmo quando apresentam a questão do esforço pessoal trazem isto como frustração permanente. À frustração soma-se a humilhação e sentimento de impotência e incompetência.

Discussão dos resultados

O Brasil é país campeão em desigualdade social. Como já apresentado, o PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 2007, mostrou que os 10% da população ocupada com os mais baixos rendimentos detiveram 1,1% do total dos rendimentos de trabalho, enquanto os 10% com os maiores rendimentos recebiam 43,2%, demonstrando a concentração de rendimento que ainda perdura em nosso país. Esta realidade social acaba por ser fruto da própria dinâmica de funcionamento do sistema capitalista que se movimenta excluindo e re-incluindo pessoas no mercado de trabalho. A questão é que esta re-inclusão tem sido precária e tem levado as pessoas a permanecerem em situação econômica caracterizada pelo não acesso ao poder, aos bens públicos e à riqueza produzida no país. São formas de inclusão subumanas que comprometem a dignidade; há carência de serviços básicos que garantem direitos; tudo isto é acompanhado de sentimentos de humilhação; as pessoas são vítimas de preconceito, dada a condição em que se inserem. Esta realidade tem caracterizado o fenômeno da desigualdade social.

Por outro lado, como também já afirmado a subjetividade é construída a partir da relação dialética entre indivíduo- sociedade:

nesse sentido, as leis que regem a sociedade e o homem não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalhos e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porque é produzida

por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente. (Bock, 2003, p. 88)

Desta maneira, as relações sociais, que no caso da cidade de São Paulo, são atravessadas pela desigualdade social, influem na constituição da subjetividade das pessoas. Pudemos captar no relato de nossos sujeitos que, ao naturalizarem a desigualdade, eles se posicionam no lugar social dos “desiguais”, não percebendo a exclusão como um processo decorrente da estrutura social desigual de nosso país. Por este motivo eles se consideram desviantes e atribuem a si próprias a responsabilidade de superar a pobreza, via esforço individual.

Também está presente na fala a questão do esforço individual, uma vez que eles relatam se esforçarem muito e mesmo assim não conseguirem mudar de vida, o que implica grande sofrimento, pois esta tentativa de ascensão social via esforço individual, é sempre frustrante. Isto pode ser explicado pelo fato de o próprio indivíduo ser culpabilizado por sua condição, o que faz com que a exclusão seja naturalizada, vista como inerente ao funcionamento social e não como um processo que possibilita a manutenção do sistema. Entretanto, parte dos sujeitos conseguem avançar um pouco nesta questão, ao perceberem a desigualdade como fruto de uma estrutura social desigual, o que traz à tona a contradição, uma vez que, apesar de constatarem a existência da estrutura social desigual, eles continuam vendo no esforço pessoal a possibilidade de mudança da situação em que se encontram. Fica a questão acerca do modo como a realidade por eles vivida possibilita a construção de outras respostas.

Para Martins (1997):

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão

(...) o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório. (p. 32-33)

O fenômeno da desigualdade social produz diferentes subjetividades. A relação de cada pessoa entrevistada com a cidade de São Paulo, aliada às condições de vida de cada uma delas, que são históricas, materiais e culturais, resulta em diferentes percepções da realidade social e do fenômeno da desigualdade na cidade de São Paulo. Segundo González-Rey (2004) isso nos permite “entender a psique não como uma resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições...” (p. 53)

Assim, a acentuada desigualdade brasileira implica na produção de subjetividades que se constituem na comparação e na desvalorização. Os sujeitos da Freguesia do Ó se sentem os desiguais. Isto porque, embora a maior parte das famílias brasileiras possuam baixos rendimentos, não têm acesso adequado aos bens e serviços da sociedade e apenas uma pequena elite ocupe o topo da hierarquia social, os moradores da Freguesia do Ó, que têm a concepção de igualdade como um valor moral, ao tomarem consciência de sua posição hierárquica inferior, passam a se sentirem excluídos e desvalorizados. Parece que, para eles, são eles os desiguais.

Há um sentimento de isolamento, que implica no que Sawaia (2002) denomina de sofrimento-ético político. “O sofrimento é a dor submetida à fome e à opressão e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor, na opinião de Heller (1979), apenas por quem vive a situação de exclusão...” (p. 102). Este caráter marca os sentimentos trazidos nos relatos desses sujeitos em relação à desigualdade social, como foi constatado na fala dos moradores da Freguesia do Ó.

Talvez seja esse aspecto que marque tão fortemente a experiência dessas pessoas no lugar em que vivem, percebido por elas

como o lugar dos excluídos, dos pobres, dos que têm menos. Difícil para eles, portanto, conceberem projetos de enfrentamento diante dessa situação de desigualdade, fragilidade e humilhação.

Todos, entretanto, mostram a necessidade de continuarem se esforçando para manterem-se nas lutas do cotidiano.

Estes são alguns indicadores subjetivos que puderam ser apreendidos a respeito da vivência da desigualdade social na cidade de São Paulo, a partir das pessoas habitantes de um mesmo bairro, Freguesia do Ó, um dos bairros que representa o segundo maior nível de exclusão social.

Pretende-se dar continuidade a este estudo de forma a completar a pesquisa com a percepção da desigualdade nesta cidade pelos habitantes das regiões de melhor qualidade de vida e menos exclusão social. Será que nesses outros grupos os sentimentos despertados diante da desigualdade serão semelhantes ao dos moradores da Freguesia do Ó? Ou será que talvez eles nem se dão conta, de fato, da desigualdade presente na cidade em que habitam? Isso é o que se pretende estudar a seguir. Assim se estará construindo uma caracterização das diferentes subjetividades que estão sendo constituídas numa cidade marcada pelo diferente acesso à riqueza.

O estudo já permite afirmar, entretanto, que a desigualdade social tem sido caracterizada também por aspectos subjetivos que ganham visibilidade com a pesquisa e que dizem das diferentes maneiras das pessoas se sentirem inseridas na cidade de São Paulo e na vida cotidiana.

Considerações Finais

Este estudo tem permitido um olhar sobre o fenômeno da desigualdade social numa dimensão pouco estudada: a dimensão subjetiva. Imagens, sentimentos, emoções, idéias, experiências de vida, projetos de futuro - apreendidos no discurso das pessoas -

foram capazes de revelar quais os aspectos psicológicos que estão presentes na vivência da desigualdade social por moradores de um bairro de elevada exclusão social na cidade de São Paulo. Pode-se perceber como as desiguais condições de vida na cidade - que passam pelo social, cultural e material - atravessam a vivência cotidiana de um determinado grupo de pessoas e contribuem na constituição de cada pessoa como sujeito. Sentir-se humilhado, inferiorizado, visto pela sociedade como cidadão que carrega os “sinais da pobreza”; acreditar no esforço pessoal como a grande possibilidade de mudança de vida e, ao mesmo tempo, desacreditar de que tal esforço gere mudanças são sentidos que marcaram os discursos. Isso nos tem permitido trazer, aos estudos da desigualdade social no Brasil, a visibilidade da dimensão subjetiva, enriquecendo a compreensão deste fenômeno.

Referências

- Bock, A. M. B. & Gonçalves, M. G. M. (2005). Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In F. González-Rey, *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 112), São Paulo: Thomson.
- Bock, A. (2003). *A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis: Vozes.
- Furtado, O. (2001). O psiquismo e a subjetividade social. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado, (Org.), *A Psicologia Sócio-Histórica: (uma perspectiva crítica em Psicologia)*. (pp. 75-93). São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, M. G. M (2001) A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade – a historicidade como noção básica. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado, (Org.), *A Psicologia Sócio-Histórica: (uma perspectiva crítica em Psicologia)*. (pp.

- 37-52). São Paulo: Cortez.
- González-Rey, F. (2004). *O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, J. de S. (1997). O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: *Exclusão social e a nova desigualdade*. (pp. 25-38). São Paulo: Paulus.
- Medeiros, M. (2005). *O que faz dos ricos ricos: outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: Hucitec.
- Pochmann, M. e Amorim, R. (2003). *Atlas da Exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Reis, E. P. (2000) Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 15, n. 42.
- Sawaia, B. (2002). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: B. Sawaia, (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp.7-13). 4ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (2002). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: B. Sawaia, (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp.100-116). 4ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Scalon, C. (2004) O “jeitinho brasileiro” de conviver com as desigualdades de renda. In *A questão social no novo milênio*. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. CES, Universidade de Coimbra.
- Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Neuropsychological Bases for the Development of Musical Talent

Hester van der Male¹

Utrecht University

Elizabeth Batista Pinto Wiese²

Utrecht University

Abstract: This literature review aims to explain the neuropsychological base of the development of outstanding musical ability. In a discussion on the notion of talent, relevant research is linked to respectively the biological base of talent, early signs, talent identification, key factors in successful musicianship, and the domain specific character of talent. The main finding is that musical talent, which seems to be partly innate, must be nurtured. This process is reflected by the neural correlates underlying high musical ability.

Resumo: Esta revisão de literatura visa explicar a base neuropsicológica do desenvolvimento proeminente da habilidade musical. Em uma discussão sobre a noção de talento, a pesquisa relevante é associada a, respectivamente, a base biológica do talento, sinais precoces, identificação do talento, fatores chave na musicalidade bem sucedida e o caráter específico do domínio do talento. O principal achado é que o talento musical, que parenta ser parcialmente inato, deve ser nutrido. Esse processo é refletido pelos correlatos neurais subjacentes à elevada habilidade musical.

Music is a strong human expression. Although ways of expression differ from culture to culture, every human reacts to music. Musicality seems to be a universal human. With regard to making music in particular, however, there are many individual

1. Student of Roosevelt Academy, International Honors College of Utrecht University, Middelburg, The Netherlands.

2. Professor of Psychology of the Roosevelt Academy, International Honors College of Utrecht University, Middelburg, The Netherlands. Retired professor of IPUSP/PSC. email: ebatista@usp.br or e.wiese@roac.nl

differences. What makes that a child will become a famous musician in later life? Certain children seem to be born as musician, like Mozart, whereas others do not show any interest in playing a musical instrument.

Professional musicians with a successful career are said to be musically gifted or talented, and regarded to be born with it. For some people, high musical achievement is explained only by practice. Most people agree with the idea that musical talent must be nurtured. How the term *talent* is conceived, has consequences for the development of musical ability, and is therefore relevant for musicians, educators, parents and children.

Talent can be described as an “outstanding performance in a specific field” (Berk, 2008, p. 322), which only takes into account the level of achievement. The idea of potential can be found in the following description of talent, namely “the ability to perform at an elite level” (MacNamara, Holmes, & Collins, 2006, p. 335). Howe, Davidson, and Sloboda (1998, p. 399-400) have proposed a working definition of talent that includes five characteristics:

(1) It originates in genetically transmitted structures and hence is at least partly innate;

(2) Its full effects may not be evident at an early stage, but there will be some advance indications, allowing trained people to identify the presence of talent before exceptional levels of mature performance have been demonstrated;

(3) These early indications of talent provide a basis for predicting who is likely to excel;

(4) Only a minority are talented, for if all children were, there would be no way to predict or explain differential success;

(5) Finally, talents are relatively domain-specific.

With regard to high-level musical expertise, the concept of talent plays a central role. This concept has received most attention in the nature-nurture debate. The main idea is that musical talent seems to be partly innate, but must be nurtured (Howe et al.,

1998). This means, what is already present by birth will become apparent through learning. However, what should be considered as nature and what as nurture is not as clear as what it might look like.

The aspect of nature can be approached from a cognitive neuroscientific point of view. Investigation on neural correlates of high musical ability has contributed to a better understanding of expertise by putting neurobiological principles, for instance connected to learning, in scene (Gaser & Schlaug, 2003). In addition, psychological evaluation of musical talent has shown that environmental factors such as social influences (Moore, Burland, & Davidson, 2003), personality characteristics (MacNamara et al., 2006, 2008), and the amount of practising (Ericsson & Ward, 2007) play a role in musical learning. What follows from this that nature is closely intertwined with nurture.

In the light of these findings from both the fields of neuroscience and psychology, the next question regarding the origin and development of musical talent turns up: what are the neuropsychological bases for high musical achievement? In other words, what contributes inside and what contributes outside the brain to outstanding musical ability? To find an answer to this question, the five properties of talent as proposed by Howe and colleagues (1998) will be discussed. Additionally, relevant and recent experimental studies will be linked to those.

Biological bases of musical talent

Interest in music is presented very early in life, and babies show capacities of music processing similar to adults, which supports the idea that musicality is an innate capacity (Trehub, 2003). Whether differences in musical abilities, or musical talent, are rooted in the genes is less clear.

Studies in twins, which point out some aspects of musical-

ity, present a great hereditary component for the individual variation, as musical capability (heritability of 44% to 90%; Coon & Carey, 1989), sound discrimination of tunes (heritability of 71% to 80%; Drayna et al, 2001). Nevertheless, Howe and colleagues (1998) pointed out that little is known about genetic correlates and specific abilities.

Some research has been carried out on abilities, not specifically innate, that are associated with musical excellence. Ruthsatz, Detterman, Griscorn, and Cirullo (2008) found a correlation between high-level achievement and aspects such as general intelligence and music aptitude.

Further, Baharloo, Johnston, Service, Gitschier, and Freimer (1998) found that the perfect pitch ability in musicians has a genetic component, since it runs in families, and that early musical training is necessary in order to develop this capacity. It should be noticed that the latter is not evidence for an innate capability. Additionally, Howe and colleagues (1998) pointed out that absolute pitch is not a crucial condition for becoming a professional musician.

If musical talent is partly innate, then the question raises what the role of brain structures is. Gaser and Schlaug (2003) focussed on structural brain differences in musicians and nonmusicians adults. They found that brain regions underlying visual-spatial, auditory, and motor processing, which are involved in music performance, show enlargements in grey matter in professional pianists. These areas are found in the primary motor cortex, the premotor and parietal cortex, the inferior frontal gyrus, and temporal lobe, the Heschl's gyrus (primary auditory cortex), and the cerebellum, reflecting brain plasticity dependent on learning. In addition, Oztürk, Tascioglu, Aktekin, Kurtoglu and Erden (2002) have reported white matter differences: the size of the corpus callosum is different in musicians and non-musicians.

Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee, and Schlaug (2005)

did not find any of these differences in five- to seven-year-old children that planned to start playing a musical instrument and ones that did not. They also could not report enhanced performance on cognitive domains, such as visual-spatial and verbal abilities, which are associated with musical training. Generally, a correlation was found between musical perception skills and verbal reasoning and phonemic awareness, but this could reflect the shared neural base of music and language. Thus the neural base for musical ability is already present in childhood, but it seems that these structures develop after environmental stimulation.

Elaborating on those studies, Schlaug, Norton, Overy, and Winner (2005) reported that five- to seven-year-old children, after one year of musical training, showed improved fine motor abilities and auditory discrimination, and some slightly structural brain differences, compared to controls. In addition, behavioural and brain imaging tests with nine- to eleven-year-olds, playing a musical instrument for four years on average, showed more grey matter volume and better performance on several cognitive tasks than control age mates. In addition, the results pointed out to increased activation in frontal brain regions during rhythmic or melodic discrimination tasks, which could reflect that mirror neurons are active during musical training. Learning to play a musical instrument involves listening and watching others, activities in which mirror neurons have proven to be important. The role of these neurons has been confirmed recently by Overy and Molnar-Szakacs (2009).

So, there is support for a strong relationship between performance on cognitive tasks, structural brain differences, and duration and intensity of musical practice. This implicates that atypical brain structures associated with high musical ability are more likely due to exercise than to genetic predisposition. Neuroplasticity is the keyword in this process.

Early signs of musical talent

Children start their acquaintance with music before birth and acquire naturally basic musical skills, for instance producing melodies, during the first years of life, with strong linkages with language development (Trehub, 2003). The first signs of potential talent can be mostly detected by parents from the age of two, or at least from age five during the primary school years (Haroutounian, 2000a). Among these early signs are: a high interest in music and a sensitive response to the character of music, discriminates rhythms correctly, sings in tune and on the same pitch. Furthermore, the child is able to identify identical rhythms or melodies, and higher or lower pitch. Karnes (cited by Richardson, 1990) stated that a child showing all these characteristics could be regarded as musically gifted. In addition, Haroutounian (2000a) has formulated some general criteria for musical talent:

1. Music awareness and discrimination (characteristics of music aptitude):

- Perceptual awareness of sound (it includes to sense the sounds internally and to listen to sounds discriminately);
- Rhythmic sense (related to a fluid response to rhythm and to the maintenance of a steady pulse);
- Sense of pitch (refers to the discrimination of pitches, the remembrance and repetition of melodies).

2. Creative Interpretation:

- Experimentation and manipulation of sound;
- Performance and reaction to music with personal expression, involvement;
- Awareness of aesthetic qualities of sound.

3. Commitment:

- Perseverance in musical activities;
- Work that demonstrates focused concentration and internal motivation;
- Refining of ideas and constructively criticizing musical work of others and self.

Besides this, exceptional ability at young age or without much practice, such as prodigies (Mozart for instance, and some idiot savants), demonstrate that early skills could predict a successful career. However, according to Howe and colleagues (1998), these can only be regarded as an early sign of innate talent if there were no special opportunities for learning or encouragement. Another aspect to be taken into account is the ability of perfect pitch, but we know that musicians with perfect pitch are not necessarily better musicians than others, and this skill can possibly be learned (Howe et al., 1998).

Moreover, one could wonder whether high performance scores on certain cognitive abilities could be seen as early signs. Norton and colleagues (2005) have not found differences in performance on verbal, visual-spatial, and fine motor skills, or music perception in children that started musical training and ones that did not. Furthermore, musical perception and performance on visual-spatial tasks did not correlate. Only language related skills did, but this is because of the common neural basis. Despite this, there is a certain agreement about some abilities that seem to be associated with musical potential. Methods for the identification of talented children will be discussed in the next section.

Identification of musical talent

Whereas some children clearly demonstrate early signs of

musical excellence, children that perform less well could have potential talent, but this could be easily overlooked. Therefore, several behavioural methods have been developed for the identification of musical potential, based on different kinds of information about the child.

Haroutounian (2000b) has interviewed musicians about talent identification and proposed that identification procedures should focus on a couple of aspects. Firstly, perceptual awareness and discrimination should be addressed, which includes perceptual awareness of sound, rhythmic sense, and sense of pitch. The second aspect is meta-perception, the cognitive process in which sound is imagined, remembered, creatively manipulated, and communicated to the audience. Thirdly, creative interpretation, the creative and expressive involvement in musical activities, shall be regarded. Furthermore, behaviour, and whether performance looks natural, shall be taken into account. Lastly, motivation and commitment are important aspects to consider.

Selection methods shall include both music listening and performance so that musical intelligence can be addressed (Haroutounian, 2000b). Identification involves both assessment and observation, preferably over a period of time. Furthermore, Haroutounian (2000b) recommended the use of classical tests, for instance one of Gordon's Measurements of Music Audiation, for activities during music listening, for musical aptitude, and musical creativity. Finally, depending on the context in which selection takes place, for instance if in a primary school, or a music institution, which of the proposed criteria and procedures will receive the most attention (Haroutounian, 2000b). Thus, identification of musical talent in early life gives some idea about the outcome of music education, but many factors are of influence on the child's musical development.

Factors explaining musical success

Even though innate aspects of talent are hard to isolate, there are a couple factors that explain why some children become successful musicians and others drop out. Firstly, a very strong claim is that deliberate practice is the most important factor leading to success, if not the only one (Ericsson, Krampe, & Tsch-Römer, 1993). Deliberate practice differs from common playing in that it includes setting goals, problem solving and feedback used for specifically improving performance. It was found that the level of musical expertise correlates strongly with the amount of deliberate practice, and that high-level expertise takes more than 10,000 hours of studying (Ericsson & Ward, 2007). Intriguingly, Levetin (2006) points out that this also could have been the case for the young Mozart, who wrote his first symphony when he was eight years old. If he started to studying at two and studied for thirty-two hours a week, he could have made the 10,000 at the age of eight.

Furthermore, the social context in which practice takes place seems to be highly influential on the musical development. Moore and colleagues (2003) have found that starting at early age, high parental support, stimulating teachers that do not ask too much, but also are not too relaxed, and sufficient practice, were crucial factors for children to continue with music lessons for eight years. Additional results were that concert activities, improvisation and mothers being home in childhood were significant for the development of adult musicians.

Also personal characteristics play a critical role in whether a musician will be successful or not. MacNamara and colleagues (2006) interviewed world top musicians, to identify challenges of different stages of development, and found that Psychological Characteristics of Developing Excellence (PCDEs), for instance, dedication, planning, commitment, interpersonal skills, confidence, were of crucial importance to face these challenges. Oth-

ers, who dropped their career, did not show these PCDEs. They were also shown to be highly significant in overcoming the transitions between different stages of development (MacNamara et al., 2008). In turn, commitment and planning could facilitate deliberate practice, and social skills to begin the career. So, the amount of deliberate practice, social support and certain personality traits seems to be responsible for successful musicianship.

Domain-specific character of musical talent

Related to talent is the question whether it is domain-specific or domain-general. Ruthsatz and colleagues (2008) have found evidence for the Summation Theory stating that general intelligence, domain specific skills for music, and deliberate practice are correlated with respect to musical achievement. It was found that expert musicians had high scores for those three variables. This suggests that potential for high musical ability and general intelligence are correlated.

Interestingly, there have been reported several transfer effects of musical training. Forgeard, Winner, Norton, and Schlaug (2008) found that learning to play a musical instrument for at least three years improved several cognitive abilities in children, as auditory discrimination, fine motor skills, vocabulary, and nonverbal reasoning. This could be explained by the enhancement of related cognitive abilities or general IQ due to musical education. Whereas there are indications for talent in a broader sense than only for music, it has been proven that music has positive effects on cognitive functioning.

Conclusion

With respect to high musical achievement, the present dis-

cussion shows that the concept of talent (Howe et al., 1998, p. 399-400), as they support that ‘it originates in genetically transmitted structures and hence is at least partly innate’ and that ‘only a minority are talented, for if all children were, there would be no way to predict or explain differential success’ is not completely correct. Concretely, musical potential seems to be partly rooted in the genes, but neither research on the neural correlates of music nor any other form of research could specify this. When talent is identified, it must be nurtured in a sensitive way. However, the environment is most responsible for musical excellence. High diversity in paths of development results in different levels of achievement. In turn, innate characteristics will be of influence on these routes.

To balance this, the contribution of biology to high-level performance remains hard to identify, on both the level of heredity and neural correlates. However there are lists of early signs that predict high musical ability, future studies should focus on empirical evidence supporting the innate talent account. The research on psychological characteristics could add to that. Moreover, this knowledge may provide better strategies for talent development. Early identification of potential for musical excellence will increase the chance for a successful career in music, since practicing, guidance, and encouragement can be suited to the student’s specific needs.

In conclusion, the neuropsychological basis for high musical ability in the sense of talent remains unclear. However, it origins in heredity, and some of it is expressed in the brain’s anatomy after training. It is developed by practice, environmental support, and influenced by personality traits. However, the fact that the most beautiful performances are associated with high musical ability retrieved after many years of practicing should not restrain anyone from making music and enjoying this as much as possible.

References

- Baharloo, S., Johnston, P. A., Service S. K., Gitschier, J., & Freimer, N. B. (1998). Absolute pitch: An approach for identification of genetic and nongenetic components. *American Journal of Human Genetics*, *62*, 224-321.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan* (4th edition). Boston: Pearson.
- Coon, H., & Carey, G. (1989). Genetic and environmental determinants of musical ability in twins. *Behavior Genetics*, *19*, 183-193.
- Drayna, D., Manichaikul, A., Lange, M., Snieder, H., Spector, H. (2001). *Genetic correlates of musical pitch recognition in humans. Science*, *291*(5510), 1969 - 1972.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review*, *100*, 363-406.
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory: Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(6), 346-350.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. Retrieved December 5, 2008 from *PLoS ONE*, *3*(10), e3566. < www.plosone.org >
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structure differences between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, *23*(27), 9240-9245.
- Haroutounian, J. (2000a). The delights and dilemmas of the mu-

- sically talented teenager. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 3-16.
- Haroutounian, J. (2000b). Perspectives of musical talent: A study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies*, 11(2), 137-161.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and brain sciences*, 21, 399-442.
- Levitin, D. (2006). *This is your brain on music: The science of human obsession*. New York: Penguin/Plume.
- MacNamara, A., Holmes, P. & Collins, D. (2006). The pathway to excellence: The role of psychological characteristics in negotiating the challenges of musical development. *British Journal of Music Education*, 23(3), 285-302.
- MacNamara, A., Holmes, P. & Collins, D. (2008). Negotiating transitions in musical development: The role of psychological characteristics of developing excellence. *Psychology of Music*, 36(3), 335-352.
- Moore, D. G., Burland, K., & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94, 529-549.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59, 124-134.
- Overy, K., & Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception*, 26(5), 489-504.
- Oztürk, A. H., Tascioglu, B. Aktekin, M., Kurtoglu, Z., & Er-

- den, I. (2002). Morphometric comparison of the human corpus callosum in professional musicians and non-musicians by using in vivo magnetic resonance imaging. *Journal of Neuroradiology*, 29(1), 29-34.
- Richardson, C. P. (1990). Measuring musical giftedness. *Music Educators Journal*, 76(7), 40-45.
- Ruthsatz, J., Detterman, D., Griscom, W. S., & Cirullo, B. A. (2008). Becoming an expert in the musical domain: It takes more than just practice. *Intelligence*, 36, 330–338.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of training on the child's brain and cognitive development. *Annals New York Academy of Science*, 1060, 219–230.
- Trehub, S. E. (2003). Developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6(7), 669-673.

Joint attention: providing bases for social-cognitive and language skills.

Reinoud Bothof¹
Utrecht University

Elizabeth Batista Pinto Wiese²
Utrecht University

Abstract: Joint attention entail the mutual focus of two human beings on either a common object of interest or on each other. When two persons focus on one another, emotional and mental states can be inferred by means of mirror neurons, dispersed over brain regions involved in emotionality and motor coordination. The mirror neuron system is suggested to have an important role in motor synchronization for shared behavioral goals, as well as imitation of articulation and speech gestures. Joint attention bids associated with a common object of interest can accommodate learning, especially by forming proper learning environments for language acquisition in infants. Attention-regulating areas in the prefrontal cortex have a central role in the initiation of joint attention, and a pattern of specialization has to mature in children, as areas responsible for initiation and maintenance of joint attention migrate towards the frontal poles of the brain. **Key-words:** Joint attention; mirror neuron system; social cognition; empathy; language development.

Resumo: A atenção conjunta envolve o foco mútuo de dois seres humanos em um objeto de interesse comum ou entre si. Quando duas pessoas focam uma na outra, estados emocionais e mentais podem ser inferidos por meio de neurônios-espelho, distribuídos por regiões do cérebro envolvidas na emocionalidade e coordenação motora. Sugere-se que o sistema de neurônios-espelho possui um importante papel na sincronização motora pra objetivos comportamentais comparti-

1. Graduated student of Roosevelt Academy, International Honors College of Utrecht University, Middelburg, The Netherlands.

2. Professor of Psychology of the Roosevelt Academy, International Honors College of Utrecht University, Middelburg, The Netherlands. Retired professor of IPUSP/PSC, email: ebatista@usp.br or e.wiese@roac.nl

lhados, bem como para a imitação da articulação e de gestos da fala. Ofertas de atenção conjunta, associadas com um objeto de interesse comum podem acomodar o aprendizado, especialmente pela formação de ambientes de aprendizagem apropriados para a aquisição da linguagem por crianças. As áreas de regulação da atenção no córtex pré-frontal apresentam um papel central na iniciação da atenção conjunta, e um padrão de especialização nas crianças tem de amadurecer, já que as áreas responsáveis pela iniciação e manutenção da atenção conjunta migram em direção aos pólos frontais do cérebro.

Palavras-chave: Atenção conjunta; sistema de neurónios-espelho; cognição social; empatia; desenvolvimento da linguagem.

As humans, we must adjust to society and its ever changing demands, using multiple mechanisms of high complexity to navigate through many social situations and challenging events, often being very successful. Mechanisms that underlie an average human's success in the field of social interactions are comprised of a multitude of social skills and interpersonal capabilities, largely summarized as social cognition.

As newborns, we are equipped with measures to steer through the social world with great prowess and effectiveness, often to the amazement of caregivers and researchers alike. Multiple aspects related to social cognition have their neurological underpinnings in the cooperation of various brain areas, and are shaped through contact with other human beings, from infancy onwards.

This paper will discuss one of the components of social cognition that is necessary to perform well, both on verbal and non-verbal social interactions, namely the capacity of joint attention. Research findings suggest that joint attention is an irreplaceable skill in human development for both social cognition and language acquisition. This paper will discuss the different components of joint attention and their meaning for human social interactions, as well as the neurological underpinnings involved in the establishment of joint attention studied by neuropsychological research.

The relevance of joint attention for social cognition

As children learn and adapt to their surrounding physical and social world, special cognitive capabilities are necessary to promote rapid individual progress in learning the essential skills necessary for coping well with life. One crucial element of social interaction is joint attention. Frith and Frith (2007) defined joint attention as a means of sharing representations of the world, by allocating attention away from an item of interest to one observed by another person. This type of attentional shift is highly advantageous in promoting rapid learning, as the repertoire of experienced events grows exponentially when attending to discoveries made by others.

The same mentioned authors (Frith & Frith, 2007) also suggested that this ability is meant for aligning two perceptual worlds, to match the situational context of different individuals. From this point of view, joint attention is related to empathy, since the sharing of representational worlds benefits and promotes the development and sustenance of empathy: the ability to understand and resonate with the emotional experience of another human being, thus making it possible to share feelings (Purves et al., 2008).

The importance of joint attention lies in the so-called shared world concept (Frith & Frith, 2007). This model states that two individuals can align their perceptual perspective of the world, thereby creating a common background vital for the exchange of information. As infants master the ability to respond to joint attention bids made by their caregivers, they can expose themselves to rich information sources from the social environment, and can make large improvements in learning new concepts, especially for socially relevant knowledge (Paterson, Heim, Friedman, Choudhury, Benasich, 2006).

Besides opening an information gate between two individu-

als, joint attention can give the means to the person to infer behavioural goals of someone else, and to make predictions of possible actions made by that person. Namely, after coordination of perspectives between two persons, actions can be synchronized to produce complementary behaviour to facilitate social interaction and achieve a common goal with greater ease and effectiveness (Sebanz, Bekkering & Knoblich, 2006). This form of joint attention and joint behavioural effort is mainly mediated by a set of neuronal circuits in the brain, called the mirror neuron system, which will be discussed below.

The neurological mechanisms of joint attention: the mirror neuron system

When two individuals align their gaze, they create a shared context for social interaction. What is interesting is that during this communication environment, both individuals can infer information about each other's mental states from the messages expressed through eye gaze, facial expression, and body movement. Therefore joint attention opens a mutual information gate, in which the individuals involved can have means to understand each other's motivations, goals and even emotions.

Paterson and colleagues (2006) made a distinction between initiating joint attention and responding to joint attention efforts. They posed that different neural circuits underlie these two varieties of joint attention. According to them (Paterson et al., 2006), initiation of joint attention is accompanied by an increase in activity in frontal areas of the brain, such as the dorsolateral prefrontal cortex and medial prefrontal cortex. These two areas are also implied in sharing many other functions, with the dorsolateral cortex playing a main role in executive control systems, attentional control systems, decision making, and working memory (Purves et al.,

2008). The medial prefrontal cortex, often in combination with activation of other functional areas in the limbic system (e.g. amygdala, cingulate cortex), has been related to emotional responses in attention, mentalization, theory of mind and empathetic response generation (Purves et al., 2008).

On the other hand, creating a response to joint attention bids seems to involve parietal networks, mainly involved in attentional domains of functioning. This attentional shift seems to be the result of a synergistic relationship between left and right parietal areas, probably the medial parietal cortices (Paterson et al., 2006).

However, it is important to note that, in joint attention, the frontal regions of the brain play a vital role. Research by Paterson and colleagues (2006) showed that as an infant gets older, brain regions involved in joint attention shift from posterior to more anterior regions of the brain, suggesting a clear form of specialization and maturation of neural structures. Frontal areas are more involved in attentional control, granting the child a higher social competence with respect to joint attention bids. The brain's frontal areas make rapid developmental progress between 8 to 12 months of age, with respect to the development of joint attention capacities (Paterson et al., 2006).

The brain mechanism that underlies the features of social interaction involved in joint attention is called the mirror neuron system. This mechanism is an intricate neuronal system present in the inferior frontal gyrus and in the inferior part of the premotor cortex, the inferior parietal lobule, the superior temporal sulcus and parts of the limbic system: the anterior insula and anterior cingulate cortex (Oberman, Pineda, & Ramachandran, 2008; Gallese, Keyers, & Rizzolatti, 2004).

The mirror neuron system works by connecting the observations of another individual's actions to brain areas responsible for execution of those same actions in the observer. Activation in mir-

ror neurons, especially in the inferior frontal cortex (implied in the representation of motor actions) and the inferior parietal lobule (implied in the representation of body schemata and self), underlies this internal representation of actions, so that it seems as if the observer would be performing the actions him/herself, thereby providing understanding about the meaning and eventual goal of the motor actions of the observed individual. Besides this internal action mirroring, the superior temporal sulcus seems to be related to making predictions about the eventual outcome of an observed action, which further benefits the understanding of an inferred goal (Frith & Frith, 2007). It is important to note the developmental significance of this mechanism, as children are supposed to attain understanding of the behavioural goal of the caregiver, when they form a joint attention connection and receive observational input of the caregiver's actions.

The mirror neuron system is especially relevant in the previously described phenomenon, as it does not only contribute to the inference of behavioural goals, but also activates and prepares the muscle groups necessary to perform the same behavioural action in children observing an individual's motions, thus facilitating imitation and behavioural learning (Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2008). Sebanz, Bekkering and Knoblich (2006) found that mirror neuron-generated motor activation often occurs during the observation of a performed action, implying the role of this neural system in action prediction and in the appropriate response generation. These predictions hold significance for the establishment of a common ground situation, so often seen during joint attention, because the identification of another individual's action goals seems to promote social interaction between individuals (Sebanz, Bekkering & Knoblich, 2006).

Another part of the mirror neuron system is located in regions of the limbic system, called the anterior insula and the anterior cingulate cortex. The insula has been found to have a substantial

role in perception of chemosensory information (taste perception), but also in mediating disgust and in relaying visceral sensations and motor responses, which are related to interoceptive body states (Gallese, Keysers, & Rizzolatti, 2004). The anterior cingulate cortex has an important role in pain perception, which makes this area, together with the insula, a key region for emotional experience.

The mirror neuron system becomes activated when actions and emotions are experienced in a first but also in a third-person perspective, as if we are experiencing these performances or feelings ourselves (Gallese, Keysers & Rizzolatti, 2004). Thus, when an individual experiences pain or disgust the mirror neuron system is activated in addition to the circuits involved in the processing of these basic perceptions, however only the mirror neuron circuits are activated when the same individual perceives pain or disgust in others, thus offering both understanding of the emotional state of the other, as well as distinction between the receivers of these emotions, as the observer's primary pain/disgust circuits are effectively silent (Ramachandran & Altschuler, 2009). This suggests that whenever a person responds to joint attention bids of someone else, he/she experiences the emotional status of that other person and, therefore, can take the other person's perspective.

Taking another person's perspective with respect to emotional mental state is one of the fundamental elements of empathy, a key component of human social interaction. Therefore it is believed that the mirror neuron system (together with areas in the prefrontal cortex that have shown to be important in the initiation of joint attention) holds a share in the development and expression of empathetic responses towards other individuals.

For instance, Dominey and Dodane (2004) suggested that joint attention mechanisms can be used to interpret emotional messages conveyed by referential cues in eye gaze and body-orientation, and this behaviour is already present in infants ranging

from 12 to 18 months old. Thus, from these findings, a link between shared attention, emotions and feelings, inferences of goals and successful performance in interpersonal situations can be seen, with respect to the involvement of the mirror neuron system.

According to Gentilucci and Dalla Volta (2008), the brain systems that govern hand motor control and vocalization share the same neural circuits (presumably Broca's area). This suggestion was built upon by Rizzolatti and Arbib (1998), who have found evidence of the role of Broca's area in oro-laryngeal, oro-facial and brachio-manual movements' control. In their research, the same authors (Rizzolatti & Arbib, 1998) found that Broca's area holds mechanisms for linking action perception with action production. As fluent speech production is related to movements and gestures, the role of movement imitation becomes apparent when discussing speech acquisition. In fact, hand motor actions are important for the development of speech production, which is already apparent in babbling infants (Gentilucci & Dalla Volta, 2008). Imitation of facial expressions can already be found in infants younger than 1 month of age, and during the next two years of life, more sophisticated speech motor imitation behaviours become apparent (Nishitani & Hari, 2002).

Thus, the role of the mirror neuron system is fundamental as human infants, using perception-action links, mimic and learn facial motor behaviours involved in speech. Therefore, it can be said that Broca's area provides another valuable asset to the mirror neuron system, by promoting understanding of facial movements and hand gestures in speech comprehension. Also this system can be interpreted as necessary (but not sufficient) for the acquisition of facial movement skills, necessary to form spoken language (Nishitani & Hari, 2002).

The role of joint attention in language development

According to Purves and colleagues (2008), the matter of language lateralization in the two hemispheres of the brain can be seen as such: the left hemisphere mediates the ability to comprehend and produce speech, while the right hemisphere has the propensity of giving emotional value to the comprehension and production of speech (Purves et al, 2008). This lateralization is evident in practically all right-handed people, where brain specialization for the production and comprehension of language is mostly found in the left hemisphere; in left-handed people, it is more common to find language lateralization either in the right hemisphere, or subdivided over both hemispheres (Anderson, 2005). However, approximately half of all left-handed persons still have language production/comprehension areas contained in the left hemisphere (Anderson, 2005). Nevertheless, it is important to note that the higher cognitive faculty related to language relies on a dispersed neural system, consisting of multiple neural networks that interact to generate the different components (e.g. articulation, verbal memory, understanding of meaning, and many others) on which language is built. These networks are present in both hemispheres, but are involved in different specializations of approximately the same language processing mechanisms (Purves et al., 2008). Thus, one cannot speak of true hemispheric localization related to language, but merely of dispersed specializations that take place bilaterally or unilaterally (within one hemisphere) in the brain.

It is important to note, however, that language associated networks do not store information about the production and comprehension of speech in the form of words (or actions), but rather in the form of meaningful activation patterns within these networks. These activation patterns are then translated into the understanding of concepts (objects – nouns, or actions – verbs) by forming communication-relevant associations with attended environmental

stimuli. Joint attentional skills have been found to be highly important in the acquisition of these associations, and offer means for the expression and understanding of the language spoken in the child's social surroundings (Paterson et al., 2006).

As can be seen in previous sections, the foundations of joint attention lie in the coordination of visual attention between two individuals, and are already being established in infancy. For joint attention to be effective the infant must first acquire the ability to shift his/her visual attention away from an object to the caregiver. The ability to do so makes its scene in the first 6-12 months of life and is consolidated around the 18th month (Mundy & Gomes, 1998). The ability to respond to joint attention bids and the skill to initiate joint attention are predictive measures of early language development (Paterson et al., 2006), as these social skills provide the necessary means to communicate at an early age. Mundy and Gomes (1998) found that taking initiative in joint attention is a significant predictor of developments in expressive language and responding to joint attention is related to developments in receptive language, during the second year of life. Responding to joint attention bids is related to higher achievements in both receptive and expressional language acquisition between 24 and 30 months of age (Dominey & Dodane, 2004).

Another related finding is that the tendency to either initiate or respond to joint attention can explain some individual differences in early language acquisition (Mundy & Gomes, 1998). According to Dominey and Dodane (2004), the initiation of joint attention by caregivers is paired with the use of child-directed speech, to draw the attention of the infant to relevant aspects of the speech, as well as relevant aspects of the situation. Responses to joint attention bids become present in the infant's repertoire of social skills after 6 months of age if the conditions are favourable, as the child's development allows the focus on the social world to shift from dyadic to triadic interactions (Dominey & Dodane, 2004).

The transition of child-object/child-caregiver relations to child-caregiver-object relations makes it possible for the child to direct his/her gaze at an object that is the focus of attention of another individual. This type of attentional triad will facilitate the infant's language acquisition, as social interactions with caregivers are based on object-related events they help the child to identify the goals of the caregiver's use of language in those instances (Dominey & Dodane, 2004). By drawing the child's attention to the object and associating it with language, the child's word-object mapping can develop greater accuracy.

Conclusion

Since humans are social beings, intricate systems to promote competence in social interactions are very important to increase the individual's chance of survival and adjustment. Other members of society provide vast sources of information that may benefit the individual enormously, as experience can be transmitted preventing some trial-and-error effort. The shared world that is created when two people establish joint attention is therefore one of the most important ways to promote early and thorough learning.

To summarize, the mechanism of joint attention is subdivided into initiating and responding to joint attention bids, with different brain neural circuits supporting development and expression of these skills. Joint attention creates a shared contextual world that promotes unidirectional or multidirectional learning for the individuals involved. The activation of the brain's mirror neuron system is necessary for the establishment of this shared context, as it functions in such a way that makes it possible for the observing individual to understand the observed emotional experience and predict goals of another human being. This neuron system is therefore pivotal in modelling learning and imitation, as well as in

perspective taking and empathy.

There is evidence that in infants the competence in responding to joint attention bids is related to better language acquisition of both expressive and receptive language. Therefore the development of joint attention proficiency seems to lead directly to higher individual skills in social interaction.

References

- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive Psychology (6th edition)*. New York: Worth.
- Dominey, P. F., & Dodane, C. (2004). Indeterminacy in language acquisition: the role of child directed speech and joint attention. *Journal of Neurolinguistics, 17*, 121–145.
- Frith, C. D. & Frith, U. (2007). Social Cognition in Humans. *Current Biology, 17*(16), 724–732.
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(9), 396–403.
- Gentilucci, M. & Dalla Volta, R. (2008). Spoken language and arm gestures are controlled by the same motor control system. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*(6), 944–957.
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior & Development, 21*(3), 469–482.
- Nishitani, N. & Hari, R. (2002). Viewing Lip Forms: Cortical Dynamics. *Neuron, 36*(6), 1211–1220.
- Oberman, L. M., Pineda, J. A., & Ramachandran, V. S. (2008).

- The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(1), 62–66.
- Paterson, S. J., Heim, S., Friedman, J. T., Choudhury, N., & Benasich, A. A. (2006). Development of structure and function in the infant brain: Implications for cognition, language and social behaviour. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(8), 1087-1105.
- Purves, D., Brannon, E. M., Cabeza, R., Huettel, S. A., LaBar, K. S., Platt, M. L., & Woldorff, M. G. (2008). *Principles of Cognitive Neuroscience*. Sunderland: Sinauer.
- Ramachandran, V. S. & Altschuler E. L. (2009). The use of visual feedback, in particular mirror visual feedback, in restoring brain function. *Brain*, 132, 1693-1710.
- Rizzolatti, G. & Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends Neuroscience*, 21(5), 188–194.
- Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2008). The mirror system and its role in social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 179–184.
- Sebanz, N., Bekkering, H., & Knoblich, G. (2006). Joint action: bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(2), 70-76.

“O resfriado da psiquiatria”: a depressão sob o ponto de vista Analítico-Comportamental

Lidiany Alexandre Azevedo¹
Universidade Federal do Ceará

Thiago César Almeida²
Universidade Federal do Ceará

Ana Helena Moreira³
Universidade Federal do Ceará

Resumo: A depressão é a quarta “doença” mais diagnosticada mundialmente, sendo o transtorno mental mais comum na população. Neste sentido, o presente trabalho aborda o tema por base na Teoria Analítico-Comportamental por meio da descrição dos fenômenos comportamentais presentes neste transtorno e do tipo de tratamento proposto por esta abordagem psicológica. Além disso, são feitas considerações sobre a classificação, os critérios de diagnóstico e o tratamento medicamentoso pelo viés psiquiátrico-farmacológico.

Palavras- Chave: Depressão, Teoria Analítico-Comportamental, fenômenos comportamentais, tratamento.

Abstract: Depression is the fourth most diagnosed “disease”, being the most common mental disorder among population. In this way, the present article approaches this subject based in the Behaviorism Theory, through the description of the behavior phenomenon presents in this disorder and of the treatment proposed by this psychological approach. Moreover, it does considerations about the classification, diagnosis criterion and the medical treatment through psychiatric-pharmaceutical approach.

Key Words: Depression, Behavioral Theory, behavioral phenomenon, treatment.

1. Graduação em Psicologia, endereço eletrônico: lidianyazevedo@bol.com.br

2. Graduação em Psicologia

3. Graduação em Psicologia

Introdução

A depressão é intitulada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995), obra elaborada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), como episódio depressivo maior. Essa pode atingir pessoas de todas as faixas etárias, sendo mais prevalente a ocorrência em adultos e em mulheres (Machado, 2008).

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a depressão representa hoje a quarta “doença” mais diagnosticada mundialmente e estima-se que um sexto da população apresentou ou apresentará alguma manifestação depressiva. Porém, vale ressaltar que esses dados não são fontes tão seguras, pois muitas pessoas que sofrem de depressão não buscam a ajuda profissional, não sendo realizado um diagnóstico, e ainda existe o problema de comportamentos que podem ser interpretados erroneamente como parte da classe de respostas que definem o termo “depressão”, ou vice-versa, fazendo com que profissionais realizem diagnósticos errados.

Na metade dos casos o transtorno chega a ser incapacitante, comprometendo a realização de atividades nos mais diversos grupos dos quais o indivíduo participa, podendo ocasionar afastamentos, baixa produtividade, acidentes de trabalho, empobrecimento das redes sociais, outras enfermidades e risco de morte prematura devido ao risco específico de suicídio (Abreu & Oliveira, 2008).

A mídia, as fontes literárias e científicas e os profissionais da saúde têm dado cada vez mais atenção a este tipo de comportamento, discutindo seus sintomas, suas possíveis causas e as várias alternativas de tratamento. Tudo isso vem acarretando avanços nos diagnósticos e processos terapêuticos. Entretanto, ainda há um grande estigma da população em relação aos transtornos mentais; alguns simplesmente negam que sofrem; e há pouca oferta de serviços de tratamento à população de modo geral. Assim, a depressão ainda se encontra em uma condição de subdetecção e de subtrata-

mento (Machado, 2008).

Um dos principais fatores que favorecem equívocos por parte dos profissionais de saúde mental em relação a diagnósticos errados e tratamentos com pouco ou nenhum sucesso é a formação acadêmica destes profissionais que freqüentemente recebem uma educação que reduz ou prioriza a determinação da doença a questões biológicas e, assim, restringe as práticas de intervenção (Campos & Soares, 2003); além de não conseguirem estabelecer um diálogo entre os diversos saberes que atuam com a Saúde Mental. Mais especificamente na Psicologia, sabe-se que os cursos ainda apresentam poucas disciplinas referentes à saúde mental (Ribeiro & Luzio, 2008) em detrimento de muitas com foco na psicopatologia - no estudo dos desvios, dos “anormais” -, estritamente teóricas. Assim, insiste-se em uma formação voltada para o ensino de estratégias de “normatização”, numa perspectiva de “doença-cura” e tomando o sujeito como um ser passivo. Isso significa que ainda somos formados em um modelo clínico restrito e normativo quando, na verdade, as diretrizes curriculares colocam que o psicólogo deve ter uma “Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais” (Brasil, 2004).

Pensando na importância da qualidade da formação acadêmica dos psicólogos, no estigma social em relação à “doença mental” e na depressão enquanto transtorno psicológico mais diagnosticado na sociedade contemporânea é que se propõe a abordar neste artigo o episódio depressivo maior, viabilizando informações que possam propiciar um diagnóstico mais preciso, o possível tratamento psicoterapêutico e farmacológico sob o ponto de vista analítico-comportamental, ressaltando a importância de tomar como foco o sujeito em seu sofrimento e não o comportamento em si e de enxergar o campo da saúde mental como interdisciplinar e de práticas múltiplas.

Classificação e Critérios de Diagnóstico

Classificação

A depressão é classificada, pelo DSM-IV (1995), como um Transtorno de Humor e é vista como um problema complexo que pode se originar da interação de diversos fatores (ambientais, biológicos, psicológicos, sociais e pessoais). Para a classificação são propostos alguns critérios (Méndez, Olivares & Ros, 2007):

1. A depressão funciona como o transtorno principal ou aparece como conseqüência de algum outro problema, médico ou psicológico, ou seja, ela é primária ou secundária.

2. A psicopatologia apresenta apenas episódios depressivos ou além deles apresenta também episódios hipo(maniacos), ou seja, ela é unipolar ou bipolar.

3. São apresentados os critérios do DSM-IV ou o estado de ânimo é irritável e/ou disfórico “durante pelo menos um ano, acompanhado de outros sintomas depressivos, mas sem chegar a reunir os critérios diagnósticos” (p. 144), ou seja, depressão maior ou distímia.

4. “A causa desencadeante é interna (por exemplo, déficit funcional de noradrenalina) ou se produz como reação a um evento negativo claramente identificável (por exemplo, uma ruptura amorosa)” (p. 144), ou seja, endógena ou exógena.

A depressão ainda é classificada de acordo com a intensidade e o predomínio dos sintomas (Classificação Internacional de Doenças [CID 10], 1993).

1. Intensidade dos sintomas: leve, moderada, grave.

2. Predomínio de sintomas: depressão atípica, depressão ansiosa, depressão psicótica, distímia e transtorno bipolar de humor.

A classificação da intensidade dos sintomas tem o objetivo de

quantificar o nível de gravidade da pessoa com depressão. Assim, o que a determina como leve, moderada ou grave é o número de sintomas presentes e, principalmente, o prejuízo funcional do indivíduo (Campos, 2007).

Crítérios de Diagnóstico

O principal critério utilizado pelo DSM-IV (1995) para o diagnóstico do episódio depressivo maior é a presença de cinco ou mais sintomas depressivos específicos, quase que diariamente, num período mínimo de duas semanas. Dentro desses sintomas deve estar presente, obrigatoriamente, um estado de ânimo depressivo ou a perda de interesse ou prazer.

Os sintomas indicados pelo DSM-IV (1995) como possivelmente apresentados por pessoas em estado de depressão são: perda de interesse ou prazer em (quase) todas as atividades habituais; alteração de peso ou apetite; insônia ou hipersonia; agitação ou retardo psicomotor; redução de energia; sentimentos de inutilidade ou culpa excessivos e/ou inapropriados; diminuição da capacidade para pensar ou concentrar-se ou indecisão e pensamentos de morte recorrentes e/ou idéias suicidas.

É necessário fazer algumas ressalvas de fundamental importância para um diagnóstico preciso. Não se deve incluir os sintomas que ocorrem devido outras enfermidades ou idéia delirantes e alucinantes não congruentes com o estado de ânimo da pessoa. Os sintomas não cumprem critérios para um sintoma misto. Os sintomas provocam mal-estar significativo ou déficit social, laboral ou em outras áreas de atividades importantes para o indivíduo. Os sintomas ocorrem devido a efeitos fisiológicos originados de alguma droga ou medicamento ou devido a uma enfermidade. (DSM-IV, 1995)

Acredita-se, ainda, que para um bom diagnóstico também se

deve ter o olhar de outros profissionais, sendo esse “não mais consolidado a partir de uma linha de montagem entre as especialidades, mas considerando os diversos saberes, na tentativa de constituir algo da ordem do coletivo” (Guljor, 2003, p. 44), o que possibilita uma ampliação da visão dos transtornos mentais, não mais reduzidos apenas ao nível biológico, e dá a oportunidade de novas formas de intervenção. Sendo importante que não se construa rótulos a priori e que os profissionais coloquem

entre parênteses a doença mental (o diagnóstico e todo o aparato de tratamento do modelo psiquiátrico/psicológico) e entrem em contato com o sujeito, em sua experiência-sofrimento, com a finalidade de possibilitar o reposicionamento do sujeito no mundo, considerando-se sua dimensão subjetiva e sociocultural. (Ribeiro & Luzio, 2008, p. 206)

Esse tipo de atuação é que vai se tornar o diferencial para o sujeito, possibilitando não apenas a “recuperação da sua saúde” mas sua reinserção social e a sua co-responsabilização pelo processo de “tratamento”.

Depressão enquanto fenômeno comportamental

Visão Analítico-Comportamental de Psicopatologia

Percebe-se que a literatura apresenta dados úteis para um bom diagnóstico e o estabelecimento de intervenções, porém, tem deixado de lado explicações adequadas para a etiologia e o tratamento do ponto de vista analítico-comportamental. É dada primordial importância aos processos biológicos e cognitivos, esquecendo-se das relações comportamentais. Assim, podem-se destacar dois pontos que algumas abordagens psicológicas possuem na compreensão de psicopatologia que são questionáveis quando tomamos por base uma visão analítico-comportamental: a noção de causação interna

do comportamento e a definição das patologias pelos sintomas, ou seja, o comportamento visto como consequência de um processo interior e pela sua topografia e não por suas relações funcionais. Em relação a isso Campos (2007) ressalta que

Os sistemas classificatórios descrevem topografias e frequências de respostas. A ênfase na topografia do comportamento deixa de ser adequada para uma análise comportamental quando se constata que um mesmo padrão de respostas pode ser resultado de histórias diversas de interação e pode, ainda, ter funções adaptativas distintas. (p. 3)

De acordo com Gongorra (2003), deve-se levar em consideração algumas proposições da Análise do Comportamento: (1) Os distúrbios devem ser entendidos como dificuldades específicas de cada pessoa em seus contextos de vida; dessa maneira, o conceito de patologia é aplicado apenas para desvios de normas biológicas; (2) Somente se deve intervir em comportamentos após avaliar se esses representam um problema e se a intervenção traria benefícios para a pessoa. Porém, deve-se lembrar que o enfoque da intervenção não se restringe à queixa, pois não tem como objetivo único eliminar os “sintomas”; (3) O comportamento é o objeto de estudo, não sendo visto como uma “consequência” de outros processos interiores; (4) O conceito de comportamento inclui também as atividades encobertas, ou seja, as ocorrências não observáveis de comportamento; (5) A avaliação dos comportamentos de interesse (as “queixas”) deve ser feita por meio de uma análise funcional, levando em conta também a seleção por consequências.

Alguns desses princípios assemelham-se ao que postula o paradigma da atenção psicossocial. Esse se propõe a romper com o paradigma doença-cura e com os saberes e práticas até então instituídos, abarcando um modo mais amplo de cuidado em saúde mental e organizando novas formas de atuar na assistência em saúde mental (Campos & Soares 2003).

A saúde é concebida como um processo histórico e social, decorrente da relação do homem consigo mesmo, com outros homens na sociedade e com o meio ambiente. Enfim, a saúde é resultante das condições de vida

do homem, em seu cotidiano. (Ribeiro & Luzio, 2008, p. 206)

Assim, não mais se reduz o indivíduo a uma doença, reconhecendo-o com sua história de vida, e possibilita-se uma intervenção em que o único objetivo não é a remissão sintomatológica, trazendo “em seu bojo diversos aspectos da problemática do seu cotidiano” (Campos & Soares 2003).

Visão Analítico-Comportamental da Depressão

A Análise do Comportamento, como já foi exposto, compreende que o organismo está em constante modificação por meio da sua interação com o meio ambiente, da mesma maneira que é capaz de modificá-lo com a sua ação. Assim, pode-se entender que o comportamento depressivo

é função do ambiente e resulta da interação entre o indivíduo que se deprime e as contingências ambientais as quais ele está exposto. Para os estudiosos do comportamento a depressão não é vista como um transtorno mental, mas um conjunto complexo de comportamentos na interação com o ambiente. (Oliveira, 2004, p. 6)

Dougher e Hackbert (2003), com o objetivo de oferecer uma explicação analítico-comportamental da depressão, realizaram um estudo no qual analisaram padrões de interação com o ambiente apresentados por indivíduos classificados como deprimidos, decompondo-os em princípios. Assim, como o estudo realizado por esses autores é referência para muitos analistas do comportamento, será tomado como base nessa discussão. São enfatizadas aqui as funções conseqüenciais (baixa densidade de reforço, extinção, punição, reforço de comportamento de angústia), funções estabelecedoras e processos verbais.

1) Funções Consequenciais

1.1) Baixa Densidade de Reforço

De acordo com o DSM-IV (1995), pessoas com depressão perdem o interesse em algumas atividades habituais e apresentam alta incidência de choro e irritabilidade. A taxa baixa de determinados comportamentos, como a de atividades habituais, pode estar relacionada a uma diminuição ou escassez de reforço positivo contingente a emissão de respostas.

Segundo Dougher e Hackbert (2003), “uma falta de reforço social é particularmente importante para o surgimento e a manutenção da depressão” (p.169). Essa ausência pode ocorrer devido a um repertório social baixo ou inadequado.

Porém, sabe-se que um dos efeitos do reforço é o de diminuir a frequência de outros comportamentos distintos do comportamento reforçado; assim, quando os comportamentos que desfavorecem a execução de atividades habituais forem mais reforçadores que os comportamentos de exercer tais atividades, podemos entender o surgimento de um dos sintomas da depressão.

Dessa forma, quando uma pessoa apresenta uma resposta de choro ou de isolamento social, muitas vezes ela é reforçada com uma atenção e um cuidado por parte de outras pessoas num nível maior do que quando estas respostas não são emitidas. Este tipo de relação contribui significativamente para a manutenção de respostas contrárias as de outras atividades.

1.2) Extinção

Ao suspender o reforço contingente a uma resposta ou classe de respostas, esses têm a probabilidade de emissão diminuída, ou seja, ela entra em extinção. Como já citado acima, quando um indivíduo passa a não ter suas atividades habituais reforçadas, ele

tende a não realizá-las.

Espera-se que indivíduos com repertórios adequados encontrem outros reforçadores para suprir essa perda. Entretanto, surge um problema quando o reforço perdido era “responsável” por boa parte do repertório comportamental, inexistindo múltiplas alternativas de reforçadores (Dougher & Hackbert, 2003). Daí a enorme possibilidade de extinção da emissão de uma resposta, podendo ocasionar a eliciação de respostas emocionais (um dos efeitos da extinção). Assim, pode-se compreender que choros e irritabilidade podem estar relacionados com a retirada de reforçadores.

De acordo com Dougher e Hackbert (2003)

Quando a escassez de reforço é generalizada ou persistente, freqüentemente resulta em reações emocionais que classificamos como tristeza ou desespero. Em termos comportamentais, reforço insuficiente, extinção ou punição funcionam como estímulo incondicionado que elicia uma série de respondentes classificados como tristeza, frustração e cólera. (p. 171)

1.3) **Punição**

Sabe-se que algumas conseqüências do comportamento o tornam menos provável. A punição caracteriza-se por suprimir rapidamente a resposta, além de apresentar alguns efeitos colaterais: eliciação de respostas emocionais - choro, irritabilidade, raiva, tristeza - (vale ressaltar que esse processo também ocorre com a extinção, como explicado acima); supressão de outros comportamentos que estiverem ocorrendo temporalmente próximos ao momento da punição; e emissão de respostas incompatíveis ao comportamento punido.

Vale lembrar que os estímulos discriminativos também exercem função de controle de estímulos envolvidos na manutenção do comportamento depressivo. De acordo com Dougher e Hackbert (2003),

eventos correlacionados com a extinção ou a punição evocam comportamento de esquiva, no entanto, o comportamento permanece sob o con-

trole de estímulos discriminativos relevantes, mesmo quando as contingências mudam. Como resultado, os clientes podem vir a perder fontes potenciais de reforço, e a taxa de reforço positivo permanece baixa. (p. 170)

1.4) Reforço de Comportamento de Angústia

Apesar de todas essas explicações sobre a baixa taxa de comportamento emitida por pessoas depressivas, essa ainda pode ser “resultado” de uma taxa alta de “comportamento de ansiedade”, entendendo-se este como uma classe de respostas de base biológica (taquicardia, hiperventilação, sudorese, dores, tremores, etc) devido a uma antecipação das conseqüências de estímulos aversivos futuros (Zamignani & Banaco, 2005). De acordo com Dougher e Hackbert (2003), o comportamento de angústia reduz a estimulação aversiva, podendo ainda ser reforçado positivamente pelo aumento de apoio social, porém, o comportamento de angústia também pode ser visto pelas outras pessoas como aversivo, fazendo com elas fujam da pessoa com depressão.

2) Funções Estabelecedoras

De acordo com o DSM-IV (1995) pessoas com depressão costumam perder o interesse por suas atividades habituais ou outras de seu interesse, ou melhor, perdem a motivação. Sabemos que essa perda de motivação e da efetividade reforçadora estão relacionadas com as operações estabeledoras ou supressoras.

Michael (1993) nos diz que as operações estabeledoras “acentuam o efeito reforçador de certas conseqüências, aumentam a probabilidade de respostas que tenham produzido reforços estabeledidos no passado e elevam a efetividade evocativa de estímulos discriminativos associados a reforços estabeledidos. Operações supressoras funcionam exatamente de maneira oposta” (p.171).

Pessoas com depressão mantêm uma baixa taxa de comporta-

mento, tendo acesso a poucos reforçadores e ainda há casos em que os reforçadores primários (alimentação, sexo) perdem a sua efetividade. De acordo com Campos (2007), eventos ou condições que produzem taxas baixas de resposta e os estados afetivos característicos da depressão podem funcionar como operação estabelecadora.

De acordo com Michael (1982, 1993) há uma relação das operações estabelecadoras com estímulos discriminativos. Nos depressivos, pensamentos e situações negativas podem funcionar como estímulo discriminativo para respostas de tristeza, pena de si mesmo, auto depreciação.

3) Processos verbais

A explicação analítico-comportamental da depressão refere-se também aos determinantes do comportamento verbal que caracterizam os deprimidos e como esses determinantes vêm influenciar outros comportamentos.

De acordo com Dougher e Hackbert (2003), há uma relação entre os processos verbais em depressivos e a equivalência de estímulos. Os estímulos verbais, em particular, “participam de uma relação de equivalência com eventos que eles representam” (p. 176). Quando palavras referentes ao sujeito e palavras com sentido negativo entram em uma classe de equivalência, vão estabelecer uma relação, ou seja, essas expressões negativas vão aplicar-se ao sujeito, exercendo uma influência no controle do comportamento.

Por exemplo, quando uma pessoa diz “eu estou triste” ou “eu não consigo fazer isto”, a classe de respostas definida como “tristeza” e os comportamentos que não favorecem a execução de uma determinada tarefa, respectivamente, estão sendo diretamente relacionados ao termo “eu”, ou seja, à própria pessoa que fala. Esta relação é de equivalência uma vez que tais estímulos verbais são constantemente correlacionados de maneira direta, assumindo uma função psicológica no sujeito que vai na mesma direção do

significado destes estímulos.

Tratamento

Na Terapia Analítico-Comportamental, o primeiro passo seria a entrevista inicial, como um método para se avaliar as “queixas” (dificuldades atuais), podendo daí perceber os possíveis “sintomas”, melhor caracterizado pela frequência de certos comportamentos, e o início, evolução e contexto do processo depressivo.

Como segundo passo e fundamental para o sucesso da intervenção analítico-comportamental, deve ser realizada uma análise funcional, ou seja, entender os determinantes (que estão na interação indivíduo-ambiente) da ocorrência do comportamento, por meio de suas relações funcionais.

De acordo com Meyer (2003), os passos para uma análise funcional são: 1) identificação do comportamento de interesse; 2) identificar e descrever o efeito comportamental (a frequência, a duração e a intensidade com que ocorre); 3) identificação de relações entre o comportamento de interesse e o ambiente, e/ou outros comportamentos existentes.

Após a realização dessas, têm-se várias opções de intervenções, de acordo com o comportamento de interesse.

No caso de habilidades sociais deficientes é sugerido um treino de comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem sucedida (conforme o contexto), tendo como objetivo a aprendizagem de um novo repertório de respostas.

Para uma baixa taxa de comportamento, Martell, Addis e Jacobson (2001) sugerem o tratamento por meio de Ativação Comportamental, no qual o trabalho terá como objetivo o engajamento do paciente em atividades realizadas antes da depressão e que ele tem o desejo de retomar. Dessa maneira, terá a possibilidade de obter reforços positivos contingentes a resposta emitida, aumentando

a taxa de comportamentos reforçados positivamente em relação aos reforçados negativamente, aqui representados por cansaço, abatimento e sono excessivo.

Além disso, essas atividades guiadas tendem a melhorar o humor e os pensamentos negativos, ou seja, poderá se “quebrar” a relação de equivalência de palavras referentes ao sujeito e expressões negativas, fazendo com que deixem de exercer uma influência controladora sobre o comportamento e, assim, dando ao paciente o senso de controle sobre a sua vida.

Outra vantagem do uso dessas atividades guiadas é que leva o sujeito a se sentir mais motivado, pois potencializam as contingências reforçadoras ao exporem os sujeitos a experiências novas de interação social e a atividades realizadas antes do processo depressivo.

Vale frisar, ainda, que a exposição dos sujeitos a experiências bem sucedidas, por meio das atividades guiadas, de acordo com Klein e Seligman (1976), tem como reverter déficits comportamentais em depressão e desamparo aprendido.

Nesse método de intervenção (Ativação Comportamental), o terapeuta deve ensinar como planejar as atividades, como reconhecer “armadilhas” e como incorporar essas novas atividades na rotina de modo a melhorar a qualidade de vida. Pode-se sugerir o uso de “agenda de eventos diários” e/ou “roteiro de atividades”, o paciente continuará o trabalho iniciado em sessão durante a semana entre sessões.

Ferster (1973) verificou que terapias verbais com pacientes depressivos oferecem melhoras, justificadas pelo aumento da taxa de interação verbal que passa a funcionar como um reforçador; por poderem revelar as relações funcionais entre a forma do cliente responder e as suas possíveis conseqüências e por provocar uma maior freqüência de interação, aumentando assim as possibilidades de obter reforço positivo (Dougher & Hackbert, 2003).

Para finalizar, não se pode deixar de falar sobre o tratamento com medicações. De acordo com Scazufca e Matsuda (2002)

Na depressão maior, os antidepressivos são eficazes no período de crise e na manutenção do tratamento, mas a recaída ou recorrência da depressão ocorre com frequência. (...) As medicações antidepressivas têm efeitos colaterais que podem ser desagradáveis, tornando sua aceitabilidade ou tolerabilidade difícil. Assim, os tratamentos psicológicos tornam-se uma opção atrativa para essa população. (p. 65)

Essas possíveis respostas parciais dos fármacos mostram, mais uma vez, que não se pode reduzir esse sofrimento, tão pouco seu tratamento, ao nível biológico, devendo-se compreender que sua “origem” tem a possibilidade de estar relacionada a diversas variáveis: biológicas, históricas, ambientais e psicológicas.

Dessa maneira, concorda-se com Cavalcante (1997), em que uma combinação de Terapia Analítico-Comportamental e medicação antidepressiva parece ser melhor que uma das alternativas isoladamente. Entretanto, há pesquisas que apontam a Terapia Analítico-Comportamental como tão efetiva quanto a medicação no tratamento da depressão.

Medicamentos na Depressão

A farmacoterapia oferece uma ampla e variada gama de medicamentos, desde antidepressivos específicos até aos inespecíficos. Dessa maneira, a escolha dos antidepressivos deve se basear em diversos fatores: eficácia, segurança, tolerabilidade, toxicidade em superdosagem, ocorrência de situações individuais que exijam antidepressivos com poucos efeitos adversos e, claro, o custo, se o paciente conseguirá ter acesso ao medicamento e assim iniciar e dar a continuidade necessária ao tratamento farmacológico (Wannmacher, 2004).

Atualmente os fármacos para a depressão de dividem em dois grandes grupos: os antidepressivos tricíclicos e os inibidores seletivos da recaptação da serotonina (ISRSs), os quais, segundo a

literatura, são igualmente eficazes. A diferença entre os dois encontra-se na maneira como agem – os tricíclicos inibem a recaptação da serotonina e noradrenalina; e os ISRSs inibem a recaptação pré-sináptica da serotonina e deste modo aumentam a disponibilidade da serotonina sináptica. Outra distinção entre esses grupos de antidepressivos é os números de efeitos adversos, os quais se devem a maneira como cada um age no organismo, os tricíclicos apresentam mais (anticolinérgicos e cardiotoxicos quando usados em doses elevadas) e por isso, os pacientes que utilizam os ISRSs tem o índice de abandono do tratamento inferior aos que utilizam os tricíclicos (Bahls, 1999).

Porém, para garantir a adesão ao tratamento farmacológico, deve-se ter o cuidado de realizar uma explicação sobre a importância de utilizar a medicação de acordo com a prescrição médica, sobre a maneira como o antidepressivo vai agir e o tempo que vai levar para começar a diminuir os sintomas. Assim, é importante esclarecer que durante a primeira semana de tratamento eles podem sentir alguns efeitos adversos menores, mas estes habitualmente desaparecem na segunda semana, e que a melhora clínica pode ser observar a partir da segunda semana, mas a resposta completa pode demorar de seis a oito semanas (Wannmacher, 2004).

Vale salientar que a literatura aponta a eficácia dos antidepressivos no tratamento da depressão aguda, moderada e grave por meio da melhora dos sintomas (resposta) ou eliminando-os (remissão completa) (Sczufca & Matsuda 2002). Porém, novamente, se vê que o foco está na sintomatologia e outro aspecto sobressai: elimina-se os sintomas (a topografia) sem ter um olhar para a história de vida daquele sujeito, sem entender as relações funcionais que mantém aquele comportamento e se ele apresenta ou não funções adaptativas.

Conclusão

Este artigo buscou trazer informações a respeito da classificação e critérios diagnósticos da depressão, bem como da visão da terapia analítico-comportamental acerca desse transtorno e suas possibilidades de tratamento. Para tanto, inicialmente, foi necessário tratar da noção de psicopatologia numa perspectiva analítico-comportamental

Verificou-se, por meio da bibliografia pesquisada, que o início e evolução da depressão estão ligados a variáveis biológicas, históricas, ambientais e psicológicas, incluindo distúrbios dos neurotransmissores, histórico familiar de depressão, perda ou negligência precoce dos pais, eventos negativos, perdas significativas, falta de apoio social adequado e falta de motivação a longo prazo, dentre outros.

Pode-se perceber também que os estudos da depressão ainda se baseiam bastante em aspectos fisiológicos, cognitivos, sintomáticos e no tratamento voltado unicamente para a farmacologia, ou dela com apoio da terapia.

Esse posicionamento parte de uma compreensão de doença centrada no paradigma doença-cura, levando a uma intervenção pautada apenas na eliminação dos sintomas, ocasionando a crença de um retorno a uma suposta normalidade, ou seja, uma tentativa de ajustamento do indivíduo. Dessa maneira, entende-se que deve haver uma maior preocupação com a formação dos profissionais, garantindo que eles se posicionem criticamente e que levem em consideração aspectos da realidade, bem como aprendam a importância de uma atividade integralizada com os outros especialistas, ou seja, que transcendam o trabalho multidisciplinar, no qual cada um se posiciona dentro de sua especialidade, e atuem de maneira inter e/ou transdisciplinar na perspectiva de compreender o sujeito por completo e não de maneira fragmentada.

Outro ponto que merece destaque é que a visão analítico-

comportamental da depressão implica em uma compreensão mais particular e contextual sobre a epidemiologia deste transtorno. Isso quer dizer que os fatores que contribuem para a depressão, assim como a parcela da população que sofre deste transtorno e as políticas de promoção da saúde e prevenção da “doença”, dependem diretamente da qualidade das respostas de cada indivíduo no contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

Isto ocorre porque as respostas comportamentais só podem ser estudadas na sua relação específica com o ambiente em que são emitidas, podendo variar sua função com a mudança de lugar, de tempo, de intensidade e de outros aspectos contextuais, mesmo mantendo sua topografia. Desse modo, a epidemiologia da depressão, assim como de transtornos mentais em geral, quando orientada por uma abordagem analítico-comportamental, deve considerar as possibilidades de variação na validade de seus dados estatísticos.

Ao final, pode-se compreender que o tratamento de pessoas com depressão é difícil, pois a pessoa que emite esta classe de respostas tem os comportamentos inadequados bem estabelecidos, além de os indivíduos, na maioria das vezes, não apresentarem um bom repertório social. Extremamente importante para o tratamento é a idéia de que para enfrentá-la não se pode trabalhar apenas amenizando sintomatologias que incomodam e incapacitam, mas que se faz necessário obter uma reestruturação na vida dos indivíduos que se comportam dentro de certos padrões comportamentais que poderiam ser classificados como depressão, ou seja, se faz relevante que o tratamento envolva, com igual responsabilidade e dedicação por parte do paciente e dos profissionais, os fármacos e a psicoterapia.

Referências

- Abreu, N., & Oliveira, I. R. de. (2008). Terapia Cognitiva no Tratamento de Depressão. In Cordioli, A. V. *Psicoterapias – Abordagens Atuais. 3ª edição*. Porto Alegre: Artmed.
- Bahls, S.C. (1999). Depressão: Uma Breve Revisão dos Fundamentos Biológicos e Cognitivos. *InterAção*, Curitiba, v. 3, 49-60.
- Campos, A. P. A. (2007). *Análise Comportamental em Depressivos*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Campos, C. M. S; Soares, C. B. (2003). A Produção de Serviços de Saúde Mental: a concepção dos trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.8, n.2, 621-628.
- Cavalcante, S. N. (1997). Notas sobre o Fenômeno Depressão a partir de uma perspectiva Analítico-Comportamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 2, 2-12.
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. *Organização Mundial de Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Dougher, M. J., & Hackbert, L. (2003). Uma Explicação Analítico-Comportamental da Depressão e o Relato de um Caso Utilizando Procedimento Baseado na Aceitação. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 5, n. 2, 167-184.
- DSM IV. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- Ferster, C. B. (1973). A functional analysis of depression. *American Psychologist*, 28, 857-870.
- Gongorra, M. (2003). Noção de Psicopatologia na Análise do comportamento. In Costa, C. E.; Luzia, J. C.; Sant’anna, H. N.

- (Orgs.), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição*. São André: Esetec.
- Guljor, A. P. F. (2003). *Os Centros de Atenção Psicossocial: um estudo sobre a transformação do modelo assistencial em saúde mental*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Klein, D. C. & Seligman, M. E. P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 11-26.
- Machado, S. C. E. P. (2008). *Psicoterapia Psicodinâmica das depressões e Psicoterapia do luto Normal e Patológico*. In Cordioli, A. V. *Psicoterapias – Abordagens Atuais*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression in context: strategies for guided action*. Recuperado em 06 de maio, 2009, de <http://iacc.psc.br/content/view/26/94/>
- Méndez, F. X., Olivares, J., & Ros, M. C. (2007). Características Clínicas e Tratamento de Depressão na Infância e Adolescência. In Caballo, V., Simón, M. A. *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente*. São Paulo: Santos Editora. pp. 139-185.
- Meyer, S. (2003). Análise Funcional do Comportamento. In Costa, C. E.; Luzia, J. C.; Sant'anna, H. H. N. (Orgs), *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição*. São André: Esetec.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149-155.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 196-206.
- Oliveira, E. P. D. de (2004). *Reforçadores Generalizados e o Com-*

portamento Depressivo em Contexto Clínico. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

- Ribeiro, S. L., & Luzio, C. A. (2008). As Diretrizes Curriculares e a Formação do Psicólogo para a Saúde Mental. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220.
- Scazufca, M; Matsuda, C. M. C. B. (2002). Revisão sobre a Eficácia de Psicoterapia vs. Farmacoterapia no Tratamento de Depressão em Idosos. *Rev. Bras. Psiquiatria*, v. 24, supl. 1, p. 64-69.
- Wannmacher, L. (2004). Depressão Maior: da Descoberta à Solução? *Uso Racional de Medicamentos: Temas Seleccionados*, v. 1, n. 5, 1-6.
- Zamignani, D. R.; Banaco, R. A. (2005). Um Panorama Analítico-comportamental sobre os Transtornos de Ansiedade. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 7, n. 1, p. 77-92.

Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola

Luciene Aparecida Souza Silva Moraes¹

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo: O presente trabalho é um fragmento da minha dissertação em psicologia do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da PUC-Minas. A pesquisa tem como tema o estudo das contribuições da escola para a formação da identidade do adolescente na contemporaneidade. Ao trabalhar com a concepção de identidade, recorreremos nesta pesquisa aos estudos de Antonio da Costa Ciampa (1990) e contribuições teóricas de Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (1999) e Erik Erikson (1972).

Palavras-chaves: Adolescente – Identidade – Escola

Abstract: This work is a fragment of my dissertation to be presented in the *stricto sensu* Postgraduate Psychology Program of PUC-Minas. The research topic is the study of the contribution of the school to the teenager's identity construction in contemporary society. By working with the identity conception, we used the studies from Antonio da Costa Ciampa (1990) and theoretic contribution from Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (1999) and Erik Erikson (1972).

Keywords: Teenager – Identity - School

Introdução

O artigo a ser apresentado é um fragmento de pesquisa do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). A pesquisa tem como tema o estudo das contribuições da escola para formação da identidade do adolescente na contemporaneidade. Ao trabalhar com a concepção de identidade, recorreremos nesta pesquisa aos

1. Estudante do Mestrado em Psicologia, endereço eletrônico: lucienesouza_moraes@yahoo.com.br

estudos de Antonio da Costa Ciampa (1990) e a algumas contribuições teóricas de Zygmunt Bauman (2005), Stuart Hall (1999) e Erik Erikson (1972). No que diz respeito ao contexto escolar recorreremos à Juarez Dayrell, Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia. Neste artigo, portanto serão abordados e discutidos alguns pontos teóricos fundamentais, enquanto a pesquisa de campo encontra-se em processo de construção.

Nosso interesse por esta temática surgiu da experiência com o contexto escolar e, principalmente, do contato com os adolescentes. Em atendimentos realizados com os alunos de uma escola da rede particular da cidade de Ipatinga – MG, com o objetivo de refletir e repensar as suas estratégias de aprendizagem e buscar um planejamento que contemple um momento para os estudos observamos o quanto a escola está envolvida e implicada no processo de formação da identidade destes alunos.

O objetivo desta pesquisa é abordar a escola considerando o quanto ela é fundamental para a formação do adolescente, por possuir uma diversidade de conhecimentos, valores, crenças e normas, que é repassada e reproduzida pelos alunos, que poderá influenciar na constituição da sua identidade.

Considerando que o processo de construção da identidade se constitui em um contexto de relações sociais e culturais, ou seja, ela não se dá de forma inata, torna-se fundamental investigar como o espaço da escola pode contribuir para a formação da identidade do adolescente. Este contexto social fornece condições para os mais variados modos e alternativas para a construção da identidade, principalmente ao nos referimos à contemporaneidade, que se trata de um momento marcado por características como a transitoriedade e a efemeridade.

A presente pesquisa pretende de contribuir com o trabalho de profissionais envolvidos com a educação e áreas afins, as próprias instituições de ensino e as pesquisas relacionadas à problemática da identidade, provendo a todos estes interlocutores subsídios para

trabalhar com o processo de formação da identidade do adolescente. Dessa forma, compreender a nossa ação dentro do contexto escolar possibilita reflexões acerca de nossa postura diante dos adolescentes, permitindo-nos um posicionamento consciente e ético no processo de formação e desenvolvimento destes adolescentes na sociedade contemporânea.

Formação da Identidade do Adolescente

O conceito de identidade é complexo, pois perpassa diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia. Porém, aqui serão consideradas as contribuições da psicologia social, da sociologia e da psicologia do desenvolvimento.

A questão da identidade tem passado por várias discussões na teoria social. A argumentação sobre o tema se baseia no fato de que durante muito tempo as velhas identidades permaneceram estáveis no mundo social. Aquela identidade integral é colocada em questionamento, mediante tantas transformações ocorridas atualmente (Hall, 1999).

Hall (1999) explora três concepções de identidade e o processo de mudança ocorrido na modernidade tardia. As concepções de identidade são: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A concepção de sujeito do Iluminismo é baseada em uma pessoa totalmente centrada, unificada e repleta de razão, consciência e ação, que surgia desde o nascimento e assim se desenvolvia, continuando “idêntico” no decorrer da sua vida.

A concepção do sujeito sociológico refere-se a um sujeito não autônomo e nem autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas significativas para ele, que repassam para este sujeito os valores, sentidos; enfim, a cultura do mundo em que ele vive. De acordo com a concepção sociológica, a identidade é formada na

“interação” entre o eu e a sociedade.

Hall argumenta que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única identidade, mas de várias identidades” (Hall, 1999, p.12). Porém, estas identidades estão entrando em colapso, como consequência das transformações estruturais e institucionais. O processo de identificação, pelo qual projetamos nossas identidades culturais, encontra-se variável e provisório. O sujeito produzido atualmente, oriundo desse processo de identificação, é o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa ou permanente. Portanto, “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.13).

A identidade então não é definida biologicamente e sim historicamente. O sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, ou seja, no mesmo indivíduo coexistem identidades contraditórias que são impulsionadas em diversas direções, ocasionando contínuos deslocamentos. O conceito de sujeito integrado e estável se desfaz. Contudo, constitui-se em fantasia acreditar que há uma identidade unificada, completa, segura e coerente (Hall, 1999).

Hall (1999) afirma que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (p.13).

Dentro da concepção de Ciampa, o processo de construção da identidade ocorre durante toda a vida do sujeito. Este autor considera que, no decorrer da vida, o movimento da identidade é ocasionado pelas combinações de igualdade e de diferença, em relação a si próprio e aos outros, que constituirá a história do indivíduo. Um exemplo disso é o nome, que nos é atribuído ao nascer. En-

quanto o sobrenome nos assimila e nos iguala aos nossos familiares, nós nos tornamos um daquela família, porém o nome nos separa e nos diferencia dos mesmos e dos demais (Ciampa, 1999).

A identidade se transforma e vai se concretizando nas e pelas relações sociais que o indivíduo estabelece. Este processo é denominado de metamorfose, pois o sujeito se transforma permanentemente. A metamorfose representa a expressão da vida, constitui-se como um processo inexorável, tenhamos ou não consciência dela (Ciampa, 1990).

O autor aponta também para a dialética existente nesse processo de metamorfose, processo este de permanente transformação do sujeito humano, que acontece num contexto histórico. Num primeiro momento, a identidade pode ser entendida como traço estático capaz de definir o sujeito no decorrer da vida, diferenciando-se dos demais indivíduos; porém, identificar-se representa tornar-se igual ao outro. Assim, a igualdade e a diferença estão concomitantemente presentes (Ciampa, 1990).

O processo de afirmação da identidade e a marcação da diferença acarretam sempre as operações de incluir e excluir. Ao dizer “o que somos”, consequentemente, dizemos “o que não somos”. A identidade e a diferença demarcam sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre aquele que está incluído ou excluído. No momento em que se afirma a identidade demarca-se fronteiras, fazendo distinção entre o que fica dentro e o que fica fora (Silva, 2004).

Silva, Hall e Woodward (2004) afirmam que a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais (p. 76).

Estes autores consideram a diferença como um produto derivado da identidade. Sendo assim, identidade e diferença são interdependentes e compartilham uma característica essencial: elas são

o resultado de atos de criação linguística. Isto significa dizer que os atos de criação não são “elementos” da natureza e nem são essências ou coisas que estão à espera de serem reveladas ou descobertas (Silva et al., 2004).

Contudo, dizer que a identidade e a diferença são o resultado de criação linguística significa que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Apesar de parecer muito óbvio, não podemos nos esquecer que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É através do ato da fala que instituímos a identidade e a diferença (Silva et al., 2004).

Pela ótica da psicologia do desenvolvimento, recorreremos a Erik Erikson, que trabalha a identidade e crise. Porém, ao utilizar o termo crise de identidade, este não aparece como sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança e transformação, de um período crucial no desenvolvimento do indivíduo. O termo “crise” designa um ponto decisivo e necessário, ou seja, um momento crucial no qual o desenvolvimento precisa optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos de crescimento e diferenciação (Erikson, 1972).

As concepções deste referido autor assinalam que o desenvolvimento evolui em oito estágios. Os quatro primeiros compreendem o período de bebê até a infância, e os três últimos estágios correspondem à vida adulta e a velhice. O autor concentra atenção especial à adolescência, devido ao fato de ser a transição da infância à vida adulta. A adolescência é considerada uma espécie de passo crucial na transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro (Erikson, 1972).

Neste período da adolescência, instala-se a crise de identidade, que será impulsionada por uma profunda desestruturação, com desequilíbrios e instabilidade. Segundo o autor, a construção da identidade emprega um processo de reflexão e observação, que acontece simultaneamente e ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, em que o indivíduo julga a si mesmo em relação

àquilo que percebe e a maneira como os outros o julgam (Erikson, 1972). O indivíduo começa a questionar as construções realizadas nos estágios ocorridos anteriormente na infância. Diante de muitas modificações fisiológicas, próprias da puberdade, o adolescente precisa, neste momento, rever suas posições infantis diante das incertezas dos papéis da vida adulta que lhe são apresentados.

Segundo Erikson (1973, citado por Noack, 2007), a identidade e sua crise teriam dimensões tanto sociais quanto psíquicas, assim como uma dimensão psico-histórica. Sendo a identidade psíquica, considera-se uma parte consciente e outra inconsciente, portanto, ela está sujeita à dinâmica de conflitos; isto explicaria porque nos picos de crise pode haver estados mentais contraditórios.

Enquanto Hall refere-se à pós-modernidade, Bauman denomina este momento como a era “líquido-moderna”, no qual o sujeito não encontrará uma fixidez em sua identidade.

Bauman, ao tecer um diálogo em uma entrevista com o jornalista italiano Benedetto Vecchi, responde e amplia a discussão de questões sobre identidade, buscando referência a esta teoria da era líquido-moderna. Nessa obra, o autor discute questões ligadas à modernidade, a qual ele nomeia “líquida”. Termos como comunidade, pertencimento, identidade são abordados por não serem tão estáveis. O autor trabalha a ideia de que o pertencimento ou a identidade não são definitivos e nem tão sólidos assim, mas negociáveis, tudo dependendo das decisões que o indivíduo toma, do caminho o qual percorre e a maneira como age (Bauman, 2005).

Este estudo ressalta que na era líquido-moderna a questão identitária é ambivalente. Para o autor, poucos de nós, ou quase ninguém, está exposto a apenas uma comunidade de idéias e princípios de cada vez. Ele demonstra isto quando cita o caso de sua colega de trabalho Agnes Heller, que se queixou de que, sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades para uma só pessoa. Nessa nova era, estamos total ou parcialmente “deslocados” ou não estamos em lugar algum.

Bauman (2005) considera que as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente.

A família, o Estado e a igreja são importantes para a constituição da identidade das pessoas. Atualmente as relações que são eletronicamente mediadas tendem a ser frágeis e fáceis de serem abandonadas, diferente das citadas anteriormente, como a família, o Estado e a igreja. Dessa maneira, perdemos a capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais quando estamos conectados à rede, nos termos do autor, “surfando na rede”. Ao se referir à globalização e as conseqüências desse processo para a identidade, verificamos que o Estado não possui mais poder para sustentar uma união sólida e inabalável com a nação. Em nossa época líquido-moderna, encontramos o indivíduo livremente flutuante, porque estar fixo e ser identificado como inflexível é algo malvisto (Bauman, 2005).

À medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da “modernidade líquida”, nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua. Isso nos leva a buscar relações transitórias e fugazes e faz com que sofram as angústias inerentes a essa situação. O homem da época líquido-moderna é aquele que vive sem vínculos de relacionamentos, de compromissos, ou seja, aquele que não está seguro quanto ao tipo de relacionamento que deseja ter (Bauman, 2005).

A identidade não deve ser descoberta, mas sim revelada como algo a ser inventado. Segundo Bauman (2005) a “fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” (p.22)

Comprendemos que a identidade não é dada como acaba-

da e sim em construção permanente, num processo dialético que permite transformações constantes da identidade. A contemporaneidade é concebida como transitória permitindo que o sujeito pós-moderno assumira uma multiplicidade de papéis. Portanto o adolescente sobre o qual estamos trabalhando encontra-se neste espaço efêmero onde sua identidade é construída e reconstruída socialmente, desconstruindo a ideia de uma identidade permanente.

O contexto escolar

O presente estudo se propõe a discutir e analisar como o contexto da escola contribui para a formação da identidade do adolescente das camadas médias urbanas. Podemos observar que este microsistema apresenta uma grande diversidade de valores, costumes e regras, que são repassados diariamente aos alunos. São anos de dedicação aos estudos até alcançar o nível do Ensino Médio. Os alunos passam muito tempo inseridos no espaço escolar; portanto, este é um contexto de grande influência para a formação dos adolescentes. Sendo assim, a pesquisa busca compreender de que forma esta instituição contribui para a formação da identidade do adolescente.

Pesquisaremos neste estudo os alunos entre quinze aos dezessete anos, período que habitualmente estão realizando o Ensino Médio. Portanto levaremos em consideração o conceito de adolescente estabelecido pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que considera adolescente aquele que está entre doze e dezoito anos de idade.

Bourdieu (1984, citado por Silva, 2004) aponta que existem diferentes instituições nas quais os indivíduos vivem, as quais são denominadas de “campos sociais”, como, por exemplo, as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Dessa forma, participamos dessas ins-

tuições ou “campos sociais” executando níveis variados de escolha e autonomia. Em cada uma destas instituições há um contexto material, um espaço e um lugar; enfim, existe um conjunto de recursos simbólicos. Portanto, a escola constitui-se em um campo social por possuir um conjunto de recursos simbólicos capazes de contribuir na construção da identidade do adolescente.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam na formação do cidadão. Estas duas instituições são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, atuando na maneira do funcionamento psicológico. Elas são fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, agindo como propulsoras ou inibidoras do seu desenvolvimento físico, intelectual e social (Polonia, 2005).

A instituição escolar tem como objetivo preparar os indivíduos para a sociedade, estabelecendo repertórios que possibilitem a continuidade da vida social. É este ambiente físico, psicológico, social e cultural que constitui a escola que permitirá aos indivíduos seu desenvolvimento global, utilizando atividades programadas realizadas dentro ou fora da sala de aula. No ambiente escolar é possível o estabelecimento de um significativo número de interações complexas por envolver um grande número de pessoas (Polonia, 2005).

A escola é um ambiente multicultural, que inclui também a construção de laços afetivos e preparo para a inserção na sociedade. Ela surge como uma instituição essencial para a constituição do indivíduo assim como para a evolução da sociedade, além de permitir o desenvolvimento cognitivo e preparar o sujeito para a vida social (Polonia, 2005). Constituindo um microsistema, a escola, além de refletir as transformações da sociedade atual, tem que se preparar para lidar com as demandas deste mundo globalizado.

Mediante essas transformações ocorridas atualmente, a ideia de uma identidade única e integral é colocada em questionamento.

A contemporaneidade é marcada por um contexto de transitoriedade, efemeridade e descontinuidade, o qual atinge o processo de formação da identidade do sujeito (Coutinho, Krawlski, & Soares, 2007).

Polonia (2005) afirma que na escola “uma das tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais” (p.17).

A influência da escola é inquestionável para a formação do indivíduo e indica que o seu papel não é o de compensar as lacunas provenientes da educação recebida no ambiente familiar. Além do acesso às informações e oportunidades de inserção em um contexto multicultural, a escola permite também diversas experiências distintas do grupo familiar, que prevê transformações em diferentes aspectos: social, cultural, cognitivo e afetivo (Polonia, 2005).

Interessa-nos compreender, portanto, como esta instituição pode contribuir para a formação da identidade do adolescente. Contudo, a abordagem da identidade neste trabalho será discutida como algo dinâmico em constante processo de transformação.

Pensar na formação da identidade do adolescente é considerar todo o processo de mudança que ocorre neste período da vida, assim como o contexto social onde ele se encontra. A proposta é investigar como a escola contribui para a formação da identidade do adolescente, considerando que a adolescência é um período o qual ocorrem diversas modificações: biológicas, psicológicas e sociais.

Segundo Dayrel (1996), apreender a escola como um espaço de construção social requer entendê-la no seu fazer cotidiano, o qual os sujeitos são agentes ativos numa relação permanente de construção, de conflitos e negociações.

Compreender o adolescente inserido na escola é apreendê-lo como sujeito sócio-cultural, que possui suas particularidades e diferenças, retirando a visão homogeneizante e uniforme que recobrem

a noção estereotipada de aluno. Cada sujeito inserido neste espaço escolar possui sua historicidade, que o faz totalmente diferente do outro. Seja através do gênero, da raça, de uma determinada classe social, entre outros diversos aspectos que os diferenciam, todos estes componentes irão interferir na produção da construção da identidade, além do contexto escolar que subsidiará o adolescente de um amplo recurso simbólico por constituir-se um ambiente multicultural.

Considerações Finais

Consideramos que é inquestionável a influência da escola para a formação da identidade do adolescente por constituir-se em um contexto multicultural que envolve diversos aspectos (social, cultural, cognitivo e afetivo) que influenciam consideravelmente a formação da identidade do adolescente. O adolescente da contemporaneidade irá se deparar com a transitoriedade vivida neste momento, porém serão inúmeras as possibilidades deste adolescente se relacionar, permitindo-lhe uma diversidade de papéis.

Comprendemos que é neste contexto escolar que encontramos uma multiplicidade de recursos simbólicos capazes de contribuir para a formação da identidade do adolescente além de permitir a construção de laços afetivos importante para a sua inserção na sociedade.

Contudo, a idéia de uma identidade que se caracterize como fixa e rígida não se aplica à contemporaneidade. O que presenciemos é um processo constante de transformação que permite ao indivíduo construir e reconstruir sua identidade permanentemente durante toda a sua vida.

Referências

- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ciampa, A. da C. (1990). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Coutinho, M. C., Krawulski, E., & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(Edição Especial 1), 29-37. Recuperado em 16 de maio, 2009, de <http://www.scielo.br/scielo>.
- Dayrell, J. T. (1996). A escola como espaço sociocultural. In J. T. Dayrell. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. XX-XX). Belo Horizonte: UFMG.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Noack, J. (2007). Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. *Interação em Psicologia*, 1, 135-146. Recuperado em 29 de março, 2009, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/6543/6781>.
- Polonia, A. da C. (2005). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Recuperado em 17 de maio, 2009, de <http://www.scielo.br/paideia>.
- Silva, T. T., Hall, S., & Woodward, K. (2004). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes: Petrópolis.

Corpos na cidade: uma abordagem psicanalítica da violência urbana em São Paulo

João Bosco dos Santos Baring¹

Universidade de São Paulo

Victor Barão Freire Vieira²

Universidade de São Paulo

“Nesse momento, entrou um policial no bar e gritou para todo mundo deitar no chão. ‘O que está acontecendo aqui?’, perguntou o José. ‘Calado, polícia.’, berrou outro policial. Ele reconheceu a voz e falou: ‘Vocês estão doidos, matando moradores e pessoas inocentes!’. E tentou sair por outra porta, mas atiraram no joelho dele. Mesmo assim, ele saiu correndo pela rua, tentando se proteger em algum lugar, e eles correndo atrás, atirando sem parar”.

Regina, viúva de José, assassinado na Chacina da Baixada.

Consagrando uma Tradição

Com o livro “Violência no Coração da Cidade: um estudo psicanalítico”, publicado pela 1ª vez em junho de 2005, Paulo Endo se propôs uma difícil tarefa: causar impacto na discussão transdisciplinar sobre violência tratando o tema a partir do ponto de vista da psicanálise. Essa missão, nada fácil, exige do autor um conhecimento que vá além de sua área de origem, para que o diálogo seja possível. Numa discussão de âmbito social, envolvendo um entendimento sobre a cidade, fazem-se necessários saberes de urba-

1. Graduação em Psicologia, endereço eletrônico: jardineiro_01@yahoo.com

2. Graduação em Psicologia.

nismo, antropologia urbana, sociologia urbana, história, filosofia, geografia e política, além de um profundo conhecimento psicanalítico, uma vez que será a psicanálise o eixo central do livro, capaz de fazer articulação com as outras disciplinas.

Endo executa essa tarefa com brilhantismo quando, ao analisar a violência na cidade de São Paulo, estabelece ricas trocas com autores de peso de outras áreas, tais com Alba Zaluar, Teresa Caldeira, Sérgio Adorno, Gilberto Velho, Paul Ricoeur, Lilia Schwarcz, Bóris Fausto, Chico de Oliveira, José Murilo de Carvalho, Paul Chevigny, Walter Benjamin, Primo Levi, Pierre Bourdieu, Guy Debord, Hannah Arendt, entre outros. Além disso, explora profundamente os trabalhos de Freud que tratam da violência, estabelecendo importante elo com o pensamento de Giorgio Agamben.

Dessa forma, Endo se insere numa tradição inaugurada por Freud, que em “Moisés e o Monoteísmo”, “Totem e Tabu”, “O Futuro de uma Ilusão” e “O Mal-Estar na Civilização” produziu uma inflexão na psicanálise, mostrando que além da clínica, ela pode e deve falar de temas transdisciplinares complexos. No Brasil, esse percurso tem expoentes como Hélio Pellegrino, que causou impacto com sua tese “O pacto edípico e o pacto social”, e Jurandir Freire Costa, autor de “Violência e Psicanálise” e “Psicanálise e Contexto Cultural”. Paulo Endo realiza essa tarefa, tendo participado da fundação do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Laboratório Psicanálise e Sociedade da Universidade de São Paulo, do Grupo de Trabalho Psicanálise, Política e Cultura, e sendo membro do Laboratório de Pesquisa em Psicanálise, Arte e Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que buscam uma investigação psicanalítica de eventos políticos e culturais.

Em “Violência no Coração da Cidade” ele explora as matizes da violência na cidade de São Paulo, explicitando sua íntima relação com as desigualdades sociais que nela estão estabelecidas. A partir da contribuição psicanalítica freudiana, pensa o corpo e a

violência a partir da guerra e neurose traumática, do sadomasoquismo e da relação entre pulsão de morte e superego. Também analisa a convivência com a violência por meio das mídias e a experiência do Fórum em Defesa da Vida Contra a Violência, do Jardim Ângela. Tal discussão se encerra na exploração do diálogo entre “Totem e Tabu” (1974/1913) e “Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua”, de Agamben (2002).

O trabalho, que não foi escrito exclusivamente para psicanalistas, apresenta uma linguagem clara e fluida. O interesse que tem para pesquisadores de diferentes áreas e para o público em geral acabou lhe rendendo o prêmio Jabuti de 2006. Dessa forma, Endo acabou fazendo parte de outra tradição freudiana, quer seja, a de produzir boa literatura.

Anatomia da Violência

Na primeira parte do livro Paulo Endo é incisivo e impiedoso ao evidenciar a cidade de São Paulo como uma metrópole de exclusão na qual a violência predomina como método primordial na solução de conflitos entre as diferentes camadas sociais. Ele denuncia uma elite brasileira que tem como práticas a privatização do espaço público e a corroboração com um verdadeiro massacre que ocorre nas periferias das principais cidades do Brasil, como São Paulo, Porto Alegre, Brasília, Belo Horizonte, Salvador e Rio de Janeiro.

Recorrendo a uma gama diversa de autores e trabalhando a partir de pesquisas atuais sobre o tema, ele apresenta o retrato de uma das cidades mais violentas do mundo, na qual poucos detêm para si o máximo de privilégios enquanto muitos vêem negada sua possibilidade de exercício da cidadania plena. Mostra-nos que essa desigualdade, naturalizada e banalizada, é correlata da violência urbana. É dela que partem as mais profundas violações dos direitos humanos, nas quais execuções sumárias, torturas e detenções arbi-

trárias se tornam práticas cotidianas. Enquanto que nos Estados Unidos o presidente Obama se mobiliza para fechar a prisão de Guantánamo, com ampla repercussão mundial que celebra esse ato humanitário, Endo assinala que no Brasil a tortura se solidifica como forma de violência ilegal institucionalizada sem gerar debates ou mobilizações sociais importantes.

A tomada da cidade por apenas uma parcela de seus membros faz dela um lugar privado. Ocorrendo uma divisão cidadina entre cidadãos e não cidadãos, nas quais predomina a preocupação pela aquisição de privilégios em detrimento da busca pela diminuição da desigualdade, a propriedade garante a cidadania: quem tem muito poderá muito, ao pobre nada resta. A lógica aparece invertida e as políticas públicas voltam-se apenas para o nicho mais rico da sociedade, colocando a outra parcela da população cada vez mais distante dos centros de investimento. A própria lei normatiza e normaliza tal segregação autorizando o investimento urbanístico injusto. A especulação imobiliária tem a concordância do poder público. Público esse que, a exemplo de suas ações, mostra-se claramente um poder privado, que poucos favorece. Ao pobre resta a falta de espaços de convivência, a penitenciária e a exclusão de uma cidade que não pode ser sua. O confronto torna-se inevitável e a eliminação dos nichos desfavorecidos desponta como modo de solução de conflitos. Predomina a lógica do bem contra o mal, do belo contra o feio, do que tem contra o que não tem. Nesse contexto, a polícia aparece como instrumento de realização e imposição do desejo de uma camada sobre a outra. A Justiça torna-se uma questão de quem pode pagar mais. Solidificam-se as formas privadas de justiça, tais como linchamentos, crimes passionais, lei de tráfico, justiceiros, seqüestros, etc, e, uma vez que isso acontece, os corpos se transmutam em valores e a violência em mercadoria.

Um corpo age sobre o outro. Uma bala atinge o peito de um morador de uma favela no Jardim Elba, região de Sapopemba, em

São Paulo. A vítima, que voltava de uma festa, é acusada de tentativa de homicídio pelos policiais que atiraram. Agora acusado, é preso e condenado sem que o juiz apure os detalhes do ocorrido. O crime: morar na zona errada da cidade, ser negro, jovem e favelado. Esse tipo de cena, explicitada por Caco Barcellos (2008) em seu livro “Rota 66” e ainda hoje recorrente³, mostra aquilo que Endo aponta como o corpo feito objeto perante o desejo alheio. O corpo lixo, não cidadão. E mostra também o quanto a polícia, a quem cabe o “trabalho sujo”, reflete os anseios da sociedade paulistana, que vê no preto, no pobre, no nordestino, no maconheiro e no adolescente seus principais inimigos.

Favela Jardim Edith. Na Operação Urbana Água Espreada, relatada em detalhes por Mariana Fix (2001) em “Parceiros da Exclusão”, os moradores são retirados paulatinamente de suas casas. A pobreza, a miséria estampada no coração da cidade perturba os olhares do “cidadão de bem” que por ali passa. Mais uma desapropriação urbana limpa a metrópole de sua sujeira. Do corpo entulho que precisa ser descartado. O Executivo, o Legislativo, o Judiciário, empreiteiras e empresas da região se unem para se livrar do corpo obstáculo, do corpo empecilho. Público e Privado se encontram em prol da desfavelização e da periferização da cidade. A violência é oficialmente argumentada como eficaz, inevitável e desejável.

Endo nos indica que o corpo sem território se torna o corpo alienado da cidade. O corpo desigual que pode ser eliminado, que é matável, torturável e desprotegido. E a sociedade, garantida por meio de suas redes de proteção privada e pela polícia, autoriza o desmando sobre ele. A expulsão para fora acalma os que permanecem dentro, corpos são protegidos em detrimento de outros. Os próprios excluídos, alvos da violência, apóiam essas medidas. A exclusão surge no imaginário como solução para a segurança, mas ao mesmo tempo ela alimenta a corrupção e truculências policiais, o tráfico de armas e de drogas. O Brasil, reconhecido por sua de-

3. http://www.ovp-sp.org/denuncia_sandro_sapopemba.htm

mocracia, receptividade e convívio de credos, cores e raças, se torna também a terra da violação de direitos civis, da segregação e da eliminação do diferente.

Endo indica que, nesse contexto, a linguagem aparece domesticada pela violência e sob seu comando. A violência ao corpo dessubjetiva o sujeito o privando da linguagem. É preciso que isso mude radicalmente, para que ela ressurja como reconhecimento do diferente, para que o corpo violentado encontre um lugar de singularização. E esse lugar é a própria cidade. É somente no retorno ao público que se torna possível a reconstrução do sujeito partido. A Justiça, hoje desacreditada, tem papel central nessa mudança. Ela traz publicamente, para o âmbito do Direito, a reparação do lesado. Da mesma forma a ação de ONGs, Comissões de Direitos Humanos, ouvidorias, fóruns, organizações internacionais e pesquisadores, entre outros, se torna fundamental. É por eles que a palavra ganha sua força plena.

Psicanálise e as formas do excessivo

Viu-se na primeira parte do livro como o corpo se torna alvo inequívoco da violência na cidade: ele é vítima da violência do tráfico, da corrupção policial e das obras urbanas realizadas pelo Estado aliado a empresas interessadas no espoliamento da metrópole, ou seja, corpo sempre subjugado e expulso por meios violentos do convívio social, excluído para as periferias. A luta por espaços se transforma em luta contra obstáculos, corpos objetificados, para que diálogos, acordos, negociações ou convencimentos não interrompam a veloz necessidade comercial de se apropriar do território. Se nesses territórios há corpos agora incircunscritos (Caldeira, 2000), vulneráveis e nus, “à cidade já não interessa protegê-los, mas, ao contrário, quer justificar o seu desleixo e sua obtusidade ao querer se proteger deles” (Endo, 2005, p. 109). É neste campo

catastrófico e paradoxal que, na segunda parte do livro, Endo introduzirá o pensamento psicanalítico como instrumento imprescindível para se compreender como se produzem e reproduzem as violências.

Primeiramente, escreve sobre o alvo da violência na cidade: o corpo. Depois, reflete sobre o que isso, para a Psicanálise, gera no indivíduo. Antes do surgimento da Psicanálise propriamente dita, Freud já formulava sua primeira teoria sobre a histeria apoiada numa hipótese de trauma sofrido na infância de suas pacientes. Depois de abandonada (Freud & Fliess, 1895), Endo nos mostrará que Freud volta à teoria do trauma para o estudo das neuroses de guerra ou *neurose traumática*, observando a necessidade de se tratar dessas vítimas que apresentavam sintomas de neurose grave. O que Paulo Endo acaba por nos evidenciar deste novo percurso freudiano é que a experiência traumática se dá num *excesso* de estímulo produzido por um agente externo que ataca e agride o indivíduo com tamanha rapidez ou força que não há maneira do ego erguer minimamente suas defesas. Tornando o trabalho egóico inútil, a experiência agressiva produz uma sobreposição entre percepção e motilidade que retira qualquer possibilidade de mediação do psiquismo, que, agora, se encontra ligado no sujeitamento egóico ao corpo e à sua sobrevivência. Observamos também que o custo ao ego dessa regressão psíquica seria reversível se não fosse tão freqüentemente evocado por centenas de pessoas todos os dias na cidade de São Paulo. A dor arrebatava o sujeito e o leva a retirar seus investimentos libidinais de objetos externos a si e voltar suas energias para o corpo ameaçado e vulnerável. A articulação com os poderes públicos é flagrante na comercialização monopolizada pelo Estado das injustiças e violências ao cidadão, que sente a destruição de direitos, redes de sociabilidade, instituições e lugares públicos como atentados à própria manifestação do “além-do-corpo” do cidadão, que vê que nada mais lhe caracteriza, restando apenas seu corpo e seu mundo privado empobrecido. Paulo nos mostra que o

ego, agora fusionado ao corpo, se compromete a elaborar o evento traumático na tentativa reiterante de fazê-lo representável, existente psiquicamente, ligado. A esse trabalho dá-se o nome de *compulsão a repetição*, e se apresenta como recurso direto e já balizado por Eros da pulsão de dominação que repete na cena traumática (sonhos, angústias, fobias, etc) o percurso de sua elaboração. O que Endo trará nesse momento é uma observação do crescimento na obra freudiana de evidências de uma pulsão que nada teria a dever à pulsão sexual de vida e que se expressa exatamente nos espaços onde o ego falha em sua tarefa de mediador.

O conceito de pulsão de morte, que adquiriria caráter cada vez maior na obra freudiana até sua apresentação em 1920, vai causar tensões em grandes alicerces da Psicanálise, mas também se notará fundamental para o conhecimento dos processos intra e intersubjetivos relativos à reprodutibilidade das violências. Neste aspecto, Endo construirá um detalhado percurso dentro da obra freudiana a fim de identificar estruturalmente o funcionamento sadomasoquista como um sistema atuante onde o que importa é a manutenção de sua meta e não seu posicionamento. Observa que durante a obra de Freud, este vai se afastando cada vez mais da idéia de um sadomasoquismo ligado a pulsões sexuais, desde 1905. Apresentando-nos o caso do Homem dos Lobos (Freud, 1918/1974), o que nos parece é que há uma diferenciação entre este e uma estrutura de caráter tipicamente sadomasoquista. Se no primeiro há uma fixação regressiva à fase sádico-anal por um horror à castração e se chega ao *masoquismo sacrificial* para se alcançar o objeto de amor através da dor, no segundo esse horror é negado e retorna como meta na experiência de dor ligado ao prazer, obtendo-se ambos sem culpa ou angústia. O importante aqui é notar que nos dois casos a expressão de morte é saciada de maneira sintomática e reprodutiva de modo que a pulsão de morte encontra satisfação na perversão, mas por si só não conseguiria permuta se não se misturasse à pulsão de vida, sexual, que se encarregará de permear prazer ao sistema. A violência

encontrando caminhos eróticos para se espalhar.

Como corolário da expressão da violência no que tange à individualidade, Endo discute o conceito de superego, peça central do período mais maduro da Psicanálise para a compreensão do desenvolvimento sexual do sujeito e das repercussões em sua vida social. É com esse elemento, tido como alheio ao ego, que este terá de lidar a partir da assunção de sua internalização. Para isso, o ego precisa se a ver com a vida em conflito, paradoxal pela exigência de sua civilidade ao mesmo tempo lidando com exigências superegóicas. E é justamente essa ambigüidade que se expressa na contínua e impossível tentativa de completude do humano na cultura. A constituição da civilização é sempre produto do embate do sujeito com suas pulsões, tornando-a sempre insistente, incompleta e inacabada, carente da atuação de seus cidadãos para que continue a existir. Dessa forma, Endo novamente se dirige à cidade para encontrar esse intrincamento inerente à cultura, e pensar seu funcionamento e suas conseqüências.

Caminhos

Na terceira parte do livro Endo volta ao corpo agora já tendo percorrido a extensa fundamentação psicanalítica conjunta ao arcabouço de estudos antropológicos, sociológicos e urbanísticos para neste momento nos mostrar que as implicações da violência repercutem na maneira como criamos, transformamos ou condescendemos aos traumas que perpassam todos os lugares da cidade com maior ou menor exposição de seus corpos a depender do sucesso de expulsão de outros ou ao submetimento oneroso de sua segurança por meios crescentemente mais privados. Neste campo, Endo trará a discussão da espetacularização das violências e a insistência midiática em expor o sofrimento sem pudores de vítimas caladas por seu próprio poder de imagem. O pensamento e a discussão do

sofrimento dos envolvidos numa chacina preenche mal o espaço comercial da foto de seus corpos perfurados na primeira página do jornal de uma terça-feira qualquer. É neste ponto em que Endo se insere no cotidiano das periferias para, com o pensamento sobre os campos de concentração, mostrar como o gesto solidário neste e naquele tempo preservam o ego de uma conseqüente mortificação, essa assumida no momento em que “sobreviver supõe, neste caso, abdicar das condições que possibilitam o viver” (Endo, 2005, p. 239). Sobrevive-se ao regime de morte às custas da vida.

Uma das conseqüências que Endo nos mostra da articulação entre mídia e público será o surgimento de um pacto estritamente violento e autogerido por ambos. Sabe-se que o objetivo de uma mídia é manter o consumidor ‘consumindo’, em última instância, não podendo haver espaço para o surgimento de interesses que interrompam a dupla TV – espectador no sofá, e, neste campo, tudo vale para que o espectador goze na relação. É neste lugar que se insere a violência em meio a tantos outros assuntos (esportes, música, política...) reduzidos a formatos assimiláveis e digeríveis enquanto mantenedores da relação decorrente daquela: imagem – impacto emocional. E o que seria melhor do que a finitude, a violência e a morte para atingir essa meta? É exatamente o que Endo nos mostrará quando nos remete à profusão de imagens de corpos sendo tocados de todas as maneiras possíveis e a concorrência das mídias em conseguir o maior furo, a maior catástrofe. O que preocupa é que “o sujeito pode ser aniquilado, não por assistir à TV ou ler jornais, mas por admitir que tudo o que ele vê, lê ou ouve quer apenas agradá-lo” (Endo, 2005, p. 254). Associado a isso, vemos que é essencial a ausência do pensamento nesse vínculo, algo que poria o sujeito para fora da relação por via da crítica. De fato, é o que encontramos na exibição de imagens heterogêneas, tornadas homogêneas por seu formato de contigüidade, e, para além disso, crucial para que este sistema não se rompa, que ele não deixe espaço-tempo para o pensamento dar conta de algo que experienciou (p. ex. “e eu?

O que acontecerá com isto que estou sentindo?” (Endo, 2005, p. 247)), e saiba como escamotear seus meios de funcionamento, cuja transparência evocaria a reflexão de maneira quase que imediata.

Pode-se imaginar que a violência que enseja o estabelecimento de vínculos sadomasoquistas e a produção de sofrimentos psíquicos está vinculada a ausência de mecanismos de reconhecimento público e social. Apenas esses poderiam acolher tais desejos de morte procurando “aliá-los às formas de ligação não destrutivas, capazes de contribuir na sublimação individual e coletiva da pulsão de morte” (Endo, 2005, p. 289).

Um desses mecanismos é o testemunho. Por meio da recusa à convivência com o traumático, ele aparece como meio radicalmente transformador que, frente ao excessivo, traz uma fala singular, própria e compartilhada, na qual a escuta tem papel central. Como já advoga a psicanálise, é ela que dará força ao que é dito, esclarecendo o que deve ser ouvido. É por ela que haverá partilha, compromisso e cumplicidade.

O testemunho também funcionará como contraponto às falas herméticas e repetidas que são pronunciadas pelos poderes públicos, pelas vítimas e pelas corporações policiais. Estes, num discurso permeado pelo sarcasmo, pela mera descrição e pelo espetáculo, se autorizam a afirmar uma verdade definitiva sobre o que é a violência, a dor e o crime. O equívoco de seus ditos é que estes já nascem sepultados, uma vez que não tem uma interlocução com a população atingida e envolvida pelos abusos.

Paulo Endo acompanhou as atividades do Fórum em Defesa da Vida, Contra a Violência, do Jardim Ângela nos anos 2000 a 2002. Lá pode presenciar outra forma pública e política de relação com a violência urbana. Todos os anos, no dia de finados, o Fórum organiza uma caminhada pela vida e pela paz. Nela os sujeitos absolutamente expostos à violência “recusam o isolamento e o emudecimento, reivindicando a palavra num lugar onde ela pode ser ouvida” (Endo, 2005, p. 275). Num ambiente livre dos cons-

trangimentos de uma fala solitária, as milhares de mortes injustas e arbitrárias ganham memória e espaço, dando continuidade a luta por uma cidade segura e justa, na qual os vínculos solidários falem mais alto do que o individualismo daqueles que se preocupam apenas com a própria segurança.

Por fim, Endo dialoga com hipóteses do filósofo italiano Giorgio Agamben, presentes no livro “O Poder Soberano e a Vida Nua”. Esse autor argumenta que a exceção, ao contrário do que se afirma, é fenômeno inscrito e interno à aplicação da norma. Esta serviria para instituir condições políticas para que haja a exceção. E, no estado de exceção, haveria espaço para o exercício absoluto da vontade do soberano e autorização para todo e qualquer excesso sobre seus subordinados. Um exemplo típico seria a figura do *homo sacer* no direito romano, que seria ao mesmo tempo insacrificável e matável. Este teria uma vida nua, uma vez que poderia ser exterminado sem qualquer ônus pessoal, social ou político, tendo assim um corpo traumatizável, violável e torturável.

Na trilha de Agamben, Endo vê proximidades desse pensamento com “Totem e Tabu”. Nessa obra, Freud pensa no pai da horda que tem poder de vida e de morte sobre seus filhos e que posteriormente é morto por eles. Tal pai se faz novamente presente na vida nua uma vez que o assassinato primordial retorna psiquicamente nos filhos como sentimento de culpa, pulsão de morte e instância superegóica, dando persistência ao medo, a autodepreciação e a obediência. Em contato com os elimináveis da sociedade os filhos colocam em suspenso a instância paterna superegóica e repetem a lógica tirânica e sádico anal na qual não incide nenhuma castração. Exercem seu poder aniquilador sobre o corpo do *homo sacer*, sobre aquele que, segundo a própria norma, pode ser eliminado.

Creemos que Endo, após essas preciosas reflexões, atingiu o principal objetivo que se propôs na escrita do livro: “repercutir e ser de algum modo instrumentado por aqueles que vivem e re-

conhecem a dimensão da violência na cidade com crueza, constância e sem atenuantes” (Endo, 2005, p. 266). Ao apresentar um quadro perturbador da cidade e completá-lo com originalidade e pertinência, também contribui na batalha diária por uma cidade mais cidadã.

Elisabeth Roudinesco (2009), em entrevista concedida ao Estado de São Paulo aponta que no âmbito da psicanálise, o Brasil tem se mostrado um dos países menos conservadores ao fugir de um dogmatismo centrado na clínica e mostrar um interesse da psicanálise por assuntos sociais. Se pensarmos na profundidade e pertinência da obra de Paulo Endo, certamente ela tem razão.

Referências

- Agamben, G. (2002). *O Poder Soberano e a Vida Nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Barcellos, C. (2008). *Rota 66: A História da Polícia que Mata*. Rio de Janeiro: Record.
- Caldeira, T. (2000). *Cidade de muros - Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34.
- Endo, P. (2005). *A Violência no Coração da Cidade: um Estudo Psicanalítico*. São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1974). História da Neurose Infantil (Homem dos Lobos). *Pequena Coleção Obra de Freud, v. 26*. Rio de Janeiro: Imago Editora. (Trabalho original publicado em 1918)
- Freud, S. (1974). Totem e tabu. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913)
- Freud, S.; Fliess, W. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Rio de Janeiro: Imago.

- Fix, M. (2001). *Parceiros da Exclusão*. São Paulo: Boitempo.
- Paulino, V. (2008). Guerra ao Pobre: a História de Sandro, negro, pobre e favelado. *Observatório das Violências Policiais – SP*. Recuperado em 16 de novembro de 2009 de: http://www.ovp-sp.org/denuncia_sandro_sapopemba.htm
- Roudinesco, E. (2009). Psicanálise é a medicina da alma do nosso século. Artigo de Jornal. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 16 de novembro de 2009 de: <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,psicanalise-e-a-medicina-da-alma-do-nosso-seculo,437434,0.htm>

Revista TransFormações em Psicologia

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. Informações Gerais

A TransFormações em Psicologia é uma publicação semestral criada por estudantes de Psicologia, um espaço de discussão e reflexão sobre temas relacionados à pesquisa e à atuação na sua interface com a formação.

A iniciativa de criação desta revista parte do pressuposto de que a formação em Psicologia, bem como as produções científicas atuais, está inserida em questões políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade. Entendemos, contudo, que este contexto encontra-se, cada vez mais, orientado pelo produtivismo, afastando a formação da esfera crítica.

Como meio de posicionar-se criticamente, a revista destina-se a ser um veículo de difusão científica, norteadada pela reflexão crítica sobre a pesquisa e o ensino de Psicologia. Seu objetivo é divulgar textos que problematizem a realização da prática científica e caracterizem sua importância no campo da formação.

Com base no apresentado, a TransFormações em Psicologia publica ensaios, artigos de reflexão e relatos de pesquisa, bem como traduções e resenhas, escritos por estudantes da graduação e da pós-graduação em Psicologia.

Aspira, nesse sentido, a consolidar um espaço de reflexões e diálogos já realizados pelos estudantes, mas que nem sempre são absorvidos pelas revistas científicas existentes. Pretende, também, operar como um meio facilitador deste diálogo entre os estudantes das diversas universidades e centros de pesquisa existentes.

2. Procedimentos Editoriais

2.1 A comunicação ao autor sobre recebimento do manuscrito será enviada via e-mail no prazo de uma semana.

2.2 Será realizada uma primeira avaliação do manuscrito referente à sua adequação às normas de publicação. Caso necessário, o manuscrito será enviado ao autor para as devidas correções.

2.3 O artigo será encaminhado para dois pareceristas (membros do Conselho Editorial e/ou consultores ad hoc) escolhidos de acordo com a área de atuação profissional e linha de pesquisa.

2.4 Quando houver discrepância entre os pareceres, o manuscrito será encaminhado para avaliação de um terceiro parecerista.

2.5 Os autores serão avisados do aceite, da recusa ou da necessidade de modificações no texto.

2.6 No caso do aceite, os editores reservam-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização.

2.7 Comunicação a todos os autores sobre a decisão de publicar o artigo (data prevista de publicação, volume e número do fascículo).

3. Submissão do Manuscrito

3.1 A Revista Transformações em Psicologia adota o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). A página de submissão on-line da revista é: <http://www.usp.br/revpsico/index.php/trans/index>.

3.2 Os autores devem enviar uma carta de encaminhamento aos editores, assinada por todos os autores, autorizando o processo editorial e garantindo que o manuscrito seja material original e inédito. Essa carta deve explicitar também o vínculo institucional de todos os autores, endereço para correspondência, e-mail e telefones para contato.

3.3 Caso se trate de pesquisa com seres humanos ou animais, os autores deverão apresentar o parecer do Comitê de Ética que avaliou o projeto do trabalho na instituição em que se deu a pesquisa. Estes documentos deverão ser escaneados e enviados junto com o manuscrito.

4. Normas de Apresentação dos Manuscritos

4.1 A revista adota, a partir do seu terceiro número, o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

4.2 Ao menos o primeiro autor do manuscrito deve ser estudante de graduação ou pós-graduação em Psicologia ou tê-las concluído há, no máximo, um ano.

4.3 Os manuscritos deverão ser enviados em formato compatível com o processador de texto Microsoft Word, espaçamento duplo, fonte Times New Roman, corpo 12. Títulos e subtítulos devem ser escritos em negrito e com a primeira letra em maiúscula. O campo “autor” das propriedades do arquivo deverá estar em branco (menu Ferramentas -> Opções -> Usuário).

4.4 As figuras, tabelas ou quadros devem ser apresentados em arquivos próprios e indicados, no corpo do texto, no lugar em que os mesmos devem ser inseridos.

4.5 Os ensaios, artigos de reflexão, relatos de pesquisa e traduções são limitados a 25 páginas e as resenhas bibliográficas a 10 páginas, incluindo resumos e referências. Resenhas e traduções não necessitam de resumo.

4.6 A apresentação do manuscrito deve ter o seguinte formato:

4.6.1 Folha de rosto não identificada, contendo o título em português e em inglês.

4.6.2 Apenas para ensaios, artigos de reflexão e relatos de pesquisa, deverá constar uma folha de resumos e palavras-chave, contendo

resumos em português e em inglês com, no máximo, 150 palavras cada e até cinco palavras-chave. Dar preferência aos descritores da lista disponível nos indexadores Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (www.bvs-psi.org.br) ou Bireme (www.bireme.br).

4.6.3 Corpo do texto: texto propriamente dito com o mínimo necessário de figuras, gráficos, tabelas e notas de rodapé.

5. Texto¹

5.1 Citações e Notas de Rodapé

5.1.1 Citação direta ou textual com menos de 40 palavras

O texto reproduzido deve aparecer entre aspas duplas, com indicação do(s) autor(es), da(s) página(s) e referência à obra consultada.

Exemplo: De acordo com Bruno (2001) “a citação deve reproduzir o fraseado, a ortografia e a pontuação interna da fonte original, mesmo quando a fonte contém erros” (p. 112).

5.1.2 Citação direta ou textual com 40 palavras ou mais

Deve ser apresentada em parágrafo próprio, sem aspas duplas, iniciando com a linha avançada (equivalente a 5 toques) e terminando com a margem direita sem recuo.

Exemplo: Castro (2001) explica que vocabulários estruturados são coleções de termos, organizadas segundo uma metodologia na qual é possível especificar as relações entre conceitos com o propósito de facilitar o acesso à informação. Os vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área e também podem ser considerados como assistentes de pesquisa, ajudando o usuário a refinar, expandir ou en-

1 Adaptado de Sabadini, A., Sampaio, M., & Nascimento, M. *Citações no Texto e Notas de Rodapé: uma Adaptação do estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA)*. Recuperado em 27 de fevereiro, 2008, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: www.ip.usp.br/biblioteca/pdf

riquecer suas pesquisas, proporcionando resultados mais objetivos. (p. 51)

5.1.3 Citação indireta

Trata-se da transcrição de conceitos e idéias do autor consultado, porém escritos com as próprias palavras do redator.

Exemplos: O processo de globalização, ao contrário de como se apresenta, poderia ser um fator redutivo da chamada “fratura social” operando para que as populações carentes tivessem acesso a computadores, Internet e à maioria dos recursos informacionais (Levisky, 2001).

Ou

Segundo Levisky (2001), o processo de globalização, ao contrário de como se apresenta, poderia ser um fator redutivo da chamada “fratura social” operando para que as populações carentes tivessem acesso a computadores, Internet e à maioria dos recursos informacionais.

5.1.4 Citação de citação

É a transcrição direta ou indireta de um texto ao qual não se teve acesso. Neste caso, emprega-se a expressão “citado por” para identificar a fonte secundária que foi efetivamente consultada.

Exemplos: Para Matos (1990, citado por Bill, 1998).

Ou

Para Matos (1990) citado por Bill (1998).

5.1.5 Citação de depoimentos ou entrevistas

Na citação de depoimentos ou entrevistas as falas devem ser apresentadas em itálico e sua forma de apresentação deve seguir as orientações para citação textual.

Exemplo: citação no próprio parágrafo do texto

Indagados sobre a qualidade dos seus cursos de graduação, cerca de 70% dos entrevistados afirmam ser insuficiente. O entrevistado

2, por exemplo, afirma que “a graduação foi insuficiente, não tem condições de formar para a prática. É necessário uma formação generalista e um pensar crítico”.

5.1.6 Citação com um autor

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Como afirma Leme (2001) “a transferência envolve generalização de estímulos, que passam a controlar o comportamento em uma situação diferente daquela em que foi adquirido” (p. 524).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

“A transferência envolve generalização de estímulos, que passam a controlar o comportamento em uma situação diferente daquela em que foi adquirido” (Leme, 2001, p. 524).

5.1.7 Citação com dois autores

Deve ser apresentada pelos sobrenomes dos autores ligados por “&” quando colocados entre parênteses e quando citados no texto devem ser ligados por “e”, seguidos do ano da publicação.

Exemplo 1: autores como parte do texto:

Conforme destacam Valls e Vergueiro (1998) a aplicação de conceitos de gestão de qualidade em serviços de informação passam, necessariamente, pela variável: identificação das necessidades dos clientes.

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto:

A aplicação de conceitos de gestão de qualidade em serviços de informação passam, necessariamente, pela variável: identificação das necessidades dos clientes (Valls & Vergueiro, 1998).

5.1.8 Citação com três a cinco autores

Na primeira vez em que aparecem no texto são citados todos os autores. Nas citações seguintes, coloca-se o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão “et al.”.

Exemplo 1: autores como parte do texto (na primeira vez em que aparecem no texto):

Lotufo Neto, Yacubian, Scalco e Gonçalves (2001) afirmam que as pessoas com depressão sofrem muito e procuram a ajuda de profissionais da saúde, porém estes raramente identificam o problema.

A partir da segunda vez em que aparecem no texto:

Lotufo Neto et al. (2001) afirmam que...

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto (na primeira vez em que aparecem no texto):

As pessoas com depressão sofrem muito e procuram a ajuda de profissionais da saúde, porém estes raramente identificam o problema (Lotufo Neto, Yacubian, Scalco, & Gonçalves, 2001).

A partir da segunda vez em que aparecem no texto:

(Lotufo Neto et al., 2001).

5.1.9 Citação com 6 ou mais autores

Indica-se apenas o primeiro autor, seguido da expressão “et al.”.

Exemplo: As pessoas quando estão dormindo não estão inativas (Cardoso et al., 1997).

Obs.: Nas referências mencionar os seis primeiros autores na ordem em que aparecem na publicação. Quando houver publicação com sete ou mais autores, abreviar o sétimo e os autores subseqüentes com a expressão “et al.”.

5.1.10 Citação de vários autores a uma mesma idéia

Citar os autores obedecendo à ordem alfabética de seus sobrenomes.

Exemplo 1: autores como parte do texto

Segundo Foulkes e Cartwright (1999), Lindzey (1977) e Schulze (1997) nas pesquisas sobre privação de sono, encontra-se frequentemente que, na ausência do sono REM, a pessoa tem falta de concentração, ataxia, problemas de memória e linguagem, chegando a

experimental alucinações.

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto:

Nas pesquisas sobre privação de sono, encontra-se frequentemente que, na ausência do sono REM, a pessoa tem falta de concentração, ataxia, problemas de memória e linguagem, chegando a experimentar alucinações (Foulkes & Cartwright, 1999; Lindzey, 1977; Schulze, 1997).

5.1.11 Citação de autores com mesmo sobrenome

A seqüência das citações obedece à ordem alfabética dos prenomes dos autores. Se mesmo assim houver coincidências, colocam-se os prenomes por extenso.

Exemplo 1: autores como parte do texto:

O comportamento infantil é objeto de investigação por parte de muitos profissionais da área da Psicologia, como pudemos observar nos trabalhos de M. M. Oliveira (1983) e V. M. B. Oliveira (1984).

Exemplo 2: autores não fazem parte do texto:

O comportamento infantil é objeto de investigação por parte de muitos profissionais da área da Psicologia (M. M. Oliveira, 1983; V. M. B. Oliveira, 1984).

5.1.12 Citação de um mesmo autor com datas de publicações diferentes

A seqüência das citações obedece à ordem cronológica das publicações.

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Os sonhos, enfaticamente estudados por Leite (1972, 1993, 1995), são popularmente interpretados baseando-se em símbolos.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

Alguns autores dedicam-se aos estudos de um único tema por longos períodos (Leite, 1972, 1993, 1995).

5.1.12 Citação de um mesmo autor com mesmas datas de publi-

cação

Acrescenta-se uma letra minúscula logo após a data de publicação. Na elaboração das referências as mesmas letras identificadoras dos documentos são apresentadas.

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Rogers (1973a, 1973b, 1973c) trata da terapia centrada no cliente.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

A ênfase encontra explicações na terapia centrada no cliente (Rogers, 1973a, 1973b, 1973c).

5.1.13 Citação cujo autor é uma entidade coletiva

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), lombada é a “parte da capa que reúne as margens internas ou dobras das folhas, sejam elas costuradas, grampeadas, coladas ou mantidas juntas de outra maneira; também chamada de dorso” (p. 1).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

Lombada é a “parte da capa que reúne as margens internas ou dobras das folhas, sejam elas costuradas, grampeadas, coladas ou mantidas juntas de outra maneira; também chamada de dorso” (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2004, p. 1).

Obs.: Nas próximas vezes que a entidade for citada poderá ser utilizada apenas a sigla.

Exemplo: Segundo a ABNT...

5.1.14 Citação de canais informais (aula, conferência, e-mail etc.)

Citam-se as comunicações pessoais apenas no texto, fornecendo as iniciais, o sobrenome do comunicador e uma data o mais exata possível.

Exemplo:

Segundo A. A. Z. P. Sabadini (comunicado em palestra, 9 de ju-

no, 2002) as normas para citações no texto auxiliam na redação de documentos técnico-científicos e dão uniformidade ao trabalho.

5.1.15 Citação de obras antigas e reeditadas

Cita-se primeiramente a data da publicação original, separada por barra da data da edição consultada.

Exemplo 1: autor como parte do texto:

O “Mal estar na civilização” aborda o sofrimento humano através da análise da origem da dor. Freud (1930/1979) argumenta que a dor originada do corpo é combatida pela química, a originada do desejo insatisfeito é a dor proveniente das nossas relações com os outros, a que mais fere.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

O “Mal estar na civilização” aborda o sofrimento humano através da análise da origem da dor. A dor originada do corpo é combatida pela química, a originada do desejo insatisfeito é a dor proveniente das nossas relações com os outros, a que mais fere (Freud, 1930/1979).

Outros exemplos:

Skinner (1953/1989) ou (Skinner, 1953/1989).

5.1.16 Citação de trabalhos em vias de publicação (no prelo)

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Como diz Sampaio (no prelo) a citação, além de fazer justiça ao autor, confere credibilidade ao autor do texto, uma vez que fundamenta suas afirmações com idéias discutidas anteriormente, muitas vezes, extraídas de estudiosos altamente credenciados.

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

A citação, além de fazer justiça ao autor, confere credibilidade ao autor do texto, uma vez que fundamenta suas afirmações com idéias discutidas anteriormente, muitas vezes, extraídas de estudiosos altamente credenciados (Sampaio, no prelo).

5.1.17 Citação de Homepage ou Web Site

Cita-se o endereço eletrônico, de preferência entre parênteses, após a informação.

Exemplo: (www.usp.br/sibi).

5.1.18 Citação de obras clássicas

Exemplo 1: autor como parte do texto:

Homero exulta o povo: “Bravos, meus filhos! Vigiai, sempre assim; que ninguém ceda ao sono...” (Ilíada, X, 173).

Exemplo 2: autor não faz parte do texto:

“Bravos, meus filhos! Vigiai, sempre assim; que ninguém ceda ao sono...”

(Homero, Ilíada, X, 173).

Exemplo 3: citação textual de versos - edição original:

“Non iam coniugium...” (Vergílio, Eneida, IV, 431-434)

Obs.: Nas citações seguintes, se feitas na mesma página, indicar apenas o número do livro ou canto e do(s) verso(s), ou número das páginas, conforme o caso.

5.2 Notas de rodapé

As notas de rodapé devem ser evitadas sempre que possível. Quando apontadas no corpo do texto devem ser indicadas com números arábicos seqüenciais, imediatamente depois da frase a que digam respeito.

As notas devem ser apresentadas no rodapé da mesma página. As referências dos autores citados no texto devem ser apresentadas no

final do texto, não em notas de rodapé.

5.3 Referências¹

Devem ser apresentadas ao final do texto, dispostas em ordem alfabética do último nome do autor. No caso de mais de uma obra de um mesmo autor, devem ser dispostas em ordem cronológica de publicação. O título da publicação deve ser destacado em itálico. No caso de referências com mais de uma linha, as demais linhas devem estar em recuo.

5.3.1 Um autor

Exemplo:

Queiróz, E. (2000). *O crime do Padre Amaro* (25a ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.

5.3.2 Dois autores

Exemplo:

Ades, L., & Kerbauy, R. R. (2002). Obesidade: realidade e indignações. *Psicologia USP*, 13(1), 197-216.

5.3.3 Três a cinco autores

Exemplo:

Peterson, L., DiLillo, D., Lewis, T., & Sher, K. (2002). Improvement in quantity and quality of prevention measurement of toddler injuries and parental interventions. *Behavior Therapy*, 33(2), 271-297.

5.3.4 Mais de cinco autores

Exemplo:

1 Adaptado de Sabadini, A., Sampaio, M., & Nascimento, M. *Normalização de Referências: uma Adaptação do Estilo de Normalizar de Acordo com as Normas da American Psychological Association (APA)*. Recuperado em 27 de fevereiro, 2008, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: www.ip.usp.br/biblioteca/pdf

Yamamoto, O. H., Koller, S. H., Guedes, M. C., LoBianco, A. C., Sá, C. P., Hutz, C. S. et al. (2003). Periódicos científicos em psicologia: uma proposta de avaliação. *Infocapes*, 7(3), 7-13.

Para trabalhos com mais de cinco autores, apresentar os seis primeiros e abreviar os demais com a expressão “et al.” (sem destaque e com um ponto).

5.3.5 Autoria corporativa

Exemplo:

Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2002). *NBR 6023: Informação e documentação: Referência elaboração*. Rio de Janeiro: Autor.

5.3.6 Título e subtítulo

Os títulos e subtítulos devem ser separados por dois pontos e devem figurar sempre em destaque.

Exemplo:

Foucault, M. (1980). *Historia da sexualidade: a vontade de saber* (3a ed.). Rio de Janeiro: Graal.

5.3.7 Data da publicação

a) A data da publicação deve ser indicada sempre em algarismos arábicos. Por se tratar de um elemento essencial na referência, quando não constar no documento a data da publicação, deve ser indicada uma data, seja da impressão, do copyright ou outra.

b) Se nenhuma data puder ser determinada, registra-se a abreviatura s.n. (nenhuma data) entre parênteses.

c) Os meses devem ser indicados de forma extensa, no idioma original da publicação.

Exemplo:

Bertolucci, P. H. F. (2000, julho/dezembro). Demência em jovens: exame inicial e causas mais comuns. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(2), 31-42.

d) Caso existam duas data, ambas podem ser indicadas, desde que a relação entre elas seja mencionada.

Exemplo

Ruch, G. (1926-1940). *História geral da civilização: da Antigüidade ao XX século*. Rio de Janeiro: F. Briguet.

5.3.8 Documento em mais de um volume

Exemplo:

Capovilla, F. C., & Raphael, W. D. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira* (Vols. 1-2). São Paulo: EDUSP.

5.3.9 Partes de publicações

Exemplo:

Giannotti, A. (1996). Psicologia nas instituições médicas e hospitalares. In M. F. P. Oliveira & M. C. Ismael (Orgs.), *Rumos da psicologia hospitalar em cardiologia* (pp. 14-28). Campinas, SP: Papyrus.

5.3.10 Séries e coleções

Exemplo:

Verne, J. (1984). *Volta ao mundo em 80 dias* (Os Grandes Clássicos da Literatura, Vol. 1). São Paulo: Novo Brasil.

5.3.11. Modelos de referências

5.3.11.1 Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s), & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). *Título: subtítulo (se houver)*. Local de publicação: Editora.

Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (2001). *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.

5.3.11.2 Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s). (Ano). *Título: subtítulo (se houver).* Tese (Doutorado) ou Dissertação (Mestrado), Instituição onde a Tese ou Dissertação foi defendida.

Fantucci, I. (2001). *Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

5.3.11.3 Capítulo de livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. Título: subtítulo se houver. In Prenome(s) Abreviados(s) Sobrenome do organizador (Org.), *Título do livro: subtítulo do livro se houver.* (páginas do capítulo). Local de publicação: Editora

Banks-Leite, L. (1997). As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In L. Banks-Leite, (Org.), *Percurso piagetianos* (pp. 207-223). São Paulo: Cortez.

5.3.11.4 Artigo de periódico

Silva, V. A., & Andrade, L. H. C. (2002). Etobotânica Xucuru: espécies místicas. *Biotemas*, 15(1), 45-57.

Santeiro, T. V. (2000, julho/dezembro). Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(2), 43-59.

5.3.11.5 Artigo de jornal

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s). (Ano). *Título: subtítulo se houver do artigo*, página.

Ades, C. (2001, 15 de abril). *Os animais também pensam: e têm consciência*. Jornal da Tarde, p. 4D.

5.3.11.6 Artigo em vias de publicação (no prelo)

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

5.3.11.7 Resenha

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do livro. (Ano). Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora. Resenha de: Prenome(s) abreviado(s) do autor da resenha (Ano de publicação da resenha). Título da resenha: subtítulo se houver. Nome do periódico, volume (número), paginação

Carone, I. (1998). Psicanálise fim de século. Ensaios críticos. São Paulo: Hacker. Resenha de: J. A. F. Pereira (2001). Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 35(2), 403-405.

5.3.11.8 Entrevista/Depoimento

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do entrevistado. (Ano, dia e mês do jornal). Título da entrevista (Entrevista ou Depoimento dado a nome do entrevistador). Nome do jornal ou periódico, paginação

Silva, A. A. (1996, 9 de junho). Mulheres no ataque (Depoimento a Cristiana Couto). *Revista da Folha de São Paulo*, p. 16.

5.3.11.9 Trabalho publicado em anais, resumos, e outras publicações de eventos

Fouladi, R., McCarthy, C., & Moller, N. (2001). Paper and pencil or online: Evaluating coping attachment measures. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, 109 (pp. 24-28). San Francisco, CA.

Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silves, E. F. M. (2001). Avaliação da percepção dos pares de crianças com dificuldades de interação em uma sucursal da clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. *Resumos do Congresso Interno do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 5 (p. 49). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Mingroni-Netto, R. C. (1996). Origin of fmr-1 mutation: Study of closely linked microsatellite loci in fragile x syndrome [Resumo].

Brazilian Journal of Genetics, 19(Supl. 3), 144. (Trabalho apresentado no National Congress of Genetics, 42, Caxambu, MG)

5.3.11.10 Trabalho publicado em CD

Ribeiro, R. (2001). Psicologia social e desenvolvimento do terceiro setor: participação da Universidade [CD-ROM]. In *Anais do Congresso Norte Nordeste de Psicologia*, 2. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

5.3.11.11 Artigo publicado em periódico eletrônico

Paiva, G. J. (2001, julho/agosto). Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, 11(2). Recuperado em 12 de março, 2001, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

5.3.11.12 Documento publicado na Internet

Autor. Título: subtítulo se houver da publicação. Recuperado em data. URL.

Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (n.d.). *Manual de referências bibliográficas*. Recuperado em 20 de agosto, 2002, de <http://www.ufrgs.br/agronomia/manual-cap1.htm>.

5.3.11.13 Fitas de vídeo/DVD

Capovilla, F. C. (Produtor), & Guidi, M. A. A. (Diretor). (1990). *Recursos de hardware para análise experimental do comportamento humano* [Filme-vídeo]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Nolan, C. (Director). (2005). *Batman begins* [DVD]. Burbank, CA: Warner Bros.

5.3.10.14 Documentos Legislativos

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 6 de novembro, 2006, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

6. Imagens

Imagens como fotografias, tabelas e gráficos devem ser enviadas separadas do manuscrito e indicadas, no corpo do texto, no lugar em que devem ser inseridas. Devem ter tamanho máximo de 100x150mm e estar em alta resolução, preferencialmente nos formatos JPEG ou GIF. Se as imagens já tiverem sido publicadas, informar a fonte e a permissão para reprodução.