
ÍNDICE

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS.

Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa

Mary Rangel, Jéssica do Nascimento Rodrigues e Marcelo Mocarzel

5 / 11

O ESPREITAR DO MORRER.

A pintura do pensamento da morte

Maria do Rosário Dias, Kateryna Rudysh, Letícia Naben e Ana Lúcia Monteiro

13 / 20

SIMBOLISMO E DOCTRINA NUM RITUAL SUFI.

A audição espiritual na confraria Darqâwiyya

Mostafa Zefri

21 / 27

RESILIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE.

Quando a Fé se torna amparo

Carla Fonseca Tomás

29 / 36

REFLEXÃO SOBRE A MODERNIZAÇÃO DOS LATICÍNIOS MICAELENSES (1941-1946).

Um ensaio de filosofia experimental sobre a ontologia do tempo

Miguel S. Albergaria

37 / 50

A LITERACIA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.

O caso dos CEBA's - Centros de Educação Básica para Adultos

Joaquim Pastagal do Arco

51 / 60

LITERACIA EM SAÚDE.

Informar e capacitar para prevenir a doença

Ana Tomé

61 / 70

O PODER DO JORNALISMO E O PODER DA IMAGEM.

A mediatização do VIH-SIDA nos EUA no período 1980-1985

Tiago Quintanilha, Miguel Paisana e Jorge Vieira

71 / 81

“JOGAR OU NÃO JOGAR? EIS A QUESTÃO!”

Os videojogos como um meio de socialização

Brigite Micaela Henriques

83 / 94

Informação aos autores

95

NOTA INTRODUTÓRIA

Em outubro de 2014, ao inaugurar a publicação da OMNIA - Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes, o GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares, iniciado em janeiro do ano anterior pelos seus fundadores enquanto modelo desinstitucionalizado de organização do conhecimento, deu um importante passo no sentido de alcançar o seu principal desiderato, isto é, contribuir com novos olhares sobre saberes e problemas referenciais do discurso científico, superando a atual fragmentação e especialização disciplinar.

Desde o seu começo, e até 2017, a OMNIA publicou-se semestralmente com regularidade; a partir de 2018, foi decidida a sua publicação quadrimestral, sendo o número atual o segundo desta série.

A revista tem vindo a prosseguir uma política editorial assente numa síntese reflexiva e crítica sobre temáticas interdisciplinares, publicando textos inéditos de fundamentação teórica ou de reflexão conceptual, relatos de pesquisas empíricas, análises e técnicas de revisão de literatura, recensões críticas ou, ainda, de divulgação de teses e outros trabalhos académicos, produção que muito fica a dever à contribuição dos numerosos autores que nela têm participado.

Nesta hora de mudança em que, por motivos de ordem pessoal, se afasta do projeto o nosso anterior editor e subdiretor, Francisco Baptista Gil – cujo contributo ao longo do tempo foi de enorme relevância – tem lugar um novo ciclo que visa superar a anterior caminhada em busca de uma perspetiva transglobal visando uma construção abrangente e multideterminada do conhecimento nos múltiplos domínios do saber científico, cultural e filosófico.

Com este objetivo – para além da inclusão de dois novos elementos no Conselho Editorial, Teresa Salvado de Sousa, professora aposentada da Universidade do Algarve, e Carla Fonseca Tomás, atual professora do ISMAT – toma posse uma nova direção da revista, tendo como diretor Alberto Melo e como subdiretor Carlos Marques Simões, coordenador do GREI, dos quais certamente se espera um total empenhamento face às metas anteriormente delineadas.

Helena Ralha-Simões

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Volume 8, n.º 2
Junho 2018

e-ISSN: 2183-4008
ISSN: 2183-8720

Diretor:
Alberto Melo

Diretor-Adjunto:
Carlos Marques Simões

Conselho Editorial:
Alberto Melo
Carlos Marques Simões
Helena Ralha-Simões
Carla Fonseca Tomás
Cláudia Ribeiro de Almeida
Joaquim Pastagal do Arco
Luís Sérgio Vieira
Maria Helena Martins
Rosanna Barros
Teresa Salvado de Sousa

Assistente editorial:
Rute Ralha-Simões

Editora:
Helena Ralha-Simões

Tema Livre

Coordenação:
Helena Ralha-Simões

Contactos:
Rua Vergílio Ferreira, 11
8005-546 Faro
grupo@grei.pt

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

Mary Rangel¹
Jéssica do Nascimento Rodrigues²
Marcelo Mocarzel³

Recebido: 03-04-2018
Aprovado: 23-04-2018 / Publicado: 13-06-2018
DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-A>

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa

Resumo: Neste estudo, cuja metodologia define-se como um ensaio teórico descritivo, focalizam-se algumas das características das pesquisas quantitativas, seus fundamentos e princípios que as orientam. O propósito, portanto, é o de contemplar noções introdutórias de perspectivas filosófica e processos metodológicos, que possam auxiliar, introdutoriamente, a clareza de sua aplicação, com atenção especial à formação de novos pesquisadores. Com esse propósito, assinalam-se características de comprovação ou refutação de hipóteses, de definições da população e amostra, e de correlação de variáveis. Contemplam-se, ainda, a abordagem experimental, o apoio estatístico, critérios de definição populacional e sua amostragem, delineamentos pré-experimentais, experimentais e quase experimentais, assim como a possibilidade, a partir desses desenhos metodológicos, de generalização de resultados. Considera-se, finalmente, no interesse de observar complementaridade, alguns aspectos da pesquisa quali-quantitativa

Palavras-chave: Pesquisa, metodologia quantitativa, metodologia qualitativa, características, fundamentos, processos.

METHODOLOGICAL OPTIONS FUNDAMENTALS AND PRINCIPLES

Quantitative methods and quali-quantitative research procedures

Abstract: In this study, whose methodology is defined as a descriptive theoretical essay, the characteristics of the quantitative researches, their fundamentals and the principles that guide them are focused. The purpose, therefore, is to contemplate fundamentals and methodological processes, which may help the clarity of its application, with special attention to the training of new researchers. For this purpose, characteristics of evidence or refutation of hypotheses, definitions of population and sample, and correlation of variables are indicated. The experimental approach, statistical support, population definition criteria and their sampling, experimental and quasi-experimental designs, as well as the possibility of generalization of results from these methodological designs are also contemplated. Finally, it is considered, in the interest of observing possible complementarity of procedures, some aspects of quantitative qualitative research.

Keywords: Research, quantitative methodology, qualitative methodology, characteristics, fundamentals, processes.

¹ Professora da Universidade Federal Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Centro Universitário La Salle (Brasil)

Doutorada em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (mary.rangel@lasalle.org.br)

² Professora da Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Doutorada em Educação pela Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (jessica_rodrigues@id.uff.br)

³ Professor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Brasil)

Doutorado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (marcelo.mocarzel@lasalle.org.br)

Introdução

As relações professor-pesquisador, aluno-pesquisador estão se consolidando, não só em nível de Graduação e Pós-Graduação, como também em nível de escola básica, acompanhando o estreitamento de articulações entre ensino-pesquisa-produção de conhecimento. As motivações deste artigo encontram-se, portanto, no realce aos vínculos entre ensinar-aprender-pesquisar e na observação de que o emprego de metodologias de pesquisa tem sido um ponto especialmente sensível a dificuldades de implementação.

Circunstâncias dessa natureza justificaram a formulação deste artigo, cujo propósito é o de contribuir à formação de novos pesquisadores na introdução do estudo de premissas e conceitos que possam auxiliá-los na compreensão de metodologias quantitativas e de comparações com metodologias qualitativas, percebendo, não antagonismos, mas complementaridade. Produções como as de Triviños (2009) e Chizzotti (2013) são especialmente úteis a essa compreensão.

Acredita-se, portanto, nas contribuições deste estudo, considerando que as questões metodológicas possam ser das mais requeridas, especialmente por professores, professoras, alunos e alunas que estejam iniciando o seu trajeto acadêmico investigativo. Com esse objetivo, abordam-se alguns dos aspectos significativos dos fundamentos filosóficos e características dos tipos quantitativo e qualitativo de tratamento de dados em pesquisas.

Para a compreensão de metodologias quantitativas, através das quais se fazem as análises de dados de investigações, pretendendo-se mensurá-los e dimensioná-los, é interessante observar, não só seus fundamentos e características, assim como alguns aspectos que podem ser referências de comparações com pesquisas qualitativas, observando-se também, numa perspectiva de complementaridade, a opção quali quantitativa.

Fundamentos filosóficos

A aplicação fundamentada das metodologias de pesquisa requer a compreensão das filosofias que as embasam. No caso das metodologias quantitativas, é relevante notar, entre outras, a perspectiva do positivismo. Contudo, como observa Triviños (2009), para compreender

a filosofia positivista, é relevante também compreender a filosofia idealista que a precede.

Não compreendemos cabalmente o surgimento do positivismo e seus postulados, se não os entendermos como uma reação à filosofia especulativa, especialmente a representada pelo idealismo clássico alemão (Fichte, Schelling, Kant e Hegel), que imperava no pensamento europeu da época de Comte. Facilmente se observa que a filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos (Triviños, 2009, p. 34).

É oportuno, então, acompanhar a leitura de Triviños (2009), observando as características do positivismo, em suas origens e avanços em relação ao idealismo clássico. Assim, observam-se as proposições positivistas de Comte:

- a relação entre fenômenos particulares e fatos gerais;
- a explicação dos fenômenos através de suas relações;
- a importância da teoria para o esclarecimento das relações;
- a comprovação do conhecimento através da observação e dimensionamento dos fatos;
- a classificação dos fenômenos através da análise e comprovação de suas evidências;
- a atenção às leis que regem os fenômenos;
- a prioridade da comprovação científica dos fatos sobre a sua imaginação;
- a superação da indecisão pela certeza comprovada pela ciência;
- a superação do abstrato e difuso pelo que é real, observável, concreto (Comte, 1978, em Triviños, 2009, p. 37).

De acordo com esses fundamentos que embasam a perspectiva metodológica, as investigações só alcançam o estatuto científico se utilizarem procedimentos de observação e comprovação de resultados. Essa premissa é também adotada pelo positivismo lógico ou neopositivismo, reafirmando e consolidando o princípio da verificação ou demonstração da validade do fenômeno estudado e de seus elementos e correlações.

Apesar do enfoque mais ameno e da relativização de premissas mais inflexíveis do positivismo, por pesquisadores como Karl Popper (1959) e Campbell e Stanley

(1979), a filosofia positivista traz aos dias atuais paradigmas que, associados a outros da filosofia analítica e da cibernética, permanecem nas bases do pensamento que fundamenta as metodologias quantitativas.

A filosofia analítica e a cibernética oferecem às metodologias quantitativas argumentos ao uso da experimentação, dos cálculos estatísticos e suas análises, cuja recorrência ao campo da informática permite maior agilidade e especificações, que sustentam inferências, comprovação ou refutação de hipóteses, correlação de variáveis, deduções, conclusões e generalização de resultados.

As variáveis são componentes relevantes das observações da pesquisa e suas análises e cálculos se realizam a partir de evidências observáveis. Campbell e Stanley (1979, p. 1) afirmam: “Entendemos por experimento aquele tipo de pesquisa em que são manipuladas variáveis e observados seus efeitos sobre outras variáveis”.

É interessante perceber em Campbell e Stanley (1979) a recomendação de que, embora valorizando-se o experimento, não se absolutizem as suas conclusões, tornando-as incontestáveis e definitivas:

Os experimentos que realizamos hoje, se bem sucedidos, necessitam réplica e validação cruzada em outros tempos sob outras condições, antes que se possam incorporar à ciência e antes que possam ser teoricamente interpretados com confiança. Ademais, embora reconheçamos a experimentação como a linguagem básica da prova e como a única decisão judicial capaz de dirimir dúvidas entre teorias rivais, não devemos esperar que “experimentos cruciais” que põem à prova teorias opostas, tenham de gerar necessariamente resultados nítidos (Campbell e Stanley, 1979, p. 6).

É oportuno também considerar em Campbell e Stanley (1979) delineamentos classificados como pré-experimentais e quase experimentais. Nos delineamentos pré-experimentais, os autores incluem o “estudo de um único caso sem controle”, no qual um só grupo é analisado uma única vez (p.13), o “pré-teste e pós-teste aplicados a um grupo”, verificando-se, então, os efeitos de variáveis antes e após sua interferência (p.14) e a “comparação de grupo estático”, no qual “o grupo submetido a x é comparado com outro grupo não exposto a

x, com o fim de estabelecer o efeito de x” (p. 22).

Os autores classificam como “autênticos delineamentos experimentais” aqueles que asseguram maior validade e permitem maior segurança na generalização de resultados, incluindo “pré-teste e pós-teste aplicados a grupo experimental e a grupo de controle aleatórios” (p. 25), o “delineamento de quatro grupos” (p. 45), e o “delineamento com grupo de controle e só pós-teste” (p. 46).

O delineamento com uso exclusivo de pós-teste é recomendado pelos autores nas pesquisas educacionais:

[...] em pesquisa educacional, particularmente nos graus do primário, precisamos frequentemente experimentar com métodos destinados à introdução inicial de matérias inteiramente novas, para as quais pré-testes, na acepção comum, são impossíveis, do mesmo modo como pré-testes sobre a presumida culpa ou inocência seriam incabíveis num estudo dos efeitos dos memoriais dos advogados sobre os jurados (Campbell e Stanley, 1979, p. 46).

Nos delineamentos que se classificam como “quase experimentais”, os autores incluem o “experimento de série temporal”, o “delineamento de amostras temporais equivalentes”, o “delineamento com grupo de controle não equivalente”, o “esquema contrabalançado”, o “delineamento com pré-teste e pós-teste de amostras distintas”, o “delineamento com grupo de controle e pré-teste – pós-teste de amostras distintas”, o “delineamento de séries temporais múltiplas”, o “delineamento de ciclo institucional periódico” e a “análise de descontinuidade de regressão” (Campbell e Stanley, 1979, pp. 67-108). Os autores dedicam à explicitação desses delineamentos uma parte significativa de seu estudo.

Em todos os delineamentos e suas classificações, Campbell e Stanley (1979) assinalam que o controle de fatores de validade, a verificação de evidências e cuidados de testagem são especialmente relevantes para comprovar ou refutar hipóteses e para a condição de gerar dados e resultados das pesquisas. Pode-se, então, perceber, pelos diversos tipos de delineamentos, algumas das características da metodologia quantitativa.

Características da metodologia quantitativa

Entre as características da metodologia quantitativa, incluem-se, segundo Chizzotti (2013), observando o que ele intitula de “modelo-padrão”, os seguintes elementos:

1. hipótese de explicação de fatos observados;
2. verificação da hipótese (experimentação): coleta de dados e análise dos dados;
3. previsão: explicação das leis que regem os fenômenos observados e dedução aplicada a outros fenômenos que estão sob as mesmas leis (Chizzotti, 2013, p. 31).

Desse modo, os elementos da pesquisa com uso de metodologias quantitativas incluem hipóteses, a serem comprovadas ou refutadas através da experimentação e dos cálculos de frequência aplicados à mensuração e dimensionamento de dados ou variáveis, ou às suas correlações.

Na pesquisa com experimentação, as variáveis podem ser testadas em laboratório específico, ou podem ser inseridas no contexto ou situação investigada e, através de diversos delineamentos, serão verificados seus efeitos. A comparação entre grupos (de teste e de controle), de modo a analisar comparativamente efeitos de variáveis entre o grupo que é submetido e o que não é a essas variáveis, representa uma prática significativa de experimentação.

Referências que oferecem diretrizes paradigmáticas à experimentação têm um valor teórico expressivo. Assim, da teoria à experimentação, o encaminhamento metodológico permite confirmar ou refutar hipóteses e discuti-las a partir de premissas que apoiam as análises.

A generalização dos resultados das análises é, então, sustentada pelos critérios da metodologia adotada e pela segurança que os procedimentos experimentais oferecem à pesquisa. Da mesma forma, podem oferecer segurança à pesquisa os critérios pelos quais se selecionam a população e a amostra.

A amostra, submetida a procedimentos metodológicos adequados, deverá ser representativa e significativa no contexto e propósito da investigação. Essa é uma condição indispensável à generalização dos resultados. A constituição da amostra, segundo Chizzotti (2013) inclui, entre outras, a forma probabilística.

As amostras probabilísticas usam o cálculo probabilístico para extrair amostras, segundo as leis do acaso. Neste caso, a amostragem é feita por sorteio de uma base populacional que contém a totalidade dos indivíduos (amostra aleatória ou por sorteio) ou ainda pela escolha, em intervalos fixos, dos dados originais de uma sequência (amostra sistemática) ou pela seleção feita a partir de estratos definidos de uma população segundo algumas características privilegiadas na escolha (amostra estratificada) ou ainda pela escolha de alguns estratos ou grupos previamente selecionados (amostra em escalas ou graus) (Chizzotti, 2013, p. 64).

A análise por metodologia quantitativa pode se aplicar a diferentes estudos, a exemplo dos que focalizam indicadores que evidenciam a presença, ou manifestação ou efeitos de variáveis na situação que é objeto de análise e na qual se procuram, através de diferentes tipos de mensurações convalidadas, ou de processos de experimentação, evidências dessas variáveis nos dados obtidos.

Incluem-se, ainda, nas metodologias quantitativas, a simulação e a modelização, que consistem em manipulações da situação investigada, podendo ser utilizados equipamentos, programas computadorizados ou ações direcionadas de sujeitos das pesquisas.

Além da mensuração de dados, a metodologia quantitativa aplica-se ao acompanhamento da situação em foco e suas evidências. Esse acompanhamento, que se traduz no “follow-up” da investigação, torna-se mais significativo pelo tempo e pela quantidade de indivíduos ou casos observados.

Vale, então, lembrar, no âmbito de práticas e enfoques dos métodos aplicados ao tratamento quantitativo de dados, os testes, as medidas, as escalas, os modelos de mensuração dos achados da pesquisa. Um dos exemplos é o da medida de atitudes, que contém uma gradação, ou uma escala, na qual é mensurada a predisposição de indivíduos ante uma situação, processo, papel, que constituem o objeto de estudo.

Assim, a medida de atitude pode, por exemplo, apontar, através de afirmações dos indivíduos, informantes da pesquisa, a sua posição, seu julgamento, o grau de sua aceitação, ou não, de uma determinada situação. Da mesma forma e com propósito semelhante, a medida de atitude

de pode ser feita em relação ao perfil dos indivíduos.

Ainda em Chizzotti (2013), encontra-se a crítica dos métodos quantitativos. O autor observa que essa perspectiva metodológica foi predominante nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais nos anos 70, fundamentadas no pressuposto positivista da ciência. Contudo, nos anos posteriores, o questionamento ao privilégio dos números e das experimentações e a atenção de pesquisadores às filosofias fenomenológica e histórico-dialética, assim como a fragilização do pressuposto da neutralidade científica, promoveram a crescente aceitação e confiabilidade nas metodologias qualitativas de pesquisa.

Metodologias qualitativas: princípios e procedimentos diversos, mas não antagônicos aos quantitativos

A classificação da pesquisa como “qualitativa” ou “quantitativa” refere-se ao tipo de tratamento dos dados. No tratamento qualitativo, utiliza-se a compreensão e interpretação dos dados, com atenção aos significados que neles se expressam, incorporando-os ao desenvolvimento das análises. No tratamento quantitativo, utilizam-se experimentos e cálculos estatísticos, como processos que orientam as interpretações analíticas. Os tratamentos “quantitativo” e “qualitativo” não são excludentes e podem se associar e se complementar mutuamente nas pesquisas.

Nas investigações qualitativas encontram-se, com frequência, estudos de significados e propostas de ressignificações, ou avanços de conceitos atribuídos pelos sujeitos aos objetos pesquisados. No tratamento qualitativo, não é, como no quantitativo, indispensável o uso de “população” e “amostra”, podendo-se usar a nomenclatura “grupos de sujeitos” para definir aqueles que constituem os informantes da pesquisa.

É importante observar que, nas pesquisas qualitativas, não se fazem generalização de dados e análises, admitindo-se apenas a sua transferibilidade. Pelo princípio da transferibilidade os dados e análises podem ser transferidos, para uso em outras pesquisas, de acordo com seus interesses e proposta, podendo ser, inclusive, confirmados ou refutados (Lincoln e Guba, 1984).

Métodos de análise qualitativa de dados, como análise de conteúdo e análise do discurso, são comumente encontrados em pesquisas qualitativas, embora também sejam empregados em pesquisas quantitativas ou quali-quantitativas, nas quais as frequências, ou os testes e medidas, são complementados pelas análises interpretativas.

Laurence Bardin (1986) é uma das autoras de expressivo reconhecimento em suas formulações do método de análise de conteúdo, frequentemente utilizado em pesquisa de tratamento qualitativo de dados, nas quais se buscam significados e ressignificações. Nesse método, as análises se encaminham comumente em três etapas: organização do material, análise descritiva e análise referencial.

Na etapa de organização, o material a ser analisado (podendo ser respostas dos sujeitos a entrevistas ou a questionários, ou, ainda, textos publicados, ou documentos, e outros) é compilado e organizado para análise, o que favorece a comparação de dados obtidos por meios ou fontes diversas.

Na etapa descritiva, é feita a análise dos dados, descrevendo-os de modo compreensivo. Na etapa referencial, os dados são interpretados de acordo com referências teóricas que fundamentam a pesquisa e orientam as análises e a discussão, propiciando o diálogo do pesquisador com autores e teorias. As análises tanto podem ser previamente orientadas por categorias formuladas nos estudos que oferecem as referências teóricas, como podem ser desenvolvidas com base em categorias construídas, posteriormente, a partir dos dados obtidos na pesquisa. Em ambos os casos, as análises oferecem subsídios à discussão e conclusões.

No método de análise do discurso, que tem em Eni Orlandi (1987) uma das autoras de significativo reconhecimento, procura-se perceber os significados que se expressam, nem sempre de modo aparente, nas mensagens, assim como as intenções que as precedem, discutindo-se fatores de contexto (a exemplo de fatores históricos, culturais, sociais e políticos) que influem nas concepções dos sujeitos sobre o objeto pesquisado.

Pode-se, portanto, assinalar que a pesquisa qualitativa incorpora fundamentos, proposta e processos relevantes,

a serem aprofundados e refinados no campo das metodologias de investigação, observando-se que o rigor científico, como afirma Krippendorff (1990), não é exclusivo das pesquisas quantitativas. Autores como Denzin e Lincoln (2008) corroboram essa afirmação.

Considerações finais

A pesquisa empírica, experimental, procura dados relativos aos objetos investigados, procurando dimensioná-los e mensurá-los em sua frequência e nas relações de causa-efeito e correlações que os promovem.

Quando se pesquisa em laboratório, as relações de causa-efeito e as correlações de variáveis são indicadores que se procuram nos experimentos. Exemplos frequentes encontram-se em pesquisas das áreas biomédica, tecnológica, agro-pecuária, além de outras, nas quais predominam as pesquisas experimentais.

As correlações estatísticas são empregadas para a análise de variáveis, verificando-se as variáveis independentes, portanto as causas, e as dependentes, que demonstram efeitos de acordo com as circunstâncias e fatores do objeto investigado, entendendo-se, com Jodelet (2001) que esse objeto pode se traduzir, entre outros focos de pesquisa, em papéis, funções, fenômenos ou processos.

Quando a investigação de natureza quantitativa envolve sujeitos informantes, ou respondentes, é necessário que se defina a população e se realizem cálculos estatísticos para legitimação e representatividade da amostragem da pesquisa.

No tratamento qualiquantitativo, os cálculos estatísticos (inclusive cálculos simples, como de frequência) constituem suporte para as interpretações, análises e discussão dos dados, servindo de apoio à argumentação

construída a partir dessas análises e do seu referencial teórico.

Assim, o tratamento qualiquantitativo incorpora as análises qualitativas e as quantitativas, associadas e intercomplementares nas interpretações e argumentos que se formulam sobre os achados da investigação (Triviños, 2009), o que significa que as quantidades, ou frequências, ou correlações de causa-efeito, ou resultados de experimentos podem dar suporte às análises interpretativas e à construção de argumentos.

Quanto à generalização das análises em estudos de natureza quantitativa, pode ser sustentada pela comprovação experimental, ou por outros delineamentos metodológicos, embora devam ser definidas as circunstâncias da pesquisa, que delimitam as possibilidades de generalizá-la, em situações semelhantes.

Conclui-se, então, lembrando Krippendorff (1990) na observação de que, tanto o tratamento qualitativo, como o quantitativo são satisfatórios em pesquisa, sem prejuízo da eficácia do encaminhamento metodológico, assim como podem ser usados, de modo associado e recorrente, em diversas metodologias de análise, a exemplo da análise de conteúdo, análise do discurso, análise documental e investigações empíricas e etnográficas, aplicando-se, também, em conjunto, a diversas formas e instrumentos de levantamento de dados, a exemplo de questionários, entrevistas, observações de campo e outros.

É possível, portanto, concluir este estudo assinalando que a produção do conhecimento pode ser recorrente à intercomplementaridade de métodos, preservando a efetividade e sustentabilidade teórico-prática de procedimentos e resultados. Não há um só caminho para o acesso e a construção do saber.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1986). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campbell, D.; Stanley, J.C. (1979). *Delineamentos e experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU.
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Comte, A. (1978). Curso de filosofia positivista. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.S. (2008). *The strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications.
- Jodelet, D. (2001). As representações sociais: um domínio em expansão. In: *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lincoln, Y.S.; Guba, E.G. (1984). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Popper, K.R. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.
- Triviños, A. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas

Maria do Rosário Dias¹
Kateryna Rudysh²
Letícia Naben³
Ana Lúcia Monteiro⁴

Recebido: 30-04-2018
Aprovado: 18-05-2018 / Publicado: 13-06-2018
DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-B>

O ESPREITAR DO MORRER

A pintura do pensamento da morte

Resumo: O presente artigo pretende relevar as primordiais características associadas à vivência da morte, do luto e da perda ao longo do ciclo vital. A idade, a cultura e a vivência pessoal de cada indivíduo influenciam a visão de Ser Humano. As crianças, psicologicamente ainda imaturas, incapazes de interiorizar o conceito de morte e as suas implicações não têm, por vezes, capacidade de realizar o processo de luto na sua plenitude. Os adolescentes, vítimas de um otimismo irrealista, característico desta fase, desafiam a morte através de comportamentos de risco colocando a vida em redomas de perigosidade. Na Adulência, a morte é compreendida em plenitude sendo caracterizada pela tristeza, frustração e ira. Por outro lado, os idosos são aqueles que parecem ter uma maior consciência da efemeridade da vida e quando enlutados tendem a fazer uma introspeção da vida e a refugiar-se na sua família.

Palavras-chave: Morrer, desenvolvimento do ciclo vital, morte, luto, perda.

A PEEK AT DYING

A painting of the thought of death

Abstract: The present article intends to highlight the primordial characteristics associated to the experience of death, mourning and loss throughout the life cycle. The age, culture and personal experience of each individual influences the vision of Being Human. Children, psychologically still immature, unable to internalize the concept of death and its implications do not sometimes have the capacity to perform the grieving process in its fullness. Adolescents, victims of an unrealistic optimism, characteristic of this phase, defy death through risky behaviors, putting life in danger. In Adultery, death is fully understood and characterized by sadness, frustration, and anger. On the other hand, the elderly seems to have a greater awareness of the ephemerality of life and when mourners tend to make an introspection of life and take refuge in their family.

Keywords: Dying, development of the life cycle, death, mourning, loss.

¹ Professora Associada do Instituto Universitário Egas Moniz (Portugal)

Doutorada em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa (mariadorosario.dias@gmail.com)

² Investigadora auxiliar do EM-CIMPS - Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (Portugal)

Mestranda do Mestrado Integrado em Medicina Dentária do Instituto Universitário Egas Moniz (katerynarudysh@gmail.com)

³ Investigadora auxiliar do EM-CIMPS - Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (Portugal)

Licenciada em Ciências da Saúde pelo Instituto Universitário Egas Moniz (le_garcia97@live.com.pt)

⁴ Investigadora auxiliar do EM-CIMPS - Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz (Portugal)

Aluna da Licenciatura em Ciências da Saúde pelo Instituto Universitário Egas Moniz (ana.lucia.1998@sapo.pt)

* O texto das autoras não segue o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

Introdução

Em 1916, Klimt pinta o quadro intitulado “*Morte e Vida*” (Fig.1). Do lado esquerdo do quadro, fazendo uso de cores frias e sombrias, a morte é simbolicamente representada como um esqueleto, que usa uma túnica azul cravada de cruzeiros pretas de diversas formas e tamanhos, ao mesmo tempo que, segura um ceptro vermelho que simboliza o poder da morte sobre a vida e adota uma posição imponente semelhante à de um predador que espera pela fragilidade da sua presa. Do lado direito, com auxílio de cores quentes e exuberantes, a vida é ilustrada através de um aglomerado de figuras humanas sobrepostas e inertes parecendo representar um ninho de *Seres Humanos* em vários estádios do ciclo vital. De uma maneira geral, todos os figurantes se encontram a dormir pacificamente como se a morte não existisse. A exceção pictórica é assumida pelo indivíduo mais velho ao



Figura 1 – Gustav Klimt, *Morte e Vida*, 1910/15 © Museu Leopold, Viena

centro, que se destaca dos restantes, pela sua atitude discernida perante a presença da morte – a posição cabibaixa, o rosto triste e o ato de rezar denunciam a sua consciência do *espreitar da morte* e da efemeridade da vida.

Também Kübler-Ross (1996) parece ir ao encontro desta abordagem intrínseca do imaginário do pintor, ao defender a morte como um processo integral da vida, tão natural e previsível como o nascimento do *Humano*. Mas, enquanto o nascimento é detonado pelo triunfo da celebração, a morte continua a ser vivenciada como um tema tabu, a ser negada e soterrada pela mente dos seres vivos.

1. (Re)pensar sobre a morte e o morrer

Na correspondência entre Heidegger e Jaspers (Arendt, 1992), em 1926, estes dois filósofos definiram a condição de *Morte* como sendo a condição que nos permite viver a vida de maneira autêntica. Já na perspectiva de Santos (1997), a morte é um estado da vida e não o seu último momento, morremos desde o nascimento, o final está cadentemente presente desde a génese *Humana*. Neste sentido, a morte deve ser encarada como um

fenómeno natural, uma vez que o organismo só se mantém vivo à custa da morte de milhões de células que se renovam constantemente, num genuíno processo vital em incessante equilíbrio.

Devemos, então, encarar a morte como um processo que faz parte do desenvolvimento humano e está presente no nosso quotidiano de vida (Combinato e Queirós, 2006). Contudo, Freud (1925) ajuda-nos compreender a *repulsa* vivida face à morte, na vertente clínica, ao afirmar que o inconsciente não parece deter nenhuma representação mental do que será morrer ou deixar de existir. Ao analisar as sociedades, Freud constata que um dos maiores medos do Homem é ver o seu próprio corpo definhar podendo este

facto, trazer-lhe insatisfação e sofrimento. Nesta linha de registo, Huizinga (2010) descreve a morte como algo metaforicamente clandestino, em que sobrevive o fingimento do sentir, de tal forma que, todos os seus sinais estão camuflados pelas pegadas da vida.

1.1. Sobre as tipologias da Morte

Podemos considerar que o *Ser Humano* pode vivenciar mais do que uma morte na verdadeira acepção da palavra. A *morte biológica* diz respeito ao fim de todos os processos biológicos e a perda irreversível de toda a unidade biológica (Santos, 1997). A *morte clínica* ocorre quando o organismo deixa de funcionar como uma unidade auto-suficiente, apesar de os pulmões e o coração poderem funcionar através de um suporte artificial, embora privados de algumas funções antes consideradas vitais. Este facto, leva Portugal, numa declaração da Ordem dos Médicos (artigo 12º da Lei nº 12/93, de 22 de Abril), a adotar como critério de morte clínica — a morte do tronco cerebral. Para tal, são efetuados testes em que o paciente para ser considerado morto, tem de se verificar, a ausência irreversível de batimentos cardíacos e de respiração, bem como, ausência total de resposta nos testes cerebrais (Lima, 2004).

A *morte psicológica* diz respeito aos sentimentos que alguém experiencia quando sabe que ela própria ou alguém de quem gosta vai morrer. Barbosa, Melchiori e Nene (2011) descrevem este tipo de morte como alguém que se vê reduzido às suas possibilidades de existência, negando-se a viver, pois não vê razões para a plenitude da Vida. O último tipo de morte diz respeito à morte sociológica e pode ser definido como a perda de identidade social (Králová, 2015), como resultado da quebra de relações pessoais e humanas de forma permanente, devido ao abandono e afastamento pessoal das suas relações com o *Outro*.

1.2. A pré-concepção da morte ao longo do ciclo vital

A forma como encaramos a morte depende da personalidade, da educação e da vivência pessoal de cada um no decurso da trajetória de vida (Papalia, Olds e Felman, 2000). A consciencialização da finitude tende a exaltar no *Ser Humano* uma angústia de perda exacerbada que torna a aceitação da morte um processo extremamente doloroso (Bouso, Ramos, Frizzo, Santos e Bouso, 2014). Segundo Freud (1925), a morte é inconcebível e inimaginável, no fundo, pois ninguém acredita na sua própria morte. Assim sendo, a morte não assume uma existência para o inconsciente, conduzindo-se na vivên-

cia intrapsíquica, como se fosse imortal.

A morte para as crianças na idade pré-escolar é percebida como reversível (Torres, 1999) pelo que consideram que os mortos se comportam como vivos (Barros de Oliveira, 1998).

Contudo, na idade escolar, entre os cinco e os nove anos de idade, assiste-se a um grande crescimento intrapsíquico ao nível da percepção da morte (Torres, 1999). Neste estágio, a criança já consegue interiorizar três critérios intrínsecos à morte: a sua irreversibilidade, permanência e a sua universalidade (Black, 1998). É também importante salientar que segundo Parkes (2009), os Educadores Psicossociais parecem ter alguma dificuldade na abordagem desta temática, mesmo quando um acontecimento de morte invade o espaço escolar. Com o objectivo de perceber em que faixas etárias as crianças conseguem ter a noção dos três fatores que caracterizam a morte foi realizado por Feifel, um estudo no século passado sobre esta problemática, nomeadamente em 1977. As crianças tinham idades compreendidas entre os quatro e os nove anos, e foram confrontadas com a seguinte situação: “*Dois crianças vão com frequência a uma confeitaria que pertence a uma senhora idosa. Um dia a senhora morre*”. De seguida, perguntou-se às crianças o porquê de a senhora ter morrido e o que representava a morte para cada uma delas. As respostas obtidas envolveram uma panóplia de concepções. As crianças de quatro anos afirmaram, na sua maioria, que a senhora iria voltar a acordar, facto esse que corroborava a sua incapacidade de perceber que a morte assume um carácter permanente. Na generalidade, as crianças de sete anos compreenderam que o coração da senhora parou e que esta não podia voltar a viver, contudo, mantinham a ideia no seu imaginário que as crianças vivem eternamente, não tendo ainda, a percepção de que a morte tem um carácter etário universal. Por fim, as crianças de nove anos pareciam ter perfeita consciência da universalidade e da permanência da morte, afirmando que a senhora da história narrada “*foi para um lugar melhor*”. (Lamers Jr., 2012)

A maioria dos adolescentes vivencia sentimentos ambivalentes face ao conceito de morte. Porém, alguns adolescentes atribuem-lhe conotações algo extraordiná-

rias e misteriosas e por outro lado, preferem condensar o seu pensar no presente do que exacerbar o futuro (Offer, Ostrov, Howard e Atkinson, 1988). Na verdade, regista-se um *otimismo irrealista* típico deste estágio de vida acreditando os sujeitos que são invulneráveis, mesmo quando correm riscos imprudentes (Elkind, 1984; Feifel, 1977; Offer, Ostrov, Howard e Atkinson, 1988).

Os adultos têm a consciência plena da morte, uma vez que compreendem todos os aspetos que a caracterizam. Tal, advém do facto, do seu corpo dar sinais de que já não são tão jovens como outrora, ágeis e vigorosos (Papalia, Olds e Felman, 2000) e também pelo facto, de a morte do *Outro* se começar a tornar recorrente na sua vida. Por volta dos 40 a 50 anos, muitas funções físicas alteram-se e diminuem e os sinais de envelhecimento manifestam-se de modo mais evidente (Carter e McGoldrick, 2001). Consequentemente, apercebem-se de que a morte deixa de ser tão distante e que a finitude da vida é inevitável, o que os leva a fazer permanentes balanços das suas vidas (Kovács, 1992) e a ter uma grande ansiedade de viver a vida (Bee, 1997).

Os adultos têm também noção do significado social da morte parecendo reflectir-se na mudança de papéis e relações interpessoais de cada um na família. Segundo Scharlach e Fredriksen (1993), quando morrem ambos os pais de um adulto, o sujeito tem uma *consciência emergente* de vir a fazer parte da próxima geração de idosos *na fila para morrer*; quando morre uma pessoa de meiaidade “a tejetória de gerações” fica fragmentada e deixa de haver alguém na geração *sandwich* a prestar cuidados aos mais novos e aos mais velhos. Quando morre um filho adulto, adolescente ou criança, os pais perdem, também, parte do seu papel de transgeracional.

A terceira idade é o “*terceiro mundo da vida*”. Diz respeito a uma experiência inédita para cada indivíduo, com dimensões simbólicas, sociais e culturais dependentes de cada um (Pereira, Giacomini, e Firmo, 2015). Segundo Le Breton (2011), o problema da velhice é estar sempre acompanhada da ideia da morte e da precariedade da condição *Humana*. A velhice representa, então, o instante em que o corpo se deixa de mostrar favorável ao olhar do *Outro*. Assim, numa perspectiva dialética, a

experiência corporal do envelhecimento acaba por se transformar numa experiência social, reforçada pela degeneração orgânica irreversível, com declínio das funções e das reservas fisiológicas, levando o indivíduo, consequentemente, à morte.

Para os idosos, a morte é acompanhada por uma crise relacionada com o final da integridade versus desespero, pois sentem que a morte está próxima. Segundo Erikson (1998), os idosos que resolvem esta crise conquistam a aceitação intrapsíquica do que fizeram com as suas vidas como da morte iminente.

O ditado latino *senectus ipsa morbus est* refere que a velhice é, ela própria, uma doença *crónica*. Esta visão milenar da velhice como uma tragédia pessoal inexorável, irreversível e irremediável está, ainda, presente no imaginário da velhice na cultura ocidental (Pereira, Giacomini e Firmo, 2015).

Yount (2009) abordou o conceito de *gerotranscendência* e afirmou que, quem encara a finitude da vida com serenidade e sabedoria, experiência um envolvimento vital. Este conceito remete para o acolhimento da morte e a sua não negação, de modo a que, aproveitemos a vida da melhor maneira possível. As pessoas que são capazes de entender que as suas vidas tiveram um significado singular, assumem ser mais capazes de enfrentar a morte. Por fim, o idoso *abriga ressentimentos* acerca da brevidade da vida e o facto de não poder, irremediavelmente, começar tudo de novo.

1.3. Sobre a trajetória da Morte e as “sombras” do luto

Como defende Barbosa, Melchiori e Nene (2011) todos vamos morrer um dia, embora a maioria das pessoas desconheça o momento exato em que tal vai acontecer. A menos que a morte chegue de repente, devido a um acidente ou ataque cardíaco, as pessoas seguem uma trajetória da morte que diz respeito ao intervalo de tempo que necessitam para perceber que, a morte é iminente, para se adaptarem ao significado que ela tem e ao real momento da morte (Glaser e Strauss, 1965; Barbosa, Melchiori e Nene 2011).

Kübler-Ross, psiquiatra suíça, tratou e acompanhou pacientes em estado terminal e através de longas conver-

sas com mais de duzentos doentes, conseguiu identificar cinco estádios de vivência psíquica percorridos pelo indivíduo quando sabe que vai morrer. Muitas destas entrevistas/conversas estão fidedignamente relatadas no seu livro “*Sobre a morte e o morrer*” (1969) que empiricamente revolucionou a comunidade científica na época, ao abordar de forma realista a maneira como os médicos lidam com os doentes, mas também os seus familiares. Nesta linha de registo, há cinco estágios da morte segundo a perspectiva empírica de Kübler-Ross (1996). O primeiro designa-se por *dialéctica da negação*, durante a qual a pessoa nega aceitar a morte e pode mesmo entrar em estado de choque. Embora esta etapa possa ser ultrapassada, pode haver um retrocesso em que a pessoa volta a negar o seu *destino*. No caso da negação se tornar persistente, o sujeito pode mesmo desencadear sentimentos de depressão e isolamento.

A segunda etapa é a da *expressão colérica*, em que a pessoa se expressa com raiva e cólera, estando sempre presentes os sentimentos de inveja e ressentimento. Kübler-Ross afirma ainda que, neste estágio, se deve deixar o sujeito exprimir a sua opinião e sentimentos, tentando, deste modo, aliviar a sensação de desconforto físico e emocional.

O terceiro estágio é o da *dialéctica da reciprocidade negociável*, sendo esta emoção vivenciada como uma forma de defesa maciça no decurso da qual, o paciente tenta desesperadamente ingressar em estratégias de negociação com os Médicos, as Enfermeiras, os familiares e inevitavelmente – Deus. Os pedidos de *adiamento da morte* sucedem-se, ao nível das promessas do indivíduo – em nunca mais voltar a pedir nada se lhe for concedido o pedido.

Na quarta etapa predomina a *depressão*, da qual emerge a desistência, a dialéctica e a constatação do agravamento do estado físico do sujeito, levando muitas pessoas a mergulhar no desespero durante longos períodos de tempo. Contudo, a depressão ou o desespero constituem-se como uma preparação necessária para a etapa final que se adivinha — a *aceitação*. Este processo envolve a perda socio-profissional, a perda financeira, a necessidade de sacrificar economicamente a família e posteriormente, surge inevitavelmente o sentimento de culpa, as-

sistindo-se ao abandono das atividades de lazer apreciadas, intensa expressão disfórica, angústia profunda e o desinteresse geral. Como última etapa considera-se, a *dialéctica da aceitação* onde predomina a desistência na luta pela sobrevivência e uma aceitação passiva do fim. Frequentemente, os familiares recusam esta aceitação e insistem, muitas vezes, que o doente continue a lutar.

Sobre esta paradigmática teoria é possível tecer algumas recensões, pois as pessoas podem atravessar só algumas das etapas e, em diferentes momentos. Segundo a autora, sobrevivem, naturalmente as diferenças individuais emergentes. Nesta linha de registo, o género do paciente, a sua cultura, a personalidade, o nível de desenvolvimento e o lugar, condicionam a natureza das doenças terminais e faz com que cada morte seja idiossincraticamente, distinta.

Segundo Freud (1925) o luto é, em geral, uma reacção à perda de uma pessoa amada, ou à perda de abstrações colocadas no seu lugar, tais como a pátria, a liberdade, entre outros. O luto configurase como um processo doloroso que não deve ser interrompido. Não pode ser consignado como uma patologia, pois assume-se como um processo natural na vida de todos os seres humanos, a menos que, essa reacção seja vivenciada como extremamente exagerada ou como causa de danos desmesurados à saúde física e mental dos sujeitos. O luto difere, assim, de indivíduo para indivíduo, mas em cada faixa etária relevam-se características comuns, pelo que o luto vivenciado nas diferentes faixas etárias é substancialmente díspar (Slate e Scott, 2009). Segundo Freud (1925) é através da marca da negação que o pensar se liberta das restrições da rejeição. O luto assume-se, assim, como a experiência mais marcante e mais penosa vivenciada pelo ser humano, não havendo um tempo psíquico determinado para o final desse mesmo processo (Franco e Mazorra, 2007; Parkes, 2009). As concepções inovadoras de Kübler-Ross, estendem-se *a posteriori*, a Bowlby (1980), Brown e Stoudemire (1983) e Sanders (1989), como suporte básico dos alicerces das teorias do luto.

Falar sobre a morte implica desencadear uma angústia latente face a esta condição, especialmente, quando se trata de conversar sobre esta temática com a criança. O silêncio do adulto sobre a morte, com o argumento de

evitar sofrimento manifesto à criança, acaba por inibir a sua curiosidade e as manifestações afectivo-emocionais. Kovács (1992) argumenta ainda que, a criança apresenta uma aguda capacidade de observação e quando o adulto tenta evitar falar sobre o tema da morte com a criança, a sua reação pode ser amplificada, bem como a manifestação de sintomatologia associada. Neste sentido, Dias, Duque e Silva (2002) referem que a reação da família nuclear é de importância fundamental, e o facto de a criança participar em rituais como velórios e enterros, em qualquer idade, ajuda substancialmente à elaboração de uma perda, oferecendo conforto psíquico à criança na expressão dos seus sentimentos (Alves & Kovács, 2016). Na idade escolar, as principais alterações comportamentais refletem-se a nível do desempenho escolar, nomeadamente, a falta de concentração, interesse e motivação. Releva-se, assim, uma maior resistência em frequentar a escola, períodos de choro, nervosismo e comportamentos mitómanos frequentes.

Segundo estudos efetuados por Kóvacs e Rodriguez (2005) assim como por, Barbosa Melchiori e Neme (2011), os adolescentes apresentam uma capacidade cognitiva semelhante à do adulto. Contudo, é importante apoiar os adolescentes em todos os momentos do processo de luto quer resulte da perda de um membro da família ou de amigos (Groollman, 1993; Peruzzo, Jung, Soares e Scarparo, 2007). A participação dos pais, amigos e profissionais de saúde no processo de luto, torna-se também fundamental para a superação da perda. Na verdade, os adultos experienciam o luto numa panóplia emocional altamente diferenciada uma vez que, se encontram encapsulados numa geração *sandwich* (trajetória familiar) que remete para a responsabilidade de cuidar dos mais novos e dos mais velhos.

Partindo do que diz Barbosa, Melchiori e Neme (2011), os idosos sofrem várias perdas ao longo a trajetória de vida passando, assim, por diversos processos de luto. No entanto, é na velhice que num curto espaço de tempo, essas perdas se acentuam. A morte do cônjuge e de amigos próximos, mas também de um filho ou neto, desencadeia no idoso sentimentos de dor e tristeza que o levam a repensar a sua vida e a reorganizá-la ou, outras vezes, a desejar a sua própria morte.

2. Conclusão

Com a elaboração do presente artigo, pretendemos refletir sobre um leque de configurações associadas à morte, vivenciadas pelo Ser Humano, devendo o Homem encarar a morte como um processo intrínseco ao desenvolvimento do *Humano*. Procurámos igualmente desmitificar o *tabu* associado ao conceito de morte, reconvertendo-o, assim, para todos os estádios do ciclo vital.

Deste modo, suportados no percurso único da vida Humana, cada Pessoa tem um carácter único e distinto, manifestando-se em comportamentos e reacções próprias que refletem as experiências singulares de cada sujeito. De uma forma geral, de acordo com a perspectiva de vários autores consultados, ao longo da sua existência, os indivíduos atravessam cinco estádios de luto após a vivência de uma perda. Na verdade, o Ser Humano *vacila* (in)conscientemente que a sua existência é finita e que a maneira de lidar com a morte e a sua aceitação irá repercutir-se no processo de luto.

Ao longo do ciclo vital vai havendo cada vez mais uma maior consciencialização do que é a morte. Esta internalização da *efemeridade* da vivência da vida leva a que sentimentos de medo e de tristeza se tornem invasivos e persecutórios.

As crianças devido à sua *ténue* maturação psicológica não são capazes de compreender a conceptualização da morte, encarando-a com mais naturalidade e frontalidade até aos 6 anos. O processo de elaboração da perda nesta faixa etária torna-se mais difícil, uma vez que, não têm total consciência do que a morte significa. Por outro lado, os adolescentes, ao entrarem na fase do *otimismo irrealista* consideram-se *imunes à morte*, acreditando na sua (in)vulnerabilidade e como tal, desafiam a vida ao vivenciarem experiências perigosas que os podem colocar em risco.

No decurso da adultícia, a morte é totalmente compreendida e pode ser encarada como um organizador de tempo mental, tomando o sujeito consciência de que a finitude da vida é inevitável. No entanto, tal não significa que não experienciem sentimentos mais negativos como a frustração e a raiva. Muitas vezes, por exemplo, a morte de um *Ente* querido pode levar à *detonação de crises* da Meia-Idade no Adulto.

Os idosos são a geração que tem maior consciência da proximidade da morte e, por isso, tendem a recorrer à religião e à família como suporte Psicossocial. Ao terem uma maior noção do que é a morte, os idosos conseguem encará-la com maior naturalidade do que a maio-

ria dos sujeitos de outros estádios, vivenciando uma percepção mais natural. No processo do luto, estes dois determinantes são também importantes, uma vez que é a experiência mais marcante e penosa do *Ser Humano*.

Referências bibliográficas

- Alves, E.G.R.; Kovács, M. J. (2016). Morte de aluno: luto na escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 403-406.
- Arendt, H. (1992). *Correspondence with Karl Jaspers 1926-1969*. New York: Harcourt Brace.
- Barbosa, C.G.; Melchiori, L.E.; Neme, C.M.B. (2011). O significado da morte para adolescentes, adultos e idosos. *Paidéia*, 21(49), 175-185.
- Barros de Oliveira, J. (1998). *Viver a morte. Abordagem antropológica e psicológica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed.
- Bousso, R.S.; Ramos, D.; Frizzo, H.C.F.; Santos, M.R.; Bousso, F. (2014). Facebook: um novo locus para a manifestação de uma perda significativa. *Psicologia USP*, 25(2), 172-179.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness, and depression* (Vol.3). New York: Basic Books.
- Black, D. (1998). Bereavement in childhood. *British Medical Journal*, 316(7135), 931-933.
- Brown, J.T.; Stoudemire, G.A. (1983). Normal and pathological grief. *Journal of the American Medical Association*, 250(3), 378-382.
- Carter, B.; McGoldrick, M. (2001). As mudanças no ciclo de vida familiar - uma estrutura para a terapia familiar. In B. Carter and M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura de vida familiar*. São Paulo: Artmed.
- Combinato, D.S.; Queiroz, M.C. (2000). Morte: uma visão psicossocial. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 209-216.
- Dias, M.R.; Duque, A.; Silva, M. (2002). O lugar do silêncio e a perda psicossocial. *Enfermagem Oncologica*, 6(24), 11-29.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading: Addison-Wesley.
- Erikson, E.H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feifel, H. (1977). *New meanings of death*. New York: McGraw-Hill.
- Franco, M.H.P.; Mazorra, L. (2007). Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 503-511.

- Freud, S. (1925). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L. (1968). *Awareness of dying*. Chicago: Aldine Publishing.
- Grollman, E.A. (1993). *Straight talk about death for teenagers: How to cope with losing someone you love*. Boston: Beacon Press.
- Huizinga, J. (2010). *A imagem da Morte. O Outono da Idade Média*. (pp.221-245. São Paulo: Cosac Naify.
- Kóvacs, M.J.; Rodriguez, C. (2005). Falando de morte com o adolescente. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 127-143.
- Kóvacs, M.J. (2002). *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kübler-Ross, E. (1996). *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Králová, J. (2015). What is social death? *Contemporary Social Science*, 10(3), 235-248.
- Lamers Jr., W.M. (2012). Herman Feifel, The meaning of death. *Mortality*, 17(1), 64-78.
- Le Breton, D. (2011). *Antropologia do corpo e modernidade* (pp.2277-2279). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, C. (2004). Do conceito ao diagnóstico de morte: controvérsias e dilemas éticos. *Medicina interna*, 12(1), 6-10.
- Offer, D.; Ostrov, E.; Howard, K.I.; Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries*. New York: Springer Science Business.
- Papalia, D.E; Olds, S.W.; Felman, R.D. (2000). *Desenvolvimento humano*. Portalegre: Artmed.
- Parkes, C.M. (2009). *Amor e Perda: as raízes do luto e suas complicações*. São Paulo: Summus Editorial.

Mostafa Zekri¹

Recebido: 24-04-2018

Aprovado: 04-05-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-C>

SIMBOLISMO E DOCTRINA NUM RITUAL SUFI

A audição espiritual na confraria Darqâwiyya

Resumo: Trata-se no presente artigo do conceito da *`imâra*, audição espiritual, na confraria *darqâwiyya*. É uma prática sufi fundamental na doutrina mística de Mawlây al-`Arbî al-Darqâwî (1737-1823). O *dhikr*, a invocação espiritual e dança extática fazem parte integrante do ritual da *`imâra* que conduz o discípulo à realização da experiência do êxtase, *al-wajd*. Além de ser um ritual, é uma técnica que o discípulo tem de dominar e praticar com os seus condiscípulos nas reuniões de invocação colectiva. Alguns mestres do sufismo proibiram a prática da *`imâra* aos seus seguidores, enquanto outros permitiram-na algumas vezes sem restrições, e outras vezes com restrições relacionadas com a observância das regras de conduta na via espiritual, *`âdâb al-tarîq*. Quais são as características deste ritual? Qual é o seu enquadramento doutrinal? E qual é o seu simbolismo?

Palavras-chave: *Darqâwiyya*, Sufismo, *`Imâra*, dança Sufi.

SYMBOLISM AND DOCTRINE IN A SUFI RITUAL

The Sufi dance in to Brotherhood Darqâwiyya

Abstract: This article details how the founder-figure of the Moroccan *Darqâwiyya* lineage, Mawlây al-`Arbî al-Darqâwî (1737-1823), taught a special ritual dance, the *`imâra*. It explains how the dancers gather in a circle clapping hands without musical instruments (like *dhikr* rituals accompanied by religious chanting), seeking the experience of ecstasy, *al-wajd*.

Keywords: *Darqâwiyya*, Sufism, *`Imâra*, Sufi dance.

¹ Professor Associado do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes -ISMAT (Portugal)

Doutorado em Antropologia Social e Histórica pela École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (zekrimost@yahoo.fr)

*O texto do autor não segue o novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

Os *Shuyûkh* de *tasawwuf*, mestres espirituais, tomaram posições diferentes quanto ao uso da dança como "técnica" e ritual nos seus ensinamentos. Alguns proibiram-na aos seus seguidores, enquanto outros permitiram a prática da dança extática, umas vezes sem restrições, e outras vezes com restrições relacionadas com a observância das regras de conduta na via espiritual, *âdâb al-tarîq*.

A dança extática, *imâra*, é considerada por alguns sufis, como expressão de um estado espiritual, *hâl*, de uma experiência interior expressa através dos movimentos do corpo do sufi. É o estado de *wajd*, êxtase, que conduz ao estado de *wujûd*, a realização (o termo *wujûd* deriva do verbo *wajada* que significa encontrar). Outros consideram a dança extática como um meio que permite ao noviço, *murîd*, que deseja alcançar a Presença divina, *al-Hadra rabbâniyya*, seguir os passos daqueles que já saborearam e experimentaram o estado de *wajd*. Assim, o *murîd* deve começar por imitar os seus movimentos como se ele próprio estivesse em estado de êxtase. É o que os sufis denominam *tawâjud*. Esta prática voluntária do noviço vai conduzi-lo à experiência interior do *wajd* e/ou *wujûd*.

Assim distinguimos dois tipos de dança sufi: a dança espontânea, decorrente da condição de *wajd* e a dança ritual cujo objectivo é justamente atingir este estado de êxtase. A *imâra darqâwiyya* faz parte desta segunda categoria da dança sufi. O *shaykh* Mawlây al-'Arbî Darqâwî (1737-1823), mestre espiritual fundador da *darqâwiyya*, fez da *imâra* uma técnica fundamental na educação espiritual dos seus discípulos.

Definição do termo

O termo *imâra* deriva da raiz árabe *amara*, que significa literalmente "frequentar, assombrar, habitar, ajudar alguém a crescer, frequentar de modo que a casa não fique vazia, que uma pessoa não se sinta solitária e abandonada". Nesse sentido, existem várias expressões na língua árabe tais como, *amara Allâhu manzilak*, que Deus faça da sua casa uma casa sempre habitada e cheia de riqueza; *amara Rabbahu*, está próximo do Senhor, contempla muitas vezes o seu Senhor. Ele adora Deus fazendo as orações obrigatórias e supererrogatórias,

cumprindo o jejum e outros actos de devoção (Ibn Manzûr, 2003). O substantivo de acção "*imâra*" significa, portanto, a manutenção de um estado de cultura, assistência, assegurar a vida de alguém, possuir em permanência alguma coisa, não se sentir privado de alguma coisa, não se afastar dela, desenvolver-se, estar num estado de cultura, prosperidade... viver, estar vivo. O termo *imâra* usa-se também nos dialectos árabes magrebinos e significa literalmente "preencher, satisfazer". Encontramos a ideia de plenitude, porque o sufi pretende "preencher" o seu coração – o único lugar, segundo uma afirmação do Profeta, que pode conter Deus e o Amor divino – pelo "fluxo espiritual", *imdâdât*, ao longo do ritual da dança extática, *imâra*.

O significado literal da palavra *imâra* ajuda-nos a entender por que razão os sufis, e especialmente os adeptos da *tarîqa darqâwiyya*, o escolheram para designar as sessões de *dhikr*, oração e invocação de Deus, acompanhada de *samâ*, audição espiritual, e de *raqs*, a dança. Na verdade, o *faqîr* (literalmente, este termo significa "o pobre". Para se sentir "rico", o sufi procura a verdadeira riqueza que é, a seu ver, a proximidade de Deus, o Amor de Deus e a permanência em e com Deus) confia a sua alma, *nafs*, ao seu *shaykh*, mestre espiritual, para a educar e nela desabrochar "os sentidos puros", para nunca sentir a solidão, a pobreza espiritual e o por Deus, para não se afastar de Deus, para estar num estado de prosperidade espiritual, desperto e vivo. "Será que aquele que estava morto e a quem demos vida e luz para caminhar entre as pessoas neste mundo, é parecido com aquele que está no abismo da escuridão do qual nunca saiu?" (*Corão*, 6:122).

Se é difícil determinar com precisão a data da primeira aparição do termo *imâra* na terminologia sufi, constatamos que o seu uso não se limita à *tarîqa darqâwiyya*. Outras confrarias, como por exemplo *al-alawiyya* – uma confraria que se desenvolveu a partir da *darqâwiyya* – ou *al-butshîshiyya-qâdiriyya*, utilizam no seu léxico místico o termo *imâra*, no sentido de uma dança, *raqs*, acompanhada de audição espiritual, *samâ*. Podemos explicar este facto através das ligações entre as diferentes confrarias na base da *silsila al-sûfiyya*, cadeia de transmissão espiritual.

O Ritual da *`imâra*

Durante a *mudhâkara*, as reuniões de exortação mútua, os *fuqarâ darqâwî* relembram muitas vezes esta frase: “o movimento do corpo contém um segredo, *sirr*, perceptível pelos espíritos, *al-arwah*” (Muhammad al-Mukhtâr al-Sûsî, 1961). Todos os *shuyûkh* da confraria *darqâwiyya*, sucessores do Shaykh Mawlây al-`Arbî Darqâwî, mantiveram a prática da *`imara*. É para eles, o eixo em torno do qual as sessões do *dhikr* colectivo são organizadas. Os discípulos praticam simultaneamente a invocação, *dhikr*, a audição, *samâ`* e a dança, *raqs* (Popovic e Veinstein, 1996).

A língua, o sopro, o coração e todo o corpo invocam Deus. Segundo o ensinamento de Mawlây al-`Arbî al-Darqâwî a *`imara* é uma invocação interior e exterior. Tanto o corpo como o espírito de cada *murîd*, noviço, testemunham a divindade do Único, do Absoluto. Através desta experiência interior, o sufi é transportado numa viagem espiritual até à origem da criação, no mundo das partículas, *`alam al-dharr*, em que toda a humanidade reconheceu que Deus é o Único Senhor dos homens e da existência. É o pacto primordial na doutrina sufi baseado no seguinte versículo do Corão: “E quando o teu Senhor extraiu das entranhas dos filhos de Adão os seus descendentes e os fez testemunhar contra si próprios, dizendo: Não é verdade que Sou o vosso Senhor? Disse-ram: Sim! Testemunhamo-lo!” (Corão, 7:172)

Para iniciar uma sessão de *`imâra*, os *fuqarâ`* sentam-se no chão formando um círculo em torno de um centro virtual. Alguns repetem em voz alta a *haylala*, *lâ ilâha illâ Allâh*, não há outra divindade além de Deus, com um ritmo que regula a harmonia do movimento, para a frente e para trás, da parte superior dos seus corpos. Após cada *lâ ilâha illâ Allâh*, outros discípulos repetem três vezes o nome divino *Allâh*. Em seguida, alguns noviços começam a cantar versos de `Umar Ibn al-Fârid (m. 1235), de al-Busîr (m. 1294 ou 1297), de al-Harrâq (m. 1845) um discípulo de al-`Arbî al-Darqâwî, de Shushtarî (m. 1269) ou de outros poetas sufis. Esses cantos são intercalados com *lâ ilâha illâ Allâh*. Os sinais de *shawq*, desejo ardente, e da efusão aparecem nos rostos de alguns *fuqarâ`*, enquanto outros seguem o ritmo da respiração e do movimento. Uma ligeira movimenta-

ção do corpo para cima, quase imperceptível, anuncia um movimento vertical. Após o sinal de quem dirige a sessão de *`imâra*, todos os discípulos se levantam. É interessante notar que quem orienta o ritual da dança extática não é designado com antecedência. Na verdade, não é necessário ter uma função específica na *zâwiya darqâwiyya* (por exemplo, ser *shaykh* ou *muqaddam*, representante) para dirigir uma sessão de *`imâra*. Este acto temporário parece depender do estado espiritual, *hâl*, de cada participante no decorrer da dança ritual. Mas é de mencionar que nem sempre é o caso. Dito isto, os discípulos com as mais belas vozes continuam a cantar os versos mais bonitos compostos por famosos poetas sufis. Os *fuqarâ`* estão agrupados e formam um círculo. Dobrando o corpo para cima e para baixo, os olhos levemente fechados, a mão esquerda de cada *faqîr* na mão direita do seu condiscípulo, repetem em sincronia, *Allâh Hayy*, Deus Vivo, que se torna, *Hayy, Hayy, Hayy...* Depois, desaparecem todas as outras letras e subsiste somente o som da letra “*ha*”, *H, H, H...*

O Nome Divino *Hayy* é reduzido ao som da letra “*ha*” que emerge em cada movimento respiratório de cada *murîd*, simbolizando o sopro divino. O *faqîr* que dirige a *`imâra* está atento a todos os movimentos. Vai e vem, em todos os sentidos, dentro do círculo formado pelos seus condiscípulos. Se um dos *fuqarâ`* não conseguir acompanhar o ritmo, é empurrado para fora do círculo. A frase *Muhammad Rasûlu Allâh*, Maomé é o Mensageiro de Deus, anuncia o fim de uma sessão de *`imâra* (Dermenghem Emile, 1982).

Os *darqâwâ* marroquinos não utilizam nenhum instrumento musical. Para manter ou acelerar o ritmo, os discípulos recorrem ao bater de mãos. O ritmo acompanha a respiração e o movimento do corpo. Na confraria *naqshbandiyya*, o ritmo é sincronizado com a respiração e o movimento da cabeça. Na *tarîqa qâdiriyya*, o ritmo segue a respiração e o movimento do peito e das mãos para cima e para baixo.

O ritual de *`imâra* como prática colectiva não tem necessariamente as mesmas consequências e os mesmos efeitos espirituais, *imdâdât*, para todos os *fuqarâ`* participantes. De facto, alguns dentre eles permanecem num estado espiritual preliminar de êxtase, *tawâjud*, enquan-

to outros alcançam um estado de êxtase, *wajd* e/ou estado de êxtase perfeito *wujûd* em que o *murîd* (aquele que deseja atingir a Presença divina) se torna *murâd* (que é desejado por Deus) e encontra o objecto da sua busca. O temporal e o espiritual estão, então, em perfeita osmose. O *zâhir*, exterior, e o *bâtin*, interior, misturam-se. Nesse estado espiritual o "ouvido interior" do sufi domina o seu "ouvido exterior". O *dhikr* e o *samâ`* tornam-se elementos periféricos. A respiração durante a dança extática lembra o "sopro vital" que Adão recebeu do seu Criador: "O teu Senhor disse aos anjos: Vou criar um ser mortal do barro; e quando O tiver modelado com carinho e nele insuflado o sopro do Meu Espírito, prosternai-vos prestando-lhe homenagem" (*Corão*, 38: 71-72).

Êxtase e o regresso às origens...

Em duas cartas dirigidas aos seus discípulos, Mawlây al-'Arbî Darqâwî escreveu: "Preocupai-vos (que Deus seja misericordioso) em aniquilar o vosso *ego*, *nafs*, e em avivar o vosso coração, *qalb*. A base de todas as virtudes consiste em esvaziar o coração do amor do mundo exterior, e a base da imperfeição consiste em alimentar o amor desse mundo, até ocupar totalmente o coração, *'imâratahu*... Nós vemos – e só Deus é Sábio – que a reunião de *dhikr* comemorado pelos nossos irmãos *fuqarâ`* em voz alta, de pé e sentados nas diferentes *zawâyâ*, nas casas, nos espaços abandonados, *al-khalâ*, e nas áreas habitadas, *al-'imâra*, faz parte dos actos praticados na intimidade, *fî al-Sirr*, porque a nossa época, *waqt*, é uma época de distração, *ghafla*. Muitos são os que perderam o controlo de si próprios. Os seus corações e os seus sentidos estão distraídos o que os tornou "surdos, mudos, cegos e não entendem nada" (Al-'Arbî Darqâwî, 1999).

Nestas duas passagens, o termo *'imâra* é usado para descrever o empenho da *nafs* no mundo exterior e o seu afastamento do Essencial. À primeira vista, isto parece estar em contradição com a esperança dos *fuqarâ`* praticando a *'imâra* como invocação de Deus, acompanhada pela audição e pela dança espiritual. Esta contradição é, de facto, ilusória porque a leitura nas entrelinhas nas duas passagens sugere uma estreita ligação entre a morte da *nafs*, a vivificação do coração e o ritual da *'imâra*.

Para os sufis, a morte da *nafs*, consiste em negar e dominar o seu *ego* que, pela sua natureza, aspira à glorificação e à divinização. Para exprimir este excesso, os sufis utilizam, habitualmente, a declaração do faraó ao seu povo tal como está citado no *Corão*: "Ele (o faraó) disse: Eu sou o Senhor, o Altíssimo, *faqâla anâ rabbukum al-a'lâ`*" (*Corão*, 79: 24). No início do ritual de *'imâra*, a imagem dos *fuqarâ darqâwî* sentados juntos no chão numa posição de submissão a repetir *lâ ilâha illâ Allâh* (não há outra divindade além de Deus) é, precisamente, uma expressão de negação do *ego* e do abandono total a Deus.

A revivificação do coração consiste em protegê-lo contra tudo o que é "outro", *al-aghyâr*, e preenchê-lo com o amor de Deus o que corresponde à fase da *'imâra*, quando os *fuqarâ`* repetem incansavelmente o nome Supremo *Allâh*. Após a negação do *ego*, vem a confirmação da divindade e da unicidade de Deus. Em seguida, o ritmo acelera-se, os *fuqarâ* levantam-se e repetem *Allâh Hayy, Allâh Hayy, Allâh Hayy*... expressão que se torna *Hayy, Hayy, Hayy*... (Vivo). Depois, o nome divino *Hayy* é reduzido à letra (hâ), há um simples sopro expirado *H, H, H*... que faz lembrar ao *faqîr* o sopro divino que deu a vida à criatura de barro (*Corão*, 38: 81-82). Assim, a *nafs* morre e volta à sua natureza primordial pura: um espírito.

Segundo Mawlây al-'Arbî Darqâwî, *an-nafs*, a alma, e *ar-rûh*, o espírito, são dois termos apontando para o mesmo aspecto cuja origem é a essência da luz (...). Este aspecto possui duas qualidades opostas: a pureza, *al-safâ'*, e a impureza, *al-kadar*, porque a alma, *al-nafs*, é naturalmente instável. Passando do estado de instabilidade ao estado de estabilidade, a impureza desaparece e a *nafs* torna-se uma entidade pura chamada *rûh*, espírito. Ve-mos também que *nafs* e *rûh* se atraem e ambas são normalmente dotadas de beleza, força e equilíbrio. Mas se Deus quiser santificar o Seu servo, reunifica nele espírito e alma, de modo que se realize uma união perfeita. É o que acontece quando a alma, *nafs*, abandona os seus desejos e a sua paixão, que a afastam da sua autenticidade, virtude, bondade, beleza e nobreza.

Será que o estado de *Wajd* e o de *Wujûd* estão relacionados com a revelação dos segredos divinos e a con-

templação da Verdade? Se a resposta a esta questão depender da experiência espiritual de cada *murîd* e da sua capacidade de expressar em palavras o que ele sentiu no seu coração, a "técnica" de *`imâra* como ritual que envolve o som, o ritmo e o movimento não deixa nenhuma dúvida sobre o seu objectivo: destina-se a esvaziar o coração do *faqîr* de tudo o que não é Deus. Visa também purificar a alma e conduzi-la ao estado inicial de pureza. "Se ela deixasse este mundo, iria voltar às suas raízes: a Presença divina, *Hadra rabbâniyya*".

A polémica em torno da *`imâra*

Vários *fuqahâ'* emitiram *fatwa*, consultas jurídicas, condenando os diferentes rituais sufis. Muitos tratados de *fiqh* defenderam a condenação da dança em geral, e da dança Sufi, em particular. Numa carta dirigida aos seus discípulos, Mawlây al-'Arbî Darqâwî manifesta a sua desilusão com os *fuqahâ'* que combatem os sufis em vez de combater os seus *egos* e condenar os actos reprováveis praticados pela *`amma*, o comum dos fiéis. "Nós apercebemo-nos, disse ele, dirigindo-se aos *`ulamâ* do seu tempo, que em vez de verem os vossos defeitos estão preocupados com as falhas dos outros. Será que ignoram a palavra de Deus [escrita], no Livro: "ordenam às pessoas para fazer o bem e esquecem-se de o fazer." (*Corão*, 2:44)

Na época do Shaykh al-'Arbî Darqâwî, um movimento hostil ao sufismo estava em plena ex-pansão. Trata-se do movimento *Wahhabi*. Na sequência das ameaças dos seguidores desta doutrina cujo fundador epónimo é Muhammad Ibn Abd al '-Wahhâb (1703-1787) – fortemente influenciado pelas ideias de Ibn Taymiyya (661-728/1263-1328) – o monarca marroquino, o Sul-tão Mawlây Sulaymân (1792-1822), foi obrigado a condenar o culto dos santos em geral e as práticas dos adeptos da confraria *darqâwiyya* em particular, confraria na qual tinha sido iniciado algum tempo antes de a combater. Escreveu várias epístolas condenando as inovações reprováveis perpetradas, a seu ver, pelos sufis e divulgadas através das *zawâyâ*.

Baseando-se principalmente nas compilações de *hadîth*, o *faqîh* visa demonstrar o carácter condenável da audição espiritual e da dança sufi. Por seu turno, o *walî*,

o amigo de Deus, proclama a legitimidade de tais práticas, referindo-se aos mesmos textos sagrados. De acordo com um *hadîth* relatado pelo Imâm Ahmad Ibn Hanbal (780-855) no seu *Musnad*, o Profeta teria assistido a uma dança de alguns visitantes da Abissínia sem, no entanto, denunciar tal acto. Também permitiu que a sua esposa `Â'isha Bint Abî Bakr presenciasse esta dança. Outro *hadîth*, relatado desta vez por al-Bukhârî no seu *Sahîh*, constitui para a maioria dos sufis, uma prova irrefutável da legitimidade do *raqs*. "Após a conquista de Khaybar, Ja'far Ibn Abî Tâlib regressou da Abissínia, acompanhado por alguns muçulmanos, encontrou o Profeta, beijou a sua testa e balançou os braços. O Profeta dirigiu-se a Ja'far e disse: "Não sei o que me faz mais feliz, não sei se é a conquista de Khaybar ou a chegada de Ja'far. Ó Ja'far! Tu és muito parecido comigo; fisicamente e no carácter. Depois de ouvir estas palavras, Ja'far dançou de alegria".

Um terceiro *hadîth*, *hadîth an-niyya*, narrado por `Abd Allâh Ibn `Umar, é muitas vezes citado nos escritos e nos discursos apologéticos dos sufis que defendem a prática do *samâ* e *raqs*: "Os actos são julgados consoante as intenções e cada indivíduo será recompensado de acordo com a sua intenção" (Bukhârî, 2011). Para o sufi, a audição espiritual e a dança são dois actos de adoração e de louvor a Deus. Se for essa a intenção, esses actos não podem ser condenáveis.

Os discípulos da *darqâwiyya* e das outras confrarias sufis que autorizam a prática do ritual da *`imâra* fundamentam a sua opinião nesses ditos do Profeta. Também recorrem a alegorias ou parábolas para transmitir, através de símbolos, os sentidos subtis que o iniciado deve aproveitar para além dos actos exteriores. É, precisamente, o caso de Ahmad Ibn `Ajîba (m. 1809), um mestre sufi, um ilustre *faqîh* e um distinto discípulo do Shaykh Mawlây al-'Arbî Darqâwî. Ele compara o *samâ* com o vinho saboreado pelo espírito depois de ser servido em copos que são os ouvidos.

Segundo a opinião dos *darqâwî*, a *`imâra* é o eixo em torno do qual são organizados os rituais da sua *tarîqa*. Ahmad Ibn al-Khayyât al-Zakkârî, o compilador das cartas do Shaykh al-'Arbî Darqâwî, não deixou de lembrar: "As reuniões de invocação colectiva, *halaqât al-*

dhikr, são conhecidas e praticadas pelos discípulos de Mawlây al-`Arbî Darqâwî, no Oriente ou no Ocidente, no deserto ou no Sûs marroquino (Sul), nas cidades ou nas aldeias, nas mesquitas ou nas *zawâyâ* (pl. de *zâwiya*), nas tendas ou nas casas, de dia ou de noite, em voz alta, sentados ou em pé, com reverência e veneração, todos com o mesmo ritmo (...), repetindo a *haylala* - *lâ ilâha illâ Allâh*, não há outra divindade a não ser Alá - e o Nome da Majestade (*Allâh*) pela voz (exterior) e pelo coração (interior). Cada discípulo pratica esse ritual consoante a sua predisposição e o seu grau espiritual. (...) A *`imâra* constitui o eixo da doutrina do Mawlây al-`Arbî Darqâwî, *wa `alayhâ dâra madhhabuhu wa mashrabuhu*" (Al-`Arbî Darqâwî, 1999).

Neste contexto, é interessante notar que al-Tamudiztî (século XIX), um discípulo e *muqaddam*, representante do Shaykh S`îd al-Ma`drî Darqâwî (m. 1882), decidiu, após a morte deste último, proibir a prática da *`imâra*. Considerou-a uma inovação reprovável, *bid`a*. Na sequência desta decisão, os discípulos dividiram-se em dois grupos. E os poucos discípulos que seguiram al-Tamudiztî acabaram também por abando-ná-lo. O grupo que preferiu manter a prática da *`imâra* teve um novo mestre, o Shaykh Sîdî al-Hâjj `Alî Darqâwî (m.1910) - ele próprio discípulo do Shaykh S`îd al-Ma`drî e condiscípulo de al-Tamudiztî. Fundou a sua própria *zâwiya* em

Ddu-gadîr, um vale no sul de Marrocos, e manteve-se fiel aos princípios fundamentais da *tarîqa shâdhiliyya-darqâwiyya*.

O caso do al-Tamudiztî está longe de ser único em círculos sufis. Outros *shuyûkh* incluídos na linhagem espiritual, *silsila*, da própria confraria *shâdhiliyya-darqâwiyya*, mostraram-se pouco receptivos ou mesmo críticos, em relação ao *samâ`* e ao *raqs*. Mencionamos a título indicativo, al-Junayd (m.910), al-Ghazâlî (m.1111), `Umar Suhrawardî (m.1234), Abd al-Sâlam Ibn Mashîsh (m.1228) e Abû al-Hasan al-Shâdhilî (m.1258). No entanto, é importante sublinhar que estes autores sufis não manifestaram reservas sobre a prática do *raqs* e do *samâ`* enquanto práticas, mas sim relativamente às suas consequências sobre alguns discípulos que ainda não tinham adquirido a maturidade espiritual suficiente que lhes permitisse ultrapassar a forma exterior dessa prática e viver profundamente os seus benefícios espirituais, *imdâdât*.

Apesar de toda a controvérsia, a *`imâra* re-presenta para os Darqâwî mais do que um conjunto de movimentos simples e de poemas espirituais cantados. A voz e o movimento são duas expressões da vida. Se o movimento simboliza o substancial, o físico, a voz e o sopro são o símbolo do essencial, o espírito.

Referências bibliográficas

- Al-`Arbî Darqâwî (1999). *Majmû`at rasâ`il Mawlây al-`Arbî Darqâwî al-Hasanî*. Adu Dhabi: Al-mujamma`at-taqâfi.
- Al-Darqâwî, Al-`Arabî (1979). *Lettres d'un maître soufi, le Shaykh al-`Arbî al-Darqâwî*. Milano.
- André, P.J. (1956). *Contribution à l'étude des confréries religieuses musulmanes*. Alger: La Maison des Livres.
- Bannerth, E. (1974). Dhikr et khalwa d'après Ibn 'Atâ' Allâh. *MIDEO*, 12, 65-90.
- Bukhârî Abû `Abd Allâh Ibn Ismâ`îl al-, (2011). *Sahîh al-Bukhârî*. Giza: Alfa.
- Chodkiewicz, M. (1992). *Un océan sans rivage: Ibn 'Arabî, le Livre et la Loi*. Paris: Éditions du Seuil.
- Depont, O.; Coppolani X. (1987). *Les confréries religieuses musulmanes*. Paris: Maisonneuve.
- Dermenghem, E. (1982). *Le culte des saints dans l'Islam Maghrébin*. Paris: Gallimard.

- During, J. (1988). *Musique et extase: l'audition mystique dans la tradition soufie*. Paris: Albin Michel.
- Gardet, L. (1977). Ibn al-Fârid, un mystique de l'époque Ayyûbide. *Les Africains*, 5, 177-201.
- Ibn 'Atâ' Allâh al-Iskandarî (1981). *Traité sur le nom Allâh*. Paris: Les Deux Océans.
- Ibn 'Iyâd (1937). *Al-mafâkhir al-'aliyya fî al-ma'âthir al-shâdhiliyya*. Cairo: Al-matba'a al-'âmira.
- Ibn Manzûr (2003). *Lisân al-'arab*. Beirut: Dar Sadir.
- Massignon, L. (1954). *Essai sur les origines du lexique technique de la mystique musulmane*. Paris: Vrin.
- Michon, J-L. (1982). L'autobiographie (fahrasa) du soufi marocain Ahmad Ibn 'Ajîba (1747-1809). Archè Milano.
- Muhammad Al-Mukhtâr Al-Sûsî, M. (1961). *Al-Ma'sûl*. Casablanca: sled.
- Popovic, A.; Veinstein, G. (1996). *Les Voies d'Allah. Les ordres mystiques dans le monde musulman des origines à aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- Schimmel, A. (1975). *Mystical dimensions of Islam*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Trimingham, J.S. (1971). *The sufi orders in Islam*. Oxford: Clarendon Press.

Carla Fonseca Tomás¹

Recebido: 06-04-2018

Aprovado: 20-04-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-D>

RESILIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE

Quando a Fé se torna amparo

Resumo: Vivemos num tempo em que o *stress* se tornou uma das palavras mais comuns no vocabulário dos sujeitos e em que as pessoas são confrontadas diariamente com situações que desafiam os seus processos adaptativos. O estudo da resiliência, como um processo que permite um confronto positivo com a adversidade, assume importância crescente. Um conjunto de pesquisas mais recentes trazem para esta discussão a dimensão espiritual, reconhecendo o papel que uma relação estabelecida com o Sagrado pode desempenhar no ajustamento saudável à crise. Foi realizado um estudo transversal com 1118 indivíduos e verificou-se que, mais do que indicadores gerais de religiosidade, são variáveis com um teor relacional mais íntimo com o divino, como o uso de estratégias de *coping* religioso e espiritual positivas, uma imagem benevolente de Deus e a satisfação com a vida espiritual que aparecem como facilitadores mais evidentes dos processos adaptativos.

Palavras-chave: Resiliência, espiritualidade, bem-estar espiritual, *coping* religioso, imagem de Deus .

RESILIENCE AND SPIRITUALITY

When Faith becomes shelter

Abstract: We live in a time when stress has become one of the most common words in subjects' vocabulary, and people are confronted daily with situations that challenge their adaptive processes. The study of resilience, as a process that allows a positive confrontation with adversity, assumes growing importance. A more recent set of research brings to this discussion the spiritual dimension, recognizing the role that an established relationship with the Sacred can play in the healthy adjustment to the crisis. A cross-sectional study was conducted with 1118 individuals and it was found that, rather than general indicators of religiosity, they are variables with a more intimate relational content with the divine, such as the use of positive religious and spiritual coping strategies, a benevolent image of God and the satisfaction with the spiritual life that appear as more evident facilitators of the adaptive processes.

Keywords: Resilience, spirituality, spiritual well-being, religious coping, God's image.

¹ Docente da Licenciatura em Psicologia do ISMAT – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Portugal)
Doutorada em Psicologia pela Universidade da Extremadura (cmftomas@gmail.com)

Introdução

Ao longo da sua vida todas as pessoas se confrontam com situações difíceis, que colocam em causa o seu equilíbrio, e exigem da sua parte um conjunto de respostas que lhes permitam retornar a níveis anteriores de bem-estar, ou ainda, através das aprendizagens retiradas do confronto com a adversidade, desenvolverem novas competências e uma nova forma de interpretar o mundo à sua volta (Zautra *et al.*, 2010).

Esta adaptação positiva, ou resiliência, é um processo multifatorial, que tem na sua base sistemas com origens diferenciadas (biológico, psicológico, social, cultural), que facilitam a reação individual à crise (Schetter e Dolbier, 2011; Masten e Obradovic, 2006).

A resiliência resulta então de uma interação dinâmica e constante entre fatores de risco e recursos pessoais, muitas vezes denominados de fatores de proteção, que são dois processos motivacionais diferentes: necessidade de defesa contra o perigo, e a necessidade de se desenvolver e atingir objetivos positivos (Zautra e Reich, 2011; Zautra, 2010).

Uma das formas de conceber a resiliência é vê-la como um processo de recuperação onde a elasticidade psicológica do indivíduo desempenha um papel muito importante, uma vez que permite ao sujeito, que interrompe o estado normal de funcionamento quando exposto ao *stressor*, recuperar e retomar o seu nível operacional pré-trauma.

Outra forma de avaliar a resiliência é verificar o grau de resistência, e aqui descrevem-se indivíduos que apesar da presença do *stressor*, mantêm o seu funcionamento inalterado antes durante e depois da crise. A reconfiguração ou transformação é outra das facetas da resiliência, que sublinha a capacidade para sair da adversidade fortalecido e com novos recursos (Lepore e Revenson, 2006).

É na perspetiva reconfiguradora da resiliência que esta se cruza e torna mais evidente com o Crescimento Pós-Traumático (CPT). De facto, quando ocorre um conjunto de circunstâncias sísmicas, a forma como o sujeito compreende a adversidade, as causas que encontra para a explicar, e, no limite, o significado e propósito da sua vida são abalados e desafiados severamente, levando a

níveis significativos de sofrimento psicológico (Calhoun e Tedeschi, 2006; Tedeschi e Calhoun, 2004).

Após o abalo torna-se necessário efetuar um trabalho de reconstrução dos esquemas, para que o sujeito não só sobreviva e cresça perante o trauma, mas desenvolva estruturas mentais que sejam mais resistentes aos choques futuros (Tedeschi e Blevins, 2016; Ramos e Leal, 2013; Calhoun e Tedeschi, 2006; Tedeschi e Calhoun, 2004).

A espiritualidade é uma parte *extraordinária* das vidas comuns das pessoas, e representa um recurso adicional que lhes permite adaptarem-se às dificuldades inevitáveis da vida (Pargament, 2007), funcionando assim como um fator protetor que aumenta a capacidade de manter o funcionamento adaptativo, funcionando como um amenizador do *stress* e da vulnerabilidade (Schetter e Dolbier, 2011).

Teoricamente muito se tem debatido sobre a distinção entre os conceitos de religiosidade e espiritualidade. O primeiro envolve crenças, práticas e rituais relacionados com o Transcendente, existe no seio de uma estrutura organizacional, vivida como comunidade comprometida de fé, com ensinamentos e narrativas que favorecem a busca do Sagrado.

Por outro lado, a espiritualidade é vista como uma afirmação pessoal do Transcendente, e um conceito de mais difícil definição pela sua individualidade. Refere-se geralmente a uma busca pessoal pelo Divino, através de sentidos e propósitos de vida, e uma percepção de totalidade na relação com Deus ou com a natureza (Koenig *et al.*, 2015; Koenig, 2012; Zwingmann *et al.*, 2011; Zinbauer *et al.*, 1997).

Contudo, religião e espiritualidade partilham a mesma essência, o Sagrado (Hage, 2006; Zinnbauer e Pargament, 2005; Emmons e Paloutzian, 2003), podendo intersectar-se nas vivências dos indivíduos, como bem ilustram os dados das investigações nesta área, onde a maioria dos participantes se descreve como simultaneamente religioso e espiritual (1).

A relação que o sujeito estabelece com o Divino, é mediada por imagens internas que se baseiam na crença da existência externa de “Algo” que significamos como Deus, e a forma como cada um vê este Deus pode ser tão variada quanto as próprias experiências religiosas

(Rizzuto 1979, 1991, 2001).

Uma distinção fundamental sobre a forma como os indivíduos experienciam o Transcendente foi a feita entre o conceito de Deus – uma compreensão mais intelectual, conceptual e teológica de Deus – e a imagem de Deus, que refletiria um entendimento emocional e experiencial de Deus (Davis, Moriarty e Mauch, 2013; Rasar *et al.*, 2013).

Estes aspetos emocionais da relação com Deus desdobram-se, por sua vez, em imagens de Deus positivas ou negativas, estando a presença duma imagem benéfica de Deus mais associada a um sentido aprofundado de coerência, compreensão da realidade e criação de significado, principalmente em momentos críticos (Dezutter *et al.*, 2010; Tedeschi e Calhoun, 2004), enquanto que um conceito de-preciação de Deus tem vindo a ser associado a um maior sofrimento emocional (Nelson, 2009; Braam *et al.*, 2008; Park e Cohen, 1993).

Face à adversidade, o indivíduo pode então colocar em ação um conjunto alargado de respostas cognitivas, comportamentais e interpessoais que usam as crenças e práticas religiosas para facilitar a resolução de problemas e prevenir ou aliviar as consequências emocionais negativas de situações *stresssantes* de vida (Pendleton *et al.*, 2013; Carpenter *et al.*, 2011; Pargament e Abu Raya, 2007; Faria e Seidl, 2006; Koenig *et al.*, 1998; Pargament, 1997).

Estas estratégias adaptativas, denominadas *Coping* Religioso-Espiritual (CRE), estão não só presentes em contextos de religião formal, como realçam McDonald e Gursch (2000), mas sempre que os indivíduos utilizam a sua fé para lidar com os problemas da vida. Uma distinção recorrente na literatura diferencia o CRE positivo e negativo.

O CRE positivo envolve um foco favorável na resolução de problemas através de uma dimensão religiosa, refletindo uma ligação segura com Deus e uma perceção de ligação espiritual aos outros. Deus é percebido como uma figura benevolente, que perdoa e ama, ao mesmo tempo que tem controlo sobre as situações, e representa um parceiro no confronto com as situações difíceis.

Por sua vez, o CRE negativo tem na sua essência um descontentamento religioso, e uma ausência de suporte

congregacional. (Gall e Guirguis-Younger, 2013; Cummings e Pargament, 2010; Pargament, Koenig e Perez, 2000; Pargament, 1997).

A espiritualidade pode ainda constituir-se como uma dimensão fundamental da saúde, expressa através dos níveis de Bem-Estar Espiritual (BEE) dos sujeitos, que define em que medida as pessoas vivem com harmonia com as relações que estabelecem consigo, com os outros, com o ambiente que as rodeia e com Algo ou Alguém para além do humano e representa (Fisher 1999, 2014, 2016). A saúde espiritual é reforçada pelo desenvolvimento dos quatro domínios do BEE, apesar de muitos indivíduos atribuírem prioridade a um domínio sobre os outros, o que deu origem à criação de cinco perfis de BEE distintos: *personalistas*, *comunitários*, *ambientalistas*, *globalistas* (foco na relação com Deus) e *racionalistas* (rejeição dos aspetos Transcendentais).

Objetivos e questões de pesquisa

Apesar de nos últimos anos a ciência psicológica se ter dedicado mais profundamente a estudar os efeitos da espiritualidade para a saúde física e mental dos indivíduos, poucos estudos se centraram no impacto que uma relação estabelecida e quotidiana com o Transcendente pode ter nos processos de resiliência (Mehrotra e Tripathi, 2016; Faigin e Pargament, 2011) ou seja, de que modo o recurso adicional da espiritualidade se pode revelar como um fator importante e/ou diferenciador no qual o sujeito se pode apoiar para lidar com a adversidade.

A pertinência deste estudo baseia-se então na pouca literatura existente que associe os dois construtos principais deste estudo – espiritualidade e resiliência – e no objetivo de tornar mais claras as possíveis associações entre os mesmos, contribuindo dessa forma para uma intervenção mais eficaz na promoção dos mecanismos de resiliência em sujeitos com uma vida espiritual ativa. Procurámos, deste modo, contribuir para a resposta às seguintes questões:

Será que a espiritualidade desempenha um papel influente e diferenciador nos processos de resiliência?

Será que aspetos específicos da espiritualidade têm efeitos diferenciados nos processos de resiliência e crescimento pós-traumático?

Principais etapas da investigação

Começou-se então por operacionalizar o conceito de espiritualidade, no pressuposto de que este construto é complexo, e consequentemente também o é a sua medição (Spilka, 2001). De facto, a espiritualidade compreende comportamentos, experiências, crenças atitudes e cognições ligadas ao Divino, pelo que optamos por seleccionar algumas áreas da espiritualidade, de forma a medir e compreender algumas destas áreas. A figura 1, a seguir, pretende representar a operacionalização da variável espiritualidade neste estudo.

Assim, foram analisados os comportamentos religio-

Relativamente à outra variável-chave deste estudo – resiliência – esta aparece na literatura de forma diversificada, com definições relacionadas, embora distintas, que refletem as suas diferentes dimensões – recuperação, resistência ou reconfiguração.

Optou-se assim por conceber a resiliência como um construto multidimensional que engloba uma variedade de processos e resultados, e assume-se que a mesma se torna visível quando os indivíduos têm capacidade de resistir e recuperar de situações *stressantes*, ou reconfigurar os seus pensamentos, crenças e comportamentos para se ajustar a exigências diferentes e continuadas.

É com base nesta perspetiva que se optou por complementar a análise da resiliência com um outro construto adjacente – o crescimento pós-traumático. Vimos o CPT como um possível resultado para os indivíduos que passam por processos transformativos, resultados esses que por sua vez apetrecham os indivíduos com novos recursos adaptativos que facilitarão processos resilientes em futuros confrontos com a adversidade.

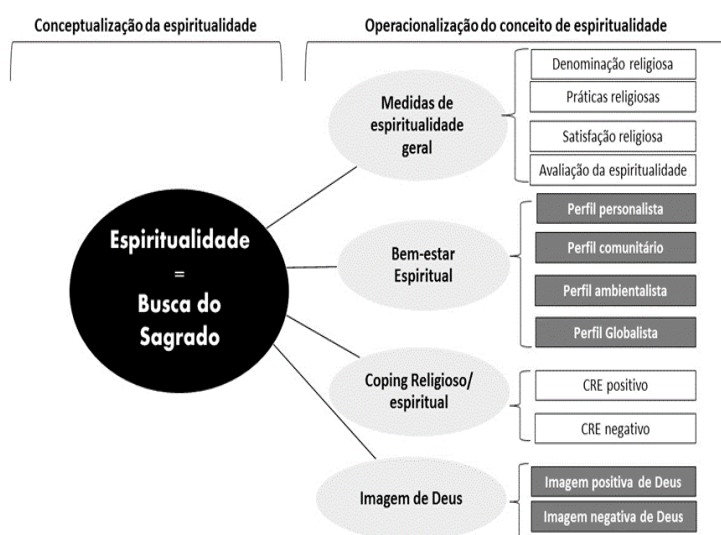


Figura 1 – Operacionalização do conceito de espiritualidade
(Fonte: elaboração própria)

so usando, por exemplo, algumas medidas de espiritualidade geral, como as práticas religiosas e algumas estratégias de *coping* RE que se focam em marcadores adaptativos passíveis de visibilidade. As experiências religiosas serão avaliadas na satisfação com a religião. E por fim, a imagem de Deus, alguns tipos de métodos de CRE, a avaliação que o sujeito faz da sua espiritualidade, e o Bem-Estar Espiritual que demonstra, servirão para perceber as crenças, as atitudes e as cognições que os indivíduos têm sobre o Divino e a relação que estabelecem com Ele.

Instrumentos

Para dar resposta às questões de investigação, que pretendiam perceber de que forma a espiritualidade influenciava os processos resilientes, iniciámos o processo de recolha dos dados, utilizando como instrumentos um questionário sociodemográfico, a escala de resiliência de Wagnild e Young adaptada para a população portuguesa por Ng Deep e Pereira (2012); a escala de avaliação da espiritualidade (Pinto e Pais Ribeiro, 2007); o questionário de bem-estar espiritual criado por Gomez e Fisher, e validado posteriormente para Portugal por Gouveia, Pais-Ribeiro e Marques (2012); a escala de estratégias de *coping* religioso/espiritual (RCOPE) de Pargament, Koenig e Perez (2000); e a adaptação portuguesa do Inventário de Crescimento Pós-Traumático de Tedeschi e Calhoun (Resende *et al.*, 2008).

Caraterísticas amostrais

A maioria dos participantes neste estudo pertencem ao sexo feminino (74%), tendo os indivíduos na faixa etária entre os 26 e os 40 anos a maior frequência de respostas (40%). No que concerne às variáveis religiosas, 82% dos entrevistados define-se como religioso, a maioria dos quais identifica-se como católico (67%).

Uma percentagem significativa (80%) da população religiosa inquirida refere que as vivências espirituais estiveram presentes desde sempre na sua vida e a maioria dos sujeitos refere envolver-se regularmente em pelo menos uma prática religiosa (21%) como ir a sessões de culto, rezar, ler textos sagrados ou meditar.

Um número expressivo de inquiridos (90%) apresenta uma imagem positiva de Deus, e 88% referem a existência de momentos na sua vida em que sentiram necessidade de se aproximar de Deus, principalmente em situações de vulnerabilidade, como no caso de um confronto com a doença (do próprio ou de alguém significativo).

Quando questionados acerca da evolução da sua religiosidade ao longo do tempo, 53% dos respondentes considera que a passagem do tempo os tornou mais religiosos e a satisfação com a religião é o fator predominante nas respostas obtidas neste estudo (85%).

Resultados

Os resultados revelaram que os praticantes religiosos apresentam uma média superior de crescimento pós-traumático. ($M = 60.29$) do que os que não praticam qualquer religião ($M = 52.81$). Contudo, não foram encontradas diferenças de resiliência em função da prática religiosa.

Smith e outros (2012) defendem que a capacidade para atribuir um sentido à própria vida e experiências pessoais pode ser um mediador chave para os efeitos da espiritualidade na resiliência. As religiões frequentemente salientam a necessidade de encontrar significado e propósito de vida e abordam formas específicas para o fazer, facilitando o sentido e o crescimento em tempos de *stress* e sofrimento (Zinbaur e Paragmet, 2005; Smith *et al.*, 2012).

Esta relevância sobre a busca de sentido que transparece nos dados pode justificar a vantagem que se verifi-

ca, em relação ao crescimento pós-traumático dos praticantes duma religião em comparação com os não-praticantes. Para muitos, reconstruir os mundos assumptivos após o trauma cria um aumento do sentido de significado na vida, e uma maior consciência existencial (Shaw, 2003; Janoff – Bulman, 1992; Yalom e Lieberman, 1991).

Curiosamente, este processo de desenvolvimento do significado da vida pode impulsionar a vida religioso-espiritual, na medida em que uma proporção significativa de pessoas que experimentaram perdas reportou que a sua espiritualidade se tornou, subsequentemente, numa componente mais importante do seu mundo (Calhoun, Tedeschi e Lincoirt, 1992).

Verificou-se ainda uma correlação positiva da frequência da prática religiosa com a resiliência ($r=.097$; $p=.001$) e o crescimento pós-traumático ($r=.275$; $p=.001$).

O envolvimento religioso tende a funcionar como suporte pessoal e social, na medida em que pode facilitar a interpretação e a gestão de eventos negativos, e também proporcionar o sentido de pertença a um grupo através das relações interpessoais estabelecidas dentro da comunidade religiosa.

Nesta perspetiva, a prática religiosa e a participação em grupos religiosos atuam como um recurso positivo no processo de enfrentamento. Os rituais religiosos como a oração, a meditação, a confissão ou a liturgia ajudam igualmente a enfrentar as emoções negativas associadas ao acontecimento *stressante*, oferecendo mecanismos para os sujeitos se distanciarem delas (Ellison e Smith, 1991; Williams *et al.*, 1991).

Os indivíduos que têm uma imagem positiva de Deus apresentaram valores médios de resiliência ($M= 128.5$) e CPT ($M=59.9$) mais elevados quando comparados com aqueles que têm imagem negativa do Divino ($M= 121,7$ e $M= 42,3$, respetivamente).

Entre os vários elementos que podem facilitar os processos adaptativos, destaca-se uma relação saudável com Deus, que funciona como uma figura de suporte, presente e disponível para ajudar nos momentos de provação, que Selby e outros (2009) perceberam que existia naqueles que apresentam resiliência.

Dezutter e colaboradores (2010) também realçam um conjunto de estudos que demonstram que as representações de Deus desempenham um papel importante na adaptação ao *stress*, e que representações de um Deus benevolente estão associadas a menor sofrimento psicológico, enquanto que um conceito de Deus negativo estava associado a maior sofrimento emocional.

Neste estudo foi encontrada uma correlação positiva entre o uso de estratégias de CRE positivo, e o CPT ($r=.418$; $p=.001$) e a resiliência ($r=.289$; $p=.001$). A pesquisa sugere que os acontecimentos negativos são mais fáceis de suportar quando são entendidos à luz dum quadro religioso benevolente.

A atribuição à vontade e propósitos Divinos (dum Deus amoroso e suportivo), de acontecimentos dolorosos da vida humana como a morte, a doença ou outras perdas significativas, está geralmente associada a resultados adaptativos mais favoráveis (Arnette *et al.*, 2007; Lee, 2007; Pargament *et al.*, 2000; Pargament, 1997). Esta reavaliação positiva do trauma destacou-se como metodologia adaptativa frequentemente utilizada pelos indivíduos que participaram nesta investigação.

Foi possível igualmente perceber, nesta investigação, que uma vivência mais individualizada com o Divino apresenta uma correlação mais elevada com a resiliência ($r=.365$; $p=.001$) e CPT ($r=.482$; $p=.01$), comparativamente com interações mais estruturadas e ritualizadas com o Transcedente ($r=.160$; $p=.001$ e $r=.387$; $p=.001$, respetivamente).

Uma das heurísticas mais investigadas na área da Psicologia da religião é a Orientação Religiosa de Allport (1967), onde o autor pretendeu elaborar um modelo explicativo da forma com que os indivíduos se envolviam com a religião, colocando a hipótese da existência de dois tipos de motivações religiosas: a orientação religiosa intrínseca e a orientação religiosa extrínseca. Estes dois tipos de motivações pretendem distinguir indivíduos que utilizam a religião com motivações extrínsecas e instrumentais de indivíduos que vivem a religião com uma motivação intrínseca (Allport 1966, citado por Nelson, 2009).

A orientação religiosa intrínseca encontra-se associada a níveis mais elevados de bem-estar e a estratégias de

coping adaptativas (Miller e Kelley, 2005). É neste sentido que interpretamos os resultados alcançados nesta investigação, onde uma espiritualidade mais personalizada, vivida através duma relação próxima com o Divino, permite o acesso a recursos adaptativos mais eficazes e é fortalecedora do funcionamento interno sujeitos, em contraponto com uma vivência externalizada da fé definida apenas pelo cumprimento de rituais de cariz religioso, que pouco interfere com os processos internos dos sujeitos, e nesse sentido não facilita o desenvolvimento pessoal e psicológico individual.

Considerações finais

A espiritualidade implica a consciência de Alguém ou Algo maior do que o *self*. É comumente descrita como uma transcendência do eu, que fornece significado aquilo que é imensurável e inexplicável (Connor, Davidson e Lee, 2003; Greene e Conrad, 2002).

A espiritualidade vai, por isso, muito para além do ir à Igreja. É, na sua essência, viver de acordo com um conjunto de padrões e crenças que tornam o sujeito responsável perante Alguém ou Algo maior do que ele próprio (Labbe e Forbs, 2010; Koenig, 2008; Richardson, 2002). É também uma experiência pessoal, por vezes ligada a práticas e cerimónias formais, mas que não está específica e obrigatoriamente conectada com uma religião organizada, e no limite, só pode ser definida pelo próprio indivíduo (Koenig, 2008; Miller e Thoresen, 1999).

Para além disso, a religião e a espiritualidade oferecem recursos poderosos a partir dos quais as pessoas podem ganhar força e suporte para se adaptarem aos conflitos existenciais (Kallampally *et al.*, 2007).

De facto, podem constituir-se com um dos ativos que podem ser utilizados em momentos de crise, facilitando a transição para um ajustamento saudável, sendo nalgumas circunstâncias, portadores de crescimento pessoal e espiritual. Com efeito, por fornecerem um sistema de sentido, que esclarece aos sujeitos os mecanismos de funcionamento do mundo, as convicções religiosas trazem consigo uma sensação de controlo sobre o próprio e os seus contextos que produz um efeito tranquilizador e níveis mais elevados de satisfação com a vida.

A relação com um Deus que ama e protege pode, em

alturas de sofrimento, afastar sentimentos de solidão e contribuir para a percepção de que, apesar de tudo, a vitória será possível, dado que o sujeito se faz acompanhar de um Outro significativo que lhe dá o suporte e ferramentas necessárias para atingir a superação das suas atuais dificuldades. Com esta convicção, é amenizada toda a carga emocional negativa associada aos acontecimentos *stressantes*, permitindo aos sujeitos gerir mais eficazmente momentos que, de outra forma, poderiam levar à rotura do sistema do *self*.

No campo académico, este estudo reforça o conhecimento existente sobre a influência positiva da religião/espiritualidade na forma como os indivíduos se adaptam às dificuldades inerentes à vivência humana, funcionando assim como um fator protetor e promotor de resiliência.

Contudo, toda e qualquer investigação traz consigo um conjunto de limitações que importa não ignorar. Algumas delas, de cariz metodológico, limitam a compreensão de fenómenos que, sendo de uma imensa riqueza, acabam por ser analisados através da fria visão dos números.

No nosso caso, as variáveis principais do estudo – espiritualidade e resiliência – são conhecidas pela sua complexidade conceptual pelo que a utilização dum paradigma de investigação quantitativa não permite um entendimento mais profundo das problemáticas em estudo. Nesse sentido consideramos que em estudos futuros se deve privilegiar estudos com uma metodologia mista (incluindo procedimentos qualitativos e quantitativos), que permitem uma triangulação dos dados recolhidos, e uma compreensão dos mesmos através de múltiplas lentes de análise (Wiwiit e Cramer, 2011; McQueen e Knussen, 2006; Landridge, 2004).

Sendo a espiritualidade e a resiliência processos profundamente personalizados, para além dos dados recolhidos quantitativamente, que permitem uma análise geral da interligação entre as duas variáveis, acreditamos

que a introdução de métodos qualitativos enriquece a análise desta relação e favorece a descoberta e compreensão de outros fatores necessariamente presentes e atuantes em áreas de grande complexidade como as aqui abordadas (Mertens, 2010; Landridge, 2004).

Há ainda um longo caminho a percorrer na investigação sobre os fenómenos espirituais e na criação/validação de instrumentos que nos permitam atingir esse conhecimento, pois encontramos-nos ainda numa fase inicial da compreensão dos mecanismos complexos e diversificados que determinam o largo espectro de crenças e vivências espirituais, e nesse sentido pensamos que os resultados encontrados neste trabalho podem funcionar como contributos para esta clarificação conceptual.

Para além disso, é urgente trazer para a prática clínica alguma reflexão acerca de como potenciar este tipo específico de recursos, de modo a envolvê-los na prevenção, no tratamento e na recuperação da doença física e mental.

Também no planeamento da intervenção terapêutica nos parece que as conclusões deste estudo trazem pistas de atuação, nomeadamente apontando para uma necessidade de ajudar o cliente na criação duma imagem mais benéfica de Deus, na opção por estratégias positivas de *coping* religioso/espiritual e no enfoque em relações vinculativas seguras com o Divino, para que a espiritualidade vivida pelos sujeitos se constitua como uma experiência enriquecedora, que conduz a uma maior qualidade de vida e a níveis mais elevados de bem-estar.

Nota

(1) Por questões metodológicas – e para esclarecimento conceptual – refira-se que o termo *religião* é aqui utilizado na sua vertente mais lata, para significar um conjunto de crenças, práticas e rituais relativos ao Transcendente que podem ser praticados tanto no contexto de uma tradição religiosa organizada como de uma forma mais pessoal.

Referências bibliográficas

- Allport, G.; Ross, J. (1967). Personal religion orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.
- Davis, E.; Moriarty, G.; Mauch, J. (2013). God images and God concepts: definitions, development, and dynamics. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5(1), 51-60.
- Emmons, R.; Paloutzian, R. (2003). The Psychology of Religion. *Annual Review of Psychology* 54, 377-402.
- Fisher, J. (2009). Understanding and assessing spiritual health (pp. 69-88). In M. Souza *et al* (Eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Well-being*. New York: Springer.
- Gall, T.L.; Guirguis-Younger, M. (2013). Religious and spiritual coping: current theory and research. In K. Pargament (Ed.), *APA Handbook of Psychology, Religion and Spirituality* (vol.1). Washington: APA.
- Gouveia, M.J.; Pais Ribeiro, J.; Marques, M. (2008). Adaptação portuguesa do questionário de bem-estar espiritual: resultados psicométricos preliminares. In I. Leal, J. Pais-Ribeiro, I. Silva e S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 423-426). Lisboa: ISPA.
- Koenig, H. (2012). Religion, spirituality and health: the research and clinical implications. *International Scholarly Research Network*, 1-33.
- Koenig, H. *et al* (2015). Spirituality or religiosity: is there any difference? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37, 83-84.
- Lepore, S.; Revenson, T. (2006). Resilience and posttraumatic growth: recovery, resistance, and reconfiguration (pp 24-46). In L. Calhoun and R. Tedeschi (Eds.), *Handbook of Posttraumatic Growth*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A.; Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.
- Nelson, J. (2009). *Psychology, religion, spirituality*. New York: Springer.
- NgDeep, C.; Leal, I. (2012). Adaptação da “The Resilience Scale” para a população portuguesa. *Psicologia*, 23(2), 417-433.
- Pargament, K. (1997). *The Psychology of Religion and Coping*. New York: The Guilford Press.
- Pargament, K.; Koenig, H.; Perez, L. (2000). The many methods of religious coping: development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56(4), 519-543.
- Pargament, K.; Abu-Raya, H. (2007). A decade of research on the Psychology of Religion and coping: things we assumed and lessons we learned. *Psyke & Logos*, 28, 742-766.
- Pinto, C.; Pais-Ribeiro, J. (2007). Construção de uma escala de avaliação da espiritualidade em contextos de saúde. *Arquivos de Medicina*, 21(2), 47-53.
- Ramos, C.; Leal, I. (2013). Posttraumatic growth in the aftermath of trauma: a literature review about related factors and application contexts. *Psychology, Community & Health*, 2(1), 43-54.
- Resende, C.; Sendas, S.; Maia, A. (2008). Estudo das Características Psicométricas do Posttraumatic Growth Inventory – PTGI – (Inventário de Crescimento Pós-Traumático) para a População Portuguesa. In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, e V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Rizzuto, A.M. (1979). *The Birth of the Living God: a psychoanalytic study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schetter, C.; Dolbier, C. (2011). Resilience in the context of chronic stress and health in adults. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(9), 634-652.
- Tedeschi, R.; Calhoun, L. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidences. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Tedeschi, R.; Blevins, C. (2017). Posttraumatic growth: a pathway to resilience. In U. Kumar (Ed.), *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience* (pp. 324-333). New York: Routledge.
- Zautra, A. (2003). *Emotions, Stress and Health*. New York: Oxford University Press.
- Zinnbauer, B. *et al*. (1997). Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4), 549-564.
- Zwingmann, C.; Kein, C.; Bussing, A. (2011). Measuring religiosity/spirituality: theoretical differentiations and categorization of instruments. *Religions*, 2, 345-35

Miguel Soares Albergaria¹

Recebido: 18-04-2018

Aprovado: 30-04-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-02-2018-E>

REFLEXÃO SOBRE A MODERNIZAÇÃO DOS LATICÍNIOS MICAELENSES (1941-1946)

Um ensaio de filosofia experimental sobre a ontologia do tempo

Resumo: Este texto apresenta um estudo de caso em função da elucidação do tempo histórico. Concretamente, configura-se a súbita modernização da indústria de laticínios numa ilha cujas restantes dimensões históricas ter-se-ão, entretanto, mantido relativamente estáveis, S. Miguel (Açores), em vista a uma explicação completa deste processo. E, na base desta última, se julgam legítimas algumas ilações, conforme ao modelo dedutivo de Hempel, sobre a formulação teórica do tempo que possa enquadrar tal processo. Nomeadamente, propondo-se as teses da *teoria-A* (McTaggart) e do *passado-crescente* (C.D. Broad).

Palavras-chave: Causalidade, laticínios micaelenses, modernização industrial, *teoria-A* do tempo, teoria do *passado-crescente*.

REFLECTION ON THE DAIRY INDUSTRIAL MODERNIZATION IN S. MIGUEL (1941-1946)

An experimental philosophy essay on the ontology of time

Abstract: This paper presents a case study for the elucidation of historical time. Specifically, it configures the sudden modernization of dairy industry in an island whose other historic dimensions shall have however remained relatively stable, S. Miguel (Azores), in view of a complete explanation of this process. On the basis of such explanation, certain inferences, according to Hempel's deductive model, are considered legitimate, on the theoretical formulation of time that can frame such a process. Namely, proposing the theses of *A-theory* (McTaggart) and of a *growing-past* (C.D. Broad).

Keywords: *A-theory* of time, causality, dairy industry in S. Miguel (Azores), *growing-past* theory, industrial modernization.

¹ Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
(miguel.albergaria2@gmail.com)

Introdução

Na tradição ocidental o tempo foi desde cedo formulado paradoxalmente, provocando perplexidades várias – inclusivamente, pois, sobre a própria constituição formal de qualquer tradição que, por definição, é temporal.

Assim, na vertente judaico-cristã, distingue-se o fluxo temporal, histórico, da eternidade de *Javé* que, tendo-o criado, se mantém comprometido com o seu sentido. Um compromisso que não era reconhecido, na vertente clássica (grega), entre *Aión*, uma geração eterna, contínua, e *Chrónos*, que devorava os filhos mal os gerava numa sucessão de instantes discrimináveis que passámos a nomear por referência a esta divindade. Embora nessa segunda tradição se reconhecesse ainda *Kairós*, o momento da oportunidade para uma ação que resolva os respetivos passado e futuro. Esta última aceção temporal, eventualmente relacionada a alguma daquelas primeiras “eternidades” assumida como o *outro* do tempo, será a raiz concetual do que viemos a designar tempo psicológico, ou fenomenológico, ou íntimo; em contraposição ao tempo que designamos cronológico, ou objetivo. O qual é eminentemente tratado pela física, que entretanto se tem repartido entre a tese substantivista de Newton, que postula um tempo geral e autónomo, e a tese relacionista de Leibniz e a seguir Einstein, aparentemente já também de Aristóteles, que indexa o tempo às mudanças que se verifiquem.

Enfim, depois do influente artigo de John M.E. McTaggart em 1908, é frequente equacionar as questões teóricas ou especulativas sobre o tempo como uma disjunção entre a “teoria-A”, segundo a qual cada posição temporal é relativa a um eixo, o “presente”, do qual se distinguem uns respetivos “futuro” e “passado”; e a “teoria-B”, em conformidade à qual cada posição se relaciona a qualquer outra apenas segundo umas respetivas “anterioridade” ou “posterioridade”.

Uma das perplexidades neste tema, entretanto, é a célebre *confissão* de S. Agostinho (*Confissões*, XI, 14): “O que é (...) o tempo? Se ninguém mo pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”. Ou seja, o tempo de imediato se velava assim que este filósofo refletia intencionalmente sobre ele, embora, entretanto, o mesmo bispo de Hipona contasse espontâ-

nea mas frutuosamente com o dito “tempo” na sua vida e ações quotidianas. Para muitos de nós, esta é a casa de partida a que nos remetemos de cada vez que nos perguntamos pelo tempo (e pela minha parte, confesso que sobre um número crescente de outras matérias também).

Ao lado da anterior abordagem teórica ou especulativa, eventualmente contornando a aporeticidade em que ela se tem enredado, abre-se assim uma abordagem indireta ao tempo. A saber, mediante a explicação de qualquer ação temporalmente resolvida, isto é, que *torne presente* o que justifique, ou compense o que, no *passado*, tenha sido investido para esse *futuro*, ou cujos eventos posteriores desenvolvam ou até cumpram os *anteriores*.

Esse contorno, essa abordagem indireta é o que ensaiaremos nestas páginas. Tomando um caso de estudo cuja explicação se afigure admitir apenas uma das duas teorias contrapostas por McTaggart. Ou seja, o que aqui proponho ao leitor é a explicação de um caso histórico que seja significativa para ao menos um primeiro esboço de resposta a um velho problema filosófico e físico. Ou simetricamente, proponho a abordagem a este problema especulativo com base num caso empírico. Como muito bem observou um companheiro de interesses e inquietações teóricas e práticas, “se isto não é filosofia experimental, anda lá muito perto” – o risco de ortodoxia não poderia pois estar mais longe deste trabalho, o que afastará tanto a sua banalidade quanto a sua segurança. Terá de valer em resposta o espírito crítico da leitora.

A exercer sobre a seguinte forma argumentativa: *i)* assumindo, ainda que provisória ou hipoteticamente, a disjunção de McTaggart; se conseguirmos *ii)* derivar de cada disjunto (a *teoria-A* e a *teoria-B*) outras tantas explicações distintas de alguma ação temporalmente resolvida; e *iii)* negarmos uma dessas explicações consequentes (1) em contraponto à plausibilidade da outra; estaremos logicamente legitimados para *iv)* negar pelo menos a universalidade da primeira (a absoluta generalidade da teoria que implicava a explicação depois negada); e *v)* pelo menos explorar criticamente a teoria que implicava a explicação admitida (2).

O ponto crítico dessa argumentação encontra-se por-

ventura no critério segundo o qual, no passo (iii), negaremos uma explicação e admitiremos outra. Sem entrar aqui na discussão epistemológica da explicação historiográfica, assumirei como boa a explicação que relacione a ação que resolve o seu passado e futuro, ou anterioridade e posterioridade, mas no momento efetivo em que o faz – o nosso *explanandum* – aos fatores que assim a determinam – o *explanans*. Em troca, qualquer explicação do mesmo *explanandum* que, por mais *explanans* que apresente relativamente ao modo económico, tecnológico, social... daquela ocorrência, tanto admita esta última no momento temporal em que se tenha verificado quanto em qualquer outro, será aqui enjeitada como incompleta.

Em suma, procuraremos o *explanans* que, se não se verificasse, o *explanandum* não ocorreria quando se verifica ter ocorrido; e que, uma vez verificado, então o *explanandum* ocorre nesse momento. Segundo a análise contrafactual da causalidade (Barberousse, Kistler, e Ludwig, 2001, p. 99), procuraremos pois explicar “causalmente” o caso a estudar, em particular na sua determinação temporal (3).

Posto o que antecede, escolhi para nosso caso de estudo a súbita modernização da indústria de laticínios na ilha de S. Miguel, Açores, entre 1941 (ou talvez 1936) e 1946, que encetou um consistente processo agroindustrial que dura até hoje.

Uma escolha reforçada pelas limitações geográficas da insularidade, num meio então cultural e socioeconomicamente pouco dinâmico, distante de um poder político centralizado e financeiramente impotente, enquanto o mundo em volta estava dominado pela guerra... Essa súbita variação (quase) *ceteris paribus* deixar-nos-á assim, num estudo de caso como este, perto do mais semelhante a um laboratório que em história será possível.

Começaremos por uma sua configuração cronológica (secção 1). Refletindo em seguida sobre esse processo socioeconómico, visaremos os fatores que facultem uma sua explicação completa (secção 2). Para finalmente implementarmos, na base dessa explicação, a forma argumentativa atrás delineada, espero que na abertura de uma pista para uma ulterior conceção teórica do tempo (4) (secção 3).

1. Uma configuração da modernização da produção de laticínios na ilha de S. Miguel

No fim do séc. XX, mais de metade do valor das exportações açorianas competia aos laticínios (João, 2005). Setor cujo valor acrescentado bruto e percentagem de emprego ainda recentemente apresentavam na região percentagens claramente superiores às do conjunto do país, produzindo-se nestas ilhas – c. 2,5% do território nacional – 31,6% do leite bovino português (Elavai, 2016). Com destaque para a ilha de S. Miguel, onde se produz c. 2/3 do leite de todo o arquipélago (SREA).

Além disso, como salienta Luís Henrique Sequeira de Medeiros (2016, p. 236) no maior e melhor estudo histórico do setor, a lavoura constituiu-se nas ilhas açorianas como o principal fator do ordenamento do território, nomeadamente da fixação de população nas zonas rurais, e da construção da paisagem (dominada por pastagens artificiais), não só para fruição dos residentes, mas também como primeiro capital turístico.

Ainda na primeira metade desse século, no entanto, a fileira do leite açoriana, e em particular micalense, estava longe de alcançar essa relevância. Só “com a instalação de modernas fábricas de laticínios, após a Segunda Guerra Mundial (...) São Miguel arrancou decididamente para a pecuária” (Enes, 2008, p.196), aumentando-se até aos limites possíveis quer o número e a qualidade dos efetivos do gado leiteiro, quer a produção de pastagens artificiais por arroteamento de baldios.

Com efeito, segundo o testemunho direto de Victor Machado de Faria e Maia (1947), intendente de pecuária do distrito de Ponta Delgada, em 1928 registavam-se 80 fabricantes de laticínios nesta ilha, 51 dos quais ditos “industriais”, no entanto sem condições sanitárias aceitáveis e com produtos de qualidade fraca ou irregular. Desses “industriais”, 29 produziam apenas manteiga, apesar de 20 não possuírem desnatadeiras (as centrífugas começaram a ser utilizadas nas duas décadas anteriores).

Faria e Maia (1947, p.50) ressalva, porém, que Eduardo Soares de Albergaria “[merece] especial menção (...) pela compreensão que, desde início, teve na boa orientação a dar à indústria, o que não é de surpreender visto, entre todos os outros, se distinguir pela sua cultura, espírito progressivo e altas qualidades de *iniciativa*” (itálico meu).



Figura 1 – Eduardo Soares de Albergaria (1888-1976)

Sem prejuízo do que antecede, estas últimas são o que, para o nosso objetivo, mais faz merecer ao referido empresário industrial uma menção especial neste texto.

Segundo o testemunho do próprio, mediante memórias do filho Jacinto C.S. Albergaria (s/d), podemos colocar a hipótese dessas suas qualidades terem sido desenvolvidas psicossocialmente logo desde as viagens para Lisboa, pelos cinco anos, com o seu avô materno António José de Vasconcelos que o criou por morte da mãe. Desde a confiança, que ressalta no próprio facto de recordar o avô a ensiná-lo a andar em passadas largas para compensar o balanceamento do veleiro. E a curiosidade, nas recordações do Hotel Borges onde ficavam alojados em Lisboa, das viagens em “carrão” de cavalos para casa de família em Sabrosa e Pedras Salgadas... Até ao empreendedorismo do avô, que naturalmente lhe falaria de iniciativas suas como a de, no fim do séc. XIX, distribuir o leite da sua lavoura em garrafas de vidro com tampas de porcelana, como então se fazia em Londres (Medeiros, 2016, p. 199).

Qualidades plausivelmente implicadas na sua estadia de cerca de 2 anos em Bruxelas, no fim da primeira década do séc. XX, a estudar piano e línguas. E na partida depois para Léopoldville, Congo Belga, trabalhando para uma empresa daquele país colonizador. De regresso a S. Miguel, onde lia regularmente publicações francesas sobre agricultura e o seu aproveitamento industrial, inventou uma máquina elétrica para retirar a uva dos bagaços na sua produção de vinho no fim da década de 1920, e inovou localmente a fermentação em grandes

depósitos de cimento. Assim como, por curiosidade mecânica, pelas suas mãos desmontava, afinava e montava o motor do seu Buick; calculou as desmultiplicações do motor de rotação contínua da vinagreira que concebeu e instalou na quinta onde vivia, na zona das Laranjeiras então além do limiar de Ponta Delgada. Onde no início da década seguinte também fez construir o torreão para destilar álcool etílico. E montou um estúdio onde revelava fotografias...

Mas entretanto E. Soares de Albergaria articulava esse seu tempo pessoal com o da coletividade em que vivia e laborava: foi jurado; vice-presidente e presidente interino da Junta; e, juntamente com o cunhado Eugénio Ataíde da Câmara e Nicolau Maria Raposo do Amaral, organizaram o Sindicato Agrícola de Ponta Delgada (mais tarde Grémio da Lavoura local).

Sindicato que, a partir de 1928, promoveu reuniões em várias localidades da ilha a favor da implementação do cooperativismo, inclusive que facultasse a contratação de um técnico externo que viesse melhorar a qualidade da produção de leite (Maia, 1947). Pois a oferta deste ultrapassara a procura para consumo em natureza, mas a indústria não transformava todo o excedente, dividindo-se no já referido elevado número de estabelecimentos sem condições de produzir com qualidade. Acrescia a ausência de sistemas de frio, pelo que a manteiga chegava frequentemente rançosa ao mercado continental. Onde margarinas importadas lhe faziam concorrência. Todavia, o relatório apresentado no Sindicato em dezembro de 1931, por uma comissão presidida pelo próprio V.M. Faria e Maia e de que fazia parte E. Soares de Albergaria, concluiu ser então o projeto inviável dado o desinteresse da grande maioria dos produtores.

Não obstante o Decreto nº 16.130 de 12 de novembro de 1928 ter estabelecido a fiscalização da qualidade dos produtos alimentares de origem animal, e das respetivas condições de fabrico, armazenamento e venda no país. Em conformidade, desde esse ano até 1937, a intervenção sanitária “com desmedida benevolência” (Maia, 1947, p. 52) dos Serviços Pecuários da Junta Geral reduziu o número de “industriais” micalenses de laticínios para 23.



Figura 2 – Eduardo Harding Read (1911-1998)

Jacinto C.S. Albergaria (s/d) recorda o pai ter-lhes comunicado, em 1936, que acabara de fazer uma sociedade com Eduardo Harding Read que chegara de Reading, Inglaterra, onde fora estudar a moderna tecnologia de laticínios, para montarem ambos, ainda noutra dependência da quinta nas Laranjeiras, uma fábrica de queijo e manteiga. Aproveitando a caseína do leite para a produção de colas, tintas e de objetos em galalite (plástico semissintético). Bem como o soro que sobrava da produção de queijo, utilizado na alimentação de centenas de porcos criados também nessa quinta, onde então instalaram uma charcutaria.

A 16 de abril de 1937, o *Diário dos Açores* publicou um artigo conjunto desses dois industriais apresentando à comunidade micalense a Lacticínios Loreto, Lda. Explicaram ser esta uma sociedade por quotas, e não uma cooperativa como era do desejo dos seus dois promotores, dado o insuficiente número de interessados. Mas que se transformaria “em cooperativa logo que a compreensão e a confiança dos interessados tome vulto indispensável” (art. D.A.). Confiança que se procurava reforçar com a prioridade, fixada em escritura, dos produtores de leite, e dos operários da fábrica, sobre investidores externos em quaisquer aumentos de capital. Além da fixação de que os sócios-gerentes apenas receberiam salário se a empresa fosse lucrativa. Precisamente, o objetivo expresso do artigo era o de informar que a subscrição se encontrava aberta a proprietários e a produtores.

Sobre o êxito desta última, o intendente de pecuária dá no entanto conta ao apontar o “facto pouco dignificante

para os capitais micalenses que não acorreram ao apelo da exposição atrás transcrita” (Maia, 1948, p. 59) (5).

Em 23 de agosto desse ano, como representante dos industriais de laticínios, E. Soares de Albergaria apresentou à Comissão Administrativa da Junta Geral a proposta para o financiamento público da construção e apetrechamento moderno de uma fábrica, cedendo-a a uma cooperativa dos produtores de leite, a qual reembolsaria o Estado com juros e em prazo a combinar – com o que o presidente da Junta Geral, Duarte Manuel A.A. Bettencourt, declarou logo o seu acordo de princípio. E em resolução de 18 de outubro a Comissão respondeu positivamente a essa proposta.

Posto isso, o Sindicato Agrícola de Ponta Delgada abriu uma subscrição para lavradores interessados em participar, contando no fim de 1937 com 192 inscritos, um número tido como suficiente para a constituição da cooperativa.

A Junta Geral incumbiu então aquele representante dos industriais, um representante do Sindicato, e o intendente de pecuária, de apresentarem um projeto da fábrica. Este grupo de estudo delineou um projeto faseado para uma fábrica que transformasse diariamente 25.000 l. Primeiro, em leite para consumo público – com pasteurização, engarrafamento e frigorificação – manteiga, natas frescas, e aproveitamento do leite desnatado para o fabrico de queijo. Mas comportando espaço para, numa segunda fase, se construírem instalações para o fabrico de caseína e leite em pó ou condensado. Depois de contactarem diversas empresas, em maio de 1938 o grupo recebeu para o efeito uma planta de fábrica, e o respetivo orçamento, da firma dinamarquesa Silkeborg Maskin-fabrik. Do qual retiraram a valência de leite para consumo, por julgarem demasiado dispendiosa.

Em 27 de janeiro do ano seguinte a assembleia geral do Sindicato aprovou por unanimidade os estatutos da “Cooperativa de Lacticínios de S. Miguel”, elegendo os respetivos corpos gerentes. Como presidente da direção ficaria Eugénio A. Câmara, que substituiria E. Soares de Albergaria na comissão.

Entretanto, na deliberação de 2 de setembro de 1938 que dera conta dessa substituição, diferentemente da proposta daquele representante da indústria na reunião

de agosto do ano anterior na Junta Geral, a assembleia geral tinha-se proposto pedir a esta instituição oficial uma isenção de juros, e que o prazo do reembolso fosse determinado apenas depois de apurada a possibilidade do seu cumprimento pela nova cooperativa. Cuja fábrica, no entanto, conforme o estabelecido pelo grupo de estudo que preparara o projeto, se concentraria na produção de manteiga e queijo.

Sobre os eventos que se sucederam àquela eleição e aprovação por unanimidade, e ao delineamento pelo referido grupo do plano de uma nova e tão necessária fábrica, fiquemos com as palavras da testemunha direta que foi V.M. Faria e Maia (1948, p.55):

“Depois destas resoluções pareciam estar afastadas todas as dificuldades para a constituição da cooperativa e construção da fábrica. Mas, infelizmente assim não aconteceu, porquanto, logo depois desta reunião, começaram os derrotistas de mãos dadas com os pseudoindustriais (...) a preparar, num inteligente trabalho de sapa, uma surda campanha contra os benefícios a obter da Cooperativa conseguindo, malfadadamente, lançar os pobres lavradores, até àquela data sua presa fácil, numa atmosfera de medo e desconfiança nos intuitos dos que denodada e desinteressadamente se batiam por (...) o bem-estar da lavoura micaelense”.

Jacinto C.S. Albergaria (s/d) refere que, entretanto, se tornara evidente que a procura interna à ilha não seria suficiente para escoar a produção da Lacticínios Loreto. “Foi por essa razão que o (...) pai se resolveu a ir viver para Lisboa com toda a família em (...) 1938”. Para ali montar a Central Açoriana, que venderia não apenas aqueles produtos lácteos, mas também chá... e controlaria o abate de gado exportado pelo Sindicato Agrícola (Grémio da Lavoura) para consumo de carne. E. Harding Read ficou a gerir a fábrica em Ponta Delgada, e demais valências complementares na quinta nas Laranjeiras.

Em vista à constituição de um tempo histórico, pela articulação da estrutura cronológica do calendário, e dos processos temporais mundiais, comunitários, familiares e íntimos (cf. nt. 4), devo apontar que, ao que julgo saber, por essa altura E. Soares de Albergaria se envolveu

num grave problema familiar. Plausivelmente com consequências sociais que lhe terão sido fortemente adversas, com potencial para inquinar diversas parcerias económicas e políticas. O que poderia ser amenizado por um seu afastamento da ilha. Não acompanho pois o seu filho Jacinto no estabelecimento imediato de uma relação causal simples entre o referido reconhecimento dos mercados, e a partida para Lisboa e correlativa substituição na liderança do processo coletivo de modernização da indústria local de laticínios. Sem poder abordar agora a questão teórica da causalidade, além dos tópicos pontualmente mencionados, deixo ao menos a menção à possibilidade aqui da chamada “sobredeterminação causal” (6).

Voltando ao testemunho de Maia (1948), com o início da II Guerra Mundial, a redução da Loferta internacional de produtos lácteos permitiu aos industriais locais escoarem toda a sua produção – incluindo no mercado negro do abastecimento de navios em trânsito – apesar da irregular ou má qualidade desses produtos (de que V.M. Faria e Maia repetidamente isenta a Lacticínios Loreto). Tendo-se por isso incrementado a produção leiteira e arroteado novas pastagens. A conjuntura internacional aliviou pois, nessa altura, as dificuldades que o intendente de pecuária reconhecia no setor desde 1911.

De tal forma que a generalidade dos produtores e industriais micaelenses de laticínios ignorou o aviso do chefe da Repartição de Higiene e Sanidade da Direção Geral dos Serviços Pecuários, (o também micaelense) João Soares Lobo, após a sua inspeção às Intendências insulares em fins de 1941: as condições de trabalho que encontrara eram na sua maioria a tal ponto deficientes que não seriam permitidas durante muito mais tempo pelo Estado.

Apenas E. Soares de Albergaria e E. Harding Read atenderam a esse aviso. Tomando a decisão de a Lacticínios Loreto avançar privadamente, dados os insucessos anteriores, para a construção da primeira fábrica moderna de laticínios em S. Miguel.

O local escolhido foi a Pranchinha, no extremo oriental de Ponta Delgada, próximo da quinta onde fora instalada a primeira fábrica dessa empresa. Aí começou a ser construída em 1942. Financiada eminentemente por E.

Soares de Albergaria, que para o efeito vendeu uma grande propriedade que tinha e hipotecou todas as restantes “à Caixa Geral de Depósitos em condições de juros draconianas”, incluindo a quinta onde habitava (J.C.S Albergaria, s/d). E nesse ano regressou a S. Miguel.

O seu filho também informa que o corpo central da nova fábrica foi inaugurado em 1943.

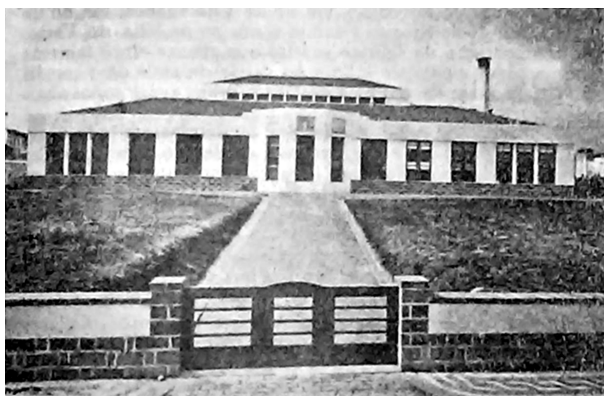


Figura 3 – A moderna fábrica de ‘Lacticínios Loreto, Limitada.’ em Ponta Delgada

Julgando ter sido “como consequência” direta do prejuízo pela perda de um grande carregamento de queijo para a Alemanha, por impedimento inglês, que a Lacticínios Loreto, Lda. abriu, nessa altura, o seu capital à então maior firma portuguesa do setor, a Martins & Rebelo. Esta empresa passou a deter 33,3% daquele capital, mas com a presidência da administração a competir ao maior dos sócios locais, E. Soares de Albergaria (Enes, 2008, pp. 199, 200). Como de qualquer modo reconhece Maia (1948), esta empresa micalense alcançou assim melhores condições de concorrência, quer relativamente aos processos técnicos de tratamento do leite recebido, quer em relação à comercialização externa dos produtos, dada a extensão e qualidade da organização industrial e comercial do novo sócio.

O intendente de pecuária indica que, em junho de 1946, a construção da nova fábrica estava concluída e o respetivo equipamento quase completo. Precisamente o mês em que as Intendências insulares – perspetivando-se o fim da insuficiência da oferta internacional de produtos lácteos causada pela II Guerra Mundial – voltaram

a ser inspecionadas por Soares Lobo. O qual verificou que, à exceção da Lacticínios Loreto, as restantes fábricas micalenses do setor continuavam a apresentar condições inaceitáveis pela Direção Geral responsável pelo seu licenciamento. O chefe da Repartição de Higiene e Sanidade estabeleceu então o fim desse ano como limite para a satisfação dos requisitos legais. As unidades fabris que não o cumprissem seriam encerradas, sem direito a indemnização.

Em resultado, segundo V.M. Faria e Maia (1948, p. 64), a 31 de dezembro de 1946 a generalidade dos industriais do setor havia-se integrado na Lacticínios Loreto, Lda. Exceções foram a empresa José Furtado Leite, Lda. e o industrial João Maciel, que pediram e obtiveram uma prorrogação dos prazos estabelecidos pela referida Repartição da Direção Geral dos Serviços Pecuários para a entrega dos devidos documentos, até ao fim de 1947 (7). À data da conclusão do artigo que temos vindo a seguir (junho de 1947), o mesmo intendente informa que a planta topográfica e o projeto da primeira destas outras fábricas já fora entregue para apreciação superior. Ao passo que constava encontrar-se João Maciel em vias de se associar à Sociedade Lacto-Luso de Vale de Cambra (Aveiro), contando também com outros investidores micalenses (8).

2. Da “iniciativa” de E. Soares de Albergaria, E. Harding Read...

Passados 39 anos sobre a menção especial de V.M. Faria e Maia às qualidades de um dos intervenientes no processo da produção de laticínios na ilha de S. Miguel, Paul Ricœur (1986, p. 270) equiparou a noção de “iniciativa” à de “intervenção”, própria a H. von Wright e à teoria dos sistemas dinâmicos. Definindo-a por um *pôr* em conjugação os poderes operatórios de que o sujeito tem uma compreensão imediata em si mesmo, e as relações de condicionalidade internas a um *sistema* (9).

Julgo que uma explicação completa (v. Introdução) do processo histórico atrás descrito requer que se formule os comportamentos industriais e sociopolíticos de E. Soares de Albergaria, E. Harding Read, e outros como o intendente de pecuária, etc., como uma série de tais intervenções.

Atente-se, por exemplo, à compreensão imediata que o primeiro destes agentes teria das suas capacidades operativas, postas em conjunção com as condições do sistema de produção de laticínios a meados do séc. XX, quando assumia ele próprio a tarefa de misturar, na proporção requerida, a caseína moída com as anilinas apropriadas à produção de pentes imitando tartaruga, de botões, jogos de damas, etc. em galalite – cuja exportação para os EUA, Alemanha e Argentina “durante um certo tempo foi a salvação da Fábrica” (J.C.S. Albergaria, s/d).

Ou seja, o sistema da produção desses objetos terá sido fechado pela intervenção de Read e de Soares de Albergaria ao isolarem, no sistema do leite, o estado remanescente da desnatação deste; escolhendo depois juntar-lhe coalho ou um ácido para o coagular; depois, mexê-lo e cozê-lo; secar a caseína resultante; reduzi-la a pó; submetê-la a pressão e calor para a plastificar, mas só quando pretendiam desenvolver a caseína até o estado de galalite, endurecendo-a a seguir em banhos de formol, nas formas acima mencionadas (*ibid.*). Escolhendo outras alternativas para o estado da caseína em pó quando pretendiam obter colas, e outras ainda para tintas.

Na pista de Von Wright, creio que teremos porém de distinguir entre *a*) a mera condicionalidade não suficiente nem eventualmente necessária – *e.g.* do extrusor na enformação da galalite mole – *b*) condições suficientes e porventura necessárias – *e.g.* o aquecimento e pressão da galalite para a plastificar – e, ao que o nosso caso me parece sugerir, *c*) uma relação tal dos interventores humanos sobre os sistemas que façam estes se desenvolver *i*) precisamente nesse instante em que os fecham, e *ii*) que isto ocorresse sempre após essa intervenção, mas nunca sem ela – como referimos atrás, dir-se-á uma relação de “causalidade”.

Admito que conceitualmente será muito mais *simples* dispensar essa última categoria, e *reduzir* todas as funções mentais aos sistemas neuronais que as executam, ou a quaisquer leis socioeconómicas... se alguma vez se as conseguir formular funcionalmente. Explicando os comportamentos humanos *apenas* segundo as leis do eletromagnetismo e da química celular (que rejam quaisquer processos neuronais), ou segundo as tais eventuais leis socioeconómicas.

No entanto, além do valor epistémico da simplicidade, a escolha entre teorias concorrentes rege-se por outros valores, como o da *compreensividade* de todos os fenómenos a que, por definição, essas teorias se devam aplicar. Ora, uma *completa* explicação de casos como o do isolamento a que Soares de Albergaria (e Read...) foi sujeito, embora inversamente se não isolasse ele de modo que ao seu comportamento, e a este apenas, se seguiu uma substancial alteração da situação económica e social onde ele se inseria, parece que mais facilmente é justificada por teorias como a de uma causalidade “descendente” (cf. nt. 9), por conceitualmente complexa que esta seja, do que por qualquer reducionismo, seja neurológico, seja até socioeconómico, etc (10).

Com efeito, creio ter ficado evidente que esse último tipo de reduções dificilmente permitirá explicar este caso histórico. Veja-se como, até à intervenção dos promotores da Lacticínios Loreto, outra estava sendo a evolução da crise da lavoura, numa terra todavia com excelentes condições edafoclimáticas para a produção leiteira, e a despeito da intervenção dos serviços públicos. Pelo que se não poderá dizer que as condições históricas enquadrantes foram suficientes para E. Soares de Albergaria hipotecar a sua residência, etc. (para Read investir os seus recursos económicos nos estudos em Inglaterra...) – ou sê-lo-iam para a generalidade dos restantes agentes micaelenses, quando porém não o foram. Nem que terão sido suficientes quaisquer alterações noutras dimensões da história dessa ilha, uma vez que estas, segundo historiadores aqui referidos e outros, não terão sido significativas.

Os fatores psicossociais da evolução da personalidade de Eduardo Soares de Albergaria (ou os da personalidade de E.H. Read...) também dificilmente explicarão, entre outros eventos, a decisão pela nova fábrica na Pranchinha não só no momento exato em que ocorreu, mas ainda que isto se tenha verificado na conjuntura económico-politicamente ajustada; ou que assumisse pessoalmente a tarefa da mistura rigorosa da caseína com as anilinas, etc. Pois morte da mãe, educação estimulante de um avô, viagens diversificadas... bastantes outras pessoas terão ali aproximadamente experimentado, mas nem por isso intervieram decisivamente sobre a

economia, ou sobre qualquer outra dimensão da história insular.

Enfim, o reducionismo fiscalista – por exemplo a um genoma – também só será legítimo se facultar uma explicação daquela decisão apropriada ao respetivo momento histórico. Além de ter de compreender a oscilação do percurso desse homem desde o piano em Bruxelas à vinagreira nas Laranjeiras, ao torréão para o álcool, passando por Léopoldville... em detrimento de uma inclinação comportamental regular.

Quanto à alternativa teórica de se postular uma tal combinação dos anteriores fatores que deles *emergisse* uma instância *pessoal* responsável pelas referidas decisões e comportamentos, é a primeira que os reducionistas terão de excluir, pois constitui a substituição desse paradigma pelo do emergentismo.

Precisamente aquele que facultará a conceção de uma *mente* ou *consciência livre* que emerja do corpo, da história social e da conjuntura física, capaz de ponderação, e à qual se admita uma sua causalidade “descendente” sobre estas instâncias de base.

Não apontarei outros exemplos equivalentes a este no processo de modernização dos laticínios em S. Miguel, a meados do século passado, pois creio que o leitor facilmente os reconhecerá na anterior configuração desse processo histórico (11). E passamos de imediato ao significado que estas “qualidades de iniciativa” ou de intervenção – causalidade – têm para a teoria do tempo.

3. O tempo e o homem

Assumimos de início que cuidamos aqui daquilo *com que na ação prática se tenha de contar*. Sem considerações metafísicas – que este pequeno texto já abriu mais portas especulativas do que as convenientes para nosso descanso – chamaremos a isso a “realidade”. Ou inversamente, tomaremos a *necessidade-de-se-contar-com* como indicador da condição *real* daquilo que satisfizer esse predicado.

Na dimensão económica da realidade micalense ao longo do séc. XX, julgo que o nosso caso de estudo sugere ter-se verificado um *eixo temporal* (McTaggart, 1908): o da intervenção ou iniciativa, e causalidade de umas poucas pessoas.

De tal modo que a conjuntura da produção de leite e laticínios nessa ilha, na década de 1920, não é apenas *anterior* à hegemonia deste setor na produção insular de bens transacionáveis, à passagem para o século atual. Aquela conjuntura constitui mesmo o *passado* desta última, no sentido de que, antes das referidas intervenções entre 1941, ou 1936 (ano da constituição da Lacticínios Loreto, Lda.), e 1946, não seria sequer *possível* (quanto mais necessário) contar não só com os resultados mas ainda com tudo o que estivesse implicado na produção moderna de laticínios (conhecimentos, dispositivos técnicos... da ordenha e transporte do leite, transformação em manteiga...). E, depois dessas intervenções, *não se pôde mais* deixar de contar com as respetivas consequências, eventualmente até com o seu exemplo.

Ou seja, o *presente* de Eduardo Soares de Albergaria, Eduardo Harding Read, Victor Machado de Faria e Maia... nos anos referidos determinou a *realidade*: aquilo com que até aí vinha a *contar-se*, desde as práticas socioeconómicas até à paisagem da ilha, foi ontologicamente alterado precisamente por se passar a contar apenas como fator de consequências *presentes*, incluindo o de exemplo a não seguir. Projetando-se, a partir deste presente, um *novo futuro* que já não o que *tinha sido* projetado por aquele *passado*, a saber, o de uma sociedade *desde então* marcada pela *possibilidade* de crescimento desse setor económico a uma dimensão nacional.

Inclinamo-nos pois – no passo (iii) da forma argumentativa a que nos propusemos de início (secção 1) – a negar o não reconhecimento *geral* de um eixo temporal, reconhecendo em troca sinais da verificação de um tal eixo, dito “presente”, num determinado caso.

Mas – no passo (ii) do argumento – essas posições teóricas reportam-se, respetivamente, à teoria-B e à *teoria-A* do tempo.

No âmbito específico do tempo histórico, pois, inclinamo-nos a rejeitar a primeira ou ao menos a sua universalidade. E a assumir a segunda como justificação de uma explicação causal do caso aqui estudado.

Antes de ulteriormente procurarmos desenvolver a respetiva formulação, porém, reconheça-mos que foi pela distinção concetual entre as *possibilidades* abertas por condições insuficientes e porventura nem necessárias

(e.g. as condições edafoclimáticas açorianas para o desenvolvimento da fileira do leite), a *necessidade* decorrente de condições suficientes e eventualmente necessárias (e.g. o fim da II Guerra Mundial para o estrangulamento da produção artesanal de laticínios), e até a *causalidade* responsável pela determinação temporal de eventos *contingentes* (como se nos afigura a intervenção económica e técnica de E. Soares de Albergaria), que chegamos ao reconhecimento de um eixo *presente* do tempo. Yde Venema (2001, p. 223 – mais outro texto que começa pela referência ao Livro XI, 14 das *Confissões*), na apresentação da lógica temporal desenvolvida por Arthur N. Prior, reconhece a correlação entre esta e a lógica modal (12). Mas, num desenvolvimento teórico da pista aqui aberta, não poderemos ignorar as dificuldades que R. Le Poidevin e M. MacBeath (1993, pp. 11-15) assinalam a uma conceção modal do tempo – em particular, a eventualidade de termos de pressupor estas últimas relações para o isolamento das condições modais, com as quais todavia pretenderíamos vir conceber o tempo. (Não foi por falsa humildade que me confessei perplexo num crescente número de matérias).

De momento, porém, com A.N. Prior (1970) enjaitaremos o *eternalismo* que estabelece a “realidade” como uma propriedade comum ao “presente”, “passado” e “futuro” (13). E assumimos uma assimetria entre precisamente passado e futuro, de tal forma que – a despeito das leis da física não o requererem para o tempo cosmológico – ao menos no tempo histórico se verificará um sentido ou uma “seta do tempo”.

Entretanto, a assunção do *ter-de-contar-com* como indicador de *alguma* realidade, e o reconhecimento deste indicador no *passado* da moderna indústria de laticínios micalenses, afasta-nos da conceção por esse lógico e filósofo neo-zelandês da “presença” como uma realidade que *sobra* entre os respetivos “passado” e “futuro”, respetivamente *já* e *ainda* irrealis.

Ao invés desse *presentismo*, somos aqui induzidos à tese do *passado-crescente*, formulada e argumentada por autores como Charles D. Broad (1998 [1923]). A saber, o conjunto daquilo com que se tem de contar – a realidade – aumenta constantemente, por ação específica do dito “presente”.

O que aliás nos permite relacionar causalmente eventos passados e eventos presentes – como, respetivamente, os aqui referidos eventos de 1941/46 e a condição socioeconómica micalense desde então – numa explicação (causal) comum em história, mas que o *presentismo* impedirá enquanto se não conseguir conceber uma tal relação entre um objeto irreal e outro real.

Antes de terminar, trago ao corpo do texto a nota de que C.D. Broad foi talvez o mais proeminente dos chamados “emergentistas britânicos”. Os quais, entre as últimas décadas do séc. XIX e o início do séc. XX, propuseram conceber a vida como emergente do nível químico da matéria, e a consciência livre como emergente do nível biológico. Quando, nas últimas décadas do séc. XX e primeiras do atual, em diversas disciplinas se recupera o paradigma concetual emergentista já aqui mencionado, pelo menos para a sua variante *diacrónica* (14) não se deverá ignorar a conceção temporal deste filósofo.

E um último reparo: a noção de “presença” não é ignorada pelos autores da *teoria-B* do tempo, apenas a remetem para a experiência psicológica deste último. A tarefa de explicar o nosso caso de estudo, no entanto, julgo impelir-nos ao uso da noção de “causalidade” (15) – relacionada à de iniciativa ou intervenção. E essa noção, porque referida a uma ação ou acontecimento que *torna algo real*, estabelece a referida assimetria ontológica entre o presente realizante – o momento da ação causal – e o futuro ainda irreal. Ficámos aqui porém confinados ao mundo da ação humana, e assim ao tempo histórico (o qual necessariamente se relaciona ao tempo da natureza de que o homem participa). Nada neste caso de estudo, com efeito, nos permite estender a noção de causa ao mundo estritamente físico, porventura apenas sujeito a condições necessárias ou não, suficientes ou não, em *séries-B* de acontecimentos – nada aqui impede assim o alargamento *eternalista* do conceito “realidade” quando destituída de relações causais (cf. nt. 13). Mas, se assim se dever conceber a realidade alheia à ação humana, então as teorias gerais do tempo, e do ente enquanto tal, terão de abrir essa realidade a esta última ação. E, à *bou-tade* de Einstein em resposta a Henri Bergson, “o tempo dos filósofos não existe”, responderemos que o que não existe é o homem dos físicos.

Súmula

O discurso anterior resume-se a uma tentativa de negar um consequente de uma das duas teorias sobre o tempo distinguidas por J.M.E. McTaggart (1908) – negando a ausência de eixo temporal no processo histórico da indústria de laticínios micaelense, implicada pela *teoria-B* – de forma a enjeitar essa teoria a favor da sua alternativa – a *teoria-A*. Tendo ainda retirado deste estudo de caso a sugestão para se conceber a assimetria temporal, entre passado e futuro, em conformidade à tese de C.D. Broad de um *passado-crescente*.

Para essa negação foi decisiva a admissão de um corte no tempo histórico coletivo, pela intervenção, aparentemente livre, de alguns agentes. Que admitimos por ser esta a explicação mais completa da súbita, mas consistente modernização daquela indústria.

Mas, além de outras questões teóricas aqui apenas assinaladas, ficou especialmente por garantir que não usamos essa noção de “completude” pressupondo a de “identidade”, e esta pressupondo a de “tempo”, o que deverá viciar o argumento aqui posto à consideração. A que se somarão desde as dúvidas abertas pela impossibilidade historiográfica de um rigoroso controlo de variações *ceteris paribus*, para o qual aos *quase-laboratórios* precisamente falta o “quase”, até às suspeitas, suponho que na maior parte da tradição filosófica, contra a possibilidade da filosofia *experimental* aqui ensaiada.

Ainda assim, se esta reflexão deixar a narrativa desse processo histórico como um paradigma para ao menos a escolha de hipóteses teóricas do outro lado da inicial parede de perplexidade face à questão do tempo, e para orientarmos as nossas opções práticas, no seu *contar-com* o tempo, entretanto inadiáveis, já teremos aberto uma brecha naquela parede. Caso contrário, à exceção do tempo e energia então *perdidos* nestas páginas, também não ficaremos pior do que estávamos quando parados face a ela.

NOTAS

(1) Em contrafactuais da forma “se *A* então *X*”, *A* é o antecedente, *X* é o consequente.

(2) Logicamente, o passo (iv) do argumento é legitimado pela regra *modus tollens* – tendo “se *B* então *Y*” (passo (ii)), uma vez obtido *não-Y* (passo (iii)), in-

fere-se *não-B*. Para no passo (v), de um lado, aplicarmos a regra “silogismo disjuntivo” (exclusão de partes) – tendo “*A* ou *B*” (passo (i)), uma vez obtido *não-B* (passo (iv)), infere-se *A*. Entretanto, como estamos a assumir a disjunção de McTaggart apenas hipoteticamente, não poderemos deixar de supor (passo (i)) a possibilidade de outras teorias temporais além da que sobra da negação de uma delas. Todavia a admissão empírica de um *X* (passo (iii)), antes estabelecido como consequente da teoria *A* (passo (ii)), complementar logicamente a sugestão desta teoria, pela aplicação das propriedades semânticas da *condicional material* – tendo “se *A* então *X*”, e obtendo *X*, é admissível que *A* seja verdade. Argumentaremos assim nos quadros do modelo dedutivo-nomológico, ainda que não no sentido de uma teoria para a explicação de algum caso histórico (como Hempel, 1984 [1942]), mas, inversamente, de duas explicações alternativas de um destes para o isolamento de uma teoria. Paul Ricœur (e.g. 1986), nesta questão do tempo, também partiu da perplexidade agostiniana, também propôs o desvio pelo âmbito da ação humana, e também reconheceu a relevância da historiografia. Em Albergaria (1999) procurei explicitar a “conversação triangular” que este autor estabeleceu entre a fenomenologia do tempo e as narrativas de ficção e historiográfica – além de ter procurado explicitar o contributo indireto que a própria “narrativa filosófica” que julgo ser *Temps et Récit* apresenta para a teoria do tempo. No entanto o filósofo francês, ainda que procurando, mormente mediante a historiografia, não enjeitar o tempo cronológico, radica-se à partida no tempo fenomenológico ou psicológico – desde ao enquadrar as respostas indiretas e práticas da narrativa com a ontofenomenologia heideggeriana; até ao visar, como que transcendental ou subjetivamente, as estruturas da narrativa historiográfica cuja implementação eventualmente faculte uma resposta prática aos enigmas do tempo, em vez de visar este último nos próprios eventos. Já o equacionamento de McTaggart (1908) me parece neutro às alternativas concetuais que reconhece. *Inclusive* ao poder ser assumido como premissa geral numa dedução hempeliana sobre o tempo dos eventos mesmos,

que aqui nos propomos ensaiar. Diria assim que o presente esboço é *paralelo* à obra de Ricœur, salvo na intersecção adiante na noção de “iniciativa” ou “intervenção”.

(3) O que desde já suspende o que aqui produzimos até uma resposta cabal ao desafio eliminativista (da causalidade como categoria de explicações “científicas”) por Bertrand Russell, incluindo uma conceção rigorosa da relação “causal” (Barberousse, Kistler e Ludwig, 2001, p. 96).

(4) Diretamente referir-nos-emos aqui ao tempo histórico – i.e. das ações e eventos humanos no seio da realidade física. Ora, a teoria da relatividade não admite um tempo cósmico absoluto que enquadrasse o tempo na Terra numa única sucessão universal. Todavia, para efeitos mais *terrenos* (não apenas no sentido de ocorrerem neste planeta, e assim até serem observados todos segundo o mesmo quadro de referência, mas no sentido de serem quotidianos) como contar com datas-limite, poderemos tomar como formal e única a sucessão cronológica do calendário – afinal, em “junho de 1946”, também a Itália adotou o regime republicano, saiu nos EUA o primeiro filme a cores de uma peça de Shakespeare (*Henry V*), nesse país foi criada a BAA atual NBA... acontecimentos que entre si, e com o aviso final de um chefe de Repartição num arquipélago entre a Europa e a América, não parecem comungar outra coisa além da data cronológica, a qual se constitui assim como formal e globalmente enquadrante. Caberá a qualquer teoria do tempo em geral compreender tanto o calendário quanto, de um seu lado, a temporalidade descrita por Agostinho, e, do seu outro lado, a relativização da determinação física do tempo aos quadros de referência.

(5) Segundo J.C.S. Albergaria (s/d), apenas António do Canto correspondeu a essa proposta de investimento na Lacticínios Loreto, Lda.

(6) Ex. pelotão de fuzilamento – em que mais de uma bala pode ser estabelecida como causa de uma morte que, todavia, apenas implica uma bala.

(7) Além da pequena queijaria de Duarte Raposo e Filhos, na distante freguesia de Água Retorta (Medeiros, 2016, p. 231).

(8) O primeiro destes projetos consubstanciou-se na Lacticínios Furtado Leite – que viria a deter uma cota significativamente inferior do leite entregue em fábrica, e deixou de laborar em 1974, então como Lacticínios Santa Clara. O segundo deu origem à Lacto Açoriana, que chegou a ser a maior empresa industrial do arquipélago, mas, passadas as oportunidades anteriores de investimento local neste setor industrial, então já detida em apenas 14% por capitais locais, e construída em 1948 (V. Enes, 2008, p. 200; Medeiros, 2016, p. 231).

(9) Cada sistema – seja natural, social, informacional... – é concebido como um espaço de estados interligados. Estes conjuntos podem estar *abertos* a estados exteriores – mantendo algumas relações com esses outros – ou *fechados* a eles. A “intervenção” é constituída pelo isolamento de um estado, então estabelecido como o início do desenvolvimento do sistema, através de etapas determinadas pela escolha entre as alternativas que se dispõem à entrada de cada etapa – como que numa progressão ao longo de sucessivas ramificações.

(10) Além do desafio eliminativista (cf. nt. 3), teremos agora de lograr alguma conceção do ser humano *i)* como sujeito (singular ou coletivo) da ação, *ii)* capaz de *livremente* ponderar alternativas práticas e decidir a favor de uma destas, e *iii)* dotado de *poder causal* sobre o seu próprio comportamento, na implementação da respetiva decisão livre – ao invés do que se pretende com o *reducionismo fiscalista* até há pouco dominante nas neurociências (sobre a sugestão de “causalidade descendente” da consciência sobre o corpo, v. Marques-Teixeira e Barbosa (2007)). Eis outras tantas perplexidades ou impasses teóricos que aqui contornaremos, procurando antes algumas eventuais sugestões sobre isso no nosso caso de estudo.

(11) Assim como, aproveitando o “laboratório” historiográfico aqui esboçado, com L.H. Sequeira de Medeiros (2016) podemos considerar o caso próximo, e equivalente, do apuramento do gado leiteiro açoriano, e afinal português. Designadamente, desde a promoção da importação de reprodutores das raças Turina e Jersey, em 1843, pela primeira associação agrícola

portuguesa, a Sociedade Promotora da Agricultura Micaelense, que logo enfrentou a resistência de muitos lavradores locais, num erro destes últimos de imediato demonstrado por André do Canto em artigo no primeiro jornal agrícola nacional, *O Agricultor Micaelense*, publicado pela SPAM (*ibid.*, pp. 194-196)... Até à constatação de que “o reprodutor do Centro de Bovinicultura [no Posto Zootécnico de Ponta Delgada] de nome *Fingido* (...), cedido pela Junta Geral do Distrito [de Ponta Delgada] em 1951 à Estação de Estudos de Reprodução Animal, em Lisboa, é hoje considerado como um marco inicial da ‘holsteinização’ do efetivo leiteiro português” (*ibid.*, pp. 210, 211).

(12) Correlação, nomeadamente, entre “necessário” e “passado” e entre “possível” e “futuro” – de tal forma que a passagem do futuro em passado se conceba afinal como a transformação ontológica do que é possível em necessário, por ação de quaisquer contingentes-“presentes”. Todavia, a lógica modal cresceu em *compreensividade* pelo alargamento da aplicação de “modalidade” desde apenas às proposições, até também à própria realidade, mediante o antigo conceito leibniziano de “mundos possíveis”. O que dispensará uma conceção temporal daqueles modos (cf. Le Poidevin e MacBeath, 1993, pp. 1-20). Não sei se assim se dispensará inversamente uma conceção modal do tempo, e se não haverá outra forma de preservar a extensão atual da lógica modal. Mas reconheço que o valor epistémico que nos poderá levar a preferir o paradig-

ma emergentista na conceção do homem é exatamente o que, num plano concetual mais radical, nos poderá travar a conceção modal do tempo.

(13) Bastantes intérpretes da teoria da relatividade exigem esse alargamento do uso do termo “real” uma vez que, sendo cada determinação temporal relativa ao quadro de referência do observador, estes podem divergir na determinação de um evento A como anterior, simultâneo ou posterior a um evento B, mas estes não serão simultaneamente reais e irreais conforme os observadores. O pretenso paradoxo é bem explicado por Lawrence Sklar (2007) que, no entanto, logo aponta que essa exigência metafísica decorre da assunção – que nessas interpretações tende a restar ingénua – de que a condição “real” tem de verificar a propriedade transitiva, e falta provar esta necessidade.

(14) Emergência ao longo do tempo (estabelecendo uma descontinuidade neste), diferentemente da emergência *sincrónica* desde um nível inferior para outro superior em qualquer instante temporal (é a partir deste último sobre o anterior que se exercerá uma “causalidade descendente”).

(15) Me parece que a teoria da relatividade reforça a tese do *passado-crescente*, relacionada à do *universo-bloco crescente*, pela aceitação de uma anterioridade absoluta de um evento *c* em relação a um evento *e*, sempre que seja transmitido, a uma velocidade igual ou menor do que a da luz, um sinal de conexão *causal* entre *c* (a causa) e *e* (o efeito) (v. Sklar, 2007).

Referências bibliográficas

- Agostinho (S.) (1984) Confissões. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina, 11ª ed., Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Albergaria, J.C. Soares de (s/d). *Apontamentos sobre Eduardo Soares de Albergaria pelo seu filho Jacinto da Câmara Soares de Albergaria, presentemente com 80 anos*. Acesso em 20/02/2018. Parcialmente disponível em Aberturas, <http://miguelsoaresdealbergaria.blogspot.pt/2018/01/eduardo-soares-de-albergaria-um.html>.
- Albergaria, M.S. (1999). A contribuição de Paul Ricoeur para a teoria da temporalidade. In A.M. Martins *et al.* (Coords.), *Da natureza do sagrado – Homenagem a Francisco Vieira Jordão*, Vol. II (pp. 855-893). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Barberousse, A.; Kistler, M.; Ludwig, P. (2001). Explicação e causalidade. In *A Filosofia das ciências do século XX* (pp. 85-104). Lisboa: Instituto Piaget.
- Broad, C.D. (1998). The general problem of time and change: an excerpt from Scientific thought. In P. Van Inwagen e D.W. Zimmerman (Eds.), *Metaphysics: the big questions* (pp. 82-93). Malden/Oxford: Blackwell (edição original de 1923).
- Elavai, A. (2016). *Leite, carne e produtos lácteos dos Açores: da produção à exportação*. VIII Jornadas Estatística Regional, Angra do Heroísmo e Horta. Disponível em: <http://estatistica.azores.gov.pt/upl/%7B3e7c7ea9-5a6d-4a73-be91-044959e61680%7D.pdf>
- Enes, C. (2008). Uma economia em transformação, mas uma pobreza que persiste. In A.T. Matos *et al.* (Dir.), *História dos Açores. Do descobrimento ao século XX*, vol. II (pp. 185-215). Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura.
- Faria e Maia, V.M.F. (1947/48). Os lacticínios no distrito de Ponta Delgada. *Boletim da Comissão Reguladora dos Cereais do Arquipélago dos Açores*, 6 (2.º sem. 1947), 39-56; 7 (1.º sem. 1948), 43-72.
- Hempel, C.G. (1984). A função de leis gerais em História. In P. Gardiner (Ed.), *Teorias da História*, 3ª ed., (pp. 421-435). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (edição original de 1942).
- João, M.I. (2005). *Lacticínios, indústria de*. *Enciclopédia Açoriana*, Acesso em 20/02/2018. Disponível em: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/ea/pesquisa/Default.aspx?id=7933>.
- Le Poidevin, R.; Macbeath, M. (1993). Introduction. In R. Le Poidevin and M. MacBeath (Ed.), *The Philosophy of time* (pp. 1-20). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Marques-Teixeira, J.; Barbosa, F. (2007). *Epistemologia das Neurociências*. Cadernos de Neurociências, Vol. 1. Linda-a-Velha: Vale & Vale Eds.
- McTaggart, J.M.E. (1908). The unreality of time. *Mind*, 17(4), 457-474.
- Prior, A.N. (1970). The notion of the present. *Studium Generale*, 23, 245-248.
- Ricœur, P. (1986). L'initiative. In *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique II* (pp. 261-277). Paris: Seuil.
- Sequeira de Medeiros, L.H.S. (2016). O leite e os lacticínios nos Açores – Um contributo para a sua história. In J. Fernandes Alves (Org.), *Leite e lacticínios em Portugal. Digressões históricas* (pp. 189-239). Confraria Nacional do Leite. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Alves2/publication/304541131_A_Fileira_do_Leite_Em_Perspetiva_Historica/links/578535c408ae36ad40a4bfb/A-Fileira-do-Leite-Em-Perspetiva-Historica.pdf.
- Sklar, L. (1992). *Philosophy of Physics*. Oxford University Press. Que tipo de ser tem o espaço-tempo? Trad. D. Murchio *et al.* (2007). Acesso em 24/01/2018. Disponível em: https://criticanarede.com/cie_sertempo.htm.
- SREA – *Serviço Regional Estatística dos Açores. Entrega de leite na fábrica*. Acesso em 15/02/2018. <http://srea.azores.gov.pt/ReportServer/Pages/ReportViewer.aspx/?Quadros/EntregaLeiteFabrica>.
- Venema, Y. (2001). Temporal logic. In L. Goble (Ed.), *Philosophical Logic* (pp.203-223). Malden/ Oxford: Blackwell

Joaquim Pastagal do Arco¹

Recebido: 18-01-2018
Aprovado: 29-01-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-F>

A LITERACIA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

O caso dos CEBAs - Centros de Educação Básica para Adultos

Resumo: Neste texto utilizamos o termo literacia, em vez de alfabetização, para enfatizar que é uma prática social, uma condição indispensável à promoção do desenvolvimento humano, no sentido da cidadania, que se refere ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. A educação básica de adultos proporciona contextos de aprendizagem fundamentais para que a literacia constitua o ponto de partida para uma educação ao longo da vida. Um dos objetivos da educação ao longo da vida será sensibilizar as pessoas para a aprendizagem, possibilitar o acesso ao conhecimento, responder às suas necessidades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e económico das populações. Deste modo, a literacia será um instrumento para melhorar os conhecimentos das pessoas, para elevar a autoestima e a motivação para a aprendizagem o que será benéfico para as pessoas, grupos e comunidades.

Palavras-chave: Literacia, educação básica de adultos, aprendizagem, cidadania, educação ao longo da vida.

LITERACY AS A PRACTICE OF LIFELONG EDUCATION

CEBA'S case - Adult Basic Education Centers

Abstract: In this text we use the term literacy, instead of alphabetization, to emphasize that it is a social practice, an indispensable condition for the promotion of human development, in the sense of citizenship, which refers to the development of reading, writing and calculation skills. Adult basic education provides key learning contexts for literacy to be the starting point for lifelong education. One of the objectives of lifelong education will be to sensitize people to learning, provide access to knowledge, respond to their learning needs, and promote the personal, social and economic development of the population. In this way, literacy will be an instrument to improve people's knowledge, to raise self-esteem and motivation for learning, which will be beneficial to people, groups and communities.

Keywords: Literacy, adult basic education, learning, citizenship, lifelong learning.

¹ Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Portugal)
Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (jarco@ualg.pt)

Introdução

Esta reflexão decorre de uma investigação desenvolvida no âmbito da rede pública de educação de adultos, na década de oitenta do século passado, na área do nordeste algarvio, no âmbito do projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio. A educação de adultos era entendida como um processo educativo dinâmico, flexível, de âmbito não formal e/ou informal, extensivo a toda a população, no sentido de contribuir para melhoria da qualidade de vida de pessoas e grupos. Neste Projecto Integrado o desenvolvimento não era reduzido a uma vertente económica, a educação, a saúde, o emprego, o ambiente, a cultura, eram indissociáveis de um processo sistémico capaz de articular estas diferentes dimensões, apostando na valorização do local (Canário, 2000, p.63).

O nordeste algarvio constituía e constitui uma zona em vias de desertificação formada por lugares de pequena dimensão e bastante dispersos. Na década de oitenta, mais de 80% dos “lugares” não atingiam os 100 habitantes. Nestes locais a convivência social era reduzida e, consequentemente, existia uma frequência reduzida de interações sociais. Isso devia-se ao facto de as pessoas terem um nível de participação na comunidade quase nulo. Em termos socioculturais, observava-se um vazio provocado pela ausência de políticas educativas, inexistência de instituições de educação não formal, empobrecimento cultural face à ausência de práticas tradicionais como o artesanato, o associativismo, as festas.

Face aos baixos níveis educativos da população, a implementação de cursos de educação básica de adultos (CEBAs) foi considerada uma estratégia prioritária, no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que respeitassem as suas necessidades educativas, valorizassem saberes e recriassem espaços de cultura. A criação de CEBAs na maioria dos montes e aldeias do nordeste algarvio, associada a um conjunto de atividades de âmbito sociocultural e socioeducativo, contribuiu para elevar os níveis educativos da população, elevar os níveis de literacia, criar maiores níveis de participação. À luz deste entendimento mais amplo, a literacia era uma condição-chave para combater o isolamento, promover a inclusão, elevar os níveis de autoestima, de capacitação,

abertura à mudança, predisposição para a aprendizagem e, consequentemente, o “empowerment” de pessoas e comunidades marginalizadas, contribuindo para o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A literacia no contexto dos CEBAs desempenhava um papel vital na promoção da educação ao longo da vida. Como refere Freire (2000), “Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (p.40). As pessoas são seres inacabados, incompletos, inconclusos que estão em plena relação com o mundo em que vivem, pelo que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência. Aprendemos ao longo de toda a vida, por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos (Freire, 2005). A educação deve constituir um processo de conscientização e diálogo através do qual as pessoas sejam as principais protagonistas no processo educativo, bem como na construção da sua humanidade (Freire, 2005).

Os Cursos de Educação Básica de Adultos (CEBAs) eram implementados à luz da literacia básica. O objetivo não era unicamente desenvolver um processo de ensino/aprendizagem em que as pessoas aprendessem a ler, escrever e contar. Foi definido um quadro de referência (PNAEBA, 1979) que determinava a noção de funcionalidade das aprendizagens que “deverá entender-se na sua aceção mais larga: política, económicas, social, cultural e determina os conteúdos e os métodos pedagógicos que se devem adaptar às necessidades específicas da dinâmica da própria comunidade” (p.97). Nesta perspetiva a educação básica de adultos deveria partir do quotidiano e das necessidades e interesses do meio, articulando elementos formais e não formais num esforço de sistematização e alargamento das cultura dos adultos educandos, utilizando recursos diversificados (jornais, livros, revistas, teatro, cinema, música, colóquios, etc...) sistematizando conhecimentos de diversas áreas como a língua portuguesa, os temas sociais, a matemática, a geografia, a história, a cultura local, numa base de interdisciplinari-

dade e de resolução de problemas sentidos pelos adultos educandos (PNAEBA, 1979).

Estes saberes básicos deveriam estar direcionados para a realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e/ou da convivência comunitária, para o desenvolvimento de certas capacidades relacionadas com a vida adulta. Para tal, os CEBAs tinham como objetivo a conscientização, emancipação e socialização humana, para que as pessoas se pudessem desenvolver no seu contexto socio-cultural e socioeconómico, promovendo o desenvolvimento comunitário.

“A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development” (UNESCO, 1992, p.7).

A literacia como processo de desenvolvimento humano

No campo da educação básica de adultos, o conceito de literacia, cujo termo em inglês “literacy” tem uma definição simples – a capacidade de ler e escrever, foi durante muito tempo associado ao termo alfabetização. Contudo, na educação básica de adultos, o termo alfabetização, não se identificava com a ação de alfabetizar, “ensinar o alfabeto”, mas implicava a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo entendidos como recursos a que a pessoa precisa recorrer para a execução de tarefas diárias que não podiam ser realizadas sem esse domínio da educação básica.

Essa “alfabetização” visava promover a conscientização, a compreensão do mundo e da realidade social (Freire, 1967). Era com base neste princípio, que nos cursos de alfabetização, nos CEBAs, se utilizava o “método” de Paulo Freire que não ensinam a repetição de palavras, mas procura desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retirados do quotidiano dos educandos.

A Alfabetização não é puramente mecânica, decifração de códigos ou de sinais gráficos, mas, enquanto se desenvolve o processo de aquisição da leitura e da escrita, que é aprendizagem de significados, dá-se primordi-

almente, a conscientização (Freire, 1967). O método quer dizer caminho. “Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar” (Brandão, 2010, p. 54). Gramsci (1991), em meados do século XX, atribuía à alfabetização um significado ideológico que deveria estar vinculado à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. A alfabetização deveria estar historicamente vinculada à construção de conhecimentos, à aprendizagem da leitura e escrita, mas também à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Ideologicamente a alfabetização era uma construção social que devia estar baseada num projeto ético e político, a favor da vida e da liberdade humana.

Nesta reflexão utiliza-se o conceito de literacia, para nos referirmos às capacidades de leitura e de escrita, num determinado contexto e a forma como essas capacidades estabelecem uma relação com as necessidades, valores e práticas sociais. Apesar de, atualmente, se falar mais em literacias, ou mesmo “multiliteracias” no sentido em que a literacia é uma prática social, não existe uma única forma de literacia, mas sim diferentes literacias, conforme o âmbito socioprofissional e os diferentes contextos sociais e institucionais em que interagimos (Brito, 2012). Assim, literacia será definida como a capacidade de utilizar a informação escrita para responder às necessidades impostas pela realidade social e promover o desenvolvimento humano. A literacia será o domínio de competências de leitura, escrita e cálculo que permita a sua aplicação em contextos concretos e em situações distintas relacionadas com a vida em sociedade. A literacia é uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, como parte de um processo de formação do cidadão crítico e participativo (Leite, 2010). Com tal, constitui um processo que deve conduzir o educando ao domínio do código escrito, à aprendizagem da linguagem escrita que não é o mesmo que dominar a linguagem oral. A aprendizagem da leitura estabelece uma relação entre os significados relativos à riqueza vocabular do educando e os significantes que constituem a expressão escrita, a transcrição do que foi expresso oralmente. Segundo Canário

(2000) um programa de literacia da leitura deve respeitar os seguintes princípios:

- O princípio da funcionalidade em que se reconhece o papel da alfabetização não como uma finalidade em si mesma, mas como forma de promover uma maior equidade social;
- O princípio da valorização da participação dos adultos educandos nos programas de alfabetização no sentido de cada educando ser sujeito e não objeto do próprio processo formativo;
- O princípio da integração dos programas de alfabetização no quadro das políticas de desenvolvimento regional o que supõe uma perspectiva ecológica que tenha em conta as especificidades do contexto e dos públicos destinatários;
- O princípio da diversificação que exige o reconhecimento de que não há um único modelo de alfabetização sendo que, a diferentes contextos, correspondem diferentes abordagens e metodologias de ação educativa. Com efeito, a execução prática de um programa de alfabetização de pessoas adultas ocorre num espaço ocupado por uma comunidade de aprendentes com experiências culturais ricas e diversificadas, diferentes enquanto indivíduos, mas com a mesma génese histórico-cultural, sujeitos portadores e produtores de cultura. É um espaço de transmissão de cultura, de construção de conhecimentos, de questionamento, de socialização, de envolvimento pessoal, de ensino e aprendizagem.

A decisão de promover a educação básica de adultos junto de uma parcela da população jovem, adulta e/ou idosa é sempre um desafio nos aspetos pedagógicos, políticos, sociais, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas foram também impedidas de ver satisfeitos outros direitos sociais que fazem de uma pessoa comum uma participante na vida da comunidade. Através da educação básica as pessoas aprendem a conhecer melhor o que já conhecem a partir da sua experiência prática, para conhecer bem o que ainda não conhecem. A aprendizagem da leitura e escrita é um processo que ajuda as pessoas a interpretar situações, a compreender a sua relação com os objetos e

com o mundo, a refletir sobre a realidade em que vive (Freire, 1991).

Paulo Freire (1991) enfatiza a ideia de que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, a leitura do mundo é determinante para a importância do ato de ler e escrever. Esta é a tese central da teoria do pensamento de Paulo Freire que entende a alfabetização como ato de conhecimento, ato político e criador que parte do contexto para o texto, que parte das palavras do universo vocabular das pessoas, da sua realidade, em resultado da experiência, imbuídas de significado para serem decodificadas e reescritas. Neste processo há uma relação recíproca entre quem aprende ensina e quem ensina aprende. Não há educadores puros, nem educandos puros, de um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina, de lado a lado se aprende (Brandão, 2010).

Um processo de literacia da leitura deve ser capaz de valorizar as experiências dos adultos recorrendo a modos alternativos de produção e validação dos saberes, deve ser organizado de forma a regenerar o saber popular presente no senso comum (Canário 2000). A prática educativa, caracterizada pela práxis que se origina na relação dialógica em que as vozes dos educandos são valorizadas e inseridas de forma construtiva e crítica no processo de ensino/ aprendizagem, proporciona-lhes a construção de novas formas de perceber, ser, conhecer, pensar e agir, para construir novos significados e resolver as situações problemáticas com que se confrontam (Mayo, 2004).

A literacia, enquanto processo de preparação do sujeito para aprender é, antes de mais, uma aprendizagem crítica, criadora e recriadora, que envolve o sujeito que aprende numa reflexão crítica sobre acontecimentos de ordem social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, vai conduzir à curiosidade pela leitura de textos ou pela discussão de temas que a sua curiosidade e experiência intelectual lhe sugerem (Freire, 1998). Neste processo de ensino/aprendizagem, leitura e escrita articulam-se de forma indiferenciada tornando-se instrumentos de ação que permitem ao indivíduo não só gerir

situações complexas, como construir aprendizagens que se tornam fundamentais na preparação e na reflexão sobre a ação (Ávila, 2005).

De acordo com Tardif e Lessard (2005), um programa de ensino/aprendizagem (E/A) da leitura e escrita com pessoas adultas pode ser caracterizada por vários fenômenos:

- Multiplicidade que é a possibilidade de ocorrerem vários acontecimentos durante as sessões de E/A;
- Imediaticidade significa que os acontecimentos ocorrem sem previsão e sem se fazer anunciar necessitando de estratégias imediatas, capacidade de reflexão na ação por parte do educador;
- Rapidez caracteriza o desenvolvimento próprio dos acontecimentos, a sua sucessão e cadência. Essa rapidez de acontecimentos exige atenção constante sobre as tarefas e exige que o educador seja capaz de “ler” a situação;
- Imprevisibilidade significa que os acontecimentos podem surgir de uma forma imprevista, inesperada, surpreendente;
- Visibilidade exprime o facto de uma sessão ser uma atividade coletiva, desenvolvida na presença de todos os adultos educandos participantes, em que o educador não oculta nada aos educandos, tudo o que faz é objeto de interpretação por parte de cada um dos participantes e, por outro lado, as interações entre todos os elementos assumem um aspeto coletivo, social, mesmo quando elas são individualizadas;
- Historicidade significa que as interações acontecem num determinado tempo, diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente, dentro do qual os acontecimentos adquirem um sentido que pode condicionar as ações seguintes;
- A Adequabilidade das temáticas apresentadas e dos conteúdos apreendidos podem condicionar ou motivar as aprendizagens seguintes.

Na perspetiva de quem organiza um processo de E/A da leitura e escrita há questões de ordem didática que são importantes, nomeadamente, temas a escolher, que conteúdos seleccionar e que materiais utilizar. Todas estas questões se prendem com os “métodos” de ensino da leitura e escrita entendidos como caminhos a seguir para

a construção das aprendizagens. As teorias educacionais e os métodos de “alfabetização” ensinados nas escolas e institutos de formação de professores nem sempre respondem às questões que a prática coloca. Por vezes, o senso comum e a necessidade imediata de resolver os problemas da prática diária leva os educadores a valorizar mais a sua experiência de ensino e a aproveitar o conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da “alfabetização” para criarem o seu próprio caminho, dando lugar à criatividade e à inovação.

O caso dos CEBAs enquanto modelo dialógico social

O exame da 4ª classe do Sr. Joaquim de Martinlongo

“Fazer a 4ª classe, aquilo era uma festa. Foram muitos os adultos que fizeram exame naqueles três anos, no concelho de Alcútem. Foi muita gente que se alfabetizou, pessoas que vinham voluntárias, não era preciso andar atrás delas, bastava fazer a divulgação e as pessoas iam. Eu lembro-me, havia experiências caricatas, lembro-me, de uma vez aparecer uma senhora, aí com uns 70 anos, vinha inscrever o filho para o curso de educação de adultos. Eu pensei, Ela é que vem inscrever o filho para o curso com esta idade, Que idade terá o filho? Pensei eu. Tinha 50 anos. Mas, foi a mãe que o foi levar. Ele era solteiro, era uma pessoa muito tímida e tinha vergonha de se aproximar da Escola. Esse indivíduo era totalmente analfabeto, não sabia nada, nada, foi talvez o único, porque naquela zona as pessoas sabiam qualquer coisa, as pessoas não eram totalmente analfabetas. Mas, também, foi a única pessoa que apareceu lá e disse que queria aprender, porque era testemunha de Jeová, participava já nas reuniões e a vontade dele era ler a Bíblia. E a mãe também era. Ele queria mesmo aprender a ler. E foi, com uma motivação enorme. Nesse primeiro curso estive integrado, com pessoas que já tinham frequentado a Escola e estavam a preparar-se para fazer a 4ª classe. Nesses primeiros cursos havia uma grande predominância de gente que já sabia alguma coisa. No curso de Martinlongo, também, porque era sede de conce-

lho, e na sede de concelho as pessoas tinham tido acesso à Escola, enquanto, que as pessoas dos montes não tinham tido. Se o curso funcionasse na Barrada ou nos Castelhanos, por exemplo, viam-se pessoas menos alfabetizadas, pessoas que eram mesmo analfabetas, porque, no tempo em que elas eram crianças, ir à Escola implicava deslocação, muitas dessas pessoas não tinham tido oportunidade de frequentar a escola. Os que residiam mesmo em Martinlongo, provavelmente, tinham tido essa oportunidade. Esses que nunca tinham frequentado a escola, ao contrário dos outros, eram pessoas com uma autoestima mais baixa. Os outros sentiam que tinha sido a vida que não lhes tinha dado oportunidade de ir mais além. Os que nunca tinham andado à Escola não acreditavam muito neles, não acreditavam que fossem capazes de aprender. Isso vai ter depois influência naquilo que se consegue. Este indivíduo que eu te citei, à bocado, com o exemplo da Bíblia, ele acreditava que ia aprender a ler. Foi a pessoa mais determinada que eu vi num homem que, aparentemente, parecia um homem tacanho, aparentemente um homem que não era capaz de dizer duas frases seguidas. Eu própria quando olhei para ele, achei que teria imensas dificuldades. Na verdade, enganei-me, tinha uma sede tão grande de saber, de aprender, que fez a 4ª classe. Esse homem, ainda hoje, está ligado ao artesanato, vai às feiras de artesanato, faz miniaturas. Já na altura ele tinha uma grande sensibilidade para essas coisas. E foi aprendendo. Das primeiras palavras que escreveu foi Jeová, porque eu sempre tentei, na alfabetização, o método de Paulo Freire. Aprendeu o que tinha de aprender, ele tinha muita facilidade na matemática, depois de aprendera a ler e escrever, todas as outras aprendizagens se tornaram mais fáceis. E gostava de falar, de discutir os assuntos. E fez a 4ª classe. Aquilo foi um prazer indescritível, uma pessoa, com 50 anos que se fechava em si, que não conhecia nada e que, de repente, mas, com muito esforço, consegue encontrar o prazer de aprender. Este indivíduo que eu te falei marcou-me, porque era uma pessoa muito gozada em Martinlongo. Quando ele ia ao Café, go-

zavam com ele, Então Joaquim não queres ler o jornal? Ele não respondia. Passado aquele tempo, depois de fazer o exame da 4ª classe, fazia questão de ir para o Café ler o jornal na frente dos outros. Não dizia nada, mas via-se que estava a responder ao gozo que lhe tinham dado durante muito tempo. Curiosamente, era um indivíduo com uma boa forma de estar, bondoso, muito calmo, não era provocatório, não reagia quando queriam gozar com ele, mas no fim ele é que acabou por gozar com aqueles que se metiam com ele. Era um homem calmo, mas muito engraçado, tinha uma forma de falar muito própria. Por exemplo, um dia estava constipado, Então Sr. Joaquim, então, ontem à noite não veio ao curso porquê? Ai menina, nem queira saber, nem segurava as ventas. Ele era solteiro, vivia para a religião. Passava o tempo tentando ler a Bíblia. Era um homem de muito respeito, quase não dirigia palavra às senhoras, no Curso. Uma noite, ele ia para o curso que funcionava na casa do povo de Martinlongo, quando entra, dá-me um bilhete num bocado de papelão de uma saca de cimento. O grupo já estava a trabalhar, ele entra, dá-me o bilhete e foi-se sentar. Olhei para o bilhete e leio, com alguns erros, A Ti Natália tá estatelada. Eu fiquei, assim, confusa, olhei para o bilhete, olhei para ele, ele sentado, como se não fosse nada com ele. Fiquei assim num impasse, sem saber muito bem o que fazer, mas, aquilo, também, não me deu muito tempo, quando eu vejo a Tia Natália a entrar na sala a coxear, Ai! ai! Que me ia matando, escorreguei agora ali fora. Eu não fiz qualquer comentário ao bilhete do Sr. Joaquim, só disse, Mas, veja lá, magoou-se? Precisa de ajuda? Fez alguma ferida? Não, não, isto, passa, estava ali um buraco, escorreguei e caí, isto, passa, disse a Ti Natália. Acabámos a aula e, depois, à saída, pedi ao Sr. Joaquim para esperar um bocadinho, precisava falar com ele. Depois de todos saírem, digolhe, assim, Então Sr. Joaquim isso é coisa que se faça, a Tia Natália caiu e o senhor não lhe deu uma ajuda a levantar-se. Ah! Era o que faltava, eu ajudava a mulher e ainda vinham para aí dizer que eu estava com ela e o marido ainda vinha ter comigo,

era o que faltava. Ele viu a mulher caída no chão, mas não lhe deu uma mão porque não queria tocar na mulher do vizinho. Hoje é um artesão que participa aí nas feiras de artesanato, por todo o lado, faz miniaturas”.

Este relato produzido pela coordenadora concelhia de Alcútem da rede pública de educação de adultos, responsável pela implementação e supervisão dos cursos dos CEBAs no concelho de Alcútem, é um pequeníssimo exemplo de muitas estórias sobre este processo educativo que tinha por objetivo apoiar o desenvolvimento integral dos adultos educandos pela aquisição de conhecimentos que permitissem modificar atitudes, comportamentos e capacidades de comunicação. Os CEBAs, ao promover a educação básica, possibilitava aos adultos portugueses pouco escolarizados a melhoria das suas competências de literacia e a obtenção de uma certificação escolar ao nível do ensino básico (Ávila, 2005).

A literacia é parte de um processo de educação ao longo da vida que permite criar, entre as pessoas, um sistema novo de interação, de significação de símbolos, gestos, cujo resultado deverá ser a transformação, a mudança pessoal e coletiva, realizada através do diálogo. A literacia é, também, um processo acelerador de aprendizagem da leitura e da escrita, onde são oferecidas outras possibilidades de comunicação, de acesso à cultura, de formação, de desenvolvimento do sentido de participação e de consciência crítica (Brandão, 2001). A literacia constitui uma competência transversal decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida, pode ficar comprometida (Ávila, 2005).

A literacia, enquanto componente fundamental da educação básica de adultos, deve fazer parte de um projeto político-educativo que garanta o direito de cada pessoa a afirmar-se, a ter uma atitude mais crítica, mais participativa na realidade em que vive. A literacia é uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, com parte de um processo de formação do cidadão crítico e participativo (Leite, 2010). A educação básica requer uma intervenção articulada com políticas intersectoriais, até porque

não será realista, podendo até ser abuso demagógico, no campo da política, esperar que aprender a ler, escrever e contar, só por si, possa mudar a vida de alguém. Esta estratégia educativa devia contribuir para uma melhor interação de pessoas e grupos, despertando-os para os verdadeiros problemas comunitários e para uma participação mais esclarecida e autónoma, estimulando os adultos para uma intervenção mais ativa no meio, privilegiando os seus saberes e experiências, como verdadeiras fontes culturais.

Os CEBAs procuravam desenvolver um conjunto de ações que visavam a formação integral das populações, a sua fixação às zonas de origem, o aproveitamento dos recursos locais, a diversificação das atividades económicas e a melhoria progressiva das condições de vida das populações. Neste processo, o aprender a ler, escrever, contar constituía-se como o início de um processo permanente de discussão dos mais diversificados temas e conteúdos. O objetivo era iniciar um processo contínuo que fosse da literacia à educação ao longo da vida. Para muitas das pessoas, na maioria idosas, o saber ler, escrever, contar não pareceria ter grande importância nas suas vidas, não como um fim, em si mesma, mas, através dos CEBAs era possível aceder a novos conhecimentos, ter momentos de interação social, de gerar aprendizagens na área da saúde, da agricultura, do meio físico e social. Apesar de analfabetas, todas as pessoas possuem capacidades, são culturalmente inteligentes, ainda que as suas capacidades não sejam valorizadas da mesma forma (Lima, 2004). Todas as pessoas são portadoras de conhecimentos, todas são produtoras de conhecimento, contudo, o que há é saberes diferentes, saberes que, num processo de alfabetização, terão de ser tidos em conta. Daí a importância de se apostar nos saberes das pessoas, para as levar a construir mais conhecimento. Esses conhecimentos eram muito importantes, pois, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que seria mais importante conhecer e saber mais sobre questões relacionadas com a vida, com a realidade social, do que como domínio da leitura e da escrita (Freire, 1967).

Nos CEBAs, o modelo de aprendizagem da leitura, escrita, cálculo mental, estudo do meio social, corresponderia ao que Fernández (2005) denomina de dialógico

social, um modelo que dá prioridade ao desenvolvimento das competências sociais, do pensamento crítico, da capacidade de interagir com os outros, de participar na vida comunitária, em que o referente da aprendizagem não se reduz à aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem é mais social que académica, começa nas relações sociais e continua ao longo da vida. As aprendizagens realizadas nos CEBAs tinham repercussões sobre a saúde mental e psicológica das pessoas, pois, a investigação neurológica indica que as pessoas que cultivam uma mente ativa durante a sua vida envelhecem bem e estão menos expostas a enfermidades (Torres, 2010). As ações educativas promovidas pelos CEBAs iam muito além do ensinar a ler, escrever e contar, pois havia uma programação que associava estas atividades a ações de âmbito socioeducativo e sociocultural. Todas estas dinâmicas ajudaram as pessoas a sair de casa, a serem mais participativas, a dar voz às suas opiniões, aos seus saberes, às suas experiências, a superar sentimentos de inferioridade, de baixa autoestima. Qualquer comunidade rural, para participar num processo de desenvolvimento comunitário tem de ultrapassar os seus sentimentos de impotência e, ainda, os complexos de inferioridade relativamente à sua cultura tradicional (Melo, 1994).

De acordo com a investigação realizada sobre o Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio (Arco, 2015), o trabalho realizado pelos CEBAs foi muito importante, pelos resultados que alcançou ao mobilizar centenas de pessoas, pelas dinâmicas locais criadas, pelo contributo que deu para o desenvolvimento pessoal e social das populações e por ter constituído um processo histórico ao conseguir envolver várias instituições parceiras. Pela primeira vez no Nordeste havia um PIDR (Projecto Integrado de Desenvolvimento Regional), um projeto com objetivos, conteúdos, metodologias, recursos materiais e financeiros que permitiam lutar pela defesa da educação como um direito de todos e pela melhoria da qualidade de vida das populações.

A relação entre educação e desenvolvimento não se subordina a uma lógica de causa e efeito, são os próprios processos de desenvolvimento que correspondem a processos educativos, na perspetiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo coletivo de

aprendizagem. A articulação de um processo educativo com o desenvolvimento local faz-se a partir da síntese entre as dimensões sociais da ação educativa e das dimensões educativas da ação social.

Em jeito de reflexão final

A literacia é essencial na sociedade contemporânea, na medida em que vivemos na era da informação e do conhecimento, fatores estruturantes da vida social. Numa sociedade marcada por constantes mudanças, o papel da literacia é fundamental para as pessoas não só para a sua autovalorização, mas também para a relação com a própria sociedade. A ausência das oportunidades de aprendizagem, falta de acesso ao conhecimento coloca as pessoas em risco de exclusão social. É por todos reconhecido a importância da literacia enquanto estratégia fundamental para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida das pessoas.

Desde a sua fundação, a UNESCO, na procura de uma identidade específica, encontrou na educação ao longo da vida o conceito que melhor captava as suas perspetivas educativas, no sentido em que a ideia nuclear de educação era criar uma sociedade em que todos estivessem sempre a aprender (Finger e Asún, 2003). A educação básica de adultos, através da ação dos CEBAs, visava criar oportunidades de aprendizagem através de ações educativas que proporcionassem às pessoas os meios para continuar a aprender. Criou-se um ambiente de aprendizagem favorável a uma educação ao longo da vida. Os CEBAs constituíam um tipo de educação de adultos social (Osório, 2005, p.119) que procurava promover o desenvolvimento humano, social e cívico dos indivíduos e das comunidades que sofriam uma situação de marginalização educativa e cultural. Para além da aprendizagem da leitura, escrita, cálculo, organizavam-se programas de turismo social que eram extensivos a todas as pessoas das freguesias e montes para conhecerem outros locais do país.

A ação dos CEBAs não se esgotava na “alfabetização”, mas antes se recorria a estratégias de animação sociocultural, recuperando o lado festivo das pessoas, organizando serões culturais em datas festivas ou no encerramento, do ano letivo, dos cursos, recuperando tradições lo-

cais numa perspectiva de valorização cultural, promovendo encontros de poetas populares. Ser “nordestino” era sinónimo de conhecimento, de experiência, de saber popular, de sabedoria acumulada ao longo dos anos que eram transmitidas aos mais jovens que assistiam a estes momentos, considerados dias de festa na aldeia, onde não faltava a animação musical e o lanche comunitário. Para Canário (2000), a animação, “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada” (p. 136), desempenha um papel importante na elevação da autoestima coletiva relativamente a um território e à sua história e património cultural e ambiental e na criação de uma vontade coletiva de mudança. A animação cultural é uma estratégia educativa importante quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento rural (Melo, 1994), por ser um campo fundamental da ação educativa que abrange públicos muito diversos (Canário, 2000).

O PIDR Ne/Alg acabou, acabaram os CEBAs, existe apenas na memória das gentes nordestinas e, sobretudo na memória de quem viveu esta experiência mais intensamente. Houve um movimento educativo inovador para as populações nordestinas que passaram a assumir uma outra atitude face ao modo e ser estar na vida em grupo. Durante muito tempo ignorados, marginalizados, as pessoas do nordeste algarvio raramente viram a sua cultura, a sua história, o seu saber ser devidamente reconhecido face à ausência de atividades sociais e culturais que afirmassem a sua identidade do e contribuíssem para a melhoria das suas condições de vida das populações locais.

O envelhecimento populacional, os altos índices de analfabetismo, a passividade pareceriam, por si só, suficientes para que as pessoas do nordeste algarvio desacreditassem das possibilidades de lutar coletivamente por soluções que pudessem melhorar a sua qualidade de vida. Entretanto aconteceu, o PIDR, NE/Alg, surgiram os cursos de educação básica de adultos, foi constituído um processo socioeducativo que devolveu às pessoas adultas a autoestima, a confiança, a dignidade perdida no isolamento dos montes. Criou-se o sentido de participação, a valorização das artes artesanais e a reprodução cultural.

Com os CEBAs ensaiou-se um novo conceito de educação básica de adultos, um novo paradigma educativo, capaz de implementar práticas de literacia, animação so-

ciocultural, animação socioeducativa e outras, consideradas estratégicas para a melhoria das condições de vida das populações nordestinas. Procurou-se conscientizar as pessoas, promover a mudança da consciência transitiva para uma consciência mais crítica (Freire, 2005). As pessoas tiveram oportunidade de participar em conferências, ciclos de cinema, debates, exposições, festas, recuperação de tradições, feiras de artesanato, o que configurou uma intervenção mais direcionada para a educação popular. A mudança, a vontade de aprender depende da própria pessoa, depende do grau de interação com as outras (Freire, 2005), mas também depende da existência de condições para tal.

No final da década de oitenta, face às mudanças de política educativa, acabou o PIDR, NE/Alg, fecharam os CEBAs e tudo voltou ao antes, ao isolamento das populações, à inexistência de práticas de literacia. A educação básica de adultos deveria ser um direito de todos: adultos em idade ativa, empregados e não empregados, reformados, idosos. Todos deveriam beneficiar de políticas educativas/ofertas públicas que proporcionasse construção de conhecimentos, bem-estar social, desenvolvimento do sentido crítico, mais formação e melhor formação para que as pessoas tivessem um melhor controlo da sua vida e pudessem continuar a valorizar-se como pessoas e a enriquecer o coletivo e afirmar-se como cidadão.

Face ao exposto, parece urgente tentar reverter esta situação de desinvestimento na educação de adultos, garantindo-lhe a prioridade que merece nas políticas educativas, para fazer face a uma sociedade do saber, em permanente mudança, que transforma a natureza do trabalho, que exige maior domínio das novas tecnologias em permanente evolução, que exige maior formação e maior igualdade de oportunidades educativas e culturais. Num “tempo” em que o futuro da educação de adultos em Portugal parece ser um enigma, depois de ter passado por várias fases, ter enfrentado vários desafios e várias mudanças de paradigma que conduziram a experiências variadas e dispersas, será oportuno termos esperança e lutar para que este subsistema educativo, quase sempre marginal, assuma a sua verdadeira importância na construção da cidadania democrática.

Referências bibliográficas

- Arco, J. (2015). *Relatos biográficos de professores/ educadores de adultos. A ação das coordenações concelhias no âmbito do Projeto Integrado de desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio*. (Tese de doutoramento). Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências chave na sociedade do conhecimento* (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE.
- Brandão, C. (2010). Qué es el método Paulo Freire? In E. Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas, (Orgs.), *El valor de la palabra* (pp.93-158). Valencia: Ediciones del Crec.
- Brito, E. (2012). *A literacia da leitura em adultos – análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de Educação e Formação de Adultos, construído no feminino* (Tese de doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Fernandéz, F.S. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos* (pp.73-95). Lisboa: Educa.
- Finger, J.; Ausún, J.M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Leite, O. (2010). Aprender a leer el mundo: Un acto educativo liberador a la luz de la pedagogia freireana. In Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas (Eds.), *El valor de la palabra* (pp.177-216). Valencia: Ediciones del Crec.
- Lima, L. (2004). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho.
- Mayo, P. (2004). *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed.
- Melo, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In L.C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum I*. (pp.137-149). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- PNAEBA (1979). *Relatório Síntese*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Educação Permanente.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Torres, R. (2010). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda a vida. In E. Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas (Eds.), *El valor de la palabra* (pp.269-283). Valencia: Ediciones del Crec.
- UNESCO (1992). *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Paris: UNESCO.

Ana Tomé¹

Recebido: 08-04-2018

Aprovado: 15-04-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-G>

LITERACIA EM SAÚDE

Informar para capacitar

Resumo: A literacia em saúde tem ganho destaque na reflexão dos sistemas de saúde nos últimos anos e é cada dia mais reconhecida como um fator decisivo pois condiciona a capacidade que o indivíduo tem – ou não tem – para tomar as decisões mais apropriadas relacionadas com a preservação da sua própria saúde. Conforme refere a Organização Mundial de Saúde (OMS), muitos são os estudos que associam os baixos níveis de literacia com baixos níveis de saúde, bem como com escolhas menos saudáveis, comportamentos de risco, mais idas a serviços de saúde e de urgência e com uma menor capacidade de autocuidado e adesão a programas e recomendações de prevenção da doença e promoção da saúde. Todavia, uma vez que existem muitas e díspares definições de literacia em saúde, interessa esclarecer este conceito, evidenciando e a sua importância enquanto estratégia de capacitação ao nível da saúde

Palavras-chave: Literacia em saúde; promoção da saúde; capacitação; prevenção da doença; determinantes para a saúde.

HEALTH LITERACY

Enabling health empowerment

Abstract: Health literacy has been deserving an increasing importance in the debate on health systems. In fact, in recent years, it is increasingly recognized as a decisive health factor, defined as the capacity that the individual has or does not have to make appropriate decisions related to his own health. According to the World Health Organization (WHO), many studies relate low levels of literacy with poor health levels, as well as to inadequate health choices, risk behaviors, and to an increased use of health systems and emergency services, as well to a decreased capacity for self-care and less acceptance of programs and recommendations for disease prevention and health promotion. However, since there are many different health literacy definitions, it is important to clarify this concept and its importance as a strategy for health empowering.

Keywords: Health literacy; health promotion; health empowerment; disease prevention; health determinants.

¹ Fisioterapeuta no Centro Universitário Hospitalar do Algarve (Portugal)
Mestre em Fisioterapia e Saúde Pública pela Universidade Nova de Lisboa (tomeana2@gmail.com)

“(...) Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e tornar-se um autor da própria história.

(...).

É saber falar de si mesmo. (...)

Fernando Pessoa

Literacia em Saúde: informar e capacitar em saúde

A literacia em saúde constitui um conceito de importância extrema em saúde pública (Broeiro, 2017) que ao longo dos anos tem vindo a ser incluído nas preocupações e na reflexão dos sistemas de saúde e da Organização Mundial de Saúde (OMS), pois percebeu-se que otimizar a literacia em saúde potenciava o estado de saúde e bem-estar dos indivíduos, reduzindo as desigualdades no acesso à saúde e a utilização abusiva dos serviços de saúde, repercutindo-se, consequentemente, de modo positivo, nos gastos em saúde (Pedro, Amaral e Escoval, 2016; WHO, 2013). Na Europa, o European Health Literacy Survey (HLS-EU), realizado em 2011, propôs-se iniciar e apoiar a investigação em literacia da saúde, por forma a definir políticas de ação que permitam reduzir a disparidade e as desigualdades na promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento sustentável, em cada país e entre os vários países (HLS-EU, 2013), trazendo progressos importantes nesta matéria (Espanha e Ávila 2016). Tais estudos, conduzidos em 8 países, mostraram

a grande variabilidade existente, evidenciando em geral que 47,6% da população total estudada apresenta um limitado (inadequado ou problemático) nível de literacia em saúde (Sørensen, 2015)

O conceito de literacia em saúde evoluiu para uma definição que engloba as componentes pessoal e social do indivíduo, assumindo-se como a capacidade que este demonstra para tomar decisões informadas sobre a sua própria saúde, no dia-a-dia, o que lhe proporciona capacidades indispensáveis para um adequado autocuidado (Despacho 3618-A2016).

Ao longo dos anos, uma inadequada literacia em saúde está em estreita ligação com potenciais fatores de risco, relacionando-se, em consequência disso, com resultados mais pobres em saúde e com um aumento dos gastos em saúde, pelo que se assume quer como um desafio quer como um objetivo para quase todos os sistemas de cuidados de saúde (Duong *et al.*, 2017; Pedro, Amaral e Escoval, 2016). Ora, o desenvolvimento de políticas sobre literacia na saúde ficará facilitado quando se caracterizar melhor em que consiste exatamente, qual a sua dimensão e quais os seus padrões, tendo presente o impacto da baixa literacia em saúde que justifica que se procure a conhecer melhor as suas diferentes definições e as dimensões que lhe estão subjacentes (Espanha e Ávila, 2016; Sørensen *et al.*, 2012).

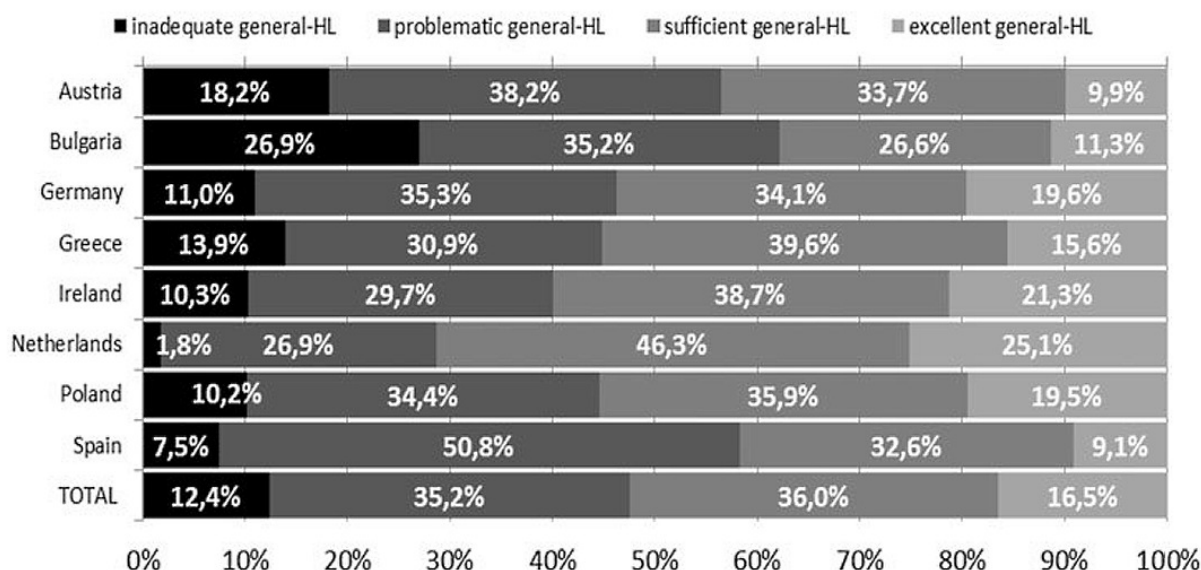


Figura 1 – Níveis gerais de literacia em saúde, por país - Health Literacy Survey – EU
(Fonte: Sørensen, K. et al. (2015). European Journal of Public Health, 25, 1053–1058)

Todavia, tal não se revela uma tarefa fácil pois a literacia em saúde é um tema complexo, sendo, por outro lado, uma realidade difícil de medir e influenciar, pois envolve não só conhecimentos multidisciplinares, como exige uma forte motivação para ultrapassar o difícil consenso na sua definição (Peerson e Saunders, 2009; Sørensen *et al.*, 2012). A OMS equaciona-a como uma capacidade que os indivíduos têm para interagir com as diferentes dimensões dos sistemas de saúde e como um forte preditor do estado de saúde, relacionando-a com a situação face ao trabalho, o nível educacional e o grupo étnico de pertença dos indivíduos (WHO, 2013). Por seu turno, o National Center for Health Statistics (2012) identifica a literacia em saúde como o grau em que os indivíduos conseguem obter, processar e perceber informação de saúde básica e quais os serviços necessários a que recorrem para formularem decisões apropriadas em saúde.

Segundo Sørensen e colaboradores (2012, p.3) a literacia em saúde é “um conceito que deriva do conceito geral de literacia, que se relaciona com o conhecimento que as pessoas têm, motivação e competências para aceder, compreender, interpretar e aplicar a informação de saúde, de forma a fazer julgamentos e tomar decisões em saúde no seu dia-a-dia, relacionadas com cuidados de saúde, prevenção da doença e promoção da saúde, de forma a manterem ou aumentarem a sua qualidade de vida, ao longo da vida”.

No que concerne à legislação portuguesa (Despacho 3618-A/2016), é entendida como “a capacidade para tomar decisões informadas sobre a saúde, na vida de todos os dias, e também naquilo que diz respeito ao desenvolvimento do sistema de saúde, na medida em que contém elementos essenciais do processo educativo e proporciona capacidades indispensáveis para o autocuidado” (Despacho 3618-A/2016).

No entender de Espanha, Ávila e Mendes (2016, p. 5) constitui um “conjunto de competências e conhecimentos dos indivíduos, necessários para acederem, compreenderem, avaliarem e utilizarem informação sobre saúde que lhes permita tomar decisões sobre cuidados de saúde, prevenção da doença e modos de promoção de uma vida saudável”.

Finalmente, refiram-se algumas outras definições de literacia neste domínio, as quais defendem, designadamente, que se trata de uma capacidade para tomar decisões informadas em saúde, no que diz respeito à escolha e utilização de serviços de saúde, agindo como um parceiro ativo dos profissionais de saúde e denotando capacidades para adotar comportamentos informados e protetores da saúde, assim como para assumir responsabilidades, o que se traduz no aumento do controlo das pessoas sobre a sua própria saúde (INSA, 2017); refere-se igualmente ao grau em que o indivíduo se mostra capacitado para obter, processar, compreender e usar informação básica de saúde, no sentido de promover e manter um bom estado de saúde para si, para a sua família e para a sua comunidade, bem como para utilizar os serviços de saúde, identificando a necessidade de cuidados e conseguindo, de um modo geral, tomar as decisões apropriadas em saúde (IOM, 2004; WHO, 2017). Por fim, constitui um conceito interligado com a educação para a saúde, relacionando-se, muito em particular, com a capacitação do indivíduo para tomar decisões em saúde, no decurso da vida do dia-a-dia, nos diferentes contextos e no quadro da utilização que faz do sistema de saúde (Nutbeam, 2000).

Interessa pois conhecer, caracterizar e considerar a literacia em saúde; trata-se de uma competência individual e social alicerçada na interação entre as aptidões dos indivíduos e as suas respetivas experiências nos contextos de saúde, nos contactos com o sistema de saúde e com o sistema de educação, a que se associam os fatores sociais e culturais em casa, no trabalho e na comunidade (IOM, 2004; WHO, 2013). Com o objetivo de melhor apreender esta realidade foi desenvolvido um Questionário de Avaliação de Literacia em Saúde - European Health Literacy Survey (EHLS-EU) – 47 itens, validado na Europa, o qual identifica 12 subdimensões na literacia em saúde (cf. Quadro I), relacionadas com capacidade para aceder, compreender, avaliar/apreciar e aplicar informação relacionada com saúde e com cuidados de saúde, bem como a capacidade individual relativa à prevenção da doença e à promoção da saúde, em diferentes situações (Espanha e Ávila, 2016; Sørensen *et al.*, 2015; WHO, 2013).

Literacia em saúde	Acesso ou obtenção de informação relevante para a saúde	Compreensão da informação relevante para a saúde	Apreciação ou avaliação da informação relevante para a saúde	Aplicação ou utilização da informação relevante para a saúde
Cuidados de saúde	1. Habilidade para aceder a informação sobre temas médicos ou clínicos	2. Capacidade para compreender informação médica e para a integrar	3. Capacidade para interpretar e avaliar informação médica	4. Capacidade para tornar decisões informadas em assuntos médicos
Prevenção da doença	5. Capacidade para aceder a informação sobre fatores de risco	6. Capacidade para compreender informação sobre fatores de risco e para lhe atribuir significado	7. Capacidade para interpretar e avaliar informação sobre fatores de risco	8. Capacidade para atribuir relevância a informação relacionada com fatores de risco
Promoção da saúde	9. Capacidade para se atualizar em temas de saúde	10. Capacidade para compreender informação relacionada com a saúde, atribuindo-lhe significado	11. Capacidade para interpretar e avaliar informação relacionada com cuidados de saúde	12. Capacidade para construir uma opinião refletida sobre temas de saúde

Quadro 1 – European Health Literacy Survey - 12 subdimensões do modelo de Sørensen
Fonte: Adaptado de Sørensen et al. (2012)

Este modelo de definição de literacia em saúde partiu de um conceito que considera diferentes contextos nos cuidados de saúde, na prevenção da doença e na promoção da saúde (Duong *et al.*, 2017). Conceptualiza-a em relação direta com os cuidados de saúde, com a prevenção da doença e com a promoção da saúde, quer do indivíduo quer da população, (Sørensen *et al.*, 2012). O modelo conceptual desenvolvido, mensurado pelo Questionário EHLS-EU - 47 itens, permitiu assim classificar e agrupar níveis de literacia em saúde, a partir da matriz apresentada no quadro anterior, partindo da atribuição de *scores* que foram transformados num índice métrico onde, a cada item é atribuída uma pontuação numa escala de 1 a 4 (onde 1 se refere ao maior nível de dificuldade e 4 ao nível de maior facilidade). Essa classificação métrica, permitiu que uma avaliação subjetiva da literacia em saúde fosse valorada por pontos e mensurada em níveis. Os quatro níveis resultantes foram: “inadequado” (0-25), “problemático” (>25-33), “suficiente” (>33-42) e “excelente” (>42-50), sendo que 0 corresponde ao menor nível de literacia em saúde e 50 ao maior. O nível inadequado e problemático, foram combinados um único nível designado de “nível de literacia em saúde limitado” (0-33).

Sabe-se hoje que maiores níveis de literacia em saúde se refletem em benefícios para toda a sociedade, dado influenciarem os diferentes determinantes na saúde e estarem relacionados com cada um desses determinantes (situação social, profissional, económica, educacional, idade do indivíduo e localização geográfica, demográfica da comunidade) (Sørensen, *et al.*, 2012; Sørensen, *et al.* 2015). A literacia em saúde vem substituir a tradicional estratégia da “educação para a saúde” que promove a capacitação do indivíduo e da sociedade, gerando benefícios pessoais e sociais e reforçando ações comunitárias efetivas nesse mesmo sentido (Duong, 2017; Espanha e Ávila, 2016; Nutbeam, 2006; WHO, 2017). Deste ponto de vista, a responsabilidade para a melhoria dos níveis de literacia em saúde deve ser compartilhada entre os vários sectores que dela se ocupam e direccionar-se em particular aos indivíduos e às comunidades com literacia em saúde limitada (IOM, 2004; Loureiro, 2015; Pedro, Amaral e Escoval, 2016); para tal, é necessário diminuir a complexidade do sistema de cuidados de saúde, diversificando as estratégias, bem como adequando os modos de comunicação e informação, adaptando-os à diversidade de perfis sociais e aos diferentes níveis de literacia em saúde de cada indivíduo (Espanha, Ávila e Mendes, 2016).

Concordante com essa linha de pensamento, o Plano Nacional de Saúde - 2020 (DGS, 2015) define que a responsabilidade da promoção e da literacia da saúde e da capacitação dos indivíduos deve envolver todos os sectores (Saúde, Educação, Segurança Social e Ambiente) e promover a criação de ambientes saudáveis (casa, trabalho, comunidade) promotores da saúde, de modo a potenciar comunidades resilientes, reduzindo as desigualdades no domínio da saúde.

No documento *Health Literacy - Solid facts* (WHO, 2013) a OMS, explica que elevados níveis de literacia em grupos populacionais, beneficiam a sociedade, enquanto que a literacia em saúde limitada, derivando, muitas vezes, de um *status* social mais baixo, afeta significativamente a saúde, podendo reforçar as desigualdades. O relatório *Healthy People 2010* refere o aumento da literacia em saúde como um objetivo, o que justifica que identificar a literacia em saúde seja uma importante componente de comunicação em saúde (National Center for Health Statistics, 2012). Por conseguinte, torna-se fundamental mudar de um paradigma da literacia em saúde predominantemente focado no indivíduo para um outro que o considere tendo em conta as diferentes determinantes, assim como as interações e os contextos que o influenciam (Lai *et al.*, 2015), tendo sempre presente que o desenvolvimento de competências e de habilidades em literacia da saúde é um processo ao longo da vida que depende do contexto, da cultura e do ambiente a que um dado indivíduo se reporta (Espanha, Ávila e Mendes, 2016).

Relativamente a Portugal, o Health Literacy Survey apresenta os seguintes factos que nos devem merecer reflexão para o muito que há a fazer entre nós a este respeito:

- 11% dos indivíduos têm um nível inadequado de literacia e 38% têm nível problemático, o que coloca Portugal abaixo da média dos países europeus;
- O nível da literacia em cuidados de saúde é limitado em 45,4% da população (10,1% inadequada e 35,3% problemática);
- 45,5% dos respondentes apresentam um nível inadequado ou problemático no índice de literacia no que concerne à prevenção da doença;

- 48,8% dos respondentes estão no nível mais positivo (excelente ou suficiente) do índice literacia em promoção da saúde e 51,1% estão no nível problemático ou inadequado.

Por outro lado, são de destacar algumas outras importantes constatações a ter em conta:

- O nível educacional (número de anos de escolaridade) do indivíduo parece ser um fator preditivo do seu nível de literacia em saúde;
- Existe uma correlação negativa entre a idade e o nível de literacia, indicando que os indivíduos mais idosos, são especialmente vulneráveis, tendendo a apresentar níveis baixos de literacia em saúde, os quais surgem como responsáveis pela redução da sua autonomia, estando também associados à pobreza e à exclusão social (Espanha e Ávila, 2016; Espanha, Ávila e Mendes, 2016);
- É entre a população mais idosa – com baixos níveis de escolaridade, baixos rendimentos, doenças prolongadas, “má” autoperceção de saúde e que, simultaneamente, frequentaram no último ano 6 ou mais cuidados de saúde primários ou se sentem limitados por terem alguma doença crónica – que se regista maior proporção de níveis baixos de literacia em saúde (Espanha, Ávila e Mendes, 2015).

A justiça social e a equidade de acesso surgem como o cerne da questão “saúde”, assumindo-se que a promoção da saúde não é apenas da responsabilidade dos serviços de saúde, mas também de toda a sociedade (Duong *et al.*, 2017). Já na *Carta de Otawa para a Promoção da Saúde* (WHO, 1986) se reconhecia a necessidade de capacitar as pessoas para aumentar o seu controlo a saúde e promover a sua própria saúde e bem-estar, fornecendo-lhes, designadamente, ambientes mais saudáveis e sustentáveis onde possam viver, trabalhar, estudar e usufruir de tempos lúdicos e de lazer.

Considera-se que as ações ao nível da literacia em saúde devem ser integradas num contexto global, tendo necessariamente de integrar a capacitação do indivíduo para tomar decisões em saúde considerando os diferentes determinantes (IOM, 2004; Nutbeam, 2006; Van den Broucke, 2014). Ou seja, as intervenções em saúde devem basear-se em abordagens tendo em conta as etapas

do ciclo de vida de vida, os cenários e as circunstâncias específicos dos indivíduos, priorizando determinadas intervenções em certos grupos etários, tendo em conta aspetos como o género e o nível etário e considerando os diferentes papéis sociais que vão sendo assumidos ao longo da vida (DGS, 2015).

Para capacitar o indivíduo ao nível da literacia em saúde é indispensável que toda a sociedade tenha um papel mais ativo na promoção da saúde, nomeadamente implementando ações comunitárias promotoras da saúde, envolvendo equipas multidisciplinares na prossecução deste objetivo, tornando-se igualmente necessário que o poder político assuma as suas responsabilidades no garantir da acessibilidade a cuidados de saúde equitativos a toda a população (Peerson, Sauders, 2009; WHO, 2013, 2017).

Tudo isto envolverá ainda, que se consiga potenciar a relação de comunicação entre o paciente e os prestadores de cuidados de saúde, visando a capacitação do indivíduo/paciente, a diminuição da barreira muitas vezes existente na troca de informações, assim como irá certamente implicar alterações na estrutura organizacional e de acesso aos serviços de saúde (McKenna *et al.*, 2017).

Há que ter em consideração que a literacia em saúde, embora constitua sem dúvida um instrumento fundamental, não conduz, por si só, automaticamente, à capacitação dos indivíduos, pois esta última depende de outros aspetos como a motivação, a confiança, a autoeficácia ou a liberdade para participar em debates e para tomar decisões em saúde informadas e partilhadas, exigindo igualmente que as estratégias levadas a cabo para a promover sejam sensíveis e adequadas à população alvo e ao seu nível de literacia (Broeiro, 2017; Goes *et al.*, 2015; Loureiro, 2016; McKenna *et al.*, 2017).

A literacia em saúde relaciona-se com o estado de saúde da população de um país e tem uma correlação positiva com a capacitação, capacidade de decisão, equidade, disponibilidade, mudança, expansão e cocriação dos indivíduos (WHO, 2013).

Dada a constatação de que a baixa literacia em saúde pode ter consequências individuais nefastas, mas também para os sistemas de saúde e para a sociedade em geral, a Direção Geral de Saúde (DGS) propõe no seu

Plano Nacional de Saúde – revisão e extensão a 2020 (DGS, 2015, p.14) “a promoção de uma cultura de cidadania que vise a promoção da literacia e da capacitação dos cidadãos, de modo que se tornem mais autónomos e responsáveis em relação à sua saúde e à saúde de quem deles depende”, sugerindo para tal “a realização de ações de promoção da literacia que foquem medidas de promoção da saúde e de prevenção da doença, nomeadamente nas áreas da vacinação, dos rastreios, da utilização dos serviços e dos fatores de risco”. Na verdade, a publicação do *Programa Nacional de Educação para a Saúde, Literacia e Autocuidados* é uma expressão clara da valorização do tema “Literacia em Saúde” em Portugal e do reconhecimento do valor do cidadão no sistema de saúde, defendendo que o aumento de conhecimentos e a decisão informada em saúde são formas essenciais e privilegiadas de promover a saúde dos indivíduos (Despacho 3618-A/2016; Despacho 3454/ 2017).

Entre as estratégias de promoção da saúde, a importância da literacia e, em particular, da literacia em saúde tem sido largamente documentada (Goes *et al.*, 2015; IOM, 2004; Van den Broucke, 2014). Assim, a literacia em saúde, deve ser conceptualizada como uma ação de saúde pública orientada para o aumento do controlo individual sobre os determinantes da saúde (Nutbeam, 2006; Santos, 2010) associando-se à capacitação e à educação (sendo esta última um forte preditor de saúde) (Broeiro, 2017; Crondahl, 2016, Duong *et al.*, 2017). Na melhoria da literacia em saúde o sistema educativo, o sistema de saúde e o contexto cultural – assim como o sector privado e a sociedade civil – têm um papel importante no planeamento estratégico global (National Academy of Sciences, 2003).

No documento *Health Literacy - Solid facts*, a OMS (WHO, 2013) refere que intervenções efetivas em saúde devem focar-se em três áreas principais: 1. *Apoio a indivíduos com baixa literacia em saúde*; 2. *Promoção da literacia em saúde*; e 3. *Promoção de uma prática organizacional, governamental e política*. Concordando que a literacia em saúde é compartilhada por vários sectores (Broeiro, 2017), a Direção Geral da Saúde, no *Plano Nacional de Saúde – extensão a 2020* (DGS, 2015), estabelece sete princípios orientadores: 1. *Prevenção e*

controlo da doença; 2. *Promoção e proteção da saúde*; 3. *Colaboração intersectorial*; 4. *Capacitação dos cidadãos*; 5. *Promoção de ambientes saudáveis*; 6. *Divulgação e implementação de boas práticas*; e 7. *Fortalecimento da saúde global*.

A literacia em saúde é pois um recurso importante na sociedade que a influencia, não só ao nível da saúde, mas também a nível socioeconómico, determinando o controlo do indivíduo sobre a sua própria saúde, ao aumentar a sua capacidade para gerir a doença, para procurar informação em saúde, para aceder, receber, avaliar, compreender/usar informação em saúde e para assumir responsabilidades, ou tomar as respetivas decisões (Espanha, Ávila e Mendes, 2015; McKenna *et al.*, 2017; Peerson, Saunders, 2009).

De facto, o nível de literacia em saúde individual – que pressupõe capacitar os indivíduos para tomarem decisões sobre a sua saúde de modo autónomo e responsável – influencia diretamente a sua capacidade para comunicar com os profissionais de saúde e assegura-lhe o acesso a informação crucial sobre os seus direitos relativamente aos cuidados de saúde que lhe são proporcionados (o que é essencial, por exemplo, para compreender instruções e prescrições, ler informação médica/panfletos informativos, tomar decisões acerca de tratamentos propostos, seguir indicações médicas/instruções de tratamento ou saber adotar comportamentos ou estilos de vida mais saudáveis eliminando fatores de risco, decidir quando e como procurar ajuda médica, ser capaz de escolher seguros de saúde, marcar consultas/tratamentos, compreender informação relacionada com a doença, entre tantas outras coisas) (DGS, 2015; Nutbeam, 2000; Peerson e Saunders, 2009; WHO, 2013, 2017).

McKenna e colaboradores (2017) referem a existência de relação da literacia em saúde com fatores contextuais, tais como com a qualidade de comunicação do prestador de cuidados de saúde, com a perceção de controlo e responsabilidade sobre a sua saúde, como com a consciência da sua história médica familiar, assim como com a capacidade para ultrapassar barreiras, conseguir o apoio e o acompanhamento nos tratamentos e conseguir participar na gestão dos efeitos secundários.

Contudo, a definição de literacia em saúde é complexa. Nutbeam (2001, 2002) considera a existência de três domínios da literacia em saúde: 1. *Literacia em saúde funcional* (aptidões suficientes para ler e escrever permitindo um funcionamento efetivo nas situações do dia a dia); 2. *literacia em saúde interativa* (aptidões cognitivas e de literacia mais avançadas que, em conjunto com as aptidões sociais, podem ser usadas no dia-a-dia para captar informação e significados a partir de diferentes formas de comunicação e aplicar nova informação a circunstâncias novas); e 3. *literacia em saúde crítica* (competências cognitivas mais avançadas que, junto com as aptidões sociais, pode ser aplicada para analisar criticamente a informação e usar esta informação para exercer maior controlo sobre acontecimentos e situações da vida).

A literacia em saúde é também um importante fator na prevenção das doenças não comunicáveis (cancro, doenças cardíacas, diabetes e doenças respiratórias), consideradas a principal causa de morte na Europa pela OMS e associadas a múltiplos fatores de risco, na maioria de natureza comportamental (sedentarismo/baixo nível de atividade física, hábitos alimentares deficientes, uso de álcool e tabaco) que podem ser “combatidos” melhorando ou promovendo a literacia em saúde (WHO, 2013). Contudo, para as intervenções relacionadas com literacia em saúde serem efetivas devem ser intensivas e têm de enfatizar a construção de competências, a mudança de comportamentos e o aumento de conhecimentos dos indivíduos nesta área. Devem visar ainda capacitar, não só os indivíduos, mas também os cuidadores, as organizações da comunidade, as empresas, os empregadores e os grupos de peritos em políticas de saúde (Nutbeam, 2002, WHO, 2013).

Importa, por último, salientar que uma deficiente literacia em saúde está muitas vezes associada a outros aspetos ligados com as doenças não comunicáveis: proveniência do sujeito de minorias populacionais, étnicas ou raciais, ou de grupos com menos escolaridade (menos que o secundário), pelo que ações de literacia em saúde devem considerar esta questão (Peerson e Saunders, 2009). Para além disso, outros fatores como a idade, a educação, o idioma e a cultura afetam igualmente o nível de literacia em saúde de cada indivíduo (WHO,

2013), o que exige que os diferentes programas ou ações que pretendam melhorar níveis de literacia em saúde, sejam personalizados e diferenciados em função destas diferenças, se se pretender efetivamente quebrar aquelas que têm sido as barreiras para uma saúde equitativa para todos (Nutbeam, 2006).

Considerações finais

A relação entre literacia e saúde é complexa, tendo a ver com os conhecimentos nesta área, com o estado de saúde dos indivíduos e também com o seu acesso aos serviços de saúde. É uma capacidade essencial na vida dos indivíduos que os pode ajudar a procurar e a usar informação e a ter controlo sobre a sua própria saúde e sobre os cuidados que lhe são prestados.

O nível de literacia em saúde condiciona a forma como as pessoas são ou não capazes de tomar decisões corretas a este nível, afetando não só a sua qualidade de vida como a dos seus dependentes e, por outro lado, tem também grandes implicações nos gastos despendidos com a saúde pela sociedade. Baixos níveis de literacia em saúde estão relacionados com uma menor capacidade para lidar com as doenças crónicas, bem como com uma diminuída capacidade para gerir problemas que poderiam ser resolvidos em casa recorrendo a práticas preventivas individuais e familiares, ocasionando, em consequência disso, um maior número de internamentos e o recurso nem sempre necessário a serviços de urgência (Espanha, Ávila e Mendes, 2015; Espanha e Ávila, 2016; Peerson e Saunders, 2009).

Literacia em saúde não é somente a capacidade para ler conteúdos relacionados com a saúde, mas também saber escutar, tomar decisões e aplicar essas competências em situações de saúde específicas, fazendo então as

escolhas apropriadas (WHO, 2017). Constitui uma determinante do estado de saúde dos indivíduos na medida em que influencia diretamente o seu acesso a cuidados de saúde, à compreensão da informação relacionada com a saúde e doença, assim como a capacidade para preencher formulários de saúde, seguir instruções de tratamento, ou simplesmente decidir sobre o que é necessário fazer para contribuir para a prevenção da doença ou para a promoção da saúde (IOM, 2004).

É pois um imperativo ativo e dinâmico em saúde pública, devendo acompanhar as mudanças da sociedade, ajustando-se continuamente às novas informações disponíveis, em constante diálogo com o meio envolvente. Pode ser promovida pela disponibilização de informação, através de uma comunicação efetiva e estruturada, devendo as estratégias implementadas ser fundamentadas na pesquisa, tendo em consideração, nomeadamente, a avaliação da literacia em saúde nas populações que serão alvo de uma intervenção em saúde neste sentido. A partir daí, importa desenvolver ações específicas – concertadas considerando as características das populações e da comunidade, atendendo designadamente às suas características demográficas – destinadas a capacitar os indivíduos no âmbito da saúde, por forma a desenvolver a sua proatividade, motivação e competências para tomar decisões informadas.

Finalmente, é necessário fazerem-se esforços no sentido da diminuição da complexidade do sistema de saúde (nomeadamente no que se refere à sua utilização), defendendo-se que as ações específicas a levar a cabo envolvam todos os profissionais de saúde e os prestadores de cuidados, sejam eles de serviços de saúde públicos ou privados, mas também o sistema educativo e as instituições responsáveis pelas políticas de saúde.

Referências bibliográficas

- Broeiro, P. (2017). Literacia em saúde e utilização de serviços (Editorial). *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 33, 6-8;
- Crondahl, K.; Karlsson, L.E. (2016). The nexus between health literacy and empowerment: a scoping review. *SAGE Open Journals*, 6(2), 1-7. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244016646410>.
- DGS (2015). *Plano Nacional de Saúde – Revisão e Extensão a 2020*, Governo de Portugal, Ministério da Saúde. Disponível em <http://pns.dgs.pt/files/2015/06/Plano-Nacional-de-Saude-Revisao-e-Extensao-a-2020.pdf.pdf>.
- Doung, T.V., et al. (2017); A new comprehensive short-form Health Literacy Survey Tool for patients in general. *Asian Nursing Research*, 11, 1, 30-35.
- Espanha, R.; Ávila, P. (2016). Health Literacy Survey - Portugal: a contribution for the knowledge on health and communications; *Procedia Computer Science*, 100, 1033-1041.
- Espanha, R.; Ávila, P.; Mendes, V. (2015). *Literacia em saúde em Portugal – Relatório-síntese*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goes, A.R.; Câmara, G.; Loureiro, I.; Bragança, G.; Nunes, L.S.; Bourbon, M. (2015). “Papa Bem”: investir na literacia em saúde para a prevenção da obesidade infantil. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 33(1), 12-23.
- HLS-EU (2013). *Making health literacy a priority in EU policy*. Consultado em 22 de março de 2018 em <https://www.healthliteracyeurope.net/hl-and-eu-policy>.
- INSA (2017). *Literacia em Saúde*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge. Disponível em <http://www2.insa.ppt/sites/INSA/Portugues/AreasCientificas/PSDC/AreasTrabalho/LiteraciaSaude/Paginas/inicial.aspx>.
- IOM (2004). Health literacy: a prescription to end confusion. Institute of Medicine of the National Academies - Report Brief; April 2004. Disponível em <http://www.nationalacademies.org/hmd/~media/Files/Report%20Files/2004/Health-Literacy-A-Prescription-to-End-Confusion/healthliteracyfinal.pdf>.
- Lai, A.; Goto, A.; Rudd, R. (2015). Advancing health literacy from a system perspective: health literacy training for healthcare professionals. *European Health Psychology*, 17, 281-285.
- Loureiro, I., (2015). A literacia em saúde, as políticas e a participação do cidadão (Editorial). *Revista de Saúde Pública*, 33(1), 1.
- McKenna, V.B.; Sixsmith, J.; Barry, M.M. (2017). The relevance of context in understanding health literacy skills: Findings from a qualitative study. *Wiley - Health Expectations*, 20, 1049-1060. Doi: 10.1111/hex.12547.
- National Center for Health Statistics (2012). *Healthy People 2010 – final Review*. Hyattsville: Department of Health and Human Services - Centers for Disease Control and Prevention.
- Nutbeam, D. (2006). *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*. Health Promotion International. Disponível em <https://academic.oup.com/heapro/article/15/3/259/551108>.
- Pedro, A.R.; Amaral, O.; Escoval, A. (2016). Literacia em Saúde, dos dados à ação: Tradução, validação e aplicação do European Health Literacy Survey em Portugal. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 34(3), 259-275.
- Peerson, A.; Sauders, M. (2009). Health literacy revisited: what do we mean and why does it matter? *Health Promotion International*, 24(3) 285-296. Doi:10.1093/heapro/dap014.
- Santos, O. (2010). O papel da literacia em saúde: capacitando a pessoa com excesso de peso para o controlo e redução da carga ponderal. *Endocrinologia, Diabetes & Obesidade*, 4(3), 127-134.
- Sørensen, K. et al. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80. Doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>.
- Sørensen, K. et al. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 25, 1053-1058.

- Tomé, A. (2011). *Rastreio aos factores de risco modificáveis da doença isquémica da doença isquémica coronária no concelho de Faro* (Tese de mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/ Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/6300>.
- Tomé, A. (2014). Conhecer e prevenir as doenças cardiovasculares: fatores de risco e planeamento de cuidados de saúde. Faro: GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares - Cadernos do GREI, n.º 11, março (e-book). Disponível em http://cadernos.grei.pt/CAD_11.pdf.
- Van den Broucke, S. (2014). Health literacy: a critical concept for Public Health (Editorial). *Archives of Public Health*, 72, 10. Disponível em <https://archpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/2049-3258-72-10>.
- WHO (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Consultado em 22 de março de 2018 em <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
- WHO Europe (2013). *Health literacy: The solid facts*. Geneva: World Health Organization. Consultado em 22 de março de 2018 em http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/190655/e96854.pdf.
- WHO (2017). The mandate for health literacy - Defining health literacy. Consultado em 22 de março de 2018 em <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/health-literacy/en/>.



Despacho nº3454/2017, Gabinete do Ministro – Diário da República, 2ª série nº80, 24 de abril.

Despacho nº3681-A/2016, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde. Diário da República, 2ª série – nº49, 10 de março 2016

Tiago Lima Quintanilha¹
 Miguel Paisana²
 Jorge Vieira³

Recebido: 19-02-2018
 Aprovado: 09-05-2018 / Publicado: 13-06-2018
 DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-H>

O PODER DO JORNALISMO E O PODER DA IMAGEM

A mediatização do VIH-SIDA nos EUA no período 1980-1985

Resumo: Aludindo ao poder da imagem, pretendemos demonstrar a forma como o discurso jornalístico e a linguagem imagética relativamente ao VIH SIDA nos EUA, no período de 1980-1985, ajudaram a construir redes de significação estereotipadas a partir de uma agenda noticiosa heteronormativa.

Estas redes de significação, resultantes da mediatização do VIH SIDA pela via acusatória de uma espécie de hedonismo imputado à comunidade *gay*, traduziram-se entre 1980 e 1985 em processos institucionalizados de discriminação ou indiferença na resolução dos múltiplos problemas associados ao combate à doença, redundando igualmente na desresponsabilização por parte dos atores políticos, e, em especial, por parte da administração de Ronald Reagan.

Palavras-chave: EUA; 1980-1985; mediatização do VIH-SIDA.

THE POWER OF JOURNALISM AND THE POWER OF IMAGE

The mediatization of HIV-AIDS in the US from 1980 to 1985

Abstract: Alluding to the power of image, we aim to demonstrate how journalistic discourse and visual imagery regarding HIV AIDS in the period from 1980 to 1985 in the USA helped to build stereotyped networks of meaning due to a heteronormative agenda-setting.

These networks of meaning built from the mediatization of HIV AIDS through the accusation of hedonistic practices by the gay community, resulted in institutionalized processes of discrimination as well as a significant indifference in trying to solve the problems linked to the disease, resulting in the lack of accountability on the part of political actors, in particular the administration of Ronald Reagan.

Keywords: USA; 1980-1985; mediatization of HIV-AIDS.

¹ Bolseiro de Doutoramento da FCT (Fundação de Ciência e Tecnologia) – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE – Universidade de Lisboa (Portugal)

Licenciado em Sociologia pela Universidade de Lisboa (tiagoquintanilha@gmail.com)

² Bolseiro de Investigação do CIES-IUL /OberCom – Observatório de Comunicação (Portugal)

Mestre em Comunicação, Cultura e TIC pela Universidade de Lisboa (miguel.paisana@obercom.pt)

³ Professor Auxiliar Convidado do ISCTE da Universidade de Lisboa (Portugal)

Doutorado em Sociologia pela Universidade de Lisboa (jorge_vieira@iscte-iul.pt)

“You come to room 1013 over at the
hospital, Louis, I’ll show you America.
Terminal, crazy and mean.”
Angels in America, Belize, Cap. 5, 38, p.50

Introdução

“The AIDS epidemic has rolled back a big rotting log
and revealed all the squirming life underneath it.
No American phenomenon has been so compelling
since the Vietnam War.”
Edmund White

Foram poucas as doenças e os surtos que, no século XX, tiveram um impacto tão avassalador como o vírus VIH SIDA, que se estima tenha surgido na década de 20 do século XX, em Kinshasa, na República Democrática do Congo.

Depois do surto de febre espanhola (1918-1920) (1), que não tem paralelo na história da epidemiologia mundial, o surgimento do VIH SIDA constitui-se como um acontecimento de referência no quadro dos grandes problemas de saúde pública global do século XX, tendo mobilizado cidadãos, investigadores, técnicos e profissionais de saúde, bem como decisores políticos, com o objetivo de erradicar uma doença que se alastrava a todos os continentes.

O vírus, identificado pela primeira vez em 1981 (2) pelo CDC (*Centers for Disease Control and Prevention*, nos EUA), na forma de retrovírus, veio pôr fim à especulação em torno do aumento do número de casos raros de um tipo de cancro designado por Sarcoma de Kaposi e outras formas agressivas de infeção pulmonar - *Pneumocystis carinii pneumonia*. O mesmo CDC (3), em Setembro de 1982, utiliza pela primeira vez o termo AIDS (*Acquired Immune Deficiency Syndrome*), descrevendo-o da seguinte forma: “a disease at least moderately predictive of a defect in cell mediated immunity, occurring in a person with no known case for diminished resistance to that disease” (CDC, Setembro de 1982).

O processo de reconhecimento do vírus VIH SIDA como problema institucionalizado de saúde pública, nos EUA, não foi imediato, tendo sofrido os efeitos de uma

sociedade polarizada entre os valores morais da igreja e o pós-revolução sexual nos Estados Unidos da América, num período que coincidiu com o conservadorismo e inépcia da administração Reagan, face ao problema (4).

O poder do jornalismo na mediatização do VIH SIDA na primeira metade da década de 1980

O início da década de 1980 foi de histeria coletiva no que diz respeito à discussão da doença, depois de, em 1981, esta ter sido mencionada pela primeira vez numa publicação médica (5).

A primeira metade da década de 1980 marca o início da mediatização (Lundby, 2009; Sumiala, 2014; Silverstone, 2005) do VIH Sida, e, sobretudo, da mediatização da morte associada à nova doença que parecia encontrar na comunidade *gay* (sobretudo os homossexuais masculinos) a razão do seu surgimento.

Importa referir, antes de mais, que falar de mediatização é falar do papel dos *media* nas mudanças e transformações nas sociedades modernas e contemporâneas, sendo que os processos de mediatização afetam assim quase todas as áreas da vida cultural e social na pós-modernidade (Lundby, 2009) e moldam as categorias sociais e culturais e as hierarquias associadas às dimensões da vida e da morte. Ao modelar estas categorias sociais e culturais, a mediatização pode implicar uma diferença significativa no resultado e mudança da perceção da morte pública em sociedade (Sumiala, 2014).

Para Strömbäck (2008), o processo de mediatização comporta 4 fases. Uma primeira quando os *mass media* constituem a fonte informativa mais importante e o principal canal de informação entre cidadãos, instituições políticas e demais atores. Uma segunda fase onde os *media* se tornam mais independentes de qualquer lógica política. Uma terceira fase em que os meios de comunicação continuam a ser a principal fonte informativa e o principal canal de comunicação entre os diferentes setores da sociedade, mas agindo de uma forma já de tal forma independente, que são os atores sociais a adaptar-se aos *media* e não o contrário. Uma quarta e última fase em que os atores sociais reconhecem a necessidade de se adaptarem às lógicas mediáticas e à sua noção de noticiabilidade e valor-notícia.

Um dos primeiros resultados visíveis da mediatização da doença e condição de morte que lhe estava associada, numa altura de escasso conhecimento científico sobre o fenómeno, passou pela classificação da mesma (e subsequente interiorização pela sociedade americana) como sendo o resultado de um hedonismo (Bright, 2012) exacerbado presente na comunidade *gay*, consequente da sua emancipação sexual nas décadas de 60 e 70. Em última análise, o fenómeno de pânico moral (Cohen, 2011) e diabolização das práticas homossexuais como causadoras da doença acabou mesmo por ser um catalisador de processos reativos de contrarrevolução sexual (Janus, 1993), com repercussão nos fenómenos institucionalizados de desresponsabilização dos atores políticos na figura máxima do 40º presidente dos EUA, Ronald Reagan, bem como nos episódios de intolerância, discriminação e ostracização dirigidos às comunidades *gay* nos EUA, na sua forma mais destrutiva, ora acusatória, ou de indiferença no que à resolução do problema dizia respeito. Como refere Bright (2012), a história da SIDA é, em si mesma, uma história de discriminação.

Assim, num primeiro momento, o processo de mediatização do VIH SIDA na primeira metade da década de 1980 desembocou na definição *per se* do conceito de mediatização, que Roger Silverstone (2015) define como os processos de comunicação que moldam os ambientes social e cultural, assim como as relações entre os seus participantes, a nível individual e a nível institucional.

Uma das imagens mais proeminentes da administração Reagan ficará marcada pela falta de resposta e atenção dada ao problema que começava a devastar as grandes cidades americanas. Com efeito, a primeira vez que Reagan referiu publicamente a palavra *AIDS* foi já no ano de 1985, quando mais de 5000 doentes com SIDA haviam morrido das complicações resultantes da doença e quando outras centenas de milhar tinham já contraído a doença (6).

Num documentário realizado por Scott Calonico (7), com o título “*When AIDS was funny*” (8), faz-se uma pequena incursão à problematização da relação entre a administração de então e o surto da doença, mostrando a forma como a administração lidava com o aparecimento da epidemia. Este cineasta utiliza gravações de três con-

ferências de imprensa gravadas em 1982, 1983 e 1984, onde o jornalista conservador Lester Kinsolving, do corpo de imprensa da Casa Branca, colocava questões a Larry Speakes, porta-voz da Casa Branca entre 1981 e 1987, que repetidamente, e quando chamado a analisar o assunto, abordava a questão com comentários homofóbicos e com uma falta de interesse recorrentes.

Um dos veículos legitimadores desta primeira fase de mediatização da doença está relacionado com aquilo a que se designa como “o papel desempenhado pelas convenções inerentes à linguagem jornalística na compreensão da ordem social e na configuração do espaço público” (Correia, 1995, p. 1).

Com efeito, a mensagem jornalística dos inícios da década de 80, relativamente ao fenómeno VIH SIDA nos EUA, era uma mensagem profundamente reificada, que ligava a condição do portador da doença à sua orientação sexual.

Alguns autores (Lichter, 2017) sugerem que o tratamento noticioso, longe de ser objetivo (o que, por si só, encerra discussões controversas), tende a reproduzir e a preservar os interesses hegemónicos das sociedades. Ou, como refere Correia (1995, p. 2), “um elemento que emerge com regularidade é a suspeita de que a linguagem jornalística tende a reproduzir o que é socialmente aceitável ou preditível (...) o jornalismo enfatiza o que é socialmente preditível, correndo o risco de desenvolver uma escrita conforme ao estereótipo”.

Por outro lado, “a plena transparência da palavra e do agir é um discurso mítico na medida em que a totalidade ou a plenitude do dizer e do fazer equivaleria à própria negação da linguagem, à morte da palavra ou ao silêncio total” (Rodrigues, 1985, p. 11).

O primeiro discurso jornalístico relativo ao surgimento do VIH SIDA utilizava então uma linguagem que pretendia introduzir sentido a um fenómeno desconhecido e sem precedentes. Acontece que a sociedade é pura comunicação e toda a comunicação é sociedade (Luhmann, 2000), e o problema da informação e comunicação noticiosas assenta na seletividade do sistema dos *mass media* e não contém assim qualquer referência à verdade, pois o código binário verdade / falsidade nem sequer lhe é inerente: é antes próprio de um outro siste-

ma social designado por ciência (Correia, 1995).

Neste sentido, e no início da década de 1980, a imprensa americana, na sequência desta nova doença que surgia associada à comunidade *gay*, construía a notícia de forma frequentemente pejorativa, no sentido em que gerava desconfiança a partir da representação estereotipada dessa comunidade. Dito de outra forma, a relação com a doença, e o seu tratamento noticioso, eram moldados de acordo com a forma como o homem construía o seu próprio conhecimento da realidade (Luckmann e Berger, 2010).

A realidade de então, entendida como produto da sociedade, era uma realidade profundamente dicotomizada entre os valores libertários e emancipatórios produzidos no pós-revolução sexual e os valores morais de franjas maioritárias da população, cuja palavra de ordem era recolhimento. Recolhimento da vida privada, recolhimento nas relações interpessoais e demonização do hedonismo sexual, sustentados nas clivagens de valores a que McKinnon (1992, p. 13) alude, em parte, na obra *"The Politics of Popular Representation: Reagan, Thatcher, AIDS, and the movies"*, num período em que contrair o vírus ainda era sinónimo de estigmatização.

"O debate em torno da significância do vírus da SIDA permanece intenso. Enquanto a doença for vista como estando associada a "hábitos", escolhendo atingir heroinómanos, homossexuais do género masculino, imigrantes haitianos e crianças filhas de pais toxicodependentes, assim como hemofílicos, os *media* convencem o público através de um complexo processo de argumentação de que o vírus não terá grandes consequências [para aqueles que não se enquadram num conjunto de práticas determinadas pelo *status quo* como negativas].

Ao relatarem a doença na forma de construto, os seres humanos, e jornalistas em particular, associavam a doença ao comportamento negligente do seu portador. Criou-se assim o estereótipo do homossexual submetido aos castigos divinos, com todas as implicações nefastas que tal construção das representações sociais acarretou, em especial no efeito de causalidade com as lógicas de desresponsabilização dos atores políticos da administração Reagan, uma administração profundamente conser-

vadora, que beneficiou numa primeira fase da linguagem jornalística que atribuía subliminarmente o ónus da culpa à comunidade *gay*, para assim se demarcar do problema.

Este discurso dominante de desresponsabilização política (no sentido em que gerava indiferença ao nível dos decisores políticos), de ostracização, e profundamente discriminatório, começou a ser lentamente combatido e alterado à medida que o conhecimento sobre a doença também ia sendo maior, com mais investigação e envolvimento da comunidade científica. A linguagem hegemónica referente ao VIH SIDA começou a reinventar-se lentamente, caminhando para um discurso que passava a utilizar o plural majestático e onde cada um começava a interiorizar a ideia de que a infeção pelo vírus não escolhia tons de pele, idades, estratos sociais ou género.

Entrávamos na segunda metade da década de 80 e a resiliência da comunidade *gay*, que exigia respostas, tornara impraticável a mesma postura de indiferença mantida pela administração Reagan. Em 1987, por exemplo, surge nos EUA um movimento social importante de defesa dos direitos das pessoas com o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, o *AIDS Coalition to Unleash Power* ou *ActUp*, que pretendia lutar pelos direitos de todos aqueles infetados pelo vírus. Este movimento, fundado pelo ativista político Larry Kramer, exigia mais legislação, investigação, tratamento e políticas de saúde capazes de mitigar o sofrimento daqueles que sofriam com a doença. Surgiu igualmente como forma de protesto para com movimentos que eram tidos como politicamente irrelevantes na defesa dos direitos dos homossexuais com VIH SIDA, como era o caso do movimento *Gay Men's Health Crisis* - GMHC. Antes dessa data, em pleno momento de histeria coletiva, vários protestos de rua pediam investigação e o fim da histeria.

No final da primeira metade da década de 1980 ficava clara a transição para uma reflexividade mais abrangente da comunidade norte-americana relativamente às condições definidoras da doença, da sua transmissão e condições de portabilidade. Inaugura-se uma fase de rápidos avanços científicos, não só na vertente da interpretação da doença, como também na vertente das perspetivas terapêuticas (*id est* AZT), atividade farmacológica associ-

ada ao combate à doença, etc. Da discussão na esfera pública, a opinião pública e a sociedade civil começam igualmente a pressionar no sentido de exigir respostas por parte dos atores políticos. A própria administração Reagan passou a levar o caso tão a sério que uma brochura informativa sobre o vírus da SIDA foi enviada, em 1987, para todos os 107 milhões de agregados domésticos nos EUA (9).

A morte do ator Rock Hudson, em outubro de 1985, é igualmente considerada um momento de viragem e de desestigmatização, tendo gerado uma forte mediatização que obrigou americanos e americanas a interrogar-se sobre um problema que estava longe de lhes ser distante.

É o fim de uma primeira metade da década caracterizada então, num último momento, por uma linguagem jornalística mais moderada e mais focada em difundir conhecimento, e que inaugura da mesma forma o campo da “comunicação em saúde” (Araújo e Lopes, 2014) na forma que hoje se conhece, e como campo multidisciplinar dentro das ciências da comunicação. Uma linguagem que, em última análise, suportada por um conhecimento mais abrangente da doença, pôde combater mais eficazmente a primeira fase de mediatização da doença, que era profundamente caracterizada pela saturação do comentário em torno da comunidade *gay*.

Assim, a cobertura e o tratamento noticiosos da doença no fim da primeira metade da década de 1980 compreende já as dimensões de risco e crise, num contexto em que “os jornalistas informam, explicam e enquadram temas de saúde que podem ajudar o cidadão na tomada de decisões sobre a sua própria saúde” (Araújo e Lopes, 2014, p. 51).

No caso do VIH SIDA nos EUA, a comunicação de risco consubstanciou-se na promoção da saúde, no sentido de gerar um entendimento mais alargado, por exemplo, relativamente a condições de disseminação da doença, ao mesmo tempo que pretendia alertar de uma forma mais eficaz para as condições de contágio e o alcance das terapêuticas da altura. Como referem Atkin e Wallack (1990), os *media* são importantes na comunicação dos fatores de risco à população em geral. Por outro lado, o fato de alguns riscos serem novos para o público, leva-os a ser entendidos como pouco naturais e exóticos,

condições que potenciam altos níveis de incerteza (Reynolds e Seeger, 2005). Em casos de risco para a saúde pública, a comunicação deve instruir, informar e motivar comportamentos autoprotetores (Vaughan e Tinker, 2009).

Por outro lado, a comunicação de crise passou a estar associada a questões de ordem pública para efetivação do direito fundamental à segurança daqueles que sofriam com a doença. Ações como as campanhas de consciencialização da opinião pública relativamente aos fenómenos de transmissão da doença, pela via da relativização do risco em função das modalidades de proximidade ao portador da doença, começaram a ser no final da primeira metade da década de 1980 uma forma bastante utilizada para reduzir focos de discriminação dirigidos aos doentes infetados com o vírus.

A segunda metade da década de 1980 marca assim um período de consciencialização da opinião pública e de focos importantes de luta, onde os *media* assumem um papel relevante no sentido em que as notícias de saúde têm um grande impacto na vida das pessoas e que estas passam a contar com os *media* para lhes explicarem e enquadrarem temas que, de outro modo, lhes seriam desconhecidos (Araújo e Lopes, 2014).

De um processo quase arbitrário de relatar a notícia e o aparecimento do VIH SIDA nos EUA, baseado em conceções simplistas de redes de significação estereotipadas, onde as primeiras estruturas de compreensão precedem o real conhecimento, passámos para uma época de intensa produção e disseminação de conhecimento científico associado à doença, com repercussão na forma como todas as características inerentes ao fenómeno passaram a ser diferentemente relatadas nos *media*.

O poder da imagem na mediatização do VIH SIDA nos EUA, na primeira metade da década de 1980

O jornalismo visual das últimas décadas veio reforçar o poder da imagem no jornalismo, numa nova era que é designada como ocularcêntrica, pictórica e visual (Rose, 2012).

Como refere Mortensen (2017), isto acontece porque a imagem passa a ter a capacidade e a força necessárias à mobilização da opinião pública e de decisão dos proces-

sos políticos, devido, sobretudo, à dimensão de apelo emotivo e força simbólica que detém.

Refletir sobre a evolução da mediatização do VIH SIDA, sobretudo a partir do poder comunicacional da imagem, implica uma reflexão sobre a conceptualização daquilo que é a imagem, em especial a carga social da fotografia, uma arte com uma origem profundamente científica e com um poder comunicacional de massas inquestionável.

A inquestionabilidade do poder da representação imagética, através da luz enquanto instrumento de forte poder simbólico na definição social e conceptual dos fenómenos, desenvolve-se ao longo do século XX, de forma lenta.

Os pioneiros da reflexão sobre este poder da imagem estática (que depois ganhará um pendor móvel/dinâmico) foram primeiramente os pensadores do campo da semiótica, iconografia e filosofia. Este facto é fundamental para a compreensão do poder simbólico da imagem impressa, na medida em que a discussão passou a estar focada em torno não do poder social/comunicacional da imagem, mas sim da sua carga conceptual naquilo que é a evolução da sociedade ao longo do século.

As primeiras notas a reter sobre o desenvolvimento simbólico da fotografia prendem-se com a própria definição de limites entre o aspeto científico e artístico da prática. Prova disto é o facto de a fotografia ter tido usos ambíguos logo desde o início do século, sendo que o seu valor de objetividade não foi logo contemplado ou valorizado.

Um dos campos em que esta objetividade começou desde logo a ser questionada foi no campo médico, onde os especialistas demoraram a ganhar consciência do facto de a fotografia poder efetivamente ser mais útil para estudar a anatomia, do que o próprio desenho (Sappol, 2017). Por outro lado, a fotografia demorou a estabelecer-se enquanto elemento fundamental no mundo artístico porque surgia sempre contraposta, em termos de potência representacional, com a pintura, uma arte milenar e com elevado valor social e simbólico. Essa comparação viria a ser determinante na própria definição da arte fotográfica, presa aos cânones da pintura, a insistir fortemente em elementos como a composição e a virtude matemática.

Ao pensar sobre o poder da fotografia enquanto agente de reflexão e apropriação da realidade, Roland Barthes (1980) aborda diretamente esta questão, ao referir que a fotografia não é necessariamente tradução literal do real, mas sim uma construção elaborada e atravessada por um número maior de códigos que extravasam os próprios limites da imagem.

Esta proposta do autor surge em concordância com a teorização de Bourdieu (1981) que situa a prática da fotografia no âmbito mais amplo das práticas sociais de formação de identidade coletiva e descreve a construção de álbuns fotográficos como um ritual de integração que cumpre uma função normalizadora com a mesma clareza de uma lápide tumular. Segundo Paula e Marques (2010), as análises das fotografias no campo artístico seguem usualmente dois caminhos. Um deles é a preocupação com as estruturas internas do trabalho, a natureza dos seus elementos constituintes e as suas inter-relações, a procura por padrões de harmonia e tensão, que são interessantes e emocionalmente envolventes. Outro caminho explora questões relacionadas à sua importância filosófica.

A introdução da necessidade de ponderar todos estes elementos na reflexão sobre o poder da imagem fotográfica é desenvolvida por Barthes (1980) com base no pressuposto de que nenhuma fotografia tem um nível de leitura tão bem delimitado como, por exemplo, uma pintura do Renascimento, e se a fotografia, na sua definição elemental, não seguisse outros códigos exteriores à sua existência, a leitura feita por parte do recetor teria de ser encarada como uma leitura universal.

Se a imagem fotográfica comportasse de forma inquestionável essa leitura literal do real, porque é que, por exemplo, no campo dos *media* e do jornalismo, continua a ter um papel complementar à narrativa, sendo simultaneamente um elemento contextualizado e um elemento contextualizador, e não apenas o segundo? Porque é que não é apresentada isoladamente, mas sim com uma legenda ou com um texto agregado? A resposta parece estar na definição de imagem de Van Leeuwen e Jewitt (2008), que consideram que a imagem é duplamente um relato e um constructo.

A derradeira proposta de Barthes (1980) incide tam-

bém neste tópico: a fotografia, não sendo ela objetiva, mantém uma relação extremamente próxima com o real.

Contudo, e recuperando características atribuídas à fotografia, como a sua função normalizadora (Paula e Marques, 2010), função de formação da identidade coletiva (Bourdieu, 1981) e de o facto de não ser necessariamente uma tradução literal do real (Barthes, 1980), percebemos que o poder da fotografia e da imagem entronca muitas vezes nos limites da linguagem jornalística e no conceito de mediatização.

Com efeito, e tal como referido no primeiro ponto, também a linguagem jornalística tende a ter uma função normalizadora, no sentido em que tende a reproduzir o que é aceitável, previsível e hegemónico, podendo incorrer no risco de desenvolver uma escrita que potencia o recurso ao estereótipo (Correia, 1995; Lichter, 2017). Por outro lado, a mediatização, modelada pelos dois últimos (poder da fotografia/imagem e da linguagem jornalística) tende a moldar os ambientes social e cultural, assim como as relações entre os diferentes atores, e as hierarquias associadas às dimensões da vida e da morte nas sociedades pós-modernas (Silverstone, 2005; Lundby, 2009; Sumiala, 2014). O valor abstrato da imagem no processo de representação do real é particularmente sensível no contexto deste tema na medida em que num “conjunto com uma escolha acertada de palavras, as mensagens visuais podem servir para educar, entreter e persuadir, mas, por outro lado, este poder visual também pode ser utilizado para ofender, chocar, enganar, estereotipar e confundir” (Lester, 1995, p. 1). No contexto do pânico em torno do vírus da SIDA, os estereótipos prevalentes foram perpetuados pelas imagens fornecidas pelos *media*, não só pela propagação de factos errados face à doença, mas também pelo perpetuar de ideias pré-concebidas de índole mais geral, relativas a género, características físicas e preferências sexuais.

Em última análise, determinar o impacto da imagem no fenómeno do VIH SIDA na primeira metade da década de 1980, nos EUA, é uma tarefa que não pode ser dissociada da análise do poder da linguagem jornalística de então, nas redes de significação a partir da representação estereotipada da comunidade *gay* como o elemento central para a inteligibilidade do fenómeno (Cf. Fig.1).



Figura 1 – “AIDS – Plague from God” (Fonte: Bernard Bisson / Getty Images)

A fotografia acima apresentada, da primeira metade da década de 1980, é demonstrativa da forma como o VIH SIDA era representado, e, sobretudo, a extensão das representações, concepções e valores sociais da altura. Esta fotografia é assim demonstrativa de um quadro de histeria coletiva, com repercussão nas dimensões estigmatizantes que colocavam a comunidade *gay* no centro da discussão. Apontam, também, para um paralelismo entre duas formas de desconhecimento generalizado: a) da realidade e das práticas sociais da comunidade *gay*, ainda a viver em isolamento face ao *status quo* da altura e b) da realidade clínica e científica do vírus e da sua expressão. A conceptualização acerca do VIH SIDA foi feita não em torno de um conhecimento sólido sobre o fenómeno, mas sim sobre a sua significância face aos problemas da época, não sem-do surpreendente a associação da doença a um castigo a uma comunidade ostracizada.

Por outro lado, não é despidendo referir que a agenda noticiosa de então, ao erguer-se nas dimensões de histeria coletiva e pânico moral (Cohen, 2011), insistindo na representação da doença nas formas pejorativa e ideológica, redundou naquilo a que McManus (1994), na sua teoria sobre a troca na notícia, designou como o triunfo das notícias com alto valor de entretenimento e baixo valor de orientação, ou a emoção em detrimento da cognição.

Na mesma medida, as imagens escolhidas são a definição daquilo que Amorim, Vitoria e Rossetti-Ferreira (2000, p. 115) identificam como o processo de “organização do meio social, com os sistemas de significações e a estruturação de normas, rituais e regras de conduta (...) um reportório coletivo compartilhado por determinada sociedade ou grupo social (...) dirigindo os comportamentos, sentimentos, conhecimentos e motivações, em certas direções e não noutras”. Aquilo que Gruber, Clark, Klempe e Valsiner (2015) designam por “constrangimentos” ou “coações”.

No entanto, o papel da mediatização neste processo não serviria apenas para sedimentar uma perceção negativa sobre a doença. Viria a tornar-se, a partir da segunda metade da década de 80, num instrumento fundamental na desconstrução do medo irracional do VIH SIDA e dos seropositivos. Um exemplo desse facto foi a disseminação massificada de um aperto de mão, sem luvas, da Princesa Diana a um paciente com o vírus da SIDA, um gesto que desafiava quer o conhecimento de que o vírus pudesse transmitir-se através do toque, quer as próprias estruturas estereotipadas de perceção face a práticas que estariam associadas à doença (Cf. Fig.2).

A compreensão desta mudança nos processos de mediatização está em grande parte relacionada com as próprias dinâmicas de mudança das estruturas político-sociais na década de 80.

Considerações finais

Como referido ao longo do texto, a institucionalização da discriminação da comunidade *gay* na primeira metade de 1980, legitimada e traduzida nas linguagens jornalística e imagética da altura, encontrou a sua robustez nos processos de mediatização do VIH SIDA e da con-

dição de morte que lhe estava associada, bem como na demarcação dos decisores políticos que se refugiavam no escasso conhecimento produzido para se demarcarem de um problema que atingia toda a América.

O fator comum a todos os atores afetados pelo fenómeno foi o desconhecimento generalizado da doença, quer na sua propagação, quer na sua hipotética cura. Os resultados de uma mediatização baseada em processos de desconhecimento e ignorância viria a resultar na criação de sistemas de conceitos pré-concebidos que vão contra o conhecimento científico sobre o vírus e que se cristalizam sob a forma de um medo irracional e pânico moral (Cohen, 2011).

Assim, podemos afirmar que o processo de mediatização do VIH SIDA nos EUA poderá ser dividido em duas fases. Uma, na primeira metade da década de 1980, baseada no pânico moral e na disseminação do desconhecimento, e uma segunda fase, posterior, que é mais consistente com uma nova mediatização do fenómeno com base no conhecimento científico.

Neste seguimento, e reportando-se ao caso sul africano, Tomaselli (2010) fala-nos dos perigos de favorecer soluções infiltradas em discursos enviesados, em detrimento de um discurso de âmbito científico, referindo-se ao discurso do VIH SIDA na África do Sul como sendo um discurso que precisou cedo de ser remediado em termos das suas representações, eliminando não só os discursos estereotipados, mas também os raciocínios mistos ou discursos pseudocientíficos.



Figura 2 – Aperto de mão, sem luvas, de um paciente
Fonte: John Redman/AP. (1987))

Notas

- (1) <http://ensina.rtp.pt/artigo/gripe-pneumonica-pandemia-1918-1919/>
- (2) <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/wk/mm5021.pdf>
- (3) <https://www.avert.org/professionals/history-hiv-aids/overview>
- (4) <https://www.vox.com/2015/12/1/9828348/ronald-reagan-hiv-aids>
- (5) <http://time.com/3623759/new-england-journal-medicine-aids/>
- (6) <http://www.factlv.org/timeline.htm> e <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00001477.htm>
- (7) <http://www.scottcalonico.com/when-aids-was-funny/>
- (8) <https://www.vanityfair.com/news/2015/11/reagan-administration-response-to-aids-crisis>
- (9) <http://edition.cn.com/2011/HEALTH/05/25/edmund.white.hiv.aids/index.html>

Referências bibliográficas

- Amorim, K. de S.; Vitoria, T.; Rossetti-Ferreira, M.C. (2000). Rede de significações. Perspectiva para análise da inserção de bebês na creche *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144.
- Araújo, R.; Lopes, F. (2004). A mediatização da dengue na imprensa portuguesa: Os casos do Público, Expresso, Jornal de Notícias e Diário de Notícias. *OBS*Observatorio*, 8(1)1, 49-68.
- Atkin, C.; Wallack, L. (Eds.) Amorim, K. de S.; Vitoria, T.; Rossetti-Ferreira, M.C. (2000). Rede de significações. Perspectiva para análise da inserção de bebês na creche *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144.
- Barthes, R. (2012). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P.; Castel, R.; Boltanski, L.; Chamboredon, J.-Cl. (1981). *Un art moyen. Essay sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bright, G.M. (2012). *Plague-making and the AIDS epidemic: A story of discrimination*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cohen, S. (2011). *Folk Devils and Moral Panics*, London: Routledge (1.^a ed. 1972).
- Correia, J.C. (1995). *O poder do jornalismo e a mediatização do espaço público*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/jcorreia-poder-jornalismo.pdf>.
- Janus, S.; Janus, C. (1993). *The Janus Report on Sexual Behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lichter, S. Robert (2017). Theories of media bias. In K. Kenski and Kathleen Hall Jamieson (2017), *The Oxford Handbook of Political Communication*. United Kingdom: Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199793471.013.44.
- Lester, P.M. (1995). Photojournalism ethics timeless issues. In M. Emery and T. Curtis Smythe (Eds.), *Readings in mass communication*. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Luckmann, N.; Berger, P.L. (2010). *A construção social da realidade*. DinaLivro.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos.
- Lundby, K. (2009). *Mediatization: Concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang.
- McKinnon, K. (1992). *The politics of popular representation: Reagan, Thatcher, AIDS, and the movies*. Vancouver: Fairleigh Dickinson University Press.
- McManus, J. (1994). *Market driven journalism. Let the citizens beware?* Thousand Oaks: Sage.
- Mortensen, M.; Allan, S.; Peters, C. (2017). The iconic image in a digital age. In *Photojournalism and Editorial Processes: global similarities, local differences*. Nordicom.
- Paula, S. de; Marques, K. (2010). A imagem fotográfica como objecto da Sociologia da Arte. *Revista de Ciências Sociais*, 41(1), 17-26.

- Reynolds, B.; Seeger, M.W. (2005). Crisis and emergency risk communication as an integrative model. *Journal of Health Communication*, 10, 43-55.
- Rodrigues, A.D. (1985). Figuras das máquinas censurantes modernas. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 1, 9-20
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. Los Angeles: Sage.
- Sappol, M. (2017). *Anatomy's photography: Objectivity, showmanship and the reinvention of the anatomical image 1860-1950* (online essay). Remedia – The history of medicine in dialogue with its present.
- Silverstone, R. (2005). "Mediation and Communication". In C. Calhoun *et al.* (Eds.) (2005). *The International Handbook of Sociology*. London: Sage.
- Strömbäck, J. (2008). Four phases of mediatization: An analysis of the mediatization of politics. *The International Journal of Press/Politics* 13(3), 228-246. DOI: 10.1177/1940161208319097.
- Sumiala, J. (2014). Mediatization of public death. In K. Lundby (Ed.), *Mediatization of communication*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Tomaselli, K.G. (2010). *Sham reasoning and pseudo-science: Myths and mediatization of HIV /AIDS in South Africa*. Communication and Citizenship. IAMCR Braga. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ocs/index.php/iamcr/2010portugal/paper/view/1053>
- Gruber, C.W.; Clark, M.G.; Klempe, S.H.; Valsiner, J. (Eds.) (2015). *Constraints on agency. Explorations of theory in everyday life*. New York: Springer.
- Van Leeuwen, T.; Jewitt, C. (Eds.) (2008). *Handbook of visual analysis*. London: Sage.
- Vaughan, E.; Tinker, T. (2009). Effective health risk communication about pandemic influenza for vulnerable populations. *American Journal of Public Health*, 99(S2): S324-S332. DOI: 10.2105/AJPH.2009.162537.

Vídeos

- Calonico, S. (2015). *When Aids Was Funny*. Documentário. Disponível em: <http://www.scottcalonico.com/when-aids-was-funny/>

ANEXOS



Fig. 3 - "I want an Education for my kids, not AIDS"

Fonte: Allan Tannenbaum / Getty Images



Fig.4 - "AIDS: We need research, not hysteria"

Fonte: AIDS research marches down Fifth Avenue, in June 1983

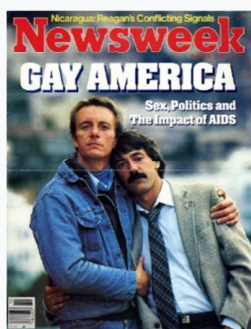


Fig. 5 - "GAY AMERICA – Sex, Politics and The Impact of AIDS"

Fonte: Newsweek, 8 de agosto de 1983

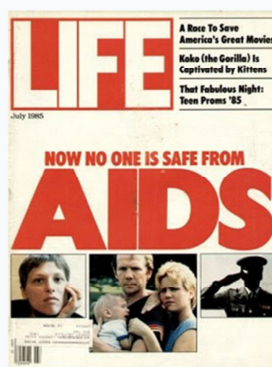


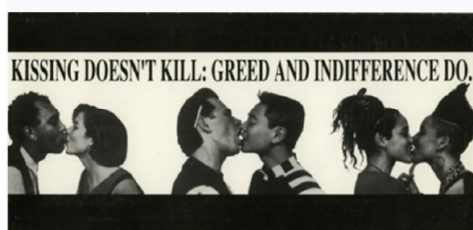
Fig. 6 - "Now no one is safe from AIDS"

Fonte: Revista Life, julho de 1985



Fig. 7- As doenças dos homossexuais ameaçam as famílias americanas"

Fonte: Publicação Moral Majority Report, julho de 1983



Figs. 8, 9 e 10 -Desmistificando a ignorância

Fonte: Kissing doesn't kill, Gran Fury, 1990 & Keith Haring for Act Up, 1989

Brigite Micaela Henriques¹

Recebido: 23-04-2018

Aprovado: 29-04-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-I>

“JOGAR OU NÃO JOGAR? EIS A QUESTÃO!” Os videojogos como um meio de socialização

Resumo: Este artigo é um estudo empírico e pretende averiguar o funcionamento social dos jogadores de videojogos (do sexo masculino e feminino), nomeadamente o suporte social e o sentimento de pertença, em comparação com os não-jogadores. É também nosso objectivo analisar as plataformas e os tipos de jogo adoptados pelos jogadores e, por conseguinte, perceber como se sentem os jogadores aquando iniciam um videojogo, durante o jogo e após o seu término. Verificamos que existem diferenças entre jogadores e não os jogadores de videojogos em relação à satisfação com o suporte social, à satisfação com os amigos, à satisfação com o suporte social íntimo e à satisfação com as actividades sociais. Relativamente ao grupo de jogadores, a satisfação com a família indica diferenças entre os sexos, bem como as plataformas de jogo, o tipo de videojogo e os sentimentos verificados antes, durante e após o acto de jogar.

Palavras-chave: Videojogos, suporte social, sentimento de pertença, desenvolvimento psicossocial, jogadores de videojogos.

“TO PLAY OR NOT TO PLAY? THAT IS THE QUESTION!” The video game as a means of socialization

Abstract: This article is an empirical study and aims to analyse the social functioning of video game players (male and female), such as social support and sense of belonging compared to non-players. It is also our aim to analyse the platforms and types of games adopted by the players and, therefore, to understand how players feel when they start a video game, during and after the game. We found differences among players and not video game players in relation to satisfaction with social support, satisfaction with friends, satisfaction with intimate social support and satisfaction with social activities. The group of players, family satisfaction indicates differences between the gender, as well as the game platforms, the type of video game, and the feelings experienced before, during and after the act of playing.

Keywords: Video Games, social support, sense of belonging, psychosocial development, video game players.

¹ Docente no ISMAT – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Portugal)

Doutorada em Psicologia pela Universidade da Extremadura, Espanha (brigitehenriques@hotmail.com)

O texto da autora não segue o novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa

“Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.”

Johan Huizinga, in *Homo Ludens* (2000)

Introdução

Os jogos de vídeo são considerados, para muitos autores, como um instrumento/meio de socialização que promovem o desenvolvimento de competências sociais do indivíduo.

Os videojogos, à semelhança do cinema, são uma das fontes de cultura e inspiração mais fortes e motivadoras da actualidade. Se o cinema se tornou um dos meios dominantes de expressão e criação ao longo do século XX, os videojogos têm-se apresentado como um seu sério concorrente e em diversos aspectos, como o caso da evolução tecnológica, da invenção formal, da relevância económica ou da influência social. Salienta-se o facto de que a indústria dos videojogos ultrapassou há vários anos a indústria do cinema.

Segundo Griffiths (2011), jogar é uma actividade muito popular em muitas culturas. Estudos a nível internacional tendem a concluir que existem mais jogadores do que não-jogadores, mas a maior parte destes joga de forma de forma irregular, pouco assídua uma vez que a perspectiva social e a atitude perante aqueles que jogam é muitas vezes negativa, tendo atingido patamares particularmente persecutórios em determinados momentos e contextos da história universal. A forte aceitação social do jogo, bem como a adopção de novas tecnologias associadas à própria *internet*, tornou-se um preponderante factor que contribui significativamente para o seu crescimento e popularidade (Griffiths, 2011).

Os videojogos, sendo uma temática de investigação em crescimento, têm captado cada vez mais a atenção de investigadores das diferentes áreas do conhecimento, o que sugere que seja uma área de pesquisa interessante pela multidisciplinaridade de questões de interesse envolvidas.

1. Videojogos

Brincar representa uma actividade sem um fundo competitivo, ou seja, não se tem um vencedor numa brinca-

deira (Pereira, 2007). No brincar esconde-se a falta de objectivo, ou seja, esta actividade é realizada apenas por diversão e prazer, está separada de qualquer preocupação imediata e não atende a nenhuma necessidade biológica específica (Singer e Singer, 2007).

O acto de jogar requer regras e espelha-se nestas para atingir um objectivo final, sendo que este objectivo pode variar de acordo com os propósitos primários dos jogos e com a interacção entre jogador e jogo (Singer e Singer, 2007).

Os jogos sempre estiveram presentes na história da humanidade, na verdade, pode-se dizer que tiveram início com a própria evolução do homem. As actividades de caça e pesca eram realizadas de forma lúdica e serviam para entreter os participantes, transmitir de uma maneira agradável o conhecimento necessário para a realização daquela actividade e colocá-los em contacto com mais uma regra de convivência da sociedade.

Com o passar dos anos, os jogos possuem um sentido e um significado e são realizados para definir um vencedor e um perdedor, consequentemente transferir *status*, glória e reconhecimento não somente ao jogador mas ao grupo/comunidade a que este pertence (Alves 2005; Huizinga, 2003).

Quando falamos de videojogos falamos essencialmente de plataforma electrónica/tecnológica, de actividades lúdicas/lazer/trabalho e de interacção.

No que respeita à definição dos videojogos, Díez Gutiérrez (2004), revela que é todo o tipo de jogo electrónico interativo que oferece vastas actividades lúdicas que têm em comum a utilização de uma plataforma electrónica, independentemente do seu suporte e da plataforma tecnológica que utiliza.

Para Gee (2005), o videojogo é um jogo baseado na interacção que se estabelece entre o jogador e a máquina (computador, consola, telemóvel, ...) utilizando um comando, que apresenta determinados desafios e/ou obstáculos que o jogador deverá superar para alcançar um determinado objectivo.

Moita (2007, p. 23) acrescenta que o videojogo “é um conjunto de actividades que envolve um ou mais jogadores. Tem metas, desafios e consequências. Além disso, tem regras e envolve alguns aspectos de uma competição”.

Já Nogueira (2008) assume o videojogo como um desafio estritamente regrado e que tende para um desfecho mensurável, realizado em circunstâncias espaço-temporais definidas. Ou seja, o videojogo pode assumir-se como um tipo de jogo baseado na interacção do utilizador com uma consola, um computador, um telemóvel ou outro tipo de tecnologia, através de um comando (Oliveira, Pessoa e Taborda, 2009).

No entanto, os jogos podem ser considerados um artefacto nada inocente. Os jogos possuem um sentido, um significado, são realizados para se definir um vencedor e um perdedor e, consequentemente transferir *status*, glória e reconhecimento não somente ao jogador mas ao grupo que este pertence (Huizinga 2003).

De acordo com vários autores (e.g. Alves, 2005; Huizinga, 2003; Singer e Singer, 2007), o videojogo apresenta algumas características como:

- 1) O jogo é livre: representa liberdade, é uma escolha dos jogadores, não é visto como uma actividade obrigatória. Para os adultos esta característica fica ainda mais clara uma vez que o jogo é visto como algo supérfluo e só se torna necessário na medida em que proporciona algum prazer aos seus jogadores. Para os adultos esta característica fica ainda mais clara uma vez que o jogo é visto como algo supérfluo e só se torna necessário na medida em que proporciona algum prazer aos seus jogadores (Alves, 2005; Singer e Singer, 2007);
- 2) O jogo não é vida “real”: seja qual for a idade dos jogadores existe sempre a ideia de que ao iniciar um jogo, transporta-se instantaneamente para o mundo do jogo, que se separa fisicamente do mundo real (Alves, 2005; Singer e Singer, 2007);
- 3) A distinção entre jogo e vida “comum”: o jogo possui início e um fim, trata-se aqui de uma extensão da segunda característica, uma vez que além de uma fronteira espacial, lugar determinado, tabuleiro, consolas, existe também uma fronteira temporal entre jogo e vida real (Huizinga, 2003);
- 4) O jogo possui regras: são regras próprias e baseia-se nelas, isto é, o jogo “organiza-se através de formas ordenadas compostas de elementos como tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação,

solução, união e desunião” (Alves, 2005. p. 19), o não cumprimento dessas regras atrapalha o jogo. Estas características de ordem presentes no jogo servem como forma de o aproximar do domínio da estética, uma vez que criam um ambiente cheio de ritmo e harmonia, que são qualidades capazes de cativar qualquer pessoa (Alves, 2005; Huizinga, 2003; Singer e Singer, 2007);

- 5) O jogo promove a capacidade de união entre jogadores: os jogadores tendem a formar grupos que se isolam dentro do ambiente do jogo mas que facilmente podem ser expandidos para o convívio na vida real, devido a vários factores como um sentimento de identificação, de partilha de algo importante e de se afastarem do resto do mundo; sendo que o invés também se aplica, isto é, indivíduos jogadores que se conhecem fora do ambiente de jogo, podem posteriormente, inserir-se nos grupos/comunidades dos videojogos (Galarneau, 2005; Jakobsson e Taylor, 2003; Turvey, 2006; Singer e Singer, 2007).

Nos últimos anos, os jogos electrónicos ganharam força e não pararam de evoluir desde então e de forma extremamente rápida. Assim, os videojogos passaram de jogos para *arcades* (jogados em grandes máquinas existentes em lugares públicos como por exemplo, cafés), para jogos de computador e para jogos que utilizam o *écran* da televisão com uma consola própria (e.g. Moita, 2007).

Nesta linha, existem vários tipos de suporte para jogar videojogos, sendo os mais usuais as máquinas de jogos (sendo necessário introduzir uma moeda para iniciar a partida), os computadores pessoais (onde se utilizam jogos em formato CD-ROM e DVD), a rede informática (o caso da *Internet* que é utilizada para jogos interativos em rede, envolvendo vários sujeitos); as consolas de vídeo (ligam-se à televisão ou ao computador pessoal); as consolas portáteis com *écran* incorporado e os telemóveis (e.g. Díez Gutiérrez, 2004).

Em suma, os videojogos são considerados como um meio de socialização que promovem o desenvolvimento de competências sociais do indivíduo. Por outras palavras, podemos referir que jogar videojogos com um grupo facilita o contacto social e as interacções sociais en-

tre os indivíduos, através da troca de conhecimentos acerca dos jogos e dos respectivos equipamentos, sendo que esta actividade geralmente envolve a cooperação entre os jogadores.

2. Suporte social

Considerando as componentes da expressão “suporte social”, Lin (1986) considera que a componente “social” remete para a relação do indivíduo com o meio, em níveis distintos dessa mesma relação, e a componente “suporte” para as actividades instrumentais e expressivas.

Partindo desta ideia, o autor apresenta uma definição através de uma análise exaustiva em torno dos seus elementos basilares, como o apoio recebido e percebido e as dimensões e fontes (elementos sociais) de apoio (Lin, 1996).

A definição de suporte social remete para um sentimento de suporte e percepções gerais acerca da disponibilidade dos outros para providenciarem suporte e, por extensão, um sentimento de aceitação, ou seja, sentimentos de ser amado, cuidado e aceite inteiramente pelos outros (Sarason *et al.*, 1990).

Numa abordagem mais generalista, talvez possamos admitir que o conceito de apoio social possa ser operacionalizado como “a existência ou quantidade de relações sociais em geral ou, em particular, referir-se às relações conjugais, de amizade ou organizacionais (...) também definido e medido em termos das estruturas das relações sociais do indivíduo” (Ornelas, 1994, p. 334).

Sabe-se que o apoio social é uma das funções primordiais exercida pelas redes sociais. São várias as definições que consideram a rede social como “*o conjunto de indivíduos que prestam apoio social*”, pelo que o conceito de apoio social se confunde frequentemente com o conceito de redes sociais (Góngora, 1991, p. 141).

Torna-se fundamental evidenciar que a existência de uma rede social não é sinónimo da existência efectiva de apoio, podendo assumir uma dimensão destrutiva ou inócua (Coimbra, 1990), conforme o apoio for percebido como prejudicial ou neutral (Shumaker e Brownell 1984, *cit. in* Chambo, 1997). Nesta linha, Simmel (1908, *cit. in* Nowak, 2001) utilizou o conceito de *rede* para explicar a per-tença de indivíduos a diferentes círculos sociais que

se cruzavam e interagiam na sociedade moderna.

A proliferação de concepções e de perspectivas em torno do apoio social levam à necessidade de sistematização das dimensões inerentes ao processo de apoio social, com recurso a perspectivas multidimensionais. Fundamentalmente encontramos duas perspectivas mais consensuais na literatura: a estrutural e a funcional.

No entanto, Barrón (1996) distingue uma terceira perspectiva na investigação do apoio social, que nos parece particularmente relevante: a contextual. A perspectiva estrutural destaca os aspectos estruturais das redes sociais, a perspectiva funcional focaliza as funções que são cumpridas pelas relações sociais, enfatizando os aspectos qualitativos do apoio, e a perspectiva contextual considera os contextos ambientais e sociais em que ocorre o apoio social (Barrón, 1990 *cit. in* Barrón, 1996).

Sluzki (1996) apresenta uma classificação tridimensional para a avaliação das redes: 1) *característica estrutural que define as propriedades da rede no seu conjunto*, 2) *funções dos vínculos refere-se ao tipo de intercâmbio interpessoal característico de vínculos específicos e da soma do conjunto de vínculos* e 3) *atributos de cada vínculo, ou seja, as propriedades específicas de cada relação*.

Procurando modelos de referência na abordagem do conceito de suporte social, destacamos o modelo de rede social fundado por Lewis (1982), que se centrou num sistema social mais amplo do que a díade mãe-bebé. Nesta linha, o autor defende a necessidade de, desde o início da vida, poderem ser tidos em conta outros objectos sociais que não apenas a mãe e, consequentemente, diferentes tipos de relações interpessoais. As relações amorosas, as relações com amigos e as relações com conhecidos são consideradas num mesmo plano, assumindo que devem ser estendidas a todas as fases da vida (Lewis, 1982 *cit. in* Canavarro, 1999).

Um segundo modelo que importa referir destaca-se na literatura pelo seu conceito inovador, ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento no estudo das relações diádicas. O Modelo em Comboio (Antonucci, 1976 *cit. in* Canavarro, 1999), tal como o anterior, integra os conceitos de vinculação (durante a infância) e o suporte social e relações próximas (na idade adulta), unificando-os

para todo o ciclo de vida. Para o autor, as relações estabelecidas durante todo o desenvolvimento são consideradas de forma hierárquica, usando-se a ideia de que cada pessoa viaja ao longo da sua vida rodeada por um conjunto de pessoas a quem dá e de quem recebe suporte social.

Os autores Kahn e Antonucci (1980) contribuíram para a definição operacional do termo suporte social, até então usado num sentido muito coloquial: *relações entre indivíduos que incluem um ou mais dos seguintes elementos – afeto, afirmação e ajuda* (Kahn e Antonucci, 1980, p. 267).

Já Weiss (1991) centrou-se sobretudo ao nível do conteúdo das relações entre os indivíduos, incluindo as funções e objectivos das interacções. O autor propôs teoricamente uma concepção multidimensional do suporte social percebido que actua através do fornecimento ao indivíduo de recursos específicos, necessários para fazer face às várias situações de vida e que apenas podem ser obtidos no contexto de relações sociais.

3. Sentimento de pertença

Ao abordar o conceito de suporte social faz-nos senti-do uma breve abordagem à teorizada necessidade de pertença que caracteriza os seres humanos. Ora, o Homem desenvolve-se numa constante interacção com o mundo, através do qual se desenvolve. Foi o reconhecimento da importância da relação com os outros que levou a que várias disciplinas criassem muitos conceitos e teorias para explicar e compreender a interacção social nas suas diferentes formas (Monteiro e Maia, 2009).

Autores como Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema e Collier (1996), destacam o sentimento de pertença como a experiência de envolvimento pessoal num sistema ou ambiente, para que os indivíduos se sintam parte integrante desse mesmo sistema ou ambiente, sendo que esta necessidade de pertença está dependente da motivação do indivíduo e não da sua capacidade (Hagerty, Williams, Coyne *cit. in* Monteiro e Maia, 2009).

Os conceitos de pertença e motivação estão relacionados, pois a motivação é um factor que dinamiza o comportamento, orientando-o para determinado objectivo,

sendo, por isso, um processo através do qual os indivíduos atingem os seus fins (Monteiro e Maia, 2009).

Importa salientar que, é pelas experiências de vida anteriores que se molda o sentimento de pertença actual, que, sendo positivas, podem levar o sujeito a desenvolver motivação para o envolvimento, assim como potenciar o desenvolvimento e atribuição de valor à ligação aos outros (Hagerty, Williams, e Coyne, 1996), sendo negativas ou se houver conflito ou falta de apoio social, pode levar a pessoa a sentir-se menos pertencente e mais carente em relação aos outros (*cit. in* Monteiro e Maia, 2009).

Como produto do sentimento de pertença resultante, as consequências para o funcionamento biopsicossocial podem ser positivas, conduzindo ao bem-estar do indivíduo como membro da sociedade, ou nefastas, quando levam a perturbações tais como depressão ou suicídio (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, *et al.*, 1992; Hagerty e Williams, 1999, *cit. in* Monteiro e Maia, 2009).

Os autores Baumeister e Leary (1995) procuraram avaliar a hipótese de que os indivíduos necessitam de criar e manter relações interpessoais fortes e estáveis, sendo esta uma motivação humana fundamental. Numa extensa investigação, estes autores encontram evidências de um desejo básico para formar vínculos sociais, mesmo sob condições aparentemente adversas. As pessoas que têm algo em comum, que partilham experiências (mesmo que desagradáveis), ou que simplesmente estão expostas umas às outras, tendem a estabelecer amizades ou outros tipos de vínculos. Para além disso, os indivíduos resistem a perder os vínculos e a quebrar laços, ainda que não exista uma razão material ou pragmática para os manter e, mesmo quando mantê-los, é difícil.

Simultaneamente, as evidências parecem também atestar que a necessidade de pertença molda as emoções e as cognições: em suma, qualquer mudança nos padrões de pertença causa emoções de tal forma fortes e marcantes que suporta a hipótese da necessidade de pertença (Monteiro e Maia, 2009).

Tornou-se também evidente que os indivíduos pensam bastante sobre este aspecto da vida, dedicando muito do seu processamento cognitivo às suas relações actuais ou possíveis. Segundo os mesmos autores, os *défices* a este

nível têm diversas consequências em termos da saúde dos sujeitos, o que é consistente com a ideia de que a pertença se trata de uma necessidade e não apenas de uma vontade (Monteiro e Maia, 2009).

No modelo de Hagerty e seus colaboradores (1996), o sentimento de pertença é uma experiência psicológica com componentes cognitivas e afectivas, as quais estão associadas a comportamentos de afiliação e também ao funcionamento social e psicológico. Neste modelo, o sentimento de pertença, enquanto experiência psicológica, engloba a) quer a experiência de se sentir importante, necessário e valorizado em relação às pessoas, grupos ou ambiente, no qual a pessoa se sente amada e estimada; b) quer o atributo de ajustamento/adaptação, o qual assenta na partilha de características comuns que permite à pessoa sentir-se parte integrante de um grupo, sistema ou ambiente (Hagerty, Williams, Coyne *et al.*, 1996, *cit. in* Monteiro e Maia, 2009).

Resumidamente, o sentimento de pertença resulta da experiência de se sentir valorizado pelas outras pessoas, grupos ou ambientes, e a experiência de integração ou ser congruente com essas pessoas, grupos ou ambientes através da partilha de características ou da sua complementaridade fiável (Hagerty, Williams, Coyne *et al.*, 1996; Hagerty e Patusk, 1995 *cit. in* Monteiro e Maia, 2009).

4. Desenvolvimento psicossocial

Seguidamente iremos expor alguns estudos que evidenciam os benefícios dos videojogos para o funcionamento psicossociológico, nomeadamente sobre as variáveis que abordámos anteriormente.

Os estudos de Holmes e Pellegrini (2005) defendem que jogar videojogos facilita o contacto social e a interacção verbal entre as crianças. Estes autores baseiam-se nos resultados de diferentes estudos, entre os quais os seguintes: Bonnafont (1992 *cit. in* Holmes e Pellegrini, 2005) que verificou que jogar videojogos aumenta o contacto e interacções sociais, através da troca de conhecimentos acerca dos jogos e dos respectivos equipamentos; Kubey e Larson (1990 *cit. in* Holmes e Pellegrini, 2005), que apuraram que estes jogos são normalmente utilizados com colegas, e Goldstein (1994, *cit. in* Hol-

mes e Pellegrini, 2005) que defende que esta actividade geralmente envolve a cooperação entre os jogadores.

Salonius-Pasternak (2005), salienta o benefício da utilização dos videojogos na negociação de regras e papéis sociais. Alguns autores como Moita (2007) defendem que os jogos são uma contribuição para o desenvolvimento social da criança. Por outro lado, os videojogos pró-sociais podem aumentar/estimular o comportamento pró-social (Gentile *et al.*, 2009). De igual modo, Griffiths, Davies e Chappell (2004) concluíram que os aspectos sociais são os factores mais importantes que os levam os jogadores de videojogos a jogar.

A acrescentar a estas informações, encontra-se a vulgarização dos jogos *multi-player* que fornecem oportunidades de interacção com uma enorme quantidade de pessoas que se ligam em rede para jogar videojogos.

A investigação tem comprovado a existência de algumas diferenças significativas relativamente à percepção que os indivíduos têm sobre a forma como o facto de jogar vídeo-jogos pode ou não influenciar as relações sociais. Deste modo, no estudo de Griffiths verificou-se que 20,8% dos jogadores adultos de *Everquest* evidenciavam ter prejudicado as suas relações pessoais com amigos, familiares e cônjuges pelo facto de jogarem (Griffiths, Davies e Chappell, 2004).

Em contrapartida, Jones (2003) demonstra que 63% dos estudantes consideram que jogar não influencia o tempo que passam com amigos ou família e 20% relatam que jogar os ajuda a fazer novas amizades e a fortalecer algumas amizades já existentes.

Os trabalhos de Lenhart e outros (2008, *cit. in* Steinkuehler, Squire e Barab, 2012) indicam que para muitos adolescentes jogar é uma actividade social. Estes autores verificaram que apenas 24% dos adolescentes americanos jogam videojogos sempre sozinhos, sendo que dois terços destes jogam videojogos, pelo menos algumas vezes, com outras pessoas: 65% presencialmente com outras pessoas, 27% com outras pessoas através da *internet*.

A componente da socialização sempre esteve bem presente na indústria dos videojogos, mas com a chegada da *internet* consolidou-se o lado social desta indústria interactiva. A possibilidade de jogar *online*, com dife-

rentes pessoas de todo o mundo, é agora uma das principais características dos videojogos. O que faz a diferença é a experiência partilhada, a natureza colaborativa de muitas das actividades e a satisfação de estar integrado numa comunidade com outros jogadores, ganhando uma certa reputação (Pinto *et al.*, 2017).

Para Lopes (2012), os videojogos promovem a interacção social e a comunicação, sendo muitas vezes utilizados como uma actividade de pares, podendo mesmo promover a coesão e o sentido de pertença. Oliveira (2009) verificou que os alunos universitários consideram que os videojogos favorecem a interacção social. No nosso estudo observamos que a possibilidade de “(...) interagir com outras pessoas presencialmente” é outro motivo que parece ser da concordância da maioria dos estudantes questionados.

De acordo com Lobel e colaboradores (2017), embora haja uma crença generalizada de que os jogadores de videojogos são socialmente isolados, muitos encorajam o comportamento social uns dos outros. A maioria dos jogadores (mais de 70%) joga videojogos com um ou mais amigos e revela que os jogos *on-line* também podem ajudar os jogadores a melhorar as suas habilidades sociais e promover comportamentos pró-sociais, nomeadamente os RPG (*Role Playing Games*) ou os MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*).

Os videojogos não existem num vazio, mas são parte integrante de um vasto sistema social e de aprendizagem (Prensky, 2005 *cit. in* Steinkuehler, Squire, Barab, 2012). Nas comunidades sociais virtuais é preciso tomar decisões imediatas sobre quem confiar, quem rejeitar e como liderar mais efectivamente um grupo, uma equipa. Logo, os jogadores fazem julgamentos sociais instantâneos enquanto jogam esses tipos de jogos sociais (isto para que possam ganhar o jogo). Por conseguinte, em função desses contextos sociais imersivos, é suposto que os jogadores aprendam rapidamente as habilidades sociais e o comportamento pró-social, que podem generalizar nas suas relações reais, fora do ambiente virtual (Lobel *et al.*, 2017).

Os videojogos promovem a interacção social e a comunicação, sendo muitas vezes utilizados como uma actividade de pares (Kirriemuir e McFarlane, 2004 *cit. in*

Steinkuehler, Squire, Barab, 2012). Leung e Lee (2005) verificaram correlações positivas entre ao suporte social e a qualidade de vida, quando esta utilização não é feita de forma exagerada (Leung e Lee, 2005 *cit. in* Steinkuehler, Squire, Barab, 2012).

Oliveira e colaboradores (2009) constataram que os alunos universitários consideram que os videojogos favorecem a interacção social, descrevendo-se como pessoas felizes, sociáveis, populares, simpáticas, extrovertidas, comunicativas e com muitos amigos.

Weaver e outros (2009) concluem que os jogadores de videojogos apresentam uma percepção maior de suporte social em relação à comunidade na *internet* e uma menor percepção e satisfação de suporte social em relação à família e amigos (Weaver *et al.*, 2009). Por seu turno, Topete (2010) refere que os videojogos, além de favorecerem a interacção social, podem também promover a coesão e o sentimento de pertença.

Além do papel da interacção, os outros jogadores possuem uma outra função, a função de audiência, isto é, uma espécie de presença social, que torna a actividade de jogar numa forma de espectáculo. Cada jogador investe na experiência de criar a sua personalidade *on-line*, que pode ser conhecida e admirada pelos demais jogadores (Pinto *et al.*, 2017).

Em suma, a literatura aponta que jogar videojogos estimula a cooperação e o altruísmo, incentiva a participação de causas sociais, melhora habilidades de liderança e de comunicação, ou seja, pode lançar as bases para o desenvolvimento desses comportamentos em situações do mundo real. Sem excesso, jogar videojogos pode ser uma ótima maneira de ajudar o ser humano a aprender como se tornar numa pessoa social e equilibrada (Lobel *et al.*, 2017).

Henriques (2014) realizou um estudo com o objectivo de averiguar (entre outras variáveis) o suporte social e o sentimento de pertença nos jogadores de videojogos, em comparação com não-jogadores. O seu estudo contou com a participação de 404 estudantes do ensino superior. Para analisar o suporte social utilizou a escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), validado para a população portuguesa por Pais Ribeiro (1999). No que respeita ao sentimento de pertença, a autora aplicou o

Inventário de Avaliação do Sentimento de Pertença (IASP), adaptado para a população portuguesa por Monteiro e Maia (2009). Ambos os instrumentos são respostas de auto-relato do tipo Likert, variando entre 1 (*Discordo Totalmente*) e 5 pontos (*Concordo Totalmente*).

A ESSS é constituída por 15 itens e permite a operacionalização da variável satisfação com o suporte social em quatro dimensões: 1) a dimensão *Satisfação com Amigos* mede a satisfação com as amizades, com os amigos, 2) a dimensão *Intimidade* mede a percepção da existência de suporte social íntimo, 3) a dimensão *Satisfação com a Família* mede a satisfação com o suporte familiar e 4) a dimensão *Actividades Sociais* mede a satisfação com as actividades sociais que o indivíduo realiza no seu quotidiano. Já o IASP é também um inventário de auto-relato, constituído por 17 itens e que indica o grau do sentimento de pertença que o indivíduo percepção, ou seja, quanto mais elevado o valor do IASP, maior o sentimento de pertença.

Henriques (2014) ao analisar o suporte social, concluiu que os jogadores de videojogos revelam uma média superior em todas as dimensões da escala, comparativamente com os não-jogadores¹. Estes resultados indiciam que os jogadores de videojogos tendem a apresentar uma maior percepção do suporte social, em comparação com os não-jogadores. De salientar que, para ambos os grupos (jogadores e não jogadores), denota-se uma média mais elevada na dimensão satisfação com os amigos, seguidas as dimensões intimidade, satisfação com a família e actividades sociais. No que respeita ao sentimento de pertença, a autora observou uma média mais elevada nos jogadores de videojogos em comparação com os não-jogadores², por conseguinte, existe uma maior percepção do sentimento de pertença nos jogadores de videojogos.

Relativamente ao grupo de jogadores e de jogadoras de videojogos, Henriques (2014) constatou que o sexo feminino apresenta um maior *score* em todas as dimensões da escala ESSS, excepto na dimensão actividades sociais. Aferiu também que, somente a satisfação com a família é a dimensão que indica diferenças significativas entre o sexo feminino e o masculino, sendo que as jogadoras

apresentam uma média superior, isto é, as jogadoras de videojogos têm uma maior percepção do seu suporte familiar. Já em relação ao sentimento de pertença, constata-se uma média mais elevada no sexo masculino em comparação com o sexo feminino. Estes resultados revelam que os jogadores de videojogos têm uma maior percepção e satisfação em relação ao sentimento de pertença, ou seja, sentem-se parte integrante do seu meio ambiente, mais pertencentes e menos carentes em relação aos outros.

5. Jogadores de videojogos³

Seguidamente são apresentados os resultados do estudo. É feita uma síntese da caracterização sociodemográfica da população que participou no estudo de Henriques (2014). A investigação contou com uma amostra constituída por 404 estudantes do ensino superior, sendo que o sexo feminino (55,4%) predomina sobre o sexo masculino (44,3%). No que respeita à idade, observa-se que a faixa etária mais incidente se situa entre os 17 e os 35 anos de idade, sendo que maioritariamente os estudantes têm entre os 21 e os 25 anos. Acerca do estado civil, observa-se uma maior percentagem no estado de solteiro (65,6%), seguindo-se os casados ou que vivem em união de facto (26,8%). Verifica-se que a maioria dos universitários não têm filhos (70,5%), bem como são, em grande parte, trabalhadores-estudantes (271 inquiridos). Dos 404 estudantes do ensino superior, constata-se que 35,4% costumam jogar videojogos e 64,6% não têm por hábito jogar videojogos.

No estudo de Henriques (2014) observa-se que os jogadores de videojogos são maioritariamente do sexo masculino. Dos 179 estudantes do sexo masculino, 53% joga videojogos, por outro lado, dos 224 estudantes do sexo feminino, apenas 21% joga videojogos.

No que respeita à idade, Henriques (2014) refere que a maioria dos jogadores de videojogos situa-se entre os 17 e os 35 anos, sendo que o escalão dos 21 anos aos 25 anos é o que engloba mais jogadores.

No que concerne à ocupação do tempo livre, os jogadores de videojogos aproveitam o seu tempo livre (além de jogar videojogos) preferencialmente na *internet* e elegem o *Facebook* e o *MSN* como a sua rede social favori-

ta. A televisão é também um instrumento usado para ocupar o tempo livre, optando preferencialmente pelos filmes ou séries televisivas. As actividades físicas e desportivas fazem também parte do quotidiano dos jogadores (Henriques, 2014).

Observa-se que o computador é a plataforma de jogo preferencial dos jogadores de videojogos. Além do computador, o sexo masculino (48,4%) prefere a *playstation 3* como plataforma de jogo, já o sexo feminino opta pelo telemóvel (36%) e pela *playstation 2* (34%). A Xbox é a plataforma menos escolhida para os jogadores de videojogos (Henriques, 2014).

Em relação ao tipo de jogos, Henriques (2014) constata que ambos os sexos elegem os de *estratégia* (55,9%), *desportivos* (47,6%) e *acção* (43,4%). Os videojogos eleitos pelo sexo masculino são os de *estratégia* (56,8%), os *desportivos* (54,7%) ou os de *acção* (53,7%), ao passo que o sexo feminino elege os videojogos de *estratégia* (55,3%), os de *simulação* (34%) e os *desportivos* (31,9%). Contrariamente, os videojogos menos preferidos pelo sexo masculino são os *sociais* (3,2%), os de *música* (6,3%) e os *casuais* (12,6%), enquanto o sexo feminino tem menor preferência pelos *MMORPG* (6,4%), pelos *RPG* (10,6%) e os *casuais* (14,9%).

No que respeita às horas despendidas semanalmente, a maioria dos jogadores de videojogos joga até 8 horas semanais. A grande percentagem das jogadoras joga até 5 horas por semana, já a maioria dos indivíduos do sexo masculino joga até às 8 horas semanais.

Seguidamente abordaremos os sentimentos/emoções 1) que levam os jogadores de videojogos a iniciar um jogo, 2) durante o jogo e 3) após a finalização do jogo.

1) Como se sentem os jogadores de videojogos ao iniciar o jogo? Os jogadores de videojogos, quer sejam do sexo masculino ou feminino, pensam em iniciar um jogo porque sentem alegria (46,9%), tédio (22,4%), *stress* (14,7%), ou porque têm o vício de jogar (14%) ou porque se sentem optimistas (11,2%). Em relação ao sexo não se registam muitas diferenças, isto é, ambos os sexos iniciam um determinado jogo porque se sentem alegres, ou com tédio ou com *stress* ou, até mesmo, pelo vício do jogo ou pelo optimismo sentido naquele mo-

mento. O sexo feminino aponta como uma das razões a extroversão (12,8%) como um factor também relevante para iniciar um jogo. As emoções ou sentimentos que os jogadores menos apontam são o desespero (0,7%), o medo (1,4%) ou a ira/raiva (1,4%) ou a depressão (1,4%). Para os jogadores de videojogos a agressividade (4,9%) não tem um papel responsável para que estes iniciem um determinado jogo, o mesmo já não se verifica com a alegria (46,9%).

2) Como se sentem os jogadores de videojogos durante o jogo? Ambos os grupos de jogadores se sentem alegres (65%), confiantes (32,2%) e optimistas (28,7%). O sexo masculino elege também a glória (28,4%) e o poder (27,4%), o sexo feminino sente poder (23,4%) e o vício de jogar (17%). As emoções ou sentimentos que os jogadores menos sentem durante o jogo são resignação (0,7%), angústia (1,4%), indecisão nas opções (2,1%) ou culpa por jogar (2,8%). Os jogadores de videojogos sentem alguma agressividade (12,6%) durante o jogo, sendo que o sexo masculino (14,7%) apresenta uma percentagem maior em comparação com o feminino (8,5%). É de salientar, tal como anteriormente, que a alegria é o sentimento mais apontado pelos jogadores de ambos os sexos (65%).

3) Como se sentem os jogadores de videojogos após o jogo? Os jogadores de videojogos, após o término do jogo, sentem-se mais relaxados (49,7%), mais alegres (42%), mais confiantes (18,2%) e mais optimistas (15,4%). O sexo masculino acrescenta a glória (15,8%) e a auto-estima (11,6%) como sentimentos verificados no final de um jogo. A agressividade é não é muito sentida pelos jogadores de videojogos (2,8%). Por outro lado, após o jogo, os jogadores sentem menos *stress* (36,4%), menos tédio (35,7%), menos ansiedade (20,3%), menos agressividade (14,7%). O sexo masculino acrescenta a tristeza (15,8%) e a solidão (11,6%) como sentimentos menos verificados no final do jogo. Salienta-se o facto de os jogadores de videojogos referirem a agressividade, o *stress* e o tédio como os sentimentos menos verificados após um jogo, e pelo contrário, o relaxamento e a alegria são os sentimentos mais apontados pelos jogadores após o final de um jogo.

Reflexões finais

Presentemente são vários os autores que têm vindo a alertar para a convergência cultural que as novas tecnologias de comunicação têm vindo a fomentar e a transformar, numa sociedade multifacetada e em rápida mudança.

Sabemos que os jogos e as brincadeiras sempre se relacionaram com objectos e outras ferramentas utilizadas pelos seres humanos, pelo que a relação entre o ser humano e as máquinas de jogo enfatiza-se, principalmente, após a revolução industrial. O que nos leva a salientar que o jogo esteve sempre presente em várias culturas e civilizações, apesar de ser uma actividade muitas vezes negligenciada pela investigação por ser considerada básica e trivial.

As alterações ecológico-sociais promovem a aparição de novos paradigmas geracionais, quer na forma como usamos os media para consumo e entretenimento, quer como os utilizamos para trabalho e educação.

A nova mudança cultural necessita de uma amplitude de aptidões digitais, cognitivas e sociais, sendo que a interação *online* lúdica e trabalho colaborativo são as grandes capacidades do século XXI.

Nas gerações mais antigas mantém-se o preconceito de que os videojogos são um obstáculo na evolução da inteligência individual e sociedade. Ainda existe uma resistência em compreender integralmente o sentido dos videojogos. Para uma determinada geração de pessoas, os jogos são um instrumento para resolver problemas,

bem como um meio para a autoexpressão e autoexploração.

Desta forma, os videojogos estão de tal forma interligados com esta era multifacetada como outros media, como por exemplo a televisão, estavam para a geração antecessora. Por conseguinte, necessitamos de aprender a pensar sobre diversos sistemas complexos, em que tudo interage com tudo e as escolhas menos corretas podem-se tornar desastrosas. Neste panorama, os videojogos ajudam as pessoas a viver nesta sociedade cada mais exigente e tecnológica.

Face ao exposto, a literatura revela que os videojogos podem contribuir para a promoção do desenvolvimento de determinadas competências cognitivas, sociais e emocionais. Isto é, podemos caracterizar os videojogos como um instrumento cultural de socialização.

Notas

(1) A autora verificou diferenças estatisticamente significativas entre os jogadores e os não-jogadores de videojogos no que respeita à satisfação com o suporte social e às dimensões satisfação com os amigos, satisfação com o suporte social íntimo e satisfação com as actividades sociais.

(2) Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (de jogadores e não-jogadores de videojogos).

(3) Este ponto reporta-se aos resultados obtidos por Henriques (2014) na sua investigação de doutoramento.

Referências bibliográficas

- Alves, L. (2005). *Game over: Jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno España Editores.
- Baumeister, R.F.; Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Canavarro, M.C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos - BSI. In M.R. Simões, M. Gonçalves e L. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal*, 2, 95-109.
- Chambo, V.J.A. (1997). *Apoio social y salud, una perspectiva comunitaria*. Valencia: Promolibro.
- Pais Ribeiro, J.L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 17(3), 547-558.
- Pinto, D.; Cádima, F.R.; Coelho, J.; Dias, L. (2017). Novos usos e desafios para os videojogos: *streaming*, questões de género e assédio *online*. *Media & Jornalismo*, 17(31). Acedido em Abril, 2018, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-54622017000200012.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2004) *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Gentil, D.; Anderson, C; Yukawa, S.; Ihori, N.; Saleem, M.; Ming, L.; Shibuya, A.; Liau, A.; Hhoo, A.; Bushman, B.; Huesmann, L.; Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology*, 35(6), 752-763. Acedido em Abril, 2018, em <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/09GAYISMSLBHS.pdf>.
- Griffiths, M. (2011). Gambling addiction on the internet. In K. Young and C. Abreu (Eds.). *Internet addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment* (pp.113-133). Hoboken: Wiley.
- Henriques, B.M. (2014). *Evaluación psicológica de los jugadores de videojuegos* (Tese de Doutoramento). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Holmes, R.M.; Pellegrini, A.D. (2005). Children's social behavior during videogame play. In J. Raessens and J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 133-144). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kahn, R. L.; Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment roles and social support. In P.B. Baltes and O.G. Brim (Eds.), *Life span development and behaviour*, 3, 253-286.
- Lin, N. (1996). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean and W.M. Ensel (Eds), *Social support, life events, and depression* (pp.17-30). New York: Academic Press.
- Lobel, A.; Engels, R.C.M; Stone, L.L.; Burk, W.J.; Granic, I. (2017). Video gaming and children's psychosocial wellbeing: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 884-897. Acedido em Abril, 2018, em https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5346125/pdf/10964_2017_Article_646.pdf.
- Moita, F. (2007). *Game on: Jogos eletrônicos na escola e na vida*. Guanabara: Editora Alínea.
- Monteiro, I.S.; Maia, A. (2009). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do instrumento de avaliação do sentimento de pertença. *The Health Science Journal of Macao*, 9(1), 19-26.
- Nogueira, L. (2008). *Narrativas filmicas e videojogos*. Covilhã: LabCom, Cinema e multimédia.
- Nowak, J. (2001). O trabalho social de rede: A aplicação das redes sociais, no trabalho social. In *100 Anos de Serviço Social*, 1. Coimbra: Quarteto Editora.
- Oliveira, R.; Pessoa, T. & Taborda, C. (2009). Aprender com videojogos: A percepção dos jovens adultos. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

- Ornelas, J. (1994). Suporte social: origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 12(2/3), 333-339.
- Pereira, L.M.G. (2007). *Os videojogos na aprendizagem: Estudo sobre as preferências dos alunos do 9º Ano e sobre as perspectivas das editoras* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Acedido em Abril, 2018, em <http://dl.dropbox.com/u/5722059/Videojogos%20na%20Aprendizagem%20%20Lu%C3%ADs%20Pereira.pdf>.
- Salonius-Pasternak, D.E. (2005). The next level of research on electronic play: potential benefits and contextual influences for children and adolescents. *Human Technology*, 1(1), 5-22. Acedido em Abril, 2018, em <http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume1/2005/salonius-pasternak-gelfond.pdf>.
- Sarason, B.R.; Pierce, G.R.; Sarason, I.G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B.R. Sarason, I.G. Sarason, and G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: Wiley.
- Steinkuehler, C.; Squire, K.; Barab, S. (2012). *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*. New York: Cambridge University Press.
- Singer, D.G.; Singer, J.L. (2007). *Imaginação e jogos na era eletrônica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Topete, H. (2010). *Personality differences between online game players and non-players* (Master Dissertation). California State University.
- Weaver, J.B.; Mays, D.; Weaver, S.S.; Kannenberg, W.; Hopkins, G.L.; Eroglu, D.; Bernhardt, J.M. (2009). Health-risk correlates of video-game playing among adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(4), 299-305.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. In P. Marris, J. Stevenson-Hinde, and C. Parkes (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 66-76). New York: Routledge.