

Sociedade Brasileira de Psicologia



**CADERNOS
DE PSICOLOGIA**

1995

n° 1

EXPEDIENTE

COMISSÃO EDITORIAL

Sergio V. de Luna (Coordenador)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Abigail Alvarenga Mahoney
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Edna Maria Marturano
(Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto)

Maria Amélia Matos
(Universidade de São Paulo)

Tereza M.A.P. Serio
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

JORNALISTA RESPONSÁVEL:

Nilton Tuna Mateus

PRODUÇÃO EDITORIAL:

Bringel & Associados - Assessoria de
Comunicação S/C Ltda. (Tel.: 011- 232-4216)

EDITORÇÃO ELETRÔNICA:

Khaumon-Forma Programação Visual Ltda.
(Tel.: 011-255-3095)

CAPA:

Marcelo Dutra (Tel.: 011-255-8311)

SERVIÇOS GRÁFICOS:

Gráfica e Editora FCA (Tel.: 419-0200 - S.B. do Campo)

CADERNOS DE PSICOLOGIA é uma publicação da
Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva
dos autores e as opiniões e julgamentos neles contidos
não expressam necessariamente as posições da Sociedade
Brasileira de Psicologia.

A seleção de trabalhos para a publicação será feita pelo
Comissão Editorial ou por especialistas por ela indicados
que poderão sugerir alterações nos textos. Um dos
critérios de seleção de trabalhos é a estrita observância
das normas constantes ao final deste número.

A reprodução parcial ou total dos artigos desta publicação
poderá ser autorizada mediante pedido por escrito à
Sociedade Brasileira de Psicologia.

Cadernos de Psicologia / Sociedade Brasileira de Psicologia
n. 1 (1995)

Ribeirão Preto: A Sociedade, 1995 -
Irregular.

Cada número é dedicado a um tema especial.
1995 (1)

I. Psicologia - periódicos. I. Sociedade Brasileira de
Psicologia.

CDD 150.5

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

CADERNOS DE PSICOLOGIA

Contribuiu para a publicação
deste número:

**Programa de Apoio a
Publicações Científicas:**

 FINEP

Cadernos de Psicologia São Paulo n° 1 p. 1-81 1995

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. | 1 |
| Antonio Roazzi | |
| Uso do computador em psicologia experimental humana. | 28 |
| Sérgio S. Fukusima Reinier Johannes A. Rozestraten | |
| A atuação do psicólogo: da clínica para a comunidade. | 32 |
| Nilce Pinheiro Meijas | |
| Comprometimento no trabalho: de o estado da arte e uma possível agenda pesquisa. | 44 |
| Antonio Virgílio Bittencourt Bastos | |
| Psicologia social do espaço: uma introdução. | 64 |
| Edson Alves de Souza Filho Rosa Cristina Monteiro | |
| A tematização do cotidiano em Agnes Heller e Michel Maffesoli. | 71 |
| Marcos Ribeiro Ferreira | |
| Normas para a preparação de originais. | 79 |

CADERNOS DE PSICOLOGIA é uma publicação da Sociedade Brasileira de Psicologia e destina-se à divulgação de material apresentado durante reuniões anuais organizadas pela Sociedade, mas a Diretoria reserva-se o direito de avaliar a oportunidade de publicar material não proveniente das reuniões.

A seleção do material a ser publicado será feita pela Comissão Editorial e/ou por especialistas por ela indicados, dentre os textos encaminhados pelos expositores durante a reunião anual. Um primeiro critério para a seleção é a conformidade do texto às normas para preparação de originais, divulgadas ao final de cada edição desta publicação.

Todos os autores serão informados dos resultados da seleção feita, mas trabalhos não aproveitados para publicação não serão devolvidos aos autores.

CADERNOS DE PSICOLOGIA será distribuída gratuitamente aos sócios quites com a anuidade. Sócios não-quentes e não-sócios podem adquiri-la escrevendo para

Sociedade Brasileira de Psicologia
Rua Florêncio de Abreu, 681 - sala 1105
CEP 14015-060 - Ribeirão Preto, SP.
Tels.: (016) 625-9366 e 635-4530
Fax: (016) 636-8206
Caixa Postal 10064

enviando cheque ao portador no valor de R\$ 10,00

EDITORIAL

■ Nossa satisfação em lançar o primeiro número de *Cadernos de Psicologia* é maior do que a proporcionada pela simples sensação de mais uma etapa concluída. Esta publicação - prevista desde 1992 - vinha sendo sistematicamente adiada, justamente pela dificuldade de conseguirmos material que preenchesse os requisitos que presidiram à sua concepção.

Cadernos de Psicologia foi uma publicação concebida para preencher uma importante lacuna em nossa literatura, qual seja, a circulação de textos de qualidade que representem contribuição didática, tanto para professores, quanto para alunos. Assim, enquanto o requisito fundamental para a publicação de artigos em *Temas em Psicologia* limita-se à sua qualidade, esta condição, ainda que necessária, não é suficiente para a publicação em *Cadernos de Psicologia*. De fato, estas questões foram analisadas no Editorial de *Temas em Psicologia*, 1994, 2, à guisa de justificativa pela demora no lançamento de *Cadernos*, assim como um apelo para que artigos de cunho didático começassem a nos ser enviados.

É preciso confessar que ainda não temos toda a clareza em relação ao que constitua um artigo de natureza didática, assim como não nos é claro o nível de ensino que deveria ser coberto/priorizado na publicação dos cadernos. Por exemplo, sabemos que os números de *Temas em Psicologia* têm sido recomendados por orientadores a seus orientandos e que artigos publicados têm feito parte da relação de bibliografia indicada em cursos de graduação. Ainda que recebamos tais informações com imensa satisfação, a sentença da palavra "didático" que pretendemos imprimir aos cadernos é um pouco mais específico. Gostaríamos que os artigos publicados nos cadernos já partissem de uma intenção de rever áreas importantes dentro da psicologia, de analisar criticamente conceitos-chave, de demonstrar novas áreas de atuação do psicólogo ou, mesmo, de tratar de forma simples e clara questões centrais da psicologia com o objetivo de introduzir alunos de graduação a elas.

A SBP tem a expectativa de, com o tempo, vir a organizar números especiais de *Cadernos de Psicologia* a respeito de áreas/temas relevantes. No entanto, é importante acentuar que - como ocorre com *Temas em Psicologia* - nosso maior manancial ainda são os autores de trabalhos apresentados durante as Reuniões Anuais. Assim sendo, a direção que virá a ser dada a *Cadernos de Psicologia*, bem como a sua própria manutenção e sobrevivência, dependerão essencialmente da disposição e disponibilidade de nossos autores para endossarem estes propósitos e contribuírem com material pertinente. Se estes objetivos estiverem corretos, e se forem adequadamente atingidos, os principais beneficiários seremos nós mesmos, professores que somos, em primeiro lugar.

Finalmente, cabe uma explicação e um agradecimento aos nossos pareceristas. Todos os trabalhos publicados nos três números de *Temas em Psicologia* e aqueles aqui publica-

dos foram encaminhados ao mesmo tempo aos respectivos pareceristas. Até então, não tínhamos clareza de que artigo apareceria em que publicação. No último número de *Temas em Psicologia*, nomeamos todos os pareceristas e agradecemos a sua inestimável colaboração. Não poderíamos restringir este agradecimento, aqui, àqueles pareceristas que analisaram apenas os trabalhos publicados (ou não) em *Cadernos de Psicologia*, por razões óbvias. Assim sendo, renovamos o agradecimento coletivo que fizemos em *Temas em Psicologia* a

Abigail A. Mahoney - PUC/SP
Alina Galvão Spinillo - UFPe
Ana Luiza B. Smolka - UNICAMP
Ana Maria A. Carvalho - USP
Antônio Carelli - USP
Antônio Celso Goyos - UFSCar
Arno Engelman - USP
Bernardete A. Gatti - PUC/SP
Carolina M. Bori - USP
Claudia L.F. Davis - PUC/SP
Deisy das Graças de Souza - UFSCar
Edna Maria Marturano - USP, RP
Elizabeth Tunes - UnB
Elcie F. Salzano Masini - USP
Elenice Seixas Hanna - UnB
Gimol B. Perosa - UNESP, Botucatu
Isaías Pessotti - USP, RP
José Geraldo S. Bueno - PUC/SP
Ligia Maria M. Machado - USP
Maria Amália A. Andery - PUC/SP
Maria Amélia Matos - USP
Maria Beatriz Linhares - USP, RP
Maria Cecília R. de Góes - UNICAMP
Maria Clotilde R. Ferreira - USP, RP
Maria Helena Fávero - UnB
Maria Luiza Guedes - PUC/SP
Maria Martha C. Hübner - Univ. Mackenzie
Maria Regina Maluf - PUC/SP e USP
Maria Stella C.A. Gil - UFSCar
Mary Jane Paris Spink - PUC/SP
Nancy V.F. de Almeida - UFSCar
Olavo de Faria Galvão - UFPA
Raul A. Pacheco Filho - PUC/SP
Sadao Omote - UNESP, Marília
Sandra Maria Pinto Magina - PUC/SP
Sergio A. da Silva Leite - UNICAMP
Sergio Vasconcelos de Luna - PUC/SP
Sigmar Malvezzi - PUC/SP e FGV
Teresa Araújo Silva - USP
Teresa Maria A.P. Sérgio - PUC/SP
Vera Lúcia S. Machado - USP, RP
William B. Gomes - UFRGS
Zilma de Moraes Oliveira - USP ■

CATEGORIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE
CONCEITOS E PROCESSOS DE
CONSTRUÇÃO DE MUNDO:
PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES
MÚLTIPLAS PARA O ESTUDO DE
SISTEMAS CONCEITUAIS E SUA FORMA DE
ANÁLISE ATRAVÉS DE MÉTODOS
MULTIDIMENSIONAIS

ANTONIO ROAZZI

Universidade Federal de Pernambuco ⁽¹⁾

■ É fácil observar, no dia-a-dia, que as pessoas, para dar um sentido ao mundo e funcionar de maneira eficiente nele, tendem a classificar e categorizar os diferentes estímulos em sistemas de construtos e designá-los em categorias (Marchand, 1970; Miller, 1956; Bruner, Goodnow e Austin, 1956; Tajfel e Wilkes, 1963; Tajfel e Fraser, 1978). Todos estes atos de classificação, como o ato de escolher roupas, escolas das crianças, candidatos políticos e produtos domésticos no supermercado, envolvem uma atividade de seleção que se baseia em esquemas de categorização, refletindo todo um sistema de conceitualização peculiar a cada indivíduo. Este processo de categorização que enfatiza a construção ativa da realidade, por sua vez, reflete-se em formas únicas de construção de mundo e de atribuição de significados.

Em psicologia, esta preocupação com o indivíduo e suas formas específicas de construção do mundo, não é novidade, podendo-se encontrá-la em William James (James, 1890), e ainda mais enfatizada em Gordon Allport (Allport, 1937) em seu trabalho sobre o processo de interpretação em psicologia quando ressalta o importante valor de uma abordagem ideográfica (ver também Rogers, 1955).

Da mesma forma, também não é novidade o importante papel desempenhado pelo processo de categorização na compreensão de sistemas conceituais e no desen-

volvimento teórico (Bruner, 1957; Ekman e Friesen, 1975; Doise, 1982; Eiser e Stroebe, 1972; Tajfel e Wilkes, 1963; Tajfel, Flament, Billig e Bundy, 1971; Fiske e Taylor, 1991). Nas próprias palavras de Tajfel (1981) "A categorização em percepção e em outras atividades cognitivas tem desempenhado, durante muitos anos, um papel fundamental na formulação de teorias em psicologia" (p.305).

Este importante papel da categorização para a compreensão dos sistemas conceituais e formas específicas de construção do mundo não é apenas prerrogativa da ciência psicológica, mas também de várias áreas das ciências sociais como a antropologia, sociologia, etc., interessadas em compreender de que forma o indivíduo experiencia o mundo no qual vive. De fato, a compreensão de como as pessoas conceitualizam estas categorizações é uma questão central para podermos compreender o comportamento humano e suas formas de visão de mundo em suas múltiplas facetas. Qual a natureza dos conceitos que as pessoas formulam e como estes conceitos são utilizados e organizados em sua relação com o mundo com o qual o indivíduo está continuamente em interação?

Esta interligação entre todas as áreas interessadas no estudo do indivíduo em sociedade é valiosa, ressaltando, cada vez mais, a importância de abordagens interdisciplinares. Antropólogos, especialmente os antropólogos estruturalistas e simbólicos, têm, nos últimos 50 anos, atribuído uma importância especial à compreensão dos sistemas individuais de significados (e.g., Douglas, 1977; Lounsbury, 1955; Needham, 1979; Tyler, 1969, 1978).

Para o estudo destes sistemas conceituais existem várias abordagens, procedimentos e técnicas diferentes que podem ser utilizadas com o sujeito entrevistado (Kelly, 1955, 1965; Heidbreder, 1948; Colton, Scott e Wilson, 1993⁽²⁾; Landfield, 1971; Ito, 1991; Ito, Canter e Wilson, 1993⁽³⁾; Markman, Cox e Machida, 1981; Tajfel, 1978a). Obviamente, pela natureza dos dados, técnicas de análises que privilegiam o aspecto qualitativo são mais indicadas. Mas a escolha dos procedimentos e técnicas mais apropriados para serem utilizados na investigação científica de sistemas conceituais não é um problema de fácil solução, dado que a escolha de uma determinada técnica em detrimento de outra está relacionada com os objetivos e as

⁽¹⁾ Endereço para correspondência: Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco

Rua Acadêmico Helio Ramos, s/n, CFCH 8º andar, Cidade Universitária 50670-901 Recife - PE.

Tel.: (081) 271.05.99, 271.82.72 (Universidade); 326.92.41 (Residência).

Fax: (081) 271.18.43

Correio Eletrônico: ROAZZI@NPD.UFPE.BR

⁽²⁾ Colton, C.; Scott, M. e Wilson, M. (1993) Exploring Conceptualizations of Environment. Trabalho apresentado na "IV International Conference on Facet Theory" realizada em Praga, Czech Republic, de 29 de Agosto a 01 de Setembro.

⁽³⁾ Ito, M.; Carter, D. e Wilson, M. (1993) Conceptualizations of rooms in the home: Methodological and cross-cultural comparisons. Trabalho apresentado na "IV International Conference on Facet Theory" realizada em Praga, Czech Republic, de 29 de Agosto a 01 de Setembro de 1993. Conferences on Sociological Theory and Method - II, Aldershot, Gower.

preocupações específicas do pesquisador, que precisam estar claramente explicitadas.

Em nossa maneira de ver este problema, ressaltamos que para se ter acesso à essência das conceitualizações das pessoas, é necessário escolher um procedimento que envolva trabalhar com as pessoas em seus próprios termos, respeitando suas próprias maneiras de pensar e experimentar o mundo (ver posição de Harré e Secord, 1972, sobre abordagem "intensiva" versus "extensiva" na coleta de dados). O que interessa são as conceitualizações utilizadas pelos entrevistados, como qual o tipo de uso das mesmas, ressaltando-se, assim, a natureza qualitativa dos dados. Esta preocupação encontra-se claramente colocada por Shepard e Watson (1982) no livro *Personal Meanings*. Estes autores estão preocupados com o processo de construção de significados dos outros que, em inúmeras situações, tanto na área clínica quanto na de pesquisa, precisam de um controle cuidadoso. Esta preocupação apresenta estreitas ligações com as investigações sobre "significado subjetivo" e as técnicas de associação de palavras de Szalay e Deese (1978) para a compreensão do processo de atribuição de significados em diferentes culturas.

Esta discussão nos remete à questão metodológica que envolve este tema e que será o principal objeto de discussão deste artigo. Por exemplo, alguns dos problemas encontrados em pesquisas referem-se não somente a aceitar que o que os indivíduos dizem reflete o que eles realmente pensam, mas também a organização e análise do conteúdo da comunicação, e a compreensão desta no contexto geral da investigação.

No contexto destas preocupações será apresentado um procedimento para explorar as categorias e sistemas de classificação. A descrição deste procedimento, conhecido como "Procedimento de Classificações Múltiplas", juntamente com a descrição de uma série de outras técnicas tradicionais, ajudarão, não apenas na utilização e compreensão das potencialidades e limitações das mesmas, mas também, e sobretudo, na melhor compreensão da questão teórica subjacente.

PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS TRADICIONAIS

Entrevista

A entrevista é um método usual para coletar informações sobre as idéias de mundo das pessoas e os procedimentos usuais vão desde as entrevistas altamente estruturadas até as menos estruturadas com questões abertas. Ambas as variações dos tipos de entrevistas possuem vantagens e desvantagens. As entrevistas altamente estruturadas, também chamadas de diretivas ou sistemáticas, são realizadas com base em uma série de questões que o entrevistador faz. Em geral estas questões são elaboradas

previamente e as respostas podem variar desde um simples sim ou não até respostas mais elaboradas. É algo parecido com um questionário aplicado oralmente. Conseqüentemente, este tipo de entrevista pode ser facilmente padronizado e analisado, mas, ao mesmo tempo, é também muitas vezes superficial e limitado aos tópicos que têm sido identificados como importantes pelo pesquisador. Por esta razão, não é muito adequado para explorar sistemas conceituais.

As entrevistas não-estruturadas, também chamadas de abertas, não-diretivas ou ainda não-sistemáticas, mais sensíveis para os aspectos qualitativos, podem fornecer descrições muito mais ricas, detalhadas e profundas acerca do mundo do entrevistado, pela reciprocidade da relação entrevistado/entrevistador. As perguntas são de caráter geral, objetivando colher o maior número de informações livres sobre o indivíduo. A não-diretividade possibilita ao entrevistado expressar-se livremente e os comentários feitos podem ser utilizados pelo entrevistador como forma de avaliar a opinião e atitude do entrevistado em relação a algo.

Apesar de não ter uma ordenação rígida, existe um objetivo específico a ser atingido. A entrevista aberta está restrita aos fins que se pretende atingir. Desta forma, cabe ao entrevistador intervir, quando necessário, no sentido de reconduzir o sujeito ao assunto que mais interessa.

Seriam, portanto, muito mais adequadas para o estudo de sistemas conceituais. Mas esta abordagem apresenta também desvantagens. Apesar de reduzir a interferência conceitual do entrevistador - já que o entrevistado está livre para expressar os seus próprios pensamentos e sentimentos - exige muito mais tempo na fase da coleta de dados, além de implicar uma maior dificuldade na hora de sua análise - não obstante o desenvolvimento da "análise de conteúdo" e o "código qualitativo". Muitas vezes se produz grande quantidade de dados que em sua maioria não são relevantes ao objeto específico investigado (Canter e Comber, 1985⁽⁴⁾).

Todas estas dificuldades são muito mais presentes para pesquisadores inexperientes. De fato, este tipo de entrevista exige um nível mais elevado de qualidade e cuidado por parte do entrevistador. Um maior nível de liberdade de ação para realizar a entrevista, implica necessariamente em um alto nível de competência e perspicácia do entrevistador. Ao comentarem este problema Goode e Hatt (1969) afirmam que "Se as respostas são inteiramente diferentes de uma entrevista para outra, discute-se a precisão dos dados. Portanto, é de grande importância o desenvolvimento da habilidade de entrevistar, bem

⁽⁴⁾ Canter, D. e Comber, M. (1985) A multivariate approach to multiple sorting. Em, *Sequence Analysis*: Surrey

como dos controles da entrevista para um nível mais elevado" (p.240). Não somente esta maior perspicácia é necessária no momento da realização da entrevista como também na fase de análise, como claramente apontado por Richardson (1985):

Os problemas que suscitam análise qualitativa exigem do pesquisador trato especial na condução das observações e habilidade ao uso ou criação das categorias, pois, mesmo que se obtenha um conjunto de observações bastante amplo e não se tomem como referencial certas categorias, é quase certo que sejam encontradas dificuldades quando da análise ordenada das informações. E, nesse aspecto, alguns pesquisadores inexperientes ou outros profissionais chegam a levantar informações detalhadas e extensas sobre um problema, porém não sabem delas fazer uso apropriado na fase de análise. (pp. 41-42)

Questionário

Com o uso do questionário investigam-se apenas informações específicas sobre um determinado assunto. Costuma-se apresentá-lo sob forma de questões, em que os resultados finais vêm apresentados em porcentagens de pessoas que dão diferentes tipos de resposta.

O questionário, apesar de apresentar vantagens, implica também uma série de desvantagens. A sua principal vantagem concerne à economia de tempo para obter informações, dada a facilidade na coleta e análise de grandes quantidades de dados. Não obstante, existem uma série de problemas (como para o diferencial semântico) referente à interferência conceitual do pesquisador. Esta interferência está diretamente relacionada à construção do questionário e à seleção dos itens incluídos. Esta última desvantagem diminui não somente a possibilidade de revelar o esquema conceitual de um indivíduo, mas também as possíveis diferenças conceituais entre grupos de indivíduos.

Grelha de Repertórios

A grelha de repertórios (*repertory grid*) desenvolvida por Kelly (1955, 1969) como suporte para a elaboração de sua teoria dos construtos pessoais, enfatiza a exploração de categorias e conceitos. Esta técnica encontra suas origens nos procedimentos de classificação utilizados por Vygotsky (1962), Hartley (Hartley e Gondor, 1956) e outros. Como o próprio Kelly (1955) afirma:

Metodologicamente, o Repertory Test é uma aplicação do teste sobre a formação de conceitos familiares. Ele utiliza como "objetos" aquelas pessoas com as quais o sujeito lida em sua vida diária. No lugar de classificar blocos como os de Vygotsky ou os objetos

"BRL", o sujeito classifica pessoas. A técnica apresenta algumas similaridades com o tipo de classificações utilizadas no "Teste dos Rostos", de Horowitz. Ele é também, de alguma maneira, parecido com os posteriores procedimentos de Hartley no qual eram utilizadas figuras. Rotter e Jessor têm também experimentado tentativas sobre a formação de "conceitos sociais" através da classificação de bonecas no "Make a Picture Story (M.A.P.S.) Test". (Vol.1, 219-220).

Na grelha de repertório enfatizam-se o conteúdo, a construção dos itens, o nível de abstração envolvido e o tipo de construtos inferíveis. Apesar do importante avanço na investigação, especialmente na área clínica, este método apresenta desvantagens em alguns aspectos de sua concepção teórica e em sua forma de administração (ver Fransella e Bannister, 1977 e Bannister e Mair, 1968). Do ponto de vista teórico, os tipos de construtos de Kelly são bipolares, o que é limitante, visto que alguns construtos são categóricos. Além do mais, geralmente as dimensões dos construtos, de acordo com os quais se solicita aos participantes para fazerem seus julgamentos, são determinadas pelo experimentador.

Inúmeras investigações comparando julgamentos, tendo como base construtos fornecidos pelo experimentador e outros emitidos pelos próprios entrevistados, têm mostrado como estes últimos tendem a produzir avaliações mais extremas quando comparados com os primeiros que originam avaliações mais moderadas. Além disto, construtos emitidos, quando comparados aos fornecidos, além de serem melhor compreendidos pelos entrevistados, são também mais significativos (Adams-Weber, 1979).

Do ponto de vista de sua administração, a grelha de repertório é muito orientada para a execução da tarefa em si, o que leva os entrevistados a se absorverem no processo de preenchimento da grelha sem prestarem muita atenção ao objeto principal da investigação. Além do mais, ela apresenta limitações relativas ao número de elementos com os quais pode trabalhar e implica uma demanda muito grande de tempo. A maioria dos dados produzidos não é sempre relevante para os objetivos específicos da investigação e está muito fundamentada nas habilidades dos sujeitos entrevistados. Uma outra crítica séria a esta técnica refere-se ao fato de a percepção de similaridade ser um fenômeno muito complexo, não apropriado para uma escala de classificação simples.

Técnica ou Método de Classificação "Q"

Outro autor que aproveitou os princípios subjacentes ao processo de categorização, como a grelha de repertório de Kelly, foi Stephenson (1953). O principal interesse deste autor era a verificação de construtos teóricos. Para Stephenson, em uma perspectiva ideográfica, uma teoria

pode ser testada com indivíduos isolados. Para este fim, elaborou um tipo de metodologia que ele denominou técnica ou metodologia de classificação **Q**, que tem sido particularmente utilizada em estudos de atitudes (e.g., Sontag, 1969).

O procedimento desta metodologia consiste em pedir a um único sujeito que arranje ou classifique um maço de 40 a 100 cartões, nos quais os itens são escritos (palavras, frases, etc.) ou representados (desenhos, pinturas ou fotografias, etc.), de acordo com algum critério na área que estão representando. Por exemplo, concordar-discordar, gostar-desgostar, aprovar-desaprovar, importante-não importante, parecido comigo-não parecido comigo, e assim por diante. Os itens são colocados nas pilhas designadas com números variáveis de itens em cada pilha. As cinco, seis ou mais pilhas representam uma ordem de postos e atribuem-se valores aos itens nas pilhas - valores diferentes para cada pilha (geralmente de 0 a 8, 9 ou 10), e o mesmo valor dentro de cada pilha.

O método é, portanto, um elaborado procedimento de ordenar em postos um conjunto de itens. Enquanto é cansativo e difícil a ordenação de grandes números de itens, distribuí-los em pilhas é muito mais fácil, sem que se perca sua eficiência. Através deste método conseguiu-se uma espécie de retrato ou descrição mensurada da forma de pensar peculiar do indivíduo. Isto é alcançado construindo categorias dentro de uma classificação **Q** e de seus itens. Os valores, assim coletados, podem ser analisados através de comparações estatísticas de médias ou, no caso de se ter os valores de mais de um indivíduo, através de análises correlacionais.

De acordo com seus pressupostos, para Stephenson uma teoria relacionada aos itens **Q** pode ser verificada usando o arranjo **Q** de um indivíduo cujas características sejam conhecidas. Por exemplo, ao se medir uma atitude social como "conservadorismo" pode-se ter uma metade de itens liberais e a outra metade conservadores. Após um sujeito classificar em pilhas as cartas de acordo com suas convicções e ter atribuído o valor numérico correspondente, é de se esperar que se o sujeito for liberal, apresente uma média maior nos itens liberais do que nos itens conservadores.

Um dos principais problemas deste método é a rigidez que caracteriza o procedimento. Apesar de permitir a atribuição de elementos aos diferentes tipos de categorias, estas últimas são predeterminadas pelo pesquisador. Além do mais, estas categorias estão especificadas em escalas ordinais, não contemplando as possibilidades de escalas de tipo nominais (Pitt e Zube, 1979). A visão da provável estrutura e conteúdo do sistema conceitual do indivíduo encontra-se sem a possibilidade de plena expressão, confinada pelas imposições conceituais do próprio experimentador que demarca os limites da forma de pensar e de se manifestar do entrevistado. Este procedimento, que restringe as possibilidades de expressão do

sujeito, ao mesmo tempo que ganha em termos de facilidade de processamento e análise dos dados (Block, 1961) e de confiabilidade, pela eliminação dos problemas de calibragem envolvidos na construção deste tipo de escala, perde em sua possibilidade de captar, em toda sua profundidade, as verdadeiras conceitualizações dos sujeitos entrevistados.

Procedimentos de classificação que apresentam a mesma rigidez do método **Q** foram utilizados, mais recentemente, como alternativas ao método das comparações emparelhadas, por Ward (1977) e Ward e Russell (1981). Estes autores argumentam que este tipo de procedimento, em confronto com as comparações emparelhadas, implica uma considerável economia de tempo na fase da coleta de dados e que, ao mesmo tempo, é possível gerar matrizes de similaridades igualmente analisáveis através de técnicas de escalagem métricas e não-métricas multidimensionais.

Escala de Avaliação Baseada no Diferencial Semântico

Outro método de investigação tradicional preferido é a escala de avaliação, que se baseia no diferencial semântico desenvolvido por Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), no qual se apresenta um conjunto de construtos já prontos a serem respondidos em uma escala determinada de respostas. Apesar de sua indiscutível vantagem de não precisar elaborar questões para cada atitude que está sendo estudada, é altamente duvidoso que a prática de fornecer aos participantes uma estrutura conceitual de base (um conjunto padronizado de itens), e solicitar que julguem uma série de itens geralmente em uma escala de sete pontos de acordo com esta estrutura conceitual, seja verdadeiramente capaz de desvendar a estrutura conceitual própria dos sujeitos.

Três críticas têm sido levantadas em relação ao diferencial semântico. Antes de tudo, o tipo de mensuração que resulta pode ser muito simples. Em segundo lugar, a escala de mensuração depende da natureza do objeto que está sendo mensurado. De fato, o significado de uma escala e sua relação com outras escalas pode variar em função do objeto que está sendo julgado. Por exemplo, o que é bom, oportuno ou adequado, depende da natureza do conceito: "Forte" pode ser bom para julgar atletas, mas ruim para julgar odores. Isto implica que escalas de mensuração podem não fornecer mensurações consistentes das dimensões subjacentes, independentemente dos conceitos usados.

Enfim, a prévia definição da escala de avaliação por parte do pesquisador não permite detectar formas de conceitualização individuais, por subestimar as diferenças em perspectivas que caracterizam indivíduos diferentes, e funciona, muitas vezes, mais como suporte para a for-

ma de conceitualização do próprio pesquisador. Os pressupostos do pesquisador são o ponto de partida para o estabelecimento do que é importante ou não a ser investigado. Tem sido argumentado que a popularidade alcançada por este método é mais devido à sua facilidade na fase de análise dos dados, do que a qualquer real valor na mensuração de sistemas conceituais (Canter, Brown e Groat, 1985).

Também a análise fatorial como um procedimento que funciona de acordo com a escala de avaliação, pressupõe como subjacentes dimensionalidades lineares e independentes. Conseqüentemente, modelos explanatórios que resultam deste procedimento são também unidimensionais, não permitindo assim detectar a possível intercorrelação entre os aspectos envolvidos (Monteiro, Loureiro e Roazzi, 1993; Roazzi, Loureiro e Monteiro, no prelo; Roazzi e Almeida, em preparação⁽⁹⁾).

Além do mais, a partir do momento em que estas escalas implicam a linearidade como pré-condição, não é deixado espaço para dados de natureza qualitativa. Por exemplo, em uma análise de uma escala de avaliação através da análise fatorial capaz de detectar os principais componentes ou dimensões de qualquer grupo de dados intercorrelacionados, pode-se determinar o número de dimensões contidas na lista original de itens da escala, como também os itens que compõem cada dimensão ou componentes principais. Porém, esta possibilidade através da análise fatorial está restrita somente às variáveis quantitativas através de seus coeficientes de correlação, e não aos dados qualitativos.

Além disto, a análise fatorial, juntamente com o diferencial semântico, tem mostrado ser insensível para detectar diferenças entre culturas (Osgood, 1962). Por último, a utilização de médias na maioria dos métodos de análises estatísticas pode escamotear importantes diferenças de nível qualitativo entre os dados (Cordeiro e Roazzi, 1995a,b).

Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM)

Os métodos de investigação acima mencionados apresentam restrições em relação ao estudo de sistemas conceituais. Se o que interessa nestes tipos de estudos é uma metodologia que permita ao participante utilizar seus próprios construtos e que o encoraje a expressar seus próprios pensamentos sobre estes construtos, isto é, que o deixe livre para expressar sua forma específica de pensar, nenhum pressuposto pode ser apresentado *a priori* sobre o conteúdo destes construtos e pensamentos, como também sobre a estrutura destes antes dos dados serem analisados.

Tendo em vista esta preocupação, iremos introduzir uma técnica de investigação - o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) - que pode ser utilizada como um quadro de referência para conduzir e analisar entrevistas qualitativas. Esta abordagem representa não somente uma estratégia de compromisso para realizar entrevistas em contextos do mundo real, mas também uma forma alternativa para que os sujeitos expressem seus próprios construtos e conceitualizações de mundo sem a interferência do experimentador. Uma outra vantagem que esta metodologia apresenta refere-se ao fato de focalizar mais o conteúdo da entrevista do que o procedimento em si (como, por exemplo, na grelha de repertório).

PCM e Categorização: pressupostos

Procedimentos de investigações que privilegiam aspectos qualitativos ajudam na compreensão do mundo dos sujeitos estudados. O pesquisador está geralmente interessado na maneira como os indivíduos pensam, sentem, e se comportam em relação a importantes fatos e experiências da vida. Esta forma de ação e conceitualização do mundo por parte do indivíduo encontra-se refletida nos sistemas de classificação e de categorização do indivíduo.

Não é novidade em psicologia que a forma como os indivíduos conceitualizam o mundo esteja diretamente relacionada com a habilidade de formar categorias e de construir sistemas de classificação pelos quais estímulos diferentes entre si possam ser tratados como equivalentes (Kelly, 1955; Tajfel, 1981). O significado que o indivíduo possui do mundo, de acordo com a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1970), é construído sobre uma rede de categorizações pessoais: "eventos não carregam seus significados gravados nas costas para serem por nós descobertos. De uma maneira ou de outra, nós mesmos criamos os únicos significados que eles carregarão durante nossa vida" (p.3).

Assim, um dos aspectos mais centrais na investigação de sistemas conceituais refere-se aos significados veiculados pelos construtos e suas inter-relações. O que deve prioritariamente preocupar o investigador como observou Brown (1985) são "os significados dos conceitos sendo estudados; as relações observadas entre estes conceitos; e as maneiras como indivíduos ou grupos se caracterizam em relação aos mesmos" (p.18). Esta preocupação com o significado, especialmente em se tratando de estudos transculturais, é também ressaltado por Szalay e Deese (1978) quando distinguem o significado lexical e subjetivo. Enquanto o primeiro refere-se ao significado "público" de uma palavra como aquele que consta do dicionário, o segundo tipo refere-se ao significado específico atribuído por cada indivíduo que faz parte do seu universo particular e que, em geral, apresenta estreitas ligações com sua afetividade.

⁽⁹⁾ Roazzi, A. e Almeida, L.S. (em preparação) Uma escala de avaliação de projetos de vida em adolescentes.

Portanto, a compreensão das categorias que os indivíduos utilizam para ordenar seu mundo, e os conceitos que lhe são atribuídos, são fundamentais para uma compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo.

Estudos cognitivos

Sistemas de categorização foram inicialmente utilizados por Vygotsky (1962) para estudar habilidades cognitivas. Vygotsky, em seus estudos sobre a formação de conceitos em criança, percebeu a importante função no desenvolvimento cognitivo do ato de categorizar o mundo em objetos, eventos e propriedades, etc. (considerando uma categoria um conjunto de objetos, eventos e propriedades, etc.). Em seguida, foi Bruner (Bruner, Goodnow e Austin, 1956; Bruner, 1957) quem mais utilizou este procedimento em suas investigações sobre pensamento apresentando a possibilidade de explorar a natureza dos conceitos em crianças a partir de como estas organizavam objetos em categorias.

Para Bruner (Bruner, Goodnow e Austin, 1956), os conceitos são formados a partir de um processo de isolamento de uma propriedade comum ou propriedades de objetos ou eventos. As propriedades comuns assim isoladas seriam os próprios conceitos. Por propriedade comum Bruner entendia alguma característica que é a mesma em diferentes situações. Por exemplo, o conceito de "triangularidade", de "fruta", de "animalidade", de "cor vermelha" ou de qualquer uma das inúmeras possíveis características dos objetos, situações, eventos ou pessoas. Neste sentido o conceito permite às pessoas dividir os objetos em classes ou categorias. Com o conceito de "triangularidade" é possível classificar os objetos em "triangulares" e "não-triangulares". Com o conceito de "fruta" podem-se classificar as coisas como "fruta" e "não-fruta". A partir do momento em que as propriedades comuns são praticamente sem limites, o número de classes ou de conceitos que podem ser formados são também ilimitados.

Desta forma, Bruner estabeleceu uma estreita ligação entre processo de categorização e realidade. Considera que as categorias representam invariantes e co-ocorrências do mundo real e são ativadas para dar um sentido a estes invariantes quando aparecem em seu campo perceptual. Assim, estabelece-se também uma estreita ligação entre ato de categorizar e processos perceptuais. Como sintetizado por Bruner em seu clássico artigo sobre o funcionamento da categorização na percepção (Bruner, 1957):

Toda a percepção é genérica no sentido que qualquer coisa que seja percebida é colocada e recebe seu significado da classe de objetos percebidos com os quais é reagrupada ... A percepção comporta um ato de

categorização ... nós estimulamos o organismo com um input apropriado e o organismo responde colocando este input em uma classe de objetos ou de eventos ... qualquer coisa percebida alcança seu significado a partir das classes de percepções com as quais é reagrupada (p.123-124).

Sempre em uma perspectiva cognitiva esta habilidade de categorização para compreender evolutivamente a aquisição de conceitos foi também estudada por Piaget (Inhelder e Piaget, 1964), e ainda por uma série de outros autores como, por exemplo, Rosch (Rosch, 1973a,b; Rosch e Mervis, 1975; Rosch, Mervis, Gray, Johnson e Boyes-Braem, 1976), Gelman (Gelman, 1984; Gelman, Collman e Maccoby, 1986; Gelman e Markman, 1985, 1986, 1987; Gelman e Taylor, 1984) e Markman (Markman, 1989; Markman e Callanan, 1983; Markman, Horton e McLanahan, 1980).

Em seu conjunto, estes estudos têm ressaltado cada vez mais como a maioria da cognição humana depende do processo de categorização, fato este que o torna um processo cognitivo básico de extrema importância que possibilita à criança dotar de sentido o complexo ambiente no qual está inserida. Através deste processo, conjuntamente ao processo de indução, a criança torna-se capaz de notar similaridades entre objetos e, portanto, apta para executar importantes generalizações sobre categorias.

Conseqüentemente, em toda uma série de atividades cognitivas, como na identificação de objetos, na lembrança de informação, na resolução de problemas, no uso da linguagem, na aprendizagem do sistema numérico decimal, na aquisição de regras ortográficas etc., a categorização desempenha um papel preponderante. Se, por exemplo, sabemos que um determinado objeto é um cachorro, é possível inferir, com bastante aproximação, se tem pelos, como se movimenta, suas preferências alimentares, precauções necessárias ao nos aproximarmos, etc. Sua grande vantagem é, portanto, fornecer toda uma série de informações que vão além do conhecimento específico que se tem do objeto. Assim, através da formação de categorias, a criança aprende a se relacionar com o mundo.

Estudos cognitivos transculturais

A importância dos processos de categorização para a compreensão de sistemas conceituais são muito mais evidentes quando se comparam culturas diferentes em sua maneira de raciocinar. Estudos cognitivos em uma perspectiva transcultural são bastante elucidativos desta importância. Considerem-se, por exemplo, os estudos clássicos, baseados na teoria histórico-cultural de Vygostky, realizados por Luria (1976), no início dos anos 30, na antiga Ásia Soviética Oriental, e por Cole, Gay, Glick e Sharp (1971) na África.

Luria (1976) conduziu, no início dos anos 30, uma série de investigações sobre habilidades cognitivas, no Uzbequistão, uma remota região da Ásia Soviética Central, cuja população pertencia a uma cultura bastante distinta da cultura urbana européia. Estas investigações foram realizadas em um momento específico de transição caracterizado por um rápido processo de transformação, por causa da coletivização do trabalho, de uma economia agrícola arcaica e tradicional para um modelo de coletivização socialista. Luria objetivava verificar, em populações rurais, geralmente analfabetas e de cultura muçulmana, as eventuais diferenças de conceitualização, estilos cognitivos e as capacidades do pensamento lógico-formal.

Uma das tarefas utilizadas por Luria era a de categorização. Os tipos de respostas fornecidas pelos sujeitos analfabetos são bastante elucidativas. Quando, por exemplo, era apresentado um serrote, um machado, um tronco e uma pá, e perguntava-se quais dos três objetos eram parecidos e que podiam ser chamados com um nome só, o sujeito não escolhia o machado, o serrote e a pá para agrupá-los como utensílios, mas, curiosamente, juntava o machado, o serrote e o tronco já que, para ele, todos estes objetos estavam envolvidos de alguma maneira no trabalho da madeira. Obviamente, esta classificação possui uma legitimidade, mas o fato surpreendente era que os sujeitos negavam a possibilidade de outros tipos de classificação.

Uma outra tarefa utilizada por Luria, com estes sujeitos moradores de isoladas localidades rurais Uzbeques, era a de silogismo. Os sujeitos analfabetos, quando submetidos a um silogismo do tipo: "No extremo Norte, aonde tem neve, todos os ursos são brancos; Terranova se encontra no extremo Norte. Qual é a cor dos ursos em Terranova?" respondiam que, não tendo nunca ido em Terranova, não podiam responder qual fosse a cor dos ursos naquele lugar. Em geral davam respostas deste tipo: "Nunca fui para o extremo Norte e não sei; seria melhor perguntar para uma pessoa de outra aldeia que já tenha ido lá. Ele deveria saber...". Pelo contrário, os sujeitos alfabetizados e inseridos em um diferente sistema econômico, com diferentes relações de produção, respondiam normalmente utilizando um raciocínio de tipo dedutivo e a lógica do tipo aristotélica.

Este é um exemplo de como a escola soviética (Vygotsky, Luria, Leontiev, etc.), diferentemente do construtivismo da teoria Piagetiana, tem dado uma ênfase especial ao estudo da influência dos fatores sócio-culturais nos processos de raciocínio e conceitualização. De fato, para esta escola as capacidades de reestruturação conceitual e o pensamento produtivo de um dado indivíduo não podem ser produzidos à margem de sua evolução ontogenética, nem tampouco, sobretudo, das modificações da so-

cidade na qual está inserido e interage no dia a dia.⁽⁶⁾

Um outro grupo de investigações foi realizado por Cole, Gay, Glick e Sharp (1971) sobre o raciocínio inferencial com os Kpelle, uma tribo da Libéria, no qual eles avaliaram as habilidades de sujeitos adultos na resolução de problemas lógicos apresentados de forma verbal, de forma muito parecida ao estudo realizado por Vygotsky e Luria. Um exemplo de um problema do tipo utilizado por Cole et al. (1971) é o seguinte:

Experimentador: *Um dia uma aranha foi para uma festa. Antes de poder comer algo na festa, pediu-se que ela respondesse a esta questão. A questão é: aranha e veado preto sempre comem juntos. Aranha está comendo. Veados pretos estão comendo?*

Sujeito: *Estavam no mato?*

E.: *Sim.*

S.: *Estavam eles comendo juntos?*

E.: *Aranha e veado preto sempre comem juntos. Aranha está comendo. Está veado preto comendo?*

S.: *Mas eu não estava lá. Como posso responder a esta questão?*

(algum tempo mais tarde, depois do experimentador tentar explicar novamente o problema)

S.: *Ah, veado preto estava comendo.*

E.: *Veado preto estava comendo?*

S.: *Sim.*

E.: *Qual é a tua explicação para dizer que veado preto estava comendo?*

⁽⁶⁾ As diferenças generalizadas ao nível do raciocínio (importância da familiaridade dos problemas), juntamente com a incapacidade de resolver simples problemas lógicos, geralmente solucionados na primeira adolescência, apresentados no estudo de Luria (1976), como também os dados de pesquisas obtidos em estudos análogos, podem levar a supor a existência de modalidades de pensamento radicalmente diferentes entre elas. Na realidade, pesquisas sucessivas têm apontado para o fato que as diferenças entre a forma de pensar dos sujeitos Uzbeques não escolarizados e sujeitos escolarizados, tanto Uzbeques quanto ocidentais, não são tão nítidas como poderia parecer à primeira vista (Bruner, Olver e Greenfield, 1966; Cole e Traupmann, 1981). Estes resultados, juntamente com os resultados de uma série de outras investigações de tipo transcultural (e.g., Cole, Gay Glick e Sharp, 1974) têm levado a mudar o tipo de concepção de racionalidade humana que dominava a psicologia aproximadamente até o início dos anos 70, caracterizada por ser restritiva e autocentrada. De fato, se através de pesquisas de laboratório ou através de procedimentos padronizados era possível definir níveis de formalização do pensamento e as modalidades a serem seguidas para reestruturar informações e assim resolver problemas (tanto em uma perspectiva genética, quanto nos casos dos estudos de Piaget, como em uma perspectiva correlacional-diferencial, como no uso clínico dos testes de inteligência) e assim era criado um modelo aparentemente universal e unitário da inteligência compreendida como pensamento racional, através destas pesquisas transculturais têm-se detectado limitações precisas à presunção da universalidade dos processos de conceitualização.

S.: *A razão é que veado preto sempre anda durante todo o dia comendo folhas verdes no mato. Quando descansa um pouco, logo depois se levanta e volta a comer.*

Esta conversa entre o experimentador e o sujeito, um adulto Kpelle, de forma muito parecida aos sujeitos anal-fabetos estudados por Luria, descreve não a incapacidade do sujeito em responder corretamente a um problema lógico, (afinal, ele nunca responde de forma errada), mas a existência de duas maneiras diferentes de conceitualizar um mesmo problema.

Enquanto o Kpelle conceitualiza o problema a partir de um tipo de lógica concreta baseada na experiência, o experimentador o conceitualiza a partir de um tipo de lógica proposicional abstrata. Isto é, enquanto o experimentador quer que o sujeito responda considerando a relação entre os enunciados verbais que fazem parte do problema, abstraindo-os de qualquer relação com a experiência real, o adulto Kpelle, antes mesmo de considerar o problema, nega-se até a considerá-lo como um problema, dado que este não está relacionado com a sua experiência real. Ele tenta avaliar a plausibilidade do problema no contexto em que ele é colocado.

Até depois de tanta insistência do experimentador para que ele responda, (por educação ou respeito ao estrangeiro tão desejoso da sua opinião), a resposta do sujeito Kpelle não se desprende do seu pressuposto inicial, a ligação com a sua experiência real, e procura testá-la em relação ao conhecimento do senso comum da sua cultura. Ele não considera o problema em termos formais, para ser testado em relação a algumas regras de lógica, mas como uma descrição de uma situação (muito pouco aceitável ou plausível), cuja aceitação, antes de mais nada, deve ser avaliada. Conseqüentemente, se ele não teve a oportunidade de presenciar o veado preto comendo ou não, ele sabe que os veados (independentemente da cor) passam o dia inteiro comendo; então, a partir desta constatação, seguramente veado preto deve estar comendo.

Enfim, a sua explicação lógica é baseada na experiência, não faz nenhuma referência à lógica proposicional implícita no problema e tão "óbvia" a indivíduos do mundo ocidental ao qual o experimentador pertence. Ou seja, ela reflete uma contraposição entre a racionalidade subjacente à relação entre os enunciados do problema e o que provavelmente faz parte da experiência da vida diária. É uma tentativa de dar um sentido àquela conversa um tanto estranha e de um tipo nunca experimentada até agora.

Se encararmos a questão nesta perspectiva, a forma de conceitualizar o problema do Kpelle não é totalmente diferente da nossa. Afinal, para abstrair o conteúdo de um problema lógico das relações lógico-matemáticas que o compõem, é necessário ter uma experiência desta dissociação. Para resolver um problema de forma abstra-

ta, sem considerar se o seu conteúdo é absurdo ou contrário aos fatos e à nossa experiência, é necessário ter experiência que isto é possível e plausível. Enfim, a habilidade de raciocinar de forma lógica tem sempre como pressuposto a experiência da viabilidade desta forma de raciocínio.

Estudos em antropologia

Os processos de categorização têm gerado, nos últimos 40 anos, um interesse muito grande entre os antropólogos. No interesse para a lógica das categorizações, encontram-se envolvidos, da mesma forma, antropólogos de tendências variadas como os relativistas, os estruturalistas, etc. Solidários na convicção que todos os indivíduos compartilham a capacidade de categorizar o mundo, os mesmos pesquisadores defrontam-se em campos opostos quando devem pronunciar-se sobre a natureza das premissas que guiam a lógica das classificações "indígenas", sobre as causas das diferenças registradas nos atos classificatórios, sobre a importância que elas desempenham no quadro de uma análise comparativa (Pignato, 1987; Leone, 1989).

As categorizações das cores, as taxonomias botânicas, zoológicas, as classificações totêmicas, as listas genealógicas, administrativas, tornam-se o terreno de confronto da pesquisa antropológica dos últimos 40 anos, como mostra a ampla produção científica sobre este assunto.

Os principais quadros de referências, ao interior dos quais a antropologia tem refletido, podem ser esquematizados em quatro pontos:

1. **Relativismo cultural.** As categorias são arbitrárias; portanto, o que as determina são as culturas e linguagens específicas. Conseqüentemente, a lógica que as estimula é idêntica à lógica que guia, por exemplo, as classificações científicas. O que mudam são somente as premissas; são estas últimas, portanto, que originam as grandes diferenças no comportamento e na resolução dos problemas, encontradas nas diferentes culturas (Abbagnano, 1962; Herskovits, 1948, 1962, 1973; Herskovits, Campbell e Segall, 1956; Horton, 1967; Schoek e Wiggins, 1961).
2. **Crise do relativismo cultural e pesquisa dos universais.** As categorias são universais e a todas as categorizações do mundo natural estão subentendidos, antes de qualquer outra coisa, critérios perceptuais. A linguagem, portanto, não determina, mas acompanha as discriminações que os indivíduos fazem naturalmente enquanto espécie, como resposta às informações contidas no habitat natural (Berlin e Kay, 1969; Kay, 1970; Heider e Rosch, 1972; Heider e Oliver, 1972; Berlin, Breedlove e Raven, 1973; Rosch, 1977, 1978; Schmidt, 1968).
3. **Estruturalismo.** A partir da análise dos sistemas de

categorização e das crenças (representações coletivas), pode-se inferir as características dos processos mentais subjacentes. A variedade destes revela, simplesmente, a variedade das estratégias que os indivíduos adotam para ter acesso a uma análise racional do mundo; portanto, a partir do momento que ordenam e classificam as informações chegando a sistemas coerentes, o "pensamento selvagem" e aquele "cultivado" se equivalem; a única diferença está na escolha dos atributos que são utilizados na formação das classes. Enquanto os primitivos classificam tendo como base as qualidades manifestas dos objetos, os ocidentais baseiam-se nas suas propriedades formais; mas quem guia os dois grupos é a mesma lógica binária. Portanto, o pensamento no estado selvagem opera as mesmas operações lógicas do pensamento científico, só que o primeiro, diferentemente do segundo, não distingue o momento da observação daquele da interpretação, fato este que não significa que não seja racional, muito pelo contrário. O problema é estender o significado do termo racionalidade para a arte, o mito, os sentimentos. Em outras palavras os símbolos e sentimentos possuem uma lógica (Lévi-Strauss, 1950, 1952, 1958, 1962). Mas, no fundo desta interpretação, entrevêm-se, apesar de serem equivalentes, duas lógicas - uma concreta e outra abstrata - que, como sublinhado por Goody (1977), conduzem a uma irreduzível dicotomia de "nós" versus "eles".

4. Antropologia simbólica. Não existe uma atividade específica do pensamento que demonstre, mais do que qualquer outra, a existência de estruturas conceituais. Cada manifestação do indivíduo em sociedade - tratando-se de uma prática, de um objeto, de uma atitude, de uma costume ou de uma crença - é o resultado de representações mentais que, quando compartilhadas, tornam-se representações culturais. Portanto, o objeto das análises formais do antropólogo não se restringe ao campo das taxonomias naturais ou das terminologias de parentesco, mas abrange a cultura por inteiro, incluindo todas as categorias mais gerais às quais o indivíduo recorre para ordenar o mundo como o tempo, o espaço, a dicotomia bem versus mal, etc. A lógica que guia este tipo de classificação é governada por princípios gerais tanto implícitos quanto explícitos, que não são de natureza hierárquica: é a lógica binária de Lévi-Strauss (Turner, 1967, 1969; Leach, 1966, 1976; Needham, 1960, 1972, 1973, 1975, 1976, 1979; Ohnuki-Tierney, 1969, 1972, 1981; Sperber, 1974, 1982).

A apresentação de todas estas perspectivas mostramos como é importante que a antropologia defina com bastante clareza o que se entende por conhecimento e, ainda mais, que estabeleça como este conhecimento é alcançado (Pignato, 1987). Afinal, as representações culturais e os conteúdos do conhecimento são objetos privilegiados do antropólogos. Para uma tarefa desta enver-

gadura, perspectivas interdisciplinares são mais heurísticas e proveitosas.

Estudos em psicologia clínica

Na área clínica, o uso da categorização tem sido particularmente útil, tanto na área da avaliação dos construtos pessoais (Kelly, 1955; Bannister e Mair, 1968), quanto no diagnóstico, para a compreensão dos processos de pensamento (e.g., Reichard, Schneider e Rapaport, 1943). Alguns aspectos da teoria de George Kelly e sua aplicação já foram aqui descritos na secção sobre a grelha de repertório. Por isto, iremos apresentar sucintamente a aplicação clínica de um reativo de classificação como instrumento de diagnóstico dos processos de pensamento desenvolvido por David Rapaport a partir dos trabalhos de Goldstein e Scheerer (1941).

O reativo de classificação descrito por Rapaport é constituído por 33 objetos usuais da experiência cotidiana como uma caixinha de fósforo vazia, uma faca, um garfo, um cachimbo, uma fechadura, etc. Em uma primeira parte do teste, apresenta-se ao sujeito um objeto-estímulo retirado do conjunto, e pede-se-lhe para encontrar, entre os outros objetos, aqueles que possuem algo em comum com o objeto-estímulo. Após selecionados os objetos pergunta-se-lhe "Por que todos estes objetos estão bem juntos?" Assim, o sujeito deve formar grupos conceituais (categorias) e defini-los (estabelecer o conteúdo). Este processo é repetido sete vezes. Em uma segunda parte o examinador coloca na frente do sujeito um grupo de objetos selecionados e pergunta-lhe: "Por que todos estes objetos estão bem juntos?" Cada um destes grupos implica uma definição conceitual abstrata dos objetos nele compreendidos. Assim, na segunda parte, a tarefa do sujeito é definir os grupos apresentados pelo examinador; isto é, estabelecer o conteúdo conceitual das categorias.

Para Rapaport et al. (1975) a classificação é uma expressão da formação dos conceitos, e no reativo através do comportamento de categorização e sua verbalização, na qual o sujeito confronta os objetos que pertencem ao reino e os objetos que não pertencem, permite ao examinador avaliar quanto a formação conceitual do sujeito seja rígida e concreta, ou fluida, vaga e generalizante. De fato, o reativo permite avaliar como uma pessoa vê um segmento do mundo dos objetos que estão em volta e suas inter-relações. Por esta razão, a formação dos conceitos examinada pelo reativo de classificação é denominada como "formação cotidiana dos conceitos". Todos os seres humanos denominam os objetos através de nomes genéricos: uma fechadura de fechadura, uma faca de faca e uma mesa de mesa. Se, em qual medida, os conceitos que estão por traz destes nomes genéricos são idênticos para todos os seres humanos e, se não são idênticos, em quais aspectos são diferentes de um indivíduo para ou-

tro, para Rapaport só pode ser avaliado criando-se um mapa das inter-relações reais dos objetos como são vistos por sujeitos diferentes.

A primeira parte do reativo de classificação refere-se à formação dos conceitos ativa (classificação); a segunda parte refere-se à formação dos conceitos passiva (compreensão). Na primeira parte o sujeito mostra ativamente como ele vê as inter-relações conceituais dos objetos; na segunda parte, na qual deve ser determinado o conteúdo conceitual comum de um grupo de objetos, desempenha o papel principal o fator compreensão convencionalizada.

Estudos em psicologia social

O processo de categorização, pela sua flexibilidade e amplo alcance conceitual que lhe é próprio, foi particularmente proveitoso e amplamente utilizado em psicologia social no estudos de atitudes.

Uma das primeiras abordagens que fez uso do processo de categorização foi o trabalho de Thurstone (Thurstone, 1928, 1929, 1931; Thurstone e Chave, 1929) que desenvolveu uma escala de atitudes a qual pudesse determinar, com um certo rigor, a atitude de uma pessoa para um determinado assunto. Inicialmente, no processo de construção desta escala de Thurstone, denominada de escala de atitude com intervalos calculáveis (visto que ela tem ou cuida de equalizar tanto quanto possível os intervalos), o pesquisador elabora o maior número de afirmações possíveis (100 ou mais) sobre uma determinada atitude que pretende investigar como, por exemplo, política, sexo, ambiente, violência, religiosidade, aborto, prevenção, etc. Todas estas afirmações expressam claramente, de modo a provocar uma resposta sem equívoco, aspectos diversos, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis.

Em seguida, as afirmações são apresentadas em folhas separadas a juízes que as distribuem em pilhas através da colocação de cada uma das afirmações em uma entre as 11 pilhas, representando uma escala cujos intervalos parecem ser equanimemente separados ao longo de um *continuum* de intensidade progressiva que vai de extremamente desfavorável para extremamente favorável (pilha 11). Instruem-se claramente os juízes que a primeira pilha (categoria ou grupo) representa a atitude mais desfavorável; a sexta, a atitude neutra e a décima primeira, a atitude mais favorável. Assim, é estabelecida uma série de valores para as diferentes afirmações. Isto é, atribui-se para cada afirmação um número que indica o grau pelo qual a afirmação representa uma atitude que é favorável ou desfavorável ao tipo de tema ou objeto de estudo. É anotada a categoria em que cada juiz classifica cada afirmação. A distribuição das afirmações em pilhas constitui o processo de construção da escala.

A partir desta categorização, o pesquisador seleciona um número limitado de afirmações (em geral 20) para a

definição final da escala de atitude. Um primeiro critério de seleção das afirmações é que elas se distribuam em um *continuum* de 1 a 11. Um segundo critério é o nível de consenso da amostra na categorização dos itens. As afirmações cujas categorizações apresentam um amplo desacordo são descartadas enquanto as afirmações que apresentam um consenso alto são retidas.

A média dos julgamentos ou cotações atribuídos pelos juízes, para cada uma das afirmações selecionadas, corresponde ao índice de classificação da afirmação de acordo com aquela padronização. Em seguida, os sujeitos que serão submetidos à escala, deverão selecionar três ou quatro afirmações que melhor reflitam sua posição sobre o assunto e um escore para cada indivíduo é calculado a partir dos valores numéricos das afirmações escolhidas, calculando-se a média.

Este procedimento elaborado por Thurstone para o desenvolvimento de escalas de atitudes através de juízes tem sido questionado não somente pela quantidade excessiva de tempo necessário em sua elaboração inicial, mas, sobretudo, pelos erros sistemáticos de mensuração implícitos ao processo de julgamento preliminar à própria construção da escala.

Sherif e Sherif (1969), visando o desenvolvimento da escala de atitude de Thurstone, utilizaram tarefas de classificação; juízes deviam distribuir entre um conjunto ordenado de categorias uma série de afirmações que refletiam diferentes atitudes. Para estes autores, a distribuição dos itens durante a classificação refletia, em termos de intensidade, o nível de julgamento do próprio juiz. Se o sujeito/juiz distribuisse um número similar de elementos para cada categoria, era mais provável que apresentasse concepções muito menos extremas do que outros sujeitos que colocassem a maioria dos elementos em um número mais reduzido de categorias.

A partir destes e de outros estudos, Sherif e seus colegas (e.g., Sherif e Hovland, 1961; Hovland e Sherif, 1952; Hovland, Harvey e Sherif, 1957) mostraram que o tipo de atitude dos juízes é capaz de influenciar a determinação dos valores dos itens da escala. Por exemplo, juízes extremamente preconceituosos julgaram de maneira mais extrema afirmações que diferem de suas próprias posições, como também afirmações que possuem mais importância para ele (ver também, Eiser e Stroebe, 1972; Tajfel e Wilkes, 1963). Esta constatação levou Sherif a repensar o conceito de atitude em função dos processos de categorização.

Para Sherif e Sherif (1969), uma atitude é o conjunto de categorias individuais para avaliar determinadas áreas. Estas categorias implicam relações entre objetos que se tornam cada vez mais fortes na medida que as categorias e os critérios para formá-las tornam-se mais claramente definidos. Em relação às desvantagens do método de Thurstone, Sherif desenvolveu o procedimento de "cate-

gorias próprias" (como ele próprio as define) e uma escala diretamente relacionada de "envolvimento do eu" (*ego-involvement*)⁷⁾; Sherif e Cantril, 1947). No procedimento das "categorias próprias", juízes categorizam itens que expressam atitudes em função de quanto estas atitudes são julgadas extremas. A distribuição dos itens em categorias é, em seguida, utilizada como uma medida da intensidade das atitudes do próprio juiz.

O procedimento de "categorias próprias" de Sherif difere em um importante aspecto do procedimento de classificação elaborado por Kelly (1955) no contexto da psicologia clínica (o *Role Construct Repertory Test*) antecessor de sua grelha de repertórios - o *Rep Test*). Enquanto no procedimento de "categorias próprias", de Sherif, as categorias para a distribuição dos itens são pré-determinadas, no procedimento de classificação de Kelly as categorias são livres.

Tajfel (1972, 1981), em sua teoria da categorização social, considera o processo de categorizar como um processo de simplificação e de reordenação mental do mundo físico e social. Os pressupostos teóricos foram desenvolvidos por Tajfel a partir dos estudos sobre a percepção de Bruner e do movimento *New Look*. Bruner (1957), em sua crítica do ato de percepção visto como puramente fisiológico, questiona esta perspectiva argumentando como alguém poderia se comunicar ou tornar pública a presença de uma experiência perceptual não-genérica ou completamente única: *If perceptual experience is ever had raw, i.e. free of categorial identity, it is doomed to be a gem serene, locked in the silence of private experience* (p.126).

A categorização é definida por Tajfel como um conjunto de processos que tendem a ordenar e organizar o ambiente e todas as informações em termos de categorias - grupos de pessoas, objetos, eventos (ou grupos de determinados atributos), na medida em que eles são similares ou equivalentes entre si em relação a ação, intenções ou atitudes de um indivíduo. A principal função deste processo reside em seu papel como um instrumento na sistematização do ambiente preparatório para ação.

Esta operação de atribuição de itens em categorias que envolvem obviamente contínuos reagrupamentos, não só é influenciado por outras categorias na estruturação da experiência pessoal, como também comporta indispensáveis simplificações para tornar acessível aos nossos esquemas cognitivos o imenso material informativo continuamente recebido do mundo externo. Suas investigações procuravam estabelecer uma conexão entre o processo de categorização e o complexo desenvolvimento de estereótipos sociais e atitudes preconceituosas (e.g. Tajfel, 1969; Tajfel e Fraser, 1978b).

Mais recentemente, ulteriores desenvolvimentos da teoria da categorização social de Tajfel encontram-se na teoria da categorização do *self* elaborada por Turner (1982, 1984, 1985, 1987; Tajfel e Turner, 1985; Turner e Oakes, 1986) sobre grupos sociais, em oposição à teoria da interdependência (e.g., Cartwright, 1968; Cartwright e Zander, 1968; Shaw, 1981). Para Turner, os indivíduos tornam-se grupos não na medida em que desenvolvem relações pessoais baseadas na satisfação mútua de suas necessidades, mas na medida em que desenvolvem uma categorização social compartilhada de grupo em contraste com "outros"; isto é, uma percepção compartilhada de "nós" em contraste a "eles". Esta nova proposta teórica sobre grupo social apresenta uma mudança considerável de uma percepção de *self* e ação em termos de uma identidade pessoal única, para uma percepção de *self* e ação em termos de uma identidade social compartilhada.

O processo de categorização tem desempenhado também um papel relevante na área de cognição social (e.g., Hayes-Roth e Hayes-Roth, 1977; Reed, 1972). Por exemplo, Fiske e Taylor (1991) enfatizam a interdependência entre categorizar e esquemas. Para as duas pesquisadoras, esquemas são estruturas cognitivas dos indivíduos que representam o conhecimento sobre um conceito ou tipo de estímulos, incluindo seus atributos e a relação entre estes atributos (e.g., Fiske e Linville, 1980). Antes que as pessoas possam aplicar estes esquemas, elas precisam conhecer em quais categorias se encaixam os estímulos encontrados. Uma vez reconhecido alguém como desempenhando um tipo de papel específico na base de atributos específicos (tipo de roupas, maneira de falar, etc.), uma pessoa pode utilizar seus conhecimentos sobre aquele papel para guiar sua subsequente interação. A questão é como identificar objetos e indivíduos como membros de uma categoria, similares a alguns em uma categoria e diferentes de outros em outra categoria. Para estes autores, não é possível a aplicação de um determinado esquema sem previamente ter categorizado os estímulos.

Perspectivas teóricas do PCM

Um dos procedimentos para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram sistemas de classificação, é o PCM. Este procedimento, uma extensão da técnica do *repertory grid* de Kelly (Kelly, 1955) e da técnica *Q* (Stephenson, 1953), é caracterizado por ser livre de pressuposições *a priori*, sistemático e facilmente reproduzível. Pode ser utilizado na estruturação de entrevistas qualitativas para explorar os importantes construtos que os indivíduos utilizam para estruturar e descrever suas experiências, através da observação da maneira como atribuem elementos a categorias conceituais.

O PCM pressupõe que o indivíduo possui um conhecimento estruturado do mundo no qual ele está inserido. O que caracteriza cada estrutura ou categoria é a relação

⁷⁾ Expressão proposta por Sherif para indicar todas as atitudes que determinam o status social de uma pessoa, ou atribuem-lhe um papel em relação aos outros indivíduos, grupos ou instituições.

conceitual entre os elementos pertencentes a esta estrutura. A partir da investigação de como e quais categorias as pessoas usam quando interagem com aspectos do mundo no qual vivem, pode-se compreender como as pessoas pensam em relação a estes aspectos e como os conceitualizam.

O PCM sublinha o aspecto qualitativo não apenas das categorias, mas também da construção do sistema de classificação que os indivíduos utilizam para se relacionar no mundo complexo no qual vivem. Este sistema é assim, por excelência, um método que permite a exploração de sistemas conceituais, tanto ao nível individual, quanto ao nível de grupo. De fato, classificar, categorizar, convencionalizar, são as faces de um mesmo processo que permite a todos saber "o quê denota o quê", e estão presentes em todas as nossas atitudes, ações e comunicações. As categorias e os conceitos encontram-se numa relação de interdependência.

É importante fazer uma distinção entre processos de categorização e explicações ordinárias que as pessoas dão às suas ações. De fato, a compreensão do sistema de categorização utilizado pelas pessoas, e a forma com que designam conceitos a estas categorias, constitui-se a chave central para o entendimento do comportamento humano.

É importante também notar que o sistema de classificações pressupõe uma compreensão intelectual e emocional dos fatos, e que o último elemento tem sempre um papel preponderante no processo. Deste modo, a forma como as pessoas classificam eventos não se constitui em fenômeno estático ou uniforme por sua própria natureza. Este varia consideravelmente em forma e intensidade, dependendo do tempo, do local, da situação e do contexto.

Procedimentos das PCM

Classificações livres. No caso de classificações livres, o entrevistado é convidado a considerar uma série de itens ou elementos (e.g., desenhos, palavras, objetos, fotografias, histórias, descrições, etc.) relevantes para os objetivos da investigação e a classificá-los ou categorizá-los em grupos de acordo com algum critério que possua um significado para ele que seja único e exclusivo. Em outras palavras, nenhuma limitação é colocada pelo entrevistador em como o sujeito realiza a classificação; solicita-se unicamente que os itens sejam separados em grupos de tal maneira que todos os elementos em um grupo possuam algo em comum que os distinga dos itens em um outro grupo.

Estes itens são selecionados tendo como base a estrutura teórica e os objetivos específicos do estudo; em estudos de caráter mais exploratório, é muito útil a utilização da técnica da associação livre com os mesmos su-

jeitos que participarão das classificações posteriormente. Por exemplo, em estudo sobre a representação social do medo, Roazzi, (Roazzi, Federicci, Wilson, Oliveira, Teixeira e Santos, 1993⁽⁹⁾; Roazzi, Wilson e Federicci, 1995) solicitaram a uma amostra de crianças que realizassem associações livres com a palavra medo. A partir destas associações foram selecionadas 15 palavras que foram as mais freqüentemente associadas. Em seguida, para investigar as formas de representação das crianças sobre o medo, procedeu-se com às classificações.

Dependendo do tipo de investigação, o número de categorias pode ou não ser limitado. Depois de ter formado os grupos, pede-se para o entrevistado explicar porque aqueles itens foram colocados juntos, como também descrever as categorias e justificar os critérios e conceitos utilizados. Em seguida, esta explicação é transformada em um conceito através de uma análise de conteúdo. Enfim, o entrevistador anota a forma como os itens têm sido divididos em grupos e as justificativas. Qualquer outro comentário do sujeito surgido no decorrer da entrevista é também anotado. Se o sujeito apresentar uma certa dificuldade em alocar determinados itens em uma das várias categorias criadas por ele mesmo, sugere-se que crie mais uma categoria de itens, a dos "não classificados" ou "irrelevantes". Estes itens podem, em seguida, serem incluídos nos dados sem causar problema algum. Este fato acontece quando o sujeito adota um único critério na classificação dos itens.

Como é possível observar, este procedimento de classificação de itens requer pouco do entrevistado; basicamente que este indique, segundo sua opinião, categorias a certos elementos de acordo com características que estes possuam. Poucas são as limitações e nenhuma exigência é feita quanto à maneira de processar a classificação.

A partir do momento que este procedimento assume a característica de uma entrevista aberta, as questões podem ser colocadas de maneira que seja esclarecida qualquer potencial incompreensão enquanto o participante ainda está sendo entrevistado. Procedendo desta forma, as informações individuais não são obtidas através de formas lexicais de auto-expressão, como é o caso de escalas pré-selecionadas. Pelo contrário, permite-se ao entrevistado expressar seu próprio ponto de vista no lugar de ter que adaptar suas próprias formas de conceptualização às conceptualizações pré-definidas do pesquisador.

Para poder compreender toda a gama de diferentes conjuntos de categorizações potenciais de um mesmo entrevistado, as classificações podem ser repetidas quantas

⁽⁹⁾ Roazzi, A.; Federicci, F.C.B.; Wilson, M.; Oliveira, I.D.P.; Teixeira, M.E.O. e Santos, L.L.A. (1993). Reconstruindo a trama primitiva da representação social do medo. Trabalho apresentado durante a XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto.

vezes o participante desejar de acordo com sua habilidade em saber produzir diferentes critérios.

Com relação aos elementos que serão classificados, o PCM tem demonstrado ser bastante flexível. Os elementos utilizados em pesquisas anteriores vão desde profissões (Roazzi e Monteiro, 1991, no prelo), atos, até fotografias de edifícios (Groat, 1982; Monteiro e Roazzi, 1987), descrições de casas (Sixsmith, 1986), palavras (Guimarães, 1994) e palavras relacionadas a estados emocionais (Roazzi, Wilson e Federicci, 1995).

Apesar desta liberdade em seus procedimentos, algumas considerações quanto ao número de grupos, o tipo de apresentação e o número de elementos devem ser feitas. Por exemplo, é provável que somente algumas classificações possam ser obtidas quando os elementos são muito abstratos e pouco familiares para o entrevistado. O número de elementos da área objeto de estudo deve ser escolhido da maneira mais ampla possível se o interesse concerne uma classificação estereotipada.

Se os elementos devem ser providenciados pelo pesquisador ou pelos próprios entrevistados depende do tipo de investigação. Em uma investigação que visa testar hipóteses sobre os sistemas conceituais das pessoas, é mais adequado que os elementos sejam selecionados pelo próprio pesquisador. Por outro lado, em investigações de caráter mais descritivo, eurístico e exploratório, seria mais desejável que os elementos fossem identificados pelos próprios entrevistados ou grupo de entrevistados.

Em termos gerais, o procedimento a ser seguido é o de deixar o entrevistado com a maior liberdade possível. Desta forma, é muito mais provável que o pesquisador aprenda algo sobre os sistemas de construtos do entrevistado ao invés de esclarecer os seus próprios (Canter, Brown e Groat, 1985). O PCM pode ser utilizado não somente em uma variedade de diferentes áreas de investigações em geral, mas pode também ser utilizado em um número de diferentes questões de pesquisa em particular.

Em sua forma livre, o PCM desempenha um importante papel, especialmente nas fases iniciais exploratórias da investigação, cujos pressupostos teóricos não estão claros ou são difíceis de serem encontrados. Os conceitos e categorias geradas através deste estudo piloto podem indicar certas hipóteses para uma exploração mais detalhada da relação entre os fenômenos.

Exemplo de instrução de classificação livre.

Consideramos o estudo acima citado sobre a representação social do medo, realizado por Roazzi et al. (1993) cujos itens estímulos consistiam de 15 palavras previamente elicitadas através de uma associação livre com a palavra medo. Se, no começo, a criança demonstrasse alguma dúvida sobre o procedimento, o experimentador apresentava exemplos a partir de outros tipos de estímulos. Por exemplo, o experimentador apresentava ao su-

jeito três animais de brinquedos e perguntava que aspecto dois animais de brinquedos poderiam ter em comum que os tornassem diferentes de um terceiro animal.

Considere, por exemplo, que nós tenhamos estes três animais de brinquedo: um urubu, um cavalo e um leão. Se você tiver que fazer um grupo com dois deles, aqueles que se assemelham por alguma característica em comum, qual você colocaria junto e qual seria o diferente dos outros dois?

Então, por exemplo, se a criança colocasse o cavalo e o leão juntos, distinguindo-os do urubu, ou distinguindo o cavalo do urubu e do leão, pedia-se a ele ou a ela para explicar a razão do agrupamento (ambos não voam, ou ambos são carnívoros, ou ambos têm pele, e assim por diante). O objetivo era evidenciar o critério usado pelo sujeito.

Uma vez que a criança demonstrasse ter compreendido claramente o problema, o E. continuava:

Eu estou desenvolvendo um estudo sobre o que as pessoas pensam sobre determinadas palavras e o que estas palavras fazem pensar e sentir. Então, eu estou pedindo a várias pessoas escolhidas ao acaso, que analisem as seguintes palavras-estímulo e que as ordene em grupos, de tal forma que todas as palavras-estímulo em cada grupo sejam parecidas umas com as outras em uma determinada dimensão e diferentes das palavras-estímulo dos outros grupos. Você pode separar as palavras-estímulos em quantos grupos quiser e colocar quantas palavras-estímulos quiser em cada grupo. O que importa é sua opinião. Depois eu vou pedir para você me dizer quais as suas razões para fazer estas ordenações ou classificações e vou pedir que as faça de novo considerando outros critérios ou princípios (ou aspectos). Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar a qualquer momento.

Finalizada a classificação, o investigador pedia ao sujeito para observar bem a formação dos grupos e verificar se este estava satisfeito com a colocação das palavras-estímulo em cada grupo.

Você está contente com estes grupos e com as ações em cada grupo? Se quiser pode mudar estas palavras-estímulos entre os grupos até estar satisfeito com o resultado.

Finalmente, o investigador perguntava qual o motivo que tinha levado a criança a formar cada um dos grupos.

Por que estas ações estão neste grupo? O que elas têm em comum?

O experimentador registrava o critério norteador da classificação, assim como todos os comentários apresentados pela criança e que eram relevantes para uma compreensão do significado de cada agrupamento. O investigador tomava nota destes conteúdos e dos números das palavras-estímulo alocadas em cada grupo.

Classificação Dirigida.

Tendo descrito o princípio da classificação livre, é importante notar que uma possível modificação da PCM é sua aplicação de forma dirigida. A classificação dirigida é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos. Solicita-se ao entrevistado classificar os elementos de acordo com o critério fornecido pelo pesquisador. Assim, sugere-se somente o critério da classificação, mas o número de elementos em cada grupo, o número de grupos, etc., são decisões do sujeito e não do experimentador. Este tipo de classificação é particularmente útil para replicar categorias de um critério identificado em uma classificação livre de maneira a sustentar ou desconfirmar sua validade.

Em uma outra versão do PCM podem-se verificar sistemas de conceitualização através de classificações estruturadas. Nesta versão, são fornecidos não somente o critério mas também os tipos de categorias nas quais os elementos deveriam ser classificados.

Assim, uma das principais vantagens deste procedimento é a possibilidade de não oferecer limites ao sujeito na sua tarefa de formar categorias dos elementos apresentados. O sujeito deve separar diversos elementos através do uso de diferentes critérios formulados por ele mesmo ou sugeridos pelo experimentador. Neste procedimento, da mesma forma que nas entrevistas, o entrevistador procura identificar as categorias conceituais do entrevistado e as suas classificações dos elementos. Quanto maior for a liberdade dada ao entrevistado, mais provavelmente o entrevistador irá aprender algo sobre o entrevistado e seu sistema conceitual. Mas o PCM não oferece algo somente para o entrevistador, mas também para o indivíduo. Através dos repetidos procedimentos de classificação, o indivíduo também aprende algo sobre suas formas próprias de pensar em relação aos aspectos de suas experiências.

Resumindo, o PCM permite ao pesquisador estudar formas de conceitualização individuais e de grupo sobre um determinado assunto de uma maneira altamente estruturada e organizada, possibilitando a estruturação de entrevistas qualitativas. Os dados qualitativos podem ser analisados estatisticamente, mas o PCM permite ao entrevistado decidir quais e porque os aspectos são importantes.

Exemplo de instrução de classificação dirigida.

A instrução específica para a classificação dirigida do estudo sobre medo era a seguinte:

Agora, eu quero que você considere novamente estas mesmas palavras-estímulo e, como antes, as classifique ou ordene em grupo. Mas, desta vez, eu vou te dizer o critério pelo qual você vai classificar estas palavras-estímulo. Em primeiro lugar, gostaria que você pensasse sobre estas palavras-estímulo que estão representadas nestes cartões e que as ordene em grupos, em função das palavras estarem mais associadas com a sensação de medo. A questão é: Quais das ações abaixo estão, na sua opinião, mais associadas com esta sensação? Quais estão menos associadas? Quais não estão associadas? Mais especificamente, eu quero que você separe estas palavras em vários grupos dependendo do fato destas estarem mais ou menos associadas com esta sensação.

ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um método, ou melhor, um conjunto de técnicas e procedimentos de análise de informações muito eficaz para explorar, em uma primeira instância, os tipos de critérios utilizados pelo entrevistado nas classificações livres (Berelson, 1952, 1954; Ghiglione, Beauvois, Chabrol e Trognon, 1979; Henry e Moscovici, 1968; Goldberg e Franco, 1980⁹⁾; Mucchielli, 1974; Unrug, 1974). A necessidade deste tipo de análise deriva do fato de que, apesar das pessoas poderem utilizar diferentes rótulos para suas categorias ou diferentes nomes para seus critérios de classificação, elas podem estar se referindo a um mesmo tema.

Neste contexto é necessário tecermos alguns comentários mais específicos sobre a análise de conteúdo em geral. Este tipo de análise consiste essencialmente em um trabalho de sistematização dos conteúdos de maneira a torná-los administráveis para análises posteriores. Isto é realizado através de uma análise cuidadosa do material (verbal, visual, gestual ou qualquer outro tipo como, por exemplo, simples informações, mensagens, textos escritos, textos falados, mímicas, músicas, filmes, etc.) e de tentativas para extrair e identificar o "tema" subjacente.

Os métodos de análise são qualitativos e quantitativos, e visam resultados mais objetivos e mensuráveis, que possam variar de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e material a ser analisado. Os procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja desvendando o sentido de uma comunicação no momento

⁹⁾ Goldberg, M.A.A. e Franco, M.L.P.B. (1980) Análise de conteúdo: notas metodológicas. Mimeo.

do discurso (análise de enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o de acordo com categorias (análise categorial), isto é, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações de tipo visual, gestual, impressas, etc., apreendendo o seu conteúdo explícito e implícito (Chizzotti, 1991).

A maioria das investigações em ciências sociais baseia-se em material verbal. Portanto, é necessário um instrumento para tornar este material uma base de dados que seja válida e confiável. A análise de conteúdo, usualmente utilizada para dados qualitativos e descritivos, é um método de investigação multivariado desenvolvido especificamente para estudar qualquer problema no qual o conteúdo da comunicação serve de base para a inferência; mais especificamente, visa compreender de forma crítica o sentido das comunicações através de uma descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo manifesto ou latente das significações explícitas ou ocultas do conjunto de informações recolhidas. É importante frisar que o dado que surge a partir desta comunicação, não é visto como um conjunto de eventos físicos, mas como um fenômeno simbólico; isto é, a comunicação refere-se ao corpo de significados expressos de forma simbólica (Bardin, 1979; Krippendorff, 1980; Holsti, 1969). Seu pressuposto fundamental é a existência de algo, subjacente à comunicação lingüística, objeto de estudo, que precisa ser desvendado, decodificado, visto que o que é importante não é a capacidade verbal do indivíduo mas, ao contrário, o conteúdo das categorias utilizadas pelo sujeito, a estrutura e o significado profundo das comunicações cifradas.

Este fato mostra indiretamente os perigos potenciais inerentes a este tipo de análise que podem ser resumidos da seguinte forma: a) O corolário da "comunalidade" de Kelly (1970) sugere que quanto mais parecidos são os processos psicológicos compartilhados por dois indivíduos, mais parecidas serão suas construções da experiência. De toda maneira, isto implica também a possibilidade de que não exista nenhuma similaridade, sendo a compreensão individual de material verbal única. Portanto, pode não ser encontrado nenhum construto subjacente a dois indivíduos; b) Qualquer afirmação pode ser ambígua pelo fato de carregar mais de um único significado. Portanto, é difícil encontrar o "único" significado veiculado; c) Todos os significados serão inferidos a partir dos dados e não observados diretamente.

Para evitar estes riscos, precisa-se seguir com rigor uma série de requerimentos metodológicos: objetividade, sistematicidade e generalidade. A objetividade requer a formulação explícita não apenas das unidades básicas de análises, mas também dos procedimentos e regras que baseiam cada passo realizado no estudo. Este inclui a de-

finição das categorias, do critério que serve para distinguir estas entre si, como também, no caso de ambigüidade, inclui o critério com base no qual um determinado conteúdo é atribuído a uma determinada categoria e não outra. A sistematicidade significa que as regras de acordo com as quais os conteúdos ou categorias são incluídas ou excluídas são utilizadas de maneira consistente durante toda a investigação. Enfim, a generalidade sublinha a necessidade das categorias possuírem uma relevância teórica.

Estes requerimentos são importantes para fornecer o maior grau de objetividade no momento da interpretação das respostas. Este risco da interpretação não pode ser subestimado, nem mesmo inconscientemente. As conceitualizações, atitudes e convicções pessoais do codificador, suas hipóteses pessoais quanto aos resultados da investigação, influenciam-no a perceber as respostas com uma certa significação, e o orientam, portanto, para uma classificação dessas respostas em uma determinada categoria, mais do que em uma outra (para uma discussão mais aprofundada ver Mucchielli, 1975, 1979).

Para reduzir a possibilidade de o codificador impor suas próprias conceitualizações sobre os dados quando atribui os itens a uma determinada categoria, é imprescindível, portanto, não somente utilizar mais do que um juiz, como também medir o nível de concordância entre os juizes ou codificadores através de um índice de confiança. Este índice estabelece o nível de acordo com o qual dois juizes atribuem uma mesma unidade de dados (descrição das categorias) para um mesmo construto hipotetizado. Quando dois juizes não chegam a um acordo, um terceiro juiz pode dirimir o desacordo. Baixos níveis de concordância entre os juizes podem refletir ambigüidade na definição das categorias, nos próprios itens ou experiência insuficiente por parte dos juizes. De toda maneira, até um alto nível de concordância entre os juizes não elimina por completo a possibilidade de interferências sobre os dados, "não garantindo assim a validade dos resultados da investigação. Dois juizes com o mesmo tipo de preconceito podem concordar no objeto observado mas podem estar errados em relação a toda uma série de outros fatores" (Krippendorff, 1980, p. 129). Para uma discussão mais aprofundada desta questão bastante complexa e suas implicações ver os extensos e minuciosos estudos de Rosenthal sobre planejamento, análise e meta-análises de pesquisas envolvendo julgamentos, observações e codificações (Rosenthal, 1980, 1982, 1984, 1987; Rosenthal e DePaulo, 1980).

Tomadas as suas devidas precauções, a análise de conteúdo é, então, muito útil, principalmente no que se refere à identificação de temas a partir das descrições das categorias produzidas pelo sujeito no decorrer do PCM. Desta maneira, é possível que seja alcançada uma descrição concreta e resumida das categorias que as pessoas utilizam realmente. Ao mesmo tempo, porém, não se perde

a vantagem de se ter uma grande quantidade de material de estudo não influenciada pelo pesquisador.

Análises multidimensionais

Os dados obtidos através desta abordagem, que se fundamenta em julgamentos de similaridades, podem ser analisados utilizando procedimentos ou técnicas de escalagem multidimensionais (MDS - *Multidimensional Scaling*; Coombs, Dawes e Kruskal, 1964a,b; Kruskal e Wish, 1978; Guttman, 1966; Lazarfeld e Henry, 1968; Shepard, 1962; Souza, 1988; Torgerson, 1958).

A partir de julgamentos de similaridade, os procedimentos MDS permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo euclidianos, possibilitando, assim, ao pesquisador realizar comparações diretas entre estruturas mentais complexas através do uso de representações geométricas. Mais especificamente, examinam-se, antes, as relações entre séries de objetos ou estímulos em termos de alguma medida de similaridade ou dissimilaridade e, em seguida, procura-se inferir um certo número de dimensões capazes de explicar de maneira racional e significativa o tipo de configuração estrutural de similaridade ou dissimilaridade obtidas entre estes objetos ou estímulos (Shepard, Romney e Nerlove, 1972). Estes julgamentos de similaridades analisados desta maneira são um dos principais meios para descobrir a subjacente estrutura relacional entre grupos de estímulos (Schiffman, Reynolds e Young, 1981).

Em seguida, estas estruturas podem ser interpretadas através da Teoria das Facetas, uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Guttman (1959, 1981, 1991) para clarificar e testar hipóteses cientificamente. Sem entrar em detalhes, esta abordagem proporciona uma estrutura geral para uma definição precisa do universo de observação que está diretamente relacionada com as especificações dos vários elementos dos estudos empíricos (estímulo, sujeitos, respostas), e as teorias sobre a estrutura dessas observações (Borg e Lingoes, 1987). De acordo com esta perspectiva teórica, o processo de investigação é dividido em três componentes interrelacionados que compreendem: 1) o estabelecimento de um sistema definidor dos aspectos e variáveis sendo estudadas (facetas); 2) a formulação das relações hipotetizadas entre este sistema definidor e a estrutura empírica das observações; e, 3) o estabelecimento de uma base racional para estas hipóteses. Esta forma de ver, conjuntamente, conceitualização e observações de campo, enfatiza a interrelação entre investigação-empírica e construção teórica.

Para os dados obtidos através do PCM, duas técnicas de análises multidimensionais são apropriadas para tornar possível a exploração de quaisquer estruturas implícitas nos dados. Estas duas técnicas, a Análise Escalonar Multidimensional (MSA: *Multidimensional Scalogram Analysis*)

e a Análise dos Menores Espaços - (SSA: *Smallest Space Analysis* ou como é denominado mais recentemente *Similarity Structure Analysis*), fazem parte da série de programas não-métricos "Guttman-Lingoes" (Lingoes, 1968).

É importante ressaltar que o PCM e suas técnicas de análises contrapõem-se à maioria das investigações psicológicas do passado, que têm utilizado técnicas analíticas que assumem uma dimensionalidade e, portanto, não permitem descobrir formas categóricas não pressupostas de construção do mundo. Antes de descrever estas técnicas de análises, torna-se necessário tecer algumas considerações preliminares sobre esta importante questão da dimensionalidade.

A questão da uni- versus multi-dimensionalidade.

Considerando a complexidade do mundo, parece bastante plausível que a maneira do indivíduo construí-lo reflete os tipos de similaridades e diferenças qualitativas da realidade que dificilmente envolvem uma única dimensão. Neste contexto, o conceito de bipolaridade é passível de crítica. Como ressaltado por Canter, Brown e Groat (1985), a maior parte da pesquisa realizada no passado tinha utilizado técnicas e escalas de tipo analítico que pressupunham unidimensionalidade e, portanto, não permitiam descobrir formas de categorização de construção do mundo não pressupostas. Para melhor compreender o que significa o problema de dimensão única versus dimensão múltipla, consideremos dois exemplos: um do mundo físico (Goode e Hatt, 1969) e outro de estudos sobre relações interpessoais (Foa e Foa, 1974).

Pressuponha um conjunto de volumes que devem ser ordenados em uma escala de capacidade cúbica. Uma sequência que vai do muito pequeno para o muito grande pode ser ordenada sem dificuldade e, a partir desta ordenação, conhece-se algo sobre esta série de volumes, isto é, somente seus volumes, mas uma série de outros componentes como forma e tamanho não podem ser adivinhados. Observando-se a série de volumes de acordo com estes dois componentes percebe-se que a escala pode incluir um pequeno paralelepípedo, um cone médio, uma esfera grande, e um cubo ainda maior. De acordo com os objetivos desejados, pode ser suficiente a ordenação dos itens de acordo com o volume (se isto for o desejado). Mas, se for necessário um conhecimento mais profundo, então o volume é insuficiente e os itens devem ser ordenados de outras maneiras, nenhuma das quais inclui uma combinação de outras dimensões. Não podem ser ordenados pela forma, já que esta não é métrica, mas podem-se ordená-los ser pela largura, altura e profundidade. Portanto, estas são escalas unidimensionais. Complementando este raciocínio, é importante ressaltar, mais uma vez, que o volume pode ser suficiente se isto for tudo o que se pretende.

Mas, considerando-se dados sociais e psicológicos, di-

facilmente será suficiente levar em conta apenas uma única dimensão para uma compreensão de um certo fenômeno, visto que neste tipo de dados, invariavelmente, outras dimensões não desejadas se envolvem e são capazes de escamotear aspectos que fogem a uma observação direta. Como exemplo, utilizamos um estudo sobre relações interpessoais.

Foa (Foa, 1971; Foa e Foa, 1974) tem proposto uma teoria de troca nas relações interpessoais, e de acordo com a qual, todas as pessoas possuem recursos econômicos e interpessoais que podem trocar entre si. Foa sugere a existência de seis classes de benefícios ou recursos: amor, status, informação, dinheiro, bens e serviços. As trocas nas relações não implicam necessariamente os mesmos produtos. Por exemplo, a troca entre marido-esposa em nossa sociedade é do marido "provedor" que providencia recursos econômicos em troca da esposa criar os filhos e cuidar da casa. Além do mais, de acordo com esta teoria o nível de intercâmbio entre estes recursos não é o mesmo, uma vez que existem recursos que são mais intercambiáveis do que outros. A partir dos resultados de suas pesquisas, Foa descobriu que em nossa sociedade existem duas dimensões que estruturam estes recursos, estabelecendo, desta forma, as regras de intercâmbio. Como é possível observar na Figura 1, estas duas dimensões são: "quanto concretos" versus "quanto particulares" estes recursos são.

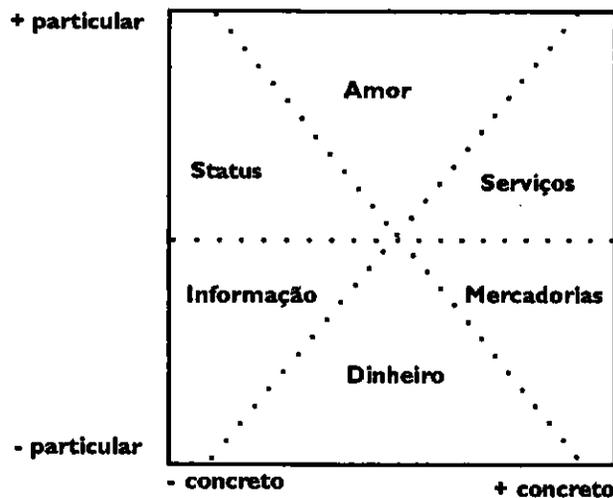


Figura 1 - Classes de recursos na troca social (Foa e Foa, 1974)

Por exemplo, "bens e mercadorias" são recursos mais concretos enquanto "informações" são recursos mais simbólicos. De acordo com a distribuição "polar" entre os diferentes recursos, os adjacentes entre si são mais facilmente intercambiáveis do que os afastados. Este fato encontra respaldo nos resultados das investigações de Foa. Entretanto, este autor observou que este tipo de estru-

tura de intercâmbio entre recursos não é necessariamente a mesma se considerarmos outras culturas. Existem mudanças nas preferências para determinados setores de intercâmbio. Além do mais, enquanto algumas sociedades ou culturas podem enfatizar mais a dimensão "concretude", outras dão ênfase à dimensão "particularismo" da recompensa. Este exemplo, muito simples, nos mostra como não é só importante a verificação das dimensões envolvidas para explicar um determinado fenômeno, mas, também, de que forma estas dimensões encontram-se relacionadas entre si.

MSA

O MSA - Análise de *Structuples* Multidimensional (*Multidimensional Structuple Analysis*; Borg e Shye, 1995) ou, como originalmente era denominada, Análise Escalonar Multidimensional (*Multidimensional Scalogram Analysis*; Lingoes, 1968; Zvulun, 1978) pertence à família das técnicas de análise escalonares multidimensionais e será introduzida para analisar o conteúdo de classificações livres.

O uso da MSA é particularmente útil tendo em vista que é conhecido por fazer uso total dos dados originais em sua forma bruta, respeitando suas peculiaridades qualitativas - os dados não são submetidos a nenhuma transformação fazendo-se, assim, poucos pressupostos acerca de sua natureza, conteúdo, estrutura e suas relações. O único pressuposto do MSA é que os dados categóricos podem ser interpretados como medidas de (dis)-similaridade. Considerando este tipo de característica e sensibilidade, o MSA é um método analítico particularmente adequado para compreender a natureza qualitativa de dados coletados em investigações durante suas fases exploratórias. É importante frisar, também, que na classificação livre, o fato de um sujeito formar diferentes grupos de itens não implica necessariamente uma diferença quantitativa de mais para menos nos grupos.

A matriz de dados analisada pelo MSA é retangular e mostra geralmente os itens em linhas e os sujeitos em colunas; é também chamada de um escalograma. A matriz de dados consiste, assim, da série de elementos em linhas e das várias classificações realizadas por cada participante em colunas. Esta distribuição significa que os itens são tratados como a população de pesquisa. Isto é o que Zvulun (1978) chamava de distribuição multivariada de observações quando existe uma designação simultânea de categorias para uma dada população em um grupo de itens: "O MSA cria uma representação geométrica da distribuição multivariada (escalograma), levando em consideração as inter-relações entre os itens. Entretanto, não é imposta nenhuma exigência *a priori* na distribuição das características dos itens ou na relação entre eles" (Zvulun, 1978, p.240).

Assim, um número é alocado para cada categoria ao interior de cada classificação por cada pessoa. As células

da matriz de dados contêm o número da categoria na qual cada item foi alocado durante a classificação. Assim, mantém-se o caráter ideográfico da informação. Por exemplo, se um indivíduo produziu quatro grupos ou categorias em uma classificação, a primeira categoria é codificada como 1, a segunda como 2, etc. Um exemplo de matriz de dados é mostrada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Representação esquemática de uma matriz de dados analisadas pelo do MSA.

| | | Número dos participantes | | | | | | | | | |
|-------|--|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | - | - | 4 | 5 |
| Itens | | | | | | | | | | | |
| 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | |
| 2 | | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | |
| 3 | | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 1 | |
| | | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| - | | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 1 | 2 | 1 | 4 | |
| 6 | | 4 | 3 | 2 | 4 | 5 | 1 | 2 | 1 | 5 | |

É importante notar que a identidade aritmética entre as categorias de diferentes indivíduos não significa uma identidade conceitual entre estas categorias. À diferença das outras técnicas de análise multidimensionais, o MSA não soma, mas compara variável por variável, levando em consideração o perfil completo apresentado (este perfil empírico é definido na literatura como *structuple* que se poderia traduzir como "estruturante" - Guttman, 1991). Isto significa que as frequências não são levadas em consideração; um perfil completo comum a dez sujeitos é mostrado por apenas um ponto. Além do mais, o MSA compara as categorias utilizadas por cada participante para cada item, sem assumir qualquer nível de similaridade sobre o significado das categorias com o mesmo número. Desta forma, o perfil para cada item é estabelecido na base da similaridade do número das categorias ao interior de cada linha. Tendo como base a interrelação entre os itens, o programa MSA procura colocá-los de tal forma que os itens classificados de acordo com uma mesma categoria são representados em uma região identificável. Isto é, o MSA separa o espaço em regiões de tal maneira que todos os itens de um *structuple* (pertencentes a uma categoria) localizam-se em uma mesma região.

Analisadas as configurações de todas as categorias designadas para cada item (*structuple*), estas são em seguida projetadas em um espaço geométrico euclidiano bidimensional, de acordo com o princípio de contiguidade, cada *structuple* sendo designado por um ponto. No que diz respeito à configuração geométrica, Zvulun (1978) explica que "O MSA cria um espaço multidimensional onde *structuples* são representados como pontos, os itens como as partições e as categorias dos itens como as regiões das partições" (p.240).

Quanto mais similares são os perfis de dois itens, tanto mais próximos estarão projetados no espaço através de um ponto. Em outras palavras, o MSA compara os sujeitos através dos itens e considera as categorias atribuídas para cada item por cada sujeito. Quanto mais próximos espacialmente se encontram na projeção, tanto mais similares são as categorias atribuídas na classificação. Isto é, os itens representados através de pontos estão distribuídos de tal forma que as relações geométricas, tais como a distância entre os pontos, refletem o tipo de relação empírica entre os dados. Portanto, a distância entre os itens pode ser vista como um reflexo da relação conceitual que existe entre os itens.

Além desta projeção que podemos definir como geral ou composta, o MSA produz uma série de projeções individuais; enquanto na projeção geral, os pontos representam os itens utilizados na tarefa de classificação, nas projeções individuais (uma por cada classificação realizada por cada sujeito) os elementos estão representados pelo número específico da categoria atribuída pelo sujeito em sua classificação. É importante ressaltar que a configuração da projeção (distância entre os pontos) é a mesma em todas as projeções (geral e individuais).

A interpretação do espaço MSA deriva da forma de partição que a projeção apresenta. A partição da projeção geral ou composta é baseada nas partições das projeções individuais, considerando como cada uma destas partições contribui para a configuração espacial final dos pontos (projeção geral). Este procedimento leva à identificação das regiões que correspondem às categorias classificatórias utilizadas pelos sujeitos como grupo. De acordo com Zvulun (1978), é a melhor maneira de explorar o espaço geométrico resultante, onde os itens são postos comparando as partições entre as categorias assinaladas para cada um dos itens e, então, construir uma teoria que se refere às relações (neste sentido) entre os itens.

Um importante índice neste tipo de análise é o coeficiente de contiguidade, um índice que permite a análise das distorções produzidas pelos programas de computador, de modo a fazer caber todos os elementos num espaço geométrico. Isto é, o coeficiente de contiguidade representa uma medida do número de pontos "mal colocados" no espaço. Recomenda-se que este índice não seja menor que 0,9.

SSA

A Análise dos Menores Espaços - *Smallest Space Analysis* ou, como é denominada mais recentemente, *Similarity Structure Analysis* (SSA), é utilizada para analisar as classificações dirigidas. De forma muito parecida ao MSA, o SSA é basicamente um escalonamento multidimensional não-métrico, no qual o princípio fundamental é de proximidade; quanto mais semelhantes as observações em termos de como são definidas, o mais próximo elas estarão rela-

cionadas empiricamente, criando, por assim dizer, "regiões de contigüidade" ou "regiões de descontinuidade". Isto é, supõe-se que uma série de itens qualquer ou uma série de perguntas de um questionário gerado a partir de *structures* cuja construção é similar, estejam mais relacionadas empiricamente. Assim, o que é importante no SSA é a divisão do espaço da projeção em regiões. A teoria das facetas faz uso de hipóteses de regionalização que estão relacionadas com a divisão do espaço SSA em áreas identificáveis que correspondem aos elementos das facetas. Por exemplo, espera-se que todos os itens de um questionário que correspondam a um elemento idêntico de uma faceta ocupem a mesma região espacial, uma região espacial que é distinta de uma outra contendo itens correspondentes a diferentes elementos da mesma faceta. Se os elementos existem nos dados, eles formarão tal região no espaço SSA. Em seguida, realiza-se uma análise objetiva das dimensões do espaço para determinar quais regiões, se existir alguma, podem ser melhor divididas espacialmente contendo itens correspondentes aos elementos de qualquer uma das facetas.

Diferentemente da análise fatorial, o SSA não impõe ortogonalidade nos dados; a estrutura dos dados emerge a partir dos próprios dados; diferentemente do MSA, o SSA projeta as variáveis das colunas. Assim, em geral, cada coluna corresponde a um determinado item e cada participante ocupa uma linha. O número em cada célula indica a avaliação do sujeito do item, numerado de acordo com um critério de menor para maior ou vice-versa, de natureza ordinal.

Contrariamente ao MSA, as classificações analisadas através do SSA partem do pressuposto de que existe uma diferença quantitativa de mais para menos entre os diferentes itens analisados. Além do mais, o SSA calcula o coeficiente de correlação entre as variáveis - geralmente o r de Pearson - mas podem ser utilizados outros tipos também, transformando assim, os dados brutos. Este tipo de estatística pressupõe uma distribuição normal dos dados. A distribuição das respostas para um grande número de itens, como por exemplo em um questionário, tem sido encontrado apresentar uma distribuição não-normal dos dados. De toda maneira, o coeficiente de correlação r de Pearson tem demonstrado ser capaz de lidar também com distribuições de dados não-normais.

Estes coeficientes são ordenados e, em seguida, é calculada a localização das distâncias entre as variáveis em um espaço n -dimensional. Seguindo o princípio de contigüidade, o SSA procura arrumar os dados em um espaço multidimensional (projeção) que melhor permita representar a relação de todos os itens (representados através de pontos) com todos os outros itens (Foa, 1958). Considerando que a projeção é desenvolvida a partir da relação entre os itens, e não a partir de suas relações com

uma determinada dimensão, a configuração de pontos pode ser examinada diretamente para estabelecer um tipo de relação. Quais itens compartilhando de facetas comuns serão encontrados na mesma região espacial. Assim, a distância entre dois pontos projetados no espaço n -dimensional corresponde à correlação entre as duas variáveis que estes pontos representam. Dois pontos projetados próximos entre si representam, assim, duas variáveis que estão mais altamente correlacionadas positivamente, do que duas variáveis cujos pontos correspondentes são projetados distantes.

Como consequência, portanto, itens que não são localizados na mesma região não compartilham de facetas comuns. Os pontos na área central da projeção apresentarão o nível de correlação média mais alto com todos os outros pontos, mas será também a menos discriminante.

Se é encontrada uma partição do espaço, capaz de distinguir elementos, isto corresponde a uma evidência empírica para aquela faceta. Este é o maior poder da abordagem proposta pela teoria das facetas. Embora os pressupostos do pesquisador sejam inevitavelmente construídos a partir do planejamento de qualquer questionário, o uso da metodologia das facetas torna possível que estas pressuposições sejam empiricamente confirmadas ou desconfirmadas.

A forma como tudo isto está representado na projeção, dependerá da natureza dos dados, a partir do momento que os elementos podem ser qualitativa ou quantitativamente diferentes. Para facetas quantitativamente diferentes, as regiões serão representadas espacialmente de maneira ordenada. Ao contrário, diferenças de caráter qualitativo apresentarão partições não ordenadas. Assim, o tipo de partição permite ao pesquisador conhecer quais facetas são ordenadas, e qual o sentido desta ordenação e quais facetas não são ordenadas.

A partição de uma faceta não ordenada é do tipo polar. Como os elementos desta faceta são qualitativamente diferentes, cada elemento da faceta corresponde a diferentes direções na projeção, emanando de um ponto de origem comum. Uma faceta parcialmente ordenada pode desempenhar um papel "modular". Neste tipo de partição, os elementos da faceta são projetados em regiões concêntricas em volta de um ponto de origem comum e mostram uma ordem a partir dos elementos da área central para as áreas concêntricas mais periféricas. Uma faceta com ordem simples é definida como desempenhando um papel "axial" somente quando a noção de ordem desta faceta não estiver relacionada com as outras facetas. O espaço da projeção é dividido por uma série de linhas paralelas entre si. Os elementos de uma faceta representada de maneira axial reflete uma ordem gradual dos elementos.

Se a noção de ordem de uma faceta for a mesma por

mais de uma faceta, o tipo de ordenação da faceta desempenhará um papel "associado". O tipo de partição de uma faceta desta modalidade apresenta uma divisão cuja ordenação é parcelada. Na Figura 2 estão apresentadas de maneira esquemática diferentes tipos de representações.

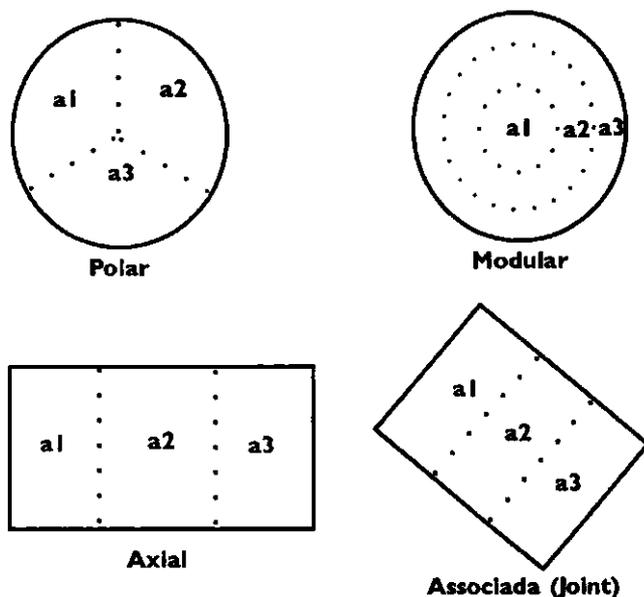


Figura 2 - Exemplos de Tipos de participações

O tipo de partição das projeções do SSA não permite somente uma avaliação dos dados empíricos gerados por cada faceta "per se", mas permite também um estudo da dimensionalidade do espaço SSA (relação entre as regiões do espaço SSA e os elementos das facetas). Levy (1985) afirma que as hipóteses relacionadas à dimensionalidade do espaço SSA estão relacionadas com os tipos de papéis desempenhados pelas facetas. Levy define quatro tipos de hipóteses de dimensionalidade: *spherex*, *cylindrex*, *multiplex*, e *porax*. Por exemplo, na hipótese do *cylindrex* o espaço SSA é representado como sendo cilíndrico, como esperado a partir do seu nome. Levy (1985) afirma que na construção de um *cylindrex* dever-se-ia ter pelo menos uma faceta com elementos não ordenados desempenhando o papel "polarizador", e duas facetas ordenadas para desempenhar os respectivos papéis "modulares" e "axiais". As facetas modulares e polares referem-se a uma origem comum no mesmo espaço, enquanto a noção de ordem da faceta axial não está relacionada às outras duas facetas.

Um índice da capacidade do programa arrumar os dados na solução espacial multidimensional é expresso através do coeficiente de alienação Guttman-Lingoes. Em regra geral, quanto menor for este índice, melhor será a arrumação dos dados na projeção. Considera-se como um bom índice um valor menor que 0,15 (Bloombaum, 1970).

Resumindo, o SSA representa os dados no espaço, onde o grau de relacionamento entre as observações são

representadas pelo inverso da distância entre os pontos — quanto mais perto os pontos, mais eles são correlacionados. Portanto, ao examinar a configuração espacial da solução do SSA, interpreta-se a representação geométrica da correlação entre os itens estudados. A distância entre os pontos reflete o grau de similaridade entre os pontos de acordo com uma determinada medida de similaridade, permitindo um controle dos dados, seja de um ponto de vista qualitativo ou quantitativo.⁽¹⁰⁾ Desta forma, é possível obter-se um mapa das variáveis em termos de espaços geométricos de dimensionalidade mínima. Como afirmado por Shye (1985a), o objetivo do SSA é encontrar *a solution of the smallest dimensionality to the geometrical representation problem* (p.4602). O número de facetas não indica necessariamente a dimensionalidade da solução. Enfim, a representação geométrica do SSA considera as interrelações dos vários itens. O programa de computador basicamente analisa a configuração das categorias designadas para cada item e as representa em um espaço geométrico. O SSA separa o espaço em regiões de tal maneira, que todos os itens de uma categoria se localizam em uma mesma região. A melhor maneira de explorar o espaço geométrico resultante do SSA é comparar as partições entre as categorias assinaladas para cada um dos itens e, então, construir uma teoria que se refere às relações (neste sentido) entre os itens.

Estudo: Representação do medo

Para exemplificar as potencialidades do uso do MSA para a investigação sobre sistemas conceituais, apresentaremos um estudo sobre a representação do medo. Em uma primeira etapa da investigação (Roazzi et al., 1993), 30 crianças de 7 a 10 anos de idade, estudantes de uma escola particular, foram convidadas através da técnica de associação livre a expressarem de maneira livre o que pensavam com a evocação da palavra medo. A partir deste levantamento, foram selecionadas 15 palavras entre as mais evocadas - 1 Rato; 2 Morcego; 3 Barata; 4 Sanguesuga; 5 Assaltante; 6 Monstro; 7 Vampiro; 8 Fantasma; 9 Bruxa; 10 Diabo; 11 Papafigo; 12 Prova; 13 Doença; 14 Revólver; 15 Morte. Em seguida, um segundo grupo de

⁽¹⁰⁾ Esta forma de interpretar os dados apresenta uma vantagem muito grande em relação à análise fatorial (AF). De fato, enquanto o SSA está baseado em uma série de distâncias entre pontos, a AF está baseada em ângulos entre vetores. Desta maneira, a interpretação de distâncias entre pontos é bem mais fácil do que a de ângulos entre vetores. Além do mais, a AF resulta muitas vezes em um número muito grande de dimensões, principalmente porque a maioria dos procedimentos estão baseados no pressuposto de uma relação de linearidade entre as variáveis. Pelo contrário, o SSA e as técnicas de análise multidimensionais não partem deste pressuposto, e o resultado é que normalmente produzem soluções mais facilmente interpretáveis de menor dimensionalidade (Schiffman, Reynold e Young, 1981).

crianças foi solicitado a classificar livremente os 15 itens acrescentados do item palavra "medo", de acordo com o critério que cada uma quisesse (ver instruções da secção sobre classificação livre acima descrita).

Em seguida, as categorizações foram analisadas através do MSA. Já que os 15 itens utilizados na classificação foram selecionados a partir de uma associação livre com a emoção medo, dever-se-ia supor que todos os itens estivessem correlacionados de certa forma com o item medo. Portanto, a configuração espacial de uma classificação livre dos 15 itens, mais o item medo, implica que a configuração do MSA, pela lógica que caracteriza sua forma de análise, seja de tipo *radex* tendo, no centro, o item medo.

A Figura 3, mostrando o resultado do MSA, confirma esta hipótese. Claramente três regiões bem distintas em volta do item medo, localizado no centro, são facilmente identificáveis. O que se torna interessante, é ver quais itens compõem estas regiões e como estas estão não só relacionadas entre si, como também, se relacionam com a região central ocupada pelo item medo e entre si. Na região superior é possível observar uma primeira região composta pelos itens Rato, Morcego, Barata, e Sanguessuga. Esta região é toda composta por animais e, por isto, a chamaremos de "Animais". Do ponto de vista da localização, é mais distante do item Medo e igualmente equidistante das outras duas regiões.

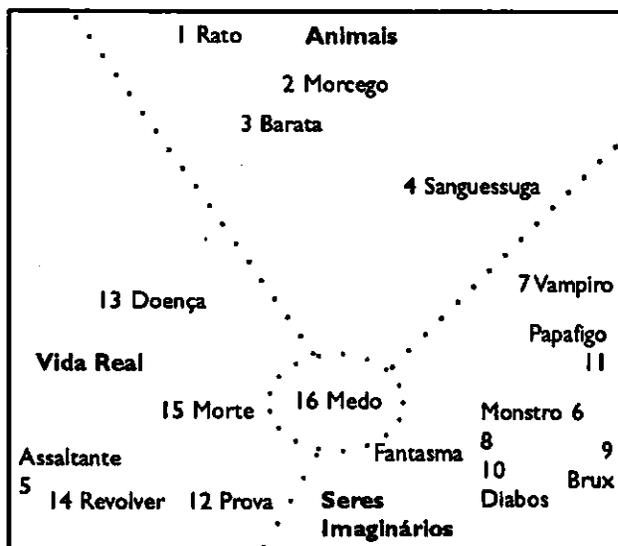


Figura 3 -Projeção do MSA para o grupo de crianças de escola particular

Na parte inferior, lado direito da projeção, é possível detectar uma outra região composta pelos itens Vampiro, Papafigo, Monstro, Fantasma, Bruxa e Diabo. Esta região é toda composta por seres que podem fazer parte do imaginário e do simbólico das pessoas, dependendo de suas crenças. Nesta região, o item Vampiro encontra-se um pouco afastado dos outros, na direção da parte superior da projeção ocupada pela região Animais. De fato, o

vampiro pode ser também considerado um animal. Esta região encontra-se bem mais perto do item Medo do que a região Animais.

Do lado oposto desta região - inferior esquerdo - é possível observarmos uma outra região composta por Doença, Prova, Morte, Assaltante e Revólver. O que caracteriza estes itens é o fato de pertencerem ao mundo da vida real e, portanto, iremos denominá-los "Vida Real".

Pela configuração espacial das três regiões com relação ao item Medo, a região "Animais" é a que se localiza mais afastada do item Medo. Ao mesmo tempo, as regiões "Seres Imaginários" e "Vida Real" encontram-se muito mais próximas e de maneira equidistante associadas com a emoção do medo. Estas duas regiões são também igualmente distantes da região Animais.

Como estes itens foram gerados a partir de uma livre associação em um grupo de crianças, dever-se-ia esperar que a aplicação do mesmo estímulo em sujeitos adultos fosse produzir uma estrutura diferente. Pode-se hipotetizar como muito provável uma associação do item medo com os grupos de itens "Seres imaginários" e "Animais", e muito mais provável estarem mais fortemente associados com os itens "Vida real". Para verificar empiricamente esta hipótese, uma amostra de 60 adultos (idade média = 32 anos e 3 meses) foi submetida a uma classificação livre com os mesmos itens utilizados com as crianças. Na Projeção 2 está apresentado o resultado do análise MSA, confirmando nossa hipótese. As mesmas três regiões encontradas com as crianças podem ser observadas na projeção, mas sem o item medo localizado na área central. O item medo pode ser claramente visto junto aos itens "Vida real". Este diferente tipo de configuração espacial confirma uma concepção de medo também bastante diferente entre estes dois grupos de sujeitos.

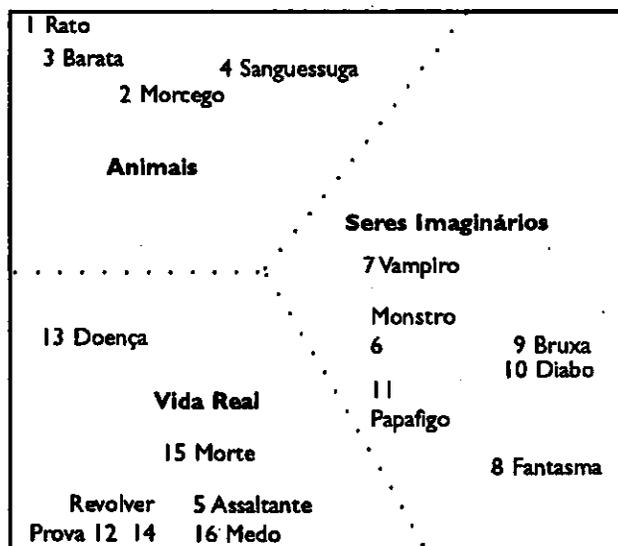


Figura 4 - Projeção do MSA para o grupo de adultos

Considerações finais

Nossa principal intenção foi a de ressaltar, para um estudo de sistemas conceituais a importância de trabalhar com os indivíduos de acordo com seus próprios termos, sem restrições de ordem metodológica e de análise de dados. Restrições no momento da coleta dos dados, que valorizem mais seu caráter quantitativo em detrimento de sua profundidade qualitativa, bem como, na fase de análise, devem ser evitadas por limitar o alcance das conclusões de uma investigação. Ressaltamos a necessidade de trabalhar diretamente com as pessoas em seus próprios termos, a partir de um respeito sobre as habilidades destas pessoas de formularem formas de pensamento complexo e sensíveis sobre o mundo, assim como a sua experiência deste. Em outras palavras, ressaltamos a importância de uma perspectiva ideográfica, mas sem que se perca a possibilidade de se estabelecerem relações sistemáticas e explicativas dos fenômenos que sejam generalizáveis.

Pelo fato de dados qualitativos de tipo categóricos serem mais difíceis de serem analisados não se justifica que sejam desconsiderados, nem que, em seu lugar, sejam utilizadas escalas de avaliação prefixadas que pressupõem como subjacentes dimensionalidades de tipos lineares. Estas escalas que implicam em uma organização dos dados para cada sujeito de maneira idêntica, limitam a estrutura do conjunto de variáveis estudadas, como também a amplitude de suas categorizações, sendo as mesmas para todos os sujeitos.

Direcionados por estas preocupações, uma série de procedimentos, técnicas e métodos foram apresentados, apontando suas vantagens e limitações para o estudo de sistemas conceituais. Do ponto de vista da análise dos dados, ressaltamos que as técnicas de análises estatísticas convencionais impõem um número de restrições, como os pressupostos de dimensionalidade linear e de homogeneidade entre os grupos.

A partir destas reflexões introduzimos o uso e aplicação do PCM como um quadro de referência para conduzir entrevistas qualitativas para o estudo e compreensão de sistemas conceituais. Um procedimento que ressalta a significância da visão pessoal de mundo do entrevistado, bem como o reconhecimento de que esta visão de mundo está construída em um sistema de categorizações.

Em seguida, apresentamos suas formas de análise através de métodos de análises multidimensionais, fundamentando-a do ponto de vista teórico. A partir desta apresentação ressaltamos uma das vantagens mais importantes que o PCM nos fornece no planejamento de investigações. Esta vantagem refere-se à possibilidade de análises controladas dos dados, sem perder-se a visão da provável estrutura e conteúdo do sistema conceitual do indivíduo devido, especialmente, a certos tipos de imposições conceituais do experimentador quando demarca os limi-

tes de forma de pensar e de se manifestar do entrevistado.

Além do mais, as análises multidimensionais, aplicadas a dados resultados do PCM, permitem um acesso privilegiado para a compreensão das estruturas mentais profundas - conscientes e inconscientes - tanto ao nível do indivíduo, quanto ao nível do grupo, que caracterizam um importante objeto de investigação na área antropológica. Como salientado por Lévi-Strauss (1975) "por trás das interpretações racionalizadas do indígena - que se faz frequentemente observador e mesmo teórico de sua própria sociedade - procurar-se-ão as 'categorias inconscientes' que, escrevia Mauss em uma de suas primeiras obras, são determinantes em magia, como em religião, como em lingüística" (p.211).

Enfim, foi também exemplificada sucintamente sua aplicação em um estudo exploratório sobre a representação do medo. É importante salientar que na literatura é possível encontrarmos muitos exemplos da enorme potencialidade e amplo espectro de aplicações desta técnica. Por exemplo, em estudos sobre conceitualização de lugar (Canter e Comber, 1985), sobre a relação entre idades dos prédios e concepção dos arredores (Bishop, 1983), sobre porque as pessoas mudam de moradia (Brown, 1979⁽¹⁾; Brown e Sime, 1980); sobre a dor, sobre a reação a frustração (Lieblich e Haran, 1969), sobre o uso de termos arquitetônicos (Groat, 1982; Wilson e Canter, 1990), sobre concepções do espaço doméstico (Ito, 1991; Ito, Canter e Wilson, 1993) e de atendimento clínico (Hawkins, 1983), sobre aquisição de regras ortográficas (Guimarães, 1994), etc. Estes exemplos ilustram a variedade de possíveis utilizações do PCM e sua adaptabilidade em áreas bastante diversificadas.

Em conclusão, ressaltamos que os tipos de vantagens oferecidas pelo PCM na realização de entrevistas qualitativas visando a compreensão de esquemas conceituais pessoais apresentam-se como um importante complemento dos outros tipos de procedimentos de entrevistas de tipo qualitativas, tradicionalmente conhecidos. A utilização interativa deste procedimento só pode enriquecer a compreensão dos fenômenos investigados e, portanto, deve ser incentivada. Os proveitos que esta interação irá produzir no futuro constituem um importante desafio que possibilitará melhor compreender a utilidade e papel específico desempenhado pelo PCM. ■

Referências Bibliográficas

Abbagnano, N. (1962) Il relativismo culturale. *Quaderni di Sociologia*, 11(1), 15-26.

⁽¹⁾ Brown, J. (1979) Motives and moving house. Paper apresentado na ICEP, Guilford, julho.

- Adams-Weber, J.R. (1979) *Personal Construct Theory: Concepts and Applications*. New York: Wiley.
- Allport, G.W. (1937) *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt Saunders.
- Bannister, D. e Mair, J.M.M. (1968) *The Evaluation of Personal Construct*. London: Academic Press.
- Bardin, L. (1977) *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- Bayley, K.D. (1974) Interpreting smallest space analysis. *Sociological Methods e Research*, 3(1), 3-29.
- Berelson, B. (1952) *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.
- Berelson, B. (1954) Content analysis. Em G. Lindzey (Org.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. I. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Berlin, B. e Berlin, E.A. (1975) Aguaruna color categories. *American Ethnologist*, 2, 61-87.
- Berlin, B. e Kay, P. (1969) *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- Berlin, B.; Breedlove, D.E. e Raven, P.H. (1973) General principles of classification and nomenclature in folk biology. *American Anthropologist*, 75 (1), 214-242.
- Berlin, B.; Breedlove, D.E. e Raven, P.H. (1974) *Principles of Tzeltal Plant Classification: An Introduction to the Botanical Ethnography of a Mayan-Speaking People of Highland Chiapas*. New York: Academic Press.
- Bishop, R. (1983) *The perception and importance of time in architecture*. Ph.D. Thesis, University of Surrey.
- Block, J. (1961) *The Q Sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Bloombaum, M. (1970) Doing smallest space analysis. *Journal of Conflict Resolution*, 14, 409-416.
- Borg, I. e Lingoes, J.C. (1987) *Multidimensional Similarity Structure Analysis*. New York: Springer.
- Borg, I. e Shye, S. (1995) *Facet Theory Form and Content*. Newbury Park Ca.: Sage.
- Brown, J. (1985) An introduction to the uses of facet theory. Em, D. Canter (Org.), *Facet Theory: Approaches to Social Research*. New York: Springer.
- Brown, J. e Sime, J. (1980) A methodology for accounts. Em, M. Brenner (Org.), *Social Methods and Social Life*. London: Academic Press.
- Bruner, J. (1957) On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J.; Goodnow, J. e Austin, G. (1956) *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Bruner, J.S.; Olver, R.R. e Greenfield, P. (1966) *Studies on Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Canter, D. (1977) *The Psychology of Place*. London: Architectural Press.
- Canter, D. (1983a) The purposive evaluation of places - A Facet approach. *Environment and Behavior*, 15(6), 659-699.
- Canter, D. (1983b) The potential of Facet Theory for Applied Social Psychology. *Quality and Quantity*, 17, 35-67.
- Canter, D. (1985) (Org.), *Facet Theory: Approaches to Social Research*. New York: Springer-Verlag.
- Canter, D. e Kenny, C. (1981) The multivariate structure of design evaluation. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 215-236.
- Canter, D. e Rees, K. (1982) A multivariate model of housing satisfaction. *International Review of Applied Psychology*, 31, 185-208.
- Canter, D.; Brown, J. e Groat, L. (1985) A multiple sorting procedure for studying conceptual systems. Em, M. Brenner, J. Brown e D. Canter (Orgs.), *The Research Interview*. London: Academic Press.
- Cartwright, D. (1968) The nature of group cohesiveness. Em, D. Cartwright e A. Zander (Orgs.), *Group Dynamics*. London: Tavistock.
- Cartwright, D. e Zander, A. (1968) *Group Dynamics*. London: Tavistock.
- Chizzotti, A. (1991) *Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cole, M. e Traupman, K. (1981) Comparative research: Learning from a learning disabled child. Em, W.A. Collis (Org.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cole, M.; Gay, J.; Glick, J. e Sharp, D.W. (1971) *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology*. New York: Methuen.
- Cordeiro, M. e Roazzi, A. (1995a) Invented spelling and the use of graph-phonetic cues on unknown words identification - A POSAC approach. Em, Joop J. Hox, Peter Swanborn e G.J. Melleberg (Orgs.), *Facet Theory: Theory and Content*. Zeist: SETOS.
- Cordeiro, M.H.V. e Roazzi, A. (1995b) Utilização da Análise multidimensional na avaliação escolar: Quantidade X qualidade? Em, R.S.L. Guzzo; G.P. Witter; S. Pfromm Netto; S. Wechsler; C. Gonçalves e E. Rosado (Orgs.), *O Futuro da Criança na Escola, Família e Sociedade* (Anais do XVII ISPA, Tomo II, pp. 93-99) Átomo: Campinas.
- Coombs, C.H.; Dawes, R.M. e Tversky, A. (1970) *Mathematical Psychology: An Elementary Introduction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Dancer, L.S. (1990) Introduction to facet theory and its applications. *Applied Psychology: An International Review - Special Issue: Facet Theory*, 39(4), 365-377.
- Doise, W. (1982) *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Donald, I. (1985) The cylindrex of place evaluation. Em, D. Canter (Org.), *Facet Theory: Approaches to Social Research*. New York: Springer-Verlag.
- Douglas, M. (Org.) (1977) *Rules and Meanings - The Anthropology of Everyday Knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Ekman, P. e Friesen, W.V. (1975) *Unmasking the Face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Eiser, J.R. e Stroebe, W. (1972) *Categorization and Social Judgement*. London: Academic Press.
- Fiske, S.T. e Linville, P.V. (1980) What does the schema concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 53-557.
- Fiske, S.T. e Taylor, S.E. (1991) *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fransella, F. e Bannister, D. (1977) *A Manual for Repertory Grid Technique*. New York: Academic Press.
- Foa, U.G. (1958) The contiguity principle in the structure of interpersonal relations. *Human Relations*, 11, 229-238.
- Foa, U.G. (1965) New developments in facet design and analysis. *Psychological Review*, 72, 262-274.
- Foa, U.G. (1971) Interpersonal and economic resources. *Science*, 171, 345-351.
- Foa, E.B. e Foa, U.G. (1974) *Social Structure of the Mind*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Gelman, S.A. (1984) *Children's Inductive Inferences from Natural Kinds and Artifact Categories*. Ph.D. Thesis, Stanford University.
- Gelman, S.A.; Collman, P. e Maccoby, E.E. (1986) Inferring properties from

- categories versus inferring categories from properties: The case of gender. *Child Development*, 57, 396-404.
- Gelman, S.A. e Markman, E.M. (1985) Implicit contrast in adjectives vs. nouns: Implications for word-learning in preschoolers. *Journal of Child Language*, 12, 125-143.
- Gelman, S.A. e Markman, E.M. (1986) Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-208.
- Gelman, S.A. e Markman, E.M. (1987) Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. *Child Development*, 58, 1532-1541.
- Gelman, S.A. e Taylor, M. (1984) How two-year-old children interpret proper and common names for unfamiliar objects. *Child Development*, 55, 1535-1540.
- Ghiglione, R.; Beauvois, J.L.; Chabrol, C. e Trognon, A. (1979) *Manuel d'Analyse de Contenu*. Paris: A. Colin.
- Goldberg, M.A.A. e Franco, M.L.P. (1980) *Análise de conteúdo: notas metodológicas*. São Paulo: Mimeo.
- Goldstein, K. e Scheerer, M. (1941) Abstract and concrete behavior. An experimental study with special tests. *Psychological Monograph*, 53, No.2.
- Goode, W.J. e Hatt, P.K. (1969) *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of Savage Mind*. New York: Academic Press.
- Groat, L. (1982) Meaning in post-modern architecture: an examination using the multiple sorting task. *Journal of Environmental Psychology*, 2(3), 3-22.
- Guimarães, G. (1994) A importância do significado na aquisição da ortografia. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.
- Guttman, L. (1954) An outline of some new methodology for social research. *Public Opinion Quarterly*, 18, 395-404.
- Guttman, L. (1959) Introduction to facet design and analysis. Em, *Proceedings of the 15th International Congress of Psychology*. Brussels, Amsterdam: North Holland.
- Guttman, L. (1965a) A general nonmetric technique for finding the smallest co-ordinate space for a configuration. *Psychometrika*, 33, 469-506.
- Guttman, L. (1965b) A faceted definition of intelligence. Em, *Studies in Psychology, Scripta Hierosolymitana*. Hebrew University, Jerusalém, 14.
- Guttman, L. (1966) Order analysis of correlation matrices. Em, R.B. Cattell (Org.). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Guttman, L. (1968) A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-504.
- Guttman, L. (1981) What is not what in theory construction. Em, I. Borg (Org.). *Multidimensional Data Representations: When and Why*, pp.47-64. Ann Arbor, MI: Mathesis Press.
- Guttman, L. (1991) *Louis Guttman: In memoriam - Chapters from an Unfinished Textbook on Facet Theory*. Jerusalem: The Israel Academy of Sciences and Humanities.
- Guttman, L. (1992) The irrelevance of factor analysis for the study of group differences. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 175-204.
- Harré, R. e Secord, P. (1972) *The explanation of social behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Hardey, R.E. e Gondor, E.I. (1956) The use of art in therapy. Em *Progress in clinical psychology*. New York: Grune e Stratton.
- Hayes-Roth, B. e Hayes-Roth, F. (1977) Concept learning and the recognition and classification of exemplars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 321-338.
- Hawkins, C. (1983) *Differing conceptualisations of users of three psychiatric day centres*. M.Sc. dissertation, University of Surrey.
- Heidbreder, E. (1948) The attainment of concepts. VI. Exploratory experiments on conceptualization at perceptual levels. *Journal of Psychology*, 26, 193-216.
- Heider Rosch, E. (1972) Universal in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, 93, 10-20.
- Heider, E. e Oliver, D.C. (1972) The structure of the color space in naming and memory for two languages. *Cognitive Psychology*, 3, 337-354.
- Henry, P. e Moscovici, S. (1968) *Problème de l'analyse de contenu*. Paris: Larousse.
- Herskovits, M.J. (1948) *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Herskovits, M.J. (1962) *Cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Herskovits, M.J. (1973) *Cultural relativism*. New York: Random House.
- Herskovits, M.J.; Campbell, D.T. e Segall, M.H. (1956) *Material for a Cross-Cultural Study of Perception*. Chicago: Northwestern University.
- Holsti, O.R. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Horton, R. (1967) African traditional thought and western science. *Africa*, 37 (1), 50-71; (2), 155-187.
- Hovland, C.I.; Harvey, O.J. e Sherif, M. (1957) Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude changes. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 55, 244-252.
- Hovland, C.I. e Sherif, M. (1952) Judgmental phenomena and scales of attitude measurement: Item displacement in Thurstone scales. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 47, 822-832.
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1964) *The Early Growth of Logic in the Child*. New York: Norton.
- Ito, M. (1991) A cross-cultural study of the concept of bathrooms: Japan and England. Dissertação de Mestrado (MSc) não publicada. University of Surrey.
- James, W. (1890) *Principles of Psychology*. New York: Holt Saunders.
- Kelly, G. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Wiley.
- Kelly, G. (1965) The strategy of psychological research. *Bulletin of the British Psychological Society*, 18, 1-15.
- Kelly, G. (1969) The role of classification in personality theory. Em, B. Maher (Org.). *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*. New York: Norton.
- Kelly, G. (1970) A brief introduction to personal construct theory. Em, D. Bannister (Org.). *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Kay, P. (1970) Some theoretical of ethnographic semantics. *Bulletin of the American Anthropological Association*, 3 (3), Parte II.
- Krippendorff, K. (1980) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- Kruskal, J.B. (1964a) Multidimensional scaling by optimizing of fit to a

- nonmetric hypothesis, *Psychometrika*, 29, 1-27.
- Kruskal, J.B. (1964b) Nonmetric multidimensional scaling: a numerical method, *Psychometrika*, 29, 115-129.
- Kruskal, J.B. e Wish, M. (1978) *Multidimensional Scaling*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Landfield, A.W. (1971) *Personal Construct Systems in Psychotherapy*. Chicago: Rand McNally.
- Lazarfeld, P.F. e Henry, N.W. (1968) *Latent Structure Analysis*. Boston: Houghton Mifflin.
- Leach, E.R. (1966) *Rethinking Anthropology*. London: Athlone Press of University of London.
- Leach, E.R. (1976) *Culture and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leone, A.R. (1989) Cognizione e rappresentazioni culturali: alcuni contributi dell'antropologia. *Ricerche di Psicologia*, 2, 85-106.
- Levy, S. (1985) Lawful roles of Facets in social theories. Em, D. Canter (Org.). *Facet Theory - Approaches to Social Research*. New York: Springer-Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1950) Introduction a l'oeuvre de Marcel Mauss. Em, M. Mauss (Org.). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1952) *Race et Histoire*. Paris: Gonthier.
- Lévi-Strauss, C. (1958) *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1962) *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1975) Aula inaugural. Em, *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio: Francisco Alves.
- Liebllich, A. e Haran, S. (1969) Personal styles of reaction to the frustration of others. *Multivariate Behavioral Research*, 4, 211-222.
- Lingoes, J.C. (1968) The multivariate analysis of qualitative data. *Multivariate Behavioral Research*, 3, 61-94.
- Lounsbury, F. (1955) *The Varieties of Meaning*. Washington: Georgetown University Press.
- Luria, A.R. (1976) *Cognitive Development. Its Cultural and Social Fundation*. Cambridge: Harward University Press.
- Marchand, B. (1970) Answirkung einer emotional wertvollen und einer emotional neutralen klassifikation auf die schatzung einer stimullserie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1, 264-274.
- Markman, E.M. (1989) *Categorization and Naming in Children: Problem of Induction*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Markman, E.M. e Callanan, M.A. (1983) An analysis of hierarchical classification. Em, R. Sternberg (Org.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*. Vol.2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Markman, E.M.; Cox, B. e Machida, S. (1981) The standard object sorting task as a measure of conceptual organization. *Developmental Psychology*, 17, 115-117.
- Markman, E.M.; Horton, M.S. e McLanahan, A.G. (1980) Classes and collections: Principles of organization in the learning of hierarchical relations. *Cognition*, 8, 227-241.
- Miller, G.A. (1956) The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 43, 81-97.
- Monteiro, C.M.G. e Roazzi, A. (1987) Representações sociais e o processo de classificações múltiplas. Algumas implicações metodológicas no estudo da estruturação socio-espacial da cidade. *Psicologia Argumento*, 7(6), 55-78.
- Monteiro, C.M.G.; Loureiro, C. e Roazzi, A. (1993) A satisfação como critério do ambiente construído: Um estudo aplicado ao prédio escolar. Em, A.K. Abiko e V.M. John (Orgs.). *Avanços em Tecnologia e Gestão da Produção de Edificações*. São Paulo: EPUSP/ANTAC.
- Mucchielli, R. (1974) *L'Analyse du Contenu des Documents et des Communications*. Paris: EME, ESF.
- Mucchielli, R. (1975) *L'Entretien de Face à Face dans LA Relation d'Aide*. Paris: PUF.
- Mucchielli, R. (1979) *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Martins Fontes.
- Needham, R. (1960) The left-hand of the Mugwe: an analitical note on the structure of meru symbolism. *Africa*, 30 (1), 20-33.
- Needham, R. (1972) *Belief, Language and Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Needham, R. (1973) (Org.) *Right and Left: Essays on Dual Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Needham, R. (1975) Polythetic classification: CONVERGENCE and consequence. *Man*, 10 (3), 349-369.
- Needham, R. (1976) Skull and causality. *Man*, 11 (1), 71-78.
- Needham, R. (1979) *Symbolic Classification*. Santa Monica: Goodyear.
- Ohnuki-Tierney, E. (1969) Concept of time among the Ainu of the northwest coast of Sakhalin. *American Anthropologist*, 71(3), 488-492.
- Ohnuki-Tierney, E. (1972) Spatial concept of the Ainu of the northwest coast of Sakhalin. *American Anthropologist*, 74(3), 426-457.
- Ohnuki-Tierney, E. (1981) Phases in human perception/conception symbolization processes: cognitive anthropology and symbolic classification. *American Anthropologist*, 8 (3), 451-467.
- Osgood, C.E. (1962) Studies in the generality of affective meaning systems. *American Psychologist*, 17, 10-28.
- Osgood, C.E.; Suci, G.J. e Tannenbaum, P.M. (1957) *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pignato, C. (1987) (Org.) *Pensare Altrimenti: Esperienza del Mondo e Antropologia della Conoscenza*. Bari: Laterza.
- Pitt, G. e Zube, E.H. (1979) The Q-sort method: ue in landscape assessment research and landscape planning. Em G.H. Eisner (Org.). *Our National Landscape*. Berkeley: Pacific Southwest Forest e Range Experiment Station.
- Rapaport, D.; Gill, M.M.G. e Schafer, R. (1975) *Reattivi Psicodiagnostici*. Torino: Boringhieri.
- Reed, S.K. (1972) Pattern recognition and categorization. *Cognitive Psychology*, 3, 382-407.
- Reichard, S.; Schneider, M. e Rapaport, D. (1943) The development of concept formation in children. *Trans. Kans. Academical Science*, 46, 220-223.
- Richardson, R.J. (1985) *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roazzi, A. e Monteiro, C.M.G. (1991) A representação social da mobilidade profissional. Em, I.S. Ribeiro e L.S. Almeida (Orgs.). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano*. Braga: Apport/Ispa.
- Roazzi, A. e Monteiro, C.M.G. (no prelo) A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Roazzi, A.; Loureiro, C. e Monteiro, C.M.G. (no prelo) Problemas psicossociais e influências na prática da psicologia escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. Em, R.S.L. Guzzo e Wechsler, S. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Novas Pers-*

- pectivas. Campinas: Puccamp.
- Roazzi, A.; Wilson, M. e Federicci, F. (1995) Exploring the social representation of fear in children: A social class comparison. Em, Joop J. Hox, Peter Swanborn e G.J. Mellemborg (Orgs.). *Facet Theory: Theory and Content*. Zeist: SETOS.
- Rosch, E. (1973a) On the internal structure of perceptual and semantic categories. Em, T.E. Moore (Org.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1973b) Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1975) Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Rosch, E. (1977) Human categorization. Em, N. Warten (Org.). *Advances in Cross-Cultural Psychology*. (Vol. I, pp. 1-49). London: Academic Press.
- Rosch, E. (1978) Principles of categorization. Em, E. Rosch e B.B. Lloyd (Orgs.). *Cognition and Categorization*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E. e Mervis, C.B. (1975) Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E.; Mervis, C.B.; Gray, W.D.; Johnson, D.M. e Boyes-Braem, P. (1976) Basic object in natural categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosenthal, R. (1980) *New Direction for Methodology of Social and Behavioral Science: Quantitative Assessment of Research Domains*. No.5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R. (1982) Conducting judgment studies. Em, K.R. Scherer e P. Ekman (Orgs.). *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, R. (1984) *Meta-Analytic Procedures for Social Research*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Rosenthal, R. (1987) *Judgement Studies: Design, Analysis and Meta-Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenthal, R. e DePaulo, B.M. (1980) Encoders vs. decoders as units of analysis in research in nonverbal communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5, 92-103.
- Schiffman, S.A.; Reynolds, M.L. e Young, F.W. (1981) *Introduction to Multidimensional Scaling: Theory, Methods and Applications*. New York: Academic Press.
- Schmidt, P.H. (1968) Some criticism of cultural relativism. Em, R.A. Manners e D. Kaplan (Orgs.). *Theory in Anthropology: A Source Book*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schoek, H. e Wiggins, J. (1961) (Orgs.) *Relativism and the Study of Man*. Princeton: Princeton University Press.
- Shaw, M.E. (1981) *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Sherif, M. e Sherif, C. (1969) *Social Psychology*. New York: Harper e Row.
- Sherif, M. e Cantril, H. (1947) *The Psychology of Ego Involvements*. New York: Harper e Row.
- Sherif, M. e Hovland, C.I. (1961) *Social Judgement: Assimilation and Contrast Effect in Communication and Attitude Change*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Shephard, E. e Watson, J.P. (1982) (Orgs.) *Personal Meanings*. New York: Wiley.
- Shepard, R.N. (1962) The analysis of proximities: multidimensional scaling with an unknown distance function. *Psychometrika*, 27, 125-139.
- Shepard, R.N.; Romney, A.K. e Nerlove, S.B. (1972) (Orgs.) *Multidimensional Scaling*. New York: Seminar Press. 2 Vols.
- Shye, S. (1978) *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioural Sciences*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shye, S. (1985a) Smallest Space Analysis (SSA) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Shye, S. (1985b) *Multiple Scaling*. Amsterdam: North-Holland.
- Sixsmith, J.A. (1986) The meaning of home: An exploratory study of environmental experience. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 281-298.
- Sontag, H. (1969) Attitudes toward education and perception of teacher behaviours. *American Educational Research Journal*, 5, 385-402.
- Souza, Jorge de, (1988) *Métodos Estatísticos nas Ciências Psicossociais. Vol.V - Métodos de Escalagem Psicossociais: Uni e Multidimensional*. Brasília: Thesaurus.
- Sperber, D. (1974) *Le Symbolisme en Général*. Paris: Hermann.
- Sperber, D. (1982) *Le Savoir des Anthropologues*. Paris: Hermann.
- Stephenson, W. (1953) *The Study of Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Szalay, L.B. e Deese, J. (1978) *Subjective Meaning in Culture: An assessment Through Word Association*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Tajfel, H. (1969) Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1972) La catégorisation sociale. Em, S. Moscovici (Org.). *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse.
- Tajfel, H.C. (1978a) The structure of our views about society. Em, H.C. Tajfel e C. Fraser (Orgs.). *Introduction to Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Tajfel, H.C. (1978b) Intergroup behaviour: II Group perspectives. Em, H.C. Tajfel e C. Fraser (Orgs.). *Introduction to Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Tajfel, H. (1981) *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. e Fraser, C. (1978) (Org.) *Introducing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Tajfel, H. e Turner, J.C. (1985) The social identity theory of intergroup behaviour. Em, S. Worchel e W.G. Austin (Orgs.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. e Wilkes, A.L. (1963) Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tajfel, H. e Wilkes, A.L. (1964) Salience of attributes and commitment to extreme judgements in the perception of people. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 3, 40-49.
- Tajfel, H.; Flament, C.; Billig, M. e Bundy, R.P. (1971) Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Thurstone, L.L. (1928) Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Thurstone, L.L. (1929) Theory of attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 36, 222-241.
- Thurstone, L.L. (1931) The measurement of social attitudes. *Journal of abnormal Social Psychology*, 26, 249-269.
- Thurstone, L.L. e Chave, E.J. (1929) *The Measurement of Attitudes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torgerson, W.S. (1958) *Theory and Methods of Scaling*. New York: Wiley.

- Turner, V. (1967) *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu ritual*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. (1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine.
- Turner, J.C. (1982) Towards a cognitive redefinition of the social group. Em, H. Tajfel (Org.). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J.C. (1984) Social identification and psychological group formation. Em, H. Tajfel (Org.). *The Social Dimension: European Developments in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J.C. (1985) Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. Em, E.J. Lawler (Org.). *Advances in group processes*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Turner, J.C. (1987) *Rediscovering the social group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J.C. e Oakes, P.J. (1986) The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25, 237-252.
- Tyler, S.A. (1969) (Org.) *Cognitive Anthropology*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Tyler, S.A. (1978) *The Said and the Unsaid: Mind, Meaning and Culture*. New York: Academic Press.
- Unrug, M.C.D. (1974) *Analyse de Contenu et Acte de Parole: de L'Énoncé à L'Énonciation*. Paris: J.P. Delarge.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (A primeira publicação em língua russa é de 1934).
- Ward, L.M. (1977) Multidimensional scaling of the motor physical environment. *The Journal of Multivariate Behavioral Research*, 12, 23-42.
- Ward, L.M. e Russell, J.A. (1981) Cognitive set and the perception of place. *Environment and Behavior*, 13 (5), 610-632.
- Wilson, M. e Carter, D. (1990) The development of central concepts during professional education: An example of a multivariate model of the concept of architectural style. *Applied Psychology: An International Review - Special Issue: Facet Theory*, 39, (4), 431-455.
- Zvulun, E. (1978) Multidimensional Scalogram Analysis: the method and its applications. Em, S. Shye (Org.). *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioural Sciences*. London: Jossey-Bass Publishers.

USO DO COMPUTADOR EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL HUMANA

SÉRGIO S. FUKUSIMA
REINIER JOHANNES A. ROZESTRATEN
Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto ⁽¹⁾

■ O desenvolvimento da tecnologia e da informática tem causado mudanças irreversíveis nas ciências. Este impacto inclui o surgimento de novas técnicas de investigação, análises de dados e meios de transmissão de conhecimentos. De maneira surpreendente, este impacto é notável nas ciências cognitivas, onde é possível simular modelos e criar novas teorias sobre processos cognitivos que perfeitamente se integram à computação, à biologia e à psicologia.

Na psicologia experimental, a utilização de computadores vem se popularizando desde o advento do microcomputador no início dos anos 80. Existem periódicos especializados como *Behavior Research Methods, Instruments & Computers* e reuniões como o *Annual Meeting of the Society of Computers in Psychology* que divulgam equipamentos e programas computacionais para controles de experimentos e análises de dados, ou para fins didáticos relacionados à psicologia.

No exterior, a divulgação de conhecimentos de informática tem-se fixado nos currículos de psicologia como disciplina de instrumentação e de apoio (Loomis, 1989)⁽²⁾. No Brasil, esta divulgação aos alunos de psicologia ainda é restrita, notando-se o uso dos computadores somente para aplicativos genéricos como editores de textos, gráficos e figuras, ou eventuais pacotes estatísticos. Mesmo a utilização de *softwares* didáticos específicos para psicologia, como o popular MEL (*Micro Experimental Lab*) criado por St. James (St. James, 1989 e St. James e Schneider, 1991), ainda não é de conhecimento de muitos alunos e docentes de psicologia experimental.

A utilização de *softwares* já manufaturados para fins didáticos e para controles experimentais nem sempre atinge os objetivos específicos de um curso ou disciplina em psicologia. Assim, para atender objetivos específicos

de um curso, seria necessário adquirir novos *softwares* mais adequados ou complementares, o que levaria a um encarecimento da implementação de computadores para finalidades didáticas ou de pesquisa ou ficaria na dependência de profissionais de informática para o desenvolvimento de *softwares* específicos. Infelizmente, estes profissionais nem sempre estão disponíveis aos docentes ou pesquisadores em psicologia nas universidades brasileiras.

Considerando este ponto de vista, neste texto, introduzem-se conhecimentos básicos de informática e mostram-se as vantagens da programação para desenvolvimento de aplicativos específicos em psicologia experimental humana. O texto não é suficiente para transmitir todo o conhecimento necessário para se desenvolver a habilidade de programar em uma linguagem computacional, mas fornece diretrizes importantes para iniciá-la.

Os casos a serem ilustrados aqui são específicos ao estudo da percepção, psicofísica e psicologia do trânsito. Entretanto, os princípios a serem extraídos deles são genéricos e podem ser extrapolados a outras áreas de investigação na psicologia.

CONCEITOS BÁSICOS DE INFORMÁTICA

Os primeiros passos para compreender a informática, aplicada ou não, é conhecer seus elementos fundamentais e a sua utilidade para o usuário. Este texto conceitua alguns deles informalmente para facilitar a compreensão.

De início, os termos *hardware* e *software*, grosseiramente distinguem dois elementos na informática. O primeiro designa a maquinaria e equipamentos que compõem o computador, enquanto que o segundo designa os programas, procedimentos, comandos, funções que o computador deve executar.

A configuração do *hardware* geralmente abrange os elementos que compõem a caixa da CPU (*Central Processor Unit*) e os equipamentos periféricos: teclado, sistema de vídeo, impressora, *mouse*, *joystick*, *CD-ROM*, *drivers* e disco rígido.

A escolha do *hardware* depende da finalidade para a qual o computador é destinado. Assim, a escolha por um computador de maior ou menor velocidade de processamento pode ser determinada pelo tipo de tarefa a ser executada. Por exemplo, se se pretende utilizar um *software* que execute extenso cálculo numérico e seus resultados tiverem que ser mostrados em tempo real, um computador com co-processor matemático e grande espaço em memória RAM e em disco rígido seria aconselhado; porém, se as tarefas se restringirem à edição de textos, um computador de menor potência seria suficiente. Além disto, a otimização entre custo e desempenho deve ser considerada, visto que computadores de maior potência dispõem maiores recursos financeiros para compra e manutenção.

Todo computador possui um sistema operacional que

⁽¹⁾ Endereço para correspondência:

Departamento de Psicologia e Educação - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 - 14040-901 - Ribeirão Preto, SP.
E-mail: fukusima@usp.br

⁽²⁾ Loomis, J.M. (1989) Computer applied to psychology - PSY 151/251. (Manuscrito usado em disciplinas de psicologia da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, EUA).

determina os softwares que poderão ser executados. Assim, têm-se sistemas operacionais como o DOS, OS/2 e UNIX que possuem características próprias. Muitas vezes, os sistemas operacionais são exclusivos de um tipo de hardware, como ocorre com os computadores Macintosh.

LINGUAGENS COMPUTACIONAIS

Os computadores executam comandos codificados em linguagem binária, isto é, expressos por meio de dois sinais. Por exemplo, os dígitos 0 e 1, sendo 0 um indicador de um circuito que deve ser desativado e o dígito 1 um indicador de que um circuito deve ser ativado durante o processamento de informação. Assim, seqüências destes sinais binários determinam um certo estado de ativação nos registros dos computadores, que, por sua vez, está associado à execução de algum comando específico. Devido à dificuldade de programar computadores em linguagem binária, surgiram linguagens computacionais com a finalidade de facilitar a programação dos computadores. Uma destas linguagens, o ASSEMBLY, por exemplo, utiliza-se de declarações mnemônicas simples que, ao serem alimentadas no computador, são traduzidas para a linguagem binária. Porém, este tipo de linguagem é ainda de difícil compreensão aos que desejam aprender a programar um computador. Outras linguagens computacionais foram desenvolvidas e com estruturas e sintaxes mais compreensíveis. Entretanto, todas estas linguagens, ao serem alimentadas ao computador, devem ser traduzidas ou compiladas para a linguagem binária, para que sejam executados os comandos. Assim, o desenvolvimento de linguagens computacionais mais próximas da linguagem natural se, por um lado, trouxe a vantagem de facilitar a compreensão da programação, por outro lado trouxe a desvantagem de aumentar a lentidão da execução dos comandos. Tal fato deve-se ao tempo de tradução ou compilação para a linguagem binária.

Existem várias linguagens computacionais disponíveis no mercado: por exemplo, BASIC, ASSEMBLER, LISP, PASCAL, C e FORTRAN. A escolha de uma linguagem para desenvolver um software é, às vezes, determinada pela característica da linguagem, do know-how do programador e da finalidade do software. Por exemplo, se velocidade de processamento for essencial ao programa, a escolha por uma linguagem mais próxima à linguagem de máquina, como o ASSEMBLY seria aconselhada. Porém, se se pretende introduzir iniciantes à programação, a escolha de uma linguagem estruturada como a Pascal seria ideal. Se a necessidade recair sobre a flexibilidade da linguagem e facilidade de recursos de programação, a linguagem C seria uma das mais indicadas. Por fim, se a necessidade for de rotinas mais próprias para uma determinada área do saber, como a física, a linguagem FORTRAN seria de grande valia.

ROTINAS DE USO FREQUENTE EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

Experimentos em psicologia envolvendo computadores utilizam-se de rotinas computacionais, de uso genérico, como as de aleatorização, de cálculos estatísticos e específicas, como os de controle de tempo e os de coletas de dados de um específico experimento. Por exemplo, o método Quicksort, para aleatorizar apresentações de estímulos ou ordenação de tentativas, é utilizado com frequência. Rotinas para cálculos estatísticos podem ser planejadas e implementadas diretamente ao programa de um experimento. Porém, softwares estatísticos, como BMDP, SPSS, SYSTAT, SAS, STATGRAPH e outros, são comumente aplicados a posteriori aos dados dos experimentos. Algumas rotinas de controle de tempo já estão bastante popularizadas. Como exemplo, têm-se a rotina de Crosbie (1989), para cronometrar tempo de reação com acurácia de milisegundos e a rotina de Hausmann (1992) para controlar a apresentação de estímulos visuais taquistoscopicamente, ambas as rotinas desenvolvidas em Turbo Pascal. Rotinas de coletas de dados são específicas a cada experimento, mas a maioria envolve procedimentos de manipulação de arquivos: criação, leitura e salvamento de dados em arquivos externos.

PROGRAMAS APLICADOS À PSICOFÍSICA E À PERCEPÇÃO

Durante o decorrer da disciplina de Psicologia Geral Experimental III: Psicofísica e Percepção, do curso de graduação de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, no primeiro semestre dos anos de 1993 e 1994, implantou-se o uso de computadores para demonstração de fenômenos de percepção visual (Fukusima, 1994a) e para execução de experimentos didáticos em psicofísica (Fukusima, 1994b). Alguns destes programas foram desenvolvidos em linguagem Turbo Pascal 6.0 e outros em BorlandC++ 2.0. Alguns deles foram executado em computadores 386SX-25MHz, 4Mb de RAM, MS-DOS 5.0, acoplados a um monitor IBM de 13", VGA, modo gráfico 640 x 480 pixels; outros, devido à necessidade de alta resolução do modo gráfico, foram executados em um computador 486DX2-50MHz, 4MB de RAM, MS-DOS 5.0, acoplado a um monitor de 15", SVGA NEC 4FG. Os programas foram desenvolvidos de forma independente, de maneira que fosse possível executá-los individualmente, fora de um ambiente integrado.

Os programas destinados à demonstração de fenômenos visuais abrangem percepção de brilho, contraste e frequência espacial (bandas de Mach, redes de Hermann, ilusão argyle, contraste simultâneo de brilho, assimilação

de brilho, adaptação e freqüências espaciais, sensibilidade ao contraste e freqüências espaciais), visão e percepção de cores (síntese subtrativa e aditiva, pós-imagens de cores oponentes e efeito Stroop), percepção de movimento (fenômeno *phi*, ilusão da velocidade percebida versus gradiente de textura e movimento biológico), percepção do espaço (direção de sombreamento e sombras, efeito Pulfrich, estereopsia e estruturação espacial através do movimento), atenção visual (procura visual) e ilusões diversas (contornos subjetivos, ilusão de Musterberg, ilusão vertical-horizontal, ilusão de Poggendorf, ilusão de Müller-Lyer e o fenômeno do preenchimento visual).

Os programas destinados ao ensino de psicofísica executam experimentos para determinar limiares diferenciais de freqüências sonoras através de métodos clássicos: método dos limites e método dos estímulos constantes. Também, executam experimentos de métodos escalares diretos propostas por S.S. Stevens (Gescheider, 1976) para percepção de brilho e tamanho. Estes métodos utilizados foram a Estimacão de Magnitude e o Emparelhamento Intermodal. Além disto, há programas que executam experimentos de discriminação de contraste entre figura e fundo empregando métodos comuns à Teoria da Detecção de Sinal. Estes métodos são o método Sim/Não, o método da estimacão de confiança (*confidence rating method*) e o método da escolha forçada (Macmillan e Creelman, 1990). Atualmente, estes programas estão sendo ampliados para se integrarem futuramente a um *software* didático para o ensino de psicologia e percepção visual.

UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA INFORMÁTICA À PSICOLOGIA DO TRÂNSITO

A informática tem colaborado na investigação em psicologia do trânsito. Sob uma abordagem cognitiva, Aasman e Michon (1991) têm proposto o uso do programa SOAR (*States, Operators and Results*). A origem deste programa deu-se nos anos 50 por Allen Newell, Hebert Simon e Clifford Shaw na Universidade Carnegie Mellon. O programa é um sistema "inteligente" desenvolvido em linguagem LISP para finalidades genéricas de modelagem e simulação de processos cognitivos através de processamento paralelo. Ou seja, processamento de informação por meio de um conjunto de comandos como "SE...ENTÃO..." que podem ser executados simultaneamente. O programa é implementado com algoritmos capazes de solucionar problemas através do reconhecimento do problema proposto, planejamento de estratégias e táticas para a solução, e de "aprender" a solução para ser usada em outras condições-problema similares (Michon e Akyrek, 1992).

O comportamento de dirigir de um motorista pode ser considerado um processo que envolve mecanismos

perceptivos, motores e cognitivos e, por ser tratado como tal, existe a possibilidade de simulá-lo pelo SOAR para que a finalidade do comportamento de dirigir seja atingida, isto é, chegar a um local destino evitando-se os problemas que causem acidentes ou infrações de trânsito. Em outras palavras, o comportamento de dirigir pode ser considerado como um tema de "solução de problema" para que seja simulado pelo SOAR.

Esta simulação considera que o comportamento de dirigir é hierarquizado e abrange níveis de planejamento estratégico (como exemplo: escolha de destino de rotas para uma viagem), planejamento tático (como solucionar um imprevisto durante a locomoção do veículo; um exemplo: pára o carro devido a um semáforo vermelho ou devido a um pedestre) e planejamento operacional (este inclui tarefas de controle do veículo como mudança de direção do volante, mudança de marcha de velocidade e controle de freios e acelerador). Além disto, considera que processos automatizados e atencionais e interações entre processos perceptivos, motores e cognitivos atuam simultaneamente durante o ato de dirigir. Esta modelagem do dirigir por intermédio do SOAR tem sido promissora à medida que possibilita formular hipóteses sobre os fatores que afetam o comportamento do motorista, e que possibilita desenvolvimento de algoritmos de navegação que podem ser implementados em veículos robotizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto indicou alguns exemplos em que a informática mostra sua utilidade na psicologia experimental humana. O contínuo avanço tecnológico dos computadores e suas aplicações ainda não têm mostrado toda a sua potencialidade; entretanto, já se podem imaginar as suas conseqüências nas pesquisas e mesmo na vida cotidiana.

Como exemplo deste avanço, o surgimento da realidade virtual, técnica computacional que permite aos usuários interagirem dentro de um ambiente virtual gerado e controlado por computadores, tem sido visto como uma potencialidade para ser explorada em divertimentos, em técnicas terapêuticas, em treinamento militar, em ensino e em pesquisa. Para os profissionais que trabalham em percepção, esta técnica pode trazer novidades como meios de investigação da percepção humana.

Em visita ao Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, em agosto de 1994, Dr. Jack Loomis, do Departamento de Psicologia da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, enfocou a importância desta técnica. Como exemplo, mencionou o seu projeto (Loomis, Gollodge, Klatsky, Spiegle e Tiszt, 1994), no desenvolvimento de um sistema de navegação para cegos. Este sistema fundamenta-se em conhecimento adquirido em investigações experimentais sobre per-

cepção e cognição do espaço em humanos e tecnologia de realidade virtual. O aparelho fornece informações acústicas aos cegos para se locomoverem em ambientes urbanos mapeados por sistemas de satélites (*Global Positioning System - GPS* e *Geografic System Information - GSI*).

Um outro exemplo da importância da informática vem com o advento da INTERNET, uma rede de computadores ligados entre si, que possibilita intercâmbios de informações rapidamente entre seus usuários distribuídos mundialmente. Ao que concerne à psicologia experimental humana, esta rede tem fornecido troca de informação entre os pesquisadores, seja por meio de correio eletrônico, seja por listas ou fóruns de interesses específicos, seja por meio de periódicos eletrônicos com publicação regular. Exemplos desta última modalidade são a revista *Psyche*, destinada à publicação de artigos interdisciplinares referentes aos fenômenos da consciência, e o jornal *Psychology*, destinado a artigos em psicologia experimental e comportamental, cognição e neurociências.

Finalizando, o que se tentou mostrar neste texto é que, mesmo a psicologia, uma área que parece estar tão distante dos assuntos das ciências exatas, na verdade, mantém relação com as tecnologias desenvolvidas nestas áreas, e que é um descaso ignorá-las; não se tentar dominá-las como metodologia de investigação poderá resultar futuramente em atraso no desenvolvimento científico de algumas áreas da psicologia, no país. ■

Referências Bibliográficas

- Aasman, J. e Michon, J.A. (1991) SOAR as an environment for driver behavior modeling. Em, L.J.M. Mulders, F.J. Maarse, W.P.B. Sjouw e A.E.Akkerman (Orgs.), *Computers in Psychology: Applications in Education, Research and Psychodiagnosis*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitinger.
- Crosbie, J. (1989) A simple Turbo Pascal 4.0 program for millisecond timing on the IBM PC/XT/AT. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 21, 408-413.
- Fukusima, S.S. (1994a) Fenômenos visuais ilustrados através de um microcomputador. *Resumos de Comunicações Científicas da XXIV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, p. 163.
- Fukusima, S.S. (1994b) Software aplicado ao ensino dos métodos psicofísicos. *Resumos de Comunicações Científicas da XXIV Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, p. 166.
- Gescheider, G.A. (1976) *Psychophysics: Method and Theory*. Hillsdale: LEA.
- Hausmann, R.E. (1992) Tachistoscopic presentation and millisecond timing on the IBM PC/XT/AT and PS/2: A Turbo Pascal unit to provide general-purpose routines for CGA, Hercules, EGA, and VGA monitors. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 24, 303-310.
- Loomis, J.M.; Gollidge, R.G.; Klatzky, R.L.; Speigle, J.M. e Tietz, J. (1994) Personal guidance system for the visually impaired. *Proceedings of the First Annual ACM/SIGGAPH Conference on Assistive Technologies*, Marina de Rey, CA, pp. 85-91. New York: Association for Computing Machinery.
- Macmillan, N.A. e Creelman, C.D. (1990) *Detection Theory: A User's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michon, J.A. e Akyurek, A. (Orgs.) (1992) *SOAR: A Cognitive Architecture in Perspective*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Press.
- St. James, J.D. (1989) The MEL Library in the undergraduate research

methods course. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 21, 245-247.

St. James, J.D. e Schneider, W. (1991) Student MEL software support for instructors and teaching assistant in research methods course. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 23, 149-154.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO: DA CLÍNICA PARA A COMUNIDADE

NILCE PINHEIRO MEJIAS

Universidade de São Paulo ⁽¹⁾

■ Parece estar havendo, entre nós, um interesse cada vez maior por uma atuação do psicólogo junto à comunidade, em contraposição ao atendimento de consultório - um interesse, aliás, que nada tem de novo, ao se considerar o histórico da psicologia no Brasil. Há de se notar, porém, que este atendimento prestado junto a instituições, favelas, movimentos de bairro, etc. parece caracterizar-se, comumente, por um cunho estritamente individual, quer no diagnóstico - com a utilização de instrumentos de medida de caráter individual - quer no tipo de tratamento.

Entretanto, Murphy e Franks (1979) já comentavam que há 20 anos a psicologia estava enfrentando sérias lutas provocadas pela mudança de enfoque, uma mudança que ia do mero comprometimento com o diagnóstico (realizado com o emprego de testes) e o tratamento, para um envolvimento mais amplo com a comunidade. E sobre a área de modificação de comportamento/terapia comportamental, Kanfer e Goldstein (1986) afirmavam, alguns anos depois, que estava havendo uma considerável ampliação não apenas em suas bases conceituais, como também nos tipos de problemas abordados. Assim, se houve no passado uma preocupação precípua com as pessoas com distúrbios psicológicos, esta preocupação vinha mais recentemente, segundo eles, voltando-se para populações cujas características demográficas estavam associadas a problemas especiais.

Mas, antes ainda destes autores, Hersch (1968) afirmava que estava havendo, há 10 ou 15 anos, mudanças marcantes no campo da saúde mental e um dos sinais destas mudanças era a alteração que as respostas a algumas perguntas que definiam a área estavam sofrendo, tais como: quem é o paciente? quem é o terapeuta? qual é o processo de tratamento? qual é a teoria? qual é o papel do profissional da saúde mental?

A ATUAÇÃO NA COMUNIDADE, A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A PSICOLOGIA DA COMUNIDADE

Em função das mudanças citadas, a literatura mostra ainda uma grande preocupação com a formação do psi-

cólogo, conforme se pode observar, por exemplo, no relato de um congresso realizado nos EUA, voltado para a formação de profissionais que atuavam em centros de saúde mental comunitária. Os participantes deste congresso, em sua maioria atuantes em centros de saúde mental comunitária, estavam insatisfeitos com alguns aspectos dos serviços prestados em saúde mental e interessados em um melhor preparo para o desempenho dos novos papéis que estavam surgindo para o psicólogo clínico, nestes centros. A saúde mental comunitária era vista, por estes participantes, "como um aspecto de um espectro mais amplo de serviços psicológicos que foi, na ocasião, prontamente denominado **psicologia da comunidade**" (Bennett, 1965, p. 833). E, em meio às discussões, passaram a caracterizar seu papel não mais como o de psicólogos clínicos tradicionais, mas como o de agentes de mudança, analistas de sistemas sociais, consultores de negócios da comunidade e estudiosos, de um modo geral, do homem total em relação a todo o seu ambiente. Outro ponto interessante a notar é que, neste congresso, a comunidade foi vista como um laboratório, "talvez o laboratório supremo", onde se poderia estudar o comportamento humano institucionalmente e as estratégias que o homem emprega para criar um *habitat* que, por sua vez, o modela. E, na medida em que a maioria dos participantes do congresso eram psicólogos clínicos "convertidos" e que muitos dos serviços comunitários haviam emergido como extensões da prática clínica, muitos destes participantes estavam convencidos de que o treino em clínica, psicoterapia inclusive, continuaria a fornecer os fundamentos para o trabalho em saúde mental comunitária. Para outros, a preocupação com a patologia individual parecia muito menos relevante, e outros ainda esperavam ver uma modificação geral da psicologia clínica em direção à ação social e à abordagem de grupo. "Talvez", concluiu o autor, "o clima do congresso estivesse melhor refletido na conclusão de um dos grupos no sentido de que as controvérsias se resolveriam empiricamente através do desenvolvimento de vários modelos de função e de treino, ao invés de uma solução apriorística, naquele momento". E é o que parece ter ocorrido, como mostra a publicação dos anais de um outro congresso americano, de âmbito nacional, sobre treino para atuação na comunidade, cujo título **Psicologia da Comunidade em Transição** (Iscoe, Bloom e Spielberger, 1977) é significativo.

É interessante verificar a amplitude de ação do psicólogo proposta neste congresso cujo objetivo principal foi examinar, de maneira sistemática, questões relativas ao modelo apropriado para a obtenção do título de doutor em psicologia da comunidade. E uma de suas principais tarefas foi a realização de uma análise dos 25 programas ou modelos apresentados por seus participantes, para discussão. Da análise destes programas resultaram sete abordagens para deliberação e estudo: **clínica comunitária -**

⁽¹⁾ Instituto de Psicologia.

uma extensão do modelo clínico; **clínica comunitária e saúde mental comunitária** - com menor ênfase na clínica; **desenvolvimento comunitário e sistemas** - visando melhor qualidade de vida na comunidade; **sistemas preventivos de intervenção** - com ênfase no desenvolvimento da competência; **modelos de mudança social** - com ênfase nas mudanças das instituições e da sociedade; **ecologia social e sistemas de modelos ambientais** - visando uma avaliação sistemática das forças da comunidade e o planejamento da intervenção em vários níveis, e, finalmente, **psicologia social aplicada e sistemas da psicologia urbana** - com ênfase nos fatores externos que agem sobre as pessoas.

Três anos após a publicação destes anais, porém, McClure, Cannon, Belton, Dascoli, Sullivan, Allen, Connor, Stone e McClure (1980) apresentaram os resultados da análise de uma amostra de 176 artigos publicados nos principais periódicos voltados para trabalhos realizados em comunidade. A análise revelou que tanto os profissionais da psicologia da comunidade, quanto os da saúde mental comunitária, apresentavam conceituações teóricas sobre psicologia da comunidade, mas raramente trabalhos de intervenção e quase nunca pesquisas de alta qualidade que se distanciassem do nível de atuação individual ou de pequeno grupo. E os autores dão quatro razões para isto: 1. rejeição dos modelos conceituais da psicologia da comunidade; 2. déficit de habilidades e de conhecimento de pesquisadores tradicionalmente voltados para o estudo de indivíduos; 3. limitações impostas pelo contexto institucional ou comunitário do pesquisador e, 4. a política vigente dos governos federal, estadual e municipal e da saúde mental nacional. Entretanto, a respeito destas mesmas dificuldades, Martin e Osborne (1980) têm uma visão um pouco diferente. Para estes autores, a base conceitual da psicologia da comunidade não se faz acompanhar de uma tecnologia compatível, capaz de delinear procedimentos para a alteração de estruturas ambientais, físicas e sociais, de modo a influenciar importantes aspectos do comportamento humano. Os psicólogos da comunidade distinguem-se, em sua maioria, por suas atitudes a respeito de como os problemas sociais devem ser conceituados e não pelo desenvolvimento de uma tecnologia para prevenir ou tratar tais problemas. Ainda, segundo os mesmos autores, ao contrário do que acontece em psicologia da comunidade, os procedimentos empregados em modificação de comportamento são, em sua maioria, operacionalmente definidos e sua abordagem, altamente sistemática. E com estes procedimentos, a modificação de comportamento vem se expandindo para abordar uma variedade de problemas em ambientes comunitários. "Com isso, não queremos dizer que a modificação de comportamento seja uma panacéia para a psicologia da comunidade. Longe disso", dizem eles, acrescentando: "antes, o que queremos afirmar é que a mo-

dificação de comportamento guarda uma promessa considerável para o futuro desenvolvimento da psicologia da comunidade". (Martin e Osborne, 1980, p. 8).

A PSICOLOGIA CLÍNICA E A PSICOLOGIA DA COMUNIDADE

É interessante notar que a nova abordagem foi se diferenciando da psicologia clínica tradicional e da saúde mental comunitária pelo delineamento de seus limites em termos de conceituação e de responsabilidade de tarefas. McClure et al. (1980) esclarecem, ainda, que as perspectivas teóricas da psicologia da comunidade, representadas em seus modelos conceituais, afastaram-se da orientação tradicional da psicologia clínica e da saúde mental comunitária dirigida ao déficit das pessoas - uma orientação que, em última análise, leva a "culpar as vítimas" (conforme expressão empregada por Ryan, 1971) por aquelas mesmas forças ambientais estressantes que estariam contribuindo para o desenvolvimento de seus problemas emocionais. "Soluções eficazes dos problemas humanos muitas vezes exigem que se amplie o nível ecológico das intervenções a fim de incluir a organização e a comunidade", dizem eles, acrescentando ainda: "é preciso notar, porém, que a psicologia da comunidade não ignora o indivíduo, a família ou o pequeno grupo", mas, ao invés disto, "ela reconhece as relações emaranhadas entre as dimensões dos sistemas sociais, os níveis de competência interpessoal e o funcionamento social" (McClure et al., 1980, p. 1001).

O que, porém, distingue a atuação comunitária? De acordo com McClure et al., com base em vários autores, três são as suas características principais: 1. uma perspectiva teórica orientada para a competência e para a prevenção; 2. uma preferência por intervenções na organização e na comunidade em nível ecológico; e 3. uma necessidade de se fundamentar em pesquisas ecologicamente válidas.

Entretanto, é importante acompanhar também o que dizem Martin e Osborne (1980) quando caracterizam a psicologia da comunidade, numa exposição que parece melhor esclarecer as possíveis atuações do psicólogo. Segundo aqueles autores, são três as características: 1. a ênfase quanto à necessidade de prevenção de problemas de comportamento individuais e coletivos ao invés de tratamento. Neste sentido, o psicólogo que atua na comunidade, ao invés de procurar se pôr à disposição das pessoas em seus consultórios e nos hospitais, esperando ser procurado para prestar seus serviços, passa a colaborar em centros de atendimento variados, procurando aqueles que têm problemas; 2. a necessidade de envolvimento dos não-profissionais; e 3. a tendência a buscar ou desenvolver estratégias de intervenção social em nível organizacional e comunitário.

Entretanto, Cowen, conforme citação de Bloom (1980), identificou cinco pontos importantes ao contrastar a intervenção social comunitária com a clínica tradicional: 1. centrada no sistema versus centrada na pessoa; 2. focalizada nas primeiras fases da infância versus em estágios de desenvolvimento posterior; 3. voltada para a intervenção proativa nas crises versus intervenção reativa na terapia a longo prazo; 4. voltada para serviços diretos versus serviços indiretos; e 5. voltada para o uso apropriado de profissionais versus não-profissionais.

Os três autores apresentam, em comum, como características, uma intervenção no sistema de preferência ao indivíduo, bem como uma atuação preventiva. Quanto às divergências, Cowen (Bloom, 1980) propõe uma intervenção já nos primeiros anos da infância e somente Martin e Osborne (1980) preconizam o envolvimento de não-profissionais. Além disto, é importante notar que apenas McClure *et al.* salientam a relevância da pesquisa como base da intervenção.

A PSICOLOGIA NA COMUNIDADE E A AMÉRICA LATINA

Entretanto, concomitantemente ao que ocorria nos EUA., o que estaria sucedendo na América Latina relativamente à ampliação das atividades do psicólogo no sentido comunitário?

De acordo com Serrano-García e Vargas Molina (1993), o desenvolvimento da psicologia comunitária na América Latina vem se mostrando mais evidente apenas nos últimos 10 anos. Seus fundamentos, porém, datam da década de 50, quando o interesse por uma abordagem social começou a surgir em oposição a perspectivas individualistas e quando se passou a promover a autogestão nas comunidades. Além disto, foi notória, também neste período, a influência de perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas, provenientes sobretudo dos EUA. Foi somente a partir da década de 70 que a área passou a adquirir caráter próprio, "estabelecendo prerrogativas, consolidando novas bases teóricas e metodológicas e esclarecendo suas posturas ideológicas" (Serrano-García e Vargas Molina, 1993, p. 41). Este desenvolvimento mais recente deve-se, segundo os mesmos autores, à democratização de alguns países, à tendência para uma maior aproximação do mundo acadêmico com os marginalizados e os carentes de recursos, à cooperação entre setores religiosos e à criação de programas de pesquisa e prestação de serviços. Os autores citam, ainda, dois fatores de importância para o desenvolvimento da disciplina na América Latina: as organizações profissionais que agrupam setores profissionais de um mesmo país ou de países diferentes e programas acadêmicos inseridos em cursos de graduação.

No Brasil, mais especificamente, de modo semelhante ao que ocorreu nos EUA. e em outros países, podem-se

observar, também, algumas mudanças de perspectiva, embora pareçam ser mais modestas e vagarosas, tanto no tocante à psicologia, quanto no que se refere à saúde mental (Arcaro e Mejias, 1990). Vários são, porém, os trabalhos já realizados, como o de Abreu (1990), o de Carvalho (1985) e o de Landin e Lemgruber (1980), na assistência a populações de favelas; o de Simon (1989), em assistência familiar em nível comunitário; o de Infante, Gonçalves, Tatsch e Celestino (1988), envolvendo diversos tipos de atuação junto a comunidades carentes; o de Rocha (1988) em assistência à ocupação profissional de mulheres de periferia; o de Sampaio (1981), na modificação de comportamento de crianças de população de baixa renda; o de Siqueira e Casagrande (1986), na educação em saúde mental para adolescentes e o de Winge e D'Ávila Neto (1976) em trabalho de orientação psicopedagógica na comunidade e o de Mejias (1973) com população escolar. Arcaro e Mejias observam, ainda, que o surgimento de vários programas voltados para o atendimento de populações foi concomitante à publicação de alguns trabalhos preocupados com a formação profissional - uma formação que se encontra ainda presa ao papel e modo de atuação tradicionais, conforme muito bem expõe Mello (1978). Neste sentido, existem também trabalhos que abordam mais especificamente o papel da universidade no sentido de oferecer oportunidades ao aluno para entrar em contato com experiências que lhe propiciem maior familiaridade com uma atuação em âmbito comunitário - e disto são exemplos as publicações de Arcaro (1989), Carvalho (1985), Silva (1988) e Winge e D'Ávila Neto (1976).

A PSICOLOGIA CLÍNICA NA COMUNIDADE

Ante uma psicologia clínica voltada para uma ação comunitária e uma psicologia da comunidade, como distingui-las?

Korchin (1976) atribui a ambas um objetivo comum, mas objetos ou caminhos diferentes para alcançá-los. Para este autor, o que melhor distingue o psicólogo clínico de outros psicólogos é a **atitude clínica**, mais do que a ênfase numa determinada área de conhecimento específico ou em técnicas determinadas. Muitos outros psicólogos, argumenta ele, estão preocupados com a má formação da personalidade e com muitos dos aspectos do funcionamento psicológico. Os fenômenos da psicopatologia, o comportamento interpessoal, os processos grupais, a aprendizagem, o desenvolvimento constituem área de interesse comum a todos os psicólogos. Mas o psicólogo clínico é aquele que está interessado em compreender e ajudar indivíduos com sofrimento psicológico. E também ajudar a evitá-los, poder-se-ia acrescentar ao que diz Korchin.

Além disto, parece importante considerar, ainda com

Hersen, Akzdin e Bellak (1986), que há um número crescente de atividades que os psicólogos clínicos vêm exercendo a partir de 1960, em várias áreas, como política da saúde mental, psicologia da comunidade, pesquisa experimental do caso único, avaliação comportamental, desenvolvimento de estratégias em terapia comportamental, medicina comportamental, tratamentos farmacológicos, psicopatologia das minorias, prevenção primária, delineamento experimental exigindo estatísticas multivariada, etc. Assim, seu âmbito de atuação parece ter-se ampliado consideravelmente, não se podendo mais considerar seu objetivo como restrito a cuidados com o indivíduo considerado singularmente.

Tendo em vista, porém, que o conceito de psicologia da comunidade preconiza uma atuação em nível comunitário, é conveniente procurar ainda esclarecer o que se entende por comunidade, antes de tratar do tipo de atendimento proposto por McClure et al. (1980).

NOÇÃO DE COMUNIDADE

Ao se considerar o significado da expressão **comunidade** na linguagem usual, parece apropriado consultar o Novo Dicionário Aurélio. Este dicionário apresenta várias definições de comunidade, entre as quais distinguem-se as seguintes, como mais apropriadas ao tema em pauta:

Qualquer grupo social cujos membros habitam uma região determinada, têm um mesmo governo e estão irmanados por uma mesma herança cultural e histórica; qualquer conjunto populacional considerado como um todo em virtude de aspectos geográficos, econômicos e/ou culturais comuns: a comunidade latino-americana; grupo de pessoas considerado, dentro de uma formação social complexa, em suas características específicas e individualizantes; a comunidade dos comerciantes; SOCIOL. agrupamento que se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos (s.d., p. 357).

Ante tais definições, parece bastante ampla a possibilidade de uso da expressão **comunidade** na língua portuguesa. Qual seria, porém, seu significado em ciências sociais?

Para Ander-Egg (1980), cujo trabalho está voltado para preocupações com o desenvolvimento de comunidades em programas nacionais de desenvolvimento, comunidade é um dos termos mais utilizados em ciências sociais, representando uma gama amplíssima de realidades. Estas realidades incluem desde um pequeno grupo, passando pelo bairro, pela povoação, pelo município, pela província (ou estado), pela nação, pelo continente, até chegar ao conjunto da humanidade. E o autor acrescenta que, ao se examinarem as diferen-

tes circunstâncias em que a expressão é utilizada, pode-se constatar que, conforme o caso, enfatizam-se diferentes aspectos. Assim, às vezes o termo designa uma localização geográfica, mas pode referir-se, ao mesmo tempo, à estrutura social de um grupo, estudando a constituição do mesmo, com seus problemas de papéis, status e classes sociais - e, neste caso, "a comunidade é considerada fundamentalmente como um conjunto de relações sociais" (Ander-Egg, 1980). Há ainda conceitos que destacam o aspecto psicológico, considerando a comunidade como sentimento ou consciência de pertencer ao grupo. "Por último, e este é o caso mais frequente, se amplia o termo como equivalente ao sinônimo de sociedade" (p. 43). E, "sem pretender estruturar uma definição" (p. 44), o autor, para chegar a uma noção aproximada do que seja uma comunidade, descreve, então, suas principais características, assinalando os elementos que servem de base para conceituar o termo.

Quando se fala de comunidade, a idéia básica que fundamenta o conceito é a de um vínculo entre pessoas que constituem um grupo. Diz-se, então, que se trata de um "grupo organizado de pessoas que se consideram (ou se vêem) como uma unidade social" (p. 44). Pode-se, por exemplo, aludir a um grupo de colonos ou aos habitantes de um bairro. É também possível designar unidades sociais mais amplas, como a comunidade interamericana ou a comunidade internacional. Além disto, para que estas unidades sociais, mais ou menos amplas, possam ser consideradas como uma comunidade, "seus membros devem apresentar certas características, interesses, elementos, objetivos e funções comuns" (p. 45). Mas, para fazer parte de uma comunidade, é necessário que "seus membros tenham consciência de pertencer a esta comunidade" (p. 45). Considere-se, ainda, que toda comunidade ocupa sempre um espaço determinado. Portanto, "seus membros ocupam uma área geográfica determinada" (p. 45), ainda que esta ocupação possa ser transitória. E seja qual for a amplitude com a qual se utilize o termo, "os membros de uma comunidade, em sua maioria, interagem mais intensamente do que em outro contexto" (p. 45).

Enfim, Ander-Egg (1980), depois de tecer ainda algumas considerações sobre a "confusão terminológica" existente nas ciências sociais em contraposição à física ou à biologia, apresenta a "noção" de comunidade, descrevendo seus principais elementos,

(...) sem ainda pretender estruturar uma definição: a comunidade é um agrupamento organizado de pessoas que se percebem como unidade social, cujos membros dela participam, de alguma forma, por interesse, razões objetivas ou função comum, e têm consciência de a ela pertencer. Ela está situada em uma determinada área geográfica na qual a pluralidade das pes-

soas interaciona mais intensamente entre si do que em outro contexto (p. 45).

Reconhecendo a amplitude desta "noção" que se apresenta bastante imprecisa, o autor acrescenta que se torna necessário especificar qual é a comunidade que se tem em vista cada vez que se utiliza o termo.

Nos termos do autor, parece válido, pois, considerar uma instituição educativa, por exemplo, ou uma favela, como um tipo circunscrito de comunidade.

O ATENDIMENTO NA COMUNIDADE

Conforme se verificou acima, não há acordo total entre os diferentes autores sobre o que caracteriza a psicologia da comunidade. Dado o fato de McClure et al. tomarem como base algumas características comuns apresentadas por um grupo de especialistas - o que estaria traduzindo uma visão concordante sobre a área - parece pertinente destacá-las mais um vez. São elas as seguintes: 1. uma perspectiva teórica voltada para a prevenção e a competência; 2. uma preferência por intervenções na organização e na comunidade; e 3. uma necessidade de fundamentação em pesquisas ecologicamente válidas.

1. Uma perspectiva teórica voltada para a prevenção e a competência. Ao se tratar da prevenção de distúrbios psicológicos não se poderia ignorar o nome de Clifford Beers (Beers, 1908), o primeiro a dar impulso ao movimento moderno de higiene mental, não apenas apregoando reformas no tipo de assistência prestada aos doentes mentais, como também, preconizando a prevenção dos próprios distúrbios destes doentes de uma maneira válida até os dias de hoje.

No entanto, embora o movimento de higiene mental tivesse início na primeira década deste século, o termo prevenção, segundo Cramer (1977) só passou a ser utilizado, de maneira sistemática, nos tratados de psiquiatria, na década de 60. De acordo, ainda, com este autor, as primeiras formas de aplicação sistemática de uma das abordagens da prevenção foi o movimento das escolas de pais com a disseminação de informações concernentes à educação e à pedagogia - uma aplicação que tomou impulso antes da formulação sistemática do termo. Esta formulação só se desenvolveu mais plenamente na obra de Caplan, na década de 50. Mas, acrescenta Cramer (1977), foram os psiquiatras militares que, durante a segunda guerra mundial, voltaram-se mais diretamente aos problemas típicos de prevenção, quando se viram à frente não apenas de casos individuais, mas de populações - a população de soldados - cujos distúrbios estavam menos ligados a fatores individuais e pessoais que a uma situação externa estressante afetando um grande número de indivíduos. E, segundo o mesmo autor, foi ainda durante a guerra que

Lindeman (1944) publicou seus primeiros trabalhos concernentes a um dos temas melhor estudados pelos clínicos e teóricos da prevenção, ou seja, o problema do luto.

Independentemente, porém, da relevância dos fatos históricos que cercam o seu aparecimento, convém ressaltar que a prevenção, tendo enfatizado a importância das primeiras fases do desenvolvimento infantil, deu origem, segundo Spaulding e Balch (1983), confirmando Cramer (1977), às clínicas de orientação infantil envolvendo pais e professores, às escolas maternais e ao desenvolvimento de programas para gestantes - realizações estas que tiveram importantes repercussões no Brasil.

Entretanto, se algumas práticas de atendimento infantil originárias do movimento de higiene mental vêm se mantendo estáveis na psicologia clínica através do tempo, modificações várias vêm também se operando na área, entrelaçando-se, assim, velhas e novas práticas, como trama e urdidura do tecido do conhecimento e suas aplicações. E, neste sentido, é importante lembrar algumas mudanças que vem sofrendo a psicologia clínica em suas relações com a prevenção.

O que se quer salientar é que a preocupação com a prevenção parece permear preferencialmente a atuação do psicólogo quanto esta se faz junto a populações. Considerando-se, além disto, que o atendimento psicológico vem, por sua vez, se dirigindo cada vez mais a populações em lugar de indivíduos, parece pertinente concluir que a prevenção está adquirindo uma importância cada vez mais abrangente. Lembrando, ainda, que a abordagem da psicologia da comunidade aproxima-se à da saúde pública (preocupando-se mais com as populações e a prevenção do que com os indivíduos e seu "tratamento"), há de se considerar que os profissionais da saúde pública distinguem três tipos de prevenção: a primária, a secundária e a terciária (Leavell e Clark, 1976).

A prevenção primária tem como objetivo reduzir a possibilidade de doença em uma população suscetível (população de risco) e, neste caso, a preocupação real é evitar que as pessoas adoeçam. A prevenção secundária procura diminuir a duração e prevalência da doença nos indivíduos já atingidos. Neste sentido, dá ênfase à detecção e ao tratamento precoce da doença. A prevenção terciária procura diminuir as conseqüências de um mal já instalado e proporcionar ao paciente um funcionamento efetivo na comunidade.

Tendo extraído estas expressões da medicina, os psicólogos as vêm utilizando no sentido de caracterizar a abordagem preventiva na área da saúde mental. É preciso notar, porém, que alguns autores preferem considerar apenas a prevenção primária, tendo em vista que as demais podem confundir-se com o atendimento clínico.

A área da prevenção é, no entanto, complexa, abarcando imensa literatura e grandes dificuldades de

conceituação, sobretudo no que diz respeito à prevenção primária (Kessler e Albee, 1975; Murphy e Franks, 1979).

Relativamente a estas dificuldades, Hersch (1968), cita algumas inerentes à própria prevenção: falta de conhecimento relativo a fatores nocivos específicos que estariam significativamente ligados ao desenvolvimento de condições patológicas; compreensão insuficiente dos mecanismos pelos quais as condições antecedentes estariam ligadas aos problemas que as sucedem; e, enfim, tempo que separa as variáveis etiológicas de suas conseqüências patológicas, tornando a relação difícil para discernir e conceituar, como, por exemplo, privação materna na primeira fase de desenvolvimento e dificuldades posteriores de aprendizagem.

Com relação ainda às dificuldades de conceituação, Kessler e Albee (1975), em artigo de revisão, dizem que a literatura examinada mostrara-se tão imensa e amorfa que desafiava qualquer cobertura. E, a partir das leituras realizadas, chegaram à conclusão de que praticamente qualquer esforço para melhorar a educação das crianças, tornar a comunicação mais eficiente, desenvolver autocontrole e auto-estima, reduzir o stress e a poluição - enfim, todo esforço dirigido no sentido de melhorar a condição humana e tornar a vida mais gratificante e significativa - pode ser considerada parte da *prevenção primária do distúrbio mental ou emocional* (Kessler e Albee, 1975, p. 557).

Um outro autor que procura esclarecer os objetivos da prevenção é DeWild (1981), para quem o conceito de prevenção primária tem quatro modelos distintos: bem-estar da população, ajustamento da população, ação social e ecologia social. Segundo este mesmo autor, os primeiros esforços, no sentido de conceituá-la, foram fortemente influenciados pelo modelo de saúde pública. Na saúde pública, diz ele, os programas de intervenção dirigem-se frequentemente a sistemas (como suprimento de água, processamento de alimentos) e não a indivíduos. Quando estes são considerados objeto de atenção (como no caso da vacinação), é essencial que sejam incluídos quase todos os indivíduos de toda a população. De modo semelhante, na saúde mental, dois os objetivos principais da ação preventiva: alterar os arranjos ou estruturas sociais ou dar assistência às populações no sentido de adaptar os indivíduos aos arranjos ou estruturas sociais existentes. Se estes são os objetivos da ação preventiva, quais seriam os indivíduos que ela deveria abranger? Ainda segundo o mesmo autor, embora se considere como finalidade da prevenção primária a redução de incidência de distúrbios e, como finalidade da prevenção secundária, a redução de duração do distúrbio que já se desenvolveu, a literatura é quase unânime em apontar, como objeto da prevenção primária, as populações em risco ou que apresentam índices de vulnerabilidade. O risco refere-se a situações de vida em que o indivíduo parece incapaz de resolver suas

dificuldades; e a vulnerabilidade, a uma falta de potencial de adaptação, falta de recursos sociais e de habilidades de enfrentamento no indivíduo, e percebidas antes do desenvolvimento do distúrbio.

Entretanto, quem parece mostrar maior preocupação com os problemas de conceituação da psicologia preventiva, em nível primário, é Cowen:

Descobri que a maioria das coisas que as pessoas chamam de prevenção primária não é prevenção primária de forma alguma. Em meus (muitos) momentos de cinismo, chego a pensar que a única variável funcional de maior importância que determina se um trabalho é visto e julgado como prevenção primária é se seu autor assim o denomina. (Cowen, 1982, p. 131).

Afirmando ainda que prefere definir prevenção primária de maneira estreita e restritiva, este autor apresenta três requisitos estruturais para que um programa possa levar o nome de prevenção primária: 1. deve estar orientado para o grupo em lugar do indivíduo (embora algumas de suas atividades possam envolver contatos individuais); 2. precisa ter características de antes do fato, ou seja, ser dirigida a grupos que não experimentaram um desajustamento significativo; e 3. deve ser intencional, isto é, basear-se em conhecimento sólido, sugerindo que o programa tem potencial, quer para melhorar a saúde psicológica, quer para prevenir o desajustamento. Estas qualidades estruturais não precisam, esclarece Cowen, restringir nem o conteúdo, nem a metodologia (por exemplo, desenvolvimento da competência, inoculação do stress, engenharia ambiental, uso de grupos de apoio) e nem os próprios grupos (em termos de idade ou *background* sócio-demográfico) nos programas de prevenção primária. Entretanto, para ser prevenção primária, o trabalho exige ainda um outro elemento crítico muitas vezes ignorado - são os dados mostrando efeitos positivos do programa. Cowen conclui, então, que, vista desta forma, a essência da prevenção primária é desenvolver programas (envolvendo intervenção, manipulação) que promovam o bem-estar psicológico ou previnam a infelicidade e que o cerne da pesquisa em prevenção primária é a realização de estudos visando resultados e avaliando se estes resultados foram alcançados. E Cowen acrescenta, adiante, que uma outra qualidade que define os programas de prevenção primária (e a pesquisa na área) é que tendem a realizar-se em ambiente comunitário.

Mas é Poser (1976) quem, numa visão comportamental, apresenta um ponto de vista diferente, preferindo considerar o esforço preventivo não tanto como uma barreira contra a patologia, mas como uma estratégia para a conservação da normalidade. Dos três modelos por ele apresentados, será aqui resumido apenas o primeiro, o

qual parece ilustrar bastante bem a originalidade de seu ponto de vista.

O tipo de pesquisa a que leva esta concepção envolve não somente estudos empíricos de pessoas tidas como normais, porém, mais especificamente, a identificação daqueles atributos psicológicos que as mantêm normais em circunstâncias em que outras pessoas tornam-se desajustadas. Para ilustrar seu ponto de vista, o autor apresenta um estudo sobre pessoas bem ajustadas em que 65 jovens do sexo masculino foram submetidos a vários tipos de testes, cujos resultados distinguiram três grupos assim categorizados: muito bem ajustados, bastante bem ajustados e marginalmente ajustados. Assinalando que este estudo não foi realizado no contexto da intervenção, Poser acredita ser plausível considerar os sujeitos categorizados como marginalmente ajustados alvo mais apropriado para intervenções preventivas.

Poser considera, ainda, duas outras linhas de investigação como relevantes para a discussão da normalidade como ponto de partida para a prevenção. Uma delas seria o padrão seguido em estudos epidemiológicos. Embora, diz ele, estes estudos na área de saúde mental pretendam estabelecer a prevalência da psicopatologia numa determinada população, eles invariavelmente começam fazendo triagem, em ampla escala, de grupos considerados normais. Pode-se esperar, então, que em tais investigações se aplique algum padrão de normalidade - geralmente o de saúde. E para demonstrar sua afirmação de que os normais estão longe de constituir um grupo homogêneo, Poser apresenta dois estudos realizados com estudantes universitários, em que se encontrou um maior grau de psicopatologia do que seria de esperar nesta população. É de se supor, diz ele, que estes alunos, aliás, voluntários, estivessem funcionando bastante bem em sua vida cotidiana, para se considerarem normais. Dada a incongruência entre a maneira como estes alunos se viam e a maneira como eram vistos por outras pessoas, pode-se supor que se tratava de uma população de risco que poderia beneficiar-se de algum tipo de programa de intervenção preventiva.

Poder-se-ia perguntar ainda até que ponto uma pessoa poderia ser classificada como ligeiramente patológica em lugar de normal, apesar de instável. Esta questão é de primordial importância para a prevenção, diz Poser, uma vez que é o não-sintomático, porém normal-límitrofe, que deveria ter acesso a programas de prevenção. De acordo com o mesmo critério, as pessoas situadas no extremo da escala de estabilidade, na dimensão de normalidade, não precisam de tais serviços. Enfim, a posição de Poser é a de que o estudo de pessoas social e emocionalmente eficientes pode fornecer melhores sugestões para o desenvolvimento de estratégias preventivas do que o conhecimento atual da psicoetiologia. Ele sugere, ainda, que a normalidade seja vista como um contínuo em lugar de

um extremo da dimensão normal-patológica. Uma combinação deste modelo com o de profilaxia comportamental, também por ele apresentado, constituem a base de seus estudos sobre a prevenção de respostas de esquiva mal adaptadas.

Enfim, não se perdendo de vista as importantes sugestões de Poser, há de se considerarem, na elaboração de programas preventivos, os três requisitos estruturais de Cowen, sem ignorar o que ele chama de "o cerne da caracterização da pesquisa", ou seja, uma avaliação que verifique a consecução efetiva dos objetivos pretendidos em qualquer programa de intervenção.

E a competência? Considerando que a abordagem comunitária está prioritariamente voltada para a prevenção, seu compromisso principal é com a preservação da saúde e o desenvolvimento normal e não com a doença ou incapacidade. E, neste sentido, parece natural que uma de suas principais preocupações seja com o nível de competência dos indivíduos para lidar com seus problemas. Ligados a estas preocupações estariam, em sentido amplo, os programas educacionais que tratam da repetência e da erradicação do analfabetismo, por exemplo, e, em sentido mais específico, os programas das clínicas de atendimento infantil e os das clínicas para gestantes. Um autor que trata da competência em nível comunitário é Iscoe (1974). Para ele, uma comunidade competente ou, mais especificamente, pessoas e grupos em uma comunidade competente têm um repertório de possibilidades alternativas. Eles sabem como e onde adquirir recursos. De modo inverso, comunidades desvalidas não se distinguem apenas pelas condições econômicas precárias de seus membros, mas por suas desvantagens psicológicas que se refletem nos sentimentos de desamparo, na falta de esperança. A pobreza, a dependência, a ignorância e a insegurança produzem, a longo prazo, efeitos altamente destrutivos no ser humano, diz o autor. E indaga: como estas pessoas lidam com o stress? Que fatores fortalecem suas respostas de enfrentamento? Mas adverte, também, que a maneira como uma comunidade pode se tornar competente é uma questão extremamente complexa para a qual não existe ainda uma prescrição.

2. Uma preferência por intervenções na organização e na comunidade. Ao preferir uma atuação direta na comunidade, o psicólogo passou a caracterizar seu papel como o de um estudioso do homem total em relação ao seu ambiente (Benett, 1965). E nisto ele acompanha as tendências de seu tempo, pois existe uma preocupação em nível mundial com os efeitos do ambiente sobre a saúde, inclusive a saúde dos que ainda não nasceram.

Relacionada a esta preocupação está a dificuldade em se estabelecer o equilíbrio entre as prioridades quanto aos esforços em alcançar uma economia saudável no país

- responsável pela sustentação de nossos meios de vida - e a boa saúde e o bem-estar da população. Nos EUA., segundo Michael (1982), tais preocupações prendem-se sobretudo às realidades sobre a crise de energia e o desemprego crescente. No Brasil, o problema é, evidentemente, mais grave, parecendo haver uma preocupação dominante com a distribuição de renda e, não apenas com a pobreza, mas com a miséria absoluta - em outros termos, com uma população em situação ambiental extremamente desfavorável à manutenção da saúde. Michael menciona ainda o aumento de doenças crônicas e degenerativas devidas, em parte, ao ambiente e às mudanças comportamentais resultantes da industrialização e urbanização, de que constituem exemplo extremo, entre nós, os acontecimentos resultantes da poluição da cidade de Cubatão, no estado de São Paulo.

Existe, na literatura, um número considerável de publicações com base neste tipo de preocupação. Dois dos trabalhos contidos na obra de Martin e Osborne (1980) são especialmente significativos neste sentido: "Salvando os recursos do ambiente através da redução do desperdício e da reciclagem: como a psicologia comunitária comportamental pode ajudar"; "controlando o problema do lixo". Dois exemplos de trabalhos realizados entre nós refletem preocupação semelhante: o de Carvalho (1981) e o de Abreu (1990). O primeiro, embora não se insira na área da psicologia comunitária e nem pretenda qualquer tipo de intervenção, realiza, de certa forma, um amplo diagnóstico, mostrando os efeitos de condições ambientais desfavoráveis sobre operários metalúrgicos trabalhando em uma linha de montagem; e o segundo, voltado para os efeitos das más condições de higiene de uma favela, mostra mudanças destas condições com a implantação de um sistema de coleta de lixo planejado e executado com a participação direta da população. Entretanto, é Twardosz (1984) quem trata especificamente da possibilidade de utilizar condições ambientais como base potencial de intervenção para alterar o comportamento - uma das características, pode-se afirmar, da modificação de comportamento.

Publicações que tratam das relações entre comportamento e ambiente são bastante numerosas, podendo ser assim classificadas: aquelas que visam a intervenção - e entre estas as citadas por Twardosz na área de modificação de comportamento, e aquelas que se restringem a verificar relações entre o comportamento e algumas condições ambientais específicas, tendo em vista ou não futuras intervenções. Entre os últimos não se poderiam deixar de citar, como exemplo, os de Smith e Connolly. Estes autores, numa publicação de 1986, entre tantas outras, descrevem uma série de experimentos realizados no período de 3 anos, procurando investigar o efeito do tamanho da classe, da natureza e quantidade de brinquedos, do espaço disponível e do estilo de atendimento do pessoa sobre o com-

portamento e o desenvolvimento das crianças. E, em nosso meio, podem ser citados estudos como os de Meijas e Tassara (1982), que verificaram as situações de brincar de um parque infantil; Stibulov (1988), Carvalho (1990) e Pires (1992), que verificaram condições ambientais específicas e seus efeitos sobre o comportamento de crianças em creches. Sem pretender esgotar a literatura, cabe mencionar que são também numerosos os trabalhos preocupados com a influência do ambiente hospitalar. São de interesse, por exemplo, os estudos realizados com pacientes geriátricos (Inngstad e Gunnar, 1987); pacientes com alzheimer (Schafer, 1985); pacientes internados em hospital de segurança máxima (Steve, 1985) e outros, como Verderber e Reuman (1987) e Whitehead, Polsky, Crookshank e Fik (1984). Entre nós, além do trabalho de Zanon (1981), realizado com crianças em um hospital, junto a uma equipe de pediatria, pode-se citar o pequeno estudo de Soler e Meijas (1990) sobre o contexto comportamental de uma sala hospitalar, e não se poderia deixar de mencionar o de Mauro (1980), preocupado com a adequação do equipamento hospitalar aos pacientes. O que se pretende sugerir, aqui, é que estes trabalhos, a exemplo do de Carvalho (1981), podem ser vistos como verdadeiros diagnósticos de uma dada situação e, como tal, considerados em programas de intervenção.

3. Uma necessidade de fundamentação em pesquisas ecologicamente válidas. Para McClure et al. (1980), um progresso expressivo, se não a própria sobrevivência da psicologia da comunidade, depende em larga escala do desenvolvimento de investigações com base empírica que possam esclarecer as relações entre funcionamento individual e os ambientes comunitários e organizacionais mas, tais investigações, observam os autores, precisam ser realizadas em ambiente natural, a fim de ter validade externa ou ecológica. Entretanto, dizem ainda, as dificuldades inerentes à pesquisa de campo mais o precário treino em pesquisa que recebe a maioria dos psicólogos podem impedir tal progresso.

Ante o alerta de McClure et al., há de se ter consciência das dificuldades a enfrentar na realização de pesquisa na área mas, dada a sua importância, nem por isto esmorecer no esforço para realizá-la.

O DIAGNÓSTICO PARA A INTERVENÇÃO

Mas, ao se ter em vista a atuação direta numa dada comunidade, antes de considerar os estudos existentes ou realizar outros novos sobre possíveis relações entre condições ambientais específicas e o comportamento dos indivíduos, em busca de elementos potenciais de intervenção, é importante procurar ter uma noção clara sobre o ambiente onde se pretende atuar. E, para tanto, torna-

se necessário realizar um diagnóstico preliminar de natureza ampla, tendo como objetivo uma visão geral desta comunidade e suas necessidades. Como, porém, realizá-lo? Por onde começar? Neste sentido, sugere-se aqui a proposta de Ander-Egg (1980) como uma possível e importante contribuição para o psicólogo ⁽²⁾.

São as seguintes as tarefas propostas por aquele autor para a consecução deste tipo de diagnóstico:

- sistematizar as informações e dados sobre a situação-problema de uma determinada realidade;
- estabelecer a natureza e a magnitude das necessidades e problemas e sua hierarquização em função de certos critérios ideológicos, políticos e técnicos;
- procurar conhecer, na situação, os fatores mais relevantes das diferentes forças em conflito e dos fatores que atual de maneira favorável, neutra ou desfavorável;
- determinar os recursos e instrumentos disponíveis em função da resolução dos problemas e/ou satisfação das necessidades ou carências detectadas.

O diagnóstico assim realizado tem por finalidade:

- servir de base para ações concretas de um plano, programa ou projeto;
- fundamentar as estratégias que se não de utilizar em uma prática concreta, conforme as necessidades e aspirações manifestadas pelos próprios interessados.

O que se pretende ressaltar, aqui, ao citar as tarefas envolvidas no diagnóstico proposto pelo autor, é que, *mutatis mutandis*, elas não estão distantes daquelas propostas no atendimento psicológico, sobretudo na abordagem comportamental. Assim, em ambos os casos, procura-se levantar e sistematizar informações sobre a situação-problema; estabelecer a natureza e magnitude dos problemas encontrados e hierarquizá-los de acordo com determinados critérios; conhecer, na situação, os fatores que os estariam determinando e, enfim, estabelecer as estratégias de ação para solucioná-los, quer em termos de inadequação ou déficit. Além disto, o diagnóstico deve servir de base para o planejamento de um programa de ação cujas estratégias deverão ser elaboradas com a participação das pessoas interessadas, respeitando-se suas necessidades e aspirações.

Um outro aspecto que justifica o interesse pela proposta de Ander-Egg é que seu autor, ao propor esta modalidade de diagnóstico, tem como preocupação básica, a elaboração de programas cujo objetivo principal "são as pessoas concretas, especialmente as que estão e sofrem em situação de pobreza, de marginalidade e de opressão" (p. 7) - um objetivo que parece coadunar-se inteiramente com as necessidades de nosso meio. Além disto, ainda em consonância com aquele autor, estes programas envolvem explícita ou implicitamente, uma preocupação fundamental com as relações entre o homem e seu ambiente - preocupação esta que, segundo Krasner (1980), está presente nas mais diversas áreas da psicologia, como ecologia,

psicologia social comportamental, etologia, psicologia populacional, condicionamento operante, congruência comportamento-ambiente, ambiente de aprendizagem e análise experimental aplicada.

Mas a importância da proposta de Ander-Egg não se limita, porém, às afinidades mostradas acima. Estas constituem, apenas, uma base comum entre a sua abordagem e a psicológica. Sua importância consiste em apresentar, em um todo organizado, um diagnóstico de âmbito comunitário, especificando os procedimentos a serem utilizados em um amplo levantamento de informações.

Assim, para os primeiros contatos, o autor recomenda quatro procedimentos principais, numa fase que chama de investigação preliminar.

Investigação Preliminar

observação

entrevista (individual ou de grupo, formal ou informal)

consulta de documentação

leitura de mapas

Para uma coleta mais ampla de dados, tendo em vista um programa de desenvolvimento da comunidade, o autor sugere um guia prático que denomina de investigação geral.

Investigação Geral

localização

marco histórico

estruturas físicas fundamentais

infra-estrutura e equipamento

estudo e movimentação da população

níveis de vida

organização social

percepção de mudança social

recursos e potencialidade.

Na **investigação preliminar**, o único procedimento não familiar ao psicólogo, em sua atividade profissional, é a **leitura de mapas**. Esta, segundo o autor, permite localizar a área em que se insere o local de atendimento e ajuda a visualizar alguns aspectos humanos, ecológicos, de infra-estrutura, etc. que, de algum modo, são uma "fotografia da comunidade e seu contexto" (Ander-Egg, 1980, p. 136). Podem ser de vários tipos: de divisão política e administrativa, ecológico, etnográfico, de densidade de população, etc. Há de se considerar que, embora o roteiro da investigação geral tenha em vista programas de intervenção comunitária de grande amplitude, envolvendo equipes multidisciplinares, ele, ainda assim, pode ser útil para o psicólogo em projetos de menor porte. Convém, porém, lembrar que ele não exclui o emprego de outros procedimentos mais específicos e, talvez, mais familiares ao psicólogo. O que se propõe é a utilização desta avaliação de natureza mais geral a fim de facilitar a compreensão da população estudada.

Quanto a investigação geral:

localização - a localização se fará, dependendo do âmbito do projeto, em uma instituição, em uma favela, em um bairro, em uma cidade ou em um conglomerado dentro de uma zona rural, por exemplo, com suas diferentes características; a localização se fará de forma descritiva, indicando limites geográficos e utilizando mapas;

marco histórico - o estudo histórico da comunidade ajuda a situá-la no tempo, assim, como a localização ajuda a situá-la no espaço; questões como "quando surgiu", "sob que circunstâncias", "que grupos foram seus fundadores, seus valores, seus objetivos" podem ser acrescidas por outras que se mostrem pertinentes ao tipo de comunidade estudado;

estrutura física - tendo em vista o interesse pelos aspectos ecológicos presentes na abordagem comunitária e, mais especificamente, pelas relações entre condições físicas ambientais e comportamento, estudos sobre a estrutura física da comunidade podem ser valiosos para o planejamento de programas de intervenção; estudos constantes na literatura, como os citados acima, sobre a influência do ambiente físico sobre o comportamento são numerosos e podem e devem ser devidamente aproveitados; o estudo de Legendre (1983), mostrando a influência do ambiente arquitetônico sobre o comportamento, constitui mais um exemplo deste tipo de estudo;

infra-estrutura e equipamento - enquanto Ander-Egg trata da infra-estrutura e do equipamento em nível de comarca ou região, parece pertinente considerar aqui, também, em âmbito menor, as condições ambientais envolvendo variáveis físicas (como aspectos arquitetônicos, do mobiliário, do aparelhamento, dos materiais e jogos e das atividades) sociais e programáticas (a presença de pessoas, a divisão de responsabilidade na realização de tarefas), conforme propõe Twardosz (1984), em seu trabalho de revisão da literatura em modificações de comportamento;

estudo da população - Ander-Egg sugere que se considere, aqui, "como é norma fazê-lo", em estudos demográficos, dos grandes aspectos: o **estático**, que abrange volume, composição e distribuição segundo características de sexo, idade, ocupação, etc. e o **dinâmico**, que estuda o desenvolvimento e variação da população;

nível de vida - a abrangência de aspectos deste item vai depender, mais do que acontece com outros, da maior ou menor amplitude da comunidade estudada, devendo ser adaptada para cada caso; o estudo realizado em uma favela, por exemplo, pode incluir o **nível sanitário** (envolvendo condições demográficas, condições de higiene, condições de nutrição); o **nível habitacional**, envolvendo tipo de habitação, tipo de construção, promiscuidade, mobiliário e equipamento (se dispõe de escolas e fontes de abastecimento próximos como feiras e supermercados, transporte nas proximidades, abastecimento de água, condições de higie-

ne, se é arejada, iluminada, ensolarada, próxima a espaços verdes, se as ruas são traças, etc.); **nível educacional** (proporção de analfabetos, escolaridade de adultos, crianças que freqüentam a escola nas diferentes idades, programas de educação de adultos); **nível de informação geral**: leitura de jornais, revistas, livros - quais? ouvem rádio, assistem televisão - que programas?; **nível de participação social** grau de participação em associações, clubes, sindicatos, partidos políticos e outros.

Há de se considerar, conforme já se afirmou acima, que, embora este diagnóstico tenha em vista programas de intervenção comunitária de grande amplitude, envolvendo equipes multidisciplinares, ele pode ser útil para o psicólogo se adaptado a diferentes tipos de programas, de maior ou menor vulto, realizados ou não em equipes, em nível de uma instituição, de um bairro ou de uma favela. E, se não especifica variáveis psicológicas, pode, entretanto, facilitar a sua especificação. Como esta questão envolve aspectos metodológicos, parece oportuno citar aqui novamente Bennet (1965), quando este autor enfatiza a necessidade de uma renovação metodológica, considerando a comunidade como um laboratório básico, talvez "o laboratório supremo" onde se poderia estudar o comportamento humano institucionalizado e as estratégias que o homem emprega para criar um habitat que, por sua vez, o modela".

A INTERVENÇÃO

São quatro as fontes de estratégias de intervenção: o indivíduo, o grupo, a organização e a instituição ou comunidade (Martin e Osborne, 1980).

As estratégias de intervenção em nível individual tendem a incluir a terapia individual, sobretudo a terapia breve, ou algum tipo de intervenção em momento de crise, a fim de auxiliar o indivíduo a se ajustar às necessidades sociais.

As estratégias de intervenção em nível de grupo tendem a incluir a terapia familiar, terapia de grupo, grupos de sensibilização e outras intervenções que possam melhorar a intercomunicação entre as pessoas e possam reduzir os conflitos entre grupos. Aqui se considera que o problema reside mais nos processos de grupo do que no indivíduo em particular.

Na intervenção em nível organizacional, os problemas são encarados como da organização, como escolas e hospitais.

E, finalmente, vem a intervenção em nível da instituição, que não se refere às estruturas físicas, mas a "valores básicos, a atitudes, a ideologias e objetivos que são característicos de uma sociedade" (Martin e Osborne, 1980, p. 4). As estratégias de intervenção deste nível consistem em mu-

dar alguns dos objetivos e/ou condições básicas que comumente caracterizam estas instituições. Tais estratégias visam, ainda, segundo os mesmos autores, uma distribuição mais equitativa de poder, autonomia, controle e riqueza.

A intervenção em nível da organização e da instituição faz-se por meio da consultoria, com a qual se procura alterar as condições vigentes responsáveis pelos problemas. O consultor lida, comumente, com intermediários, como pais, professores, diretores ou pessoas co-responsáveis pela implantação do programa. Ela pode ser feita também pela educação em saúde mental - por meio da qual se faz orientação quanto aos cuidados que as pessoas devem ter para a preservação da saúde mental. Mais recentemente, existe a preocupação em orientar as pessoas em relação a seus hábitos e estilo de vida, visando, ainda, a manutenção da saúde física e prevenção da doença.

Há de se lembrar, porém, que embora a intervenção em nível de comunidade não exclua o indivíduo, a família e o pequeno grupo, há uma preferência maior pelo organizacional e institucional.

A AVALIAÇÃO

É importante ter-se em vista a necessidade da avaliação dos programas de intervenção, para se poder verificar sua eficácia. Para a avaliação, devem-se estimar os resultados obtidos, não apenas no final, mas periodicamente, tendo-se em vista os objetivos propostos, os procedimentos utilizados e a opinião dos beneficiários do programa.

Enfim, ao se lidar com a atuação do psicólogo em nível de comunidade, é importante lembrar do que diz De Wilde (1981) relativamente aos dois objetivos alternativos da ação preventiva: adaptar as pessoas aos arranjos ou estruturas sociais existentes ou alterar os arranjos ou estruturas sociais para adaptá-los às necessidades das pessoas. Sem perder de vista as questões éticas, políticas e sociais envolvidas na consecução destes objetivos, há de se considerar o problema prático de como alcançá-los. A solução, na maioria dos casos, exige a realização de pesquisas que envolvam o desenvolvimento de procedimentos adequados para responder às necessidades de cada caso, com seu emaranhado de dificuldades. ■

Referências Bibliográficas

- Abreu, A.L.C. (1990) Controle de resíduos sólidos com envolvimento de população de baixa renda. *Revista de Saúde Pública*, 24 (5), 398-496. São Paulo.
- Ander-Egg, E. (1980) *Metodología y Practica del Desarrollo de la Comunidad*. Barcelona: Editorial "El Ateneo", S.A.
- Arcaro, N.T. (1991) Investigação de aspectos da clientela e sistema de atendimento de um ambulatório de saúde mental. *Psicologia USP*, 2, 1-2. São Paulo.
- Arcaro, N.T. e Meijas, N.P. (1990) A evolução da assistência psicológica e em saúde mental: do individual para o comunitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (3), 251-266.
- Beers, C.W. (1908) *A Mind that Found Itself*. New York: Longmans Green.
- Bennett, C.C. (1965) *Community psychology: impressions of the Boston conference on the education of psychologists for community mental health*. *American Psychologist*, 20, 102-107.
- Bloom, B.L. (1980) Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, 31, 111-142.
- Carvalho, M.C.C. (1985) *Análise de Condições para Implantação e Desenvolvimento de Programas com Populações de Baixa Renda por Instituições Presentes na Comunidade*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Carvalho, M.C.R.G. (1981) *A Fábrica: Aspectos Psicológicos do Trabalho na Linha de Montagem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Carvalho, M.J.M. (1990) *Arranjo Espacial e Distribuição de Crianças de 2-3 Anos pela Área de Atividades Livres em Creches*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Cowen, E.L. (1982) Primary prevention research: barriers, needs and opportunities. *Journal of Primary Prevention*, 2, 131-137.
- Cramer, B. (1977) *Problèmes Théoriques et Techniques de la Prevention des Troubles Psychiques Chez le Jeune Enfant*. Université de Genève. Suíça.
- DeWilde, D.W. (1981) Toward a clarification of primary prevention. *Community Mental Health Journal*, 18 (4), 306-316.
- Hersen, C. (1968) The discontent explosion in mental health. *American Psychologist*, 23, 447-506.
- Hersen, M.; Akzdin, A.E. e Bellak, A.S. (1986) (Orgs.) *The Clinical Psychology Handbook*. New York: Pergamon.
- Infante, R., Gonçalves, L.M.R.; Tatch, C.R. e Celestino, J. (1988) Projeto comunitário. Rio Zona-Sul (Campus Praia Vermelha - UFRJ). *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 37 (6), 327-329.
- Ingstad, P.J. e Gunnar, G.K. (1987) Staff attitude changes after environment changes on a ward for psychogeriatric patients. *International Journal of Social Psychiatry*, 33 (3), 237-244.
- Iscoe, I. (1974) Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29 (8), 607-613.
- Iscoe, I.; Bloom, B.L. e Spielberger, C.D. (1977) *Community Psychology in Transition*. New York: Wiley & Sons.
- Karfer, F.H. e Goldstein, A.P. (1986) *Helping People Change: the Textbook of Methods*. New York: Pergamon.
- Kessler, C. e Albee, G.W. (1975) Primary prevention. *Annual Review of Psychology*, 26, 557-591.
- Korchin, S.J. (1976) *Modern Clinical Psychology: Principles of Intervention in the Clinic and Community*. New York: Basic Books.
- Krasner, L. (1980) *Environmental Design and Human Behavior: a Psychology of the Individual in Society*. New York: Pergamon.
- Landin, R. e Lemgruber, V. (1980) O trabalho do psicólogo na favela. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32 (1), 67-73.
- Leavel, H. e Clark, E.G. (1976) *Medicina Preventiva* (Orgs.) São Paulo: McGraw Hill.
- Legendre, A. (1983) Appropriation par les enfants de l'environnement

- architectural: ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections de crèches. *Enfance*, 3, 389-395.
- Lindeman, E. (1944) Sintonatologia and management of acute grief. *American Journal of Psychology*, p. 101.
- Martin, G.L. e Osborne, J.G. (1980) *Helping in the Community: Behavioral Applications*. New York: Plenum Press.
- Mauro, E. (1980) *Engenharia de Comportamento: uma Contribuição à Análise de Dois Equipamentos de Uso Hospitalar e à Definição de Ambiente Terapêutico*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- McClure, L.; Cannon, D.; Belton, E.; Dascoli, C.; Sullivan, B.; Allen, S.; Connor, P.; Stone, P. e McClure, G. (1980) Community psychology concepts and research base. *American Psychologist*, 35, 1000-1001.
- Mejias, N.P. (1973) *Modificação de Comportamento em Situação Escolar*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Mejias, N.P. (1991) *Estudos sobre Estratégias de Avaliação-Intervenção em Instituições de Atendimento à Criança*. Tese (livre-docência), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Mejias, N.P. e Tassara, E.T.O. (1982) As relações entre ambiente físico e comportamento numa tentativa de aprimoramento de instrumentos de análise. *Boletim de Psicologia*, 34, 86-114.
- Mello, S.L. (1973) *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Editora Ática.
- Michael, J.M. (1982) The second revolution in health: health promotion and its environmental base. *American Psychologist*, 37, 936-941.
- Murphy, L.B. e Franks, C. (1979) Prevention: the clinical psychologist. *Annual Review of Psychology*, 30, 173-207.
- Novo Dicionário. Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.
- Pires, E.K.P. (1992) *A Mudança de Setor e o Comportamento de Crianças em uma Creche*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Poser, E.G. (1976) Strategies for behavioral prevention. Em, O.D. Park (Org.) *The Behavioral Management of Anxiety, Depression and Pain*. New York: Brunner/Mazel.
- Rocha, M.R. (1988) Programa de geração de renda com mulheres da periferia de Salvador. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 86-88.
- Ryan, M. (1971) *Blaming the Victim*. New York: Random House.
- Sampaio, D.S. (1981) *Modificação de Comportamento de Crianças em Condições Naturais com População de Baixa Renda*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Schafer, S.C. (1985) Modifying the environment: special issue: alzheimer's disease. *Geriatric Nursing*, 6 (3), 157-159.
- Serrano-Garcia, I. e Vargas Molina, R. (1993) La psicología comunitaria en America Latina: controversas y nuevos derroteros. *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, Epoca II, n° 55, 41-47. Madrid: Espanha.
- Silva, R.C. (1988) *O Papel do Psicólogo em Centros de Saúde: Algumas Reflexões sobre a Função do Psicólogo na Atenção Primária à Saúde*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Simon, R. (1989) Psicoterapia preventiva da família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9 (2), 16-18.
- Siqueira, M.M. e Casagrande, L.D.R. (1986) Proposta de educação em saúde mental para adolescentes, numa abordagem sistêmica. *Tecnologia Educacional*, 15 (70), 57-61.
- Smith, P.K. e Connolly, K. (1986) Experimental studies of the pre-school environment: the Sheffield project. *Advances in Early Education and Day Care*, 4, 17-66.
- Soler, Z.A.S.G. e Mejias, N.P. (1990) A sala de recuperação pós-parto enquanto contexto comportamental: uma tentativa de avaliação. *Revista da Escola de Enfermagem*, 24, 329-344. São Paulo.
- Spaulding, J. e Balch, P. (1983) A brief history of primary prevention in the twentieth century: 1808 to 1980. *American Journal of Community Psychology*, 11, 59-80.
- Steve, R. (1985) Effects of furniture rearrangement on the atmosphere of wards in a maximum security hospital. *Hospital and Community Psychiatry*, 36 (5), 525-528.
- Stürbulov, S. de S.L. (1988) *A Interação Pajem-Criança numa Creche: uma Tentativa de Avaliação*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Twardosz, S. (1984) Environmental organization: the physical, social and programmatic context of behavior. *Progress in Behavior Modification*, 18, 123-161.
- Verderber, S. e Reuman, D. (1987) Windows, views and health status in hospital therapeutic environments. *Journal of Architectural and Planning Research*, 4 (2), 120-133.
- Whitehead, C.C.; Polsky, R.H.; Crookshank, C. e Fil, E. (1984) Objective and subjective evaluation of psychiatric redesign. *American Journal of Psychology*, 14 (5), 639-644.
- Winge, M.S. e D'Avila Neto, M.I. (1976) Desenvolvimento de um programa de psicologia preventiva na comunidade: uma experiência de ensino na Universidade de Brasília. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 28 (1), 69-82.
- Zannon, C.M.L. da C. (1981) *O Comportamento de Crianças Hospitalizadas e a Rotina Hospitalar: Subsídios para a Atuação do Psicólogo junto à Equipe de Pediatria*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

COMPROMETIMENTO NO TRABALHO: DE O ESTADO DA ARTE E UMA POSSÍVEL AGENDA PESQUISA

**ANTONIO VIRGÍLIO BITTENCOURT
BASTOS⁽¹⁾**

Universidade Federal da Bahia.

■ O estudo do comportamento dos indivíduos nas organizações e o comportamento das próprias organizações têm se constituído em um distinto campo de pesquisa - **comportamento organizacional**. Sua construção e as feições que assume, no momento atual, guardam estreita relação com os desafios, mutações e crises que marcaram, ao longo deste século, as sociedades e, particularmente, os sistemas produtivos que as formam e definem o seu caráter geral.

São profundas e rápidas as alterações nos dois planos básicos que configuram o mundo do trabalho: na força de trabalho e nas estruturas ou modelos de organização propriamente ditos. Tais alterações inserem-se em mudanças mais gerais, de cunho social, demográfico, cultural e tecnológico em curso no cenário mundial e com implicações diferenciadas nos contextos específicos dos diversos países. As evidências indicam que os processos de transformação da organização do trabalho no sistema produtivo capitalista tornam cada vez mais explícita a importância do elemento humano para a consecução dos objetivos organizacionais. Esta importância deixa de ser um simples elemento retórico do discurso gerencial que foi dominante durante todo o século e cujas raízes estão no movimento das relações humanas, ainda nos anos 20.

Na nova base técnica da produção configurada na automação flexível, assinala Machado (1992), a organização e a tecnologia tornam-se mais dependentes do trabalhador. Motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação, por exemplo, são aspectos citados pela autora, os quais se tornam indispensáveis em um processo de produção integrado, desenvolvido em equipes e com sofisticados e caros equipamentos. Eles caracterizam os processos de automação flexível, tendo em vista o atendimento de um consumidor cada vez mais exigente quanto à qualidade do produto, bem ou serviço. Para Castro (1992), os novos processos produtivos

que emergem do avanço tecnológico tornam impossível

...privar o trabalhador da autonomia decisória, subjugando-o a decisões de chefias; nestas indústrias, maximizar a produtividade e minimizar os custos requereria estabilizar os trabalhadores, construir-lhes um espírito de equipe e, sobretudo, nutrir o seu compromisso com o êxito da atividade produtiva. (p.79).

Atenção e iniciativa são destacados como elementos importantes da qualificação do novo trabalhador para exercer o grau de autonomia que o novo sistema produtivo integrado exige, complementa a autora.

As mudanças em curso fornecem a base para a compreensão da relevância que assume, a partir dos anos 80, a pesquisa sobre **comprometimento do trabalhador com o trabalho**, tema que sempre esteve presente (por meio de múltiplos conceitos e termos) nas agendas de pesquisadores e de profissionais ligados à gestão de organizações. A pesquisa sobre comprometimento cresceu em volume a partir de resultados que apontavam o baixo poder preditivo do construto **satisfação** (especialmente em relação a rotatividade e absenteísmo) Ela tem se caracterizado tanto por buscar os antecedentes que explicam distintos níveis de comprometimento, como também por utilizar tal construto para prever outros aspectos do desempenho do indivíduo no trabalho, especialmente **absenteísmo e rotatividade**.

No presente texto busca-se: (a) fornecer uma panorama geral do campo de pesquisa, ressaltando o seu caráter multifacetado; (b) discutir o conceito de comprometimento no trabalho, especialmente como o mesmo comparece na literatura científica; (c) caracterizar os principais resultados da pesquisa sobre comprometimento no trabalho, com ênfase nos estudos sobre comprometimento com a organização, a carreira/profissão e o sindicato, por serem os três focos mais intensamente investigados; (d) apontar os problemas básicos (conceituais e metodológicos) desta tradição de pesquisa; e (e) formular algumas recomendações ou diretrizes para futuros estudos que utilizam este construto.

A PESQUISA SOBRE COMPROMETIMENTO NO TRABALHO - UMA VISÃO GERAL

A área de estudo sobre o vínculo do indivíduo com o trabalho é um exemplo rico do que se pode considerar fragmentação e pulverização de conceitos na pesquisa organizacional e social. Morrow (1983) identifica 30 conceitos ou medidas de comprometimento, também rotuladas como envolvimento, apego, saliência, identificação, entre outros rótulos. Aqui, a autora trata comprometimento como um conceito global, quicá semelhante ao de vínculo, já que inclui trabalhos que utilizam os conceitos de

⁽¹⁾ Prof. Adjunto do Departamento de Psicologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração. Pesquisador associado do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.
E-Mail: VIRGILIO @ UFBA.BR

envolvimento, *attachment*, saliência, identificação. Os conceitos desenvolvidos por Dubin (*central life interest*), em 1956, e por Lodahl e Kejner (*job involvement*), em 1965, estão entre os mais antigos ainda comumente utilizados. A maioria dos conceitos aparecem no final dos anos 70, num processo crescente de proposição ou de aprimoramento de medidas que geravam novos construtos, sem a criteriosa demarcação dos domínios teóricos e das relações entre os diversos construtos.

Dentro de um enfoque geral de **apego ao trabalho**, Dubin, Hedley e Taveggia (1976) fazem uma importante distinção entre dois aspectos do conceito, cuja retomada, neste instante, permite apresentar o quadro geral que caracteriza os estudos sobre comprometimento no trabalho.

O primeiro, refere-se às características dos ambientes de trabalho que funcionam como fontes de apego.

O apego ocorre em relação àquelas partes do ambiente social no qual existem escolhas para a ação pessoal. O ambiente, definido em termos operacionais, refere-se a qualquer porção do espaço vital da pessoa com o qual ela interage em termos comportamentais. Isto pode ser uma instituição, uma indústria, o local de residência, o grupo de trabalho, o equipamento e maquinário com que o trabalho é feito ou mesmo parte do próprio corpo do trabalhador". (Dubin et al., 1976, p.285).

Segundo, a reação do indivíduo às diversas partes do seu ambiente de trabalho, possui diversas dimensões possíveis.

Podem ser reações intelectuais envolvendo operações de avaliação e julgamento por parte da pessoa. A reação pode, também, ser emocional, envolvendo respostas afetivas dentro do indivíduo. Finalmente, a reação pode ser estritamente comportamental, envolvendo respostas musculares a estímulos do objeto ambiental..." (Dubin et al., 1976, p.286).

O estudo sobre comprometimento diversifica-se amplamente devido a estas duas dimensões já apontadas por Dubin e colaboradores e que, na literatura, vêm sendo discriminadas como: os **focos** e as **bases** do comprometimento (Becker, 1992). Há, certamente, múltiplos focos, entidades particulares, que podem funcionar como alvos deste vínculo do trabalhador - a exemplo da organização, sindicato, valores, profissão, trabalho, todos constituindo-se em linhas de investigação próprias, embora partilhem problemas comuns e exista a consciência da necessidade de integrá-las. Observa-se ainda que, dentro de cada **foco**, especialmente a organização e o sindicato, existem abordagens diferenciadas quanto às **bases**, à natureza ou aos moti-

vos que levam ao comprometimento, conduzindo a formulações teóricas distintas.

No trabalho de Morrow (1983), que se tornou um marco importante na área, a autora trabalha com cinco focos - **valores, organização, carreira, trabalho e sindicato**, nos quais ela agrupa construtos e propostas de escalas para mensurá-los. Na realidade, existem inúmeros instrumentos que não podem ser incluídos em nenhum dos focos discriminados, por envolverem aspectos de mais de um destes focos. Além de constatar que o desenvolvimento teórico e empírico dos estudos destes diversos comprometimentos é bastante diferenciado, na sua análise aponta a sobreposição conceitual entre as medidas, problemas na correlação entre a definição conceitual e operacional (correlação epistêmica) e vários indicadores de qualidade psicométricas de cada medida. Assim conclui a autora: "operacionalmente, todas as medidas revelaram alguns problemas com contaminação de construto relativa a outros conceitos de comprometimento com o trabalho, sendo que comprometimento organizacional demonstrava o menor grau de sobreposição" (p.491).

A figura 1 expressa, esquematicamente, combinações encontradas na literatura que vinculam distintos termos descritivos da natureza do vínculo a diferentes alvos deste vínculo do indivíduo.

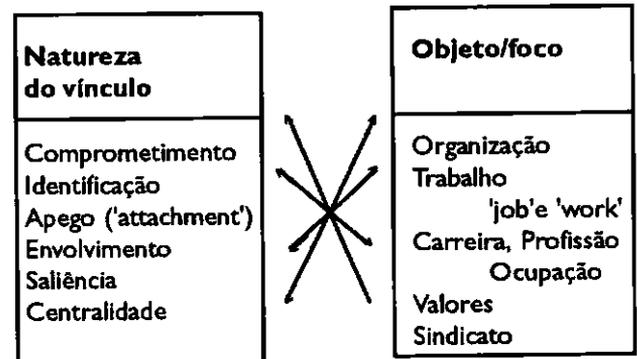


Figura 1- A Questão da Redundância Conceitual (Morrow, 1983)

A ambigüidade e confusão, marcas características deste campo de pesquisa, demandam, como bem assinalam Toulson e Smith (1991), um abrangente trabalho de integrar as partes em um todo significativo para que o verdadeiro sentido da realidade possa emergir, num paralelo à fábula dos homens cegos de Ghor e às suas percepções parciais de aspectos isolados de um elefante.

Uma inspeção da literatura que lida com as cognições de trabalhadores sugere que nós estamos como os homens cegos de Ghor, ainda tateando no escuro, usando diferentes termos para conceitos similares. Este padrão de, tentativamente, buscarmos descrições ade-

quadas de partes isoladas afeta a nossa percepção do que está ocorrendo no contexto de trabalho como um todo (p.56).

COMPROMETIMENTO NO TRABALHO - A QUESTÃO CONCEITUAL

Face ao quadro delineado no segmento anterior, revela-se importante a necessidade de buscarmos uma compreensão mais precisa do que significa comprometimento com o trabalho. Como bem assinala Osigweh (1989), os conceitos, por serem classificações saturadas de significados, constituem os blocos de construção da ciência e, quando são inadequadamente estruturados, podem afetar negativamente todo o empreendimento científico.

A análise conceitual realizada por Bastos (1994a) ressalta que, na linguagem cotidiana, pelo menos três usos do conceito de comprometimento são mais frequentes: o primeiro aproxima-se dos conceitos de "compromisso", "com envolvimento" e descrevem formas de como as pessoas se comportam em relação a determinados alvos; "com comprometimento" seria o oposto de "descompromissadamente" e indicaria o grau de atenção, esforço, cuidado que a pessoa coloca ao realizar algo. Por extensão, comprometimento passou a significar um estado do indivíduo; um estado de lealdade a algo, relativamente duradouro e que pode ser descrito através de sentenças que descrevem intenções, sentimentos, desejos. Finalmente, um terceiro uso frequente refere-se à relação entre conjuntos de condições que conduzem a produtos indesejados (comprometer como prejudicar, impedir).

Percebe-se, assim, que o mesmo termo é utilizado para descrever dimensões valorativas opostas - comprometimento como maneiras de agir que podem conduzir a produtos/estados desejáveis, como a falha em atingir tal estado desejado, e comprometimento como um tipo de envolvimento que pode dificultar/enviesar as ações da pessoa. Em certo sentido, contudo, os usos de comprometimento trazem em si a noção de "algo que amarra, ata, une" o indivíduo a alguma coisa.

Quando transposto da linguagem ordinária para a científica, o termo comprometimento sofre uma restrição significativa na amplitude do conceito, tanto pela eliminação da dimensão de significado que não a de "engajamento", como também, pela eliminação, dentro da dimensão que permaneceu, da carga valorativa negativa presente em alguns dos seus usos ("engajamento hostil", "engajamento que enviesa percepções").

Na esfera científica, comprometimento passou a significar uma adesão, um forte envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho. A análise das diversas definições apresentadas por pes-

quisadores na área revela algumas dimensões de significado comuns, a saber:

- o desejo de permanecer, de continuar; o sentimento de orgulho por pertencer;
- a identificação, o apego, o envolvimento com objetivos e valores;
- engajamento, exercer esforço, empenho em favor de.

Como se observa, o conceito de comprometimento envolve conceitos correlatos como os de envolvimento, identificação e, na língua inglesa, *attachment* (apego). *Attachment* possui as conotações de conexão, vínculo, especialmente de natureza afetiva, envolvendo devoção e fidelidade. Envioimento, por sua vez, traz entre os significados usuais no cotidiano, o de engajamento, de "juntar-se a", de estar implicado, enredado em uma situação particular. Identificação inclui a idéia de "tornar-se ou fazer-se um só com um outro, em sentimento, interesse ou ação" (*Oxford English Dictionary*).

Na realidade, embora todos os termos possuam um núcleo de significado que os aproxima, a noção de **engajamento em um curso de ação** - presente sobretudo ao se usar comprometimento e envolvimento - parece ser a dimensão principal assumida por estes construtos na produção científica. Hulin (1991) agrupa comprometimento (no caso, com a organização) ao conjunto de fenômenos comportamentais e atitudinais voltados para a compreensão da adaptação e persistência do indivíduo na sua relação com o trabalho.

Fica patente, portanto, que o conceito de comprometimento possui um caráter disposicional. Comprometer-se refere-se a uma propensão a agir, a comportar-se de determinada forma. Na realidade, trata-se de um conceito disposicional aberto, sendo impossível identificarem-se todas as sentenças que descrevem ações com aquela característica de comprometimento. No contexto de trabalho, esta noção de **disposição aberta** é, assim, bastante clara: "um professor está comprometido com a universidade", por exemplo, pode envolver desde dar todas as aulas previstas como prepará-las adequadamente, conduzir pesquisas significativas, participar dos órgãos decisórios etc. Ou seja, comportamentos extremamente variados podem ser tomados como realizadores da disposição "estar comprometido com".

Outra consideração importante para precisar o conceito de comprometimento refere-se ao fato de, na linguagem ordinária, serem necessárias indicações da maneira ou do modo como as ações são desempenhadas, para que a noção de comprometimento possa ser atribuída adequadamente. Mais especificamente, ações devem possuir características que permitam descrevê-las como comprometidas ou não, o que torna indispensável avaliar a congruência entre o dizer e o falar.

Assim, quando se afirma, por exemplo: "ele desempenhou a tarefa com comprometimento", "com comprometimento" não significa uma segunda coisa que foi feita ou algo que existe independentemente da ação empreendida - um estado mental no indivíduo que o leva a comportar-se; ele não existe *per se* mas, demanda que algo concreto seja feito para que o comprometimento, como uma qualidade, possa ser observado.

Na realidade, esta natureza adverbial (Ryle, 1979) do conceito de comprometimento não tem sido largamente considerada pelos pesquisadores da área. Predomina, largamente, o tratamento do construto como uma disposição. Assim o comprometimento é tomado como um **estado**, caracterizado por sentimentos ou reações afetivas positivas tais como lealdade em relação a algo ao qual se associam intenções comportamentais específicas. É compreensível, considerando-se tal fato, que ele seja, no âmbito dos estudos sobre comportamento organizacional, tratado predominantemente como uma **atitude** frente a aspectos particulares do contexto de trabalho. Em decorrência, que seja conceitualizado como integrado por dimensões afetiva, cognitiva e comportamental e medido pelos clássicos instrumentos escalares já desenvolvidos neste domínio do conhecimento.

É possível apontarem-se, todavia, duas tradições de conceitualização de comprometimento que fogem ao modelo dominante de investigá-lo enquanto uma atitude, dentro do referido modelo tripartite.

1. Em um clássico trabalho sobre o conceito de comprometimento Becker (1960), pertinentemente, assinala que este conceito procura explicar "o fato de que os indivíduos se engajam em linhas consistentes de ação [ou o] comportamento consistente... que persiste ao longo do tempo" (p.33). A consistência ao longo do tempo não é a única dimensão importante do comportamento que o conceito procura capturar; envolve também, a consistência entre um conjunto diversificado de atividades e a rejeição de alternativas possíveis. Apoiado na crítica de que as principais tentativas de explicação da consistência do comportamento (controle social, internalização de valores, postulação de necessidades) são circulares e tautológicas, o autor afirma a necessidade de se especificarem "as características do 'estar comprometido' independentemente do comportamento comprometido que servirá para explicar" (Becker, 1960, p.35). Assim, conceitualiza comprometimento como um **mecanismo psicossocial** cujos elementos são trocas efetuadas pelo indivíduo *side bets*, nem sempre deliberadamente, mas cujas conseqüências, estranhas à ação em que estava engajado, limitam as suas decisões posteriores, mantendo-o num mesmo curso da ação. Um exemplo de *side bets* é visto na

decisão de se manter em um emprego pelos investimentos acumulados ao longo do tempo, quer no domínio de habilidades, quer nas contribuições para fundos de pensão. Alguns processos sociais são citados como embasando os *side-bets* efetuados pelos indivíduos: as pressões das expectativas sociais generalizadas, os arranjos impessoais das burocracias e o processo individual de ajustamento a posições sociais.

2. A segunda tentativa vincula o comprometimento às teorias de atribuição, voltadas para compreender as maneiras como as pessoas explicam, para si próprias, as ações e eventos que ocorrem. Nesta perspectiva, a avaliação do comprometimento pelo trabalhador é vista como sendo feita para manter a consistência entre os seus comportamentos e as suas atitudes. Para Kiesler e Sakamura (1966), o comprometimento é um vínculo do indivíduo com atos ou comportamentos, fazendo com que as cognições relativas a tais atos se tornem mais resistentes a mudanças posteriores. Em outras palavras, comprometimento pode ser equiparado a sentimentos de auto-responsabilidade por um determinado ato, especialmente se eles forem percebidos como livremente escolhidos, públicos e irrevogáveis. Existe, portanto, um círculo de auto-reforçamento, no qual o comportamento leva ao desenvolvimento de atitudes que, por sua vez, levam a comportamentos futuros, resultando em um lento e consistente crescimento do vínculo comportamental e psicológico do indivíduo com o alvo do comprometimento.

Nesta perspectiva, Salancik (1977) considera importante focalizar manifestações observáveis de comprometimento ou a busca de elementos que distingam um "ato comprometido" de um "não comprometido". Assim, a avaliação do comprometimento não pode se limitar a verbalizações dos indivíduos, como nos enfoques que utilizam escalas de atitudes. Comprometimento seria observável em comportamentos que vão além das expectativas normatizadas pela organização para o indivíduo. A assiduidade, o tempo no emprego e a qualidade adicional no desempenho de tarefas são alguns dos indicadores utilizados para operacionalizar o construto.

Três aspectos destas ações prévias são importantes para determinar níveis de comprometimento:

1. **volição** - a percepção de que a ação foi desempenhada por livre escolha faz com que o indivíduo se sinta pessoalmente responsável pelo ato;
2. **reversibilidade** - quanto mais o indivíduo percebe que o comportamento não pode ser revertido ou que isto envolve altos custos, maior o seu comprometimento com o determinado curso de ação; e
3. **caráter público ou explícito do ato** - a percepção de que outras pessoas significativas (família, amigos, co-

legas etc.) tomam conhecimento do seu comportamento aumenta a probabilidade de vir a se comportar de forma congruente.

Como se depreende das concepções apresentadas, há um forte privilégio do componente comportamental, envolvendo a identificação de características qualificadoras da ação comprometida, assim como das ações *side-bets* que vincularam mais fortemente o indivíduo a um determinado curso de atividade. A posição dos teóricos da atribuição, no entanto, atribuem relevância ao componente "cognitivo". No modelo proposto por Edwards e Potter (1993), as atribuições, tomadas como atos sociais, ou "ações discursivas", são tratadas como elementos de seqüências de atividades que envolvem questões interpessoais ou intergrupais, tais como acusações, responsabilidade, elogios, recompensas, etc. Neste domínio, assinalam os autores, tem crescido a ênfase no papel central desempenhado pela linguagem e suas implicações para explicação causal dos eventos pelos indivíduos, na sua vida cotidiana. O dizer-se comprometido com algo, mesmo que cumpra a função de assegurar para o próprio indivíduo, a consistência entre o *dizer* e o *fazer* (dentro do modelo clássico de entendimento das cognições sociais) desempenha um papel importante nos processos comportamentais subseqüentes, no contexto social em que o indivíduo se movimenta.

COMPROMETIMENTO NO TRABALHO: O ESTADO DA ARTE

Dentre as múltiplas tradições (ou micro-tradições) de pesquisa neste domínio de investigação, três foram escolhidas como prioritárias para apresentação neste trabalho: o comprometimento com a **organização empregadora**, com a **carreira/profissão** e com o **sindicato**. Há, certamente, o critério do volume acumulado de produção acadêmica embasando a seleção destes três focos. No entanto, o fato destes três aspectos do mundo do trabalho serem aqueles que, ao longo da constituição das diversas teorias organizacionais, receberam maior atenção de importantes teóricos e estudiosos, constituiu-se no fator preponderante para a escolha.

A INVESTIGAÇÃO SOBRE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL

A pesquisa sobre comprometimento organizacional é marcada por uma pluralidade de conceituações e estratégias de mensuração do construto, o que já foi objeto de uma sistematização anterior (Bastos, 1993). Neste trabalho, cinco principais abordagens do fenômeno foram identificadas: a atitudinal/afetiva, a instru-

mental, a sociológica, a normativa e a comportamental. No entanto, o estudo do comprometimento organizacional encontra-se largamente dominado pela abordagem atitudinal/afetiva que caracteriza o clássico trabalho de Mowday, Porter e Steers (1982) vindo, a seguir, os estudos embasados na tradição iniciada por Becker (1960) e rotulada de *side-bets*, ou **instrumental**. A vertente **comportamental**, apesar do quantitativo mais reduzido de pesquisa, destaca-se pela forma inovadora de como trata a relação comprometimento-comportamento, introduzindo na análise dos seus antecedentes variáveis até então não exploradas pelas demais abordagens. Juntas, estas três abordagens são responsáveis por mais de 95% da pesquisa sobre comprometimento organizacional.

Características e principais resultados das vertentes dominantes no exterior.

O largo predomínio da perspectiva afetiva deve-se à importante síntese, feita pelos autores, de toda a pesquisa que lhes antecedeu e a uma definição do construto que se traduziu em uma escala com elevada qualidade psicométrica, como atestado em inúmeros estudos. Por outro lado, a difundida perspectiva de analisar as transações indivíduo-organização, apoiada na postulação de que o comportamento resulta do grau em que estas transações permitem a realização de objetivos do indivíduo, careceu de instrumentos confiáveis, o que afetou a qualidade dos seus achados.

A perspectiva analítica consolidada no clássico trabalho de Mowday e colaboradores - aqui nomeada de "afetiva", embora os autores a denominem de "atitudinal"- enfatiza a natureza afetiva do processo de identificação do indivíduo com os objetivos e valores da organização. As três dimensões utilizadas pelos autores para definição do construto ressaltam, nesta noção de identificação: a) forte crença e aceitação dos valores e objetivos da organização, b) o forte desejo de manter o vínculo com a organização e c) a intenção de se esforçar em prol da organização. "Quando o comprometimento é assim definido, ele representa algo além da simples lealdade passiva a uma organização. Ele envolve uma relação ativa, na qual o indivíduo deseja dar algo de si próprio para contribuir para o bem-estar da organização" (Mowday et al., 1982, p.27).

À segunda grande vertente associam-se diversos rótulos: instrumental, calculativo, continuação, *side-bets*. Nela, o comprometimento é visto como função das recompensas e custos associados com a condição de integrante da organização. Comprometimento com a organização, nesta perspectiva, é definido como a tendência a se manter nela engajado - uma linha consistente de atividade - devido aos custos associados à

sua saída. A distinção básica deste enfoque em relação ao enfoque afetivo fica clara na seguinte afirmação de Meyer, Allen e Gellatly (1990): "empregados com forte comprometimento afetivo permanecem na organização porque eles *desejam*, enquanto aqueles com forte comprometimento instrumental (*continuação*) permanecem porque eles *necessitam*" (p.710).

Estas duas perspectivas dominantes no estudo do comprometimento organizacional partilham uma estratégia metodológica comum: usam largamente estudos de corte-transversal, desenvolvem escalas para mensurar os diversos construtos envolvidos nos modelos teóricos submetidos a teste e recorrem à análise quantitativa dos dados obtidos. Em sendo assim, torna-se possível confrontar ou tentar integrar os resultados por elas gerados. De forma crescente, elas passam a ser estudadas conjuntamente buscando-se diferenciar seus preditores e possíveis efeitos diferenciados sobre o comportamento no trabalho, como nos trabalhos de Jaros, Jermier, Koehler e Sincich (1993) e de Meyer, Allen e Smith (1993).

A abordagem comportamental traz a influência da psicologia social e insere comprometimento nas teorias de atribuição, aceitando que a avaliação de comprometimento, pelo trabalhador, é feita para manter a consistência entre os seus comportamentos (volitivos e explícitos, tais como o de continuar na organização) e as suas atitudes. Por isto, também é denominado de enfoque da "consistência cognitiva". Este enfoque tem suas bases na teoria da dissonância cognitiva proposta por Festinger, na teoria da auto-percepção de D. Bem, encontrando sua formulação inicial no trabalho de Kiesler (*apud* Meyer e Allen, 1988).

Associado à perspectiva comportamental encontra-se o modelo proposto por Staw (*apud* Near, 1989 e O'Reilly e Caldwell, 1981), que integra o enfoque da consistência cognitiva com o enfoque instrumental, em um quadro de referência mais abrangente. O comprometimento com uma ação, visto segundo a concepção de Salancik (1977), emerge quando o indivíduo se sente responsável pela ação, considera tal ação significativa, acha que ela tem conseqüências importantes e se considera responsável por tais conseqüências. A ação de ingressar e manter-se em uma organização, segundo o autor, implica uma decisão de troca calculada. Ela tem conseqüências importantes para o indivíduo e desencadeia o processo de consistência cognitiva.

Na literatura, vale destacar, crescem em número os estudos que desenvolvem modelos explicativos mais ricos e abrangentes acerca dos determinantes do comprometimento do trabalhador, sendo freqüentes o uso de análises de regressão múltipla e *path analysis* (Morris e Scherman, 1981; DeCotiis e Summers, 1987; Mathieu, 1988, 1991; Mottaz, 1988; Mathieu e Hamel, 1989; Dornstein e Matalon, 1989; Florkowski e Schuster, 1992). A diversidade

de variáveis e formas de mensurá-las impedem que já se tenha um quadro suficientemente claro de como interagem os múltiplos antecedentes na determinação de níveis de comprometimento organizacional.

Conquanto complexo, pelo desafio de integrar um vasto conjunto de pesquisa com enorme diversidade de variáveis e de instrumentos de medida, o trabalho de sintetizar os principais resultados da pesquisa sobre o comprometimento do indivíduo com sua organização empregadora é facilitado pela existência de cinco meta-análises (Mathieu e Zajac, 1990; Cohen e Lowenberg, 1990; Randall, 1990; Cohen, 1993; Aven, Jr, Parker e McEvoy, 1993). Enquanto Conhen e Lowenberg (1990) detêm-se na abordagem "instrumental", o trabalho de Mathieu e Zajac (1990), mais extenso, analisa os resultados dos estudos tanto na vertente "afetiva" quanto na "instrumental". Este trabalho estrutura-se apresentando os resultados relativos aos antecedentes, correlatos e conseqüentes do comprometimento. Em Randall (1990), tem-se acesso a uma síntese específica dos resultados relativos às conseqüências do comprometimento. A meta-análise de Cohen (1993) sistematiza as relações entre comprometimento e *turnover*, enquanto Aven, Jr *et al.* (1993) detêm-se na relação entre gênero e comprometimento. O Quadro 1 sumariza os principais resultados obtidos pela pesquisa nas três vertentes acima apresentadas.

Do exame da literatura podemos concluir, como o fez Guest (1991), que dois conjuntos de antecedentes parecem ter claras implicações para a gestão ou políticas organizacionais que procurem gerar ou ampliar o comprometimento. Primeiro, a importância de trabalhos que se ajustem às expectativas dos indivíduos. Isto implica que a gerência deve ter grande cuidado com as etapas de recrutamento, seleção e socialização. O segundo conjunto de variáveis aponta para o "desenho" do trabalho, pois o comprometimento parece ser mais elevado entre os que ocupam cargos com maior escopo, que envolvem maior responsabilidade e possibilidade de auto-expressão.

Quanto aos conseqüentes, assinala Randall (1990), os resultados têm sido muito discrepantes, desconhecendo-se as razões para as inconsistências observadas. Na meta-análise, os resultados não mudam significativamente quando se comparam diferentes decisões metodológicas (conceitualização, operacionalização do construto, desenho do estudo, amostragem ou técnica de observação). As fracas associações observadas entre comprometimento (atitude) e comportamento são bastante típicas da pesquisa sobre o comportamento organizacional salienta Randall. Em síntese, conclui Guest (1991), "a pesquisa sobre os produtos relacionados a comprometimento é desapontadora para aqueles que acreditavam que comprometimento teria uma influência positiva sobre o comportamento do empregado".

Quadro 1 - Síntese dos principais resultados da pesquisa sobre comprometimento organizacional, nas vertentes "afetiva", "Instrumental" e "comportamental."

| Categorias de variáveis | Variáveis e tipo de relação | Referências importantes |
|--|---|---|
| ANTECEDENTES | | |
| Pessoais | No geral, associações reduzidas. Maior idade, maior nível educacional, estado civil casado associam-se a maior comprometimento. Relações positivas também com percepção da competência pessoal, locus de controle interno, adesão a valores da ética protestante do trabalho. Gênero não se correlaciona significativamente com comprometimento atitudinal. A natureza ou tipo da ocupação é um importante moderador do efeito de outras variáveis antecedentes. | Luthans, Baak e Taylor (87); Glisson e Durick (88); Mottaz, (88); Morris e Sherman (81); Mowday et al. (82) Angle e Perry, (86); Buchanan, (74); Kidron, (78); Blau, (87), Popper e Lipshitz (92) Aven, Jr. et al. (93) |
| Funcionais | Tempo na organização e remuneração apresentam correlações positivas reduzidas O estágio da carreira e a natureza da função (staff e de linha) moderam o efeito de outros preditores. Esquema de trabalho (tempo integral ou parcial) | Brook e Seers (91); Koslowsky (90); Lee e Johnson (91); Jans (89); Chelte e Tausky (87); Fields e Thacker (91) |
| Características do trabalho | Correlações positivas moderadas e altas entre variedade das habilidades, caráter inovador e escopo do trabalho e comprometimento. Correlação positiva mas reduzida com autonomia e coesão do grupo. Correlações negativas com ambigüidade, conflito e sobrecarga do papel. Adesão a valores intrínsecos | Bateman e Strasser (88); Glisson e Durick (88) Puttl, Aryee e Liang, (89) Morris e Scherman, (81); Mathieu, (91); Brooke e Sears (91) |
| Experiências no trabalho | Correlações moderadas com o comportamento de estruturação e consideração do líder; alta correlação com estilo participativo de gerência e com habilidade de comunicação do líder. Percepção da decisão de ingressar, processo de ingresso (alternativas, grau de dificuldade) | Luthans et al. (87); Fukami e Larson, (84). Puttl, Aryee e Phua (90) Near (89); O'Reilly e Caldwell (81); Kline e Peters (91) |
| Características organizacionais | As correlações entre comprometimento e características organizacionais (tamanho, centralização) são praticamente nulas. Percepção do suporte organizacional. Processos de socialização organizacional. Programas de participação nos lucros, equidade do pagamento afetam positivamente o comprometimento. | DeCotiis e Summers (1987) Mathieu e Hamel (89) Dornstein e Matalon (89) Eisenberg et al. (86); Whitner e Walz (93); Florkowsky e Schuster (92) |
| Características extra-organização | Alternativas de emprego e grupos de referência fora da organização | Dornstein e Matalon, (89) |
| CORRELATOS | Aqui encontram-se os mais fortes níveis de associação entre variáveis atitudinais e comprometimento organizacional, a exemplo de: motivação, satisfação geral e frente a vários aspectos do trabalho, outras medidas de comprometimento (ocupacional, envolvimento com o trabalho) Nível mais baixo de estresse também se encontra associado a maior comprometimento. | Síntese extraída de Mathieu e Zajac (90) |
| CONSEQÜENTES | Quanto ao desempenho, os resultados mostram fracas correlações com comprometimento, especialmente se ele for avaliado a partir do próprio produto do trabalho. Correlações negativas com rotatividade, embora moderadas. As correlações expressivas ocorrem com várias intenções comportamentais, tais como deixar o emprego, buscar novo emprego. Recentemente, têm surgido modelos explicativos de rotatividade mais sofisticados, nos quais a sua relação com comprometimento é mediada pela "intenção de sair". Menos atrasos e ausências no trabalho estão associados e maior comprometimento. Relações positivas com comportamentos pró-sociais. | Stumpf e Hartman (84); William e Hazer (86); Shore e Martin (89); Shore, Newton e Thornton (90); Farkas e Tetrick (89); Lee e Mitchell (91); Tett e Meyer (93); Koslowsky, (91); Mathieu e Kohler (90); Huselid |

Finalmente, é importante assinalar que a pesquisa sobre comprometimento organizacional vem sendo fortemente redirecionada a partir da recomendação de Reichers (1985) no sentido de se decompor o conceito global em medidas específicas de comprometimento com diferentes facetas da organização.

O autor parte do pressuposto de que as organizações não são algo monolítico ou uma entidade indiferenciada que elicia uma identificação por parte do indivíduo; pelo contrário, elas são constituídas de múltiplos segmentos que nem sempre partilham os mesmos objetivos e valores. Entre estes segmentos destacam-se, por exemplo, a cúpula gerencial, o grupo de trabalhadores, os consumidores ou clientes, os sindicatos. Este pressuposto traz claras implicações para o estudo do comprometimento organizacional que deveria, a exemplo do que ocorre com o conceito de satisfação no trabalho, ser além de uma medida global, decomposto em comprometimentos específicos.

A reconceitualização de comprometimento organizacional como uma série de compromissos múltiplos com vários grupos, tanto dentro quanto fora da organização, é proposta por Reichers. "Estes comprometimentos refletem um complexo e às vezes problemático apego à organização que não é evidente na abordagem global..." (Reichers, 1985 p.469). Tal abordagem abre perspectiva para o estudo de possíveis conflitos entre alvos de comprometimento dentro da organização, o que vemos no trabalho de Reichers (1986).

Mais recentemente, cresce o número de estudos buscando investigar as relações entre comprometimento frente a diferentes facetas do mundo organizacional. O trabalho de Gregersen (1993) é bastante ilustrativo. Nele são encontradas diferenças significativas entre múltiplos comprometimentos e comportamentos extra-papéis, avaliados independentemente por supervisores, em diferentes estágios de tempo de permanência na organização.

A pesquisa sobre comprometimento organizacional no Brasil.

No Brasil, os estudos sobre o comprometimento organizacional inserem-se na perspectiva "afetiva", utilizando o instrumento proposto por Mowday e col. (1982), traduzido e adaptado para o contexto do serviço público por Borges-Andrade, Afanasiéff e Silva (1989). A partir deste trabalho pioneiro, outros estudos surgiram utilizando o mesmo instrumento e modelos explicativos bastante semelhantes (Brandão, 1991; Brandão e Bastos, 1993; Bastos e Brandão, 1993; Borges-Andrade, 1994a; Dias, 1993; Gama, 1993; Teixeira, 1994).

Centrados basicamente na análise dos antecedentes de comprometimento organizacional, estes trabalhos buscam, exploratoriamente, construir modelos explicativos de comprometimento para amostras de trabalhadores

brasileiros, tendo encontrado resultados bastante coerentes. A matriz básica encontra-se no trabalho de Borges-Andrade et al. (1989), sofrendo ligeiras alterações que, contudo, não configuram mudanças significativas. Este modelo básico envolve um grande número de variáveis pessoais, funcionais, características do trabalho, do contexto organizacional e extra-organizacional.

Na sua maioria, estes trabalhos foram desenvolvidos em uma única organização, no âmbito do setor público, especialmente em empresas e autarquias. Os resultados ressaltam a importância de variáveis organizacionais, especialmente, a oportunidade oferecida ao servidor para o seu crescimento e realização profissional. Os estudos, no geral, utilizam análise de regressão múltipla para identificar o conjunto de preditores de comprometimento nas amostras globais e em alguns de seus estratos, tomados como variáveis moderadoras. Isto ocorre em relação às ocupações meio e fim e unidades da organização estudada (Borges-Andrade, 1990; Brandão, 1991; Dias, 1993; Gama, 1993). O trabalho de Bastos e Brandão (1993) agrega informações de maior número de organizações e verifica diferenças importantes no conjunto de preditores quando se consideram o setor da administração e a natureza da ocupação. O mesmo ocorre com o trabalho de Siqueira e Gomide (apud Siqueira, 1993).

O núcleo de estudos da Universidade Federal de Minas Gerais tem explorado as relações entre comprometimento, qualidade de vida no trabalho e estresse (Moraes e Kilimnik, 1994⁽²⁾; Brito, 1995) e valores (ética) no trabalho (Pena, 1995). Estudos como os de Brito e de Pena trabalharam com amostras de professores e incluíram a comparação entre comprometimentos organizacional e com a profissão.

Trabalhos que buscam integrar a análise de comprometimento frente a distintos focos do contexto de trabalho começam a emergir no Brasil, atendendo a uma forte recomendação da literatura internacional. Bastos (1994b) identificou padrões de comprometimento de trabalhadores frente à organização, carreira/profissão e sindicato. Neste estudo ficaram evidentes as múltiplas possibilidades de integração e conflito entre comprometimentos assim como foram identificados fatores pessoais, da natureza do trabalho e fatores organizacionais que explicam a inclusão de trabalhadores nos diferentes padrões de comprometimento.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, conforme relato de Siqueira (1993), um destes deixa de analisar os antecedentes de comprometimento e o toma como um

⁽²⁾ Moraes, L.F.R. e Kilimnik, Z.M. (1994) Comprometimento, QVT e stress no trabalho: uma abordagem de diagnóstico comparativo. Belo Horizonte: relatório de pesquisa.

dos antecedentes incluídos em um modelo explicativo de rotatividade. Os resultados, coerentes com a literatura disponível, reafirma o poder preditivo da medida de comprometimento com a organização em relação a várias cognições de saída. Comprometimento revelou-se, diga-se de passagem, melhor preditor do que o grau de satisfação no trabalho.

Comparando os resultados obtidos pela pesquisa no país àqueles oriundos do exterior, Borges-Andrade (1994b)⁽³⁾ assinala algumas diferenças importantes. Aqui, observa-se um maior peso de variáveis ligadas às oportunidades de crescimento ocupacional, à justiça das políticas de recursos humanos e ao status da organização; diferentemente, no exterior, aparecem variáveis pessoais, o planejamento e manejo das atividades e a qualidade da liderança. Outra observação interessante é a de que os principais antecedentes de comprometimento nos estudos brasileiros fortalecem as explicações que enfatizam as trocas indivíduo-organização. O comprometimento parece ser uma resposta do indivíduo a organizações que oferecem suporte para os seus objetivos de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, em um contexto de equidade no tratamento dos seus recursos humanos.

Tais resultados fortalecem a indicação de Eisenberg, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) acerca da importância de se estudar o comprometimento também do ponto de vista da organização em relação aos seus empregados; para tanto, os autores desenvolveram o conceito de *percepção do suporte organizacional* que se mostrou distinto em relação às medidas de comprometimento afetivo e instrumental e que envolve o conjunto de crenças mantidas pelos empregados, acerca da medida em que a organização valoriza as suas contribuições e o seu bem-estar. O construto, assim definido, pode significar uma dimensão significativa na avaliação que o trabalhador faz de múltiplos aspectos do seu contexto de trabalho, contribuindo para diminuir o número de variáveis normalmente incluídas nos modelos explicativos de comprometimento.

OS ESTUDOS SOBRE COMPROMETIMENTO COM A CARREIRA

Entre os cinco focos de comprometimento apontados por Morrow (1983), a carreira é o menos desenvolvido (Bedeian, Kemery e Pizzolatto, 1991; Aryee e Tan, 1992), embora a "carreira" seja uma variável-chave em muitos modelos integrativos do comportamento organizacional. Na psicologia organizacional, apenas episódios ou aspectos

da carreira isolados no tempo, como a sua escolha na adolescência, eram tomados para estudo. "A carreira como um todo começa a receber maior atenção apenas nos anos setenta" (Boerlijst, 1984, p. 313).

Os anos 70 marcam uma fase de desenvolvimento de medidas, nas diversas áreas de estudos sobre o desenvolvimento de carreiras (Chartrand e Camp, 1991). O conceito de "carreira", neste caso tomado como equivalente ao de "profissão", é atrelado a inúmeros outros conceitos descritivos da natureza do vínculo, como se vê na seguinte não-exaustiva lista: "comprometimento profissional" (Sheldon, 1971; Jauch, Glueck e Osborn, 1978; Tuma e Grimes, 1981), "comprometimento ocupacional" (Aranya e Jacobson, 1975), "saliência da carreira" (Greenhaus, 1971), "comprometimento com a carreira" (Quadagno, 1978), "orientação de carreira" (Gannon e Hendrickson, 1973), "motivação para a carreira" (London, 1983).

A questão do termo apropriado para rotular este alvo de comprometimento.

Este domínio de estudo da relação do indivíduo com sua "carreira", "profissão" ou "ocupação" apresenta, em relação aos demais focos, problemas mais complexos relacionados à conceitualização do próprio objeto do vínculo de comprometimento. Como apontaram Super e Hall (1978), termos como "carreira", "ocupação", "trabalho", "posições" são usados confusamente como sinônimos, sem maiores preocupações em precisar cientificamente os usos de tais conceitos. Hoje, três conceitos são mais largamente utilizados neste domínio da pesquisa sobre comprometimento - *ocupação*, *profissão* e *carreira* - já existindo reflexões que procuram delimitá-los mais cuidadosamente.

"Ocupação" ou "vocação" são considerados termos básicos que descrevem o domínio ou circunscrevem um conjunto de conhecimento e habilidades relativos à produção de um bem ou prestação de um serviço. Na literatura encontram-se estudos que avaliam o comprometimento ocupacional a exemplo dos trabalhos de Thornton (1970) e de Aranya e Jacobson (1975). Aqui, o comprometimento é avaliado pelo grau de desejo de permanecer na ocupação atual considerando-se possíveis incentivos para mudar (pagamento, oportunidades de crescimento, por exemplo).

A conceitualização tanto de *profissão* quanto de *carreira* utilizam ocupação ou vocação como termos referentes primários, adicionando-lhes algumas dimensões de significado. O termo *profissão* agrega como dimensão definidora, um conjunto de características na qual podem variar as ocupações. Esta dimensão, conceitualizada como grau de profissionalismo de uma ocupação envolve, segundo Kast e Rosenzweig (1970):

1. a existência de um corpo sistemático de conhecimento que requer um lento processo de formação e treina-

⁽³⁾ Borges-Andrade, J. E. (1994b) Comprometimento Organizacional: o estado na arte no exterior e no Brasil. Palestra e transparências. Uberlândia, MG: Rezende Alimentos.

- mento envolvendo tanto aspectos intelectuais quanto atividades práticas;
2. um grau de autoridade conferida pelos clientes em função do conhecimento técnico especializado;
 3. um amplo reconhecimento social como base para o exercício da autoridade;
 4. um código de ética que regula as relações entre os pares e entre o profissional e seus clientes; e
 5. uma cultura profissional que é mantida pelas organizações; vários outros atributos de profissionalismo aparecem na literatura, muitos dos quais, apontando características específicas da relação do indivíduo com a sua profissão: senso de dever, sentimento de identidade com o grupo, alto grau de envolvimento, necessidade de autonomia, entre outros.

Carreira abarcaria tanto as ocupações quanto as profissões e envolveria a noção de seqüência de trabalhos correlacionados a um determinado campo, ao longo de uma dimensão temporal. Termo originário do latim *carraria* (caminho, estrada para carruagem), é definida como um curso da vida profissional ou de emprego que oferece oportunidade para progresso e avanço no mundo.

Como afirma Bruhn (1989), o trabalho pode ser visto pelo indivíduo como um "emprego" ou como uma carreira. Neste caso, percebido como um processo para o curso de vida, mais do que um fim em si mesmo, o trabalho passa a fazer parte de um plano de vida, sendo o indivíduo forçado a fixar objetivos, a estabelecer prioridades, a definir um curso para seguir. Como as "carreiras" envolvem uma seqüência percebida pelo indivíduo de postos de trabalho relacionados, porém separados, isto é, possuem uma natureza longitudinal, a importância do construto de comprometimento com uma carreira fica ressaltada, assinalam Colarelli e Bishop (1990). Ou seja, o comprometimento com a carreira poderia transcender o compromisso com um conjunto específico de tarefas de um posto de trabalho e envolver diversos trabalhos em uma perspectiva de mais longo prazo.

Uma análise dos problemas conceituais e da qualidade dos instrumentos de medida já apresentados foi realizada por Blau (1985b) que, por sua vez, propõe uma definição operacional para o que ele denominou comprometimento com a carreira ("uma atitude em relação à sua vocação ou profissão") e uma nova escala para mensurá-lo.

Embora os referentes profissão e vocação sejam de alguma forma restritivos, eles são necessários. É importante ancorar o conceito de comprometimento com a carreira em uma terminologia mais específica do que "trabalho em geral", enquanto o uso de referentes mais amplos como "trabalho" e "organização", tornariam o conceito de comprometimento com a carreira redundante em relação a outros conceitos (Blau, 1985b, p. 278)

Como um componente da dimensão subjetiva da carreira, o comprometimento é um conceito afetivo que representa identificação com uma série de trabalhos relacionados em um campo específico de trabalho e é comportamentalmente expresso na habilidade de lidar com decepções ao buscar os objetivos da carreira (Aryee e Tan, 1992, p.289).

Blau (1989) considera a sua definição de comprometimento com a carreira como uma parte do modelo proposto por London (1983) sobre motivação para a carreira. Neste modelo, três aspectos são considerados: a) "persistência na carreira", ou o grau em que o indivíduo é resistente às barreiras e dificuldades que afetam o seu trabalho e se sente competente para controlar estes eventos, mantendo a direção definida para seu trabalho; b) "compreensão da carreira", a medida em que a pessoa possui percepções realísticas da sua carreira e como relaciona tais percepções com os seus objetivos; e c) "identidade da carreira *identity*", ou o grau de envolvimento pessoal com o seu trabalho, carreira ou profissão. Uma tentativa inicial de submeter o modelo de motivação para a carreira proposto encontra-se no trabalho de Noe, Noe e Bachhuber (1990). Segundo Blau (1989), o comprometimento com a carreira envolve os componentes de "persistência" e "identidade" da definição proposta por M. London.

Os antecedentes do comprometimento com a carreira

Os principais resultados empíricos indicam que o comprometimento com a carreira relaciona-se negativamente com rotatividade (Blau, 1989). Existem, todavia, menos evidências quanto aos preditores deste comprometimento, até pelo reduzido número de pesquisas desenvolvidas, pelo uso de estratégias distintas de medir o construto (a escala proposta por G. Blau, a adaptação da escala de comprometimento organizacional, e medidas comportamentais específicas para amostras estudadas).

No estudo de Blau (1985a), consistentemente com o modelo proposto por London (1983), os maiores preditores de comprometimento com a carreira, entre enfermeiras, foram duas variáveis pessoais (maior tempo na profissão e não ser casada) e duas situacionais (menor percepção de ambigüidade do papel, comportamentos de estruturação do supervisor). Coerentemente, Darden, Hampton e Howell (1989) apontaram a importância de um estilo de supervisão participativo sobre o comprometimento de uma amostra de vendedores de varejo, o que é atribuído ao efeito deste estilo sobre o conflito e ambigüidade dos papéis. A importância de variáveis extra-trabalho, por exemplo, satisfação conjugal, foi apontada por Steffy e Jones (1988), em uma amostra de enfermeiras.

O trabalho de Colarelli e Bishop (1990) reafirma a

contribuição de variáveis pessoais e situacionais como preditores de comprometimento com a carreira. Idade, *locus* de controle interno, anos de educação e a existência de um "mentor" relacionam-se positivamente, enquanto, ambigüidade e conflito entre papéis, negativamente. Estas relações revelaram-se mais fortes na amostra de profissionais (químicos) do que estudantes (MBA) que trabalhavam em funções administrativas. O mais robusto preditor de comprometimento, nas duas amostras, foi a existência de um mentor que acompanha, orienta e fornece suporte ao indivíduo ao longo do período inicial de sua carreira. Evidências adicionais de que elevada escolaridade associa-se a níveis mais fortes de comprometimento com a carreira encontram-se nos trabalhos de Matsui, Ohsawa e Onglatco (1991) e Grover (1992).

Um modelo integrativo de antecedentes e conseqüências do comprometimento com a carreira foi construído com base na formulação teórica de London (1983) e submetido a teste por Aryee e Tan (1992), em uma amostra de professores e enfermeiros. Várias relações hipotetizadas encontraram suporte nos dados, a exemplo de: saliência do trabalho na vida, a oportunidade de desenvolvimento oferecida pela organização, a satisfação com a carreira e o comprometimento com a organização que apareceram como preditores de comprometimento com a carreira. Por sua vez, comprometimento com a carreira relaciona-se positivamente com a busca de desenvolvimento de habilidades, negativamente com intenções de abandonar a carreira e não se revela preditor da qualidade do trabalho. Apesar destas relações, na sua maioria coerentes com as bases teóricas do estudo, os autores concluem pela necessidade de aperfeiçoar o modelo já que este, como um todo, não apresenta um ajustamento aceitável aos dados empíricos coletados.

O trabalho de Arnold (1990) traz o mérito de investigar, a exemplo do que já se observa em relação ao comprometimento organizacional, distintos enfoques teóricos para o comprometimento com a carreira, buscando, assim, articular o conjunto de preditores ainda dispersos nesta tradição de pesquisa. O estudo, conduzido em uma amostra de estudantes de enfermagem, possui um delineamento longitudinal, com medidas de comprometimento em três momentos (inicial do curso, após 4 meses e após 1 ano). O comprometimento com a carreira foi medido atitudinalmente, através da escala proposta por G. Blau.

O conjunto de preditores utilizados pelo autor agrupa variáveis de três enfoques gerais para o fenômeno do comprometimento: a) comportamental, segundo tradição de Salancik (1977), ao incluir o grau em que a decisão de se engajar na carreira foi livremente tomada, é considerada importante, explícita e irrevogável; b) o enfoque do papel das expectativas prévias não atendidas; e c) enfoque das trocas sociais, que enfatiza o grau em que as experiências positivas dentro e fora do trabalho que afetam o compro-

metimento. O delineamento longitudinal permitiu, ainda, investigar o impacto do comprometimento sobre as experiências subseqüentes. Os resultados, como afirma o autor, fornecem algum suporte para os três enfoques, embora em graus variados, nos três momentos da pesquisa. Coerentemente com a abordagem comportamental, o comportamento de escolha revela-se um forte preditor de comprometimento no momento I do treinamento, diminuindo o seu poder explicativo nos momentos seguintes; no último momento, as experiências que caracterizam o enfoque das "trocas sociais" possuem um forte impacto no comprometimento; neste período, também, encontra-se uma influência moderada das expectativas não atendidas. Estes dois enfoques não se mostram fortes para explicar o comprometimento inicial. O estudo aponta, ainda, a inexistência de evidências da influência do comprometimento com a carreira sobre as experiências posteriores.

OS ESTUDOS SOBRE COMPROMETIMENTO COM O SINDICATO

O comprometimento com o sindicato possui uma tradição bastante reduzida enquanto tema de pesquisa, embora desde os anos 50, sob outros conceitos, a questão da relação trabalhador-sindicato seja alvo de estudo. Ela emerge a partir dos anos 80, associando-se a dois fatores determinantes. O primeiro foi o crescente uso do construto comprometimento na pesquisa organizacional. As evidências de que ele poderia substituir outros construtos, largamente usados, despertaram o interesse daqueles que queriam ampliar o entendimento dos fatores associados ao vínculo do trabalhador com organizações de diferentes naturezas institucionais, não apenas com a organização empregadora (empresa). O segundo fator foi o interesse das próprias organizações sindicais em disporem de conhecimentos acerca de processos psicológicos envolvidos na relação com os seus membros, especialmente em uma conjuntura com indicadores de forte declínio do número de trabalhadores sindicalizados, entre os países do primeiro mundo (Mellor, 1990, Rodrigues, 1992).

Além disto, como apontam Lynn e Williams (1990), as atitudes frente ao sindicato exercem um efeito poderoso sobre as percepções e comportamento no contexto de trabalho, além das decisões específicas relacionadas ao sindicato (ingressar em movimentos grevistas e participar deles, participar de eleições sindicais, entre outras). Há, ainda, a constatação de que os sindicatos exercem uma influência significativa nos processos decisórios das empresas, como documentam Fields e Thacker (1991a).

Apesar das considerações apresentadas, a pesquisa sobre o comportamento organizacional até os anos 70 vinha ignorando "amplamente o papel do sindicato como um fator importante na determinação da efetividade organizacional" (Hammer, 1978, p.561), au-

sência particularmente apontada nas teorias motivacionais e nas explicações do desempenho, rotatividade e absenteísmo no trabalho, onde o foco sempre consistiu em aspectos da própria organização empregadora.

A introdução do construto de comprometimento nos estudos da relação indivíduo-sindicato tem um marco bem definido. Trata-se do trabalho de Gordon, Philpot, Burt, Thompson e Spiller (1980) que apresentam uma definição e proposta de instrumento que se apoiam nas mesmas dimensões concebidas por Porter, Steers e Mowday e Boulian (1974) para o comprometimento organizacional. Os próprios autores tinham a expectativa de prover a área com uma medida de comprometimento que funcionasse "como a principal variável critério nesta área de pesquisa aplicada" (p. 497), destacando o seu uso potencial para os sindicatos avaliarem o impacto das suas ações.

Voltado prioritariamente para definir o construto e propor um instrumento adequado para mensurá-lo, Gordon et al. (1980) construíram e validaram, em uma amostra de trabalhadores não-manuais, uma escala de comprometimento com o sindicato que se transformou na matriz para as demais (geralmente versões mais reduzidas) que surgiram. Neste trabalho foram identificados quatro fatores subjacentes ao construto de comprometimento: a) *lealdade ao sindicato* - fator mais importante, engloba o sentimento de orgulho e, simultaneamente, a consciência dos benefícios oriundos do fato de pertencer ao sindicato; b) *responsabilidade pelo sindicato* - envolve o desejo de assumir deveres, tarefas, encargos do dia-a-dia, de forma a proteger os interesses do sindicato; c) *desejo de trabalhar pelo sindicato* - significando uma prontidão ou desejo de ir além do cumprimento das tarefas e dispender um esforço-extra em prol dos objetivos do sindicato e, d) *crença no sindicalismo* - que representa o apego ao sindicato baseado em uma perspectiva ideológica.

A pesquisa, após o trabalho de Gordon e colaboradores, tomou as seguintes direções principais:

- a investigação da dimensionalidade do construto e proposição de aprimoramentos no instrumento usado para medi-lo;
- estudos sobre antecedentes e conseqüentes do comprometimento, como definidos inicialmente pelos autores;
- estudos que focalizaram apenas o conceito de *lealdade* com o sindicato, uma das dimensões integrativas de comprometimento, como proposto por Gordon et al. (1980), desenvolvendo modelos de antecedentes e conseqüentes e,
- a retomada dos estudos sobre "dupla lealdade", comparando-se níveis de comprometimento com o sindicato e com a organização empregadora.

Quanto à primeira vertente, assinala-se, neste momento, apenas o fato de que a dimensionalidade do construto ainda é uma questão em aberto, com múltiplas soluções fatoriais emergindo das pesquisas, a exemplo do que ocorre com o comprometimento organi-

zacional e com a profissão. O foco, neste momento, consiste na sistematização dos achados relativos aos *antecedentes* do comprometimento com o sindicato.

O trabalho original de Gordon e colaboradores inclui, em sua análise, um conjunto de variáveis, consideradas correlatas de comprometimento, a exemplo de características pessoais, participação, filiação e aspectos da socialização. Os autores trabalharam com a medida global de comprometimento e com as medidas das subescalas componentes, tendo identificado diferenças entre os correlatos mais importantes dos diversos fatores. A participação e a influência da socialização foram as variáveis mais fortemente associadas com a medida global de comprometimento e com o fator I - lealdade.

Um instigante trabalho na direção de construir um quadro de referência teórico para o estudo do comprometimento com o sindicato é apresentado por Newton e Shore (1992). Os autores constatarem que faltam à literatura sobre relações de trabalho "modelos teóricos abrangentes que incluam explicações sobre como múltiplas atitudes e percepções sobre o sindicato podem trabalhar juntas para explicar o comportamento dos seus membros" (p. 275). Apoiados no modelo proposto por Etzioni (1975), em relação ao comprometimento com a organização e em trabalhos que diferenciam as "bases" deste comprometimento, eles apresentam um modelo que articula tanto visões positivas ("apego") como negativas ("oposição") em relação ao sindicato. A pesquisa tem dado pouca atenção aos indivíduos que se opõem ao sindicato, afirmam os autores, quando esta atitude pode ter impacto importante no crescimento e sobrevivência do sindicato.

As bases da relação do indivíduo com o sindicato são articuladas em dois eixos: o *ideológico*, que tem um extremo negativo (alienação) e um positivo (comprometimento) e caracteriza-se por ser um vínculo que se apoia em valores e em crenças que funcionam como padrões para o indivíduo avaliar a presença do sindicato; e o *instrumental*, também variando de negativo a positivo, que "representa uma relação calculativa ou utilitária com o sindicato, baseada em uma avaliação cognitiva dos custos e dos benefícios associados com a representação sindical" (p. 279). Avaliações positivas nos dois eixos significam diferentes níveis de "apego", assim como negativas, "oposição". Avaliações divergentes entre os eixos são vistos como "estados dissonantes".

Da interação entre estes dois eixos, emerge uma tipologia de oito padrões de relação do indivíduo com o sindicato, que são descritos em termos do comportamento relacionado ao sindicato, com base na literatura disponível. Mais do que caracterizar esta tipologia, os autores desenvolvem um modelo que integra, em três níveis, fatores que têm impacto sobre o desenvolvimento dos tipos de relação indivíduo-sindicato identificados. Aspectos do ambiente externo (econômicos e perspectivas dos grupos familiar e de amigos) são postulados como tendo um impacto apenas indireto,

pelo seu efeito nos contextos de trabalhos ou nos indivíduos, sobre o seu comportamento relativo ao sindicato. No contexto de trabalho imediato, destaca-se o clima das relações de trabalho como determinante das comunicações e o tratamento dispensado pelo empregador, assim como as estratégias de socialização empregadas pelo próprio sindicato e as suas lideranças. No plano individual, o grau de necessidades individuais (materiais e de crescimento), e o grau em que estas necessidades são julgadas como atendidas, aliadas à predisposições ideológicas, definem o caráter mais instrumental ou ideológico do "apego" ao sindicato. Deste modelo, os autores extraem um conjunto de proposições que constituem importante agenda de pesquisa futura.

Outro importante trabalho (Sverke e Kuruvilla, 1995) contrói um modelo que integra duas perspectivas teóricas sobre comprometimento com o sindicato: a teoria da ação racional que vê a participação no sindicato como produto de intenções determinadas por atitudes e normas subjetivas; e o modelo de ação racional que se reporta à racionalidade instrumental e moral como determinantes daquela participação. Os autores encontram forte suporte empírico para a teoria integrativa, que fortalece as duas dimensões constitutivas do conceito de comprometimento: a ideológica e a instrumental.

Apoiado em categorias propostas por Newton e Shore (1992) para sintetizarem a literatura produzida no estudo das relações do trabalhador com o sindicato, foi elaborado o quadro 2 que discrimina as tradições de estudos que enfatizam a base instrumental desta relação (centrados, especialmente, no estudo de decisões como votar, sindicalizar-se) ou a base ideológica (os estu-

dos sobre comprometimento, propriamente dito).

Como se observa do pequeno conjunto de estudos apresentados, a pesquisa sobre comprometimento com o sindicato, além de recente e com reduzido número de pesquisadores dedicados a este tema, traz uma forte influência dos modelos utilizados para estudar o comprometimento com a organização empregadora. Em consequência, encontram-se todos os problemas já apontados, decorrentes do modelo de pesquisa dominante na área, do uso de inúmeras medidas atitudinais compondo modelos explicativos, onde, a rigor, não se podem estabelecer relações de causalidade. Observe-se, por exemplo, o estudo de Thacker et al. (1990), onde atitudes são tomadas como produtos de comprometimento, junto com satisfação; ou o estudo de Fullagar e Barling (1989), no qual a percepção da instrumentalidade do sindicato é um antecedente de comprometimento quando esta noção está incluída em dimensões do próprio construto.

A preocupação central desta tradição de pesquisa ainda se volta para a definição e mensuração adequadas ao construto. Como se viu, esta definição é mais abrangente do que a de comprometimento organizacional, havendo uma indevida extensão do conceito que mistura antecedentes e "possíveis conseqüentes" de um vínculo afetivo com o sindicato. Em decorrência, faltam tentativas mais abrangentes de formulação de um quadro teórico consistente, que forneça as bases tanto para a definição do construto como para a operacionalização de sua medida e oriente a busca de antecedentes relevantes.

Quadro 2 - Antecedentes / correlatos dos vínculos do indivíduo com o sindicato. Variáveis relacionadas com uma base instrumental de vínculo Variáveis relacionadas com uma base ideológica de vínculo

| | |
|---|---|
| <p>Características pessoais: - resultados inconsistentes quanto a sexo, idade, raça, embora grupos que enfrentam "desvantagens" no trabalho poderiam desenvolver maior percepção da instrumentalidade (negros, mulheres, idosos)</p> | <p>poucas variáveis são correlatas do comprometimento: as mulheres mais comprometidas que os homens (Gallagher e Clark, 1989) Peso da ideologia pró-sindicato (Gordon, 1980) influenciada por parentes e amigos.</p> |
| <p>Características do trabalho e do empregador: · justiça e relações com supervisores - Isolamento e impossibilidade de influenciar a gerência aumentam a ida para o sindicato (DeCottis e Le Louarn, 1981) · equidade da remuneração (Martin e Peterson, 1987); variável não encontra suporte no estudo de Beauvais, Scholl e Cooper, 1991)</p> | <p>Aspectos da satisfação no trabalho tanto extrínsecos como intrínsecos. Há resultados contraditórios (Gallagher e Clark, 1989)</p> |
| <p>Características do sindicato: Comunicação mais efetiva dos benefícios gera percepções mais positivas (Summers, Betton e DeCotiis, 1986)</p> | <p>Socialização e atividades que aproximam os novos membros. Maior informação amplia o comprometimento (Gordon, 1980; Fullagar e Barling, 1989; Klandermans, 1986; Gallagher e Clark, 1989) A percepção do grau de influência dos membros nas decisões do sindicato (Klandermans, 1986; Magenau et al., 1988)</p> |
| <p>Contexto econômico: Taxa de desemprego amplia votos pró-sindicato (Cooke, 1983) Resultados inconclusivos.</p> | <p>Inexistem estudos que vinculem o comprometimento a aspectos macro-econômicos.</p> |
| <p>Clima das relações de trabalho: Pouco conhecido o efeito sobre a percepção da instrumentalidade do sindicato.</p> | <p>Relações positivas entre o sindicato e a empresa empregadora (Gallagher e Clark, 1989) e programa de qualidade de vida no trabalho, implementado conjuntamente (Fields e Thacker, 1992) ampliam o comprometimento</p> |

OS PROBLEMAS QUE CERCAM A PESQUISA NA ÁREA

Como apontado no início deste texto, os estudos sobre comprometimento no trabalho trazem como marca importante a excessiva fragmentação e pulverização de conceitos. O fato de a pesquisa sobre comprometimento no trabalho apoiar-se, quase exclusivamente, em auto-relatos dos sujeitos (geralmente respostas a itens de escalas de atitudes) e a subsequente utilização de análises fatoriais para validar empiricamente as definições prévias, favorecem o surgimento de múltiplas dimensões que devem ser "nomeadas". Há, portanto, a possibilidade de que sutis diferenças nos enunciados das sentenças-itens e de especificidades das amostras (geralmente reduzidas) de indivíduos possam levar a "fatores" distintos que devem receber nomes também diferenciados. Em consequência, a "confusão" não se limita ao uso de termos diferentes; o mesmo termo é, algumas vezes, definido como integrado por micro-conceitos (dimensões) distintos.

Em todas as tradições de estudos sobre comprometimento (considerando os seus focos, como a organização, sindicato, profissão, objetivos, entre outros) há uma efetiva negligência de apreendê-lo, também, a partir de indicadores comportamentais. Com isto, a abordagem científica do fenômeno deixa de considerar aspectos básicos que definem este conceito na linguagem cotidiana. Deixam, portanto, de confrontar o *dizer-se comprometido* e o *mostrar-se comprometido*. Geram, em consequência, dúvidas sobre até que ponto o discurso do trabalhador (colhido, geralmente, no interior da própria organização) não seria afetado pelos mecanismos de controle e estilos de gestão mais ou menos autoritários e inibidores de uma expressão mais autêntica.

É compreensível, assim, que a pesquisa sobre comprometimento, se debata com o poder preditivo de tal construto sobre o comportamento no trabalho. Como afirmado anteriormente, os resultados são frágeis à exceção da predição de intenções comportamentais e, em menor medida, da própria saída do emprego.

Outro problema significativo neste domínio de investigação consiste no tratamento isolado do comprometimento do indivíduo frente a cada aspecto do seu mundo de trabalho. São muito reduzidas as tentativas de integração entre as vertentes de pesquisa sobre os múltiplos focos de comprometimento. Neste sentido, elas se mostram distantes das tendências mais atuais no próprio estudo das atitudes, no campo da psicologia social. O enxugamento do conceito de atitude e a busca de descrever estruturas atitudinais não encontrou, ainda, acolhida nos estudos sobre comprometimento no trabalho.

Face a tais características, no estágio atual da pesquisa, não existem respostas claras e conclusivas em relação aos modelos concorrentes para se estudarem os com-

prometimentos, especialmente o comprometimento organizacional. O caminho mais adotado tem sido o de formular uma tipologia de comprometimentos. Como afirma Oliver (1990), os pesquisadores na área têm definido uma variedade de tipos de comprometimento: de acordo com as suas conseqüências (Kanter, *apud* Oliver, 1990), seus antecedentes (Etzioni, 1975; Angle e Perry, 1983), seus focos ou alvos (Morrow, 1983), ou uma mistura de todos estes elementos (Mowday *et al.*, 1982).

Conquanto seja um caminho alternativo, o trabalho com "tipos" de comprometimento, como definidos e mensurados, expõe, de forma clara, o problema de que as próprias medidas de comprometimento contêm elementos teóricos dos processos hipotetizados como relevantes para o seu desenvolvimento. Revela, ainda, a dificuldade de articular em um mesmo construto os significados atitudinais e comportamentais associados ao termo, em função da reduzida atenção dada às formulações teóricas que buscam articulá-los. É pertinente, portanto, a crítica de que a confusão quanto ao uso do conceito surge da falha em diferenciar antecedentes e conseqüentes do comprometimento (O'Reilly e Chatman, 1986). A inclusão de intenções comportamentais (de permanecer, de se esforçar) no conceito de Mowday é responsável por algumas relações enganosas entre comprometimento e rotatividade. Osigweh (1989) considera que a definição tão ampla de comprometimento, envolvendo atitude e comportamento, seria um inadequado alongamento do conceito que resulta em imprecisão e redundância.

Outra carência importante neste domínio de pesquisa refere-se à compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento do vínculo de comprometimento, assinalam Mowday *et al.* (1982) e Griffin e Bateman (1986). A compreensão deste processos tem sido prejudicada devido ao uso predominante de delineamentos de corte transversal. A compreensão dos fatores que atuam no desenvolvimento ou não do comprometimento demanda estudos longitudinais, a exemplo do apresentado por Mowday *et al.* (1982), cujos resultados apontam que os antecedentes diferem entre o período de escolha do trabalho, o de experiências iniciais de socialização e o período de estabilização.

Mais especificamente sobre o comprometimento organizacional, problemas emergem em relação ao uso do conceito de *organização*. "Está distante de ser claro a que organização, que secção ou nível da organização o conceito se refere, inclusive na prática, quando os dados estão sendo coletados" (Guest, 1991, p.15). Tal reflexão encontra-se na base da proposta de decomposição (Richers, 1985) do conceito global de comprometimento, apontada anteriormente.

Apesar dos problemas apontados até aqui, é certo que a pesquisa sobre comprometimento no trabalho acumulou um vasto conjunto de conhecimento, firmando bases

importantes para a compreensão deste fenômeno. Em grande parte vinculada a problemas concretos, não se pode minimizar a quantidade de tentativas de construção e teste de modelos teóricos e de quadros de referências mais gerais que articulem conjuntos de fatores que podem afetar o compromisso com o trabalho. Este conjunto de conhecimento vem sendo largamente utilizado pelas organizações, embora, muitas vezes, de forma acrítica, e sem um conhecimento dos seus limites e potencialidades. Como toda a pesquisa social, os estudos sobre comprometimento no trabalho debatem-se com problemas estruturais, reconhecendo-se, claramente, a necessidade de a pesquisa produzir avanços, buscando minimizar as principais fontes de imprecisão conceitual e seus reflexos nas afirmações teóricas que geram.

SUGESTÕES: UMA AGENDA PARA A PESQUISA FUTURA

Com base na análise dos problemas apresentados, podem-se indicar algumas diretrizes importantes para a pesquisa sobre comprometimento no trabalho.

1. Face a fragmentação observada no estudo do comprometimento - em parte derivada de características metodológicas da estratégia predominante de pesquisa, impõe-se como prioritário, estudos que explorem o próprio conceito de comprometimento. Estudos de casos e abordagens qualitativas devem reunir evidências mais consistentes acerca das dimensões importantes, utilizadas pelos trabalhadores, para definir o seu vínculo com a organização como de comprometimento ou não.

Os dados que surgirem destes estudos podem ser cruciais para colocar em uma perspectiva integradora as múltiplas abordagens do fenômeno, ajudando a esclarecer, as bases em que se assentam o comprometimento (Becker, 1992), sem com isto se incorrer no erro de considerar tais bases como "motivos" ou "antecedentes" da própria resposta de compromisso. Como destacado, a perspectiva cognitivista de estudo das atitudes fornece um linha importante para tratar estas bases como eixos ou dimensões de julgamento, não as confundindo com variáveis que o determinam, num raciocínio claramente circular e tautológico. Evitar tais explicações é uma das recomendações importantes de Becker (1960) ao conceitualizar o comprometimento como um processo psicossocial. Os antecedentes devem ser buscados quer no ambiente imediato do sujeito, quer na sua história de vida e de trabalho, mais especificamente.

2. Parece ser irreversível a imposição de se investigar múltiplos comprometimentos simultaneamente. Tal tendência é congruente com o que se observa no estudo das atitudes em geral, como se depreende das recomendações de McGuire (1985, 1986). Identificar como

se estruturam as atitudes frente ao trabalho e, mais importante, conceitualizar unidades de análises que diminuam a fragmentação deste campo de pesquisa constitui uma das suas principais prioridades. Neste sentido, o estudo de comprometimento organizacional, por ser mais intensamente estudado, deveria ser integrado a vertentes de pesquisa que analisam o comprometimento frente a outros *focos do contexto de trabalho*, a exemplo da carreira e sindicato. Tentativas neste sentido aparecem nos trabalhos de Cohen (1993) e Bastos (1994).

Os estudos sobre múltiplos comprometimentos são, ainda, em número reduzido e, predominante, procuram decompor o conceito de comprometimento organizacional (Zeffane, 1994; Jaros, Jermier, Koehler e Sincich, 1993; Gregersen, 1993). A rigor, se pode afirmar que a recomendação de Morrow (1983), em meados da década passada, ainda não produziu uma linha sistemática de investigação. A própria implementação da idéia de se estudar múltiplos comprometimentos tem ocorrido de forma distinta entre os poucos pesquisadores. As pesquisas têm seguido a orientação de Reichers (1985) que aponta, dentro da organização, múltiplos focos passíveis de compromisso (o grupo de trabalho, o topo gerencial e os clientes, por exemplo). O risco é de que a própria escolha dos "focos" venha a se constituir em um novo fator de pulverização da pesquisa e de confusão conceitual (como, por exemplo, tomar um comprometimento como antecedente de outro). Recomenda-se, portanto, que reflexões sobre os "focos" relevantes precedam e forneçam critérios válidos para tal escolha e que a ênfase seja a de descrever sistemas, estruturas ou padrões de comprometimento, como recomendam as tendências mais recentes nos estudos sobre atitudes.

3. São extremamente raras as tentativas teóricas de integrar a multiplicidade de enfoques sobre o comprometimento no trabalho. Para Mowday et al. (1982), estas abordagens são tratadas como análises de fenômenos estreitamente relacionados porém distintos, sendo questionada a atribuição de superioridade a uma delas. Importante nas reflexões de Mowday et al. (1982) é o quadro de referências que desenvolvem para articular as vertentes *atitudinal*, *instrumental* e *comportamental*. "Mais do que ver a relação causal entre atitudes de comprometimento e comportamentos como dirigidas uma em direção à outra, como muitos pesquisadores têm feito, é mais útil considerar as duas como reciprocamente relacionadas ao longo do tempo..." (p.47).

Deve-se assinalar, também, a importância de uma atenção maior dos pesquisadores ao que se convencionou chamar "abordagem comportamental". O clássico trabalho de Mowday et al. (1982) enfatiza tal necessidade, face ao amplo predomínio da perspectiva atitudinal. A análise do uso do conceito de comprometimento na linguagem coti-

diana deixa claro que indicadores de ação parecem indispensáveis para a avaliação do que é *ser comprometido*, sendo insuficiente o *dizer-se comprometido*. Os poucos estudos que lidam com indicadores comportamentais (Randall, Fedor e Logenecker, 1990), na realidade, recorrem a verbalizações dos sujeitos acerca do seu *comportamento comprometido*.

4. Permanece atual e relevante a indicação sobre a necessidade de aprimorar os modelos teóricos explicativos de comprometimento. É importante reduzir drasticamente o uso de variáveis atitudinais (correlatos) integrando modelos explicativos de comprometimento; tal prática, largamente disseminada na pesquisa, deve ser questionada por ampliar fortemente os conhecidos problemas de explicação no âmbito das pesquisas de corte transversal.

Para o comprometimento organizacional já existe um conjunto significativo de evidências acerca dos seus preditores. Pode-se, portanto, se exigir que as pesquisas submetam a teste explicações divergentes sobre o fenômeno. Uma estratégia que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento destes modelos explicativos consiste no uso de delineamentos longitudinais. Eles são extremamente raros neste campo de estudo, apesar do amplo reconhecimento da sua necessidade e importância. Apenas dados longitudinais podem ajudar a esclarecer as relações entre o comprometimento (atitudinal) e os *comportamentos comprometidos* no trabalho; ou, mais precisamente, como uma atitude de comprometimento, mesmo que desenvolvida a partir do comportamento, pode afetar o seu desenvolvimento posterior. Os estudos de corte transversal se revelam absolutamente incapazes de contribuir para esta questão empírica.

Pesquisas nesta direção podem trazer contribuições, especialmente para aqueles que buscam indicações tecnológicas da pesquisa sócio-comportamental. Planejar investigações que submetam à teste o modelo desenvolvido por Kiesler e Sakamura (1966) e Salancik (1977) pode contribuir fortemente para o avanço da teoria e da prática neste domínio. Na medida em que o comprometimento é, primariamente, um vínculo com o comportamento explícito, irrevogável e percebido como livremente escolhido, as estratégias prioritárias para sua obtenção devem ser bastante diferentes daquelas que enfatizam a socialização de valores, em uma perspectiva afetiva, por exemplo. Ou seja, avançar nos desafios teóricos que cercam a pesquisa sobre comprometimento se impõe como necessária, até mesmo para que se possa avançar no plano tecnológico.

5. No plano temático, a pesquisa sobre comprometimento deveria vincular-se de forma mais efetiva a três outras áreas de intensa investigação: a *cultura organizacional*, os impactos de novas tecnologias e implementação de novas estratégias de gestão organizacionais. A ques-

tão da cultura, algo considerado na vertente normativa do estudo de comprometimento organizacional (Wiener, 1982) assim como as transformações em curso nas estruturas e processos de gestão organizacionais, colocam a necessidade de se estudar o compromisso do trabalhador como emergindo de um contexto extremamente complexo, dinâmico e em interação com aspectos individuais. Novamente, reafirma-se, a necessidade de novas estratégias metodológicas apropriadas à natureza dos fenômenos culturais e ao dinamismo das mudanças organizacionais.

Em síntese, propõe-se que novos estudos combinem os distintos eixos utilizados pelos sujeitos para definir comprometimento, que busquem ter acesso direto ao trabalhador em seu contexto natural de trabalho e que assumam uma perspectiva longitudinal. Atender a estes requisitos revela-se viável em um delineamento de estudos de casos, privilegiando-se, assim, uma abordagem em profundidade do objeto de estudo. O retorno aos estudos extensivos dar-se-ia, certamente, em bases mais seguras, tendo-se o lastro de conhecimentos fornecido pela estratégia proposta.

Referências Bibliográficas

- Angle, H.L. e Perry, J.L. (1986) Dual commitment and labor management relationship climates. *Academy of Management Journal*, 29(1), 31-50.
- Angle, H.L. e Lawson, M.B. (1994) Organizational commitment and employees' performance ratings: both type of commitment and type of performance count. *Psychological Reports*, 75, 1539-1551.
- Aranya, N. e Jacobson, D. (1975) An empirical study of theories of organizational and occupational commitment. *The Journal of Social Psychology*, 97, 15-22.
- Arnold, J. (1990) Predictors of career commitment. A test of three theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 37 (3), 285-302
- Aryee, S. e Tan, K. (1992) Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Psychology*, 40 (3), 288-305.
- Aven Jr, F.F.; Parker, B. e McEvoy, G.M. (1993) Gender and attitudinal commitment to organizations: a meta-analysis. *Journal of Business Research*, 26(1), 63-74.
- Bastos, A.V.B. (1993) Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cerca esta tradição de pesquisa. *Revista de Administração de Empresas*, 33 (3), 52-64.
- Bastos, A.V.B. e Brandão, M.G.A. (1993) Antecedentes de comprometimento organizacional em organizações públicas e privadas. Anais do XVII Encontro Anual da ANPAD - vol 9 - Organizações. Salvador: ANPAD, pp.102-116.
- Bastos, A.V.B. (1994a) O conceito de comprometimento: sua natureza e papel na explicação do comportamento humano no trabalho. Anais do XVIII Encontro Anual da ANPAD - vol 10 - Recursos Humanos. Curitiba: ANPAD, pp.287-304.
- Bastos, A.V.B. (1994b) Comprometimento no Trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Tese de Doutorado.

- Bateman, T.S. e Strasser, S. (1984) A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27 (1), 95-112.
- Beauvais, L.L.; Scholl, R. e Cooper, E.A. (1991) Dual commitment among unionized faculty: a longitudinal investigation. *Human Relations*, 44 (2), 175-192.
- Becker, H.S. (1960) Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-40.
- Becker, T.E. (1992) Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35 (1), 232-244.
- Bedeian, A.G.; Kemery, E.R. e Pizzoloto, A.B. (1991) Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behavior. *Journal of Vocational Psychology*, 39, 331-343.
- Blau, G.J. (1985a) Relationship of extrinsic, intrinsic and demographic predictors to various types of withdrawal behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 70 (3), 442-450.
- Blau, G.J. (1985b) The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G.J. (1987) Using a person-environment fit model to predict job involvement and organizational commitment. *Journal of Vocational Psychology*, 30, 240-257.
- Blau, G.J. (1989) Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover. *Journal of Vocational Psychology*, 35, 88-103.
- Boerlijst, J.G. (1984) Career development and career guidance. Em, Drenth, Thierry, Willens, Wolf (Orgs.) *Handbook of Work and Organizational Psychology*. Chister, CA: Jonh Willey & Sons Ltd. vol I, 313-343.
- Borges-Andrade, J.E.; Afanasieff, R.S. e Silva, M.S. (1989) Mensuração de comprometimento organizacional em instituições públicas. *Programa da XIX Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, SP: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, p. 236.
- Borges-Andrade, J.E.; Cameschi, C.E. e Silva, M.S. (1990) Comprometimento organizacional em instituição de pesquisa: diferenças entre meio e fim. *Revista de Administração*, 25 (4), 29-43.
- Borges-Andrade, J.E. (1994a) Comprometimento organizacional na administração pública e em seus segmentos meio e fim. *Temas em Psicologia*, 1, 49-62.
- Brandão, M.G.A. (1991) Comprometimento organizacional na administração pública: um estudo de caso em uma instituição universitária. Dissertação de mestrado. Salvador, Ba: Escola de Administração, UFBA.
- Brandão, M.G.A. e Bastos, A.V.B. (1993) Comprometimento organizacional em uma instituição universitária. *Revista de Administração*, 28 (3), 50-61.
- Brito, V.G.P. (1995) Comprometimento e Stress no trabalho: um estudo do vínculo professor-universidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Econômicas, UFMG.
- Brooks, J.L. e Seers, A. (1991) Predictors of organizational commitment: variations across career stages. *Journal of Vocational Psychology*, 38 (1), 53-64.
- Bruhn, J.G. (1989) Job stress: an opportunity for professional growth. *The Career Development Quarterly*, 37, 306-315.
- Buchanan, B. (1974) Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.
- Castro, N.A. (1992) Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. Em, *Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande:Anped.
- Chelte, A.F. e Tausky, C. (1987) A note in organizational commitment: antecedents and consequences among managers, professionals and blue-collar workers. *Work and Occupation*, 13, 553-561.
- Cohen, A. (1993) Organizational commitment and turnover: a meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 36 (5), 1149-1157.
- Cohen, A. e Lowenberg, G. (1990) A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: a meta-analysis. *Human Relations*, 43 (10), 1015-1050.
- Colarelli, S.M. e Bishop, R.C. (1990) Career commitment functions, correlates and management. *Group & Organization Studies*, 15 (2), 158-176.
- Cooke, W.N. (1983) Determinants of the outcomes of union certification elections. *Industrial and Labor Relations Review*, 36, 402-414.
- Darden, W.R.; Hampton, R. e Howell, R.D. (1989) Career versus organizational commitment: antecedents and consequences of retail salespeoples' commitment. *Journal of Retailing*, 65, 80-106.
- DeCotiis, T.A. e Le Luam, J. (1981) A predictive study of voting behavior in a representation election using union instrumentality and work perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 103-118.
- DeCotiis, T.A. e Summers, T.P. (1987) A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human Relations*, 40 (7), 445-470.
- Dias, J.M.G. (1993) Preditores de comprometimento organizacional: um estudo de caso na EMATER-MG. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração - UFMG.
- Dornstein, M. e Matalon, Y. (1989) A comprehensive analysis of the predictors of organizational commitment: a study of voluntary army personnel in Israel. *Journal of Vocational Psychology*, 34, 192-203.
- Dubin, R.; Hedley, R.A. e Travaglia, T.C. (1976) Attachment to work. Em, R. Dubin (Org.) *Handbook of Work, Organization and Society*. Chicago: Rand McNally.
- Edwards, D. e Potter, J. (1993) Language and causation: a discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100 (1), 23-41.
- Eisenberger, R.; Huntington, R.; Huntchison, S. e Sowa, D. (1986) Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-507.
- Etzioni, A. (1975) *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.
- Farkas, A.J. e Tetrick, L.E. (1989) A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology*, 74 (6), 855-868.
- Fields, M.W. e Thacker, J.M. (1991b) Job - related attitudes of part-time and full-time workers. *Journal of Managerial Psychology*, 6 (2), 17-20.
- Florkowski, G.W. e Schuster, M.H. (1992) Support for profit sharing organizational commitment: A path analysis. *Human Relations*, 45, 507-523.
- Fukami, C.V. e Larson, E.N. (1984) Commitment to company and union: parallel models. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 367-371.

- Fullagar, C. e Barling, J. (1989) A longitudinal test of a model of antecedents and consequences of union loyalty. *Journal of Applied Psychology*, 74 (2), 213-227.
- Gallagher, D.G. e Clark, P.F. (1989) Research on union commitment: implications for labor. *Labor Studies Journal*, 14, 52-71.
- Gama, P.R.V. (1993) Comprometimento organizacional em instituição pública de pesquisa: o caso Fundação João Pinheiro. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Econômicas da UFMg.
- Gannon, M.J. e Hendrickson, D.H. (1973) Career orientation and job satisfaction among working wives. *Journal of Applied Psychology*, 57, 339-340.
- Glisson, C. e Durick, M. (1988) Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Quarterly*, 33, 61-81.
- Gordon, M.E.; Philpot, J.W.; Burt, R.E.; Thompson, C.A. e Spiller, W.E. (1980) Commitment to the union: development of a measure and an examination of its correlates. *Journal of Applied Psychology - Monograph*, 65(4), 479-499.
- Gouvêa, M.T. (1994) Comprometimento organizacional: uma análise dos fatores individuais numa empresa de prestação de serviços. *Anais do XVIII ENANPAD - vol 10 - Recursos Humanos*. Curitiba: ANPAD, pp. 268-286.
- Greenhaus, J.H. (1971) An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 209-216.
- Griffin, R.W. e Bateman, T.S. (1986) Job satisfaction and organizational commitment. Em, C. L. Cooper e I. Robertson (Orgs.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley.
- Gregersen, H.B. (1993) Multiple commitments at work and extrarole behavior during three stages of organizational tenure. *Journal of Business Research*, 26, 31-47.
- Grover, S.L. (1992) The effect of increasing education on individual professional behavior and commitment. *Journal of Vocational Psychology*, 40, 1-13.
- Guest, D.E. (1991) Employee commitment and control. Em, J.F. Hartley e G.M. Stephenson (Orgs.) *Employment Relations: the Psychology of Influence and Control at Work*. Oxford, England: Blackwell Publishers Inc.
- Hammer, T.H. (1978) Relationships between local union characteristics and worker behavior and attitudes. *Academy of Management Journal*, 21(4), 560-577.
- Huselid, M.A. e Day, N.E. (1991) Organizational commitment, job involvement, and turnover: a substantive and methodological analysis. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 380-391.
- Hulin, C. (1991) Adaptation, persistence, and commitment in organizations. Em, M.D. Dunnette e L.M. Hough (Orgs.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Jans, N.A. (1989) Organizational commitment, career factors and career/life stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 247-266.
- Jaros, S.J.; Jermier, J.M.; Koehler, J.W. e Sincich, T. (1993) Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36 (5), 951-995.
- Jauch, L.R.; Glueck, W.F. e Osborn, R.N. (1978) Organizational loyalty, professional commitment, and academic research productivity. *Academy of Management Journal*, 21(1), 84-92.
- Kanter, R.M. (1968) Commitment and social organization: a study of commitment mechanism in utopian communities. *American Sociological Review*, 33 (4), 499-517.
- Kast, F.E. e Rosenzweig, J.E. (1970) *Organizations and Management: a System Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Kidron, A. (1978) Work values and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 21 (2), 239-247.
- Kiesler, C.A. e Sakamura, J.A. (1966) A test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 349-353.
- Klandermans, P.G. (1986) Psychology and trade union participation: joining, acting, quitting. *Journal of Occupational Psychology*, 65, 479-499.
- Kline, C.J. e Peters, L.H. (1991) Behavioral commitment and tenure of new employees: a replication and extension. *Academy of Management Journal*, 34 (1), 194-204.
- Koslowsky, M. (1991) A longitudinal analysis of job satisfaction, commitment, and intention to leave. *Applied Psychology: An International Review*, 40(5), 405-415.
- Koslowsky, M. (1990) Staff line distinctions in job and organizational commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 63(2), 167-173.
- Lee, T.W. e Johnson, D.R. (1991) The effects of work schedule and employment status on the organizational commitment and job satisfaction of full versus part time employees. *Journal of Vocational Psychology*, 38(2), 208-224.
- London, M. (1983) Toward a theory of career motivation. *Academy of Management Review*, 8 (4), 620-630.
- Luthans, F.; Baack, D. e Taylor, L. (1987) Organizational commitment: analysis of antecedents. *Human Relations*, 40 (4), 219-236.
- Lynn, M. e Williams, R.N. (1990) Belief - bias and labor unions: the effect of strong attitudes on reasoning. *Journal of Organizational Behavior*, 11 (5), 335-343.
- Machado, L.R.S. (1992) Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Em, *Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped; pp. 9-24.
- Magenau, J.M.; Martin, J.E. e Peterson, M.M. (1988) Dual and unilateral commitment among stewards and rank- and-file union members. *Academy of Management Journal*, 31 (2), 359-376.
- Martin, J.E. e Peterson, M.M. (1987) Two-tier wage structures: implications for equity theory. *Academy of Management Journal*, 30, 297-315.
- Mathieu, J.E. (1991) A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76 (5), 607-618.
- Mathieu, J.E. e Koheler, S.S. (1990) A test of the interactive effects of organizational commitment and job involvement on various types of absence. *Journal of Vocational Psychology*, 36 (1), 33-34.
- Mathieu, J.E. e Zajac, D.M. (1990) A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.
- Mathieu, J.E. e Hamel, K. (1989) A causal model of antecedents of organizational commitment among professionals and nonprofessionals. *Journal of Vocational Psychology*, 34, 299-317.
- Matsui, T.; Ohsawa, T. e Onglatco, M.L.U. (1991) Personality and career commitment among Japanese female clerical employees. *Journal*

- of *Vocational Psychology*, **38**(3), 351-360.
- Mayer, R.C. e Schoorman, F.D. (1992) Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, **35** (3), 671-684.
- McGuire, W.J. (1985) Attitudes and attitude change. Em, G. Lindzey e E. Aronson (Orgs.) *The Handbook of Social Psychology*, New York: Random House.
- McGuire, W.J. (1986) The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century Psychology. *European Journal of Social Psychology*, **23**, 89-130.
- Mellor, S. (1990) The relationship between membership decline and union commitment: a field study of local unions in crisis. *Journal of Applied Psychology*, **75** (3), 258-267.
- Meyer, J.P.; Allen, N.J. e Gellady, I.R. (1990) Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, **75** (6), 710-720.
- Meyer, J.P.; Allen, N.J. e Smith, C.A. (1993) Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, **78**(4), 538-551.
- Meyer, J.P. e Allen, N.J. (1988) Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: a longitudinal analysis. *Journal of Occupational Psychology*, **61**, 195-209.
- Morris, J.H. e Sherman, J.D. (1981) Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, **24**(3), 512-526.
- Morrow, P.C. (1983) Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment. *Academy of Management Review*, **8** (3), 486-500.
- Mottaz, C.J. (1988) Determinants of organizational commitment. *Human Relations*, **41** (6), 467-482.
- Near, J.P. (1989) Organizational commitment among Japanese and U.S. workers. *Organizations Studies*, **10** (3), 281-300.
- Newton, L.A. e Shore, L.M. (1992) A model of union membership: Instrumentality, commitment and opposition. *Academy of Management Review*, **17** (2), 275-298.
- Noe, R.A.; Noe, A.W. e Bachhuber, J.A. (1990) An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of Vocational Psychology*, **37**, 340-356.
- O'Reilly, C.A. e Caldwell, D.F. (1981) The commitment and job tenure of new employee: some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, **26**, 597-616.
- O'Reilly, C.A. e Chatman, J. (1986) Organizational commitment and Psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, **71** (3), 429-499.
- Osigweh, C.A.B. (1989) Concept fallibility in organizational science. *Academy of Management Review*, **14** (4), 579-594.
- Pena, R.P.M. (1995) Ética e comprometimento organizacional nas universidades de Belo Horizonte: face a face com as FACEs. UFMG, Faculdade de Ciências Econômicas, Dissertação de Mestrado.
- Porter, L.W.; Steers, R.M.; Mowday, R.T. e Boulian, P.V. (1974) Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, **5**, 603-609.
- Putti, J.M.; Aryee, S. e Phua, J. (1990) Communication relationship satisfaction and organizational commitment. *Group & Organization Studies*, **15** (1), 44-52.
- Putti, J.M.; Aryee, S. e Liang, T.K. (1989) Work values and organizational commitment: a study in the Asian context. *Human Relations*, **42** (3), 275-288.
- Quadagno, J.S. (1978) Career continuity and retirement plans of men and women physicians. *Sociology of Work and Occupations*, **5**, 55-74.
- Randall, D.M.; Fedor, D.B. e Longenecker, C.O. (1990) The behavioral expression of organizational commitment. *Journal of Vocational Psychology*, **36**, 210-224.
- Randall, D.M. (1990) The consequences of organizational commitment - methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, **11** (5), 361-378.
- Reichers, A.E. (1985) A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, **10** (3), 465-476.
- Reichers, A.E. (1986) Conflict and organizational commitments. *Journal of Applied Psychology*, **71** (3), 508-514.
- Rodrigues, L.M. (1992) A crise do sindicalismo no primeiro mundo. *Folha de São Paulo - Tendências / Debates*, **22/03**, p. 3
- Ryle, G. (1979) *On Thinking*. Totowa, New Jersey: Rowman & Littlefield.
- Salancik, G.R. (1977) Commitment and the control of organizational behavior and belief. Em, B.M. Staw e G.R. Salancik (Orgs.), *New Directions in Organizational Behavior*. Chicago: St. Clair.
- Sheldon, M.E. (1971) Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, **16**, 143-150.
- Shore, T.H.; Thornton, G. e Shore, L.M. (1990) Distinctiveness of three work attitudes, job involvement, organizational commitment, and career salience. *Psychological Reports*, **67** (3), Pt 1, 851-858.
- Shore, L.M. e Martin, H.J. (1989) Job satisfaction and organizational commitment in relation to work performance and turnover intentions. *Human Relations*, **42** (7), 625-638.
- Siqueira, M.M.M. (1993) Comprometimento organizacional: os estudos realizados na Universidade Federal de Uberlândia. *Temas em Psicologia*, **1**, 63-72.
- Steffy, B.D. e Jones, J.W. (1988) The impact of family and career planning variables on the organizational, career, and community commitment of professional women. *Journal of Vocational Behavior*, **32**, 196-212.
- Stumpf, S. e Hartman, K. (1984) Individual exploration to organizational commitment or withdrawal. *Academy of Management Journal*, **27**, 308-329.
- Summers, T.P.; Betton, J. H. e DeCotis, T.A. (1986) - Voting for and against unions: a decision model. *Academy of Management Review*, **11**, 643-655.
- Super, D.E. e Hall, D.T. (1978) Career development: exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, **29**, 333-372.
- Sverke, M. e Kuruvilla, S. (1995) A new conceptualization of union commitment: development and test of an integrated theory. *Journal of Organizational Behavior*, **16**(special issue), 505-532.
- Teixeira, M.G. (1994) Comprometimento organizacional: uma análise dos fatores individuais numa empresa de prestação de serviços. *Anais do 18º Encontro Anual da ANPAD, vol. 10 - Recursos Humanos*, 268-286. Curitiba: ANPAD.

- Tett, R.P. e Meyer, J.P. (1993) Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: a path analysis based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-291.
- Thacker, J.N.; Fields, M. e Barclay, L.A. (1990) Union commitment: an examination of antecedent and outcome factors. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 33-48.
- Thornton, R. (1970) Organizational involvement and commitment to organization and profession. *Administrative Science Quarterly*, 15, 417-426.
- Toulson, P.K. e Smith, M.C. (1991) Semantic confusion and attitudes to work: its effects on our understanding of the workers. *Applied Psychology: an International Review*, 40 (1), 55-70.
- Tuma, N.B. e Grimes, A.J. (1981) A comparison of models of role orientations of professionals in research-oriented university. *Administrative Science Quarterly*, 26, 187-206.
- Wiener, Y. (1982) Commitment in organizations: a normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.
- Whitner e Walz (1993) Exchange Theory determinants of affective and continuance commitment and turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 265-381.
- Williams, L.J. e Hazer, J.T. (1986) Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 219-231.
- Zeffane, R. (1994) Patterns of Organizational commitment and perceived management style: a comparison of public and private sector employees. *Human Relations*, 47 (8), 977-1010.

PSICOLOGIA SOCIAL DO ESPAÇO: UMA INTRODUÇÃO

EDSON ALVES DE SOUZA FILHO

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ROSA CRISTINA MONTEIRO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Se uma cobra (coisa rara) devora a si própria será que em seu lugar fica um vácuo do tamanho de uma cobra? Existe, por outro lado, uma força tão poderosa a ponto de fazer um homem devorar a sua natureza humana? Existe? Inexiste? Existe? Isto é uma charada!

István Orknéy

■ O estudo psicossocial do meio ambiente remonta ao início do século XX, mas ganhou grande impulso a partir da década de 70 como uma especialidade à parte. Após um começo fortemente marcado pela ênfase nas dimensões individual e psicofísica, a psicologia do meio ambiente, ou ecológica, tem se voltado ultimamente para a dimensão social e simbólica, como atestam alguns trabalhos recentes na França (Moles e Rohmer, 1978, 1982; Jodelet, 1982, 1987; Fisher, 1992) e em outros países (Graumann, 1979⁽¹⁾; Sánches, Wiesenfeld e Cronick, 1987; Castro, 1991; Macnaghten, Brown e Reicher, 1992). Trata-se de construir uma abordagem específica que elabore, conceitual e metodologicamente, modos de relacionamento humano com o ambiente, construído e/ou natural, quando ele é influenciado pela intermediação de outro sujeito (indivíduo-grupo-sociedade). Neste sentido, a redefinição do campo para a psicologia social do espaço corresponde à intenção de incluir não apenas outras dimensões no fenômeno, mas ressaltar, pelo menos metaforicamente, seus aspectos imaginantes e simbólicos, relativamente negligenciados pela maioria das correntes conhecidas, mais voltadas para o comportamento e o cognitivo, seja tomando o meio ambiente como um dado determinante do psicológico e social, seja subjetivando a experiência por meio de busca de invariantes mentais e de conduta. Para tanto, é necessário expor o recorte de unidades de análise em torno das quais se centra nossa abordagem.

A adoção de uma psicologia social mais abrangente, incluindo as interações de indivíduos com outros níveis

de realidade social (Doise, 1982), permite-nos apreender mais adequadamente o conjunto de fenômenos em foco, os quais intermedeiam as relações daqueles primeiros com o espaço, físico ou outro. Parte desta realidade social é composta por elementos universais e genéricos, assim como por outros tantos elementos particulares a sociedades e realidades históricas específicas. Isto implica iniciar investigações procurando problemas colocados pelos próprios sujeitos e coletividades em sua experiência com o espaço. A fim de compreender e descrever as complexas relações entre as unidades mencionadas, é necessário recorrer a um instrumental teórico e metodológico tal como a abordagem psicossociológica.

Como se sabe, a idéia central da abordagem em foco é procurar investigar, a partir de manifestações simbólicas/práticas, o modo adotado de se relacionar e pensar a realidade social/natural, sobretudo informalmente, no quadro de um mundo social marcado por divisões sociais, inclusive de especialização crescente da vida cotidiana. Assim, cada vez que um homem comum delega a um especialista a elaboração de algo ligado à sua relação consigo e com o mundo, ao invés de implicar simples solução de problemas, acrescenta uma necessidade nova de elaboração informal, em termos privados ou interativos. Ou seja, é a própria alienação da produção do espaço a partir da intervenção técnico-científica que gera a necessidade de apropriação informal do mesmo, como forma de reação e/ou retomada de autonomia histórica ameaçada ou perdida. Acreditamos que tais interações entre diferentes formas de saber e de ação social sejam inevitáveis, ainda que elas possam estar ocorrendo apenas ao nível privado, individual ou grupal.

A psicologia social do espaço tem sido, entretanto, ignorada ou levada em conta de modo indireto, negligenciando 1. a capacidade de transformação do sujeito social por meio da função simbólica e 2. a dinâmica de interações na sociedade e no interior dos grupos. É preciso, portanto, ampliar a importância do papel do sujeito social e histórico, que não se reduz ao indivíduo; assim como não se resume à posição de um objeto passivo de determinações sócio-econômicas e/ou técnico-científicas, por mais "satisfatórias" ou "produtivas" que elas sejam. Neste último aspecto, houve ultimamente um certo progresso na área de sociologia urbana, ao incorporar os fenômenos de movimentos sociais enquanto manifestação do sujeito sócio-histórico, o que exige a inclusão de variáveis subjetivas, como foi indicado por Gohn (1994) em resenha recente. Poderíamos resumir as nossas preocupações a respeito de uma psicologia social do espaço por meio de algumas críticas propostas feitas há alguns anos por Ledrut (1973) a respeito de estudos da área: 1. fragmentação do espaço urbano (ou outro), 2. dicotomização entre fisicalismo/subjetivismo e 3. superação por meio de simbolismo social, que ainda se constitui na principal forma de intervenção informal existente.

⁽¹⁾ Graumann, C.F. (1979) Le concept d'appropriation (Aneignung) et les modes d'appropriation de l'espace. (mimeo)

Duas correntes destacam-se atualmente na psicologia social do espaço: uma, que poderíamos caracterizar, com Moscovici (1984), como binária, baseada no enfoque indivíduo-sociedade; outra, ternária, procurando articular indivíduo-grupo-sociedade. A primeira abordagem é fortemente marcada pelo recorte da psicologia individual e da sociologia filosófica, enquanto a segunda, pela psicossociologia. Tratam-se, talvez, de dois momentos e dois modos de trabalho de uma área de investigação, a meio caminho entre o psicológico e o sociológico, ainda pouco explorada, apesar de alguns impulsos recentes no sentido da articulação ternária mencionada. Foi preciso que se atingisse um certo amadurecimento da primeira para começar a dar lugar à segunda, sobretudo após o esgotamento das epistemologias racionalistas e individualistas, assim como do fracasso de políticas públicas que não levam em conta a dinâmica microssocial de grupos informais. Nas páginas a seguir, procuraremos delinear alguns pontos fundamentais da primeira e da segunda abordagens mencionadas, no âmbito das relações humanas com o espaço.

VIVÊNCIA DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE: ESPAÇO FUNDAMENTAL

Podemos conceber a constituição do "sujeito psicológico" segundo quatro dimensões: a percepção, o pensamento, o sentimento e a intuição. Em cada uma destas dimensões formam-se "objetos" ou "objetivações": pela percepção dá-se o acesso aos "fatos" ou "dados" que confirmam ao sujeito uma experiência de mundo; na operação do pensamento estabelecem-se conceitos que codificam a experiência, tornando-a partilhável; pelo sentimento ocorre um gosto/desgosto pelo mundo, e a intuição fornece um sentido profundo para o conjunto das experiências.

A articulação destas dimensões no pleno funcionamento da vida psíquica chama-se "vivência". Vivenciar é, portanto, experimentar o mundo sob múltiplos aspectos.

As vivências são ditas positivas ou negativas. São positivas as vivências que resultam em distinções claras no campo perceptivo, em significações possíveis no exercício do pensamento, em emoções ligadas à busca do prazer e evitação da dor e em projetos coletivos que afirmam a perseverança na existência. De outro modo, as vivências são muito negativas.

A primeira e fundamental vivência é aquela que estabelece a separação eu-outro... Na interação dinâmica de um corpo e outros corpos, de um pensamento e outros pensamentos, forma-se um limite que define a fronteira entre o "si-mesmo" e o "estranho a si": consciência/mundo; personalidade/meio; indivíduo/sociedade.

Estas duas polaridades interagem dialeticamente no curso da vida.

As vivências individuais formam "devires" que se manifestam enquanto "forças" no corpo social, podendo estas manifestações, de acordo com a qualidade e a intensidade das vivências que as promovem, apresentarem características mais ou menos harmoniosas, mais ou menos produtivas, mais ou menos transformadoras. Em contrapartida, o corpo social, enquanto agente catalisador dos encontros, define em grande parte a qualidade e a intensidade das vivências.

Um corpo social rígido, com estruturas (organizações, instituições) fortemente consolidadas e valores verticalmente estabelecidos, tende a impedir a emergência de devires criativos e, logo, limita as experiências humanas promovendo o empobrecimento da vida psíquica, sob todos os aspectos. Pensamos, por exemplo, na decadência da humanidade sob regimes totalitários.

No outro extremo desta interação, vivências particularmente intensas e criativas podem provocar alterações significativas no curso da história. Neste caso, tomamos como exemplo a proliferação de pequenos grupos de encontros entre mulheres, agenciamentos literários femininos menores, inscrições sub-reptícias em espaços públicos, que gestaram o feminismo e culminaram com a ruptura da dominação masculina.

Do ponto de vista metodológico, as vivências inscrevem-se na ordem dos acontecimentos: "tipos de variações perceptíveis no ambiente que não foram previstas pelo ocupante do centro deste ambiente..." (Moles, 1976, p. 27). Os acontecimentos e as vivências enquanto tais atravessam a esfera fenomenológica do "Eu, Aqui, Agora" para fazer surgir o movimento.

ESPAÇOS SOCIO-HISTÓRICOS

O espaço configura-se na correlação das forças que definem os movimentos.

Em imagens e conceitos, a polaridade "eu-outro", "si mesmo-estranho a si", gera as noções "dentro-fora", assinalando, portanto, lugares, *loci* de experiências individuais e coletivas.

Os limites da pele e o sentido de preservação da integridade física formam a fronteira entre os espaços intra-corporal e extra-corporal: o corpo e o entorno, ambiente, meio.

A diversidade das relações possíveis entre estes dois pólos emergentes na vida psíquica é o que diferencia "modos de ser".

Há culturas fortemente marcadas pela referência ao "si-mesmo", mantido nos limites do espaço intra-corporal, enfatizando a propriocepção, o conceito de um eu transcendental (acessível por ascese espiritual), o distanciamento afetivo em relação ao entorno e um sentido de "elevação" que ignora as referências concretas do lugar do "outro". Nas manifestações paroxísticas de

vivências assim determinadas e mantidas por rigorosa tradição cultural, encontramos individualizações marcadas pelo isolamento social: os eremitas;

Sociedades que se definem historicamente pela ideologia da acumulação de bens produzem devires subjetivos onde a percepção de si se estende a amplas regiões do espaço exterior; a noção de "eu" inclui objetos e coisas situadas no plano exterior; as emoções ligadas ao "outro" qualificam-se pela satisfação das necessidades próprias que são propiciadas em cada encontro e o sentido prevalecente na existência é o de domínio ou posse;

O desenvolvimento de tecnologias de reprodução das imagens (gráficas e fotográficas) contribui para a formação de um *ethos* marcado pela intensificação das vivências relacionadas ao ato de "ver", provocando a irrupção de devires, individuais e coletivos, de natureza passiva: voyeurista. A propriocepção, neste caso, é menos pregnante do que a percepção externa possibilitada pelo outro (transformado perpetuamente em espelho), o auto-conceito inclui o outro na condição de espectador (um traço histórico destas sociedades), as emoções submetem-se a estereotípias estabelecidas pelo fluxo repetitivo de imagens e a vida adquire o sentido de espetáculo.

Os modos de ser assim determinados pelos poderes dominantes em largos períodos de tempo acabam por aprisionar o sujeito psicológico, impedindo o saudável exercício da descoberta de si, da invenção de si, da criação... O jogo de forças estabiliza-se.

Mas há sempre, em cada cristalização, a permanência de certos graus de liberdade e então, pela dialética permanente entre as experiências individuais e os agenciamentos coletivos, a cada situação correspondem igualmente devires-menores que se estabelecem pela força dos encontros raros, vivências mais intensas e, conseqüentemente, mais poderosas do ponto de vista das transformações sociais.

Assim, por exemplo, o monge eremita que se despoja no espaço, se desnuda e descalça, é coextensivo às grandes edificações temporais que abrigam ritos e mitos de natureza hiper-concreta; ao burguês faz contraponto o *clochard*; contra o espetáculo posicionam-se comunidades alternativas, recolhendo-se nostálgicamente no trabalho da terra.

SITUAÇÃO PÓS-MODERNA

As transformações mais recentes ainda da tecnologia, que implicam vertiginosa aceleração dos deslocamentos, têm provocado um efeito marcante na subjetividade, gerando o devir do *Voyeur-voyageur* (Virilio, 1984) que experimenta o mundo como "pista", "passagem", "tela de cinema". O que se constata é, ao nível da percepção, a hegemonia da imagem-movimento, fornecendo "traços",

mais do que "formas"; o conceito de "eu" vai se dissolvendo para confundir-se com o outro na condição de "linhas de trânsito", as emoções alternam-se em ciclos cada vez mais curtos e a existência quase perde o sentido ao rivalizar com a intuição da transitoriedade, da finitude, da morte.

O espaço transforma-se em meio de penetração, de uso predatório e desintegração rápida.

Entre nós, é exemplar desta condição a mitificação do herói das pistas, a glorificação da morte instantânea, a aposta da vida reduzida ao espaço-dromos.

No plano psicológico, a velocidade dos meios, a aceleração dos movimentos e a intensa carga destrutiva presente no ambiente tornam-se incompatíveis com o tempo da organização interna, o auto-reconhecimento por meio da apreensão consciente dos produtos de cada ato ou ação, do encontro com o outro na condição de um outro-eu. As interações e trocas passam-se na superfície da dimensão psíquica - pura comunicação. O conjunto das experiências é marcado pela força de contratos firmados com base em cálculos que racionalizam "ganho": mais espaço em menos tempo.

Faz falta o tempo de contato; faz falta a saída da linha de trânsito para a emergência de forças expressivas aptas a resgatarem o domínio dos atributos que pertencem a dimensões mais arcaicas da experiência coletiva.

VIVÊNCIAS DO INDIVÍDUO EM GRUPOS PSICOSSOCIAIS: ESPAÇO COMO AÇÃO/ SIMBOLIZAÇÃO SOCIAL PARTICULARIZADA

Como havíamos dito, foi a própria evolução social e tecnológica que levou à busca de abordagens que procuraram articular indivíduo-grupo-sociedade. A superespecialização e centralização industrial e estatal acabaram sufocando o indivíduo e liberando-o para a formação de novos grupos, sociabilidades, simbolizações. Neste quadro, o espaço tornou-se um dos elementos cruciais da cultura em mutação, objeto de debates que, freqüentemente, redundaram em movimentos sociais. Entre as teorias psicossociais que mais procuraram dar conta, de modo articulado, de todas as dimensões acima mencionadas, está a das representações sociais (R.S.).

A teoria das R.S. já foi apresentada em algumas publicações recentes em nosso meio (Souza Filho, 1990a, 1990b; Souza Filho, 1993) e poderia ser resumida pelo propósito de se buscar a gênese do conhecimento informal a partir de dois processos psicossociais: a objetivação e a ancoragem. O primeiro diz respeito aos aspectos figurativos do objeto de representação, enquanto o segundo, às significações associadas pelos sujeitos ao mesmo. Tudo leva a crer que estes dois processos ocorrem concomitantemente e de modo imbricado, interdependente, ainda que algumas evidências empíricas

recentes tenham indicado que, dependendo do objeto de representação, a objetivação poderia ter uma permanência histórica maior. Assim, De Rosa (1987) mostrou que na representação social do doente mental na Itália, coletada por meio de desenhos livres, havia maior presença de seus aspectos figurativos desfavoráveis ao tipo de pessoa representada, os quais, segundo a autora, seriam oriundos da tradição iconográfica italiana. Cabe perguntar se os resultados encontrados pela psicóloga social italiana não se deveriam ao fato de as novas concepções a respeito do doente mental terem trabalhado a mudança mais ao nível de significado semântico do que de imagem, o conservadorismo tendo se resguardado, por assim dizer, nesta esfera do conhecimento informal. No caso da psicologia social do espaço, vemos um motivo a mais para que se atente para o processo de objetivação, pois que, mesmo sendo uma atividade intelectual, ou "abstração" para inúmeros profissionais especializados em sua elaboração e execução, ainda deve ocorrer e impregnar boa parte do pensamento formal, para não nos referirmos àquele dos leigos, alheios a muitas das concepções/práticas arquiteturais e urbanísticas contemporâneas. Os descompassos entre tais mundos têm gerado muitas insatisfações entre usuários, sobretudo após a segunda guerra mundial, com a emergência da produção arquitetural e urbanística em série. Assim, o espaço é uma construção coletiva informal, produto não apenas de uma tradição cultural, muitas vezes reconhecida por profissionais que estudam os povos em geral, mas, antes de tudo, resultado de um trabalho de sujeitos particulares, que intermedeiam sua relações com o mundo. Neste sentido, o estudo de R.S. procura evidenciar aquele conhecimento cuja origem remonta a dinâmicas grupais e inter-grupais. Basicamente, os grupos distinguem-se por possuírem quantidades e qualidades de informação diferenciadas entre si a respeito de objetos sociais, por focalizarem os mesmos objetos segundo aspectos e modos específicos e, enfim, pela pressão à inferência intragrupal para produzir um conhecimento próprio a respeito. Contudo, é preciso lembrar algumas funções sociais que as R.S. cumprem. Podemos mencionar neste contexto o seu papel na comunicação no interior de um grupo para construir a sua realidade social (Festinger, 1950), sobretudo diante de objetos controvertidos e da necessidade de atingir metas consensuais aos membros do mesmo. Abric (1994) apontou, com base em pesquisas, que as funções de orientação de R.S. são resultado de três fatores: a definição da finalidade da situação, a produção de um sistema de antecipações e de expectativas e a prescrição de condutas e práticas sociais. Complementando as funções anteriores, segundo o mesmo autor, haveriam, inclusive, as de justificação, permitindo justificar as tomadas de posição e condutas. Já as funções identitárias, por sua vez, seriam primordiais na definição da identidade social e permitiriam a salvaguarda da especificidade dos grupos.

Os objetos ou problemáticas em torno dos quais giram nossas investigações são, em grande parte, os mesmos tratados por outras abordagens de algumas especialidades afins, tais como o estudo do urbano, a moradia, a natureza, em suas inter-relações com indivíduos e grupos, mas, também, várias questões trazidas pela experiência humana ligada ao espaço de modo geral. Neste sentido, o espaço tem sido estudado como epifenômeno, um "cenário", parcamente descrito ou teorizado, no qual ocorrem fenômenos psicológicos ou psicossociais, com exceção de alguns trabalhos. É preciso particularizar o objeto espaço, social e culturalmente, ou seja, considerá-lo enquanto conteúdo "subjetivo" (sócio-histórico) e não como algo puro e separado do indivíduo, talvez operacionalizado em um instrumento, mas ignorado teoricamente. Assim, Proshamsky (1978) refere-se à identidade topológica ou situacional, a qual resultaria da interação entre ambiente físico e um conjunto complexo de dimensões psico-sociais, tais como idéias, crenças, preferências, sentimentos, valores e metas. Contudo, tem sido omitido/ignorado na pesquisa contemporânea, por exemplo, o *status* de "sujeito"/ "objeto" investigados, já que alguns produzem, direta ou indiretamente, representações hegemônicas, outras sendo apenas produto do afã de um grupo manter sua autonomia ou liberdade simbólica (e material!) face àquelas primeiras. Ou seja, é preciso levar em conta a situação de poder ou dominação exercido por alguns grupos sobre os demais existentes em dada sociedade, em termos de capacidade de gerar atração, recompensa, sanção, informação, legitimidade (French e Raven, 1959), assim como de (re)criar novas significações ou formas de lidar com o espaço (Souza Filho, 1994a)⁽²⁾. Entre estas últimas, convém lembrar as contribuições de Durkheim sobre a criatividade social como conseqüência da aglomeração urbana em luta por um lugar ao sol, situação que geraria novas representações coletivas em forma de religiões, tecnologias, ciências, etc., agrupando novamente indivíduos e grupos, até então em estado de anomia e desagregação. Seguindo a contribuição do sociólogo francês, Lemaine (1979), um psicólogo social, estudou crianças em atividades de competição a partir de condições de desigualdade de meios, mas equiparadas em outras dimensões. No caso, elas deveriam construir cabanas com alguns materiais fornecidos, sendo que alguns grupos não recebiam um elemento importante para a realização da tarefa. O autor observou que estas últimas tendiam a buscar outros critérios de comparabilidade ou tornarem-se incomparáveis socialmente. Neste sentido, Moscovici e Lage (1978) estudaram, experimentalmente, o papel de normas ou regras sociais

⁽²⁾ Souza Filho, E.A. de (1994a) Estudos de psicologia social ambiental em duas cidades brasileiras. Relatório apresentado à Capes.

para validar o conhecimento social novo e concluíram que apenas as normas de preferência e de originalidade favoreceriam o aparecimento de respostas novas, como costuma ocorrer às margens das sociedades e em comunidades mais dinâmicas, tal como a científica e artística de alguns países.

Abaixo, apresentamos alguns estudos recentes realizados segundo a ótica psicossocial acima esboçada.

Moradia e Arquitetura

Estudos procurando estabelecer relações entre grupos sociais (particularmente de papéis sexuais) e simbolização do espaço de moradia foram feitos em mais de um país, revelando regularidades interessantes. Assim, não só a casa como um todo mas cada uma de suas partes parece corresponder, representacionalmente, ao gênero sexual do usuário (Raymond, 1968; Noschis, 1983; Lawrence e Noschis, 1985; Vasconcelos, 1993). Em outro estudo, a vivência residencial do passado foi considerada mais favoravelmente que a atual, independentemente de condições materiais objetivas da residência (Souza Filho e Canabrava, 1996a)⁽³⁾. Além disto, os sujeitos trataram a moradia mais como um espaço de interação social que de entretenimento de massa (TV e rádio).

Outro conjunto de investigações diz respeito às relações entre representações e condutas ligadas à moradia. O estudo de Bourgeat (1994)⁽⁴⁾, por exemplo, conseguiu evidenciar que a representação de conforto residencial de franceses estava mais relacionada ao conforto térmico no inverno, o que ocorria concomitantemente com maior/menor consumo de aquecimento. Del Prette (1990), por sua vez, constatou que os invasores de terra em João Pessoa possuíam um modelo estratégico de como agir e organizar sua ação urbana - o que está de acordo com um trabalho similar em termos de métodos de autoconstrução adotados em favelas do Rio de Janeiro (Drummond, 1981). Neste sentido, observaram-se diferentes tipos de usuários de construções arquitetônicas modernas, que se afastaram bastante de tradições culturais anteriores, conforme pesquisa realizada em alguns prédios de Oscar Niemeyer em Brasília (Souza Filho, 1996)⁽⁵⁾. Os usuários tenderam, segundo o mesmo estudo, a convergir socialmente quanto às favorabilidades em relação aos prédios de Niemeyer, mas a divergir em termos de desfavorabili-

dades e neutralidades, tendo em vista o grande valor coletivo para a cidade e o caráter não convencional das mesmas obras, de difícil apreciação para pessoas com menos instrução e vivendo em locais afastados.

Cidade

As investigações mais conhecidas sobre as representações de cidades haviam enfatizado sobretudo os aspectos funcionais e plásticos do relacionamento homem-urbe. Em estudo que procurou trabalhar a partir de depoimentos livres sobre o mesmo assunto encontrou-se um conjunto de conteúdos simbólicos bem diversificados, tal como é a realidade da experiência cotidiana em cidades (Souza Filho, 1994a). Assim, em estudo sobre a cidade do Rio de Janeiro e seus habitantes, conseguiu-se evidenciar que haveria numerosos pontos de contato entre os moradores observados que facilitariam o aparecimento de um consenso: seja desfavoráveis, tais como a administração pública e o problema da degradação do meio-ambiente; seja favoráveis, a respeito da interação interpessoal e participação de moradores em comunidade. Já em estudo feito sobre Brasília (Souza Filho e Canabrava, 1996b)⁽⁶⁾, houve tendência maior para a favorabilidade em relação à cidade em geral, monumentos e formato urbanístico, mas o morador foi considerado desfavoravelmente na dimensão interpessoal. Ademais, notou-se, no mesmo estudo, que ateus e membros de religiões minoritárias (budistas, umbandistas, entre outros) tenderam a se afastar no modo de apreciação da cidade e de seus conteúdos simbólicos.

De outro conjunto de dados, segundo abordagem similar, destacamos os trabalhos de Abric (1981) e Morin (1984) para mapear vivências subjetivas em sistemas de transporte e cidades, respectivamente. O primeiro observou que a representação de baldeação em linhas de trem na França poderia estar mais relacionada a experiências vividas da situação, tais como provocar uma alteração na auto-imagem (*status*) de executivos que se supõem sempre em conforto, prejudicando o uso de trem entre os mesmos. O segundo autor, por sua vez, relata resultados relativos à avaliação do quadro de vida urbana, tais como as periferias das cidades, os aspectos nocivos do meio físico-social (ruído, poluição atmosférica).

Espaço de Comunicação

Após os trabalhos de Hall (1971) e Sommer (1973), alguns estudos procuraram explorar dimensões psicossociais de interações em esferas microsociais em termos de R.S., como as redes de interação e con-

⁽³⁾ Souza Filho, E.A. de e Canabrava, A.P.B. (1996a) Moradia e subjetividade - passado e presente. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁽⁴⁾ Bourgeat, G. (1994) Un complexe de représentations sociales: le cas du bien-être chez-soi. Rio de Janeiro: Second International Conference on Social Representations.

⁽⁵⁾ Souza Filho, E.A. de (1996) Apropriação social de prédios públicos de Oscar Niemeyer em Brasília. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁽⁶⁾ Souza Filho, E.A. de e Canabrava, A.P.B. (1996b) A cidade de Brasília - representações e interações. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

dições físicas de comunicação. Por exemplo, Moscovici (1967) estudou o estilo verbal na comunicação entre pessoas colocadas em situações espaciais de interação variadas (face a face, um de costas para o outro, separadas por uma tela, etc.); Souza Filho (1994a) investigou as redes de interação interpessoais mantidas na vida cotidiana de migrantes e não-migrantes, para as quais seria muito importante o projeto de vida do sujeito em relação à cidade, aí buscando realização profissional/material ou afetiva.

Bairro

Sobretudo no espaço urbano, o papel do bairro torna-se muito importante para a formação do processo de ancoragem/objetivação em termos grupais, uma vez que muitos sujeitos passam largos períodos em determinados pontos da cidade, estando, muitas vezes, mesclados a outras dimensões físicas e de identidades, tais como a étnica, revelados em alguns estudos (Milgram, 1972; Milgram e Jodelet, 1976). Neste sentido, Souza Filho (1994a) observou, sistematicamente, depoimentos de pessoas do Rio de Janeiro, de raça branca e negra, de situação sócio-econômica pobre, e constatou que elas possuíam representação da cidade e de moradores bem diferenciadas. No caso, as de raça negra tenderam a representar a cidade mais em termos de bairro e favela do que os de raça branca, enquanto estes últimos apresentaram representação de moradores e de grupos minoritários como mais passivos em termos de participação social. O autor acredita que a segregação sócio-espacial seja historicamente menor entre brancos, mais inclinados às possibilidades de mobilidade urbana por meio de trabalho e outras formas de ação individuais.

Região e Nação

Até certo ponto, não é comum incluírem-se em manuais de psicologia ambiental as dimensões regionais e nacionais, ainda que constituam, em certa medida, em entidades topológicas e simbólicas como as anteriormente mencionadas, com impacto certo em vivências humanas, tais como demonstrado por trabalhos de Tuan (1990) e de Thorne e Hall (1987). Em estudo que visava conhecer os conteúdos de auto-representação de brasileiros vivendo no exterior, Souza Filho (1988) constatou que os mesmos apresentavam respostas ligadas à natureza.

Natureza

A natureza tem sido estudada, mais freqüentemente, enquanto paisagem propiciadora de lazer e entretenimento,

assim como parte da identidade de algumas nações. Contudo, o movimento ecológico colocou na ordem do dia preocupações ambientais nas quais o tema natureza aparece como central (Souza Filho, 1994b)⁽⁷⁾, com repercussões para a psicologia social do espaço. Assim, em pesquisa que pretendia analisar desenhos de crianças de Brasília sobre o assunto ecologia, Souza Filho e Manhiça (1994) verificaram que havia forte relação entre o tipo de experiência física-residencial da criança e a função simbolizante. Além disso, os mesmos autores constataram uma tendência maior entre crianças mais privilegiadas da cidade de convergirem para os temas patrióticos e convencionais, enquanto as da periferia para uma produção de respostas novas sobre o assunto.

Referências Bibliográficas

- Abric, J.C. (1981) *Voyages Interurbains et Représentations Sociales - l'Exemple des Correspondences en Chemin de fer*. Em, Towards a social psychology of the environment. Maison des Sciences de l'Homme/Laboratoire de Psychologie Sociale, Paris.
- Abric, J.C. (1994) *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: P.U.F.
- Bardin, L. (1992) *L'Analyse de Contenu*. Paris: P.U.F.
- Castro, R. de (1991) *Psicologia Ambiental: Intervención y Evaluación del Entorno*. Madrid: Arquétipo Ediciones.
- De Rosa, A.S. (1987) The social representations of mental illness in children and adults. Em, S. Moscovici e W. Doise (Orgs.) *Current Issues in European Social Psychology*. Cambridge: C.U.P., vol. 2.
- Del Prette, A. (1990) *Aspectos Psicológicos e Sociais das Invasões Urbanas*. Anais do Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia. São Paulo, pp. 190-194.
- Doise, W. (1982) *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: P.U.F.
- Drummond, D. (1981) *Architectes des Favelas*. Paris: Dunod.
- Festinger, L. (1950) Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Fischer, G-N. (1992) *Psychologie Sociale de l'Environnement*. Toulouse: Privat.
- French, J.R.P. e Raven, B. (1959) The basic of social power. Em, D. Cartwright (Org.) *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research.
- Gohn, M. da G.M. (1994) O papel dos movimentos sociais para o avanço teórico da questão urbana e regional. Em, A. Paviani (Org.) *A Questão Epistemológica da Pesquisa Urbana e Regional*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Hall, E.T. (1971) *La Dimension Cachée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jodelet, D. (1982) Les représentations sócio-spatiales de la ville. Em, P.H. Derycke (Org.) *Conceptions de l'Espace*. Natterre: Université de Paris X.
- Jodelet, D. (1987) People-environment relations in France. Em, D. Stokols e I. Altman (Orgs.) *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Lawrence, R.J. e Noschis, K. (1985) Inscire sa vie dans son logement: le cas des couples. *Bulletin de Psychologie*, 37, 887-895.
- Ledrut, R. (1973) *Les Images de la Ville*. Paris: Anthropos.
- Lemaine, G. (1979) Differentiation sociale et originalité sociale. Em, W.

⁽⁷⁾ Souza Filho, E.A. de (1994b) Discurso ambientalista de organizações não-governamentais - uma análise psicossocial. Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

- Doise (Org.) *Expériences entre Groupes*. Paris: Mouton.
- Macnaghten, P.; Brown, R. e Reicher, S. (1992) On the nature of nature: experimental studies in the power of rhetoric. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 2, 43-62.
- Milgram, S. (1972) A psychological map of New York city. *American Scientist*, 60, 194-200.
- Milgram, S. e Jodelet, D. (1976) Psychological maps of Paris. Em, H.M. Prochansky, et al. (Orgs.) *Environmental Psychology: People and Their Physical Settings*. New York: Rinehart & Winston.
- Moles, A. (1976) *Micropsychologie et Vie Quotidienne*. Paris: Denoel/Gonthier.
- Moles, A.A. e Rohmer, E. (1978) *Psychologie de l'Espace*. Bruxelles: Casterman.
- Moles, A.A. e Rohmer, E. (1982) *Labyrinthes du Vécu - l'Espace: Matière d'Actions*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Morin, M. (1984) Représentations sociales et évaluation des cadres de vie urbaine. *Bulletin de Psychologie*, 37, 822-832.
- Moscovici, S. (1967) Communication process and the properties of language. Em, L. Berkowitz (Org.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 3. New York: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984) Introducción: el campo de la psicología social. Em, S. Moscovici (Org.) *Psicología Social*, vol. 1. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. e Lage, E. (1978) Studies in social influence IV: minority influence in a context of original judgements. *European Journal of Social Psychology*, 8, 349-365.
- Noschis, K. (1983) Fonction symbolique du logement. Une analyse de cas. *Social Sciences Information*, 22, 435-460.
- Proshansky, H.M. (1978) The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10, 147-169.
- Raymond, H. (1968) Analyse de contenu et entretien non directif: application au symbolisme de l'habitat. *R. Franç. Sociol.*, 9, 167-179.
- Sanchez, E.; Wiesenfeld, E. e Cronick, K. (1987) Environmental psychology from a Latin American perspective. Em, D. Stokols e I. Altman (Orgs.) *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Sommer, R. (1973) *Espaço Pessoal. As Bases Comportamentais de Projetos e Planejamentos*. São Paulo: E.P.U. e Editora da Universidade de São Paulo.
- Souza Filho, E.A. de (1988) Universitários brasileiros no exterior - uma análise psicossocial. *Ciência e Cultura*, 40, 559-565.
- Souza Filho, E.A. de (1990a) Alguns pressupostos teóricos e metodológicos do estudo de representações sociais. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia*, pp. 384-387. São Paulo.
- Souza Filho, E.A. de (1990b) Representações sociais: teoria e pesquisa. *Anais do Simpósio de Atualização em Psicologia Social na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, pp. 159-167. Ribeirão Preto.
- Souza Filho, E.A. de (1993) Análise de representações sociais. Em, M.J. Spink (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano. As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.
- Souza Filho, E.A. de e Manhiça, C.A. (1994) Desenhos sobre ecologia entre crianças de Brasília - uma análise psicossocial. *Anais do I Encontro Brasileiro de Ciências Ambientais*. COPPE/UFRJ, pp. 701-720.
- Thorne, R. e Hall, R. (1987) Environmental psychology in Australia. Em, D. Stokols e I. Altman (Orgs.) *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Tuan, Y.F. (1990) *Topophilia: a Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Nova York: Columbia University Press.
- Vasconcelos, N.A. de (1993) A habitação como metáfora ecológica. Em, M.I. D'Ávila e N. de Vasconcelos (Orgs.) *Ecologia, Feminismo, Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: EICOS-UFRJ.
- Virilio, P. (1984) *L'Horizon Négatif*. Paris: Galilée.

A TEMATIZAÇÃO DO COTIDIANO EM

AGNES HELLER E MICHEL MAFFESOLI

MARCOS RIBEIRO FERREIRA⁽¹⁾Universidade Federal de Santa Catarina ⁽²⁾

A pretensão que dirigiu a elaboração deste texto foi a de realizar um exame de diferentes compreensões presentes na literatura sobre a questão do cotidiano, com ênfase na reflexão sobre a polarização entre fragmentação e globalidade como perspectivas de análise dos fenômenos reconhecidos como psicológicos, dada a alta frequência com que esta polarização aparece relacionada com a tematização do cotidiano.

Numa primeira etapa do trabalho será buscado estabelecer uma compreensão do que seja o cotidiano, com o exame das posições de alguns dos teóricos mais freqüentemente citados nos estudos que têm no cotidiano o seu conceito de ancoragem. Agnes Heller e Michel Maffesoli, são considerados aqui como paradigmáticos no que toca à caracterização do que seja o cotidiano, bem como da questão "fragmento versus globalidade". Nas posições apresentadas por eles, como se buscará demonstrar, podem ser encontrados argumentos sempre relacionados pelos estudiosos à prioridade dada à globalidade (no caso, em Agnes Heller) e a fragmento (em Maffesoli). Na discussão, será verificado se os autores fazem mesmo as opções que lhes são comumente atribuídas, quando do uso de seus argumentos.

Foi considerada relevante a busca de elementos para facilitar a compreensão dos motivos de envolvimento de cada autor com a temática do cotidiano e sua estratégia de intervenção política tanto na academia quanto em outras esferas de sua atuação profissional; além, de buscar a caracterização que os autores fazem do cotidiano e a identificação do tipo de sustentação teórica que contextualiza esta caracterização.

Para facilitar a exposição, elementos sobre o cotidiano em cada autor serão apresentados individualmente para, em seguida, serem tecidas algumas considerações gerais.

⁽¹⁾ Marcos Ribeiro Ferreira
Rua Auroreal, 267 - Campeche
88063-100 - Florianópolis, SC.

⁽²⁾ Depto. de Psicologia.
Cidade Universitária.
88063-100 - Florianópolis, SC.

O COTIDIANO EM AGNES HELLER

Começemos por Agnes Heller⁽³⁾, cuja posição é continuamente referida como sendo comprometida com globalidade, em detrimento do que é específico. Para a realização do esforço de compreensão da perspectiva desenvolvida por ela, concentrou-se a atenção sobre dois de seus textos. São eles *Sociologia de la Vida Cotidiana* (Heller, 1991) e *Cotidiano e História* (Heller, 1992). Ainda que o primeiro texto seja aquele em que a autora pretendia trabalhar de forma mais exaustiva, no segundo foi possível encontrar formulações que, por sintéticas, facilitam a compreensão e visão de conjunto do seu pensamento naquele momento.

Por que terá a jovem Heller decidido dedicar estudos à tematização do cotidiano? Vamos às palavras da própria autora: ocorre que "a vida cotidiana e o pensamento relacionado com ela são a base imutável da história; não existe - nem pode existir - uma teoria que consiga ignorá-lo" (Heller, 1991, p. 106). Então, não seria possível construir teorias para um tema de tamanha generalidade como a história, sem considerar o cotidiano. Também para a vida dos indivíduos particulares ele tem grande relevância: quem assimila o cotidiano de sua época assimila também "o passado da humanidade" (Heller, 1992, p. 20). A despeito de sua relação direta com indivíduos, o cotidiano está "no centro do acontecer histórico: é a verdadeira 'essência' da substância social" (Heller, 1992, p. 20). Trata-se do "fermento secreto" da história, onde as transformações aparecem antes de se manifestarem no plano macroscópico (Heller, 1991, p. 20)⁽⁴⁾.

Lukács afirma, no prefácio ao livro *Sociologia de la Vida Cotidiana* (Heller, 1991), que as principais referências desta autora são Lefévre e ele próprio, ainda ressaltando que ela recebeu "criticamente" tais influências. Nas palavras de Heller, dois impulsos teriam sido importantes neste envolvimento com a temática: o primeiro, a autora confir-

⁽³⁾ Heller foi discípula de Lukács e membro do grupo que foi reconhecido internacionalmente como Escola de Budapeste. Sua principal preocupação concentra-se na relação entre ética e vida social, tendo publicado mais de uma dezena de livros traduzidos para diversos idiomas. No Brasil, em 1993 foi editado o seu "Teoria da História", cuja leitura complementar a compreensão de grande parte das idéias debatidas neste texto.

⁽⁴⁾ Iray Carone, ao proferir aulas em curso organizado pela ABRAPSO no primeiro semestre de 1994, apontava para motivações de outra ordem para o interesse de Heller pelo cotidiano. Segundo Carone, se passa a ser entendido que não haja na sociedade algum determinante geral dos fenômenos, que nem o paradigma do trabalho nem a infra-estrutura econômica teriam esse papel explicativo, onde valeria a pena concentrar a atenção para compreender a dinâmica social? A resposta ganha força: nas esferas da vida da sociedade, já atendendo a uma influência que se explicitará a seguir.

ma, foi mesmo o de Lukács, em suas obras sobre o estético; o outro impulso, ainda segundo a autora, teria vindo de Hürsler, ao tratar da categoria *lebenswelt* ou vida da sociedade.

É curioso que ela apresente referências negativas para seu interesse, as quais têm especial interesse para este estudo. A autora cita Hegel e Heidegger: Hegel porque excluía de seu sistema o homem particular (e obviamente ela busca o pai desta crítica, Kierkegaard, para combater tal exclusão); Heidegger porque, a despeito de ele considerar a vida cotidiana como categoria central da filosofia, ele a descreve como sendo alienada por princípio. No primeiro caso, Heller sentiu-se provocada pela falta de espaço para o particular e no segundo por não aceitar que o cotidiano seja alvo de *reproche*.

Coerentemente com isto, ainda como referência positiva, a jovem Heller refere Marx nos *Grundrisse* para reafirmar seu compromisso de então com o socialismo, baseada em que a transformação social seria unicamente um instrumento para chegar à apropriação da riqueza social e cultural por parte de cada indivíduo particular, isto é, no estabelecimento de uma cotidianidade não alienada (Heller, 1991). Isto é, encontra também em Marx uma motivação ligada não à globalidade mas ao específico. Já a obra de Lefévre, anunciada por Lukács como influente, somente será referida para indicação das críticas feitas por Heller à sua concepção, por exemplo considerada insuficiente para dar conta da vida cotidiana (Heller, 1991).

Para Heller, a cotidianidade é inescapável mas não absoluta. Todos os homens e cada homem como um todo vive na cotidianidade. Todos, porque nem em uma situação extrema em que o indivíduo estivesse identificado ao máximo com sua "atividade humano-genérica" (aquela onde ocorre a superação dos limites da cotidianidade), poderia desligar-se de seu cotidiano. Isto é, não chegaria a identificar-se até este nível com este genérico. Por outro lado, mesmo o homem que estivesse extremamente identificado com sua especificidade, não teria a sua vida completamente restrita à estrutura da vida cotidiana (Heller, 1992).

Além disto, cada homem como um todo vive o seu cotidiano. Nele estão em ação todos os "sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias" (Heller, 1992, p. 17). Neste sentido, não se poderia pensar em vida cotidiana como sendo o âmbito de atuação de habilidades específicas ou tipos menos importantes de atividades (por exemplo, atividades automatizadas com que freqüentemente se relaciona a vida diária).

Compõem a vida cotidiana todas as atividades relacionadas à reprodução dos homens. Preliminarmente, a reprodução dos homens particulares, "os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social" (Heller, 1991, p. 19). Por isto, a vida cotidiana tem como uma de suas

características mais definidoras a heterogeneidade. As atividades que lhe são próprias são de tipos cuja significação e importância diferem bastante. Ela é, também, hierárquica: os tipos de atividade presentes nela sofrem gradação de importância ou centralidade. Sua característica de heterogeneidade é imutável, mas a hierarquização das atividades pode mudar em diferentes momentos de uma mesma sociedade ou de uma sociedade para a outra. O exemplo usado por Heller neste contexto é o do trabalho, que pode ocupar diferentes lugares na hierarquia da vida cotidiana, a depender da organização social existente em um dado momento. Heller utiliza a idéia de organismo para descrever a relação entre as diferentes atividades da vida cotidiana. Segundo a autora são "partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação" (Heller, 1992, p. 18).

As demais características que poderiam ser citadas, além de serem marcantes na definição da vida cotidiana, demonstram o papel central da tematização do que pode ser considerado específico ou fragmentário:

- a espontaneidade - sua irreflexão aparece na assimilação de modismos, exigências sociais e comportamentos consuetudinários;
- um tipo de pragmatismo - atua-se com base em probabilidade, possibilidade; por exemplo, para atravessar uma rua busca-se a segurança suficiente;
- um tipo de economicismo - toda atividade, todo pensamento surgem especificamente quando são imprescindíveis para a manutenção da cotidianidade;
- unidade entre pensamento e ação cotidianos - já que o pensamento cotidiano orienta-se para a realização das tarefas cotidianas, o que faz com que não haja distinção entre o correto e o verdadeiro;
- o pensamento cotidiano refere-se exclusivamente à orientação social do indivíduo - por isto é que um juízo menos verdadeiro pode ser correto;
- toda atividade é acompanhada por uma dose de fé ou de confiança;
- o pensamento cotidiano é ultrageneralizador - nele se estabelecem juízos provisórios (que equivalem a regras provisórias de conduta), os quais são confirmados ou pelo menos não refutados pela prática, no período em que a pessoa é capaz de atuar e orientar-se baseada neles. Trata-se de generalizações porque busca-se, do modo mais rápido possível, uma universalidade onde embutir algum particular com que se esteja defrontando. Depois, é possível ir identificando as especificidades, mas, quer seja por analogia quer seja pela identificação de situações precedentes, enquadra-se uma pessoa ou situação nova em algum tipo ou categoria já estabelecida, de modo a permitir a orientação do indivíduo;
- imitação - sem mimese não há vida cotidiana; e,

· entonação - a pessoa que não produz uma atmosfera tonal, carece de individualidade (Heller, 1992, pp. 29-36 e 45).

Mas será que a vida humana está toda ela absorvida pela cotidianidade? Ou seja, será que para Heller toda a vida humana é capitaneada e dirigida para o fragmentário? Não, pois para a autora as objetivações produzidas no âmbito do cotidiano são temporárias e limitadas. Todas as objetivações que transcendem o âmbito do particular ou suas imediações, transcendem o cotidiano (Heller, 1991). Arte e ciência, por exemplo, são formas de elevação acima do cotidiano que produzem objetivações duradouras (Heller, 1992, p. 26). As atividades envolvidas nelas não visam a reprodução do homem, transcendem este nível de particularidade.

A habilitação de indivíduos para que se envolvam em atividades que transcendem o cotidiano se dá, toda ela, no âmbito da cotidianidade. Todas as capacidades fundamentais com as quais o homem transcende seu ambiente são aprendidas na cotidianidade, e Heller dá exemplos: coragem, gratidão, auto-controle... "a vida cotidiana faz-se mediadora para o não cotidiano e é a escola preparatória para ele" (Heller, 1991, p. 25). Na verdade, o homem já nasce lançado no cotidiano. "É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade" (Heller, 1992, p. 19). Isto não significa que alguém se aproprie de forma completa do seu cotidiano, sempre trata de apropriar-se em um nível mínimo ou médio, o suficiente para enfrentar as situações que lhe são postas. Aliás, quanto mais complexa a sociedade, mais incompleta é esta apropriação (Heller, 1991).

Para que ocorra este transcender do cotidiano é apontada a necessária ocorrência de um processo de homogeneização. Isto significa o homem concentrar-se inteiramente em uma questão, suspendendo totalmente qualquer outra atividade, de forma autônoma e consciente. Assim, pode ele superar total ou parcialmente a particularidade, chegando-se ao nível do humano-genérico. Este processo "é algo totalmente excepcional" pois a maioria das decisões que os homens tomam aponta para uma superação da cotidianidade, o que não chega a consumar-se. Somente para algumas pessoas este processo deixa de ser excepcional e Heller descreve tais pessoas como aquelas "cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realização de tal paixão" (Heller, 1992, p. 27).

A relação entre cotidianidade e alienação pode também merecer atenção. Heller faz uma clara distinção entre elas. Somente ocorre alienação quando há cristalização em absolutos das características estruturais da vida cotidiana. O cotidiano não é necessariamente alienado. Ainda que seja a esfera da realidade que mais se preste à alienação, a vida cotidiana pode ser vivida "enquanto unidade consciente do humano-genérico e do individual-par-

ticular" (Heller, 1992, pp. 38-39). Assim, a alienação não tem o papel de divisor de águas entre cotidiano e não-cotidiano. Tal distinção é um produto da dialética específica entre reprodução individual e social (Heller, 1991, p. 101). Alienação ocorre quando surge "um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, entre a produção humano-genérica e participação consciente do indivíduo nesta produção" (Heller, 1992, p. 39). Aí, quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade, tanto mais a alienação da vida cotidiana se irradiará para as demais esferas.

Mas as decisões cotidianas não exigem qualquer nível de superação. Nelas permanece a coexistência entre o genérico e a particularidade. Elas se afastam da esfera da moralidade, dos compromissos pessoais e dos riscos (Heller, 1992). Não estão na esfera da individualidade (que é sempre simultaneamente particularidade e ser genérico). As decisões morais é que apontariam para a necessidade da superação da cotidianidade (Heller, 1992).

O homem pode ser um ser completo mesmo nos limites da vida cotidiana, isto é, pode viver sem estar sob a égide da alienação, na sua cotidianidade. Para tanto, basta que seja capaz de estabelecer uma hierarquização do cotidiano que lhe seja própria, de forma consciente da sua individualidade, por dentro da hierarquia que existe na sociedade e à qual este alguém aderira irrefletidamente. "Neste caso, a 'ordenação' da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano... transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política" (Heller, 1992, pp. 40-41).

A POSIÇÃO DE MICHEL MAFFESOLI

Parece razoável que o próximo autor a ser estudado seja Maffesoli⁽⁵⁾, por tratar-se de um dos autores mais citados quando se trata de defender uma posição ligada à valorização do fragmentário, em oposição a uma visão globalizadora. A abordagem que faz este autor acerca da vida cotidiana será aqui considerada através do exame de três dos seus livros: *O Conhecimento Comum* (1988), *A Conquista do Presente* (1984) e *À Sombra de Dionísio: Contribuição a uma Sociologia da Orgia* (1985), cuja tradução dista poucos anos de suas edições originais. Estes textos fazem recíprocas referências e nenhum outro do autor é citado com a mesma intensidade, o que faz crer que naquilo que havia sido escrito por ele até o início dos anos

⁽⁵⁾ Michel Maffesoli é professor na Universidade Paris V, mantém intensa colaboração intelectual com Edgar Morin e concentra sua atenção na compreensão de como a "relação com o outro" tem um papel fundante no tecido social. Orienta um grupo de estudos em Paris, com forte participação de alunos brasileiros.

80, estes livros podem ser considerados suficientes para uma visão geral acerca da temática do cotidiano. À *Sombra de Dionísio* tem um papel de contextualização da visão do autor sobre vida, conhecimento e sociedade.

Logo na abertura do livro *A Conquista do Presente*, o autor afirma o seu distanciamento das perspectivas de Agnes Heller, Lefévre e Bordier. Para ele, o vivido, a vida de todos os dias, vale por si mesma e há que se buscar a apreciação da força afirmativa que ela contém, ainda que seja relativa. Segundo Maffesoli, para os demais autores o vivido é sempre e somente sintoma de alguma outra coisa considerada mais verdadeira, relativa à sociedade perfeita ou a algo que se crê ser essencial no homem. Para o autor, o vivido em sociedade seria ele mesmo, e não qualquer outra dimensão da vida humana, aquilo que serve de amálgama da sociedade (Maffesoli, 1984).

Haveria várias razões para que o cotidiano fosse alvo da atenção de Maffesoli. Dentre elas, o fato de ser a experiência comum o verdadeiro motor (e não somente um primeiro reflexo) das mudanças e permanências nas histórias humanas (Maffesoli, 1988). Ademais, é ali que se encontram o racional e o irracional da humanidade cuja relação teria sido sempre negligenciada em favor de uma preponderância do racional. Maffesoli faz questão de deixar explícito que não pretende realizar a apologia do irracionalismo (para ele, é o dogmatismo que, invariavelmente, conduzirá ao irracionalismo). O que ele pretende é que se estabeleça o reconhecimento de que, não sendo a sociedade um todo acabado, fica impossível exigir um "acabamento intelectual" para o conhecimento sobre a sociedade (Maffesoli, 1988, p. 208). A vida cotidiana seria uma espécie de espaço que, por sua organização e funcionamento, teria preservado sempre e preserva ainda uma convivência entre racionalismo e irracionalismo.

As referências que mais utiliza no debate sobre o cotidiano (muito embora pareça claro sentir-se herdeiro de Nietzsche e parceiro de Morin) são autores que poderiam ser descritos como componentes do grupo de estudiosos considerados racionalistas: Durkheim, Simmel, Weber, Pareto e Schutz. Qual a virtude destes autores? A de que seus estudos não teriam absolutizado a racionalidade. Eles teriam sempre deixado um espaço para as manifestações do irracionalismo (ele cita, como exemplo, os resíduos em Pareto) presentes na humanidade, ainda que não tivessem chegado a assimilá-lo na forma em que Maffesoli o faz: fonte de equilíbrio social, não pela preponderância do irracionalismo, mas pelo equilíbrio entre este e os elementos racionais da socialidade. "Ainda que tributários da ambiência positivista de seu tempo, não esquecem o estético, o não-lógico, os sentidos, a paixão, o imaginário, etc.; tudo isto faria parte, em concurso com formas reputadas como mais racionais, da compreensão que se pudesse vir a ter de qualquer fenômeno social" (Maffesoli, 1988, p. 66). Maffesoli expressa

uma lamentação por, em algum momento, ocorrer o desequilíbrio em favor da preponderância entre elementos que deviam circular e ser reversíveis, tais como sombra e luz ou errância e sedentarismo (Maffesoli, 1985).

A idéia de equilíbrio implica a de globalidade. Assim é que, diante das imposições racionalistas, o desregramento orgiaco teria um papel quase corretivo. Ele serve para contrabalançar as imposições e "restabelecer um equilíbrio global" (Maffesoli, 1985, p. 116). E, neste caso, desequilíbrio pode equivar a rumar para a morte. Qualquer povo que não encontre uma forma de "exprimir coletivamente sua imoderação, sua demência, seu imaginário, se desintegra rapidamente..." (Maffesoli, 1985, p. 23). Equilíbrio é utilizar a heterogeneidade para a estruturação do social, "o antagonismo de valores é o que assegura a perduração da sociedade" (Maffesoli, 1988, p. 163).

A tarefa maior que Maffesoli parece se colocar é a de encontrar formas de estudo que dêem conta desta globalidade, deste equilíbrio. "É cada vez mais evidente que a ordem e a desordem acham-se intimamente mescladas; trata-se, portanto, de encontrar os meios de, epistemologicamente, dar conta desta relação orgânica" (Maffesoli, 1988, p. 27). A ênfase que dará em seus textos ao anódino, ao minúsculo, ao banal, neste contexto, parece pretender uma contraposição à "obviedade" da relevância do racional. Maffesoli é claro: "...visamos o conhecimento do todo - mas tal conhecimento poderá ser obtido partindo-se destas nodosidades particulares que são a pessoa e suas interações" (Maffesoli, 1988, p. 232). Ainda que isto possa parecer contraditório com o autor, dada a sua recusa a qualquer conhecimento universalizante (Maffesoli, 1988), a perspectiva do conhecimento do todo precisa ser persistentemente sublinhada em Maffesoli. Parece claro que o que ele recusa, como universal, é o conhecimento imposto aos fatos ou mesmo a exigência imposta de universalidade, o que não permite o surgimento da diferença.

Ainda que não o afirme, depreende-se que a vida cotidiana não seja algo restrito a uma época ou período histórico. Ela parece ser uma espécie de trincheira aonde, ao longo da história da humanidade, foi sobrevivendo qualquer traço da riqueza humana que se tenha tentado sufocar pelo opressor de plantão. Para o autor, o conhecimento cotidiano seria o portador de um "saber-fazer, saber-dizer, saber-viver" (Maffesoli, 1988, p. 195) que tem resistido a todo tipo de imposição que a socialidade tenha sofrido ao longo da história ou das histórias da humanidade.

Para ele, mesmo a exploração, a alienação e a dominação não conseguem se impor da maneira como frequentemente é descrito. Elas "são de certo modo incapazes de apreender a astúcia estrutural e corriqueira do jogo social". Tal astúcia seria exatamente um elemento fundamental "desta esplêndida cacofonia a que chamamos socieda-

de" (Maffesoli, 1984, p. 12). Daí a prevalência dos referidos saberes (viver, fazer, dizer). Ocorreria como que uma coexistência de mundos paralelos. Os poderes públicos regem as grandes instâncias, enquanto a vida cotidiana segue seu curso. Às vezes "a dominação se estende aos interstícios da vida que segue, até então não submetidos a qualquer controle" (Maffesoli, 1985, p. 110). Maffesoli concorda com Lefébvre (1981) em que seja recente a iniciativa dos poderes públicos no sentido de planificar a vida cotidiana (Maffesoli, 1984).

Similarmente ao que ocorre com Agnes Heller, as marcas mais características da vida cotidiana evidenciam sua impregnação pelo fragmentário, pelo parcelar. Podem-se apreender dos textos de Maffesoli elementos como:

- socialidade - a solidariedade de base "constitui uma reserva de energia insondável e misteriosa que não pode ser subestimada" (Maffesoli, 1984, p. 54);
- localidade - as expressões locais, particulares, são as que devem receber a atenção do estudioso, pois são as que embasam a vida diária (Maffesoli, 1988);
- repetição - em todas as concepções populares aparece a idéia de repetição e eterno retorno; ela significa a resistência à imposição mortífera do poder e aponta para a gestão da morte, isto é, gestão da vida limitada (Maffesoli, 1988);
- o incausado - nela "não existe por quê, a causalidade é quase sem efeito" (Maffesoli, 1984, p. 66);
- auto-esgotabilidade - as atividades envolvidas na vida cotidiana esgotam-se em ato, há uma ética do instante, onde o sentido de um evento não precisa perdurar (Maffesoli, 1988, p. 126), "os atos e situações que a exprimem não se esgotam numa causalidade ou num finalismo que lhes daria sentido" (Maffesoli, 1984, p. 12);
- heterogeneidade - os elementos heterogêneos, notadamente dos dois conjuntos anteriormente considerados (racionais e irracionais) estão sempre presentes e ao mesmo tempo (Maffesoli, 1988), a vida cotidiana não sofre unificação: ela é "fragmentada e totalmente plural" (Maffesoli, 1984, p. 11);
- permanência - tudo o que concerne a valores, vida social, sexo e morte, vestuário e habitação é "extremamente invariável". Na errância das trocas sexuais, por exemplo, pode haver uma variação que vai da ingenuidade à culpa, mas ela aparece e reaparece ao longo da história (Maffesoli, 1984);
- sensualidade - à margem de qualquer higienismo a vida cotidiana se mantém na atualização da sensualidade. Há um tipo de confusão orgiaca (que irrita profundamente quem pretenda eliminá-la) que se insere de forma latente, discreta ou manifesta, na banalidade do cotidiano (Maffesoli, 1985);
- banalidade - o cotidiano é o espaço do anódino, do trivial. A perspectiva de Maffesoli seria a de identificar no cotidiano "tudo o que tem sentido, sem finalidade, na vida de todo dia" (Maffesoli, 1988, p. 24);

• ficcional - o fantástico e a ficção organizam um espaço vital e tornam o cotidiano aceitável, garantem espaço para a anormalidade e para a exceção no transcurso da vida social; de outro modo, a mecanização da vida cotidiana seria mortífera (Maffesoli, 1984).

Ao citar exemplos de coisas que compõem o cotidiano, ele, coerentemente, acrescenta aos elementos usualmente referidos (gestos, mobiliário, fatos culinários, indumentária, habitação, a cosmética etc.), coisas como a deambulação, a errância sexual e a paixão amorosa (Maffesoli, 1988). Sempre coisas ligadas a uma possibilidade imprevisível de alternativas de vida, sempre escapando ao controle de qualquer monopólio, estruturado ou não por alguma elite dominante.

Maffesoli critica Lefébvre porque, ao abordar o cotidiano "chegou a uma crítica de seu aspecto alienado" (Maffesoli, 1988, p. 25). Com iniciativas como aquela do exame do emprego do tempo, teria acabado por contribuir para uma "certa visão economicista do dado social" (Maffesoli, 1988, p. 25). Além disto, a perspectiva profundamente vinculada à alienação, teria gerado uma visão do cotidiano como um não querer, o resultado de uma falsa consciência (Maffesoli, 1988). Ocorre que, para Maffesoli, a ênfase no caráter alienado da vida cotidiana representaria um equívoco, mais uma imposição sobre o cotidiano. Para ele, a alienação não tem força para ser mortífera, mesmo sendo real (Maffesoli, 1984), mesmo porque, como já se disse, haveria uma astúcia do homem cotidiano capaz de fazê-lo escapar do domínio da alienação.

O principal combate de Maffesoli parece ser a aquilo que ele considera como uma imposição de sentidos produzida pela civilização ocidental para todas as coisas, especialmente para o cotidiano. Para ele, a cotidianidade poderia ser representada pela etimologia da palavra "rito" na língua alemã. Trata-se de algo "sem objetivo mas cheio de sentido", ainda que, como já se viu, este sentido se esgote no próprio momento em que as situações ocorram (Maffesoli, 1985, p. 162). A imposição de sentido a que dá combate é que seria o veículo da civilização ocidental para anular qualquer diferença.

A pressuposição é a de que, se não houver imposição, a própria concreticidade da vida cotidiana fará com que ela tenha o espaço que lhe é devido (Maffesoli, 1988). É preciso fazer com que se estabeleça um espaço para a manifestação desta concreticidade⁽⁶⁾. Daí a proposição de

⁽⁶⁾ É interessante notar que esta proposição tem uma chamada muito forte para um tipo de objetivismo. A disputa colocada não seria propriamente acerca de haver ou não interesse na objetividade, mas em torno do tratamento, manipulação ou distorção que ela sofre. Maffesoli elogia a proposição de Weber porque nela há uma "permanente subordinação das idéias aos fatos" (Maffesoli, 1988, p. 146). Assim, a partir de diferentes formas de compreensão pode-se verificar uma preocupação parecida com: deixar o concreto, o objetivo, falar.

se considerar a vida "pelo que ela é, não em função do que deveria ser", a partir de alguma visão de mundo ou epistemologia. Para o autor, tal proposição colide com a idéia de que se possa encontrar verdade "sob uma aparência supostamente falsa" (Maffesoli, 1988, p. 175), o que evidentemente é uma crítica apontada para posições como as de Heller e Lefévre, dentre outros. Para ele, estes autores, não suportando a imperfeição (a qual seria indispensável para que ocorressem trocas e, sem a qual não se constituiria socialidade nem sociedade harmônica), querem mudar o mundo, querem impor uma perspectiva, estabelecer um dever-ser (Maffesoli, 1984).

Para Maffesoli, as grandes mudanças ocorrem sim, mas sempre através de alterações imperceptíveis (Maffesoli, 1984). Ao que parece, o autor pretende mudanças. No mínimo, ao nível da forma de entender a vida e intervir nela. Violência e hierarquia ocorrerão, mas se admitidas (isto é, não sendo elas somente uma imposição e monopólio das instituições), pode-se negociar com elas, colocando-lhes limites (Maffesoli, 1985).

Mesmo formulando toda esta crítica ao controle institucional, o próprio autor parece chegar até um tipo de dever ser: "temos notícias de sociedades equilibradas sempre que se integra o 'instante obscuro' à vida cotidiana, canalizando-o" (Maffesoli, 1985, p. 129). O central para os fins deste trabalho é entender como esta última citação corrobora a idéia de que parece não ocorrer em Maffesoli uma recusa consistente de qualquer globalidade. Já se afirmou que a insistência na idéia de equilíbrio implica a de globalidade. Agora percebe-se a referência a um quase modelo de sociedade, onde ocorre a assimilação do que é rejeitado de forma veemente pela sociedade ocidental racionalista. Como já se disse, o que deve ser percebido neste autor é a recusa de que uma visão global (não importa qual) seja resultado de imposição à vida cotidiana.

ATRAVESSAMENTOS

Convém indicar de forma mais explícita alguns dos pontos de convergência e de divergência entre os autores apresentados. A problemática da interação entre fragmentação e globalidade pode ser percebida em diversos dos temas tratados por estes autores. Talvez um dos principais seja o tema do equilíbrio. Quando se dá ênfase ao particular, a noção de equilíbrio pode ser tratada como algo dispensável ou mesmo um estorvo. Entretanto, os dois autores parecem estar profundamente interessados na busca de equilíbrio. Para Maffesoli, como já foi indicado, somente através da consideração do sem importância é que se pode atacar o desequilíbrio gerado pela hegemonia das "grandes idéias". Maffesoli afirma que se diferencia de Heller (e também de Lefévre) por rejeitar a tese de que a atenção às coisas sem importância vise o

desvelamento de alguma verdade escondida. Para ele, nenhuma coisa é mais importante do que outra e, portanto, tudo tem importância. No entanto, ganha até um caráter libertário, aquilo que parece ser o esforço que dirige toda a reflexão contida no livro *À Sombra de Dionísio*: exatamente o de demonstrar que no minúsculo existe algo a mais, algo que transcende o momento, algo que permanece ao longo de gerações e séculos, algo que estaria consubstanciado no querer-viver das populações que hoje e sempre resistem à institucionalização.

Aquilo que é criticado nos demais autores pode estar sendo repetido aqui por Maffesoli: o vivido pode estar contendo um significado que remete a uma outra coisa; no caso, a uma possível sociedade equilibrada, exatamente por dar espaço não privilegiado tanto para o racional quanto para o irracional. A rigor, uma tal sociedade equilibrada poderia ser compreendida como uma utopia a nortear a reflexão.

De todo modo, a aproximação com o minúsculo tem uma diferenciação de recorte que deve ser evidenciada. Tanto Lefévre (na década de 60) quanto Maffesoli colocam-se em uma posição que pode ser considerada diferenciada da de Heller. Para ela, o cotidiano não chega a caracterizar-se especificamente pelo desprovido de importância; talvez ela nem chegue mesmo a trabalhar a partir desta categorização. A despeito de tratar-se de atividades passageiras, são atividades de grande importância devido a depender delas a reprodução dos indivíduos e da espécie, bem como o aprendizado dos indivíduos que ainda vão produzir objetivações duradouras. Aquilo que compõe a vida de todo dia antes não tinha estado no centro das atenções do marxismo que aceitava o primado do paradigma do trabalho, mas não poderia ser caracterizado como o somatório do sem importância.

Em grande parte relacionado com o item anterior, encontra-se a questão da busca da compreensão de alguma globalidade em que os fenômenos estejam envolvidos, versus a perspectiva que se baseia numa visão fragmentária da realidade. É comum crer-se que a posição de estudiosos que reivindicam uma tradição nietzscheana teria como início e fim de sua análise o pressuposto de que a globalidade seja uma imposição que se faz à realidade. E há, de fato, muitos trechos de obras que podem com facilidade ser utilizados para demonstrar esta posição. Nela, a atenção ao cotidiano se daria porque não haveria globalidade possível de ser apreendida.

Seria insuficiente (apesar de aparentemente fácil) buscar a demonstração de que a própria tese da inexistência de uma globalidade constituir-se-ia já numa assertiva globalizadora. Ocorre que não parece haver a proposta de negação da globalidade em nenhum dos autores estudados. Por ter sido referida uma possível herança nietzscheana, conviria ressaltar que não é unânime a leitura de que o filósofo tivesse realizado uma "opção pelo

fragmento". São conhecidas as referências de autores como Lefébvre, Adorno e Horkheimer indicando o equívoco de se afirmar que para Nietzsche o projeto fosse o de dar supremacia ou exclusividade à indefinição, sem seguir-se uma busca da superação deste primeiro momento de contraposição à universalidade pretendida para os sentidos assumidos pela civilização ocidental.

E, ainda, ao encontrar nos diferentes autores a reafirmação da heterogeneidade como característica marcante da cotidianidade, parece claro que o central seria rejeitar que se parta de globalizações, com imposições decorrentes para os aspectos do vivido que sejam encontrados no caminho. A recusa à standardização do vivido parece ser uma exigência geral para a construção de conhecimento.

No debate sobre a contraposição entre miserabilidade e exaltação do cotidiano, Maffesoli (segundo uma posição já afirmada por Lefébvre) rejeita qualquer hierarquização das atividades humanas que possa resultar em desprestígio para aquelas que seriam consideradas cotidianas. Heller, diferentemente, é clara ao chamar de superiores algumas atividades não cotidianas e falar em superação da cotidianidade, toda vez que se produz uma objetivação duradoura e relevante para a humanidade. Mas, mesmo os autores que rejeitam a distinção parecem cair nela com certa frequência. Maffesoli, mesmo afirmando que tudo importa porque nada é importante (Maffesoli, 1988), faz questão de distinguir o "anedótico" do "trágico" (Maffesoli, 1988, p. 194) e o "trivial - entediante" do "exaltante - intenso" (Maffesoli, 1984, p. 26).

Aliás, esta contraposição lembra que o debate sobre o cotidiano tem uma dimensão que contribui de forma especial para o debate sobre a confrontação entre fragmento e globalidade. Ocorre que há diversas clivagens que são empregadas como similares entre si, talvez porque utilizadas de forma desavisada. Entretanto, quando este debate se instala no âmbito do cotidiano, estas clivagens ganham nitidez e sua similaridade pode ser posta a prova.

Parece óbvio que haja parentesco entre a antítese em questão e outras contraposições como aquela entre específico e geral. Entretanto, não é raro encontrarem-se assertivas que equiparam a estas, outras contraposições como disponibilidade de alternativas versus monopólio, continuidade versus descontinuidade, homogêneo versus heterogêneo, ordem versus desordem, ou diferença versus similaridade. Estas clivagens poderiam ser aceitas como semelhantes com a antítese fragmento versus globalidade na maior parte das situações sobre as quais vamos nos debruçar e, de fato, neste texto algumas delas são empregadas sem maior preocupação com o rigor de seus limites. Mas isto ocorre somente porque o debate está instalado no âmbito do cotidiano, ou seja, no âmbito de

um comportamento social que estabelece e é estabelecido pela cotidianidade. Assim, é verdade que globalidade combina com monopólio e homogeneidade enquanto fragmento combina com disponibilidade de alternativas e com heterogeneidade, quando se considera que a sociedade contemporânea ocidental se expande por duplicação de iguais. Isto pode ser conferido no estimulante livro sobre as origens do povo brasileiro, onde Ribeiro (1995) mostra como o projeto de expansão européia se confrontava com o modelo indígena de expansão porque este último se expandia por diferenciação, fazendo com que todo crescimento populacional resultasse no estabelecimento de novas alternativas de vida, inclusive ao nível da língua falada por estas populações.

Há, entretanto, algumas clivagens que a despeito de serem tratadas como similares, precisam ser indicadas como claramente diferenciadas das demais, quando se trata da tematização do cotidiano. Este é o caso, por exemplo, da referência ao contraste entre miséria e riqueza do cotidiano. Na literatura e no debate comum, miséria do cotidiano costuma referir a sucessão e repetição de fatos particulares, específicos, fragmentários, caracterizáveis como sem importância, anódinos. Nesta perspectiva, a quebra da repetição cotidiana ganha um ar de glória. O peso dos dias estava na "poeira que todo dia se assenta sobre os ombros do homem"⁽⁷⁾. A riqueza do cotidiano estaria relacionada com as rupturas desta repetição.

Como acabamos de ver, ainda que de forma mais explícita em Maffesoli, era preciso ressaltar que os autores referidos rejeitariam uma distinção deste tipo. Para Heller o cotidiano é o fermento secreto da história. Para Maffesoli, é tudo o que interessa. Talvez o desprezo pelo cotidiano, denotado pela oposição entre riqueza e miséria refira-se mais a um preconceito com as atividades rotineiras. Talvez haja poucas experiências de vida em permanente alteração (talvez só ocorram em obras de ficção, e mesmo assim de forma restrita a algumas dimensões da vida dos personagens) para justificar a crítica absoluta à repetição quando se está fora do debate mais propriamente filosófico. É provável que a ninguém interessasse um dia-a-dia em que cada passo fosse dado de forma diferente. Certamente, o que se pretendia é que a forma de viver e apropriar-se da vida incluísse esta dimensão: o vislumbrar novas possibilidades. Possibilidades que hoje estariam sendo anuladas pelo preconceito de que tudo vai ser igual.

No que toca à confrontação entre globalidade e fragmento não há escolha a ser feita. Como se viu, nenhum dos autores estudados com respeito a esta distinção, parece fazer uma opção por um ou outro destes

⁽⁷⁾ Esta expressão foi empregada por Flávio Di Giorgi, em entrevista concedida ao autor deste trabalho em outubro de 1994.

aspectos. Ademais, há elementos estimulantes e que exigem reconhecimento de sua relevância em cada uma das perspectivas que dá maior ênfase a um ou outro polo. Correto mesmo pode ser o entendimento de que a síntese signifique a manutenção da tensão entre tese e antítese. Qualquer aspecto estudado por algum pesquisador terá que ser examinado tanto na perspectiva globalizadora quanto na fragmentária.

O ponto central, portanto, parece ser que não se possa pensar em escolher entre globalização ou fragmentação. Terão que ser ambos considerados como elementos imprescindíveis do mesmo processo. Terá que ser afirmada a necessidade de atenção quer ao anódino, quer à busca de uma visão globalizadora, ainda que isto signifique um processo de trabalho mais desgastante para o pesquisador.

Referências Bibliográficas

- Heller, A. (1991) *La Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Edicions 62.
- Heller, A. (1992) *História e Cotidiano*. Konder. São Paulo: Paz e Terra.
- Lefévre, H. (1981) *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática.
- Maffesoli, M. (1984) *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Maffesoli, M. (1985) *À Sombra de Dionísio: Contribuição à Sociologia da Origem*. Rio de Janeiro: Graal.
- Maffesoli, M. (1988) *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense.
- Ribeiro, D. (1995) *O Povo Brasileiro: a Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

INSTRUÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE MANUSCRITOSA SEREM ENCAMINHADOS PARA PUBLICAÇÃO

■ Estas instruções aplicam-se tanto à publicação de **TEMAS EM PSICOLOGIA** (artigos de pesquisa teórica ou empírica, de reflexão e discussão de conceitos, de revisão crítica de área com análises e projeções, de análises históricas, de investigações avaliativas e/ou tecnológicas, de contribuições metodológicas), quanto à publicação de **CADERNOS DE PSICOLOGIA** (artigos de revisão de área, de conceitos ou de procedimentos e resultados, com o intuito de oferecer subsídios para a atuação do professor e, portanto, com uma estrutura e uma linguagem com preocupações didáticas, sem restrições quanto ao nível de ensino em que pretende se situar).

De antemão, esclarecemos que estas publicações adotam normas da APA para a preparação de manuscritos para publicação. Para maiores esclarecimentos, enfatizamos a seguir alguns pontos.

ESTRUTURA DO MANUSCRITO

Todo trabalho deve começar pela colocação do problema de interesse, ou dos objetivos do trabalho. Em seguida, devem ser feitas referências a outros trabalhos, já publicados, que trataram da mesma questão. Estes trabalhos devem ser brevemente citados no texto, e plenamente identificados nas **Referências Bibliográficas**.

Se o trabalho for empírico, deve vir em seguida uma descrição clara e completa da metodologia utilizada: sujeitos ou população e critérios de escolha; material ou equipamento utilizado; instrumentos empregados (se questionários ou entrevistas, citar os elementos do roteiro, se observação, descrever as categorias); procedimentos de observação e/ou intervenção; e procedimentos para a coleta e para a análise de dados. Se o trabalho não é empírico, mesmo assim devem ser descritas as categorias de análise e os conceitos-chaves que orientaram os caminhos da reflexão.

Em seguida, devem ser descritos os resultados obtidos: os produtos da intervenção, da manipulação e da reflexão. Detalhes não são requeridos, apenas os resultados mais significativos, aqueles mais relevantes para o problema ou objetivo inicial.

O trabalho deve terminar com uma discussão dos resultados, tendo em vista ou outros estudos e posições sobre o mesmo assunto, ou possibilidades de aplicação,

ou finalmente, conclusões gerais que fecham o trabalho e encaminham o leitor para problemas correlatos.

Se o trabalho for uma revisão da área, ou um artigo de caráter didático, as mesmas recomendações, de modo geral, se aplicam. Talvez haja uma maior necessidade de enfatizar os conceitos, explicá-los e exemplificá-los e, uma menor necessidade de detalhar a metodologia.

ESTILO DO MANUSCRITO

Apresentação do texto:

Os manuscritos deverão ser enviados em duas vias (um original e uma cópia), em espaço duplo, com margens amplas e em papel de boa qualidade.

A primeira folha do texto deverá incluir: o nome e o tipo do evento a que se refere o texto (simpósio, conferência, etc.); o nome do coordenador do mesmo; a reunião anual na qual foi apresentado; o título do artigo; o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es); sua filiação institucional (i.e., o nome da instituição à qual se acha(m) vinculado(s) o(s) autor(es); e, finalmente, o nome e endereço completo do autor responsável pela publicação. Tendo em vista a facilitação de futuros contatos pede-se a indicação tanto do endereço institucional, quanto do residencial, indicando números de telefone e fax e E-Mail.

Na folha seguinte (início do texto), incluir apenas o título do trabalho, seguido de 5 linhas em branco.

Notas de rodapé:

Notas de rodapé devem ser usadas somente quando indispensáveis. Quando contiverem informações importantes, estas devem ser transformadas em texto propriamente dito.

As notas de rodapé devem ser numeradas consecutivamente; a primeira deve ser sempre a especificação do endereço (mencione aqui o nome completo do departamento ou faculdade, se desejar), informações sobre mudanças de filiação institucional, e financiamento.

Notas de rodapé deverão ser datilografadas em folhas separadas do texto, sempre em espaço duplo.

Título e abreviações:

O título do manuscrito não deve ultrapassar 100 caracteres, incluindo os espaços entre as palavras.

O uso de abreviações deve reduzir-se ao mínimo e, quando necessárias, devem ser empregadas aquelas de uso comum. Ao usar uma abreviação pela primeira vez, inclua entre parênteses a expressão completa que ela abrevia.

Tabelas:

As tabelas (que não devem exceder a três) devem ser numeradas consecutivamente com números arábicos, de acordo com a ordem com que aparecem no texto. Elabo-

re um título curto e descritivo para cada tabela, precedido da expressão "Tabela" e seu número. Títulos de tabelas vêm em cima da tabela. Se a tabela transcrever dados já publicados, não a reproduza; remeta o leitor à fonte original.

A inclusão de uma tabela no texto não exige o autor de descrever suas principais informações, sobre as quais baseará suas conclusões, necessariamente.

Ilustrações:

Só serão aceitas para publicação até três ilustrações (figuras e quadros) sob a forma de *laser-print* original executadas em um programa gráfico de boa qualidade, como o HARVARD GRAPHICS, e copiadas em disquete. Todas deverão vir acompanhadas do respectivo título e numeração (algarismos arábicos). Coloque o número da ilustração e em seguida o título dela. As dimensões totais (ilustração e título) não deverão exceder uma área de 12 x 15 cm. Se a ilustração transcrever dados já publicados, não a reproduza; remeta o leitor à fonte original.

A inclusão de uma figura ou quadro igualmente não exige o autor de descrever suas principais informações, e sobre as quais baseará suas conclusões.

Equipamentos e Instrumentos:

Considerando-se que os catálogos de fabricantes podem ser inacessíveis para alguns leitores, recomenda-se que os aparelhos e equipamentos sejam descritos, de maneira breve, ressaltando-se sua função.

Se foram utilizados instrumentos como testes, escalas, inventários, é suficiente dar o nome dos mesmos, indicando sua versão quando houver mais de uma. Se foram utilizados questionários e entrevistas, forneça uma breve descrição de sua estrutura e conteúdo.

Procedimentos e Resultados:

Os efeitos das manipulações experimentais, das observações, das intervenções profissionais, assim como seus procedimentos, devem ser descritos de maneira clara e concisa. Esta é uma habilidade difícil, que só se adquire com a prática.

Citações e Referências:

Ao citar um trabalho, uma conclusão, ou uma técnica, no texto, deve-se referenciar a fonte do mesmo. Todas as referências feitas no texto devem ser citadas na seção de **Referências Bibliográficas**, ao final do texto, e somente estas devem ser incluídas nesta seção.

As referências devem ser citadas no texto indicando o sobrenome do autor, seguido pelo ano da publicação, entre parêntesis. Por exemplo: "Skinner (1938) apontou que ... Não obstante, outros autores (Azrin Hutchinson e Hake, 1966) afirmam que ..."

Quando uma citação refere-se a dois autores, cite

sempre os dois; quando a citação refere-se a mais de dois autores, cite todos na primeira menção e, em citações subsequentes, mencione apenas o sobrenome do primeiro autor seguido da expressão "et al." ou "e col.", terminando pelo ano da publicação. Por exemplo: "Schoenfeld, Cumming e Hearst (1956)", na primeira menção, e "Schoenfeld et al. (1956)", nas menções posteriores.

A data mencionada no texto deve ser aquela da edição usada pelo autor, e é também esta que aparece nas referências bibliográficas. Caso seja absolutamente necessário e/ou indicado mencionar a data original da edição da obra, faça-o ao final da referência. Por exemplo: Tradução francesa do original de 1907 ou Originalmente publicado em 1894.

As referências citadas no texto devem ser listadas em ordem alfabética por sobrenome do primeiro autor na seção de **Referências Bibliográficas**. Quando um autor foi citado por diferentes obras, organize-as em ordem cronológica de publicação. Quando um autor foi citado por uma obra de autoria exclusiva e também por obras com outros autores, organize as referências da seguinte maneira: primeiro dê as referências das obras de autoria única; depois as de autoria múltipla, sempre seguindo o critério de ordem alfabética, no caso do segundo autor; e, mais tarde, se for o caso, do terceiro autor, etc.

Não inclua nas **Referências Bibliográficas** trabalhos não publicados, produção apresentada em eventos sem registro em Anais e, principalmente, trabalhos em andamento; se for o caso, forneça as informações relevantes no próprio texto e indique tratar-se de Comunicação pessoal. Só inclua referências a trabalhos no prelo se for possível dar ao leitor indicações mais precisas (por exemplo, volume e número do periódico em que aparecerá a publicação). Se divulgados sob a forma de resumos, mencione a publicação, o evento, e a página onde pode ser localizado.

As referências a artigos publicados em revista devem ser feitas da seguinte maneira:

- a) Sobrenome e iniciais do nome de cada autor.
- b) Ano de publicação entre parêntesis.
- c) Título completo do artigo (em letras minúsculas).
- d) Título completo da revista (itálico).
- e) Número do volume (itálico).
- f) Paginação.

As referências a livros devem ser feitas do seguinte modo:

- a) Sobrenome e iniciais de cada autor.
- b) Ano de publicação entre parêntesis.
- c) Título completo da obra (itálico) e com as principais palavras começando com letra maiúscula.
- d) Local da publicação.

- e) Editora.
- f) No caso da obra ser uma tradução, mencione entre parêntesis que se trata de uma tradução, forneça o ano da edição original e o nome da respectiva editora.

No caso de capítulo em livro, siga as instruções para artigo em revista contidas nos itens a, b e c. O título do trabalho (item c), como no caso de artigos publicados em revista, deve vir grafado em letras minúsculas. Em seguida, forneça o nome dos organizadores responsáveis pela obra (neste caso, porém, na ordem direta do nome, conforme exemplo abaixo), seguido pela expressão "Org." entre parêntesis. Finalmente, siga as instruções para livros, nos itens c, d, e, e f.

A seguir vários exemplos:

De artigo em revista: "Sidman, M. (1953) Two temporal parameters of the maintenance of avoidance behavior by the white rat. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 253-261."

De capítulo em livro: "Jenkins, M.H. (1965) Generalization gradients and the concept of inhibition. Em, D.I. Mostofsky (Org.) *Stimulus Generalization*. Stanford: Stanford University Press, cap. 2."

De livro: "Pavlov, I.P. (1927) *Conditioned Reflexes*. Oxford: Oxford University Press."

De autoria institucional: "Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo/ Curitiba: EDUCON/Scientia et Labor."

Transcrições:

Ao transcrever um trecho de uma obra, faça-o entre aspas, e, ao final da transcrição, dê a referência, citando a página onde se encontra o trecho. Se o trecho transcrito for maior do que três linhas, faça a transcrição com margens duplas à direita e à esquerda do trecho transcrito. Sempre traduza para o português suas transcrições; reproduza em uma folha avulsa o trecho como foi escrito na língua original.



CADERNOS DE PSICOLOGIA

1995 - Nº 1

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

Endereço:

Rua Florêncio de Abreu, 681 - sala 1105

CEP 14015-060 - Ribeirão Preto, SP.

Tels.: (016) 625-9366 e 635-4530

Fax: (016) 636-8206

Caixa Postal 10064

São objetivos da SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA:

1. Promover o desenvolvimento científico e técnico em Psicologia.
2. Incentivar a investigação, o ensino e a aplicação da Psicologia.
3. Defender a ciência e os cientistas em Psicologia, bem como os psicólogos que trabalham na aplicação do conhecimento da Psicologia.
4. Congregar e integrar os psicólogos e outros especialistas em áreas afins.

Diretoria da SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA

| Bienio 1994-1995 | | Bienio 1995-1996 | |
|------------------|------------------------------|------------------|---------------------------|
| Presidente | Carlos Alberto Bezerra Tomás | Presidente | Maria Ângela G. Feitosa |
| Vice-Presidente | André Jacquemin | Vice-Presidente | William B. Gomes |
| Secretário Geral | Wilson F. Coelho | Secretário Geral | Telma Vitória |
| Secretária | Dirceneia L. Correa | Secretário | Dirceneia L. Correa |
| Secretária | Elenice A.M. Ferrari | Secretário | Ileno Izídio da Costa |
| Tesoureira | Márcia R.B. Rubiano | Tesoureiro | Mara Janet C. de Carvalho |
| Tesoureira | Sônia Regina Passian | Tesoureiro | Rosana Maria Tristão |
| Tesoureira | Telma Vitória | | |

Pessoas interessadas em associarem-se à SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA podem fazê-lo pelo correio, escrevendo para o endereço acima. Sócios quites com sua anuidade gozam de descontos na inscrição para as reuniões anuais (ao final de outubro) e recebem gratuitamente TEMAS EM PSICOLOGIA e CADERNOS DE PSICOLOGIA.

