

# estudos de Psicologia

Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP

VOL. 7

Nº 2

AGOSTO/DEZEMBRO/90

## ÍNDICE

### ARTIGOS

- Leitura Crítica em Crianças com Déficits Comportamentais ..... 5  
*Hermínia V. de Castillo*
- Compreensão em Leitura na Universidade: Um Estudo  
Comparativo entre Dois Procedimentos de Treino ..... 39  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*
- A Possibilidade de Criar..... 54  
*Maria Emília Lino da Silva*
- As Hipóteses Filogenéticas e Ontogenéticas de Freud e a  
Gênese da Cultura..... 73  
*Mônica Guimarães Teixeira do Amaral*
- O Que é Ouvir..... 86  
*Mauro Martins Amatuzzi*
- O Estilo de Aprendizagem e o Professor: Possibilidade de  
Avaliação da Criança pelo Docente ..... 98  
*Raquel Souza Lobo Guzzo*
- Docentes-Pesquisadores: Perspectiva Pessoal quanto à  
Profissão ..... 123  
*Maria Marta Giacometti*

### RESENHAS

- O Professor e a Pesquisa da Aprendizagem Verbal ..... 140  
*Geraldina Porto Witter*
- Definición de Alfabetización ..... 144  
*Hermínia V. de Castillo*
- A Prática da terapia Racional Emotiva ..... 149  
*Luiz Fernando de Lara Campos*
- COMUNICAÇÕES BREVES (Resumo das dissertações) ..... 150
- ANAIS ..... 167
- INFORMATIVO ..... 226

## ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Diretora: Glória Elisa B. P. Von Buettner

Editora-Executiva: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

### Conselho Editorial

Alice Maria de Carvalho Delitti	(PUC-São Paulo)
Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antonio Têrziz	(PUCCAMP)
Cláudio Simon Hutz	(UFRGS)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Geraldina Porto Witter	(PUCCAMP)
Harold Lettner	(PUC-RJ)
Jefferson Morris Fish	(St. John's University - N. York)
Júlia Ferro Bucher	(UnB)
Maria Emília Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUCCAMP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria L. L. Carvalho	(PUCCAMP)
Saulo Monte Serrat	(PUCCAMP)
Walter Trinca	(USP)

### Conselho Consultivo:

Antonia Maria de Almeida Camargo  
Maria Christina Mendes dos Santos  
Maria Fernanda Mazziotti Barreto  
Maria Helena Melhado Stroili  
Maria Helena Mourão Alves de Oliveira  
Sonia Regina Blasi Cruz  
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

Capa: João Daniel de Araújo

Redação:

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica - PUCCAMP  
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift  
CEP 13045 - CAMPINAS - SP

"Estudos de Psicologia" tem uma tiragem de 1.000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a algumas bibliotecas de Universidades estrangeiras.

## ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Vol. 7 Nº 1, 1990

### ERRATA

Na página 116, no rodapé:

leia-se:

(\*) MARTINS, Joel e BICUDO Maria Aparecida Vigi-  
giane — "A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos de  
Recursos Básicos" ed. Moraes Educ — PUC/SP, 1ª Ed. SP, 1989.

(\*\*) Profª — Pós-Graduação em Educação Matemáti-  
ca — UNESP/Rio Claro.

## ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Vol. 7 Nº 2, 1990

### ERRATA

As Referências Bibliográficas do trabalho: **O DESEN-  
VOLVIMENTO EMOCIONAL E O STRESS INFANTIL**, cons-  
tantes das páginas: **167 a 206**, serão publicadas na revista **Estu-  
dos de Psicologia**, Vol. 8 Nº 1, 1991.

ISSN 0103-166X



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

estudos de  
**Psicologia**

Indexado em:

Psychological Abstracts

PsycINFO

PsycALERT

IBICT

# estudos de **Psicologia**

Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

VOL. 7	Nº 2	AGOSTO/DEZEMBRO/90
--------	------	--------------------

## ÍNDICE

### ARTIGOS

- Leitura Crítica em Crianças com Déficits Comportamentais .... 5  
Critical reading in children with behavioral deficits  
*Herminia V. de Castillo*
- Compreensão em Leitura na Universidade: Um Estudo Comparativo entre Dois Procedimentos de Treino ..... 39  
Reading Understanding in the university: A comparative study between two procedures of training  
*Acácia Aparecida Angeli dos Santos*
- A Possibilidade de Criar ..... 54  
The possibility to create  
*Maria Emília Lino da Silva*
- As Hipóteses Filogenéticas e Ontogenéticas de Freud e a Gênese da Cultura ..... 73  
Freud's filogenetic and ontogenetic hypotheses and the genesis of culture  
*Mônica Guimarães Teixeira do Amaral*
- O Que é Ouvir ..... 86  
What is to hear  
*Mauro Martins Amatuzy*
- O Estilo de Aprendizagem e o Professor: Possibilidade de Avaliação da Criança pelo Docente ..... 98  
Learning style and the teacher: Possibility of child's evaluation by the teacher  
*Raquel Souza Lobo Guzzo*

Docentes-Pesquisadores: Perspectiva Pessoal quanto à Profissão .....	123
Teachers-Researchers: Personal perspective about the profession <i>Maria Marta Giacometti</i>	

## RESENHAS

O Professor e a Pesquisa da Aprendizagem Verbal.....	140
The teachers and verbal learning research <i>Geraldina Porto Witter</i>	
Definición de Alfabetización .....	144
Definition of literacy <i>Herminia V. de Castillo</i>	
A Prática da terapia Racional Emotiva.....	149
The practice of Emotive-Rational therapy <i>Luiz Fernando de Lara Campos</i>	

COMUNICAÇÕES BREVES (Resumo das dissertações) .....	150
ANAIS .....	167
INFORMATIVO.....	226

# LEITURA CRÍTICA EM CRIANÇAS COM DÉFICITS COMPORTAMENTAIS

Herminia V. de CASTILLO\*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar a eficiência do programa Leitura Crítica de Witter (1985) no que se refere a respostas textuais, elaboradas e discriminação entre fantasia e realidade.

A mostra estava integrada por sete sujeitos, de idades compreendidas entre 11 e 12 anos, de classe média baixa, que freqüentavam uma escola de educação especial na cidade de Maracay-Venezuela. Todos os sujeitos tinham nível educável. O delineamento foi de pré-treino e pós-testes. Realizaram-se 19 sessões com uma duração de 40 minutos cada uma.

Os resultados obtidos demonstraram a eficiência do programa empregado para a consecussão dos objetivos propostos.

## INTRODUÇÃO

Nesta Introdução são descritos os aspectos conceituais relevantes para o problema do desenvolvimento de habilidades complexas de leitura em crianças com déficits comportamentais.

### - Leitura Crítica

Geralmente a preocupação com o ensino da leitura, voltado para crianças portadoras de deficiências intelectuais,

(\*) Professora da Universidade Pedagógica Libertador. Núcleo Maracay-Venezuela.

não vai além do domínio necessário dos mecanismos do ato de ler ou do domínio da leitura em nível funcional elementar.

Esta consideração deriva-se do fato de a literatura especializada apresentar pequeno número de experiências dirigidas para o treino da compreensão de textos e da leitura crítica com aquela classe de crianças.

As causas da falta de estudos na área da compreensão da leitura e da leitura crítica podem ser encontradas em diversos setores: no sociocultural, no pedagógico, no clínico, no setor de política educacional, etc. Levantá-las aqui, não é, todavia, o propósito deste trabalho. Mesmo assim, pode-se afirmar que uma das razões principais dessa situação é a pouca credibilidade no potencial das crianças com déficits intelectuais existente entre os que estão encarregados de conduzir o processo de aquisição da leitura.

Dentro dessas perspectivas, julgou-se pertinente iniciar o desenvolvimento do tema aqui considerado, a partir da tese da modificação do comportamento cognitivo; embora não se tenha todo o conhecimento necessário a respeito do educando-leitor, do próprio processo de aprendizagem da leitura e dos materiais e procedimentos utilizados e utilizáveis na aprendizagem desse comportamento.

No que tange ao aspecto cognitivo, retomam-se, neste trabalho, os princípios básicos mencionados por Ruiz (1985), segundo os quais é possível afirmar-se que:

- O ser humano está em constante processo de transformação, visando atingir processos mentais superiores e adquirir mais eficiência e melhor adaptação.
- A modificação não é somente biológica. Existe outra classe de modificação que resulta na mudança do curso previsto para o desenvolvimento.
- A modificação não se refere unicamente a habilidades e destrezas, mas também àquelas mudanças que afetam uma parte da estrutura; o que, por consequência, afetará o todo, já que existem relações estreitas entre as partes e o todo.
- As alterações estruturais são essenciais para o homem, por isso deve-se ter acesso a elas, inde-



pendentemente dos fatores que precederam sua condição.

Na verdade, o autor sintetiza esse conceito nos seguintes termos: a modificação cognitiva estrutural caracteriza-se pelas alterações produzidas no indivíduo, após uma intervenção específica e um programa de ensino, o qual não se limita a uma única tarefa ou função, mas ao que afetará significativamente a totalidade do funcionamento de sua mente.

Os fundamentos dessa teoria constituem o marco referencial que estimulou e orientou a presente pesquisa. Assim, propôs-se continuar nela o desenvolvimento das habilidades de leitura correspondentes a um nível mais avançado desse comportamento como é o da leitura crítica<sup>1</sup> tendo em vista ser ele também parte fundamental do processo de aquisição.

A esse respeito, é oportuno citar-se a opinião de Pérez-RIAJÓ (1986, p. 131) "A leitura tem um duplo caracter: a) material (aquisição de conhecimentos que permitam ao indivíduo melhor situação, ocupação ou posto de trabalho); b) espiritual (enriquecimento moral, intelectual, científico, estético)".

Nesse sentido, o professor que ensina uma criança a ler não pode considerar que seu trabalho se encerra, quando ela é capaz de discriminar símbolos impressos, de desenvolver leitura mecânica.

Os níveis de compreensão da leitura e leitura crítica fundamentam-se igualmente numa série de habilidades que os especialistas da área procuraram especificar, a fim de orientarem o treino para a sua aquisição.

Cumprе assinalar ainda que, na revisão bibliográfica efetuada, não foi possível encontrar conceitos ou descrições sobre os níveis mencionados, levando-se em conta a aprendizagem de crianças portadoras de deficiências comportamentais. Por esse motivo, far-se-á referência a algumas interpretações que, por sua amplitude e especificidade, trouxeram informações valiosas para esta pesquisa.

(1) Evidentemente para se chegar a desenvolver este nível é necessário que os que lhe servem de apoio ou mesmo de pré-requisitos estejam subjacentes. (...)

Nesta ordem de idéias, encontra-se SMITH (1972), ao estudar a leitura em seus níveis mais avançados, estabelece quatro categorias: compreensão literal, interpretação, leitura crítica e leitura criativa.

O referido autor descreve a compreensão literal como sendo um nível de pouca profundidade; não inclui habilidade de pensamento elaborado, pois constitui o nível mais simples para captar o significado. Neste caso, o leitor, ao responder perguntas sobre o texto, utiliza as mesmas palavras do autor: este nível só requer memorização.

Quanto à interpretação, exige-se maior profundidade; relaciona-se com a busca de significados implícitos ou não expressos diretamente no texto, sendo sumamente importante para a aprendizagem de qualquer área do conhecimento.

Quanto ao terceiro nível, a leitura crítica, SMITH explica que esta compreende um grupo de habilidades tais como a avaliação e emissão de juízos pessoais, no que se refere à qualidade, valor, exatidão e confiabilidade do conteúdo lido.

O quarto nível, a leitura criativa, é, a critério de SMITH, aquele que complementa os três níveis anteriores. Nesta classe de leitura, surgem, na mente do leitor, perguntas, problemas e a necessidade de resolvê-los gera uma atividade mental que o leva para além do texto lido.

ZINTZ (1970), dentro desta mesma perspectiva, afirma que existem duas categorias de habilidades: as de compreensão e as funcionais.

As habilidades funcionais referem-se à eficiência para utilizar o material impresso. As de compreensão podem ser classificadas em compreensão literal ou pré-interpretativas e interpretação propriamente dita.

Essas habilidades, segundo o autor, constituem os pré-requisitos para se alcançar o nível de leitura crítica; a que ele define como a habilidade para se aplicarem habilidades de interpretação literal e de interpretação propriamente dita, com aquelas habilidades que se relacionam com a capacidade de se selecionarem e emitirem juízos enquanto se lê.

De acordo com o mesmo autor, para alcançar o nível de leitura crítica, o leitor deve desenvolver as seguintes habilidades: a) utilizar normas para julgar; b) utilizar suas habilidades para fazer comparações; c) reconhecer o que é relevante na informação; d) discriminar fatos e opiniões, diferenciando-os; e) fazer inferências e obter conclusões.

Referindo-se a este mesmo nível de leitura, SILVA (1981) considera que a criatividade tem um papel relevante para a educação cultural que deve ser fomentada na escola. Assim, descreve o leitor crítico como alguém que, impulsionado por sua intenção, desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível; questiona, problematiza, raciocina, aprecia com criatividade, coteja, constata e transforma a informação, o que resulta na constituição do seu próprio texto.

Face ao que considera como leitor crítico, SILVA alerta para a tendência tão generalizada, no âmbito escolar, de se converter a leitura em mera decodificação de símbolos impressos. Sugere, então, que a leitura não deve ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.

SANTOS (1989) indica a existência de três enfoques sobre a leitura crítica: a) o dos autores para quem ler criticamente significa ser capaz de questionar, avaliar, identificar vieses e julgar as idéias do autor; b) o dos autores que definem a leitura crítica operacionalmente, considerando-a uma habilidade para fazer inferências, identificação das idéias principais e para estabelecer comparações e relações de causa e efeito; c) o dos que consideram a leitura crítica como um sistema de categorias, entre as quais, encontram-se: a identificação dos objetivos do autor, a avaliação do argumento, a avaliação das informações e a compreensão dos problemas levantados.

De acordo com a citada autora, existe um consenso geral entre os estudiosos que sustentam esses pontos de vista e a falta do ensino do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolaridade.

Dentro dessa mesma linha, OAKHILL e GARNHAM (1988) consideram que a leitura crítica pode ser ensinada a

partir das primeiras séries, desenvolvendo-se atividades em que as crianças possam estabelecer diferenças entre fantasia e realidade, fatos e opiniões; possam detectar a logicidade do texto, a ambigüidade e outros aspectos que as obriguem a uma atividade crítica.

Com uma posição semelhante, WALLACE (1988) defende que a leitura não deve ser somente ativa, mas interativa; portanto se faz necessário incentivar o estudante para que vá de um simples comentário a uma posição crítica a respeito da lucidez ou qualidade do pensamento do autor. Recomenda ainda que, desde os primeiros anos da escola elementar, realizem-se atividades, nas quais a criança interprete e avalie pequenas histórias; discuta e compare suas interpretações com as dos companheiros e apresente conclusões sobre o conteúdo lido.

OAKHILL E GARNHAM (1988), CLARY (1977), RYDER, GRAVES e GRAVES (1989), também propõem dois passos que devem ser considerados no desenvolvimento de uma atitude crítica da criança frente à mensagem escrita.

De acordo com esses autores, seria importante: a) fomentar na criança, desde seus primeiros anos escolares, uma atitude crítica, isto é, estimulá-la para que manifeste suas percepções, opiniões e idéias sobre assuntos relacionados com o que se está tratando; b) induzi-la a perceber, intuitivamente, que o mundo das possibilidades é maior do que o da realidade.

HUSSEIN (1984), referindo-se à leitura crítica, afirma que existe concordância entre os especialistas dessa área, no que tange à conveniência de se iniciar o ensino do repertório crítico desde os anos pré-escolares. Desta maneira, deve-se iniciar a atividade de discriminação entre fantasia e realidade nesse período, o que implica a orientação da criança para comparar as informações lidas nos textos com as informações de sua própria experiência.

HUSSEIN (1984) e SAMPAIO (1982) partilham a mesma opinião, segundo a qual há carência de pesquisas que conduzam os especialistas ao esclarecimento das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da leitura neste nível, em situação de sala de aula. Esta circunstância é

contraditória, dada a ênfase que educadores e estudiosos da leitura crítica dão a essa atividade. Há muita recomendação verbal, muita valorização, mas os dados de pesquisa são escassos.

SAMPAIO (1982) dentro do contexto de seu trabalho, considerou a leitura crítica como uma habilidade para detectar aspectos positivos e negativos, relevância e adequação metodológica, além de generalização. Sua pesquisa focalizou este repertório de textos de pesquisas, tendo trabalhado com sujeitos universitários.

HUSSEIN (1984) implementou um programa de leitura crítica para alunos da 5ª série e obteve êxito no desenvolvimento desse nível através de procedimentos que estimularam habilidades como: discriminação do real/imaginário, uso da experiência passada, discriminação de opinião/fato, análise da adequação título/conteúdo, entre outras. Esta programação sustentou-se em um referencial comportamental em que a relação autor-texto-leitor (audiência) implica em o último usar seu contexto de vida para através do explícito e implícito no discurso poder ir além do texto: ter uma comunicação efetiva e crítica com o autor, estando ciente das variáveis em jogo.

Ainda dentro do enfoque do conceito de leitura crítica, ROBBINS (1981) dá sua contribuição ao explicar esse nível de leitura como uma habilidade complexa, que exige, da parte do leitor, uma grande atenção diante do material impresso e uma atitude de investigador, para poder julgar a competência do autor e a veracidade da fonte, tendo pontos em comum com outros autores já mencionados.

Referindo-se a um aspecto diferente da conceituação da leitura-crítica, STOUFFER (1969), WINNE (1979), SILBERMAN (1970) e WALLACE (1980) consideram alguns fatores que contribuem para o ensino deste tipo de leitura em sala de aula.

STOUFFER (1969) considera como benefício para os alunos a formulação de suas próprias perguntas frente ao texto, porque elas representam a curiosidade deles diante do material escrito, o que contribui para torná-los mais ativos em sua interação com o conteúdo textual.

WINNE (1979) e SILBERMAN (1970) informam que existem duas categorias de perguntas: a categoria de questões de baixo nível cognitivo e a categoria de questões próprias para estimularem respostas reflexivas as quais funcionam como recurso para induzir a criança a realizar uma análise menos superficial do texto, gerando assim a possibilidade de a criança emitir respostas de nível mais elevado de raciocínio.

WALLACE (1988) atribui também grande importância às perguntas para incentivar respostas reflexivas e analíticas. De outra parte, atribui relevância ao papel do professor na condução do processo, apontando para o fato de que as estratégias de ensino não devem ser diretivas, mas devem permitir maior liberdade para que os alunos manifestem suas preferências quanto aos conteúdos; participem das discussões em grupos; elaborem suas conclusões e confrontem seus pontos de vista.

Outro aspecto referente ao ensino da leitura e que tem sido muito considerado por diferentes autores é o que trata do momento em que se deve iniciar o ensino da leitura crítica, já se tendo feito aqui algumas considerações a respeito da matéria.

Com efeito, a esse respeito existe opinião bastante generalizada quanto à conveniência de se começar o processo desde os primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, a maioria dos autores defende que o pré-requisito para o nível de leitura crítica é a compreensão; muito embora outros não só façam menção do nível imediato anterior, mas também qualifiquem como importante e indispensável o nível da decodificação do símbolo impresso.

Diante das descrições que os diversos autores aqui mencionados fizeram da leitura crítica, pode-se considerar que ler criticamente implica uma interação entre leitor e autor, em termos de reação que conduz o leitor a avaliar, compor, além de fazer inferências a partir do texto lido.

É necessário, entretanto, ressaltar que tais descrições não estabelecem nenhuma diferença entre leitura crítica de um texto científico e leitura crítica de um texto literário.

É certo que tanto no caso do texto científico quanto no caso do texto literário estão implicadas atitudes semelhantes.

Diante de um texto científico, o leitor deve estar vigilante para detectar incongruências, superficialidade, inexactidão da informação, confiabilidade das fontes, objetividade do autor, ambigüidade nos termos utilizados; discriminar evidência e opinião, aspecto metodológico e outros mais específicos relacionados com a área do conhecimento à qual se refere o conteúdo.

Cumprido destacar ainda que, no âmbito do texto científico, a leitura crítica requer, da parte do leitor, uma sólida base quanto aos conhecimentos e experiências prévias, relacionadas com o assunto que está sendo avaliado.

Quanto ao texto literário, a leitura crítica volta-se para estes aspectos: estilo do autor, recursos literários utilizados na obra, análise de personagens, classificação da obra entre os gêneros literários, etc. Neste contexto, as exigências de um repertório prévio específico são menores, comparadas com as do texto científico. Dentro do âmbito escolar, geralmente basta algum tipo de informação a respeito dos aspectos acima relacionados, para que o aluno realize sua análise.

Além disso, na leitura crítica de obras literárias entra em jogo o papel das preferências do leitor e seus valores estéticos, o que pode dificultar a objetividade da interação leitor-texto.

Outro aspecto que se deve destacar, no que tange às diferentes descrições relacionadas com a seqüência de habilidades necessárias para se ler criticamente, é o de tais descrições obedecerem a especulações teóricas.

Não existem investigações suficientes para o teste do que foi estabelecido teoricamente. Observa-se que a linha de investigação dentro deste contexto se orienta em direção a aspectos específicos como: influência do professor, tipos de perguntas, características dos textos, atividades, procedimentos e outros fatores que possam estimular a leitura crítica.

Como foi assinalado por HUSSEIN (1984) e SAM-PAIO (1982), existem, de um modo geral, poucas perguntas focalizando o nível de leitura crítica. A situação é ainda mais precária, quando se buscam pesquisas realizadas com sujeitos portadores de déficit mental.

Face a essa grande lacuna registrada na literatura, foi elaborado o presente estudo, dando-se continuidade ao anterior. Os objetivos deste segundo estudo vêm apresentados no próximo item.

## OBJETIVOS

Para esta segunda pesquisa propôs-se verificar se o programa de leitura crítica, delineado por WITTER (1985), desenvolve os seguintes comportamentos cognitivos em crianças com déficits comportamentais:

- a) discriminação de aspectos relevantes de texto (resposta textual);
- b) discriminação entre fantasia e realidade;
- c) respostas críticas elaboradas.

Também teve-se por objetivo verificar as correlações entre as categorias de respostas antes e após o treino.

## MÉTODO

Será descrita, nesta parte, a metodologia empregada para a coleta de dados de que se serviu o presente estudo.

## SUJEITOS

Compuseram a mostra sete sujeitos, sendo 4 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre 11 e 12 anos, todos pertencentes à classe média-baixa e freqüentavam uma escola de educação especial na cidade de Maracay-Venezuela. Todos os sujeitos apresentavam nível intelectual educável, os quais haviam sido alfabetizados através do programa **Lendo e Escrevendo** de Witter e Copit (1979) e submetidos a um programa de treino de compreensão de leitura. O tempo médio de permanência na instituição era de um ano e meio, com média geral de escolarização de quatro anos.

## DELINEAMENTO GERAL

O delineamento da pesquisa foi de pré-testes, treino e pós-testes. No treino ocorreu treinamento das habilidades



na hierarquia de leitura, correspondente ao nível de leitura crítica (fase inicial).

O treino das habilidades correspondentes do nível de leitura crítica orienta-se de acordo com a descrição que formulam BERBIN (1982) e JAROLIMER (1971).

## OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO

**Leitura Crítica:** refere-se à habilidade para avaliar ou julgar as idéias lidas quanto à veracidade, exatidão, confiabilidade, validade e seriedade da fonte do autor; para determinar a importância ou relevância do material e selecionar o que mais convirja para a solução do problema ou do assunto que se nos apresenta; para captar conclusões e emitir juízo ou opinião acerca do que se leu; saber distinguir traços de opiniões, traços de suposição ou hipóteses e traços de fantasia; detectar inconsistências; fazer comparações; apreciar semelhanças e diferenças; detectar propagandas; constatar a veracidade dos dados fornecidos no material.

As habilidades para o nível em questão vêm a seguir:

1. Observar semelhanças e diferenças, fazer comparação, analisar ilustrações.
2. Diferençar fatos de opiniões.
3. Diferençar fatos de fantasias.
4. Detectar inconsistências.
5. Examinar suposições.
6. Avaliar a confiabilidade de um autor e de uma fonte.
7. Julgar se o título é adequado ou não.
8. Julgar personagens como seres reais ou criados.
9. Determinar a relevância de um material.
10. Constatar e checar dados.
11. Julgar a validade da informação.
12. Selecionar entre várias fontes a que mais convenha.

13. Chegar a tentativas de conclusões, sujeitas a revisão, caso se descubra nova informação.
14. Provar possíveis conclusões à luz dos dados.
15. Avaliar o próprio trabalho.
16. Estabelecer relações de causa e efeito.
17. Discutir relações.
18. Reconhecer o relevante do não relevante.

Deste grupo de habilidades, foram treinadas as de números: 3, 7, 8 e 15, por serem os necessários e os adequados ao nível de desempenho global dos sujeitos.

## MATERIAL PARA O TREINO

Ao treino com vistas à obtenção dos pré-requisitos conceptuais necessários para o desenvolvimento do nível de leitura crítica, empregaram-se os seguintes recursos:

- Estímulos concretos (brinquedos, giz de cera, cadernos, guloseimas, pranchas representativas de exemplos do conceito de fantasia e realidade);
- Quadro-negro e giz.

Durante o treino das habilidades a nível de leitura crítica, utilizaram-se os seguintes materiais:

- Histórias redigidas por crianças venezuelanas, cursando a 2ª e 3ª série de escolas públicas, cujas idades estavam compreendidas entre + de 9 anos.

Neste sentido foi solicitado às professoras que pedissem a seus alunos para redigirem histórias inventadas por eles, com a condição de serem elas escritas em sala de aula.

De uma amostra total de 80 histórias, foram selecionadas 10, segundo estes critérios:

- a) A história deveria ser original.
  - b) Apresentar conteúdo coerente.
- Além das 10 histórias, utilizaram-se pranchas alusivas à trama de cada texto.

- Utilizaram-se ainda quadro-negro, giz, lápis e caderno.

#### **- Material para o Pré e o Pós-teste**

Para as fases de pré e pós-testes, empregaram-se duas histórias, as quais foram escolhidas da amostra selecionada para o treino do programa de leitura crítica. No pré-teste, fez-se uso da história intitulada O Patinho; no pós-teste, a história foi A Menina.

Além deste material, empregaram-se também fichas contendo perguntas estipuladas no programa de leitura crítica de WITTER (1985) e dados pessoais dos sujeitos.

#### **- Procedimento para a Aplicação do Pré-teste e Pós-teste**

A aplicação de pré-teste realizou-se conforme o seguinte procedimento:

- Os sujeitos eram retirados de sua sala de aula e conduzidos a um pequeno salão. Uma vez aí, eles eram convidados a sentar-se e iniciava-se uma conversa informal;
- A experimentadora, a seguir, procedia à leitura oral de uma história, enquanto os sujeitos o faziam silenciosamente. Após a leitura da experimentadora, cada sujeito passava a ler parte do texto oralmente.
- Concluída a fase de leitura, a experimentadora formulava ao Sujeito as perguntas apresentadas pela ficha. O sujeito emitia respostas orais que eram resgatadas literalmente pela experimentadora em seu respectivo protocolo.

#### **Treino**

Antes de proceder ao desenvolvimento do programa de treino das habilidades correspondentes ao nível de leitura crítica, considerou-se necessário, dado o nível de desem-

penho dos sujeitos, proporcionar um treino inicial, a fim de desenvolver comportamentos cognitivos que lhes permitissem, posteriormente, fazer a transferência, de um plano empírico-concreto para um plano mais formal, do conceito de fantasia e realidade de tomada de decisões (Fase preparatória do Programa de Leitura Crítica, Witter, 1985).

O referido programa compreendeu esta atividades:

- Apresentava-se um exemplo de conceito de fantasia, utilizando-se, quase simultaneamente, três meios: oral, escrito e gráfico;
- A experimentadora dizia o exemplo e perguntava se ele podia acontecer na realidade. Escutadas as respostas, ela passava a escrevê-lo no quadro-negro e apresentava a prancha representativa do exemplo. Caso os sujeitos respondessem erroneamente, a experimentadora lhes pedia que observassem a prancha e dessem novas respostas;
- Discutia-se, então, com toda a classe o porquê de a situação não poder ocorrer na realidade;
- Os sujeitos, após a discussão anterior, deveriam inventar um exemplo de situação que não pudesse acontecer na realidade;
- Discutia-se com toda a classe cada um dos exemplos inventados.

Da parte da experimentadora foi apresentada uma seqüência de seis exemplos.

Realizadas as atividades discutidas acima, passou-se a explicar o conceito de realidade. Nesta ocasião, fez-se um procedimento similar ao anterior, com delineamentos onde se contrastavam simultaneamente exemplos de ambos os conceitos.

Para a resposta de eleição levaram-se em conta a seguinte estratégia:

Apresentavam-se várias guloseimas aos sujeitos, colocando-as sobre a escrivaninha, e pedia-se a cada um que escolhesse aquela de que mais gostasse. Feitas as escolhas, exigia-se que cada sujeito explicasse o porquê de sua escolha.

Esta mesma atividade realizou-se com objetos, pranchas que apresentavam animais, brinquedos e lugares (parque, rio, praia, zoológico, etc.). Ao todo, foi apresentada uma seqüência de seis situações de escolha.

Concluída esta fase, passou-se a criar condições experimentais que permitissem aos sujeitos transferirem esta aprendizagem para um nível menos concreto. Assim, foram selecionadas três histórias do programa de leitura crítica de WITTER (1985), as quais deveriam ser analisadas em função dos conceitos fantasia-realidade e respostas de eleição.

As histórias escolhidas foram: O Carro Mágico, Dor de Barriga e O Pato Sabido.

De posse deste material, a experimentadora passou a ler cada texto. Ao final da leitura, foram feitas estas perguntas aos sujeitos: "De acordo com o que vocês escutaram, há alguma fantasia?" Por quê?" ou "Há alguma realidade? Por que?" e "De que mais vocês gostaram?"

Esta fase foi desenvolvida durante três sessões de trabalho, com duração aproximada de 40 minutos cada uma.

Após a realização do treino que focalizou os pré-requisitos conceptuais, deu-se início ao Programa de Leitura Crítica proposto por WITTER (1985), o qual aponta estas atividades:

- Leitura silenciosa pelo sujeitos;
- Leitura em voz alta pela professora;
- Leitura em voz alta pelos alunos; até que o texto esteja lido três vezes;
- Solicitação a dois alunos que contem a história;
- Convite aos alunos que pensem sobre o que foi lido e respondam às perguntas: 1) "O nome do texto está bom? (adequado, correto) Por quê? Podia ser melhorado? Como?" (Conversa a respeito do assunto e estimular os alunos para que falem o que pensam e discutam as respostas); 2) "Os personagens poderiam ser de verdade? Por quê?"; 3) "O que aconteceu na história poderia acontecer de verdade?" (na vida real) Por quê?" (Conversar); 4) "Toda história tem começo, meio e fim. Esta história tem começo, meio e fim? Esta ordem está bem? Por quê?" (conversar).

**Observação:** Para cada questão destacar um ou mais alunos, a fim de que respondam e, em seguida, conversar com toda a classe.

Escrever as melhores respostas no quadro-negro e pedir aos alunos que as copiem em seus cadernos.

Quanto a este último aspecto do programa, introduziram-se algumas variantes posto que a programação de WITTER foi anteriormente testada com crianças normais de periferia, em condições de desenvolvimento cognitivo diferentes das que foram sujeitos no presente trabalho.

- Em princípio, esperava-se que as respostas dos sujeitos fossem espontâneas; quando isso não ocorria, pedia-se a eles sua participação.
- Anotavam-se no quadro-negro somente as respostas relacionadas com o título e o final da história.
- Escolhia-se, por votação, o título e o final de que os sujeitos mais gostavam.
- Pedia-se a todos que copiassem a história em seus cadernos, substituindo o título e o final pelo que havia sido escolhido.

O treino de leitura crítica desenvolveu-se durante oito sessões de trabalho, com duração aproximada de 40 minutos por sessão.

Ao término do programa, procedeu-se à aplicação do pós-teste, conforme o procedimento utilizado em pré-teste.

## RESULTADOS

Será feita, de início, a análise qualitativa e em seguida a quantitativa. Mas, para melhor compreensão das análises, faz-se necessário especificar os critérios empregados na avaliação do desempenho dos sujeitos nas diferentes categorias de respostas.

Para este estudo partiu-se da proposta de categorias de respostas de leitura crítica elaborada por HUSSEIN (1982), para avaliar alunos de classes comuns que cursavam a 5ª série do 1º grau.

Em atenção ao fato de que a mencionada categoria foi dirigida a alunos de classes comuns, houve a necessidade de se introduzirem algumas modificações, com o propósito de adaptá-la ao contexto do desempenho intelectual dos sujeitos participantes desta pesquisa.

É oportuno recordar que, no presente estudo, um dos objetivos propostos consistia em estabelecer a discrimi-

nação entre fantasia e realidade, através do Programa de Leitura Crítica de WITTER (1985). Por isso, tornou-se imperativo fazer-se uma adaptação na categoria de respostas que se baseavam na experiência dos sujeitos. Mesmo assim, foi atribuída a esse tipo de respostas maior ponderação que a atribuída às demais categorias.

Outra modificação deu-se ao serem avaliadas as respostas. Atribuía-se a elas não só um valor absoluto como HUSSEIN (1982), mas, dependendo de sua qualidade, uma fração de pontuação podia ser obtida pelo sujeito.

De outra parte, tomando-se em consideração os diferentes níveis de elaboração cognitiva implicados nas diversas categorias de respostas, foi estabelecida uma amplitude de variação de zero até dez pontos.

De acordo com HUSSEIN (1982), a descrição das quatro categorias é a que se segue:

**Respostas em branco:** dentro desta categoria se consideravam estas situações: a) quando o sujeito não emitia respostas; b) quando apenas dizia "sim" ou "não", sem justificativa; c) quando a justificativa não estava de acordo com a narrativa; d) quando a resposta não destacava aspectos relacionados com a pergunta - valor zero. Exemplo desta categoria de respostas: "Sim", "Não", "Não sei", sem justificativas.

**Respostas textuais:** quando a resposta era adequada ao que se perguntava e a argumentação se limitava aos estímulos discriminativos oferecidos pelo material, podendo haver concordância ou não com a proposição do texto, mas apresentando sempre adequação - valor de um ponto. Exemplo:

"- Você gostou do final da história?"

"- Sim, porque ela diz coisas bonitas".

(resposta emitida por um sujeito - valor de um ponto).

**Respostas baseadas na experiência - Discriminação entre Fantasia e Realidade:** quando a resposta demonstrava a criticidade do sujeito; quando ele se baseava nas informações textuais; apoiava-se em suas experiências e no conhecimento da realidade; podendo ou não estar de acordo com o que era proposto, mas apresentando adequação ao texto. Evidenciada a discriminação entre fantasia e reali-

dade, à resposta se atribuíam três pontos. Como exemplo, selecionou-se esta fala de um dos sujeitos: “- O que sucedeu pode acontecer na realidade?”

“- Sim, porque eu sonho coisas bonitas e feias”. (valor de três pontos)

**Respostas elaboradas:** quando a resposta mostrava criticidade, conforme o que foi descrito no item anterior mas apresentando argumentações mais elaboradas, com mais detalhes - valor de dois pontos. Exemplo desta classe de resposta: “- O que sucedeu pode acontecer na realidade?”

“Sim, porque eu sonho muito com meus amiguinhos” (valor de dois pontos).

Além da avaliação por categoria de resposta, foi feita uma avaliação global do desempenho dos sujeitos em leitura crítica. Para isto, tendo por base o conceito de hierarquia de respostas, foram atribuídos pontos às categorias definidas, de modo a se dispor de uma média ponderada de base dez.

À primeira categoria foi atribuído zero na ponderação, pois era índice de ausência de criticidade. Para as respostas textuais foi atribuído o peso dois, posto que indicava o primeiro estágio de evolução da criticidade, evidenciando um adequado relacionamento autor-texto-leitor, sendo o último capaz de detectar as proposições do texto, embora não estivesse apto a escapar ao rígido controle dos estímulos discriminativos textuais.

As respostas que evidenciaram uma capacidade do sujeito usar o seu contexto de vida, na interface com o texto e, assim, poder detectar sua representatividade ao nível do real/imaginário pressupõem um progresso na sua capacidade como leitor; por esta razão, foi atribuído o peso três às respostas que se encaixaram nesta categoria.

A categoria de respostas elaboradas representava o nível mais alto de criticidade trabalhado neste estudo. Aqui, além de saber adequar sua leitura ao texto, saber detectar dimensões relevantes do texto e relacioná-las com suas vivências, esperava-se que o aluno soubesse usar estas vivências sob a forma de argumentação, recorrer ao seu repertório lingüístico, para expressar sua reflexão sobre o conteúdo do texto da ótica de sua vivência ou de sua leitura de mundo, para usar expressão consagrada por FREIRE (1980). Implica esta categoria que já se tenha o domínio das respostas menos sofisticadas das habilidades requeridas no comportamento textual. Nestas circunstâncias, lhe foi atribuída uma ponderação cinco.



Segue-se um exemplo global de pontuação e ponderação das respostas.

Respostas (S <sub>7</sub> - Pós-teste)	Categoria	Pontos	Pon- deração
1. Sim, porque se fala de uma menina que está triste.	elaborada	2 x 2	4
2. Menina chorona, porque chorava.	textual	1 x 1	2
3. Sim, porque eu sonho todas as noites.	discriminação fantasia/realidade	3 x 3	9
4. Quando eu sonho bonito.	textual	1 x 2	2
5. Sim, porque ela sonha coisas bonitas. (usa e expressa seu padrão estético e relação afetiva com o texto)	elaborada	2 x 2	4
6. Porque a menina sonhará com caramelos e carinhos. (elabora um final de história pessoal e adequado ao texto do ponto de vista lógico, formal e estético).	elaborada	2 x 5	10
<b>Total</b>		<b>16</b>	<b>31</b>

### - Análise Qualitativa

A análise qualitativa aparece de forma sintética nas figuras que apresentam o desempenho dos sujeitos individualmente. São figuras de caráter descritivo.

A Figura 6 permite visualizar-se o desempenho dos sujeitos nas quatro categorias de respostas, avaliadas nas situações de Pré e Pós-teste, apenas com a pontuação simples.

No que tange à categoria de respostas em branco, pôde-se verificar que todos os sujeitos emitiram esse tipo de respostas no Pré-teste; com destaque para os sujeitos S2 e S5, os quais apresentaram maior freqüência, e o S4 que emitiu uma só resposta; ficando os demais com o mesmo nível de desempenho.

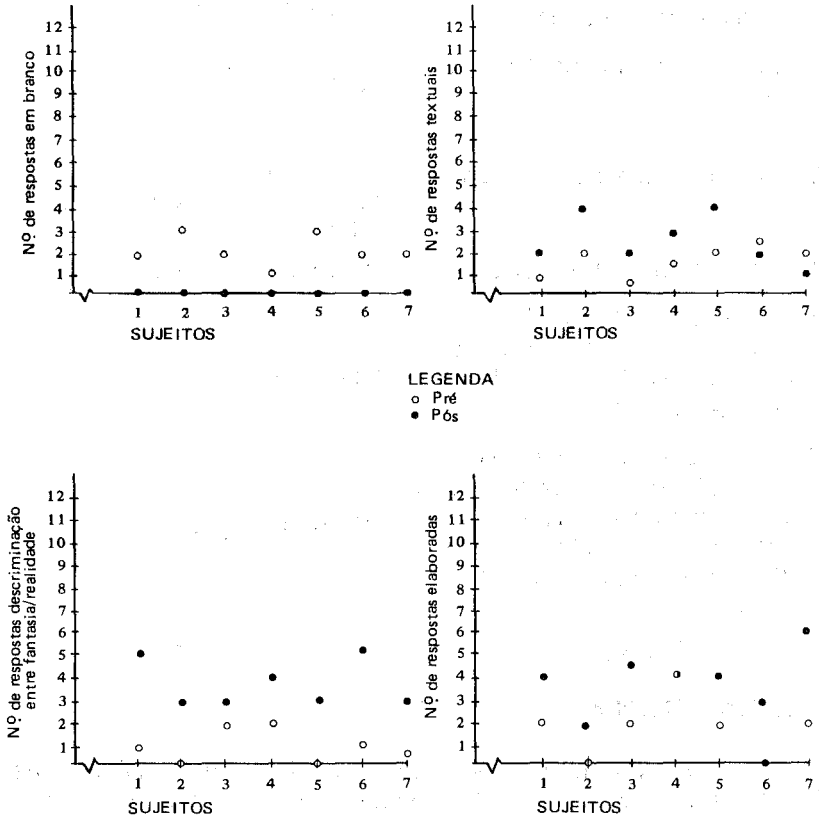


Figura 6: Desempenho dos sujeitos no pré e pós testes por tipo de resposta.

Na situação de Pós-teste, os resultados indicam uma mudança no desempenho de todos os sujeitos, ao não se registrarem respostas em branco.

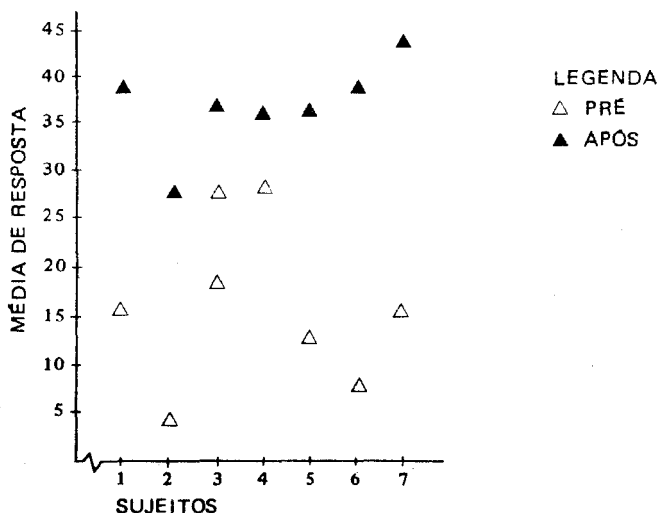
Com referência à categoria de respostas textuais, pôde-se notar que os sujeitos superaram a tendência de responder com monossílabos e sem justificativa. Verificou-se ainda que os sujeitos S2 e S5, que haviam emitido maior número de respostas em branco, alcançaram a frequência mais alta entre os demais sujeitos, incorporando, assim, mais respostas textuais.

Por outro lado, notou-se que os sujeitos S6 e S7 emitiram menor número de respostas textuais no Pós-teste que no Pré-teste; em compensação, evidenciou-se melhor desempenho desses sujeitos nas categorias de respostas elaboradas e baseadas na experiência - discriminação entre fantasia e realidade. Em outras palavras, esses sujeitos avançaram em direção a categorias superiores na hierarquia de desempenho em leitura.

Quanto ao desempenho dos sujeitos na categoria de respostas baseadas na experiência - discriminação entre fantasia e realidade, ficou claro que houve um progresso significativo, se comparado com o da fase de Pré-teste; exceção apenas para o sujeito S3, que melhorou somente em um ponto.

Quanto à condição dos sujeitos na categoria respostas elaboradas, evidenciou-se que elas se distribuíram numa frequência de zero a dois no Pré-teste e, numa frequência de três a quatro, no Pós-teste; destacando-se, neste caso, o sujeito S7, que apresentou a mais alta frequência e o S4, que manteve o mesmo padrão de rendimento.

A Figura 7 representa o rendimento dos sujeitos, através da média ponderada. Por essa figura, é possível verificar-se que o desempenho dos sujeitos no Pré-teste foi modificado significativamente no Pós-teste; à exceção do sujeito S4, que demonstrou ter um bom nível de desempenho antes mesmo de receber o treino. Caso oposto ocorreu com os sujeitos S2, S6 e S7, os quais obtiveram rendimento sensivelmente superior no Pós-teste em comparação com o obtido na fase anterior.



**Figura 7:** Desempenho geral dos sujeitos média ponderada do pré e pós teste.

### - Análise Quantitativa

Para a análise quantitativa, recorreu-se à estatística não paramétrica, tendo em vista a natureza dos dados, o nível de sujeitos, o nível de mensuração utilizado e o desconhecimento do fenômeno a nível populacional (Drew, 1980).

Considerou-se relevante fazer um estudo correlacional entre as categorias de respostas, porque, desta forma é possível detectar-se a relação entre elas, a qual é de tal ordem, que trabalhando o desenvolvimento de uma resposta é possível esperar-se progresso em outras. Também foi feita uma análise correlacional do desempenho dos sujeitos no pré com o que apresentou no pós-teste, para detectar-se a relevância do repertório de entrada ou nível operante na eficiência do programa de aprendizagem da leitura crítica (WITTER, 1985).

Embora leitura crítica seja uma área insuficientemente pesquisada, por se estar testando um procedimento de ensino e pela complexidade de variáveis que interferem na situação educacional natural, para ampliar o poder de gene-

realização do estudo, optou-se por um nível de significância de 0,02; portanto, superior ao normalmente empregado em ciências humanas (0,05).

Para verificar a eficiência do programa de treino em leitura crítica, recorreu-se ao teste T de Wilcoxon (Siegel, 1956) para amostras dependentes, comparando-se o desempenho de pré e pós-teste nas categorias de leitura e no total.

Para o teste estatístico de eficiência da programação foi estabelecida como  $H_0$  que o Pré=Pós e como  $H_1$  que o desempenho dos sujeitos no Pré seria inferior ao Pós-teste:  $H_1$ : Pré<Pós.

**Tabela 5.** Comparação de desempenho no pré com o desempenho no pós teste nas Categorias de Análise.

( $H_0$ : Pré = Pós;  $H_1$ : Pré < Pós; n. sign. 0,02)

Categoria	N	T <sub>c</sub>	T <sub>o</sub>	Decisão
Textual	6	0	1,00	$H_0$ não rejeitada
Fantasia/Realidade	7	2	zero	$H_0$ rejeitada
Elaborada	6	0	zero	$H_0$ rejeitada
Total	7	2	zero	$H_0$ rejeitada

Os dados da Tabela V mostram a comparação no desempenho no Pré e Pós-teste nas categorias de análise. Através da referida tabela, observa-se que o total do desempenho, dentro da categoria de respostas textuais, indica que  $H_0$  não foi rejeitada, sendo  $T_0=1,00$ ; nas demais houve rejeição  $T_0=zero$ .

Apresentado o resultado da prova de hipótese, que permite concluir sobre a eficiência da programação, cabe apresentar os dados correlacionais que permitem concluir sobre as relações intra-categorias nos dois momentos cruciais de coleta: Pré e Pós. Estas correlações aparecem na Tabela VI.

**Tabela 6.** Correlações Intra Categoria no Pré e Pós Teste  
(N = 7, n. sig. - 0,02.  $r_c = 0,75$ )

Categorias	$r_o$
Resp. Branco	1,0 (*)
Resp. Textuais	0,29
Resp. Fantasia/Realidade	0,37
Resp. Elaboradas	0,08
Total	0,75 (*)

A Tabela VI oferece as correlações intra categorias no Pré e no Pós-teste. Os dados obtidos indicam que não houve correlação significativa entre o Pré e o Pós-teste nas categorias de respostas; respostas textuais ( $r = 0,29$ ); respostas fantasia/realidade ( $r = 0,32$ ) e respostas elaboradas ( $r = 0,08$ ). Para respostas em branco foi significativo o valor encontrado (1,0).

Em relação ao total, notou-se que houve correlação significativa ( $r = 0,75$ ), por ser um valor igual ao valor crítico.

**Tabela 7.** Correlações Intra Categorias quanto ao número de Pontos no Pré e Pós-Teste  
(N = 7, n. sig. = 0,02;  $r_c = 0,75$ )

Comparações	Pré	Pós
R. Branco vs Textuais	0,53	0,45
R. Branco vs Fant/Real.	0,48	0,81 (*)
R. Branco vs R. Elaboradas	0,48	0,55
R. Branco vs Total	0,50	0,50
R. Textual vs Fant/Real.	0,17	0,22
R. Textual vs R. Elaboradas	0,38	0,91 (*)
R. Textual vs Total	0,94 (*)	0,69
Fant/Real. vs R. Elaboradas	0,15	0,03
Fant/Real. vs Total	0,25	0,57
R. Elaboradas vs Total	0,01	0,74

(\*) Significantes.

Os resultados expostos na Tabela VII representam o nível de correlação entre as categorias, quanto ao número de pontos no Pré e no Pós-teste.

Ao se compararem os resultados, no Pré-teste, da categoria de respostas em branco com os demais tipos de respostas, constatou-se que não foram encontradas correlações significantes entre elas. Observou-se ainda que a correlação mais alta correspondeu às categorias respostas em branco versus respostas textuais ( $r = 0,53$ ); sem alcançar, todavia, o nível de significância.

A única correlação significativa ocorreu entre respostas textuais e o total, sendo  $r_o = 94$ ; destacando-se, por outro lado, a baixa correlação entre respostas elaboradas e total de desempenho ( $r_o = 0,01$ ).

Na situação de pós-teste, pôde-se verificar que não houve muitas correlações significantes, mas tenderam a ser maiores que no pré-Teste. Encontrando-se correlação significativa entre respostas em branco versus respostas fantasia e realidade ( $r_o = 0,81$ ) e entre respostas textuais e respostas elaboradas ( $r_o = 91$ ). Vale notar que a categoria de respostas em branco versus total alcançaram um nível de correlação próximo ao nível de significância ( $r = 0,74$ ).

## -DISCUSSÃO

Os resultados serão discutidos, levando-se em consideração os seguintes aspectos: interpretação do termo alfabetizado, treino para estabelecer os pré-requisitos conceituais, programa de leitura crítica de WITTER (1985) e material empregado.

Como foi mencionado no referencial teórico deste trabalho, a leitura é um processo complexo que implica a aquisição de vários níveis de desempenho, processo esse que medeia a interação autor-leitor-texto. Essa característica tem convertido em controvérsia a resposta à pergunta quando uma pessoa é alfabetizada.

De fato, existem diversas posições a respeito dessa resposta: há aqueles que consideram que esse comportamento

é adquirido, quando o indivíduo é capaz de discriminar o símbolo impresso; há outros, para os quais isso seria somente um pré-requisito indispensável para se alcançar o verdadeiro nível de leitura, o qual requer compreensão do conteúdo; há outros ainda que consideram o verdadeiro leitor como quem interage com o texto, alcançando os níveis de leitura crítica e criativa. Existe, enfim, aquela posição, segundo a qual o verdadeiro leitor deve possuir todos os níveis mencionados.

Sobre esses pontos de vista, MIKULECKZ (1990) considera que o termo alfabetizado tem sido utilizado para designar, em alguns casos, o domínio de vários desses níveis ou de todos eles; introduzindo-se também a escrita e o cálculo, sem levar em conta o contexto social e a situação política, na qual se desenvolvem os indivíduos. Assim, impõe-se uma redefinição do termo, a fim de que se inclua o propósito social da alfabetização.

Não se pode considerar, afirma o citado autor, que uma pessoa alfabetizada somente domine um determinado nível de leitura; há que se levar em consideração se essa habilidade corresponde às exigências de seu meio social, à profissão que desempenha e ao conceito que predomina na sociedade como um todo.

Por não haver-se estabelecido uma relação entre os propósitos da alfabetização e o contexto social, continua o mesmo autor, surgiram interpretações errôneas a respeito do que se considera uma pessoa alfabetizada; transferindo-se o termo de um contexto social para outro totalmente distinto.

De acordo com esse ponto de vista, a alfabetização é uma habilidade acadêmica, cujo nível de eficiência é determinado pelo uso que dela possa fazer o indivíduo dentro do contexto social em que se desenvolve.

Essa interpretação relativista e pragmática contrasta com a posição daqueles que consideram a leitura como um meio necessário à realização do indivíduo, através do qual ele entra em contato, de um forma pessoal e íntima, com a cultura, enriquecendo seus conhecimentos e experiências.

Sem considerar as possíveis implicações ideológicas que possam advir dessa posição, ou que nela estejam



implícitas, assumiu-se, no contexto deste trabalho, o conceito de pessoa alfabetizada, segundo a qual é a pessoa que demonstra algum grau de desempenho a nível de leitura crítica, conforme se estabeleceu nos objetivos propostos.

As expectativas acadêmicas delineadas neste estudo têm seu suporte científico na teoria da modificação de estruturas cognitivas, apresentada por RUIZ (1985).

Através dos objetivos propostos e dos procedimentos metodológicos empregados durante o treino, procurou-se transferir as habilidades cognitivas já estabelecidas no repertório comportamental dos sujeitos, para outros níveis de aprendizagem que mantivessem estreita relação entre si.

Os resultados obtidos neste estudo mostraram nitidamente a diferença entre o desempenho de leitura crítica apresentado pelos sujeitos no Pré-teste e seu desempenho no Pós-teste; sendo importante destacar o progresso conseguido no que se refere à emissão de respostas em branco.

Pode-se verificar, então, que no Pós-teste os sujeitos assumiram uma atitude ativa frente ao texto, substituindo a posição cômoda de responder com expressões "não sei" ou "não lembro" - consequência de um ambiente familiar e escolar carente de estímulos - que incentive a criança a comunicar suas idéias compará-las com as dos companheiros e a de envolver-se efetivamente com a tarefa. Ressalta-se aqui que todos os sujeitos, na fase de Pós-teste, emitiram respostas que indicavam diferentes níveis de interação com o texto: respostas textuais, respostas de discriminação entre fantasia e realidade e respostas elaboradas. Isto se reveste de grande importância, porquanto indica que todos eles puderam responder aos diversos níveis de exigência cognitiva e lingüística, implícitos nas diferentes categorias de respostas.

Dentro dessas perspectivas, não resta dúvida de que os sujeitos alcançaram o nível de leitura crítica, conforme foi planejado, bem como as habilidades referentes a esse tipo de leitura e que foram selecionados a partir da definição formulada por JAROLIMEK (1971).

A título de ilustração para o que ficou dito acima, vem apresentado a seguir um exemplo das diversas categorias de respostas emitidas pelo S2 nas situações de Pré e Pós-teste.

**Pré teste**

História: O patinho

**Q. 1**

Sim, porque havia um pato.

(Textual)

**Q. 2**

Não sei (Resp. em branco)

**Q. 3**

Sim, porque eu vi um pato.

(Textual)

**Q. 4**

Sim, porque sim (Resp. em branco).

Não discrimina entre realidade/  
fantasia)**Q. 5**

Sim, porque sim (Resp. em branco)

**Q. 6**

Igual, como está na história.

(Textual)

**Pós Teste**

História: A menina

**Q. 1**

Sim, porque era uma menina que chorava muito.

(Elaborada)

**Q. 2**

A menina que chorava

(Textual)

**Q. 3**Sim, porque eu sonho todas as noites. (Discriminação Fantasia/  
Realidade)**Q. 4**Que sonhou que era mariposa.  
(Textual)**Q. 5**

Sim, porque ela sonhou bonito.

(Textual)

**Q.6**

Que continuou sonhando bonito.

(Textual)

Mesmo assim, foi observado que, na situação de Pré-teste e, em menor grau, na situação de Pós-teste, não houve correlações significantes entre as diversas categorias de respostas, com algumas exceções. Isto indica que não se evidenciou uma condição de pré-requisitos entre elas.

Esses resultados, entretanto, devem ser considerados em função de certas circunstâncias que, possivelmente, trouxeram alguma influência à coleta de dados.

De fato, na avaliação do desempenho verbal os sujeitos, foram utilizados categorias dirigidas a qualificar

exclusivamente o conteúdo das respostas emitidas por eles. Não foi desenvolvido, durante o programa de treino, um registro da frequência de respostas emitidas nas diversas categorias; por isso, não se contou com a informação necessária, que permitisse observar se houve ou não um progresso gradual do desempenho em leitura crítica.

Diante do exposto, nota-se que os objetivos propostos para esta pesquisa e os resultados fornecidos por sua realização contrastam com as expectativas e metas dos especialistas, ocupados com o ensino da leitura em grupos de crianças portadoras de déficits comportamentais.

Através da revisão bibliográfica aqui feita, constatou-se que a ação pedagógica para o ensino da leitura não vai além do nível de decodificação; podendo-se interpretar esse fato como um indicador da existência de contradição entre a preocupação tão generalizada pelos educadores de classes especiais para se evitar estigmatização, e as expectativas pedagógicas comumente estabelecidas.

A observação acima coincide com a opinião daqueles que consideram que o problema em si não é de rotulação, mas da atitude assumida frente à pessoa que é diferente da norma (HEINZ, 1986; FAGUNDES, 1989).

Com efeito, a sociedade vai condicionando o indivíduo a avaliar como positivos todos os comportamentos que estejam dentro dos parâmetros pré-estabelecidos e aceitos por todos. Deriva daí o grande desafio: como ser diferente sem deixar de parecer-se com os outros. Talvez seja essa circunstância a causa primeira, segundo a qual o progresso acadêmico da criança com necessidades especiais é encarado dentro de uma visão limitada de suas capacidades reais de desempenho.

Ao refletir-se sobre o nível de desempenho demonstrado pelos sujeitos neste estudo, é necessário destacar a influência que o treino promoveu, quando se procurou estabelecer os pré-requisitos conceituais (discriminação entre fantasia e realidade), indispensáveis, dada a carência com que se apresentaram os meios familiar e escolar, durante o processo de aquisição da linguagem.

É oportuno assinalar ainda que há um aspecto, em relação às respostas que distinguem realidade de fantasia,

merecedor aqui de alguma consideração. Em certas línguas esta relação da pessoa com o real e o imaginário existente no texto pode ser facilitada pelas marcas lingüísticas. Em outras, isto não ocorre da mesma forma. Evidentemente o clássico "Era uma vez..." predispõe o leitor a focar a matéria seguinte como uma história, mas não é suficientemente forte para indicar-lhe pontos de aproximação - afastamento do real.

No alemão, o uso do tempo verbal, de acordo com o tipo de texto, facilita ao leitor esta distinção, pois conforme estudos como o de WEINRICH (apud Battaglia, 1990) uma fábula, uma lenda, uma fantasia, são narradas em dois planos que se diferenciam pelo tempo verbal, onde o início e o fim são introduzidos pelo pretérito imperfeito e, no corpo da narrativa, usa-se o pretérito perfeito. Assim, diz BATTAGLIA (1990, p. 17): "PI (pretérito imperfeito) é o elo de ligação que marca a passagem do mundo real para o mundo fictício. No início da lenda, PI transporta o leitor/ouvinte para o mundo narrado e, no final da estória, o traz de volta para seu cotidiano. Nesse caso, PI marca o limite entre o mundo comentado e o mundo narrado, e funciona como uma espécie de moldura em torno da história, enquanto PP (pretérito perfeito) é o tempo verbal usando para narrar a estória em si". Certamente este aspecto deve facilitar a aprendizagem da discriminação realidade/fantasia, para o leitor de língua alemã, tendo implicações educacionais. Não é o que ocorre no português ou no espanhol.

Na verdade, cumpre destacar que as atividades contempladas no programa de leitura criativa de WITTER (1985), bem como o procedimento sugerido, permitiram conduzir as sessões de leitura de uma forma amena, ativa; incentivando a participação dos sujeitos, tanto de forma individual quanto em grupo; propiciando ocasião para uma interação verbal em diferentes direções: sujeitos-experimentadora e sujeitos-sujeitos.

As perguntas estipuladas no programa, estimularam respostas reflexivas e elaboradas; principalmente, as de números 3, 4, 5 e 6 - o que está em concordância com as recomendações sugeridas por WALLACE (1988) e WINNE (1979); enquanto que as de números 1, 4 e 2 induziam respostas de caráter textual.

Outro aspecto a ser considerado, nesta parte, como um fator co-responsável pelo êxito dos sujeitos é o que trata do material de leitura empregado no treino.

Nesse sentido, pode-se notar que o fato de se haverem utilizado histórias compostas por crianças com idades semelhantes às dos sujeitos, garantiu graças à proximidade existente entre o nível lingüístico destes e daqueles e à trama de estrutura simples, a motivação necessária ao bom desempenho observado.

Do mesmo modo, pode-se notar o valor didático das ilustrações que acompanhavam a leitura da história. Como já se fez referência, foram utilizadas duas classes de ilustrações, apresentando funções diferentes: a de representação e a de organização ou estruturação, conforme sugerem WALLACE (1988), MANDL e LEVIN (1989).

Finalmente, devem ser considerados alguns princípios gerais que orientaram a ação pedagógica dispensada aos sujeitos no presente estudo.

Com efeito, levou-se em conta a necessidade de oferecer às crianças condições de aprendizagem não convencionais, condições essas capazes de suprir as limitações derivadas das deficiências pessoais e culturais, especialmente aquelas que afetam a linguagem. Procurou-se, nas relações interpessoais da experimentadora com os sujeitos, manter um nível adequado de tolerância, sem que isso se transformasse em obstáculo à exigência de empregarem o máximo esforço na realização das tarefas. Procurou-se, em síntese, colocar as expectativas acadêmicas em função da credibilidade que merecem essas crianças no tocante ao seu potencial de aprendizagem.

## SUMMARY

This study was designed to teach children with some behavioral deficits but presenting learning possibilities. According to the subject learning level this work was planned to verify: the efficiency of the programa **Leitura Crítica** (Witter, 1985) in the production of textual, elaborated and discrimination between fantasy and reality responses by pupils.

Seven children, aged between 11 and 12 years and coming from socioeconomical disadvantaged place were subject in the experiment. All of them were attending a special education school at Maracay-Venezuela.

The experimental study presented the traditional situations: Pre-test - Especific training and Post-test, using 19 forty minutes training sessions.

The results showed a real progress in children's behavior and the efficacy of training with those kind of teaching programs.

### BIBLIOGRAFIA

- BATTAGLIA, M. H. W. - **O Uso dos Tempos Pretérito Perfeito e Imperfeito do Português e Perfert e Praeteriun do Alemão.** Tesis de Mestrado FELCH da USP, São Paulo, 1990.
- BERBIN, L. J. - **Consideraciones Críticas sobre la Lectura en los Programas de Educación Primaria.** Caracas. Ediciones: Facultad de Ilumanidades y Educación, U. C. V, 1982.
- CLARY, L. M. How will do you teach Critical Reading. **The Reading Teacher**, 31 (2): 142-146, 1977.
- DREW, C. J. - **Introduction to Designing and Conduction Research.** Toronto: The Mosly Company C. V., 2ª ed., 1980.
- FAGUNDES, V. A. - **Imagem Social do "Deficiente" nos Livros Didáticos do Primeiro Grau.** Dissertação de Mestrado, Puc, São Paulo, 1989.
- FREIRE, P. - **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo, 3ª ed., Cortes y Moraes, 1980.
- HEINZ, B. - **La Deficiencia Mental: Aspectos Pedagógicos.** Madrid, Editorial, Cincil, 1986.
- HUSSEIN, C. L. - **Leitura Crítica: Ensino e Aprendizagem.** Anais I Encontro Interdisciplinar de Leitura. Londrina, 1984.
- JAROLIMER, J. - **Social Studies in Elementary Education.** New York: The Macmillan Company, 4ª ed., 1971.

- MANDL, H.; LEVIN, J. - **Knowledge Acquisition from Text and Pictures**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, B. V., 1989.
- MIKULECKY, L. - Literacy for what Purpose? in Venezky, L. Wagner, D. A., Ciliberti, B. S. - **Toward Defining Literacy**. Newark, DE: Internacional Reading Association 1990.
- OAKHILL, J. e GARNHAM, E. A. - **Becoming a Skilled Reader**. New York: Basil Blackwell, 1988.
- PERÉZ, R. J. A. - **Panorámica Histórica y Actualidad de la Lectura** Madrid: Ediciones Piramides Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1986.
- ROBBINS, L. D. - Critical Reading Skill of Non proficient Reader in College. *Journal of Reading*, 24(4): 300-302, 1981.
- RUIZ, B. - **La Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural: Una Explicación Alternativa sobre el Desarrollo Diferencial**. Caracas: Avepane. XXII Aniversário de Avepane, pp. 164-173, 1985.
- RYDER, R. J.; GRAVES, B. B.; GRAVES, M. F. - **Easy Reading: Book Series and Periodicals for Less Able Readers**. Newark, DE: International Reading Association, 1989.
- SAMPAIO, T. S. - **Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa: Um Estudo experimental com Universitários**. Dissertação de Metrado apresentada na U. F. Pb, 1982.
- SANTOS, A. A. A. - **Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação**. Tese de Doutorado apresentada na USP/ IP, 1989.
- SIEGEL, S. - **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. Traduzido do original inglês de 1956 por A. A. de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SILBERMAN, C. E. - **Crisis in the Classroom**. New York, Edition Vintage Books, 1970.
- SILVA, E. da - **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Edições Cortes, Autores Associados, 1981.
- SMITH, B. N. - **The Many Faces of Reading Comprehension in Individualizing Reading Instruction**, New York: Renihart and Winston, Inc. 1972.

- STAUFFER, R. C. - **Directing Reading Maturity as a Cognition Process.** New York: Harper and Row, 1969.
- WALLACE, C. - **Learning to Read in a Multicultural Society: the Social Context of Second Language Literaty.** New York: Prentice Hall, 1988.
- WEINRICH, H. - **Tempus-Reprochene and Erzachtel wit.** Stuttgart, Verlag W. kohlhammer, 1964.
- WINNE, P. H. - **Experiments Relating Teacher's use of Higher Cognitive Questions to Student achievement. Review of Educational Research.** 49 (1): 13-50, 1979.
- WITTER, G. P. e COPIT, M. S. - **Lendo e Escrevendo.** São Paulo: Vetor, 1979.
- WITTER, G. P. - **Programa de Leitura Crítica.** Original não publicado, 1985.
- ZINTZ, M. - **The Reading Process: the teacher and Student.** Iowa: Company Pblishers, 2ª ed., 1970.



# **"COMPREENSÃO EM LEITURA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DOIS PROCEDIMENTOS DE TREINO"\***

**Acácia Aparecida Angeli dos SANTOS\*\***

## **RESUMO**

A presente pesquisa analisou e comparou a eficiência de dois procedimentos de treino: o Cloze e o Vocabulário Adicional, no aumento da compreensão em leitura de alunos universitários do curso diurno (N = 10) e noturno (N = 10). A influência de seqüência dos procedimentos também foi testada. Os resultados não demonstraram a superioridade de qualquer procedimento, mas evidenciaram uma melhora qualitativa no nível de compreensão em leitura para os vários grupos. Sugere-se a necessidade de que instrumentos informais de avaliação e treinamento da compreensão em leitura sejam incorporados às práticas de ensino do 3º grau.

## **INTRODUÇÃO**

A probabilidade de ser bem sucedido num curso universitário está diretamente relacionada com a maturidade de leitura de um estudante, que inclui algumas habilidades tais como: compreensão; ritmo; concentração; flexibilidade; criticidade e criatividade e ainda outras habilidades concomitantes à leitura como: interesse, hábitos, atitude e motivação.

A revisão de literatura sugere que a maturidade em leitura pode ser desenvolvida através da aplicação de procedimentos de

---

(\*) Parte integrante da Tese de Doutorado, orientada pela Profª Drª Geraldina Porto Witter e apresentada ao UPUSP em 1990.

(\*\*) Professora do Curso de Psicologia da F. C. H./U. S. F.

intervenção em quaisquer dos níveis de escolarização, inclusive na universidade, com o objetivo de melhorar o aproveitamento de alunos considerados academicamente deficientes.

Hayes e Drelh (1982) consideram que nem sempre os programas de intervenção, para remediação de leitura são aplicados com sucesso, visto que muitos estudantes submetidos a eles não são capazes de manter e/ou generalizar as habilidades de leitura aprendidas. Para os autores, tal fato tem ocorrido em virtude de que muitos dos programas operam sob condições que privilegiam mais os aspectos de eficiência e lógica, treinando habilidades isoladas, do que condições psicológicas que levem em consideração as reais necessidades dos alunos, ensinando-os a otimizar suas atividades em leitura nas suas experiências de estudo.

Os autores acreditam que os programas de remediação em leitura devem encorajar os alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura e estudo tornando-os hábeis para monitorar o aprofundamento de seu conhecimento. Para tanto, sugerem alguns princípios que devem ser incorporados aos programas: a) o aluno deve representar o papel central na aprendizagem de um texto, sendo solicitado a reconstruir seu significado e estabelecer predições a partir dele; b) o aluno deve ter a responsabilidade por sua própria aprendizagem, visto que a verdadeira compreensão e a retenção da informação dependem da interação entre a informação textual e o conhecimento de quem lê; c) os materiais de leitura utilizados devem ser relevantes para o curso que o estudante realiza; d) o aluno deve ser levado a descobrir significado pessoal das informações às quais é exposto. Finalmente, afirmam que a consecução de programas remediativos que adotem estes princípios, formarão, certamente, estudantes capazes de ler e estudar de modo independente.

Muitos programas, no entanto, têm sido aplicados com sucesso na Universidade. Nist et alii (1985) e posteriormente Nist e Simpson (1987) descrevem, respectivamente, dois programas de remediação em leitura aplicados com universitários, demonstrando que a utilização de material textual de conteúdo significativo para o aluno, proporciona não só o aumento de habilidades de leitura, bem como a possibilidade de generalizá-las para outras atividades acadêmicas. Os autores consideram que é necessária a realização de pesquisas que procurem identificar quais as variáveis que especi-

ficamente são responsáveis pelo encorajamento e promoção destas generalizações.

Considerando os dados publicados pelo National Center of Educational Statistics que demonstram que 25% dos estudantes universitários necessitam da ajuda de programas de remediação, Mikulecky, Clarck e Adams (1989) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa computadorizado para auxiliar os alunos na leitura de textos básicos, com conteúdo de ciências, a partir de atividades como: identificação de conceitos-chaves nos capítulos do livro-texto; comparação, contrastação e conexão de idéias pela escrita de sumários e afirmações; sintetização e mapeamento que represente graficamente as relações entre os conceitos-chaves. O estudo foi desenvolvido com 50 sujeitos voluntários, estudantes de biologia, que foram randomicamente divididos em dois grupos de 25. Ambos os grupos leram os mesmos textos e para o grupo experimental foi oferecido um programa instrucional no computador que visava auxiliar o aluno na compreensão dos textos. Ambos os grupos foram submetidos a procedimentos de avaliação, durante o quais o grupo experimental obteve um desenvolvimento superior estatisticamente significativo. Através de questionários e entrevistas foi ainda possível detectar junto aos alunos a possibilidade de aplicação das estratégias aprendidas no programa com o computador a outras disciplinas e atividades acadêmicas. Atualmente, encontra-se em fase de aplicação no Indiana Universty Learning Center, um programa similar a este, com textos de psicologia.

No Brasil, alguns programas foram desenvolvidos com o objetivo principal de orientar os alunos na leitura e compreensão de textos e conseqüentemente provocar uma melhora na compreensão de textos de conteúdo específico.

Dentro desta perspectiva, Gomes (1979) realizou um estudo, utilizando um programa de remediação, com alunos do 4º ano de Psicologia com o objetivo de levá-los a compreender textos da disciplina Orientação Educacional. Os resultados obtidos indicaram que o desempenho do grupo experimental, medido pelas respostas de compreensão, foi significativamente melhor que o do grupo de controle. A autora também conseguiu demonstrar que a aplicação desta técnica é plenamente viável numa situação normal de sala de aula.

Com o objetivo de avaliar a eficácia de dois procedimentos de treino para desenvolver habilidades de leitura crítica e criativa em universitários, Sampaio (1982) desenvolveu uma pesquisa na UFPb e verificou que houve progresso significativo após o período de treinamento, embora considerasse que o nível de realização obtido, ainda estivesse abaixo do esperado para alunos de 3º grau. A autora concluiu que os procedimentos utilizados apresentam aplicabilidade em termos de prática educativa, não só pelo aumento no repertório de respostas críticas e criativas, mas também pela possibilidade de generalização entre elas.

Outro estudo com universitários foi realizado por Marini (1986) com o objetivo de testar a eficiência de um curso programado individualizado (CPI) para o desenvolvimento de habilidades complexas de leitura. Os sujeitos da pesquisa foram 24 alunos do 2º ano do curso de Geografia, sendo 13 do diurno e 11 do noturno. O programa foi desenvolvido em cinco unidades que englobavam quatro passos e uma avaliação. Foram utilizados textos de Psicologia Educacional, estruturados a partir de uma hierarquia de habilidades que abrangia desde a atribuição de significado a novos vocábulos, até habilidades mais complexas características da leitura crítica. Os resultados obtidos nos dois grupos - diurno e noturno - foram comparados entre si nas fases de Pré e Pós-testes, possibilitando à autora as seguintes conclusões: a) constatação de déficits significativos no desempenho em leitura; b) confirmação da eficiência do programa (CPI) no desenvolvimento de habilidades complexas de leitura; c) identificação de resultados superiores no grupo do diurno; d) a aprendizagem de conteúdo específico de Psicologia Educacional foi mais significativa quando tratada mediante o CPI do que pelas formas convencionais de ensino; e) possibilidade de generalização das respostas obtidas pelo CPI a outros conteúdos de Psicologia e de Geografia.

Os dados obtidos a partir dos estudos com universitários tem sido bastante encorajadores, pois demonstram a viabilidade de se modificar o comportamento de ler, tornando-o mais adequado como instrumento útil ao atendimento das necessidades inerentes da vida acadêmica e profissional.

## OBJETIVOS

Acreditando na possibilidade e na necessidade da Universidade atuar de forma remediativa com os alunos que apresentam

deficiências de leitura, visando inclusive, aumentar o nível de competência profissional do estudante formado por ela, foi que este estudo foi proposto e realizado com os seguintes objetivos:

1. Analisar a eficiência da técnica de Cloze e do Estudo do Vocabulário Adicional, na compreensão em leitura de alunos universitários;
2. Comparar a eficiência destes procedimentos quando aplicados a alunos do curso noturno e diurno;
3. Testar a influência da seqüência dos diferentes tipos de procedimentos (Cloze-Vocabulário e Vocabulário-Cloze) no desempenho final dos sujeitos;
4. Verificar a viabilidade de aplicação do procedimento em situação normal de sala de aula.

## MÉTODO

### A - Sujeitos

Serviram como sujeitos da pesquisa 20 universitários, matriculados no 1 ano do curso de Psicologia da F. C. H. da Universidade São Francisco (Campus II - Itatiba-SP), que estavam cursando a disciplina Leitura e Produção de Textos, parte no turno diurno e parte no noturno.

A idade os sujeitos variou de 17 anos e seis meses a 28 anos e um mês, estando 70 por cento deles debaixo do ponto médio desse intervalo (22,8 anos) e 30 por cento acima tanto com relação aos alunos do diurno como do noturno.

Quanto à ocupação dos sujeitos, 90 por cento dos alunos do curso noturno trabalhavam, enquanto no diurno esta porcentagem era de apenas 40 por cento.

### B - Material

Foram utilizados vários textos selecionados dentre os livros publicados na coleção "Temas Básicos de Psicologia" (EPU). Estes textos foram submetidos a uma análise de suas características estruturais, segundo a proposta de Fry (1978) e a partir dela, classificados e ordenados para a apresentação.

### a) Pré-teste

Dentre os três textos classificados como os mais complexos, foi sorteado um deles "A Psicologia e as Organizações" (Neri, 1987) para pré-teste. O texto foi então estruturado dentro do padrão da técnica de Cloze, tendo tido todos os quintos vocábulos omitidos.

### b) Fase de treinamento

Foram utilizados oito textos, contendo cerca de 350 palavras. Quanto dos textos sorteados foram montados com variações da técnica de Cloze enquanto os outros quatro foram apresentados aos alunos com vocabulário adicional anexado ao texto.

### c) Pós-teste 1 e Pós-teste 2

Os textos "Criatividade e Ensino" (Santos, 1987) e "Características do Desenvolvimento" (Gorayeb, 1987), organizados segundo a técnica de Cloze, nos mesmos moldes do Pré-teste, foram utilizados respectivamente como Pós-teste 1 e Pós-teste 2.

## C - Procedimento

Desenvolveu-se em cinco fases: pré-teste; treinamento 1; pós-teste 1; treinamento 2 e pós-teste 2.

Após a sessão de aplicação do pré-teste foi iniciada a fase de Treinamento 1, desenvolvida semanalmente em quatro sessões consecutivas, de cerca de 40 minutos, em situação de sala de aula.

Durante esta fase, dois tipos de situações experimentais diferentes ocorreram simultaneamente. Aos grupos  $GE_1D$  e  $GE_1N$  foram apresentados textos elaborados com variações do procedimento de Cloze, como técnica de desenvolvimento da compreensão em leitura, enquanto aos grupos  $GE_2D$  e  $GE_2N$  foram apresentados textos, acompanhados com vocabulário adicional, também como forma e implementação da compreensão em leitura. Em quaisquer das duas situações, os alunos puderam, após a execução das atividades, discutirem o conteúdo dos textos.

O trabalho experimental entre os dois grupos do diurno ocorreu de forma paralela, assim também como entre os do noturno,

ou seja: no mesmo dia da semana em que o grupo GE<sub>1</sub>D fez a primeira sessão com Cloze, o grupo GE<sub>2</sub>D fez a primeira sessão com o vocabulário adicional. Da mesma forma, tal similaridade de seqüência ocorreu entre os grupos GE<sub>1</sub>N e GE<sub>2</sub>N.

Em seguida à última sessão de Treinamento 1, realizou-se o Pós-teste, onde todos os grupos receberam o mesmo texto, montado de acordo com os padrões da técnica de Cloze, acompanhado da respectiva folha de instrução, com orientações específicas sobre a tarefa a ser realizada.

A fase de Treinamento 2 seguiu os mesmos moldes da de Treinamento 1, sendo apenas aplicada a inversão da situação experimental a que os grupos foram submetidos, ou seja: os grupos GE<sub>1</sub>D e GE<sub>1</sub>N foram, nesse segundo momento, submetidos ao Treino de Compreensão com o Vocabulário Adicional, enquanto os grupos GE<sub>2</sub>D e GE<sub>2</sub>N foram submetidos ao Treino de Compreensão com a técnica de Cloze.

Como conseqüência da última sessão de Treinamento 2, foi aplicado um outro texto em Cloze, como Pós-teste 2, para todos os grupos experimentais como uma última medida de compreensão, após a segunda e última etapa de treinamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi realizada, em termos quantitativos, através de uma comparação inter-grupos, onde se estabeleceu as diferenças ocorridas entre os grupos: a) nas várias fases do procedimento; b) por turno e c) por tipo de treino.

Os sujeitos foram agrupados pela variável turno e tipo de treino de modo que, no primeiro caso, foi contrastada a turma do diurno com a do noturno e, no segundo, os sujeitos que passaram pelo treino de Vocabulário-Cloze com os que passaram pelo treino de Cloze-Vocabulário. Para as comparações, recorreu-se ao teste U (Siegel, 1956) para amostras independentes, tendo-se estabelecido que H<sub>0</sub>: Diurno = Noturno (A = B) e H<sub>0</sub>: Vocabulário-Cloze = Cloze-Vocabulário (A = B). Não havendo razão para antecipar a superioridade de uns grupos sobre os outros, em ambos os casos a hipótese alternativa foi bicaudal (H<sub>1</sub>: A ≠ B). Com a aglutinação dos sujeitos em função das variáveis enfocadas, N passou a ser 10. Mantendo-se a margem aceita de erro em 0,05, o termo de comparação é U<sub>c</sub> = 23.

A Tabela 1: expressa os resultados obtidos nos cálculos de análise das comparações feitas.

**Tabela 1.** Comparações Inter-grupos por Turno e Tipo de Treino.  
(n = 10, n. sig. = 0,05, U<sub>c</sub> = 23).

Comparação	U <sub>o</sub>	H <sub>0</sub> = A = B H <sub>1</sub> = A ≠ B
Turno Diurno vs. Noturno		
Pré	61	H <sub>0</sub> não rejeitada
Pós <sub>1</sub>	44	H <sub>0</sub> não rejeitada
Pós <sub>2</sub>	24	H <sub>0</sub> não rejeitada
Tipo de treino		
Voc. vs. Cloze		
Pré	57	H <sub>0</sub> não rejeitada
Pós <sub>1</sub>	55,5	H <sub>0</sub> não rejeitada
Pós <sub>2</sub>	52,5	H <sub>0</sub> não rejeitada

As análises dos dados por turno e tipo de treino não indicaram superioridade significativa quando se constratou as turmas do diurno e do noturno, visto que em nenhuma das comparações a H<sub>0</sub> pode ser rejeitada, assim como ocorreu no estudo de Montarroyos e Melo em 1979.

Este resultado, por outro lado, contradiz o obtido por Marini (1986) que detectou um desempenho nitidamente inferior entre os alunos do noturno. Tal diferença, talvez possa ser explicada em função de características específicas da população pesquisada, visto ser freqüente se encontrar entre os estudantes do curso noturno de Psicologia da Universidade São Francisco, alunos portadores de diplomas de outros cursos superiores, como também, alunos advindos de cursos universitários onde já cumpriram várias disciplinas.

Verifica-se ainda que a análise dos resultados não evidenciou a existência de nítida superioridade de uma técnica sobre a outra. Ambas as técnicas, também se equivalem com relação à facilidade de elaboração e aplicação, bem como ao baixo custo financeiro do material empregado. Dessa forma, pode-se afirmar que tanto o Cloze como o Vocabulário Adicional são procedimentos perfeitamente utilizáveis como instrumentos informais para o desenvolvimento da compreensão em leitura em nível superior.



Foi realizada também uma comparação intra-grupo com o objetivo de detectar a eficiência dos treinos oferecidos.

A análise do desempenho dos sujeitos nas diferentes fases do procedimento foi realizada pelas comparações intra-grupos, através do teste T de Wilcoxon (Siegel, 1956).

Na comparação com o teste T, estabeleceu-se por  $H_0$  que os sujeitos teriam igual desempenho em todas as fases ou seja  $Pré = Pós_1$ ;  $Pré = Pós_2$ ;  $Pós_1 = Pós_2$ , sintetizando fase 1 = fase 2. Considerando-se que era de se esperar um desenvolvimento dos sujeitos ao longo do processo de ensino-aprendizagem a hipótese alternativa foi unidirecional ( $H_a$ :  $Pré < Pós_1$ ;  $Pré < Pós_2$ ;  $Pós_1 < Pós_2$ ). Considerando o nível de escolaridade dos sujeitos, é relevante que para a implementação e uso generalizado de uma técnica ou procedimento de ensino, ele seja eficiente, e com uma baixa margem de erro. Assim sendo, definiu-se como nível de significância para este teste o de 0,025.

A comparação intra-grupo, entre as diferentes fases do procedimento aparece na Tabela 2.

**Tabela 2.** Comparação Intra-grupo entre as fases do procedimento (Pré, Pós 1 e Pós 2 N. Sig. 0.0025)

Grupo	Comparação	N	Tc	To	$H_0$ : Sit. 1 = Sit. 2 $H_1$ : Sit. 1 < Sit. 2
Diurno	Pré vs. Pós 1	10	8	9,5	$H_0$ não rejeitada
	Pré vs. Pós 2	10	8	17,0	$H_0$ não rejeitada
	$Pós_1$ vs $Pós_2$	10	8	5,5	$H_0$ rejeitada
Noturno	Pré vs. Pós 1	10	8	10,0	$H_0$ não rejeitada
	Pré vs. Pós 2	10	8	2,0	$H_0$ rejeitada
	$Pós_1$ vs. $Pós_2$	10	8	zero	$H_0$ rejeitada

Os resultados obtidos com a comparação intra-grupos apontam também para um maior aproveitamento dos sujeitos do noturno, para os quais, diferenças significantes de desempenho foram detectadas, tanto entre a medida de Pré-teste para o Pós-teste 2 como do Pós-teste 1 para o Pós-teste 2. Com relação aos sujeitos

do diurno, verifica-se que uma diferença significativa de desempenho só pode ser observada entre as medidas de Pós-teste 1 e 2. Por outro lado, nenhum dos dois grupos alterou significativamente seu nível de desempenho entre as medidas de Pré-teste e Pós-teste 1.

Tais resultados, além de confirmarem a superioridade do GN sobre o GD, já demonstrada anteriormente, levam também à suposição de que o texto utilizado no Pós-teste 1 apresentou um nível de dificuldade mais acentuado que a dos outros textos utilizados no Pré-teste e Pós-teste 2 (não detectada pela análise efetuada, conforme os critérios de Fry, 1978) que talvez estivesse ligada ao conteúdo apresentado, sendo o mesmo, menos familiar aos alunos, conforme comentários informais dos mesmos.

Por último, foi efetuada ainda uma análise qualitativa, a partir da verificação da frequência de erros, cometidos pelos sujeitos dos diferentes grupos, nas várias categorias gramaticais, correspondentes às palavras omitidas no Teste Cloze no Pré, Pós 1 e Pós 2.

A Tabela 3, a seguir, mostra em ordem decrescente, as categorias gramaticais nas quais os sujeitos apresentaram maior número de erros.

Tabela 3. Porcentagem de erros nas diferentes categorias gramaticais nas fases do procedimento (Pré, Pós 1 e Pós 2)

Categorias Gramaticais	% erro no Pré	% erro no Pós 1	% erro no Pós 2	Total
Adjetivo	62,5	72,5	80	71,5
Advérbio	100	57,5	55	70,8
Substantivo	69	72	57	66
Verbo	59	53,5	63	58,5
Pronome	78	37	43	52,5
Contração	46	42,5	18,5	35,5
Conjunção	48	5	32	28
Preposição	24	38	14,5	25,5
Artigo	26	25	3	18

(2) Tanto nas fases de treino, como nas de testagem, só foram aceitas como corretas as respostas que eram idênticas às que haviam sido omitidas.

Conforme pode ser observado na Tabela 3, algumas das categorias que aparecem com alto percentual geral de erros, foram aquelas em que a freqüência dos mesmos não diminuiu, ou até aumentou, nas medidas de Pós-teste 1 e/ou Pós-teste 2, como foi o caso do Adjetivo, Substantivo e Verbo.

Já em outras categorias gramaticais, tais como o Advérbio e o Pronome, o valor do percentual geral foi bastante afetado pelo grande número de erros ocorrido no Pré-teste, embora os mesmos tenham diminuído acentuadamente nas situações de Pós-teste 1 e 2.

Nas categorias de Artigo e Contração a ocorrência de erros foi mais elevada nas situações de Pré-teste e Pós-teste 1, vindo a se reduzir no Pós-teste 2. A categoria Conjunção apresenta uma redução acentuada da freqüência de erros na situação de Pós-teste e 1, sendo que as médias mais altas foram obtidas em todos os grupos na situação de Pré-teste.

Uma distribuição irregular pode ser constatada na categoria Preposição que apresentou um aumento na freqüência de erros no Pós-teste 1 e uma ligeira redução no Pós-teste 2, quando comparados ao desempenho obtido no Pré-teste.

Para verificar se havia correlação do desempenho entre as três situações, foi feito o cálculo mantendo-se o nível de significância de 0,05, sendo  $r_c = 0,60$ . O desempenho no Pré não se correlacionou significativamente com o Pós-teste 1, sendo  $r_o = 0,48$ , o que permite concluir que a ordem de dificuldades apresentadas pelas categorias gramaticais, aos sujeitos, não foi a mesma, nas duas situações.

As correlações entre Pré e Pós 2 ( $r_o = 0,68$ ) e Pós 1 e Pós 2 ( $r_o = 0,7$ ) foram significantes indicando que se manteve o grau de dificuldade relativa das categorias gramaticais nestes casos, ou seja, as categorias mais difíceis são, pela ordem: Adjetivos, Advérbios, Substantivos e Verbos. Em outras palavras, as categorias com forte carga semântica tenderam a se mostrar mais difíceis que as categorias de relatores.

A compreensão em leitura, tal como é exigida no teste de Cloze, depende, entre outras variáveis, da habilidade do leitor, em estabelecer relações entre os elementos do texto e também de sua capacidade de desenvolver associações apropriadas entre o conhecimento anteriormente adquirido e a informação impressa (Riley,

1986). Sua competência como leitor, determinará o número de acertos que obterá, embora Ashby-Davis (1985) acrescente ainda, que a sua competência na escrita atua também como um fator determinante de seu desempenho.

De qualquer maneira, alguns autores têm analisado as ocorrências de erros em função da categoria gramatical. Tal análise, fornece pistas que auxiliam na compreensão e na compensação das deficiências observadas.

A análise dos erros cometidos pelos sujeitos do presente estudo nas várias categorias gramaticais, foi coerente com os resultados registrados por Egypto (1983) em sua pesquisa com alunos universitários, especialmente quanto ao seu desempenho com textos específicos. Em ambos os estudos, verificou-se que determinadas categorias, tais como: adjetivos, advérbios, substantivos e verbos, encontram-se entre aquelas em que os alunos apresentam mais dificuldades.

Essa maior dificuldade de desempenho em leitura com textos específicos, também foi detectada por outros autores tais como, Teixeira (1979) e Sampaio (1982), ilustrando o despreparo dos alunos para a leitura técnica.

Embora seja necessário que outras pesquisas venham fornecer mais dados para que uma análise mais ampla das variáveis envolvidas possa ser efetuada, a identificação de alguns pontos em comum entre estudos realizados com estudantes de diferentes regiões geográficas, diferentes áreas e diferentes instituições, parece ser bastante significativa no sentido de fornecer pistas relevantes, para que providências remediativas urgentes sejam tomadas.

Seria importante que uma adequada divulgação desse tipo de resultado, aliada à disponibilidade de orientação ao professor universitário, seja vista como uma das maneiras de se lidar com as dificuldades em leitura apresentadas pelos alunos. Atenta a esse aspecto, Witter (1985) sugere que uma assessoria psicopedagógica deveria se fazer presente no ensino superior, atuando a nível de diagnóstico do repertório de entrada dos alunos. Após um confronto com o comportamento inicial desejável. Seriam elaborados e aplicados programas especiais para que o desnível decorrente de uma formação básica deficitária fosse superado. Segundo a autora, o ensino superior constitui-se, presentemente, de um campo ainda não explorado e talvez nem imaginado pela comunidade univer-

sitária que atua na área de prevenção e de remediação de problemas de leitura.

Ponderando-se sobre as limitações da presente pesquisa, constata-se a necessidade de que outras pesquisas sobre o assunto sejam realizadas, objetivando ampliar o conhecimento científico imprescindível para o estabelecimento de conclusões mais amplas. No entanto, a análise das diversas variáveis, aqui abordadas, permite que se sugira a adoção imediata de medidas remediativas para o leitor universitário, visto que a Universidade se constitui da última oportunidade de ensino formal e provavelmente também da última oportunidade para um aprimoramento da leitura.

Assim sendo, seria necessário que a Universidade desenvolvesse instrumentos de avaliação e de treinamento da compreensão em leitura, de forma a incorporá-los às suas práticas educativas. Com isto, ela estará assumido a responsabilidade de remediar as deficiências dos alunos que ela recebe, para poder, não só melhorar a qualidade do nível de ensino que oferece, como também, garantir uma capacitação adequada aos profissionais que ela forma.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico - Técnica de Cloze - Remediação de Leitura.

### ABSTRACT

This present work has analysed and compared the effectiveness of two training procedures: Cloze's and the Additional Vocabulary, on the improvement of comprehension in reading of day-in University students (N = 10) and evening (N = 10). The influence of procedure sequence has also been test-ed. Results did not demonstrate the superiority of either procedure, but they have made evident a qualitative improvement in reading comprehension for sundry groups. It is suggested the need of informal evaluation and training tools being incorporated to University teaching practices.

Key Words - Academical Performance - Cloze's Technique - Remediation of Reading.

### BIBLIOGRAFIA

ASHBY-DAVIS, C. Cloze and comprehension: a qualitative analysis and critique. *Journal of Reading*, 28(7): 585-589, 1985.

- EGYPTO, M. S. R. **Leitura em Estudantes Universitários: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho.** Dissertação de Mestrado, UFPaíba, 1983.
- FRY, E. B. **Fry Readability Scale**, Providence, R. I: Jamestown Publishers, 1978.
- GOMES, J. V. **Aprender a Ler: um estudo sobre compreensão de textos na situação de sala de aula.** Dissertação de Mestrado, IPUSP, 1977.
- GORAYEB, R. **Características do desenvolvimento.** In: R. Gorayeb **Psicopatologia Infantil**, São Paulo: EPU, 1987.
- HAYES, D. A. & DIELL, W. What research on prose comprehension suggests for college skills instruction. **Journal of Reading**, 25(7): 656-661, 1982.
- MARINI, A. **Compreensão de Leitura no Ensino Superior: teste de um problema para treino de habilidades.** Tese de Doutorado, IPUSP, 1986.
- MIKULECKY, L.; CLARK E. S. & ADAMS, S. M. Teaching concept mapping and university level study strategies using computers. **Journal of Reading**, 12(8): 694-702, 1989.
- MONTARROYOS, J. G. & MELO, N. L. Efeito dos turnos (noturno e diurno) na realização acadêmica dos estudantes universitários. In: G. P. Witter (org.) **Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Símbolo, 1979.
- NERI, A. A. **Psicologia e as Organizações.** In: G. P. Witter e J. B. Lomônaco (orgs.) **Psicologia da Aprendizagem: áreas de aplicação**, São Paulo: EPU, 1987.
- NIST, S. L.; SIMPSON, M. L. & HOGREBE, M. C. The relationship between the use of study strategies and test performance, **Journal of Reading Behavior**, 17(1): 15-28, 1985.
- NIST, S. L. & SIMPSON, M. L. Facilitating transfer in college reading programs. **Journal of Reading**, 30(7): 620-625, 1987.
- RILEY, J. D. Progressive cloze as a remedial technique. **The Reading Teacher**, 39(6), 576-581, 1986.
- SAMPAIO, T. S. **Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa: um estudo experimental com universitários.** Dissertação de Mestrado, UFPaíba, 1982.

- SANTOS, L. M. Criatividade e Ensino. In: G. P. Witter e J. F. B. Lomônaco (orgs) **Psicologia da Aprendizagem: aplicações na escola**, São Paulo: EPU, 1987.
- SIEGEL, S. **Non-parametric statistics for the behavioral sciences**, N. York: McGraw-Hill, 1956 (Trad. para a McGraw-Hill do Brasil em 1977).
- TEIXEIRA, L. S. **Desempenho em Leitura de Alunos Universitários**. Dissertação de Mestrado, UFPaíba, 1979.
- WITTER, G. P. O Psicopedagogo no Ensino Superior: um campo a ser conquistado, **Boletim AEP<sub>sp</sub>**, 4(8): 5-9, 1985.

## A POSSIBILIDADE DE CRIAR

Maria Emília Lino da SILVA\*

### RESUMO

A vida mental, enquanto movimento, cria um campo de ação a partir do qual se delimita uma região de consciência fora da qual impera o mistério. As dimensões e características da região acessível ao conhecimento consciente define a capacidade de controle. A tolerância frente aos limites dessa capacidade permite que a pessoa possa se abrir ao mundo ou a leva a se fechar, podendo passar a atribuir ao mundo o atendimento de suas necessidades. O aspecto material e determinista do mundo, por ser mais passível de controle, oferece maiores atrativos ao conhecimento, enquanto o campo psíquico e social costuma apresentar maiores desafios. Frente a este contexto a personalidade se depara com uma escolha entre dois estilos de trabalho mental: o cartesianismo inteligente ou o estilo estético, criativo.

*"O pensamento que é apenas pensamento, a obra de arte que apenas foi concebida, o poema que apenas foi sonhado, ainda não valem a pena. A realização material do poema em palavras, da concepção artística em estátua ou quadro, é que merecem esforço. O esforço é penoso, mas é também precioso, mais precioso ainda que a obra em que se realiza, porque, graças a ele, tira-se de si algo que não havia antes, eleva-se acima de si mesmo. Ora, este esforço não teria sido possível sem a matéria. Pela resistência que ela opõe e pela docilidade a que a podemos conduzir ela é, ao mesmo tempo, o obstáculo, o instrumento e o estímulo; ela testa nossa força, conserva-lhe a iniciativa e estimula sua intensificação." (Bergson)*

(\*) Professora de Pós-Graduação - PUCCAMP, Doutora em Psicologia pela USP. Psicanalista



## A - O Movimento e a Delimitação do Campo de Ação

A vida é movimento: o que caracteriza o ser vivo é a passagem de algo a outro algo diferente. Essa passagem, com as variações de ritmo e direção que podem incluir a inércia aparente, delimita um passado e um presente, e a noção de vida está intimamente associada à de tempo, que ela define.

A noção de mudança/tempo introduz um problema: o que tenho aqui, agora, posso conhecer; mas quando começa a se transformar começa a deixar de ser o que conheço para ser algo que ignorarei até que se tenha transformado. O movimento traz, assim, o sentido de futuro e com ele o de mistério.

O mistério implica, portanto, um conhecimento adquirido: o conhecimento de um limite, onde acaba a sabedoria e começa a ignorância. Associa-se-lhe um componente fortemente afetivo: o medo do desconhecido, da falta de controle sobre o que não se conhece.

As mudanças não costumam ocorrer globalmente em todo o universo captado e as diferenças de ritmo e direção oferecem critérios determinadores de localização: o movimento define assim a noção de espaço.

Não se trata porém de algo puramente intelectual. Muito antes que possa ser abstraída em forma de conceito, a noção de espaço interfere substancialmente na vida, pelo seu valor afetivo. A primeira definição espacial a que se chega refere-se à extensão do eu corporal, e a própria afetividade talvez se constitua como uma aproximação-distanciamento em relação a um "lugar" nuclear e mítico. Segundo SCHACHTEL (1962, p. 76) *"todos os nossos afetos surgem dessas distâncias espaciais e/ou temporais que se abrem ante nós e nossos objetivos no mundo depois que abandonamos o enclausuramento da vida intra-uterina"*.

A mais rápida e profunda das mudanças nos ocorre quando, ao nascer, **passamos de um mundo em que não existe a premência de conhecimento para outro que a todo momento exige esforço de aprendizagem**. Temos então o primeiro contato com o mistério e com nossa fragilidade frente a ele.

No próprio nascimento a separação tem duplo aspecto, psicobiológico, segundo a caracterização desse autor: *"uma tran-*

*sição da vida com um equipamento biológico adaptado a um meio de enclausuramento à vida com um equipamento biológico diferente (incluindo o psicológico) - que já estava se desenvolvendo no útero - em um meio de enclausuramento decrescente e de separação crescente " (1962, p. 68).*

De modo que nascer/dar-à-luz é uma ruptura, um partir-se no duplo sentido da palavra, que mais se acentua e se repete ao longo da vida: de repente o homem se percebe num mundo estranho e percebe a si mesmo como estranho. E cada crescimento, cada aprendizagem é uma separação, uma renúncia.

## **B - Mistério e Consciência**

Quem está vivo está, pois, imerso no mistério e na ignorância, sujeito a transformações que podem se processar independentemente dentro e fora de si. Está constantemente em face de fenômenos incontroláveis, sem muitas vezes poder fazer nada, à mercê.

É verdade que nem todas as transformações possuem tal caráter de autonomia. Muito é possível impedir, dirigir, provocar. A vida humana se distingue das outras formas conhecidas de vida na intencionalidade com que assume a função de controlar as mudanças passíveis de controle, aumentando cada vez mais seu campo de ação além mesmo dos limites necessários a sua sobrevivência.

No afã de conseguir entendimento e conseqüente domínio o homem lança mão de todos os recursos, inventa ou descobre novos, alcançando a emoção vitoriosa da alegria que espanta o medo e a sensação de fraqueza impotente, a angústia básica de estar vivo - e saber disso.

Alguns dos instrumentos que emprega lhe são próprios, como a inteligência, a imaginação, a habilidade manual, precisando ser explorados, dominados, tanto quanto os que retira do meio, como a alavanca ou a eletricidade.

A principal ferramenta humana é a Consciência, que FREUD (1911, p. 277) identificou como "*o órgão sensorial para a qualidade psíquica*", responsável pela repercussão interna dos estímulos que lhe chegam através dos múltiplos sentidos.

Pela necessidade de adaptação ao ambiente interno ou externo, social ou físico, constituíram-se funções especializadas.

Com a Percepção é possível captar, interpretar e decidir a reação a um estímulo. Por meio desta percepção altamente adaptativa o homem cria o mundo a partir do nada, ou seja, transforma o caos da multiplicidade de estímulos que detecta em padrões organizados, inteligíveis, integrados num contexto que lhes dá sentido.

Não é preciso, porém, esperar que o estímulo chegue: pode-se procurá-los pela Atenção, *“cujo conteúdo consistia em indagar periodicamente o mundo exterior para que seus dados pudessem ser já familiares quando surgisse uma necessidade interna urgente”* (FREUD 1911, p. 498).

Para que pesquisa e armazenamento tenham efetividade, *“provavelmente se estabeleceu também um sistema de notação encarregado de depositar os resultados dessa atividade periódica da Consciência, uma parte do que chamamos memória”* (FREUD, 1911, p. 498).

O desempenho de tais funções não é porém automático, como os comportamentos instintivos. É fruto de maturação e aprendizagem, sofrendo a influência do impacto da história de vida sobre a estrutura sensorial, sendo importante lembrar o aspecto cultural.

Assim o homem vai construindo o mundo - a imagem do mundo - por si mesmo, a sua semelhança, produto de interações recíprocas, levando a maior facilidade de adaptação. Essa imagem sofre constantes modificações paralelas à evolução do próprio homem. A cosmologia da criança modifica-se à medida em que ela cresce, como se modifica o conhecimento da humanidade à medida em que esta progride. Considerando, sob tal aspecto, o desenvolvimento do homem, notamos a mesma linha de evolução no indivíduo e na espécie: do pensamento mágico e concreto para o lógico e experimental; da indução para a dedução.

De modo que a percepção é atividade - e atividade criadora - porque não se limita a um apreender o que está aí, mas, ao selecionar e interpretar o dado sensorial, cria o objeto da percepção, transfigurando-o, acrescentando ou suprimindo elementos ao objeto original.

O aspecto criativo, subjetivo, é muito importante. Mas precisa ser contido, limitado, porque não terá efetividade adaptativa se não se apegar ao “real”, ao “objetivo”. A discriminação subjetivo-objetivo torna-se, portanto, de importância capital na vida cotidiana.

Chamou-se "razão" à função discriminadora desses aspectos e foi por muito tempo considerada a mais importante característica do homem: o "cogito" de DESCARTES, o "pensar faz a grandeza do homem" de PASCAL.

Os atos de pensar e discriminar ficaram assim identificados, restringindo-se o pensamento a um de seus aspectos. A objetividade foi eleita a principal característica do pensamento, seu traço distintivo. O conhecimento emocional, intuitivo, foi considerado por muito tempo de natureza diferente e de qualidade inferior ao raciocínio. "No entanto, diz MILLER (1951, p. 279), *muitos dados de pesquisa sugerem que o processo básico de crença e indução que fazemos na percepção é mais primitivo filogenética e ontogeneticamente e menos passível de destruição do que a crosta de iceberg da racionalidade que colocamos acima de tudo*".

Para garantir a objetividade foi preciso ampliar os recursos perceptivos herdados da natureza, e chegou-se a uma forma sofisticada de percepção, a mais valorizada forma de conhecimento que a humanidade desenvolveu, denominada Ciência. Pelo conhecimento científico e tecnológico o homem ultrapassou seus recursos naturais e enveredou por regiões proibidas a suas limitações físicas, fez-se senhor do universo até graus insuspeitados. Foi capaz de vencer muitas ameaças do espaço e do tempo, triunfando e ampliando de modo vertiginoso seu poderio.

A ciência, no entanto, sendo criação e portanto imagem do homem, também é viva, também se transforma, muitas vezes com dor, com espanto. Sua história registra vários episódios em que seu desenvolvimento, as mudanças de conhecimento e suas implicações foram impedidas, adulteradas, inclusive negadas. Mais de uma vez o homem preferiu continuar acreditando que sabia o que pensava saber a enfrentar revelações e descobertas pelo conflito que trariam. Mas isso também é passageiro e os novos conhecimentos acabam por ser reconhecidos, podendo então ser ultrapassados e a ciência assim progredir.

Apesar do cabedal científico ter se desenvolvido tanto que não pode mais ser possuído por um só homem, por mais que a isso se dedique; apesar de ter transposto fronteiras julgadas intransponíveis pela capacidade humana, o mistério continua. Séculos de tradição científica não acabaram com a ignorância sobre o universo e o próprio homem continua a ser um desconhecido.

E cada vez mais se atenta, agora, para a parte esquecida, desvalorizada do homem. Cada vez mais se olha para a emoção e a intuição como formas igualmente dignas do espírito humano. MILLER (1951, f. 279) chega mesmo a nos advertir para o fato de que *“nossa razão está começando a mostrar que a principal explicação para a efetividade (adaptativa), o princípio primário por trás de nossos processos perceptuais, conscientes e inconscientes, não é a racionalidade dedutiva mas o processo indutivo da crença irracional”*.

### C - O Controle

O aspecto do mundo que o homem é capaz de controlar torna-se o campo predileto de estudos, onde ele aceita desafios cada vez mais difíceis, aperfeiçoando-o e ampliando-o, fazendo-o mais inteligível para ele, tornando-o mais e mais sua imagem e semelhança. É o mundo determinista, em que se tem a ilusão de que cada coisa obedece a leis e portanto conhecê-las constituiria uma forma eficiente de controle.

Mas as limitações do homem e de seu conhecimento impedem que a eficiência seja completa, e, ao contrário, ela falha a cada momento. O reconhecimento doloroso dessa falha está implícito no comentário de SARTRE (1965, p. 54) sobre o mundo determinista: *“Este mundo é difícil. Essa noção de dificuldade não é uma noção reflexiva que implicaria uma relação comigo mesmo. Existe, no mundo: é uma qualidade do mundo que se dá na percepção”*.

Esse mundo é difícil: uma realidade que se impõe muito cedo tanto à espécie quanto ao indivíduo humanos, persistindo pela vida inteira, exigindo contínuo esforço de adaptação coletiva (a “natureza humana”) e dá origem à sociedade, à ciência, à arte, aos esportes... Como essa dificuldade reside especialmente em ser desconhecido, muito do esforço adaptativo consiste numa tentativa de conhecê-lo ou de, pelo menos, acreditar nisso.

Apesar de toda sua comprovada utilidade a visão determinista pode falhar. Quando isto ocorre, o homem recorre a outro tipo de apreensão que lhe revela outro mundo: o mágico. Ainda seguindo o raciocínio de SARTRE: *“a consciência pode ‘estar no mundo’ de duas maneiras diferentes. O mundo pode aparecer-lhe como um complexo organizado de utensílios tais que, se se quiser*

*produzir um determinado efeito, será preciso agir sobre os elementos deterministas do complexo... Todavia o mundo pode também lhe aparecer como uma totalidade não utensílios, isto é, modificável sem intermediários e por meio de grandes massas. Neste caso as classes do mundo agiriam imediatamente à consciência, ser-lhe-iam presentes sem distância... Este aspecto do mundo é inteiramente coerente, trata-se do mundo mágico” (1965, p. 80).*

Quando a ação determinista não consegue seus objetivos e as leis que regem o mundo em que é efetiva perdem o poder de controle, a Emoção surge como a forma opcional de adaptação. O mundo de utensílios manipuláveis cede lugar a outro em que seus componentes parecem ter vontade independente. Ocorre, portanto, um contacto direto e brusco com a falha. *“Assim, através da emoção, aparece-nos uma qualidade esmagadora e definitiva da coisa. É isso o que ultrapassa e mantém nossa emoção (...) É revelação quanto ao sentido do mundo” (SARTRE, 1965, p. 73).* E, acrescentaríamos, quanto a nós mesmos e a nossa relatividade. Essa revelação, entretanto, como se passa em outro nível, em geral não chega a se constituir numa noção intelectual. Quem chora ou ri está admitindo implicitamente que não tem nada mais eficiente a fazer, embora possa não ter consciência de tal admissão.

Esta outra maneira de apreensão não é pois uma fraqueza mas uma modalidade adaptativa de comportamento: *“chamaremos à emoção uma queda brusca no mundo mágico. Ou, se preferir, a emoção se dá quando o mundo dos utensílios desaparece bruscamente e o mundo mágico aparece em seu lugar. (SARTRE, 1965, p. 81).*

Em resumo: pelo raciocínio empreendemos um conhecimento guiado pela lógica em relação a um mundo regido pelo determinismo; pela emoção temos uma vivência direta de um mundo regido pela magia. Em ambos o mistério está presente, mas no primeiro caso ele é percebido como um **problema**; no segundo é uma **experiência** viva, concreta.

Na aprendizagem do cotidiano o pensamento mágico sofre restrição gradual, não só por parte da cultura, mas também da “coisa em si”: só o elemento determinista tem real efetividade de atuação. No entanto, um componente de magia não é exclusividade da emoção, existindo sempre, sob outros aspectos, nos comportamentos mais racionais e elaborados, embora cada vez mais filtrado. Talvez esta seja mesmo uma característica inerente ao homem.

A Magia - desconhecida nas atividades dos outros animais - pode ser identificada em qualquer comportamento caracteristicamente humano. A fabricação de coisas e signos, por exemplo, como nos apontou FISHER (1967, p. 42): *"por seu trabalho o homem transforma o mundo como um mágico: um pedaço de madeira, um osso, uma pederneira são trabalhados de maneira a assemelha-rem-se a um modelo, e com isso são transformados naquele modelo. Os objetos materiais são transformados em nomes, em conceitos. O próprio homem é transformado de animal em homem"*.

Nesse sentido a industrialização e a capacidade simbólica - genuinamente humanas e motivo de orgulho e superioridade - poderiam ser consideradas uma forma sofisticada de trabalho mágico.

As primeiras aquisições do indivíduo, como a coordenação dos movimentos com as mãos, das informações adquiridas com o olhar, a audição e o tato são desenvolvidas de modo lúdico, espontâneo. Além disso, possui um aspecto mágico de domínio sobre as coisas: fechar ou abrir os olhos equivaleria a fazer o mundo aparecer ou desaparecer. Os objetos podem cair com maior ou menor rapidez segundo nosso desejo, como podemos também decidir o lugar da queda: os objetos obedecem a nossa vontade.

Pela ação do pensamento uma coisa percebida é transformada em conceito, que por sua vez é objeto de percepção, tal qual uma coisa ("transsubstancialização"): *"o mundo está 'cheio de várias coisas' e estas entram no consciente pelo processo normal de percepção. Mas as coisas 'fora deste mundo', como dizemos - sentimentos, emoções, intuições, etc. - são trazidas ao consciente apenas na medida em que são reificadas, isto é, recebem existência 'de coisa', ou existência concreta"* (READ, 1967, p. 150).

BION (1975, p. 34) aponta a complexidade de transformações ao chamar a atenção do analista para o perigo de investigar a mente humana sem levar em conta que, como ser humano, só tem se especializado até agora na percepção de coisas: *"parece que nosso equipamento rudimentar de 'pensar' pensamentos é adequado quando os problemas estão associados com o inanimado, mas que não o é quando o objeto a investigar é o fenômeno da vida mesma"*. E nos aventuramos a dizer que a própria criação do mundo como determinista para facilidade de adaptação é uma expressão depurada da magia humana.

Portanto, embora haja uma nítida diferença entre as duas formas de conhecer e relacionar-se com o mundo, na verdade elas se tocam: qualquer conhecimento, por mais abstrato e racional que seja, possui uma base sensório-afetiva; por mais concreto e emocional, só é conhecimento quando se constitui noção, quando soma a contribuição intelectual ao afeto.

Embora o elemento afetivo e o intelectual estejam sempre presentes há uma diferença de predomínio: em certas ocasiões é a emoção que impera, em outras é a lógica. No pensamento altamente desenvolvido de pessoas inovadoras revela-se uma importância decisiva do componente emocional, estético. Falando sobre a criação matemática, POINCARÉ (s. d., p. 40) depõe: *"entre o grande número de combinações formadas cegamente pelo self subliminar... apenas algumas são harmoniosas e conseqüentemente úteis e belas. Serão capazes de tocar essa especial sensibilidade do geômetra de que falei, a qual, uma vez despertada, nos chamará a atenção para elas, e lhes proporcionará ocasião de se tornarem conscientes"*.

Cai a barreira subjetivo-objetivo, como cai também a separação emocional-racional. Sabemos agora que esses aspectos formam um contínuo sempre presente, em algum grau, nas manifestações do espírito. Uma descoberta importante foi, por exemplo, o papel determinante da ansiedade na percepção: embora possa parecer algo dissociado a interferir desastrosamente no comportamento, a um exame mais acurado a ansiedade se revela com a mesma função adaptativa exercida pela dor física, ou seja, a de preparar para a ação. *"É um sinal que aparece na experiência subjetiva de uma pessoa quando está incerta sobre a natureza do ambiente e sente medo de que possa ser ameaçador. Esta é apenas uma das origens da ansiedade, que pode também surgir por eventos internos do organismo"* (MILLER, 1951, p. 264).

A ansiedade é, portanto, um estímulo-sinal de importante função adaptativa, que põe o indivíduo em guarda e incentiva seu estado de alerta e o prepara para o comportamento. Porque a adaptação é essencialmente a possibilidade de observar o ambiente e então concluir se é hora de ter coragem para dar ênfase ao que pensa e sente ou se é melhor ter prudência e se conter.

Se, entretanto, a ansiedade ultrapassa certos limites, pode-se cair na tentação de concluir muito rapidamente a ação perceptiva, chegando a conclusões apressadas de pouca garantia, para não permanecer na ignorância aflitiva.



Freqüentemente o esforço de conhecimento imediato do ambiente é pouco adaptativo porque resulta de um tipo de clareza superficial que não pode ser suportado pela realidade do verdadeiro ambiente. *"Este é o modo pelo qual alguns organismos lidam com a ignorância: chegando a uma conclusão - qualquer conclusão - de modo a evitar a ansiedade que de outro modo surgiria"* (MILLER, 1951, p. 263).

Ora, esta ligação entre Ignorância e Ansiedade permite-nos afirmar que a **admissão de que não se sabe algo pode ser uma vivência frustradora para o ser humano** uma vez que se constitui num obstáculo a suas fantasias de onisciência. E, portanto, para alguém se deter na consideração de um problema perceptivo é preciso **tolerar a frustração de reconhecer que tem um problema, ou seja, um limite**, na medida em que se depara com uma barreira à ilusão de poder e de sabedoria.

#### D - Abertura para o Mundo

Adotamos a definição de ROSENZWEIG (s. d., p. 3) segundo a qual a frustração é um estado perceptível que ocorre *"sempre que o organismo encontra um obstáculo mais ou menos intransponível ou uma obstrução em seu caminho para a satisfação de qualquer necessidade"*. A frustração decorre, portanto, natural e inevitavelmente, do fato de se viver num mundo determinista, inerte, alheio a nossas pretensões, embora possamos acreditar numa época em que, ao contrário, bastava querer para conseguir.

Encontramo-nos assim diante do sonho do paraíso perdido, onde não havia desejo e frustração, onde não havia separação eu - não eu, nem oposição de vontades. Quando não havíamos ainda sido criados como autônomos, separados do útero materno. E passamos a vida divididos entre o anelo de recuperar aquele universo completo e o desejo, e a necessidade de conquistar este mundo de frustração, mas também de alegria.

Pois a alegria surge naturalmente sempre que se consegue superar uma frustração, satisfazer uma necessidade. A ponto do homem se criar problemas pelo prazer de resolvê-los e assim demonstrar, especialmente para si mesmo, o seu próprio valor. E a alegria surge também, paradoxalmente, quando o mundo determinista falha trazendo - gratuitamente - as boas surpresas da vida.

Aquela perfeição perdida, na verdade, é mais fruto de idealização que de memória: *"embora o estado pré-natal indubitavelmente implique uma sensação de unidade e segurança, até onde esse estado é imperturbado tem de depender da condição psicológica e física da mãe, e, possivelmente, até mesmo de certos fatores ainda inexplorados do feto"* (KLEIN, 1974, p. 30).

A idealização surge na idade de bebê por uma premência não só por alimento e satisfação psicológica, mas também porque é a defesa com a qual ele pode contar frente à ansiedade: *"... porque os desejos dele implicam querer que o seio e, logo depois, a mãe, ponham fim a esses impulsos destrutivos e ao sofrimento da ansiedade persecutória"* (M. KLEIN, 1974, p. 31).

De modo que, usando o modelo de SCHACHTEL, (1962, p. 37), verificamos haver, muito no início da vida, a caracterização de dois tipos diferentes de afeto: o afeto-enclausuramento, que consiste numa *"descarga difusa da tensão"* e cuja função biológica é *"induzir o meio a resolver as necessidades do organismo"*, e o afeto-atividade *"que pode ser descrito como uma tensão dirigida, sustentada e mantida na atividade"* e cuja função é *"estabelecer um laço emocional-afetivo entre o organismo individual e o meio, de modo que o organismo possa realizar as atividades que satisfarão suas necessidades, desenvolverão suas capacidades e prolongarão sua vida"*.

Ambos os tipos de afeto são necessários a nossa vida, mas desenvolvemos de preferência um deles, e qual seja tal preferência depende do quanto possamos ter avançado na abertura para o exterior. Esta varia segundo causas internas e externas. As externas seriam representadas pelo meio ambiente objetivo e cultural que pode ser diferente, por exemplo, conforme o sexo, a classe social, número de ordem na família e muitas outras variáveis. As internas seriam representadas por diferenças orgânicas ainda não suficientemente identificadas: *"Parece, entretanto, haver diferenças individuais na quantidade de ansiedade com que se começa, e talvez na quantidade total que ocorre com a incerteza sobre o mundo externo"* (MILLER, 1951 p. 264). Ambos os aspectos levarão a uma abertura cuja dimensão será determinante na forma do indivíduo particular reagir aos obstáculos de seu cotidiano.

O que dá sentido e valor emocionais ao encontro de barreira ou fracasso é pois o modo particular como está estruturado o mundo da pessoa. Se corresponde à relação entre o bebê e a mãe

que deve provê-lo de todas as suas necessidades e aspirações, então uma ausência de satisfação equivale a expressões de má vontade e ataque, e a procura do colo protetor é a reação natural. Mas não é a única possível, informa SCHACHTEL: *“do ponto de vista da existência independente, entretanto, a ausência do objeto do impulso ou a distância do fim buscado não constitui conflito, mas mobiliza o afeto-atividade e o impulso tendente ao esforço sustentado que permite alcançar o fim dentro do meio”* (1962, p. 37).

Se existem essas duas formas de perceber e reagir ao obstáculo, o que determinaria a opção? Tudo indica ser a capacidade de suportar as dificuldades que se projetam no futuro, sendo mais fácil e seguro o caminho que leva ao passado conhecido. *“A angústia do homem ao separar-se do enclausuramento é o fator que mais se opõe a sua projeção para o mundo. Quer confiná-lo ao enclausuramento familiar de tal modo que não experimente o temor e a surpresa do infinitamente novo e desconhecido”* (SCHACHTEL, 1962, p. 60).

## E - O Concreto e o Abstrato

O texto de BERGSON (s. d., p. 22) que abre este trabalho assinala que a simples existência do modelo, inspiração ou como quer que o chamemos, não tem importância em si. O que tem valor é o esforço, a vivência da relação concreta, direta, com a matéria, sua resistência obrigando-nos a ceder, a renunciar, mas também a vencer, a submeter. A criação é pois um triunfo de quem sofreu obstáculo e souou para derrubá-lo e nessa luta empregou seu valor, seu ser.

Precisamos, portanto, levar em consideração, além do pensamento e suas formas, a resistência da matéria, que, por esse prisma, aparece como uma barreira e, portanto, uma fonte de frustração ou de alegria: *“(a natureza) nos adverte por um sinal preciso quando nosso objetivo foi alcançado. Este sinal é a alegria. Digo alegria, não digo prazer”*. E, então: *“onde há alegria há criação: mais rica a criação, mais profunda a alegria”* (BERGSON s. d. p. 23). Não alcançar essa alegria e ter consciência disso, eis a sensação de fracasso.

Um fracasso, por ser uma sensação e não um juízo, pode ser sentido como estendendo-se a toda a pessoa, não ficando

restrito ao objetivo determinado: uma razão pela qual a grande maioria prefere não tentar. Ao invés da criação, a re-produção é mais garantida.

Porque para realizar uma idéia é preciso entrar em contato com a matéria e o mundo objetivo, forçá-los a receber a forma que lhe queremos imprimir, e que THIS (1972, p. 291) chama de modelo: *"não é uma cópia, uma fotografia. É um esquema, um plano, uma idéia a realizar. O modelo é como o amante, fixa o desenho na matéria, transfere virtualmente sua estrutura aos objetos que serão feitos depois dele. É um símbolo de energia transmissível, uma fonte permanente de criação. Como o amante, o modelo possui um poder mágico"*.

Completando a imagem, acrescentamos que, como o amante, o modelo - concreto, teórico, simbólico - comporta uma renúncia: seu fruto jamais será igual, sua magia jamais será completa. Pois, como diz SARTRE (1967, p. 5), *"é, com efeito, na medida em que são inertes que as coisas escapam ao domínio da consciência; sua inércia é que as salvaguarda e que conserva sua autonomia"*. Por causa da resistência que lhe apresenta o outro - a matéria - o fruto resultará de um compromisso entre as duas partes, amante-amado, modelo-matéria. É preciso renunciar à idéia em seu estado absoluto para realizá-la dentro da relatividade. É preciso renunciar à onipotência para aceitar o compromisso, o limite, e poder criar.

BION (1975, p. 95) distingue entre "modelo", que reserva para a combinação de imagens concretas, passadas, e "abstração", *"impregnada por preocupações do futuro do indivíduo"*, de natureza mais formal, relacional: *"o sistema dedutivo abstrai de uma experiência emocional aquelas qualidades que mostram a relação entre os elementos nessa experiência emocional. Os elementos relacionados têm menos importância. O modelo acentua os elementos reais, as imagens visuais, mas a forma em que estão unidos é de menor importância"*.

A abstração é realmente uma forma muitas vezes vantajosa de tratar com a resistência do concreto, retirando-lhe as qualidades específicas e **reduzindo-o** a seus aspectos mais genéricos. Podemos então dizer que a abstração também impõe renúncia, separação. É de grande valor adaptativo porque ao se distanciar do concreto retira-lhe a carga emocional de obstáculo e permite uma

maior flexibilidade e articulação. Quando se aplica a material subjetivo possibilita o **controle** (adiamento da gratificação) e a **elaboração** (substituição da ação pelo pensamento) dos impulsos.

Essa efetividade adaptativa torna a abstração imperiosa. Não nos é possível mantermo-nos a todo tempo ligados ao que acontece fora e dentro de nós, de forma concreta, direta. É necessário distância, controle, libertação do estímulo.

Mas também a abstração deve ser contida. Em todos os níveis de pensamento, e especialmente nos mais elevados, é fundamental que haja a possibilidade de um contato direto, concreto, com o objeto do pensamento.

E nos deparamos novamente com uma questão de preferência em termos de estilo de apreensão: o conhecimento racional, abstrato, que se orienta em termos de utilidade enquanto solução de um problema concreto, teórico ou emocional; o conhecimento emocional e lúdico que se orienta mais para o próprio ato de aquisição, encontrando prazer na descoberta. Isto, que a princípio se acreditou ser característico de arte, sabe-se agora que vale para todos os campos da atividade humana: *“o comerciante que desenvolve seus negócios, o industrial que vê prosperar sua indústria, é alegre em razão do dinheiro que recebe e da notoriedade que adquire? (...). Riqueza e consideração entram, evidentemente, e muito, na satisfação que sentem, mas levam a prazeres anteriores à alegria, pois o que tem o gosto de alegria verdadeira é o sentimento de haver montado uma empresa que progride, de haver chamado qualquer coisa à vida”* (BERGSON, s. d., p. 23).

Também essa forma concreta e sensorial de lidar com fatos internos e externos é importante na adaptação, em especial porque oferece oportunidade de lidar - fora - com material interior. Devemos, porém, distinguir dois fatos muito diversos. Um é perceber os pensamentos como concretos, coisas atravancando a mente e precisando ser expulsas. Encontramos uma explicação para esse fato no esquema freudiano que localiza a origem da atividade de pensar num processo de aliviar a mente quando esta se via sobrecarregada de estímulos. O mecanismo que possibilitaria a descarga é sobejamente descrito por Melanie KLEIN. Trata-se da fantasia onipotente de ser possível dissociar partes de si e colocá-las em outrem.

Outro fato é a concretização do pensamento pela interação com a matéria, criando no mundo externo algo que tem

correspondência no mundo interno. A criação teria, assim, uma função adaptativa que nasce não de um mero expelir material interior, mas da apropriação e manipulação desse material posto no exterior, transformado em obra. E o valor objetivo que essa obra possa ter é, sob este aspecto, apenas secundário.

Fica uma pergunta no ar: por que não somos todos então criativos? Mais uma vez encontramos em FREUD (1990, p. 308) a resposta. *"Para muitas pessoas, não parece fácil adotar esta disposição com as ocorrências 'livremente emergentes' em aparência e renunciar à crítica que sobre elas exercem em todo caso. Os 'pensamentos involuntários' costumam desencadear uma violentíssima resistência que trata de impedi-los de emergir. Se dermos crédito a SCHILLER, nosso grande filósofo e poeta, uma tal disposição é também condição da produção poética"*.

## F - Dois Estilos de Trabalho Mental

Há, portanto, duas respostas diferentes no relacionamento com o mundo objetivo: uma que considera o objeto enquanto problema, abandonando-o logo que encontre uma solução; outra que se detém junto ao objeto, examinando-o enquanto o interesse - não a necessidade prática - estiver presente: *"o que devemos finalmente reconhecer é a existência de dois modos distintos de inteligência; um poderia ser chamado de inteligência cartesiana, já que começou com DESCARTES, o primeiro filósofo a separar o raciocínio de uma dependência sensória das coisas ('penso, logo existo') e outro que poderia ser chamado inteligência estética, já que mantém contato com o mundo sensório em todas as fases de seu raciocínio (sinto, logo existo): a realidade é uma criação de meus sentidos"* (READ, 1967, p. 169).

Haveria, portanto, pessoas que cracteristicamente adotariam o pensamento cartesiano, outras que se definiriam pelo raciocínio estético. Isto em termos de predominância, pois há um mínimo de participação de cada tipo de inteligência necessária para cada ato de sobrevivência.

Resumindo: diante de um problema haveria três tipos de resposta: a "errada", rejeitada pelo consenso; a "certa" admitida pela maioria como solução adequada; a "original", ou "criativa", que também é adequada mas foi obtida por raciocínio raro, não correspondente ao habitual.

Por que há essa divergência? Entre a adequada e a inadequada a diferença decorre de uma falha perceptiva, cuja origem pode ser de ordem física (deficiência sensório-motora) ou psíquica (emocional, lógica ou mnêmica). Mas entre a resposta adequada convencional e a resposta adequada original ainda continuará um problema.

Uma pista importante é fornecida por SCHACHTEL (1962, p. 61) quando fala em enclausuramento cultural, em que o indivíduo desiste de procurar sua própria forma de relacionamento com o mundo, adotando integralmente o padrão que lhe é imposto pela cultura de que participa: *"A angústia que produz esse fenômeno é a angústia da solidão, de ser diferente dos demais, sem saber como superar esta solidão numa forma diferente da conformidade com o padrão cultural geral"*.

De modo que a vida, sendo movimento e mudança, impõe um constante desafio à capacidade de renunciar, perder, partir. A grande maioria consegue sobreviver a esses embates graças ao consolo dos que sofrem o mesmo, graças à adesão do grupo. Poucas são as que conseguem enfrentar o desafio e criar, a partir delas, sua própria personalidade, além de outras obras duradoras.

Não há uma norma humana para a tolerância à frustração, e deve haver uma variação infinita entre as pessoas quanto a este aspecto. O que sabemos é que: *"As pessoas que recorrem a sentimentos mágicos de onipotência com a intenção de negar as dificuldades da realidade e voltar, através da fantasia, à fase quase intra-uterina na qual seus desejos pareciam produzir magicamente o cuidado materno e a satisfação do desejo, serão particularmente vulneráveis ao encontro de obstáculos e frustrações, porque estes contrastam obviamente com a fantasia narcisista da onipotência"* (SCHACHTEL, 1962, p. 42). Assim, não só nas artes e na ciência - também na vida - é necessário tolerar frustrações e ser capaz de renunciar ao perfeito para aceitar o relativo e ser capaz de criar. Do contrário tornamo-nos prisioneiros da rotina e da esterilidade.

Neste caso em particular a exceção fascina. Como certas pessoas conseguem destacar-se do consenso e construir obras e valores próprios? Ainda mais considerando-se que a valorização de suas realizações pelos outros é em geral tardia, como conseguem vencer a tentação da uniformidade? KOESTLER (1965, p. 308), caracteriza muito bem tais pessoas, embora sem explicá-las: *"As*

*forças que levam o indivíduo a resistir criteriosamente às tentações da 'lógica' e do 'óbvio' - sua capacidade para permanecer como 'sonâmbulos' dentro da 'realidade' de sua época - desempenha um papel essencial na produção de suas obras criadoras".*

O que nos despertou o interesse não foi, entretanto, o talento de pessoas geniais que se destacaram excepcionalmente em alguma atividade. Nossa atenção está voltada para as pessoas com "grau normal" de criatividade ou mesmo as prejudicadas nesse setor. Nosso objetivo volta-se mais explicitamente à criatividade necessária e sempre presente ao enfrentar o cotidiano: *"Se, portanto, em todos os domínios, o triunfo da vida é a criação, não nos é lícito supor que a vida humana tem sua razão de ser em uma criação que, diferentemente daquela do artista e do sábio, pode prosseguir em todos os momentos em todos os homens? A criação de si por si, o engrandecimento da personalidade por um esforço que extrairia muito do pouco, alguma coisa do nada e acrescenta algo sem cessar ao que havia de riqueza do mundo?"* (BERGSON, s. d. p. 23).

Sob este ponto de vista, a manipulação exterior de material interior, a concretização real de fantasias não é apanágio de superdotados; todos o fazemos. E BION (1975, p. 54) chama a atenção para esse fato e suas conseqüências que devem ser levadas em conta quando se busca uma compreensão generalizadora, abrangente, da pessoa que está aqui. Esse autor assinala que, como a operação da fantasia pode ser deduzida e interpretada a partir dos dados de observação, o analista deve estar muito atento para o grau de adaptação em todo caso conseguido pelo paciente e que habilita a este para uma manipulação tal do ambiente que pareça demonstrar o quanto suas fantasias estão coerentes - e, portanto, justificadas - com a realidade. E acrescenta: *"a capacidade do paciente para engrenar sua fantasia onipotente de identificação projetiva na realidade está diretamente conectada com sua capacidade de tolerância à frustração"*.

E mais uma vez fomos levados à mesma indicação que tem se repetido ao longo deste trabalho, apesar das diferenças entre os autores: a frustração.

Afora a implicação para a psicologia do homem e dos efeitos restritivos que a dificuldade de lidar com obstáculos exerce sobre sua liberdade mental e afetiva, temos também a constrição intelectual, levando a bloqueios em sua capacidade de aprendizagem:



*“Se a pessoa que está aprendendo não pode tolerar a frustração essencial de aprender, permite-se fantasias de onisciência e uma crença em um estado em que as coisas são conhecidas. Essa pessoa não pode aprender porque para tanto precisaria primeiro admitir que tem o que aprender, isto é, que não sabe. E isso ela não consegue suportar”* (BION, 1975, p. 54).

## SUMMARY

### THE POSSIBILITY OF CREATING

Mental life, taken as a movement, creates a field of activity defining a region of conscience out of which mystery prevails. The dimensions and characteristics of the region accessible to conscious knowledge determine the capacity of control. The tolerance towards the limits of such capacity allows people either to face the world or to close themselves to such an extent that one can even assign to the world outside the fulfillment of one's necessities. The world's materialistic and determinist aspects, since they can be controlled, are more attractive to knowledge, whereas the psychological and social fields use to present a greater challenge. Facing such context, personality is presented a choice between two kinds of mental work, the intelligent cartesianism or the esthetic and creative work.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGSON, H. - *L'énergie spirituelle*, Genève: Albert Krire, s. d.
- BION, W. R. - *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires: Paidós, 1975.
- FISHER, E. - *A necessidade da arte: uma interpretação marxista*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- FREUD, S. - *Interpretação de sonhos (1900)* In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 5: 543.
- \_\_\_\_\_ - *Formulações dos dois princípios do funcionamento mental (1911)* In: FREUD, s, op. cit., 12:277.

- KLEIN, M. - **Inveja e gratidão: um estudo das fontes inconscientes**, Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- KOESTLER, A., **The sleep-walkers a history men's changing vision of universe**. New York: Mac Millan, 1959.
- MILLER, J. - Inconscient process and perception, In: BLAKE, R. R. and RANSEY, G. V. (eds), **Perception: an approach to personality**, New York: Ronald press, 1951.
- POINCARÉ, H. - The mathematical creation. In: GHISELIN, B. (ed), **The creative process**, 13 ed., New York: New American Library, s. d.
- READ, H. - **As origens da forma na arte**, Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ROSENZWEIG, S. - **Teste de frustração. Manual. Forma para adultos**, Rio de Janeiro: Cepa, s. d.
- SARTRE, J. P. - **Esboço de uma teoria das emoções**, Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- \_\_\_\_\_ - **A imaginação**, 3ª ed., São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- SCHACHTEL, E. G. - **Metamorfosis: sobre el desarrollo del afecto, la percepción, la atención y la memoria**. México-Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1962.
- THIS, C. - L'instant de création, In: **Art et science: de la créativité**. Paris: Union générale d'éditions, 1972.

# AS HIPÓTESES FILOGENÉTICAS E ONTOGENÉTICAS DE FREUD E A GÊNESE DA CULTURA

Mônica Guimarães Teixeira do AMARAL\*

## RESUMO

Este artigo pretende apresentar as hipóteses filogenéticas de Freud, desenvolvidas particularmente no ensaio *Totem e Tabu* (1912-3), como uma contribuição metapsicológica e não como um trabalho de Antropologia histórico-empírica.

O mito do parricídio, acreditamos que deva ser compreendido como uma construção meta-teórica, da qual Freud se utiliza para elucidar o ato instituidor do desejo - o interdito. Este, por sua vez, constituiria o fundamento da cultura, da moralidade e da religião ocidentais.

## INTRODUÇÃO

Segundo Enriquez<sup>1</sup>, Freud em *Totem e Tabu* (1912-3), "inaugura sua teoria acerca do fundamento do social e da cultura". O próprio Freud afirma no prólogo desta obra que se trata de uma primeira tentativa de sua parte de pensar questões não resolvidas da psicologia social a partir das descobertas da psicanálise. Freud insiste que a explicação da origem da cultura deve ser histórica e psicológica, daí a necessidade de se remeter aos planos filogenético e ontogenético.

(\*) Mestre em Psicologia Social, PUC-SP. Doutoranda em Psicologia Escolar, USP. Professora no Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara, lecionando a disciplina de Psicologia Social.

(1) Enriquez, E. *De la horde a l'État - Essai de psychanalyse du lien social*. France, Éditions Gallimard, 1983.

A hipótese do parricídio implícita no mito da horda original vem a título de preencher a lacuna que se esboça na teoria psicanalítica a partir do abandono da teoria da sedução (vide carta de Freud a Fliess, de 1877): põe em seu lugar um outro real, ou seja, a pré-história da Humanidade. Freud não tem a pretensão de construir uma pré-história realista. Intenciona apenas desvelar os sistemas de captação do real, ou seja, partindo do pressuposto de que o ser humano está condenado a repetir a história de seus antepassados, procura construir uma fundamentação para o aparelho psíquico.

A pouca aceitação desta obra, principalmente entre psicanalistas ortodoxos, explica-se, de acordo com E. Enriquez (1983), entre outros fatores, pelo fato de implicar em um pensamento pessimista que fez "nascer a humanidade de um crime cometido em comum...<sup>2</sup>". Freud visualiza uma sociedade que se funda em um crime primordial, instaurando, por sua vez, uma sucessão de outros crimes.

A cronologia que está pressuposta no mito da horda original foi fixada a partir de um real fantástico, um mito instaurador, que permite articular desejo e fantasia. Freud supõe que o mito da horda original constitui-se enquanto fantasia originária; esta torna-se o fundamento que organiza e estrutura a libido (princípio e organização).

Laplanche e Pontalis (1988) consideram que o conceito de "fantasias originárias" remete a "algo que transcende simultaneamente a vivência individual e o imaginado"<sup>3</sup>.

Quer dizer que, mesmo após o abandono da teoria da sedução, Freud continua em busca de uma cena original que, muitas vezes, foi confundida com um evento real. Mas a descoberta do inconsciente, segundo Laplanche e Pontalis (1988), coloca essa busca das origens em uma nova dimensão. Freud encontra na explicação filogenética a justificativa da existência "de um esquema anterior, capaz de funcionar como organizador."<sup>4</sup> Considera, inclusive, que as fantasias possam ter sido realidade na pré-história da humanidade.

É preciso ressaltar, ainda, que diante do abandono da teoria da sedução e de sua substituição pela teoria da fantasia, como

(2) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 32.

(3) LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. - B. *Fantasia Originária, Fantasias das Origens, Origens da fantasia*. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1988, p. 50.

(4) Id. *ibid.* p. 53

afirmam Laplanche e Pontalis (1988), "algo se perde": "na conjunção e no jogo temporal das duas cenas inscrevia-se uma **pré-subjetiva**, simultaneamente além do evento pontual e das imagens internas."<sup>5</sup>

De posse da fantasia, perdeu-se a estrutura que a organizara; com a teoria da sedução, se bem que se desconhecera a fantasia, tinha-se ao menos a intuição da estrutura (sedução como uma questão universal precedendo o evento). Só mais tarde Freud reconhece, como afirmam os autores, que havia algo de positivo na teoria da sedução, pois mesmo sem se dar conta, havia descoberto o Complexo de Édipo.

Desse modo, concluem Laplanche e Pontalis (1988): "Na noção de **fantasia originária**, confluem o que se pode chamar de desejo de Freud de descobrir o alicerce do evento (e, se ele se apaga na história do indivíduo à força de ser refratado e desmultiplicado, retroceder-se-á mais e mais...) e a exigência de basear a estrutura da própria fantasia em alguma outra coisa que não o evento".<sup>6</sup>

**Totem e Tabu** (1912-3) constitui-se em uma tentativa de reconstruir o desejo infantil, estabelecendo paralelos entre este e os desejos do neurótico e do homem primitivo. O autor em questão procura preencher a lacuna que se abre no momento do abandono da teoria da sedução, por meio da hipótese filogenética impondo um real que se estende à pré-história da humanidade, de modo a fundamentar a organização e o desenvolvimento do desejo.

A análise que se segue da obra **Totem e Tabu** faz-se basicamente a partir do último capítulo, objetivando identificar como Freud traduz o entrelaçamento entre a ontogênese e a filogênese, entre o desenvolvimento da libido e as questões da cultura. Consideramos que esta trajetória possa ser produtiva para nossas reflexões, na medida em que o último capítulo, "O Retorno Infantil do Totemismo", sintetiza todos os outros capítulos.

### Sobre o "RETORNO INFANTIL AO TOTEMISMO"

Neste ítem da obra, talvez o mais polêmico de todos, o autor elabora uma espécie de antropologia filosófica, pois a hipótese do "mito originário" remete-se mais a uma elaboração conceitual do

(5) Id. *ibid.*, p. 41.

(6) LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. - B. *Op. cit.*, 1988, p. 53 (o grifo é nosso)

que propriamente empírica. Freud parece preocupar-se não com o Édipo empírico, mas com o Complexo de Édipo enquanto elemento organizador (estrutura, segundo Laplanche). Nesse sentido, apesar da relação com a mãe ser cronologicamente originária, segundo Freud, é a relação com o "falus" que se torna constitutiva do psíquico. Partindo desta premissa, o autor remete-se à hipótese filogenética. Assim como do ponto de vista da ontogênese é a relação com o pênis do pai que condiciona a relação com o seio materno, no que se refere à filogênese, o que aparece posteriormente na História condiciona o estágio anterior. Daí se explica a tese freudiana que defende a existência de um patriarcado anterior ao matriarcado, contrariando os resultados da pesquisa antropológica.

Ainda neste capítulo observa-se que às questões do tabu e da moralidade, Freud oferece respostas mais definitivas; já com relação ao totemismo e à religião, o autor deixa em aberto para outras investigações. "Só uma síntese dos resultados obtidos nos diferentes ramos da investigação poderá decidir sobre a importância relativa que deve ser atribuída à gênese da religião cujo mecanismo vamos tentar descrever. Mas este trabalho ultrapassaria tanto os meios de que o investigador psicanalítico dispõe quanto a finalidade que persegue"<sup>7</sup>.

A referência às teorias de Wundt e Frazer acerca da origem do totemismo, da motivação da exogamia e do tabu do incesto, é feita no sentido de preparar o caminho para elucidar, do ponto de vista psicanalítico, como se institui o desejo e o objeto do desejo. Em seguida, realiza uma espécie de revisão das teorias nominalistas, sociológicas e psicológicas, procurando nelas identificar contribuições para o esclarecimento das questões acima colocadas. Considera, por fim, que somente a psicanálise teria condições de explicitar o totemismo, cuja explicação, de acordo com Freud, deve ser histórica e psicológica. "Nossa explicação desta singular instituição totêmica há de ser ao mesmo tempo histórica e psicológica e deve esclarecer tanto as condições em que se desenvolveu quanto as necessidades psíquicas do Homem, das quais constitui uma expressão"<sup>8</sup>.

Considerando as diversas tentativas de explicação do totemismo inadequadas pelo fato de não se explicitar a questão da

(7) FREUD, S. *Totem e Tabu*, 3ª Ed. Trad. Luis Lopez - Ballesteros y de Torres. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973, Tomo II, p. 1810.

(8) FREUD, S. *Op. cit.*, p. 1815 - 1816.

estrutura totêmica, Freud aponta suas falhas: "... por serem muito **racionalistas** e não levarem em conta o lado **afetivo** da matéria, ou por parecerem baseadas em premissas não confirmadas pela observação".<sup>9</sup> A necessidade de observar a importância da exogamia e o caráter ancestral do totem tornam-se fundamentais para a formulação de uma teoria que se remete à gênese do totemismo, o que, na maioria das vezes, é omitido pelas diversas teorias analisadas por Freud.

Uma das explicações mais próximas às da Psicanálise sobre as origens da exogamia e do tabu do incesto são as que foram elaboradas por Frazer, na medida em que este autor crê na existência de "um instinto natural que impulsiona ao incesto", em contraposição às teses que defendem uma aversão natural às relações incestuosas. Segundo este autor, se algum obstáculo se opõe à realização do incesto, deve ser de ordem social e não algo imanente à natureza humana. Em concordância com Frazer e opondo-se a seus adversários, Freud conclui: "A psicanálise nos ensina, pelo contrário, que os primeiros desejos sexuais do homem são sempre de natureza incestuosa, e que estes desejos reprimidos desempenham um papel muito importante como causas determinantes das neuroses posteriores".<sup>10</sup>

A hipótese filogenética formulada por Freud, no entanto, encontra seus fundamentos históricos na teoria darwiniana, a partir da qual prepara-se o caminho propriamente para uma explicação psicanalítica.

Vejamos, então, qual a hipótese levantada por Darwin sobre o "estado social primitivo da humanidade". De acordo com suas formulações, supõe-se a existência de homens primitivos que viviam como os macacos superiores, em pequenas hordas, dentro das quais, possivelmente, o macho mais forte defendia para si a exclusividade nas relações com as fêmeas do grupo. Supunha-se também que a cada vez que um macho jovem atingisse um determinado estágio de desenvolvimento, coubesse a ele a tarefa de lutar pelo domínio absoluto do grupo; e isso era feito contra os demais machos. Ao vencedor caberia matar e expulsar os outros machos do grupo. E assim deve ter se constituído diversas hordas.

Freud, indo no "rastro" da hipótese darwiniana, supõe que possivelmente esta necessidade da horda primitiva de obter

(9) Id. *ibid.*, p. 1816.

(10) FREUD, S. Op. cit., 1973, p. 1826.

exclusividade nas relações sexuais com as fêmeas do grupo, acabou engendrando uma regra que depois se tornou lei - a proibição de relações sexuais entre os membros da mesma horda, que, com a "introdução do totemismo, transformou-se a proibição das relações sexuais no interior do totem".<sup>11</sup>

Em seguida, Freud salienta a importância das teses darwinianas para a elaboração psicanalítica da hipótese filogenética. "Confrontando nossa concepção psicanalítica do totem com a questão da comida totêmica e com a hipótese darwiniana do estado primitivo da sociedade humana se nos revela a possibilidade de chegar a uma maior compreensão destes problemas e visualizamos uma hipótese que pode parecer fantástica, mas que apresenta a vantagem de reduzir a uma unidade insuspeitada uma série de fenômenos até agora desconexos".<sup>12</sup>

Desse modo, considerando que tenha existido um pai primordial, "violento e ciumento", que reservava para si o direito sobre todas as fêmeas e que ia expulsando os machos jovens conforme estes iam crescendo, Freud supõe que tenha eclodido posteriormente, uma rebelião dos irmãos contra o pai despótico. "Os irmãos expulsos se reuniram um dia, mataram o pai e devoraram seu cadáver, pondo assim um fim à existência da horda paternal".<sup>13</sup> Procedeu-se, desse modo, à realização de um ato criminal, que individualmente lhes era vedado, mas que se tornou possível a partir do reagrupamento dos irmãos. O ato de devorar o chefe da horda, que era ao mesmo tempo invejado e temido pelo clã fraternal, possibilitou que os irmãos com ele se identificassem e se apropriassem da força e poder de que se supunha ser portador. De acordo com Freud, a comida totêmica, "talvez a primeira festa da Humanidade", representando uma espécie de "reprodução comemorativa deste ato criminoso", significou "o ponto de partida das organizações sociais, das restrições morais e da religião".<sup>14</sup>

Em função de uma "obediência retrospectiva", os filhos, após o parricídio, acabaram impondo para si as mesmas restrições que o pai lhes destinara anteriormente e contra as quais se rebelaram.

É preciso ressaltar que a explicação fundamental não se encontra na exogamia, mas na relação de ambiguidade (de ódio e amor) que se estabelece entre o macho dominante e os dominados.

(11) Id., *ibid.*, p. 1838.

(12) FREUD, S. Op. cit., p. 1838.

(13) Id., *ibid.*, p. 1838.

(14) Id., *ibid.*, p. 1838.



Traçando um paralelo entre a história do indivíduo e a história da civilização e considerando que a ontogênese reproduz a filogênese, Freud supõe que a horda fraternal mantinha para com a figura do pai despótico a mesma ambivalência de sentimentos observada no complexo paternal.

Do núcleo neurótico próprio do desenrolar do Complexo do Édipo, o autor deriva as proibições tabu do totemismo. "Se o animal totêmico é o pai, resultará, portanto, que os dois mandamentos capitais do totemismo, isto é, as **duas prescrições** tabus que constituem seu nóculo, ou seja, a proibição de matar o totem e a de **realizar o coito com uma mulher pertencente ao mesmo totem**, coincidirão com os dois crimes de Édipo, que matou seu pai e casou com sua mãe, e com os desejos primitivos da criança, cujo renascimento devido a uma repressão insuficiente formam talvez o nóculo de todas as neuroses".<sup>15</sup>

O que vai constituir estes dois desejos infantis são as condições históricas em que foram produzidos, que, por sua vez, nos remetem a uma **cena original**. Freud supõe que deve existir uma cena constitutiva desses dois desejos. Assim, os desejos de "matar o pai" e de "possuir a mãe" devem ter sido eliciados a partir da percepção que, por sua vez, condiciona a memória. Supõe que tenha existido uma primeira percepção que emergiu quando da constituição do Homem, o que nos remete à pré-história da humanidade. Daí ter recorrido à hipótese filogenética.

Enriquez (1983) considera que a história primordial, implícita no mito da horda primitiva, só conhece relações de força e relações sexuais não subjugadas, em que as relações de parentesco ainda não foram estabelecidas e reconhecidas como tal. Inicialmente, a exclusão da **palavra e da sexualidade** imposta aos irmãos pelo pai despótico os conduz a uma impotência comum. No entanto, isto não é suficiente para torná-los irmãos, pois esta impotência comum conduz a uma rivalidade entre eles, a uma luta para assumir o lugar privilegiado do pai. Mas para aceitar a divisão de poderes ou até mesmo sentir preferência por um dos filhos, seria preciso que o pai, por sua vez, se reconhecesse como pai, coisa que não acontece senão a partir do momento em que se inicia a civilização. Esta só se viabiliza a partir do momento em que os irmãos se reúnem para preparar o complô contra o pai, ou seja, a partir do momento em que

(15) FREUD, S. Op., cit., 1973, p. 1831, (o grifo é nosso).

se funda uma relação de solidariedade entre eles. Deriva-se daí o reconhecimento dos aspectos que os identificam entre si e que os diferenciam enquanto irmãos. É, pois, no ato preparatório do parricídio que os irmãos se identificam uns com os outros e reconhecem a ligação libidinal que os une em torno do ódio que desenvolveram para a figura do pai.

Segundo Enriquez (1983), a grande descoberta de Freud consiste no que se segue: "se foi o ódio que transformou os seres submissos em irmãos, foi o seu assassinato que constituiu o chefe da horda em pai".<sup>16</sup> De onde se conclui que o pai só se transforma em pai no momento em que se torna objeto "de um desejo de morte", ou seja, quando é morto simbolicamente ou na realidade. mas esse "pai morto" não é um pai real, e sim um "ser mítico", e enquanto tal provoca respeito, amor e veneração, mas que mesmo morto também é depositário de proibições. Dado esse caráter ambíguo da imagem do "pai morto", sua morte é acompanhada de "culpabilidade" e "veneração". A partir do momento em que a função do pai é reconhecida, os filhos assumem uma posição de dependência para com ele, "amarrados" entre o **desejo** e a **identificação**.

A cultura só pode ser concebida a partir destas referências à figura do pai. Daí se afirmar que a cultura possui uma essência "conflitual" e uma "vocação neurótica".

A união dos irmãos representa para Freud o nascimento do grupo que se faz presente, a partir de um projeto comum. Este se realiza por meio de uma conspiração contra o outro, contra uma onipotência tida como maléfica. Desse modo, a alteridade procede tanto desta conspiração quanto a partir do efeito de um ódio cindido. Inaugura-se o conhecimento do desejo a partir do momento em que se sabe o que se rejeita, isto é, a dominação. O objetivo da destruição não é aniquilar o outro, mas apropriar-se de sua onipotência e da violência originária. Freud relata, então, que após o parricídio, observa-se um verdadeiro ato coletivo de incorporação de carne, ossos e sangue do Pai, o que se torna responsável pelo surgimento **do sentimento de grupo**.

Na festa coletiva, em meio à qual se procede à incorporação das virtudes e do poder do pai, o grupo passa a vivenciar um sentimento comum de ódio e contentamento. Há como que uma

(16) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 34.

identificação entre os membros do grupo que ocorre em meio à incorporação do pai e da identificação com sua onipotência.

Há, pois, dois momentos essenciais da história do parricídio. Um primeiro momento remete à coesão do grupo que emerge a partir de uma conspiração longamente preparada. O segundo momento importante é o da festa coletiva que se faz por meio da refeição realizada em conjunto. O ato de devorar o morto torna-se necessário, pois é preciso que interiorizem as capacidades do pai e se assegurem de uma origem ideal, de tal modo que se "transforme os membros do grupo em fragmentos representativos deste ideal e em seres humanos (e não em outros pretendentes à onipotência)".<sup>17</sup> Mas um momento é condição do outro: se não houvesse o desejo de morte, o agrupamento não ocorreria; se o homicídio não fosse efetivado, a festa não poderia ser concebida.

É preciso reconhecer que a incorporação do chefe é imprescindível para que o grupo se una pelo amor e não pelo ódio. "A refeição instaura a comunidade feliz, funda um grupo onde a alteridade é reconhecida, a potência sexual partilhada e onde a linguagem sustenta a ligação erótica".<sup>18</sup>

A ambivalência dos sentimentos dos filhos em relação ao pai faz com que emerja o sentimento de culpa frente à morte daquele; instaura-se, desse modo, a renúncia ao objeto do desejo pelo qual os irmãos se ligaram, ao mesmo tempo que procede-se à veneração e à mistificação da figura paterna. Desvela-se, assim, o significado do Totem - este nada mais é do que o representante do "pai morto". Mas, como vimos, esta mistificação do pai, representada posteriormente pelo totemismo, não ocorre sem antes passar por um período de rivalidade entre os irmãos, já que se encontram impulsionados pelo desejo de ocupar o lugar do pai. Segundo E. Enriquez (1983), "o homicídio do pai institui a possibilidade constante de novos homicídios".<sup>19</sup> A civilização não só nasce com o crime, mas se mantém por meio dele.

Mas a partir do momento em que se impõe uma proibição de caráter social, a do fratricídio, que sucede uma outra proibição de caráter religioso, a de matar o totem, é que se criam as possibilidades de surgimento da cultura. Depreende-se, pois, a importância da história do parricídio para a compreensão do surgimento da civilização - institui-se a partir dele a culpabilização, ao mesmo tempo que

(17) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 36.

(18) *Id.*, *ibid.*, p. 37.

(19) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 37.

se impõe a renúncia. Esta, por sua vez, cria a necessidade de se recorrer a uma lei exterior transcendente. Deriva-se daí a hipótese freudiana: "A sociedade repousa então sobre a responsabilidade comum do crime coletivo, a religião sobre a consciência de culpa e o remorso, e a moral, sobre a expiação exigida pela consciência de culpa."<sup>20</sup>

Freud, por meio da hipótese do parricídio, descreve como se passa de um mundo de relações de força para um mundo de relações de aliança, de solidariedade; de um **Estado de Natureza** para um **Estado de Direito**. E. Enriquez (1983), aponta também que o nascimento do grupo não se faz sem o surgimento de alguns sentimentos como: ódio, veneração, amor, amizade e culpabilidade.

Enriquez (1983) considera que os temas tratados nos demais capítulos do **Totem e Tabu** (1912-3), tais como o desejo de incesto, a relação entre o tabu e a ambivalência dos sentimentos, e a onipotência das idéias, fornece apenas um maior esclarecimento da hipótese central do Totem e Tabu, qual seja a de que "toda sociedade repousa sobre um crime cometido coletivamente", além de oferecer "elementos decisivos ao pensamento de Freud sobre a instauração do social e de seus mecanismos de funcionamento".<sup>21</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se das teses freudianas levantadas em **Totem e Tabu**, que o nascimento do grupo está relacionado com o parricídio, com um crime cometido pela coletividade.

Ao mesmo tempo que se enuncia o caráter hipotético da "aurora da humanidade", a idéia do "mito originário" implica em um ato fundante que tenha um conteúdo real. Trata-se de um movimento irreversível que aponta para a necessidade de que o ato tenha sido realizado e que, por mais que tenha sido banido da consciência, reaparece nos sintomas neuróticos e nos atos falhos.

A hipótese filogenética de Freud supõe uma determinada cronologia histórica que não se sustenta pela investigação empírica. Segundo Freud, após o patriarcado que se caracterizava pela exogamia, deve ter existido uma fase caracterizada pela ausência de Lei, o matriarcado, que possivelmente tenha sido substituído pelo "con-

(20) FREUD, S. Op. cit., 1973, p. 1841.

(21) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 38.

trato" entre o clã dos irmãos. Este último implicou, por sua vez, no proibição do assassinato do "pai morto", ou seja, de um "ser mítico" que havia lhes impigido a proibição do incesto.

Freud fornece elementos na obra em questão para se pensar que o desejo incestuoso, próprio da estrutura edípica, esteve presente em todas as sociedades e que, nas sociedades primitivas, apresenta determinadas características que as tornam "possuídas" pelo **horror ao incesto**. É deste horror ao incesto que surge a lei da **exogamia**, que proíbe toda relação sexual ou mesmo qualquer tipo de casamento intragrupal.

Desse modo, a **proibição do incesto** não é indispensável apenas para a constituição da família e da psique individual, mas é condição ou fundamento do social e talvez, como afirma Enriquez (apoiando-se nas teses de Lévi-Strauss), seja o que define a linha de passagem entre **natureza e cultura**. Segundo Enriquez (1983), o que Freud acrescenta em relação às interpretações sociológicas e antropológicas, é o fato de supor a necessidade de uma instância de interdição que impede a satisfação imediata das pulsões, ao mesmo tempo que vincula o desejo e a Lei, tanto no plano de indivíduo como do corpo social.

O que há é a edificação de uma cultura baseada no **interdito**. "Não pode existir corpo social (de instituições, de organizações) sem a instauração de um sistema de recalque coletivo".<sup>22</sup>

A gênese das relações tabu se assenta sobre a renúncia à satisfação, em primeiro lugar dos desejos de morte e secundariamente, dos desejos incestuosos. Parece que a cada vez que se faz sentir a força das pulsões, exige-se uma barreira suplementar contra eles, que é representada pelo cerimonial de interdição. Este, por sua vez, fornece as bases para a constituição da consciência moral.

Enriquez (1983), apoiando-se em P. Kaufmann (L'inconscient du politique)<sup>23</sup>, sugere que a hipótese do **homicídio originário** implica no reconhecimento de que a entrada da humanidade na linguagem coincide com a emergência de uma culpabilidade e com a internalização do interdito. Desse modo, a evitação da onipotência torna-se condição para a apropriação da **onipotência significativa**.

(22) ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 39.

(23) KAUFMANN apud ENRIQUEZ, E. Op. cit., 1983, p. 47.

Na verdade, trata-se de uma obra que parte do pressuposto de que não só nos tempos originais, mas ainda hoje o desejo incestuoso, embora condenado no plano consciente, continua sendo afirmado inconscientemente. O desejo de homicídio encontra-se ainda presente na sociedade atual e se não se expressa em ato, aparece sob a forma de culpa.

Segundo Enriquez (1983), a ordem da cultura constitui-se por meio da morte do pai, da rivalidade entre os irmãos, pela reedição do incesto e por meio do restabelecimento da onipotência das idéias presentes na linguagem. Discorda de Lévis-Strauss pelo fato deste conferir à história do parricídio apenas o estatuto de fenômenos imaginados. Segundo o autor, Freud tentou demonstrar por meio desta hipótese filogenética que "antes, tudo era ato, ação".

Refere-se a um estágio pré-histórico em que o parricídio é descrito como o ato que instaura as condições fundamentais de constituição do Complexo de Édipo. A civilização, por sua vez, tendo o Édipo como elemento estrutural, é marcada por contradições e ambiguidades: entre o desejo de morte e o recalque do mesmo, entre o desejo insatisfeito e a vontade de transgredir as normas.

Em *Totem e Tabu* (1912-3), Freud remete-se à pré-história como forma de conferir um fundamento, com base na realidade, de uma fantasia edípica originária. Esta categoria torna-se essencial para a investigação e interpretação psicanalítica acerca da estrutura e da organização libidinais, assim como da origem da civilização e de suas instituições; de onde se conclui que Totem e Tabu representa uma tentativa por parte de Freud de elaboração de um trabalho metapsicológico e não um texto de Antropologia histórico-empírica.

## FREUD'S PHILOGENETIC AND ONTOGENETIC HYPOTHESIS AND THE GENESIS OF THE CULTURE

### SUMMARY

This article intends to present Freud's philogenetic hypothesis, which has been particularly developed in his essay *Totem and Taboo* (1912-3), as a metapsychological contribution and not as an historical-empiric work on Anthropology.

We believe that the myth of parricide must be understood as a meta-theoretical contribution, that Freud uses to elucidate the act that first institutes desire: the interdiction. The latter, on the other hand, would constitute the foundation of western culture, morality and religion.

### BIBLIOGRAFIA

- ENRIQUEZ, E. **De la horde a l'État Essai de psychanalyse du lien social**. France. Editions Gallimard, 1983.
- FREUD, S. **Totem e Tabu**. Obras Completas, vol. II. 3ª ed. Trad. de Lima Lopez - Ballesteros y de Torres. Madrid, Espanha, E. Biblioteca Nueva, 1973.
- LAPLANCHE, J. e J. - B. PONTALIS. **Fantasia Originária, Fantasias das Origens, Origens da Fantasia**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1988.

# O QUE É OUVIR

Mauro Martins AMATUZZI\*

## RESUMO

Este texto pretende trazer uma fenomenologia do ouvir em alguns de seus aspectos, principalmente aqueles que mais interessam a uma relação terapêutica e a uma relação educativa.

Com esse intuito comentam-se textos de Rogers, a partir das posições de Merleau-Ponty, Paul Ricoeur e Martin Buber. O ouvir se abre para o mundo significado pelo falante e para o contexto no qual este mundo ganha um sentido.

Gostaria de comentar aqui um texto de Rogers sobre o ouvir, que considero uma pequena jóia que ele nos legou. Trata-se de um trecho de uma palestra sobre comunicação, proferida para um público não especializado em psicologia, embora de alto nível de instrução. Pessoalmente acredito que quando tentamos nos comunicar com um público não especializado a respeito de temas que para nós são muito específicos e muito centrais, o resultado ou é desastroso, revelando a fragilidade de nosso pensamento, ou adquire um poder de síntese muito grande, incluindo mais vivamente nossa experiência para além dos limites impostos pelo uso dos termos técnicos. Creio que este texto de Rogers cabe na segunda categoria. Ele se encontra em português no livro de Rogers **Um Jeito de Ser**, e em inglês no **A Way of Being**, de 1980; mas a conferência foi originalmente proferida em 1964.

O texto em questão começa assim:

“O primeiro sentimento básico que gostaria de partilhar com vocês é a minha alegria quando consigo realmente

---

(\*) Psicólogo, doutor em Filosofia da Educação, docente no Instituto de Psicologia da USP.



ouvir alguém. Acho que esta característica talvez seja algo que me é inerente e já existia desde os tempos da escola primária. Por exemplo, lembro-me quando uma criança fazia uma pergunta e a professora dava uma ótima resposta, porém a uma pergunta inteiramente diferente. Nesses circunstâncias eu era dominado por um sentimento intenso de dor e angústia. Como reação, eu tinha vontade de dizer: "Mas você não a ouviu!". Sentia uma espécie de desespero infantil diante da falta de comunicação que era (e é) tão comum." (Rogers 1983, p. 4-5)

Se Rogers fala em "ouvir realmente" é porque ele quer separar esta atitude de uma outra que talvez pudesse ser denominada também de "ouvir", mas que não é "realmente" um ouvir. A professora ouviu o aluno e respondeu. Mas não ouviu realmente, não houve comunicação, a pergunta à qual respondeu era diferente da que realmente tinha sido a pergunta. E o garoto Carl pensava: "Mas você não a ouviu."

O que não foi realmente ouvido? O significado. Mas aqui é preciso acrescentar também um "real". Ela não ouviu o significado real. A professora bem poderia dizer, e não sem razão, que ela respondeu ao que ele disse. Mas, diríamos nós, não respondeu ao que ele quis dizer. Acho que Rogers não está contando aqui simplesmente um caso de equívoco na comunicação, como se a professora não tivesse escutado direito ou confundido as palavras. O exemplo parece ser que ela escutou corretamente. E não entanto não ouviu.

Lembro-me aqui de um texto de Merleau-Ponty (1972, p. 227).

Diz ele é necessário

"reencontrar sob as linguagens empíricas, acompanhamento exterior ou roupagem contingente de todo pensamento, a palavra viva que é sua efetuação, onde o sentido se formula pela primeira vez, se funda assim, e se torna disponível para operações ulteriores." (grifos meus)

A palavra viva está sob a roupagem contigente do pensamento, é a efetuação desse pensamento. Se ficarmos na roupagem de que se reveste o pensamento, não o atingiremos enquanto algo vivo e presente. A palavra viva manifesta-se pela linguagem empírica, mas esta é apenas roupagem. Quando essa palavra viva é recebida

(ouvida), ela se torna disponível para operações ulteriores. Ser ouvida significa ser plenamente pronunciada. Sem isso, embora presente germinalmente, ela permanece de certa forma não dita. O que será que aconteceu com a criança que não teve sua pergunta respondida? Ela poderá voltar a insistir, ou poderá esquecer sua pergunta verdadeira, substituí-la pela que a professora ouviu. Paulo Freire diria que a professora foi a "opressora" fazendo-se "hospedar" pelo então "oprimido", e fazendo-o distanciar-se de sua verdadeira palavra.

Ricoeur (1977, p. 36), comentando Heidegger, escreve:

"Minha primeira relação com a palavra não é de produzi-la, mas de recebê-la (...). Esta prioridade da escuta estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro (...). A linguística, a semiologia, a filosofia da linguagem, mantêm-se inelutavelmente no nível do **falar** e não atingem o do **dizer** (...).

O falar remete ao homem falante, o dizer remete às coisas ditas." (grifos meus)

O ouvir vem antes do falar. Por isso, como dirá Buber, a fala original (a que é um dizer), será uma resposta. É o ouvir que nos abre para o mundo e para os outros, e não o falar. E o que ouvimos é um **dizer** que nos remete a um mundo, e não apenas um **mero falar**. O falar, aqui em Ricoeur, corresponde mais à roupagem contingente do pensamento, ou seja, às palavras, de Merleau-Ponty, do que à palavra viva. Esta está no dizer. É só considerando o discurso como um **dizer**, que recebo a palavra-viva; se o considero apenas como **falar**, recebo apenas suas palavras.

A professora de Rogers considerou a voz de seu aluno como falar e não como dizer. Reduziu-o assim a um homem falante e não recebeu seu mundo significado como atualidade. O verdadeiro diálogo, dirá Paulo Freire, se dá em torno do mundo significado. Quando realmente ouço, ouço o que alguém me diz (e não apenas o que fala), e isso me remete ao mundo.

Há uma distinção que também me ajuda a compreender isso. É a distinção entre **mero** significado e significado **pleno**. O mero significado fica ao nível das palavras, enquanto que o significado pleno se prende a toda presença significativa tornada efetiva por essas palavras ditas.

Penso que existem três dimensões na fala (enquanto dizer). Uma semântica: a que se refere ao significado. Outra política: que se refere ao tipo de relação de poder que esta fala realiza ou propõe. E outra, a semiológica: que se refere àquilo que a fala indica ou sinaliza para além de seu significado. Essas três dimensões estão presentes na fala como ato concreto, mas elas só são claramente separáveis quando a fala não é instrumento de uma atualização ou integração da pessoa, e conseqüentemente não veicula um poder como poderia; não compromete nem envolve a pessoa como um todo. Quando a fala faz isso, tem essa força, então fica mais difícil separar o significado, o poder e o indicado por ela, e então aparece mais claramente sua dimensão simbólica que é justamente a de integrar essas três dimensões face ao interlocutor. A isso chamo de fala autêntica. Na fala autêntica o significado não é separado do poder e nem daquilo que se faz presente por ela. E isto é o significado pleno. Ora, todas as falas são potencialmente autênticas, quer dizer, por alguma raiz se prendem a um solo de autenticidade (mesmo quando são falsas, inautênticas ou automatizadas). Portanto em qualquer caso posso estar aberto para o significado pleno, disponível para recebê-lo. Creio que é isso a disposição de ouvir realmente. E de fato receber o significado pleno e não apenas o mero significado, é ouvir. E a resposta que brota de um semelhante ouvir (como uma necessidade), bem poderia ser chamada de interpretação simbólica, pois coloca junto aquilo que eventualmente esta separado.

O texto de Rogers continua assim:

“Creio que sei por que me é gratificante ouvir alguém. Quando consigo realmente ouvir alguém, isso me coloca **em contato com ele, isso enriquece minha vida.**” (Rogers 1983, p. 5) (grifos meus).

O “contato com o outro”, e não apenas com seus meros significados, é equivalente, vem junto com, o “enriquecimento de minha vida”. E essas duas coisas vêm junto com o ouvir. Podemos então dizer que, para Rogers, ouvir é contato e é enriquecimento de vida. Embora possamos separar aí três momentos, na realidade essa separação é artificial: esses três momentos se interpenetram formando um único processo. Podemos de fato dizer que se não houve algum enriquecimento, não houve contato, e se não houve contato, não ouvi.

Isso se aproxima do que afirma Buber: a palavra verdadeira é a palavra dirigida, e é por isso que recebê-la me toca, me afeta de alguma forma. E se não fui afetado, não ouvi realmente. O ouvir não é uma atividade reflexiva; pelo contrário nos põe fora de nós mesmos. Paulo Freire diz que o educador popular precisa acreditar nas massas populares para que "já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas" (Freire 1983, p. 36). E buber (1982, p. 44):

"Aquilo que me acontece é palavra que me é dirigida. Enquanto coisas que me acontecem, os eventos do mundo são palavras que me são dirigidas."

Para buber o acesso do homem à palavra se enraiza no acesso dele à relação. E nesse sentido a relação é mais ampla. A palavra expressa a relação (aquilo que põe o homem fora de si mesmo, mas onde ele também se realiza como homem). Não apenas as pessoas nos falam, mas também os eventos do mundo nos falam. E esse ouvir que está na origem de nossa palavra que será então uma resposta. - Os eventos, dizia ele, são palavras a mim dirigidas. E continua (1982, p. 44):

"Somente quando os esterilizo, eliminando neles o germe da palavra dirigida, é que posso compreender aquilo que me acontece como uma parte dos eventos do mundo que não me dizem respeito."

A relação primeira, portanto, é de ouvir, e só depois é que pode haver ciência compreensão dos eventos como se não dissessem respeito. A objetividade científica (que esteriliza os eventos do germe da palavra dirigida) é secundária ou derivada. A observação (fria) é derivada. O que existe primeiro é o ouvir que me envolve e afeta; é o ser tocado pelo evento como palavra dirigida, é o sentir a necessidade da resposta. Mas depois a humanidade se esforça por se livrar desse germe. E a própria linguagem serve a esse propósito (é o falar substituindo o dizer, e o observar substituindo o ouvir). Buber continua:

"O sistema interligado, esterilizado, no qual tudo isso só precisaria ser inserido, é obra titânica da humanidade. E a linguagem, ela também, foi colocada a seu serviço."

Ouvimos portanto para além das palavras, mesmo quando é através delas.

Mas quando ouvimos assim, entramos em contato, diz Rogers, tomamos conhecimento íntimo, diz Buber, ou tocamos o centro da pessoa. O tomar conhecimento íntimo é uma forma de conhecimento anterior às formas específicas de conhecimento. É o conhecimento enquanto componente da relação, e da relação que me envolve. Só depois é que essa experiência poderá ser explicitada em conhecimentos específicos ou significados específicos. Eis como Buber explica esse tomar conhecimento íntimo (1982, p. 147):

“Tomar conhecimento íntimo de um homem significa então, principalmente, perceber sua totalidade enquanto pessoa determinada pelo espírito, perceber o centro dinâmico que imprime o perceptível signo de unicidade a toda sua manifestação, ação e atitude. Mas um tal conhecimento íntimo é impossível se o outro, enquanto outro, é para mim o objeto destacado de minha contemplação ou mesmo observação, pois a estas últimas esta totalidade e este centro não se dão a conhecer: o conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. É por isso que designo a tomada de conhecimento íntimo neste sentido especial como o tornar-se presente da pessoa.”

Ouvir é mais que observar, é estar em relação, e portanto tornar-se presente. Não é isso que Rogers está descrevendo quando fala do contato e do enriquecimento que estão contidos no ouvir verdadeiro?

Na seqüência do texto Rogers fala de um outro enriquecimento que vem completar este (1983, p. 5):

“Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre personalidade, sobre as relações inter-pessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja essa mensagem, **há o universal**. Escondidas sob as comunicações pessoais que eu realmente ouço, parece haver leis psicologicamente ordenadas, aspectos da mesma ordem que encontramos no universo como um todo. Assim, existem ao mesmo tempo a satisfação **de ouvir esta pessoa** e a satisfação de **sentir o próprio eu em contato com algo que é universalmente verdadeiro.**”

Que verdade universal seria esta que está por trás da mensagem, e que é sentida, contatada, ao mesmo tempo que ouço? A resposta mais imediata e literal seria: são leis psicológicas, constâncias comportamentais. Mas a própria configuração do texto de Rogers, acredito, nos autoriza a irmos mais longe, ou melhor a irmos mais para perto. Ele não fala apenas de posteriores elaborações abstratas da psicologia, mas de um "sentir o eu em contato com", e de um "ouvir a música das estrelas". É verdade que ele coloca em paralelo a satisfação de ouvir a esta pessoa com a satisfação do contato com uma verdade universal. Não importa tanto aqui sabermos como ele vivia essa dupla dimensão, o pessoal e o universal. O que importa é que ela fica registrada como descritiva de uma única experiência, a do ouvir. Isso nos dá o direito de nos perguntarmos, também por outros caminhos, que universal é esse e quais suas manifestações no próprio ouvir.

Ricoeur, num trabalho sobre como ele se situa face ao problema hermenêutico, nos diz que o discurso pode ser considerado em níveis diferentes de distanciamento em relação ao real. No nível mais básico temos o distanciamento da significação. Signos são feitos, distanciando-nos assim da realidade mesma; porém ela é, por assim dizer, resintetizada pelo evento da fala. Isso é o discurso **como fala**. Existe um distanciamento maior que se acrescenta ao da significação quando consideramos o discurso **como obra**. Aqui a composição da obra como um todo, o gênero literário e o estilo do autor devem ser levados em conta também para a compreensão do discurso. Num terceiro nível temos o discurso **como escrita**. Além de fixar o texto, o efeito principal do escrito é que ele se torna de certa forma independente do autor: a significação do texto não coincide necessariamente com a intenção do autor. Ela pode ser muito mais ampla como manifestação ou criação sócio-cultural do que o imediatamente intencionado ou explicitamente conhecido pelo autor. Ricoeur introduz aqui o conceito do "mundo do texto" ou "mundo da obra" que é um referente de segundo nível e que, diríamos nós, tem uma correspondência com o coletivo de Jung enquanto transcende a individualidade do momento intencional explícito do autor, mas que também o revela em níveis mais profundos. O exemplo da literatura de ficção e da poesia podem ajudar aqui. Eis alguns textos de Ricoeur:

"Não há discurso de tal forma fictício que não vá ao encontro da realidade, embora em outro nível, mais fun-

damental que aquele que atinge o discurso descritivo, constataivo, didático, que chamamos de linguagem ordinária. Minha tese consiste em dizer que a abolição de uma referência de primeiro nível, abolição operada pela ficção e pela poesia, é a condição de possibilidade para que seja liberada uma referência de segundo nível, que atinge o mundo, não mais somente no plano dos objetos manipuláveis, mas no plano que Husserl designava pela expressão *Lebenswelt* e Heidegger pela de "ser-no-mundo". (Ricoeur 1977, p. 56)

Mais adiante:

"Pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo na realidade cotidiana. Ficção e poesia visam ao ser, não mais sob o modo de ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser." (Ricoeur 1977, p. 57).

O que seria ouvir um discurso poético de alguém que fala conosco? Não seria necessária uma abertura para um universal pessoal para que pudéssemos dizer que realmente ouvimos? E essa abertura e esse contato não nos toca?

Mais adiante:

"O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo o que chamamos de o si, caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura? O que parece mais contrário à subjetividade (o mundo do texto), e que a análise estrutural faz aparecer como a textura mesma do texto, é o próprio medium no qual, apenas, podemos nos compreender." (Ricoeur 1977, p. 58).

O universal do texto é também muito pessoal. Através dele contactamos o ser-homem. Ele revela o humano presente, e faz apelo a um posicionamento do leitor (ou do ouvinte).

Justamente esta última é uma quarta característica do texto ou nível de distancimento do discurso, para Ricoeur: sua autonomia e disponibilidade para ser apropriado pelo leitor e suscitar nele uma compreensão de seu próprio ser no mundo. Eu diria que esse quarto nível de distanciamento do discurso, baseado em sua autonomia, é o do discurso **como desafio**. Diz Ricoeur:

**"Compreender é compreender-se diante do texto.**

Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de **expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo**, que seria a proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo.” (Ricoeur 1977, pg. 58).

Ricoeur pretende explorar a noção de texto para compreender a hermenêutica (teoria e arte da interpretação). Mas nós podemos agora, a partir de nossa problemática, retornar do texto para a fala. De fato cada nível maior de distanciamento **revela algo que já estava presente no nível anterior**. Ouvindo alguém numa situação de diálogo (1º nível de distanciamento), minha compreensão passa pela consideração dos modos de significar (gênero literário, estilo e composição: características do 2º nível de distanciamento). Passa também por uma espécie de mundo do texto (3º nível de distanciamento, que se relaciona com a autonomia do significante de Lacan, e a “coisa” do texto); quer dizer: sou capaz de **ouvir tudo que se faz presente**, e não apenas o mero significado, digamos, literal. O sujeito também está nesse todo que se faz presente, e é transportado por ele. - E, finalmente, minha compreensão do outro no diálogo oral presente passa pelo meu próprio questionamento face ao outro (4º nível de distanciamento). Em resumo: os níveis mais abstratos de significado, que se relacionam com modos próprios de interpretação quando se trata de textos, estão todos presentes no primeiro e mais básico que é a compreensão do significado do que a pessoa tenciona me dizer no diálogo, ou seja, no simples ouvir.

Não estaria tudo isso incluído também no que Rogers quer aqui nos dizer? Se não tivermos consciência dessa amplitude do ouvir, nosso ouvir será parcial, e o alcance transformador do diálogo, limitado.

O texto de Rogers continua (1983, p. 5):

“Quando digo que gosto de ouvir alguém estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor. Em algumas ocasiões ouço, por trás de uma mensagem que superficialmente parece pouco importante, um grifo humano profundo, desconhecido e enterado muito abaixo da superfície da pessoa.”



O que Rogers diz aqui que **ouve** são palavras, pensamentos, tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal e o significado que subjaz às intenções conscientes. Ele não diz que **deduz** isso, mas que **ouve**. Um grito humano profundo e escondido atrás de uma mensagem, pode ser ouvido. - E no parágrafo seguinte ele traz alguns elementos a mais:

“Assim, aprendí a me perguntar: sou capaz de ouvir os sons e de captar a forma do mundo interno desta outra pessoa? Sou capaz de ressoar tão profundamente sobre o que está sendo dito, a ponto de entender os significados que ela teme e ao mesmo tempo gostaria de me comunicar, tanto quanto os que ela conhece?”

Não seria a forma do mundo interno uma espécie de mundo do texto (uma forma daquele universal-pessoal), aplicada à fala presente no diálogo?

A construção da última frase (que traduzi diretamente do original, pois a tradução portuguesa disponível não me pareceu boa), é particularmente interessante. Os significados que a pessoa teme mas ao mesmo tempo gostaria de comunicar, se opõem aos significados que ela conhece. Pela ressonância do ouvinte, ele ultrapassa o nível do que é conhecido explicitamente pelo outro (isso não é um pensar, mas uma ressonância). Eis como Merleau-Ponty explica isso:

“(Na compreensão da fala de outra pessoa) não é primeiramente com representações ou com o pensamento que eu me comunico, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o mundo que ele visa. Assim como a intenção significativa que pôs em movimento a fala da outra pessoa não é um pensamento explícito, mas uma certa carência que procura se preencher, assim também a retomada por mim dessa intenção não é uma operação do meu pensamento; mas uma modulação sincrônica de minha própria existência, uma transformação do meu ser.”

(Merleau-Ponty 1967, p. 214).

É essa modulação sincrônica da existência (Merleau-Ponty), ou ressonância (Rogers) que está na raiz da resposta falada por mim, ou da espera ativa da palavra não formulada do

outro. O ouvir é um abrir-se para o outro, pré-verbal, experiencial. É a vivência desse nível pré-verbal que instaura a relação, o contato e a necessidade da resposta.

Só sei que ouvi quando senti a necessidade da resposta, ou quando de fato a ofereci no diálogo. Mas então o outro sente que pronunciou plenamente sua palavra. E isso a torna disponível para operações ulteriores.

O texto de Rogers que estamos comentando termina assim (p. 6):

“Constato, tanto em entrevistas terapêuticas como nas experiências intensivas de grupo que me foram muito significativas, que ouvir traz conseqüências. Quando efetivamente ouço uma pessoa e os significados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem. Há, em primeiro lugar, um olhar agradecido. Ela se sente aliviada.

Quer falar mais sobre seu mundo. Sente-se impelida em direção a um novo sentido de liberdade. Torna-se mais aberta ao processo de mudança.”

Embora Rogers separe momentos aparentemente independentes aí, na verdade aquilo de que ele está falando é um processo em que o momento de ouvir está implicado no momento de responder, e esta resposta está implicada naquilo que então ocorre naquele que foi ouvido. É por isso que podemos dizer, sintetizando tudo, que o simples ouvir tem efeitos transformadores surpreendentes. Esa foi a grande intuição de Rogers.

## SUMMARY

This article intends to bring out a phenomenological view of listening concerning some of its aspects especially those related to the therapeutic and educational relationship.

Aiming this purpose it was chosen one of Rogers' papers to be commented under Merleau-Ponty, Paul Ricoeur and Martin Buber's perspectives. When one listens to an other person he opens himself to the other's meant world and to the context through which this world acquires a meaning.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUBER, Martins. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1983.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **La structure du comportement**. Paris, PUF, 1972 (Existe trad. portuguesa).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris, Gallimard, 1967. (Existe trad. portuguesa).
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo, EPU, 1983.
- ROGERS, Carl. **Away of being**. Boston, H. Mifflin, 1980.

## O ESTILO DE APRENDIZAGEM E O PROFESSOR: POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO DA CRIANÇA PELO DOCENTE\*

Raquel Souza Lobo GUZZO\*\*

### RESUMO

O conhecimento que o professor tem das características individuais de seus alunos presentes à situação de aprendizagem e o controle de variáveis como a instrução e o tipo de tarefa, podem contribuir para um melhor desempenho acadêmico, prevenindo as dificuldades em sala de aula. Este estudo teve como objetivo determinar o quanto uma professora conhece das modalidades preferenciais de atenção de seus alunos analisando as atividades curriculares que favorecem este conhecimento. Foram sujeitos, dez alunos de primeira série do primeiro grau de uma escola da rede oficial e sua professora. Aplicou-se nos alunos, um Inventário de Estilos de Aprendizagem - preferências visuais ou auditivas, em relação a procedimentos instrucionais específicos para a aprendizagem da leitura e escrita. A opinião da professora foi colhida através de uma Escala de Observação do Professor. Pelos resultados ficou demonstrado que a professora conhece seus alunos segundo seu desempenho em tarefas acadêmicas por ela planejadas. Quanto às características individuais, não se correlacionaram com as obtidas através do Inventário de Estilos de Aprendizagem. Em dez sujeitos apenas dois mostraram-se conhecidos pela professora (60%) de que ela evidenciou um nível médio (50%) de conhecimento, e de três, desconhecido (20%) em relação as suas preferências visuais e auditivas. As atividades acadêmicas não favoreceram o conhecimento dessas

(\*) Estudo desenvolvido como parte da tese de doutorado defendida no Instituto de Psicologia/USP.

(\*\*) Professora do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP.

características pela professora. Dos doze itens da escala avaliados, apenas dois foram considerados facilitadores, os demais não viabilizaram uma pronta avaliação.

## I. INTRODUÇÃO

A análise detalhada do sistema de ensino pode conduzir o pesquisador à identificação de aspectos determinantes do insucesso na aprendizagem de crianças, as quais, cada vez mais freqüentemente atingem a base final da escolaridade com um desempenho insatisfatório. Esta realidade tem mobilizado técnicos, professores, psicólogos e sugerido a necessidade do desenvolvimento de uma tecnologia capaz de servir de apoio ao professor na identificação dos problemas que ocorrem em sua sala de aula.

O como a criança aprende, quais são características individuais são respostas básicas de personalidade que segundo STAATS (1975) determinam a maneira como a criança age em sala de aula. Esses elementos subjetivos do comportamento do aluno necessitam ser conhecidos, para que sejam propostos programas educacionais adequados a ele, pelo menos em situações onde ocorrem problemas de aprendizagem.

Profissionais inovadores têm procurado desenvolver programas educacionais que aumentem o desempenho acadêmico dos alunos. Uma revisão das atividades de pesquisa desenvolvida dentro desse enfoque, aponta para a importância da adequação de procedimentos instrucionais, tarefas acadêmicas e estratégias de ensino à modalidade preferencial de atenção, um elemento do estilo de aprendizagem ou modelo de aprendizagem utilizado pelo aluno.

Em função, principalmente de sua história pessoal de vida os indivíduos desenvolvem maneiras preferenciais de aprender, isto é, modos de perceber e integrar as informações do ambiente, utilizando-se mais efetivamente de seus canais sensoriais, auditivo, visual, tátil, cinestésico ou olfativo.

Como apresenta STEPHENS (1976), as informações acerca do desempenho acadêmico podem ser obtidas quando testes ou provas são aplicadas, antes e depois de um procedimento instrucional, funcionando como indicadores do que foi aprendido, e o que deve ser reensinado. Ainda para este autor, os aspectos observáveis

da conduta acadêmica, podem ser classificados em duas categorias: as habilidades acadêmicas e os modelos ou modalidades sensoriais, receptivas e expressivas. Estas também são consideradas como a assimilação das sensações do ambiente, ou seja, o comportamento de discriminar e selecionar estímulos relevantes, relacionando-se às experiências prévias e respondendo adequadamente a eles.

Embora as maneiras como o indivíduo responde às situações de aprendizagem, possam ser compreendidas por diferentes modelos teóricos, tem se tornado consensual a importância do conhecimento das modalidades sensoriais pelo professor, na prevenção e intervenção dos problemas em sala de aula.

Conhecer como um aluno aprende, inclui informações acerca das modalidades receptivas mais operativas para um tipo de estímulo, bem como quais os receptores são menos efetivos para receber estímulos semelhantes (STEPHENS, 1976). Os sistemas receptivos visuais, auditivos, táteis, cinestésicos são essenciais para aprendizagem. Crianças que tenham dificuldades em receber e reter informações, através de algumas dessas modalidades sensoriais, podem apresentar problemas de escolaridade ou necessitar esquemas especiais de ensino. Assim como o receber informações é importante para aprendizagem, o expressar também assume características relevantes nesta análise. Através das alterações nos comportamentos expressivos dos alunos, pode-se observar o **que**, e o **quanto** foi aprendido. Estes comportamentos aparecem sob a forma de respostas específicas, tais como, mover-se, falar, escrever, etc... em direção à instrução dada. Daí a relevância de se adaptar a instrução acadêmica às características do aluno.

O fracasso em executar alguma tarefa na escola, pode ser função da dificuldade em compreender a instrução, por esta não estar adaptada à modalidade sensorial, tanto receptiva quanto expressiva do aluno.

Em uma revisão dos últimos dez anos de pesquisas sobre a modalidade preferencial e o ensino da leitura, TARVER e DAWSON (1978) discutem apartir da análise de quinze estudos, questões sobre como se relacionam estas duas variáveis. Em primeiro lugar, se existe uma relação significativa entre modalidade preferencial e metodologia de ensino, e se a modalidade preferencial afeta o comportamento acadêmico na aprendizagem da leitura.

Os estudos foram comparados quanto a variáveis do sujeito, procedimentos metodológicos e delineamento de pesquisa. Foram estudados, sujeitos do Primeiro Grau até a adolescência, de classes regulares de ensino e de classes especiais.

Destacaram destes estudos as modalidades visuais e auditivas, e, a partir desses dados foram formulados grupos experimentais e de controle os quais foram submetidos a diferentes procedimentos instrucionais. O delineamento de medidas repetidas, do comportamento dos Sujeitos, após procedimento experimental, foi o freqüentemente utilizado, de modo que todos os Sujeitos ficaram expostos aos diferentes procedimentos de instrução.

Para a identificação e avaliação das modalidades preferenciais, vários aspectos foram considerados, principalmente em relação ao conceito de modalidade, suas variáveis relacionadas e a natureza dos testes utilizados. Destes aspectos, a preferência do sujeito e a magnitude da discrepância requerida para a classificação, em um determinado grupo de modalidade, foram os mais notados. Porcentagens muito baixas da população avaliada, demonstraram uma modalidade sensorial caracteristicamente determinante o que sugeriu discussões em torno das medidas de avaliação das mesmas e de suas relações com variáveis como QI e sexo.

Diante das evidências dos resultados<sup>1</sup>, em muitos casos contraditórios, as autoras discutem a ausência de interação entre a modalidade preferencial e método de ensino, e o desempenho em leitura, particularmente, por problemas na maneira como determinar modalidades preferenciais. "Dois fatores podem ser considerados pela inabilidade em demonstrar interações entre variáveis da tarefa e do aprendiz: 1) o fracasso em considerar as outras variáveis do aprendiz, as quais desempenham importante papel no estilo de aprendizagem; 2) o fracasso em considerar o segundo elemento da composição, ou seja, os componentes das tarefas" (TARVER e DAWSON, 1978, p. 27).

Mais recentemente, CARBO (1983 b) e KAMPWIRTH e BATES (1980), teceram considerações a respeito da relação entre modalidade preferencial e método de ensino a partir da revisão de cerca de quarenta estudos conduzidos na área. Deste, poucos obtiveram resultados positivos na direção de confirmação da hi-

(1) A literatura é restrita a uns poucos trabalhos e a maioria são teses de doutorado defendidas em Universidades Americanas e que foram revistas pelos próprios autores.

pótese de interação entre modalidade e método. Novamente, a escassez de pesquisa fornecendo elementos para melhorar a eficácia na derminação das modalidades, tornou-se o aspecto mais discutido entre os pesquisadores.

Embora as revisões realizadas tenham demonstrado uma forte preocupação em obter evidências experimentais, que sustentem a importância do diagnóstico das modalidades preferenciais de atenção, este assunto continua suscitando interesse na comunidade científica. Novas discussões vêm sendo registradas na literatura, como é o caso dos artigos escritos por BARBE, SWASSING, MILONE (1981) e KAMPWIRTH (1981). Considerando que o fracasso em evidenciar a relação destas duas variáveis pode ser mais um reflexo de inadequação no delineamento experimental, do que propriamente, na falta de relação entre as mesmas, os autores apontam para novas direções de pesquisa nesta área.

Uma das questões sugeridas, foi a caracterização dos indivíduos quanto sua modalidade sensorial, principalmente no início da escolaridade. Quanto a este aspecto, CARBO (1983a e 1983b) fornece alguns dados. Segundo aponta, as modalidades visuais e auditivas eram menos fortes em alunos iniciantes (Segunda Série) do que em alunos mais velhos (Quarta, Sexta e Oitava Séries). O mesmo não acontecendo com as modalidades táteis e cinestésica, as quais eram dominantes principalmente, quando comparadas com as mesmas de alunos mais velhos. Obteve, a autora, um resultado semelhante, quando comparou crianças da mesma série com diferentes níveis de habilidades em leitura. Desta análise, pode-se sugerir que a criança ao ingressar na escola, demonstra maior habilidade em obter informações através de outras modalidades, preferencialmente às visuais e auditivas. E que programas, os quais visem instalar os repertórios acadêmicos de leitura e escrita, devem necessariamente, fornecer a elas oportunidades de experimentarem situações de aprendizagem, onde sejam requeridas diferentes modalidades de atenção.

A identificação de dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita de alunos repetentes nas séries iniciais do Primeiro Grau, conforme relata VALLE (1984), revela que a compreensão da função e do caráter das atividades de ler e escrever, deve em geral ser considerada mais relevante para o treinamento de habilidades específicas relacionadas a esta aprendizagem. Antes de serem



iniciadas atividades específicas de leitura e escrita, usualmente desenvolvidas na sala de aula, outras oportunidades devem ser oferecidas aos alunos, de modo a propiciarem a compreensão de instruções e a tornarem mais evidentes suas maneiras preferenciais de aprender.

O conhecimento dos componentes psicológicos da aprendizagem, pode fornecer pistas seguras para o treinamento e remediações das habilidades acadêmicas. Recebendo informações, estocando-as e expressando-as, à sua própria maneira, pode ser traçado o perfil de como um aluno aprende em sala de aula e, ao serem iniciadas as atividades educacionais, informações desse tipo devem estar disponíveis ao professor.

Além desses dados, sobre o perfil individual e de grupo de alunos, quanto às suas maneiras de aprender, outra questão apontada por BARBE, SWASSING, MILONE (1981) e KAMPWIRTH (1981) diz respeito as características do professor relacionadas às suas habilidades em identificar necessidades especiais de seus alunos, planejar e implementar estratégias educacionais. O professor, nem sempre é treinado a perceber peculiaridades no comportamento de aprender de seus alunos, o que torna sua ação pedagógica mais difícil e passível de inadequações. Tal como apresenta BROPHY (1982) os professores influenciam com determinação, o que é ensinado e aprendido nas salas de aula. Embora hajam determinações oficiais acerca de conteúdos acadêmicos para cada série, nem sempre essas diretrizes são desenvolvidas a contento. Conforme apresentem dificuldades, ou demonstrem interesse em aspectos pedagógicos específicos, os alunos determinam as decisões tomadas por seus professores, quanto à organização do conteúdo, o tempo em que cada tópico deve ser trabalhado, e a maneira como dever ser ensinado. Segundo o autor, o currículo intencional, ou seja, aquele oferecido como consequência da decisão do professor diante de pressões deste tipo, atualmente pode ser considerado como uma "versão reduzida e de certa forma distorcida" dos currículos oficiais (BROPHY, 1982, p. 3).

Nestas circunstâncias, talvez por ser um aspecto muito recentemente detectado e tornado objeto de estudo, quando se fala em modalidade de atenção, se está diante de uma área pouco explorada e conhecida, onde pairam mais dúvidas do que certezas. Certamente, há muitos indícios de que compreender a instrução,

aprender a estar atento, e a manter-se assim ao longo do processo de aprendizagem, é uma tarefa difícil.

O tipo de estimulação ou de material instrucional utilizado nas salas de aula tem importante papel nesse processo. Parece também, que o professor pode facilitar ou dificultar esta tarefa, dependendo de como busca os meios para os quais seus alunos já disponham desta habilidade bem desenvolvida. Este cuidado parece ser mais relevante nos anos iniciais de aprendizagens complexas, como a leitura. Ao longo deste processo, poderá também cuidar do desenvolvimento de respostas de atenção em outras modalidades sensoriais, que não a preferencial do aluno, se isto for considerado básico. O que parece inadequado é permanecer como se este conhecimento não fosse relevante.

Treinar habilidades visuais e auditivas em programas especiais não garante o desenvolvimento das modalidades sensoriais. Entretanto, nesta fase, que antecede ou prepara para a escolarização formal mais precisamente a pré-escola e as séries de alfabetização, estas habilidades devem ser desenvolvidas. Somente desta forma, é possível tornar mais eficiente o sistema de comunicação na sala de aula estabelecendo-se uma relação produtiva entre o que se ensina e o que se aprende.

Subjacente a esta problemática está uma outra questão, que é básica para a ciência, ou seja, a da mensuração (DREW, 1980), o que encaminha as considerações para a avaliação das modalidades de atenção.

## **1. AVALIAÇÃO DAS MODALIDADES PREFERENCIAIS DE ATENÇÃO**

Para o estudo e a compreensão dos aspectos mais complexos do comportamento humano, tem-se recorrido a procedimentos de avaliação, medida ou diagnóstico, sempre associado à própria conceituação daquilo que se está procurando conhecer. Uma avaliação comportamental deve ser compreendida como envolvendo uma amostra das respostas do indivíduo a vários aspectos de seu ambiente (CONE e HAWKINS, 1977).

A maneira como o indivíduo responde às instruções recebidas, pode ser também caracterizada como uma questão de

avaliação comportamental, e como tal deve ser revista. Em estudos que se proponham estabelecer a relação entre modalidade e tecnologia de ensino, torna-se necessária, primeiramente a explicitação de um índice de habilidade perceptual. Neste caso, uma medida objetiva da modalidade de atenção dos alunos deve ser determinada. Entretanto, esta questão parece contraditória segundo dados da literatura. Tal como apontam BARBE, SWASSING e MILONE (1981) duas razões podem ser ressaltadas. Em primeiro lugar, a ausência de critérios objetivos que possam determinar mais precisamente quem são os alunos visuais ou auditivos, ou ainda cinestésicos, quanto à preferência sensorial em programas instrucionais. Um critério arbitrário não significa que uma diferença na modalidade realmente exista. Por outro lado, apontam como uma segunda razão, o fato da modalidade preferencial não ser uma característica comportamental fixa; ela se torna mais integrada com a experiência. Segundo resultados de pesquisas realizadas nesta direção, crianças de pré-escola e séries iniciais parecem ser mais adaptadas auditivamente ao ambiente, enquanto que nas séries posteriores demonstram ser mais visuais em suas preferências, ou ainda usarem indistintamente outras modalidades (KAMPWIRTH, 1981):

Como já mencionado, nos resultados obtidos por CARBO (1983 a e b), os critérios utilizados para se definir a modalidade preferencial nem sempre se apresentam concordantes. Questões sobre qual magnitude de discrepância deve ser requerida para classificação em uma das modalidades, ainda não foram consistentemente esclarecidas.

Uma das causas dessa dificuldade em se estabelecer critérios mais definidos, pode ser atribuída aos diferentes instrumentos de medida utilizados em estudos desta natureza.

Tal como indicam algumas das mais recentes pesquisas realizadas neste campo, os instrumentos utilizados para a determinação das modalidades preferenciais variaram de provas de habilidades psicolinguísticas, tais como o ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities), à provas perceptivas visuais ou auditivas, como o Teste viso-motor de Bender ou Teste de discriminação auditiva de Wepman<sup>2</sup>. Além dessas, foram utilizadas também provas de reconhecimento de palavras impressas, e compreensão de comandos orais, sempre associadas a observações do professor através de escalas.

(2) Algumas dessas pesquisas aparecem sumarizadas nos trabalhos de TARVER e DAWSON (1978).

Os instrumentos mais usados para a identificação de diferenças individuais nas crianças tem sido testes de aptidão ou prontidão escolar, que pouco contribuem para uma efetiva ação em sala de aula, no sentido de desenvolver estratégias específicas, as quais previnem ou remediam as dificuldades de aprendizagem. Um programa mais atualizado de avaliação pouco valoriza os conceitos de inteligência e prontidão, para dar ênfase a comportamentos observáveis relacionados à aprendizagem, os quais permitem sugerir com clareza treinamentos educacionais e instruções remedia-tivas.

Como afirma MCDERMOTT e BEITMAN (1984), os primeiros esforços em desenvolver escalas especialmente destinadas ao conhecimento dos padrões de comportamento das crianças às expectativas e limitações das situações de aprendizagem, têm resultado em importantes avanços nesta área.

Destas escalas, merecem destaque as desenvolvidas por DUNN e DUNN (1978) denominadas - Inventário do Estilo de Aprendizagem (3ª a 12ª série), a de PERIN (1983) - Inventário do Estilo de Aprendizagem - Versão Primária - (séries iniciais) e CARBO (1984) - Inventário para Estilo de Leitura (1ª a 12ª série). São instrumentos que podem ser aplicados individualmente ou em grupo, e se baseiam em respostas de escolha do sujeito diante de questões alternativas sobre a maneira de aprender. A escala de PERIN (1983), e a de CARBO (1984), foram baseadas no Inventário de DUNN e DUNN (1978), adaptados para crianças menores, e para pesquisar especificamente comportamentos mais diretamente relacionados à aprendizagem da leitura.

Escalas como as mencionadas acima, vêm recentemente sendo aplicadas a grupos de crianças de diferentes níveis de escolaridade, conforme aparecem relatados no suplemento de pesquisa (CARBO, 1983) e em revistas científicas mais diretamente envolvidas com questões psicoeducacionais. A instrução baseada em estilos de aprendizagem tem resultado em um aumento no desempenho em leitura e, conseqüentemente, na diminuição dos problemas de disciplina na sala de aula e na eficácia do professor em promover a aprendizagem entre seus alunos.

A partir de uma análise da literatura na área, pode-se notar que a abordagem de ensinar através do diagnóstico-prescrição, ou seja, da avaliação de necessidades específicas e da recomendação

de estratégias baseadas nas mesmas, demanda ainda muitos esforços no sentido de torná-la viável. Os resultados de pesquisa demonstram que este é um caminho promissor. Entretanto, ainda se configura como pouco explorado, e, principalmente em países como o Brasil, onde escassos recursos são destinados à Educação, torna-se muito importante a produção de conhecimento neste setor. Encarada desta forma, esta pesquisa procura iniciar os trabalhos neste campo através de seu objetivo.

Constitui-se em um estudo sobre uma característica do sujeito, determinante das dificuldades em sala de aula - o estilo de aprendizagem na modalidade preferencial de atenção às instruções recebidas.

Considerando ser, o estilo de aprendizagem, um elemento do sujeito pouco pesquisado entre nós e avaliando a importância destes elementos no controle das dificuldades em alfabetização com a participação do professor, procurou-se:

- determinar o quanto a professora conhece das características pessoais de seus alunos, no tocante às suas modalidades preferenciais de atenção às atividades de aprendizagem.

## II - MÉTODO

### 1 - SUJEITOS

Serviram como sujeitos desta pesquisa, cinco meninos e cinco meninas, com a idade média de 7 anos e dois meses, variando de 7 anos a 2 meses e 9 anos a 3 meses, freqüentando a 1ª série do Primeiro Grau em uma escola de periferia de Campinas, São Paulo.

Foi escolhida uma escola oficial para a coleta de dados, por atender a uma clientela menos privilegiada, conforme constatou a autora em pesquisas anteriores na mesma unidade escolar. Dados de sua pesquisa de mestrado (GUZZO, 1981) permitiram caracterizar esta clientela como oriunda de um segmento de origem sócio-econômica desprivilegiada. Das classes de primeira série desta escola, em número de quatro, foi escolhida apenas uma para participar da pesquisa, por ser a única em que a professora oferecia experiências acadêmicas diferenciadas aos alunos. Na classe

escolhida, as crianças (N = 33, idade variando de 7 anos e 2 meses a 14 anos) têm oportunidades de executar tarefas individualmente ou em grupos. Além disto, quando terminam as atividades programadas pela professora, as crianças podem escolher livremente dentre outras atividades disponíveis na situação, tais como: leitura de livro e revistas, pintura e desenho, recortes e colagens.

Esta classe tornou-se objeto desta pesquisa tendo em vista ser sua prática pedagógica mais flexível, o que permite à criança uma opção de acordo com suas preferências e interesses. Foi solicitado à professora que indicasse, dentre seus alunos, aqueles que melhor se apresentavam quanto a aprendizagem de leitura e escrita.

A professora com doze anos de magistério nas séries iniciais do Primeiro Grau, tem formação secundária (Curso Normal, 1968), com cursos de aperfeiçoamento em alfabetização, fornecidos pela CENP/SE.

## **2 - SITUAÇÃO**

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em uma sala, medindo 2,5 metros por 3,5 metros aproximadamente, anexa à sala de aula regular, com a qual se comunica através de uma única porta. Na sala, encontram-se dez carteiras escolares individuais, móveis e uma mesa para o professor. Nela, durante dois dias da semana, por um período de uma hora e meia, permanecem alguns alunos com mais dificuldades, em programa de reforço das habilidades desenvolvidas na programação usual. Desprovida de prateleiras e armários, sem qualquer outro recurso material, senão a lousa e gis, a "sala de reforço", como é denominada pelas crianças e professores, abriga pela manhã crianças do período vespertino que não acompanham o ritmo da classe e, ao contrário, à tarde, crianças da manhã, com os mesmos problemas na presença de seus respectivos professores. A iluminação e ventilação da sala são garantidas por vitrôs dispostos em uma de suas paredes laterais.

## **3 - MATERIAL**

Na presente pesquisa foi utilizado o seguinte material:  
LSI: P - Inventário do Estilo de Aprendizagem.

Em se tratando de uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem, e, considerando-se que no Brasil, o instrumental para esta avaliação não está disponível, a autora do presente estudo, identificou e recuperou, através de pesquisa bibliográfica o "Inventário sobre Estilos de Aprendizagem - Versão Primária" (LSI: P) de PERRIN (1983), adaptando-o para os objetivos da pesquisa e adequando-o à clientela das crianças brasileiras.

Designado a pesquisar as preferências de crianças do Primeiro Grau, o LSI: P consiste em doze cartões com figuras e questões abrangendo aspectos relacionados aos estilos de aprendizagem, ou seja, a variáveis ambientais, emocionais, perceptivas e sociais, que interferem no processo de aprendizagem. Tendo em vista ser este, um estudo que investiga as preferências visuais e auditivas em relação a procedimentos instrucionais específicos para a aprendizagem da leitura e da escrita, foi utilizando do original, apenas o cartão do LSI: P destinado a pesquisar os aspectos perceptivos, segundo preferências dos alunos, alterando as questões de maneira a adaptá-las à forma de comunicação usual em sala de aula.

O Inventário do Estilo de Aprendizagem - modalidade preferencial de atenção, recorre para o registro a protocolos. Foram utilizados dez protocolos individuais do estilo de aprendizagem para registro das respostas dos sujeitos às questões experimentais. Foi também usada uma prancha com figuras e questões sobre a modalidade preferencial de atenção em situação de aprendizagem. Juntamente com esses dados colheu-se a opinião da professora, quanto a modalidade preferencial de atenção de seus alunos, expressa através de uma "Escala de observação do professor", tendo sido selecionados do original apenas os itens relativos às modalidades auditivas e visuais.

#### 4 - PROCEDIMENTO

Para o objetivo proposto colheu-se à opinião da professora através de uma escala de estilos de aprendizagem. Após terem sido apresentados à professora os objetivos da pesquisa, com orientações e discussões, foi solicitado a ela que preenchesse a Escala de Observação dos Estilos de Aprendizagem, conforme sua opinião. A escala foi lida junto com ela, para que pudessem ser sanadas quaisquer dificuldades na compreensão dos itens.

Antes de ser iniciada a avaliação com a professora, ela indicou dentre os alunos de sua classe cinco meninos e cinco meninas considerados como os melhores, quanto ao desempenho em leitura e escrita, segundo seu próprio critério de avaliação.

### III - RESULTADOS

A importância da avaliação que a professora faz de seus alunos, vem sendo sustentada em inúmeras pesquisas, como já foi apontado na Introdução deste estudo. Além dos aspectos do desempenho acadêmico, produto da aprendizagem, registrado com provas ou situações de avaliações formais, é esperado que a professora conheça seus alunos em características pessoais que interferem na situação de aprendizagem.

A opinião que a professora tem do estilo de aprendizagem de seus alunos, pode ser discutida através do quanto ela conhece ou desconhece seus alunos de uma maneira geral. Na presente pesquisa, colhida através de uma escala, ela foi categorizada de duas maneiras:

- Categoria **CONHECE** - obtida através do somatório das respostas "SIM" e "NÃO" dadas a cada um dos doze itens da escala.
- Categoria **DESCONHECE** - obtida através do somatório das respostas "NÃO SEI" e "EM DÚVIDA", dadas a cada item da escala.

O nível de conhecimento das características dos sujeitos dado pela professora, aparece expresso an Figura 1.

Em dez sujeitos da pesquisa indicados pela professora pelo bom desempenho em leitura e escrita, apenas dois mostraram-se relativamente bem conhecidos por ela (S3 e S5) quando obtiveram perto de 60% de categoria CONHECE, nos itens da Escala de Avaliação.

Os Sujeitos 4, 6, 8 e 9 mantiveram-se na média quanto ao conhecimento da professora, tendo em vista ambas as categorias apresentarem-se em 50% das oportunidades de avaliação.

Os Sujeitos 1, 2 e 10 demonstraram ser menos conhecidos pela professora, pois a categoria DESCONHECE foi predominante entre 20% e 40%. Apenas um sujeito (S7) apareceu como desconhecido da professora já que as respostas da categoria DESCONHECE predominaram em mais de 80% das chances.



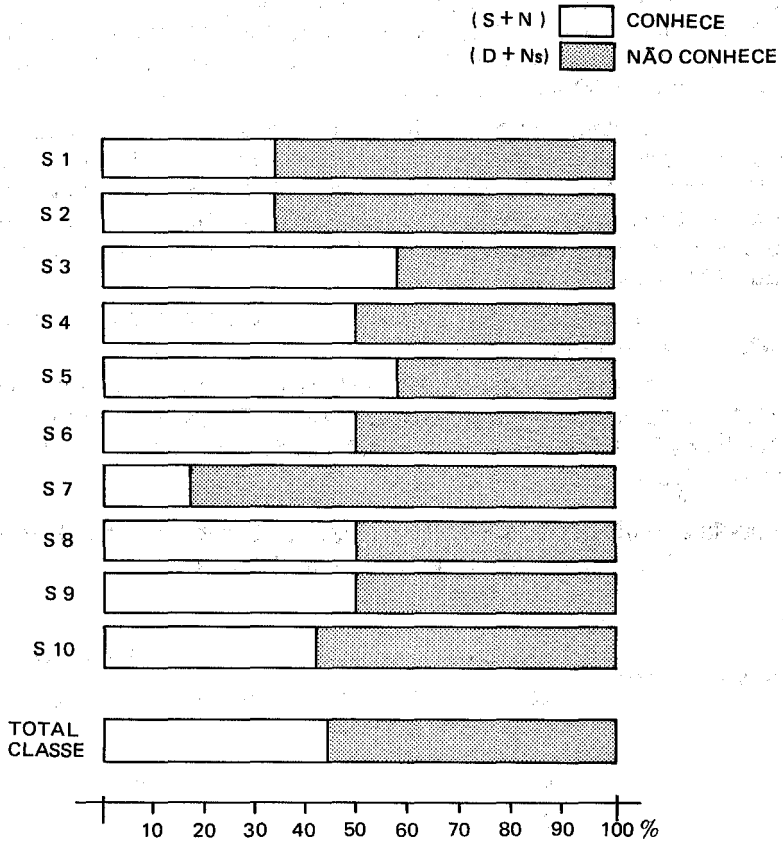


FIG. 1. Nível de conhecimento das características dos sujeitos segundo opinião da professora . Escalas de avaliação de estilo de aprendizagem.

Além de demonstrar o quanto a professora conhece de seus alunos, a escala utilizada nesta pesquisa serviu também para indicar os estilos visuais ou auditivos, na opinião da professora. O aluno foi considerado visual quando obteve **sim** nos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 12 (6 itens) da escala de opinião respondida pela professora, ou no mínimo 50% dos mesmos. O aluno foi considerado auditivo quando obteve **sim** nos itens 6, 7, 8, 9, 10 e 11 (6 itens) da escala ou no mínimo até 50% dos mesmos.

O diagnóstico indefinido foi atribuído àqueles casos em que a frequência de resposta da professora apareceu distribuída nas categorias "**não sei**" e "**em dúvida**". Quando as categorias **sim**, tanto visual quanto auditiva, foram assinaladas com a mesma frequência e, em 50% ou mais das possibilidades o sujeito foi indicado como auditivo-visual.

A tendência dos sujeitos aparece expressa na Tabela 1 através da avaliação diagnóstica.

Segundo opinião da professora dos dez sujeitos avaliados, três se apresentaram como visuais ( $S^5$ ,  $S^6$  e  $S^9$ ), um como auditivo ( $S_6$ ), dois como visual-auditivo ( $S_3$  e  $S_4$ ) e três como indefinidos ( $S_1$ ,  $S_2$  e  $S_7$ ).

**Tabela 1.** Avaliação dos Sujeitos Quanto ao Estilo de Aprendizagem Visual e Auditiva na Opinião da Professora.

Sujeito	Sexo	Auditivo		Visual		Avaliação Diagnóstica
		S	N	S	N	
1	F	0	2	1	1	Indefinido
2	F	2	1	1	0	Indefinido
3	F	3	1	3	0	Auditivo-Visual
4	F	2	2	2	0	Auditivo-Visual
5	F	1	2	3	0	Visual
6	M	2	1	3	0	Visual
7	M	1	0	0	1	Indefinido
8	M	4	0	1	1	Auditivo
9	M	2	0	3	1	Visual
10	M	2	1	1	1	Indefinido

Uma análise dos itens a que a professora respondeu, permite detectar as áreas de atividades acadêmicas, que lhe vêm possibilitando conhecer seus alunos, quanto às modalidades preferenciais de atenção. Para verificar isto, foi realizada uma análise a partir da frequência de respostas dadas pela professora nas diversas categorias da escala. Os resultados aparecem graficamente na Figura 2, sendo que foram reduzidos a percentuais por categorias.

Dos itens visuais, dois permitiram à professora um melhor conhecimento do aluno: o item 1 (70% sim e 10% não) e item 12 (40% sim e 40% não). Os demais visuais, ou apresentaram-se em baixa frequência, como item 2 (20% de sim) e o item 4 (60% de sim), ou não foram respondidos na categoria conhece (itens 3 e 5).

Os itens auditivos foram os que se mostraram mais facilitadores à avaliação da professora em relação a seus alunos, com frequência de 100% (item 11) e 80% (item 7). Os itens 9 e 10 permitiram indicação da categoria CONHECE, embora em porcentagens mais baixas (50% e 40% respectivamente).

De todos os itens observados, um visual (item 5) e um auditivo (item 6) obtiveram 100% na categoria DESCONHECE "não sei" indicando impossibilidade da professora poder discriminar seus alunos nestas situações.

#### IV - DISCUSSÃO

O estudo da situação de aprendizagem, tanto sob o ponto de vista do sujeito que aprende, quanto da situação de ensino, incluindo aí o professor e os recursos didáticos, traz consigo constatações que parecem óbvias, entretanto sugerem inúmeras outras questões que mesmo importantes no processo, não estão tão claramente definidas.

Este é o caso da variável, Modalidade de Atenção, aqui pesquisada. De maneira não consistente, porém registrados na literatura, inúmeros estudos descrevem a relação de importância entre o sistema instrucional e o desempenho acadêmico, seja de uma maneira global, através de atividades de leitura, escrita e cálculo, seja através de respostas mais específicas, também consideradas como maneiras de aprender, estilos de aprendizagem ou até mesmo estilos cognitivos. São estudos que sugerem novas direções para investigações futuras, que demonstram o esforço científico da caminhada em busca de respostas e soluções.

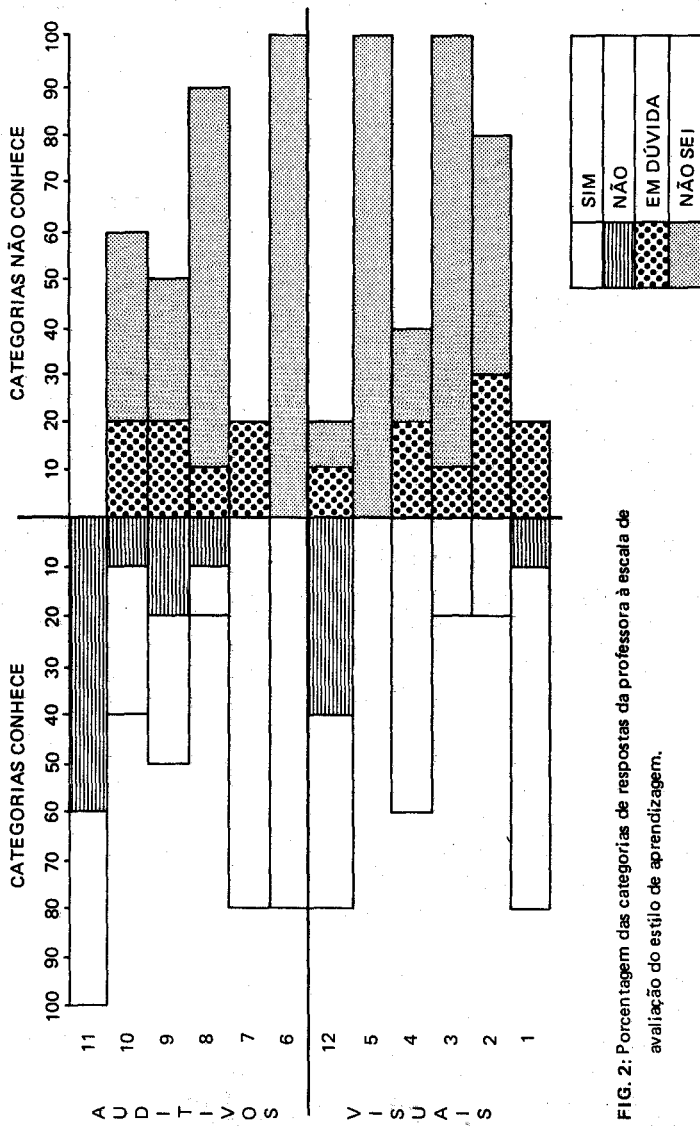


FIG. 2: Porcentagem das categorias de respostas da professora à escala de avaliação do estilo de aprendizagem.

A primeira questão apresentada diz respeito à Modalidade de Atenção, como um elemento de estilo de aprendizagem, a ser primeiramente pesquisado, em detrimento de outros aspectos, também apontados na literatura. Esta discussão levou em conta o fato de que a escola pública baseia-se quase que unicamente no sistema instrucional do professor para propiciar a aprendizagem. Sendo reconhecidas, nos meios educacionais brasileiros, a carência de recursos materiais oferecidos pela escola, e, a importância da compreensão dos alunos às instruções contidas no processo ensino-aprendizagem, a característica do aluno mais emergente, neste caso, parece ser o modo como ele preferencialmente aprende, utilizando-se de seu aparato sensorial.

Seguindo-se a este aspecto, outra questão que merece destaque, refere-se à avaliação que a professora faz dessas características em seus alunos. Como aparece relatado na literatura, o professor deve ser capaz de identificar as necessidades especiais dos mesmos, estruturando a situação de aprendizagem de modo a favorecer seu desenvolvimento. Os resultados desta pesquisa no tocante à avaliação feita pelo professor, demonstraram que, no geral, sua opinião foi mais negativa do que positiva para aspectos específicos dos comportamentos dos alunos. Considerando o fato de que os sujeitos da pesquisa foram alunos indicados pelo professor como mais hábeis em repertórios de leitura e escrita, o índice de aproximadamente 40% da categoria *conhece*, indica uma dificuldade em apontar com certeza as características individuais que determinam o modo do aluno aprender.

Este fato, pode ser discutido levando-se em conta a competência do professor, os recursos oferecidos pela escola para dispor de estratégias alternativas e as influências da relação professor-aluno.

A competência do professor em identificar necessidades especiais de seus alunos vem sendo considerada em ambientes educacionais, desde aqueles responsáveis pela formação dos professores primários - os cursos de Magistério - até os órgãos planejadores de reciclagem ao pessoal que já atua na rede.

Por mais eficiente que o professor possa ser, na execução do seu papel, alfabetizando crianças oriundas de diferentes níveis culturais e sócio-econômicos, sua capacidade em apontar necessidades especiais nos alunos não está sendo suficientemente desen-

volvida, conforme pode ser observado nos depoimentos de professores, registrados na publicação SE/CENP (1986). Mesmo implementando estratégias sugeridas em cursos oficiais de reciclagem, o professor acaba por esbarrar nas dificuldades de alguns alunos, e se depara com a incerteza do caminho que deve seguir. Isto implica em que, em algum momento, necessariamente, ele precisa conhecer melhor o seu aluno, não apenas em relação ao desempenho acadêmico. Este conhecimento deve ser multifacetado e uma das facetas mais relevantes deve ser a característica aqui destacada. Para cumprir esta tarefa, seria necessário que o professor estivesse instrumentalizado para tanto.

Ao atender a este aspecto, ou seja, ampliar as oportunidades para o professor conhecer seus alunos, a formação docente deveria, não só, dar-lhe um saber, mas também, um meio de fazer avaliações, quanto à dimensão considerada. Posto que, as escolas não focalizam estes aspectos, seria necessário rever os currículos das mesmas. Além disso, como os professores na ativa, não tiveram esta formação, impõe-se cursos de reciclagem para que adquiram este saber-fazer.

Neste saber-fazer devem se incluir os aspectos correspondentes das estratégias de ensino que ele usa e poderá usar, em sua prática pedagógica. Isso implica, em que o professor se inicie pela execução de análise das tarefas envolvidas nos seus materiais e estratégias de ensino, tanto quanto, após conhecer seu aluno, faça os devidos ajustamentos. Uma vez que o meio educacional brasileiro, se caracteriza como pouco variável em termos de materiais e estratégias, não seria uma tarefa demasiado extensa e complexa, a concretização desta análise. Além disso, a nível de atuação de cada docente, ela é bem mais restrita. Os professores não realizam análises desta natureza. Este quadro, torna viável a proposta de abertura de um espaço, no planejamento educacional, para a concretização destas atividades na escola, com assessoria especializada.

Os estudos sobre a relação professor-aluno (MACHADO, 1979; CARVALHO, 1980) mostram que, alunos com melhor desempenho acadêmico, segundo opinião de professores como os utilizados na pesquisa, são aqueles que, via de regra mais interagem com o professor, tendo portanto, maiores possibilidades de serem melhor conhecidos. Neste caso, era de se esperar que a professora

pudesse apontar com maior segurança algumas das características individuais quanto às modalidades preferenciais de atenção. O fato de não ter sido encontrada uma porcentagem maior da categoria **conhecer**, sugere também que a interação, neste caso, favorece o conhecimento do aluno apenas através de seu desempenho acadêmico global. Quando solicitada a aprofundar seu conhecimento em características outras, que não o desempenho acadêmico, a professora demonstrou mais dificuldades sendo evasiva nas suas respostas (categoria **em dúvida e não sei**).

As variáveis anteriormente referidas nesta Discussão podem também ter contribuído para este resultado. Entretanto vale ainda acrescentar que, a duração do período letivo, em termos de duração ao longo do ano e de horas por dia, podem também contribuir para a insuficiência ou mesmo ausência de oportunidades de aprofundar este conhecimento. Com trinta alunos em sala, desenvolvendo uma estratégia de ensino não individualizada, o professor tem poucas chances de conhecer seus alunos, em características determinantes do seu "modus operandi" de aprender. Por esta razão escalas especiais vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de auxiliar o professor na identificação de necessidades especiais dos alunos. Parece conveniente ressaltar aqui, que os professores determinam o **que** e o **quanto** se deve ensinar na sala de aula. Concordando com BROPHY (1982) os professores selecionam o conteúdo e as estratégias a utilizar, conforme disponham de condições físicas e materiais e de segurança pessoal para fazê-lo. E acabam por tomar decisões desta natureza de maneira solicitária, sem apoio e sem ajuda. O estabelecimento de objetivos apropriados a seus alunos, o preparo dos materiais didáticos e a escolha do sistema instrucional a ser utilizado, não necessita ser exclusivamente tarefas do professor. Embora ele precise estar apto a desenvolver estas funções, isto pode ser desenvolvido por um comitê técnico que necessariamente deveria estar presente na realidade escolar.

Os cursos de reciclagem e a orientação em serviço, deveriam desenvolver considerações detalhadas sobre aspectos específicos do currículo, metodologias de ensino e sistemas instrucionais alternativos. Para se promover um melhor desempenho nos professores, parece ser razoável que se comece por melhorar os sistemas instrucionais tanto para o aperfeiçoamento técnico dos mesmos, quanto para sugerir alterações nas propostas pedagógicas vigentes. Entretanto, muito mais atenção deveria ser dada a esta área, e muito mais pesquisas, especificamente voltadas a este

objetivo, deveriam estar sendo conduzidas.

Novamente aparece confirmada a questão debatida entre estudiosos do assunto, de que o professor tem possibilidade de apontar "forças" e "fraquezas" de alunos, a partir de relações estabelecidas em sala de aula. Entretanto, há que se considerar a importância de serem revistos os aspectos mais fundamentais desta relação professor-aluno, para que sejam possíveis conquistas mais efetivas nesta área.

Por exemplo, no item 1 da escala em que a professora deve avaliar se a criança apresenta preferência quanto a livros, gravuras em atividades livres, ela mostrou possibilidade relativa de conhecimento da criança (80% categoria CONHECER). Provavelmente ela tenha podido fazer esta discriminação, por observar os alunos nesta escolha e em atividades livres dentro da sala de aula, uma vez que esta é uma professora diferenciada neste particular. No item 6, a professora foi solicitada a apontar preferências dos alunos em questão de música ou histórias em discos, em atividades livres. Ora, a escola não dispõe de recursos que permitam à criança este tipo de atividade. Logo, a professora não tem como saber se os alunos optariam por um ou por outro.

Considerações similares poderiam ser feitas em relação aos itens: 2, 3, 5 e 8 para os quais dificilmente a escola oferece condições de observação de preferências pela criança. A pré-escola, especialmente de escola privada, parece oferecer condições melhores neste sentido. Assim sendo, talvez fosse aí, na realidade brasileira, um melhor momento para fazer solicitações deste tipo aos professores. Outras pesquisas se impõem para detectar a viabilidade e a produtividade desta proposta.

Este estudo conduzido de maneira exploratória, principalmente no aspecto da avaliação de modalidades de atenção, veio de encontro às expectativas de autores que pesquisam sobre este assunto, já mencionados inicialmente. As pesquisas em modalidade preferencial precisam ser desenvolvidas mais em direção à consecução de instrumentos para o diagnóstico, do que em procedimentos de ensino específicos a elas adaptados. Seus resultados têm sugerido que se conhece mais sobre o processo de ensino do que sobre o processo de aprendizagem. Se esta afirmação é substancialmente aceita entre os educadores e pesquisadores de outros países, no Brasil a situação é um pouco diferente.



São diferentes as necessidades de pesquisa voltadas tanto para aspectos de ensino, principalmente do sistema instrucional, do material didático e do ambiente acadêmico, quanto de aspectos da aprendizagem, características individuais e procedimentos de diagnósticos e avaliação.

O professor, principalmente aquele que alfabetiza, necessita de apoio. Um apoio constante, sistematizado e eficiente, que lhe possibilite exercer sua função de ensinar, seja através de qualquer sistema instrucional, do qual ele deverá estar seguro e devendo ainda com ele estar familiarizado. Além disso, precisa estar preparado para usá-lo com qualquer tipo de clientela, desde o aluno mais capaz àquele que necessite de cuidados especiais.

O aluno, principalmente aquele que inicia sua escolaridade com o aprendizado da linguagem escrita, requer maiores oportunidades educacionais. Isto solicita uma sala de aula que o desafie com tarefas interessantes, criativas, e favoreça seu sucesso e seu desenvolvimento, que o faça a princípio, aprender a aprender e depois, a querer continuar a aprender. Isto implica em um planejamento ótimo do controle de estímulo na sala de aula (O'LEARY e O'LEARY, 1972; RAMP e HOPKINS, 1971) especialmente dos referentes à motivação (WITTER, 1984).

Este quadro mostra que, há uma longa jornada de melhoria a nível de pessoal, de integração de equipes técnicas eficientes, de produção de material e de elaboração e testes de instrumento de avaliação, antes que melhoras sensíveis possam efetivamente ocorrer a nível do processo ensino-aprendizagem. Negar isto é continuar a manter o "status quo". É perpetuar, ainda que se mude o sistema educacional, a ineficiência do ensino mantendo os atuais problemas tão referidos na literatura e tão marcadamente presente na vida do País.

## ABSTRACT

The teacher's knowledge about the students individual characteristics, instructional variables and academic tasks, contributes to improve best achievement among the students preventing learning difficulties in the classroom. The main subject of this study was to determine how much the teacher knows about student's modality preference from curricular activities. Ten first grade students and their

teacher were studied. A Learning Style Inventory was applied in the students, and the teacher answered to a behavior checklist Scale trying to describe some students characteristics. The results showed that the teacher can describe the students, only through the academic achievement. Other characteristics like modality preferences are unknown. There was no correlation between the Learning Style Inventory results and the teacher observations.

**Key words:** learning difficulties, prevention of learning problem, learning style.

### BIBLIOGRAFIA

- BARBE, W. B., SWASSING, R. H. and MILONE, M. N., KAMPWIRTH, T. J. A Forum: modality strenghts: Don't give up yet. *Academic Therapy*, 1981, 16(3), p. 261-270.
- BETETTO, A. M. B. F. *Remediação de Leitura e Escrita em Escolares através de Instrução Programada*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP - Universidade de São Paulo, 1982, 216 págs.
- BROPHY, J. E. How Teachers Influence What is Taught and Learnerd in Classrooms. *The Elementary School Journal*, September 1982, 83 (1), p. 1-13.
- CAMPBELL, D. T. e STANLEY, J. C. *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*, São Paulo: EPU/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- CARBO, M. *Reading Style Inventory Manual*. N. York. Learning Research Associates, 1981, 2ª edição revisada, 1984.
- CARBO, M. Reading Styles change from second to Eighth grade. *Educational Leardership* 1983 (a) 40(5) p. 56-59.
- CARBO, M. Research in Reading and Learning Style: Implications for Exceptional Children. *Exceptional Children*, 1983(b), 49(6), p. 486-494.
- CARVALHO, J. J. C. *Modificação do Comportamento Verbal de Professores Através da Análise de Interação em Sala de Aula*. Tese apresentada ao I. P./U. S. P. como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Psicologia, São Paulo, I. P./U. S. P., 1980, 369 ps.

- CONE, J. D. and KAWKINS, R. P. *Behavioral Assessment. New Directions in Clinical Psychology*. New York, Brunner/Mazel, Publishers, 1977.
- DREW, C. J. *Introduction to Designing and Conducting Research*. St. Louis: The C. V. Mosby Co., 1980, 120 pág.
- DUNN, R. e DUNN, K. *Teaching Students. Through Their Individual Learning Styles: A Pratical Approach*. Virginia, Reston Publishing Company, Inc. 1978.
- GUZZO, R. S. L. *Eficiência de um treino em linguagem oral: Desenvolvimento do Repertório Básico para a Alfabetização*. Dissertação de Mestrado apresentada ao I. P./USP. 1981.
- HAKIM, C. S. Task Analysis: One Alternative. *Academic Therapy*, 1974-75, 10(2) p. 201-209.
- KAMPWIRTH, T. J. and BATES, M. Modality Preference and Theaching Methods: A Review of the Research. *Academic Therapy*. May 1980, 15(5), p. 597-605.
- MACHADO, V. L. S. *Introdução Verbal Professor-Aluno: Introdução de Disciplinas de Expectativa do Professor, da Auto-Percepção do Aluno e suas Relações com Rendimentos Acadêmico de Escolares da 3ª Série*. Tese para obtenção do título de Doutor em Psicologia. São Paulo, I. P./USP, 1979, 293 págs.
- MCDERMOTT, P. A. and BEITMAN, B. S. Standardization of a scale for the Study of Children's Learning Stules: Structure, Stability, and Criterion Validity. *Psychology in the Schools*. January, 1984, 21, p. 5-14.
- MEJIAS, N. P., PICANELLI, L. M. e FELICE, Z. P. O problema da Avaliação e o risco de repetência: uma investigação com WISC-Escala Wechsler de Inteligência para Criança. *Boletim de Psicologia*, 1985, XXXV(84), p. 30-43.
- O'LEARY, T. D. and O'LEARY, S. G. Classroom managements. The successful use of Behavior Modification. New York: Pergamon Press Inc. 1972.
- PERRIN, J. *Learning Style Inventory: Primary Version, Manual of Administration, Interpretation and Teaching Suggestions*. Telecki Publishing Services, Malverne, NY. 1983.
- RAMP, E. A. and HOPKINS, B. L. A new direction for Education: Behavior Analysis. KANSAS: University of KANSAS, 1971.

- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Retomando a proposta de alfabetização*. São Paulo SE/CENP, 1986. (c).
- SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* 1956. **MCgraw-Hill, Ic.**
- STAATS, A. W. *Social Behaviorism* Dorsey Press: Illinois, 1975.
- STEPHENS, T. M. Directive Teaching of Children with Learning and Behavioral Handcaps. Merril Co. Publ; Ohio, 1976, **2ª Edition.**
- TARVER, S. G. and DAWSON, M. M. Modality Preference and the Teaching of Reading: A Review. *Journal of Learning Disabilities*. 11(1), January 1978, p. 17-29.
- TUANA, E. Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*. 1980 Año 1. nº 1, p. 16 a 21.
- VALLE, T. G. M. *Análise de Dificuldades de leitura e escrita em alunos repetentes de 1ª série de primeiro grau*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Federal de São Carlos. Fevereiro, 1984.
- WITTER, G. P. Bases científicas para a produção e avaliação da ilustração em cartilha. *Boletim de Psicologia*. 1981, 80(33), p. 32-39.
- WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F. B. *Psicologia de Aprendizagem*. Temas Básicos de Psicologia. S. P.: EPU, 1984 (a).

## DOCENTES-PESQUISADORES: PERSPECTIVA PESSOAL QUANTO À PROFISSÃO.\*

Maria Marta GIACOMETTI\*\*

### RESUMO

O objetivo da pesquisa foi verificar a perspectiva pessoal de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quanto a profissão. Foram entrevistados 24 sujeitos divididos em três grupos por área de atuação e subdivididos em subgrupos por sexo. Os docentes-pesquisadores expressaram indefinição quanto a satisfação/insatisfação na perspectiva pessoal relativa à profissão, ao trabalho. Na análise da influência da variável sexo verificou-se maior número de respostas negativas quanto à profissão entre os sujeitos do sexo masculino e, maior número de respostas positivas entre os do sexo feminino. Não houve influência da área de atuação na manifestação de respostas positivas e negativas.

### INTRODUÇÃO

Diversos estudos vem sendo realizados a respeito da satisfação no trabalho. Alguns focalizam a questão do papel da definição de alvos e o desempenho enfatizando a importância de dois aspectos em relação a satisfação no trabalho: a especificidade/claridade e a participação na definição de alvos (ARVEY, DEWHIRST

(\*) Artigo extraído da dissertação "Motivação e busca da informação: comportamento de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul" aprovada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção de grau de mestre em Biblioteconomia, em outubro de 1989, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter.

(\*\*) Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS.

& BOLING, 1976; LATHAM, MITCHELL & DOSSET, 1978). Variáveis moderadoras da personalidade são também evidenciadas nessas pesquisas (GRAEN, SCANDURA & GRAEN, 1986). O estudo de ARVEY, DEWHIRST & BOLING (1976) por exemplo, mostrou que, entre cientistas e engenheiros, além da transparência/planejamento e a participação na definição de alvos serem fatores linear e positivamente relacionados à satisfação no trabalho, o mesmo ocorre com três variáveis da personalidade: necessidade de realização, de autonomia e de afiliação.

Em outras pesquisas é também analisada a relação entre satisfação e características do trabalho - variedade, autonomia, identificação com a tarefa, retroinformação, etc. Sob esse prisma, ORPEN (1985) verificou em uma pesquisa envolvendo gerentes (administradores) que a maioria das relações, entre as características do trabalho percebidas e satisfação e desempenho no trabalho, foram significativamente mais elevadas entre administradores de alta necessidade de realização e de independência do que entre aqueles com baixos índices nessas necessidades.

Outro aspecto tratado nas pesquisas relativas à satisfação no trabalho refere-se aos incentivos monetários. SYLVIA & HUTCHISON (1985), com o objetivo de analisar a motivação de professores de uma escola pública em Oklahoma, verificou ser este um aspecto secundário. A motivação desses professores era baseada na liberdade de tentar novas idéias, expectativas de responsabilidade apropriadas, e elementos intrínsecos do trabalho.

Diferentes são portanto as tendências observadas nos estudos referentes à satisfação no trabalho.

No caso da presente pesquisa, apoiada também em outras leituras acerca deste tema, foram definidos os seguintes objetivos: (1) Analisar a perspectiva pessoal de docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul quanto à profissão, ao trabalho, manifestando-se de forma positiva, neutra ou negativa (2); verificar a influência das variáveis sexo e área (Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia e, Ciências Humanas e Sociais) referentes à questão central focalizada neste estudo.

Vale lembrar que o presente trabalho fez parte de um projeto mais amplo, tendo por unidade amostrais os mesmos sujeitos, aos quais foram aplicados outros instrumentos para atender a objetivos específicos diversos: motivação, comportamento de busca da

informação, leitura e uso da informação, planejamento de carreira, condições de trabalhos e persistência (Giacometti, 1989). Os objetivos aqui apresentados compõe uma parte específica, sendo uma unidade temática dentre as demais.

## MÉTODO

### **- Caracterização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).**

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, constituída a partir da Universidade Estadual de Mato Grosso, foi federalizada em 1979 quando então ocorreu a divisão do Estado de Mato Grosso.

Sua estrutura acadêmica compõe-se de sete Centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS (Campo Grande), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET (Campo Grande), Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS (Campo Grande), Centro Universitário de Aquidauana - CEUA, Centro Universitário de Corumbá - CEUC, Centro Universitário de Dourados - CEUD, Centro Universitário de Três Lagoas - CEUL.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seus campi de Campo Grande, Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas, proporcionará à comunidade regularmente 43 cursos de graduação, dez cursos de especialização e um de mestrado, totalizando 4.684 alunos e 729 professores.

Há preocupação com a vinculação da pesquisa às necessidades regionais como parte integrante do projeto pedagógico da Universidade o que reflete nas propostas de todos os departamentos. O estímulo geral à pesquisa é dado na possibilidade de opção pelo regime de trabalho que implica em disponibilidade para a pesquisa, bem como na liberação para fazer cursos de pós-graduação e apoios diversos empreendimentos e intercâmbios científicos. também há estímulo para a busca de recursos financeiros externos, nas agências financiadoras, ficando o resultados sujeitos às variáveis que influem em todas as Universidades e áreas de conhecimento.

Tendo uma universidade nem há muita flexibilidade mas também dificuldades, especialmente no que tange à pesquisa quer em recursos humanos quer financeiros.

### **Sujeitos**

Nesta pesquisa foram selecionados aleatoriamente 24 docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, incluindo-se no sorteio somente os docentes que atuassem com carga horária de 40 horas, em fase final de elaboração de tese ou então com mestrado ou doutorado concluído a partir de 1985. O referido regime de trabalho implica no envolvimento do docente em atividade de pesquisa, que pode ou não estar vinculada à obtenção de títulos acadêmicos.

As informações necessárias à realização do sorteio foram obtidas na Gerência de Recursos Humanos da UFMS e na Coordenadoria de Pós-graduação da UFMS.

Foram registradas em fichas e estas por sua vez, alfabetadas pelo nome do docente, numeradas e separadas por área e sexo, respeitando-se esta divisão na realização do sorteio.

Foram sorteados então, mediante a Tabela de Dígitos Aleatórios (WONNACOTT & WONNACOT, 1985), quatro sujeitos do sexo feminino (subgrupo feminino) e quatro do sexo masculino (subgrupo masculino) em cada área (24 docentes) resultando na organização dos grupos que passam a ser descritos.

### **GCCBS - Grupo de docentes do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)**

Neste grupo, a idade das mulheres manteve-se entre 30 e 33 anos e a dos homens entre 31 e 38 anos. As mulheres foram admitidas na UFMS entre 1980 e 1988 e os homens entre 1976 e 1981. Além de trabalharem em regime de 40 horas os sujeitos sorteados eram de Dedicção Exclusiva. Dois dos sujeitos do sexo masculino e um do sexo feminino encontravam-se em fase final de elaboração de tese de mestrado.

### **GCCET - Grupo de docentes do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)**

A faixa etária das mulheres neste grupo permaneceu entre 30 e 33 anos e a dos homens entre 24 e 40 anos. O ano de



admissão na UFMS das mulheres variou entre 1977 e 1987 e dos homens entre 1977 e 1988. Dois dos sujeitos sorteados tinham doutorado e quatro estavam em fase final de elaboração de tese de mestrado. Apenas um dos informantes (sexo masculino) não era de Dedicção Exclusiva mas exercia 40 horas de atividades na Universidade.

### **GCCHS - Grupo de docentes do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)**

As mulheres neste grupo tinham entre 32 e 47 anos e os homens, entre 36 e 44 anos. Elas foram admitidas na UFMS entre 1971 e 1987 e eles entre 1974 e 1987. Três dos sujeitos sorteados estavam em fase final de elaboração de tese (mestrado ou doutorado) não tendo quaisquer dos sujeitos concluído doutorado. Todos os informantes desse grupo estavam trabalhando em regime de Dedicção exclusiva.

Portanto cada grupo foi constituído por um subgrupo feminino e um subgrupo masculino.

Para a indicação de subgrupo acrescentou-se a letra M (masculino) ou F (feminino) após a denominação do grupo. Ex.: subgrupo CCBS-F, subgrupo CCBS-M, subgrupo CCET-F etc.

#### **- Material**

Em função dos objetivos propostos foram utilizados os seguintes materiais:

a) Roteiro para a entrevista - constaram desse roteiro além da data de realização da entrevista, nome do entrevistado, Departamento e telefone, permissão do uso do nome do sujeito durante a entrevista e a seguinte pergunta: "Como se sente em relação a sua profissão, ao seu trabalho?" Recorreu-se a esta modalidade de entrevista, em que apenas uma pergunta ou tema é apresentado como ponto de partida ao sujeito por ela viabilizar uma reflexão livre por parte do sujeito, sem interferência de pesquisador, com boas possibilidades de emergirem respostas encobertas (CARVALHO, 1983).

b) Fitas cassetes para gravação da entrevista, marca BASF, com duração de 60 minutos.

c) Gravador cassete portátil, marca Panasonic.

## Procedimento

Para a realização da pesquisa, em uma primeira fase, os sujeitos foram entrevistados em seu local de trabalho, de acordo com o roteiro descrito anteriormente. A entrevista foi gravada e precedida pela apresentação das perguntas a serem respondidas, esclarecendo-se as dúvidas. Ficou explícito que na publicação do trabalho resultante da pesquisa seria mantido o anonimato quanto aos informantes. Ao final da entrevista agradeceu-se a colaboração dos sujeitos na pesquisa.

Todas as 24 entrevistas foram transcritas pela responsável pela pesquisa. Do total, uma entrevista foi sorteada aleatoriamente sendo transcrita por outra pessoa. Procedeu-se então a um estudo de concordância entre a transcrição das duas entrevistas mediante a aplicação do teste de fidedignidade utilizando a seguinte fórmula:  $IC = A/A+D.100$ . Na qual, IC é o índice de concordância, A corresponde ao número de acordos no conteúdo semântico e D é o número de desacordos. O índice alcançado foi de 75,9%.

## RESULTADOS

Procedeu-se à análise das questões das entrevistas através da tabulação do conteúdo das frases estabelecendo-se categorias a partir do discurso dos sujeitos.

Para testar a fidedignidade das tabulações foi realizado um estudo de concordância, por dois juízes independentes, de uma entrevista sorteada aleatoriamente. Para esse estudo aplicou-se a fórmula já empregada anteriormente no teste de fidedignidade das transcrições das entrevistas. Obtido um índice de 86% para as tabulações foram consideradas satisfatórias as análises, apresentando-se a seguir os resultados precedido da conceituação das categorias, quando necessário.

As tabelas apresentam os resultados em termos de frequência e percentuais, recorrendo-se ao cálculo do  $X^2$  quando possível, ficando estabelecido o nível de significância em 0,05 (SIEGEL, 1956).

O objetivo foi averiguar como o docente-pesquisador se sente em relação à profissão, ao seu trabalho manifestando-se de forma positiva, neutra ou negativa em relação ao mesmo. As categorias definidas a seguir são derivadas de tabulação inicial dos dados mais detalhada.

1. **Respostas positivas** - nesta categoria incluiu-se as frases referentes a sentimentos favoráveis como gostar do que faz, sentir-se bem. Exemplos: "Eu acho que eu tô trabalhando na área que eu gosto..."; "É o importante é a gente se sentir útil..."

2. **Respostas neutras** - compreende as frases em que o docente-pesquisador mostra-se indiferente à profissão. Exemplos: "Você trabalha, porque trabalha"...; "mas eu... eu sempre me olho como uma pessoa que tá cumprindo o seu dever..."

3. **Respostas negativas** - esta categoria refere-se a frases expressando desânimo, decepção, cansaço com frustrações em relação a vida profissional. Exemplos: "É uma-uma profissão mal remunerada como todo mundo sabe, né"; "Então você acaba ficando muito desanimado..."

Os dados são mostrados na Tabela 1, observando-se que nesta questão não se prestaram a Tabulação 336 frases, sendo 110 frases introdutórias ou complementares e 226 frases referentes a outros assuntos. Por exemplo, entre as primeiras ocorreram manifestações como: "Como é que gente se sente?"; "Olha, é... é... como eu me sinto?". Entre as segundas surgiram enunciados como: "... e fiz o mestrado sempre trabalhando no laboratório e como aluno, né"; "Você vê as reportagens que a própria Globo faz".

Como se observa pela tabela 1 a manifestação de RESPOSTAS POSITIVAS E NEGATIVAS foram equilibradas confirmando-se pelo cálculo do  $\chi^2 = 0,30$  não haver diferença significativa no número total de respostas de uma e outra categoria. Porém a frequência total dos subgrupos diferiram significativamente ( $\chi^2 = 20,76$ ).

No entanto, quando se analisa em termos intra-grupo verifica-se que a hipótese nula só foi rejeitada nos subgrupos CCBS-F e CCBS-M. No primeiro subgrupo houve maior incidência de RESPOSTAS POSITIVAS e no segundo maior incidência de RESPOSTAS NEGATIVAS.

**Tabela 1. Frequência e porcentagem de frases expressando perspectivas pessoais quanto à profissão e  $\chi^2$  (n. sig. - 0,05)**

Categorias	Respostas Positivas		Respostas Neutras		Respostas Negativas		Total		$\chi^2$ (*)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	Parâmetros	Decisão
Bubgrupos										
CCBS - F	21	18,5	-	-	8	7,7	29	13	n.g.1. = 1 $\chi^2_o = 4,39$	$\chi^2_o = 4,39$
CCBS - M	16	14,3	-	-	31	29,8	47	21,1	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 4,79$ $H_o$ rejeitada
CCET - F	17	15,2	-	-	12	11,5	29	13	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 0,86$ $H_o$ não rejeitada
CCET - M	16	14,3	6	85,7	23	22,1	45	20,2	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 1,26$ $H_o$ não rejeitada
CCHS - F	32	28,6	1	14,3	19	18,3	52	23,3	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 3,31$ $H_o$ não rejeitada
CCHS - M	10	8,9	-	-	11	10,6	21	9,4	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 0,05$ $H_o$ não rejeitada
Total	112	110,1	7	100	104	100	223	100	n.g.1. = 1 $\chi^2_c = 3,84$	$\chi^2_o = 0,03$ $H_o$ não rejeitada
Parâmetros $\chi^2$ (*)	n.g.1. = 5 $\chi^2_c = 11,1$	$\chi^2_o = 14,75$ $H_o$ rejeitada	não		n.g.1. = 5 $\chi^2_c = 11,1$	$\chi^2_o = 21,77$ $H_o$ rejeitada	n.g.1. = 5 $\chi^2_c = 11,1$	$\chi^2_o = 20,76$ $H_o$ rejeitada		

(\*) Foi excluída do cálculo do  $\chi^2$  a categoria Respostas Neutras alterando-se consequentemente o n.g.1. Não Cálculo não realizado devido a baixa frequência de todas as caselas

Na comparação intergrupos o  $X^2$  provou existirem diferenças significativas em relação a essas duas categorias, sendo que no grupo CCHS-F ocorreu a maior incidência de RESPOSTAS POSITIVAS (92,8%) seguido do grupo CCBS-F (18,8%). Na categoria RESPOSTAS NEGATIVAS a ocorrência maior foi no grupo CCBS-M (29,8%) e no grupo CCET-M (22,1%).

Quanto a RESPOSTAS NEUTRAS apenas os grupos CCET-M e CCHS-F manifestaram-se, mas em baixa frequência.

Para a análise da influência da variável Área os dados da Tabela 1 foram reagrupados apresentando-se os resultados do  $X^2$  na Tabela 2.

**Tabela 2.** Teste de homogeneidade (Intra-grupo) e independência (Intergrupo) de ocorrência de respostas positivas e negativas em relação à profissão.

Comparações	n.g.1.	$X^2_c$	$X^2_o$	Decisão
Intra-grupo Grupo (Área)				
CCBS	1	3,84	0,05	$H_0$ não rejeitada
CCET	1	3,84	0,06	$H_0$ não rejeitada
CCHS	1	3,84	2	$H_0$ não rejeitada
Intergrupos Categorias				
Respostas positivas	2	5,99	1,09	$H_0$ não rejeitada
Respostas negativas	2	5,99	1,17	$H_0$ não rejeitada
Total de registros	2	5,99	0,08	$H_0$ não rejeitada

Pelos resultados do  $X^2$  apresentados pode-se concluir que a manifestação de RESPOSTAS POSITIVAS e NEGATIVAS em relação à profissão independe da área do docente-pesquisador. Outro fato interessante mostrado pela Tabela 2 é que, não existindo diferenças significantes entre o número de RESPOSTAS POSITIVAS e NEGATIVAS nos três grupos (área), ratifica um equilíbrio entre sentimentos positivos e negativos em relação à profissão.

Por outro lado no reagrupamento por sexo os resultados do  $X^2$  demonstram diferenças significativas tanto nas RESPOSTAS POSITIVAS ( $X^2_{\circ} = 7 > X^2_{\circ} = 3,84$ ) como nas NEGATIVAS ( $X^2_{\circ} = 6,5 > X^2_{\circ} = 3,84$ ) entre os docentes pesquisadores do sexo feminino e do sexo masculino. Na primeira categoria o grupo feminino apresentou maior incidência (62,5%), na segunda o grupo masculino (62,5%). Todavia não diferem significativamente na frequência total de respostas ( $X^2_{\circ} = 0,04 < X^2_{\circ} = 3,84$ ).

Pode-se dizer então que os sujeitos do sexo masculino manifestaram maior descontentamento em relação à profissão do que o sexo feminino.

## DISCUSÃO

Como foi dito anteriormente a manifestação de respostas positivas e negativas indicaram um equilíbrio na perspectiva pessoal quanto à profissão quando se tratou da análise mais geral. Os docentes-pesquisadores expressaram, desse modo, não estarem nem satisfeitos nem insatisfeitos em relação à profissão. É possível que esses resultados relacionem-se ao fato da não definição de alvos claros/específicos como foi mostrado no estudo de ARVEY et alii (1976), o qual também apontou além da participação na definição de alvos (no caso da instituição) variáveis moderadoras da personalidade como necessidade de realização, de autonomia e de afiliação em relação à satisfação no trabalho. Todos estes aspectos são relevantes na vida acadêmica havendo necessidade de estudos específicos quanto a sua influência na produtividade.

Esta indefinição entre positivo/negativo pode estar a refletir a influência de clareza com que os objetivos da vida profissional se instituem no ambiente universitário, bem como, a insuficiente participação do docente-pesquisador na definição dos mesmos. Isto poderá estar afetando a produção científica e a satisfação com o trabalho, sem que estas variáveis estejam sendo claramente percebidas pelos docentes-pesquisadores (ARVEY et alii, 1976; LATHAM et alii, 1978).

Esta situação também pode estar ocorrendo pela insuficiência de reforçadores positivos contingentes ao alcançar alvos, o que prejudica o desempenho (GORMAN, JONES & HOLMAN, 1986).

Por outro lado, se a instituição conseguisse oferecer maior garantia de contingência entre produção científica (alvo) e reforçamento adequado viabilizaria, por um lado, definições mais claras dos mesmos e, por outro lado, aumentaria a força motivacional dos sujeitos (HARREL & STAHL, 1986).

Também subjacente a esta postura situa-se a questão das necessidades de crescimento dos sujeitos estudados. Elas se definem com as necessidades fortes sentidas pelas pessoas para a mudança e a realização pessoal, para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional. Seria relevante analisar se os docentes-pesquisadores estão tendo forte necessidade de crescimento, sem o que dificilmente terão motivação interna para trabalhar em atividades complexas e sempre em mudança como pede a produção científica (GRAEN, SCANDURA & GRAEN, 1986).

É provável que a influência dessas variáveis moderadoras da personalidade seja mais acentuada em relação ao subgrupo CCHS-F que expressou maior índice de respostas positivas e ao subgrupo CCBS-M, o qual expressou maior número de respostas negativas quando comparados aos demais. ORPEN (1985) por exemplo, verificou que entre administradores de alta necessidade de realização e independência as características do trabalho percebidas e satisfação e desempenho no trabalho foram significativamente mais elevadas o que aqueles com baixos índices nessas necessidades. A força da necessidade de ordem superior, relativa às características do trabalho (variedade, autonomia, identificação com a tarefa, retroinformação, etc...) pode também estar presente nesses resultados.

Convém lembrar que a insatisfação em relação à remuneração só foi apontada por três dos informantes. Aparentemente, de acordo com esta observação, os docentes-pesquisadores não relacionam suas perspectivas pessoais quanto à profissão com seus vencimentos. É possível que realmente esse seja um aspecto secundário, embora importante, como foi verificado no estudo de SYLVIA & HUTCHISON (1985) envolvendo professores de uma escola pública em Oklahoma, em que a motivação dos mesmos era baseada na liberdade de tentar novas idéias expectativas de responsabilidade apropriadas e elementos intrínsecos do trabalho. Para apoiar essa suposição cita-se um trecho da entrevista de um docente-pesquisador: "Eu acredito que não poderia ser outra coisa,

realmente eu me realizo muito bem a minha profissão. Primeiro porque, desde a sala de aula, você... você tem uma liberdade incrível de pensar e... falar o que você está pensando e discutir as suas idéias com os seus alunos, acho que isso é fundamental se você pensar num trabalho assim... sériee em termos de fazer história, né! Entretanto, STAATS & STAATS (1973) lembram que o comportamento verbal de uma pessoa pode ser função de outros fatores e não do valor reforçador de um dado estímulo: "Mesmo quando dinheiro ou sexo forem reforçadores extremamente fortes para uma pessoa por exemplo, ela pode não mencionar isso de imediato de descrição semelhante, no passado, foi seguida de conseqüências aversivas" (p. 336).

As freqüentes greves e lutas salariais compõem um quadro de insatisfação salarial. Talvez reflitam necessidades de manutenção de qualidade de vida, até mesmo de estudo, mas no que tange à carreira ocupam um segundo plano, são reforçadores importantes mas de menor potencial controlador do que os encontrados na sala de aula, nas situações de interação humana, nos dados de pesquisa, no próprio saber. Afinal, o próprio aprender a aprender, a ciência de que está sabendo hoje mais do que ontem podem ser muito mais efetivos como reforçadores, dentro de certos parâmetros (THARP & WETZEL, 1969).

Quanto ao resultado relativo à análise intra-subgrupo, em que o subgrupo CCBS-F manifestou a maior porcentagem de respostas positivas enquanto o subgrupo CCBS-M a maior porcentagem de respostas negativas, sem dúvida a variável sexo foi relevante posto que a análise da influência da mesma indicou maior descontentamento por parte dos sujeitos do sexo masculino, excluindo-se a possibilidade da influência da área de atuação dos subgrupos como demonstrou a análise dessa variável.

Outra suposição é que o nível de aspiração das mulheres seria menos elevado e portanto o fato de exercerem uma profissão, de atuarem como docentes-pesquisadoras por si só poderia estar sendo considerado uma conquista, uma fonte de satisfação, dimensionando diferentemente as dificuldades. Em apoio a esta proposição pode-se retomar aqui a fala de algumas das pesquisadoras: "Mas eu acho que eu consegui, eu nunca pensei que eu fosse conseguir dá uma aula, eu sempre pensei que eu fosse ficar quietinha no meu laboratório." "Às vezes vem aqueles problemas



dentro da Universidade que às vezes atrapalha um pouco, mas isso eu acredito que existe em qualquer lugar, então a gente tem que procurar viver bem, conviver com todos esses problemas e fazer aquilo que a gente gosta, não dá muita importância pros outros detalhes”.

Também cabe lembrar que o direito ao trabalho por si só, por ser uma conquista recente (DÁLIA, 1983), acaba sendo um reforçador muito poderoso para a mulher de hoje, não estabelecendo necessidades pessoais ou níveis de aspiração na altura adequada as suas potencialidades e disponibilidades motivacionais. Aqueles que tem estudado o desenvolvimento da carreira da mulher observam que o processo é mais complexo para a mulher do que para o homem devido às diferenças na socialização e na combinação de atitudes, papéis, expectativas, comportamentos e sanções que inclui (DIAMOND, 1988). Todavia, elas parecem estar conseguindo superá-los, pelo menos, no ambiente universitário, ou talvez tenham desenvolvido melhores e mais eficientes estratégias de auto administração (de tempo, de respostas, de situação, etc...), posto que estas habilidades, estratégias e técnicas associadas à especificação clara de alvos ou objetivos podem conduzir a resultados mais produtivos. Vale analisar de forma mais específica como pesquisadores e pesquisadoras estão usando os princípios comportamentais de auto administração (STUART, 1977).

O fato de a carreira ter sido iniciada mais recentemente especialmente em relação ao C. C. B. S., pode ser também uma variável influir em uma perspectiva mais positiva entre as mulheres, às quais estariam expostas a condições mais adversas do que seus colegas masculinos por menos tempo. Além disso, eles podem estar sendo mais críticas em relação às perspectivas do desenvolvimento na vida profissional.

Pode-se fazer sugestão de pesquisa, tendo por base o que se tem verificado quanto às relações entre atributos e características do trabalho conforme são percebidas pelos profissionais, bem como, a satisfação e o desempenho com que concretizam seu trabalho (ORPEN, 1985; WILTON & MYERS, 1986). Parece necessária uma pesquisa enfocando estas relações, no caso de docentes-pesquisadores, quanto ao que percebem como marcas básicas da profissão que exercem e como se correlaciona esta perspectiva com seus comportamentos no trabalho, inclusive com a

busca da informação e a leitura. Desta forma, será possível aprofundar alguns pontos levantados no presente trabalho.

Também seria relevante pesquisar o que efetivamente constituem reforçadores específicos, para homens e mulheres docentes-pesquisadores, se há ou não reais diferenças entre eles, já que, nem sempre elas têm sido encontradas (TRIPATHI & AGARWAL, 1985). As diferenças aqui registradas podem estar decorrendo apenas do fato da mulher estar apenas recentemente adentrando a este mercado de trabalho (AZEVEDO et alii, 1989), ou às próprias condições da Universidade e da sociedade em que ela se insere ou ainda a outras fontes reforçadoras (AGARWAL & TRIPATHI, 1984).

## CONCLUSÃO

A partir do objetivo proposto neste estudo, envolvendo docentes-pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi possível estabelecer em função dos resultados obtidos as conclusões aqui relatadas.

Como principal conclusão tem-se que os docentes-pesquisadores expressaram indefinição quanto à satisfação/insatisfação na perspectiva pessoal relativa à profissão, ao trabalho.

Quanto à influência da variável sexo pôde-se concluir que os docentes-pesquisadores do sexo masculino quando comparados aos do sexo feminino mencionaram maior número de Respostas negativas quanto à profissão (trabalho). Por outro lado os do sexo feminino mencionaram maior número de Respostas positivas em relação à profissão.

Evidentemente, não seria de se esperar, no âmbito da universidade, nos aspectos aqui considerados, a ocorrência de diferenças atribuíveis à variável sexo. Certamente há necessidade de mais pesquisas sobre a influência da variável em tela.

Em se tratando da área de atuação do docente-pesquisador foi constatada a independência dessa variável. Entretanto também aqui recomenda-se a realização de pesquisas mais específicas relativas a influência da referida variável especialmente em áreas não enfocadas no presente trabalho.

## ABSTRACT

### PROFESSOR RESEARCHERS PERSONAL PERSPECTIVE REGARDING PROFESSIONAL WORK

The aim of the research was to verify the personal perspective of teacher-researchers at Universidade Federal de Mato Grosso do Sul regarding professional work. Twenty four subjects were interviewed. They were divided in three groups representing three scientific areas and subdivided by sex. The teacher-researchers expressed indefinition concerning satisfaction/insatisfaction in the personal perspective regarding professional work. In the analyses of influence of sex variable were verified more negative answers regarding professional work among the males and more positive answers among the females. There wasn't influence of scientific area in the manifestation of positive and negative answers.

## BIBLIOGRAFIA

- AGARWALL, A. & TRIPAPHI, K. N. Effects of time, value and contingency of external rewards on intrinsic motivation. *Psychologia*. 27: 254-61, 1984.
- ARVEY, Richard D.; DEWHIRST, H. Dudley & BOLING, John C. Relationships between goal clarity, participation in goal setting, and personality characteristics on job satisfaction in a scientific organization. *Journal of Applied Psychology*, 1976 61 (1): 103-5.
- AZEVEDO, Eliane S.; FORTUNA, Cristina M. M.; PONTES, Maria Christina D.; FREIRE, Nelly Batista V. M.; ABDALLA, Paulo César Dutrra & DÓREA, Ernani Sampaio. A mulher cientista no Brasil; dados atuais sobre sua presença e contribuição. *Ciência e Cultura*. 41 (3): 275-83, 1989.
- CARVALHO, C. M. C. Representações de professores da 1ª série do 1º grau de escolas de periferia. Estudos de caso, Tese de doutorado defendida no IPUSP, São Paulo, 1983.
- DÁLIA, Edna da Cunha Paiva. *Mulher, educação e trabalho*. João Pessoa (Dissertação de mestrado, UFPB), João Pessoa, 1983.

- DIAMOND, Esther E. Women's occupational plans and decisions: an introduction. *Applied Psychology; an International Review*. 37 (2): 97-102, 1988.
- GIACOMETTI, M. M. **Motivação e busca da informação**: comportamento de docentes pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dissertação de Mestrado defendida na PUCCCAMP, Campinas, 1989.
- GORMAN, Prue; JONES, Luke & HOLMAN, Jacqueline. Effects of free reward on learning and motivation. *Australian Journal of Psychology*, 1986, 38 (1): 81-3.
- GRAEN, George B.; SCANDURA, Terri A. & GRAEN, Michael R. A field experimental test of the moderating effects of growth need strenght on productivity. *Journal of Applied Psychology*, 1986, 71 (3): 484-91.
- HARREL, Adrian & STAHL, Michael. Additive information processing and the relationship between expectancy of sucess and motivational force. *Academy of Management Journal*, 1986, 29 (2): 424-33.
- LATHAM, Gary P.; MITCHELL, Terence R. & DOSSETT, Dennis L. Importance of participative goal setting and anticipated rewards on goal difficulty and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 1978, 63 (2): 163-91.
- ORPEN, Christopher. The effects of need for achievement and need for independence on the relationship between perceveid job attributes and managerial satisfaction and performance. *International Journal of Psychology*, 1985, 20: 207-19.
- SIEGEL, S. **Nomparametric statistics for the behavioral sciences**. New York, McGRAW-Hill Book, 1956.
- STAATS, Arthur W. & STAATS, Carolyn K. **Motivação humana**. In: \_\_\_\_\_ **Comportamento humano complexo; uma extensão sistemática dos princípios de aprendizagem**, 1973, São Paulo, EPU/USP.
- STUART, Tichard B. **Behavioral self-management; strategies, techniques and outcomes**. New York, Brunner/Mazel, 1977.
- SYLVIA, Ronad D. & HUTCHISON, Tony. What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 1985, 38 (9): 841-56.

- THARP, R. G. & WETZEL, R. J. **Behaviour modification in the natural environment**. New York, Academic Press, 1969.
- THIPATHI, K. N. & AGARWAL, A. Effects of verbal and tangible rewards on intrinsic motivation in males and females. **Psychological studies**, 1981, 30 (1): 77-84.
- WILTON, Peter C. & MYERS, John G. Task expectancy, and information; assessment effects in information utilization process. **Journal of Consumer Research**, 12: 469-86, mar.
- WONNACOTT, Ronald J. & WONNACOTT, Thomas A. **Fundamentos de estatística**; descobrindo o poder da estatística. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1985.

## RESENHAS

### O PROFESSOR E A PESQUISA DA APRENDIZAGEM VERBAL\*

Geraldina Porto WITTER\*\*

Embora a preocupação com a formação do profissional-pesquisador, nas várias áreas, não seja recente ela ainda não foi capaz, de introduzir as necessárias mudanças nos cursos de formação para que isto se concretize. Assim, encontrar um profissional que do seu cotidiano também gere novos conhecimentos não tem a freqüência esperada. Só pelo fato de incluir relatos de professores pesquisadores o livro de Pinnel e Matlin já se torna interessante. Além disso, os textos arrolados para compor a obra servem de apoio à imagem da criança como um construtor ativo de seu próprio conhecimento.

A Apresentação do livro leva a assinatura de Gordon Wells o qual destaca a importância do professor usar a observação de comportamento de seus alunos para aprender e do repensar o currículo e a formação de cada profissional que atua na área da educação. O Prefácio leva a assinatura de Dorothy S. Strickland, Bernice E. Cullinan, Yetta M. Goodman e Sheila M. Fitzgerald os quais lembram o mérito de se ter a criança como foco nas questões relativas à aprendizagem verbal, apontando para o fato de que neste livro, são encontradas informações valiosas para os que estão preocupados em criar ambientes educacionais que viabilizem o desenvolvimento verbal da criança.

(\*) PINNEL, G. S. e MATLIN, M. L. (org.) *Teachers and Research: Language Learning in the classroom*. Newark (DE): IRA, 1989.

(\*\*) Professora de Pós-graduação - PUCAMP.

Na Introdução (duas páginas) as Autoras descrevem a organização do livro e afirmam que, pela variedade de maneiras pelas quais os temas foram tratados, o leitor do texto deve ser flexível.

A primeira parte do livro enfoca a ajuda à criança para que use a linguagem para aprender. Como as outras três partes, começa com um breve Prelúdio em que são apresentados os capítulos que a compõe. O primeiro capítulo focaliza como uma criança usa a linguagem, em sala de aula, para aprender assuntos diversos, cuja observação do comportamento foi conduzida por uma professora (Kitagawa). Platt descreve o que fazem professores e alunos em uma sala de enriquecimento em termos de aprendizagem da linguagem, aprendizagem **sobre** a linguagem e aprendizagem **através** da linguagem.

A segunda parte do livro enfoca o desenvolvimento do professor decorrente de seu envolvimento com a pesquisa. Começa com um sucinto depoimento de Mitz, professora-pesquisadora. O capítulo seguinte, assinado por Clay é mais profundo especialmente em termos conceituais e tem uma estrutura mais interessante. Clay trata do referido envolvimento apresentado algumas dificuldades para o professor poder assumir seu papel de pesquisador: o currículo, a coleta de dados, os procedimentos de pesquisa, e fecha o capítulo relatando suas vivências. Matlin e Wortman apresentam uma boa reflexão, baseada em suas experiências como professores-pesquisadores, após um ano de observação de crianças aprendendo a ler e a escrever. Mostram quanto o professor pode aprender em uma atividade em que a pesquisa subjaz à ação pedagógica. Destacam a importância do professor dominar técnicas de observação, de comunicar os resultados de suas pesquisas e de trabalhar não só com os alunos mas também com os pais. Mostram ainda que os pesquisadores que partilham a sala de aula com professores em busca de novos conhecimentos também podem aprender muito com estes últimos.

Na parte seguinte o tema estudado é o preparo do profissional visando ao seu próprio desenvolvimento em termos de capacitação para a promoção do ensino-aprendi-

zagem na área da linguagem. Isto implica em mudanças em vários aspectos como lembra Welsh, no Capítulo 6, embora sem qualquer aprofundamento das múltiplas questões envolvidas. Já, o capítulo seguinte, assinado por Jagggar enfoca, com mais detalhe e originalidade, o tema - o professor enquanto aprendiz. Como nos trabalhos anteriores, a vivência pessoal da autora compôs a base principal para a reflexão apresentada. No último capítulo desta parte, Huck enfoca a problemática do currículo de formação docente, mostrando a necessidade de pesquisas para sustentação dos vários pontos de vista; lembra a relação dialética entre teoria e prática. Destaca alguns aspectos básicos: necessidade de programas integrados de ensino; tempo necessário para a mudança, e a ser respeitado no desenvolvimento do processo educacional; a necessidade de oferecer ao aluno ensino individualizado e baseado em vivências autênticas e significativas; o valor da linguagem oral, do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem compatíveis com o contexto; da importância do reforçamento e do apoio contínuo ao desenvolvimento do aluno. É importante lembrar que, na educação do professor, é preciso fazer ligações: entre o que sabemos sobre o crescimento da criança e sobre a aprendizagem, por um lado, e as práticas educacionais da escola, por outro; entre o bom ensino no nível elementar e o bom ensino no curso superior; entre o ajudar o aluno e o ajudar o professor para que ambos se desenvolvam.

A última parte do livro trata da necessidade de ampliação da base de conhecimento. No Prelúdio as organizadoras lembram que "não é suficiente ter teorias sobre o que é uma boa educação" (p. 94) há necessidade de pesquisas intrínsecas e extrínsecas para garantir mudanças progressivas com as transformações sociais e o desenvolvimento do conhecimento. Monroe apresenta as perspectivas do administrador quanto ao papel da pesquisa de ensino no processo de tomada de decisão. Todavia, até mesmo pela brevidade de seu discurso (4 páginas) não vai além da superfície. Pinnell descreve como usar a pesquisa para criar um clima favorável à alfabetização. É um texto bom do ponto de vista informativo e didático. Watson e Stevenson sintetizam formas de como os professores podem beneficiar-se, com conseqüências positivas para os alunos, dos chamados grupos de apoio, que



enfoquem como as crianças aprendem a linguagem, como aprendem através da linguagem e como aprendem sobre a linguagem. O capítulo é didático mas apenas enuncia os pontos básicos para a reflexão e a ação. O último texto é da autoria de Goodman e trata do desenvolvimento da linguagem vista, sucintamente, a partir de suas bases naturalistas (nativista), ambiental (nurture, comportamental) e como uma invenção, ou melhor, reinvenção pessoal. Conclui apontando a grande batalha que é o tentar aplicar o que sabemos.

No Apêndice o leitor encontra uma listagem de textos, organizados por assuntos, como sugestão para leituras complementares. Além disso, na bibliografia encontrada no final do livro, referida pelos autores ao longo de seus discursos, o leitor pode encontrar informações úteis.

O livro está escrito em estilo didático, e é útil principalmente para os que se ocupam com a aprendizagem da linguagem. Embora alguns textos sejam muito superficiais podem servir de estímulo à reflexão e à discussão dos problemas enfocados.

## DEFINICION DE ALFABETIZACIÓN\*

Herminia V. de CASTILLO\*\*

Este libro presenta algunos puntos de vistas sobre la problemática de la definición de término alfabetización, referido al adulto, y sus implicaciones sociales y políticas; los cuales fueron expuestos en un Simposium realizado por la Universidad de Pensilvania em 1987.

El texto comprende 5 partes: En la primera se plantea la polémica existente en relación a la definición del término alfabetizado. La segunda parte, se refiere al controversial aspecto sobre los propósitos o fines de la alfabetización.

En cuanto que, en la tercera sección, se levanta la discusión sobre los procedimientos empleados para la evaluación del nivel de desempeño en lectura del adulto alfabetizado.

En las dos últimas secciones se retoman los aspectos ya tratados, desde una perspectiva política, social y económica.

Los autores responsables de las opiniones emitidas en cada una de las partes mencionadas, son los siguientes:

Primera Parte: Venezky, y Macías.

Segunda Parte: Mikulecky y Fingeret.

Tercera Parte: Kirsch y Sticht.

Cuarta Parte: Chall y Kaesth.

Quinta Pare: Venezky.

En relación a la definición del término alfabetizado (literacy) Venezky presente un breve recuento histórico sobre su evolución semántica.

(\*) VENESKY, R L.; D. A.; Ciliberti, R. S. Toward Defining Literacy. Neward, DE: International Reading Association, p. 74, 1990.

(\*\*) Universidad Pedagógica Libertador (UPEL) - Maracay - Venezuela.

En este sentido, señala que la palabra literacy viene del latín - literatus, el cual significaba persona culta. En la edad media un literatus era quien leía latín. Posteriormente, el movimiento reformista propició la expansión del idioma, pasando a ser considerada como persona alfabetizada, aquella que leyera y escribiera su lengua nativa.

Modernamente, este vocablo no implica la connotación de un bajo nivel de alguna cualidad sino un nivel de progreso o igual a "la media", de tal manera, que ser alfabetizado no es una cualidad uniforme.

El mencionado autor, cita algunas definiciones, que sobre el término alfabetizado, han emitido algunos estudiosos como Spufford (1981, p. 149) quien estima que alfabetizado por definición, implica la habilidad para escribir, no obstante, ocasionalmente se utilice para referirse únicamente a la lectura.

Por su parte, Cipolla (1969) propone los términos semi-alfabetizado y cuasi-alfabetizado para referirse a quienes leen, pero no escriben o leen y escriben precariamente.

Venezky estima que tales conceptualizaciones aportan poca ayuda en la procura de una nomenclatura más adecuada, por lo que se impone una redefinición del término que atienda todas las fases que implica el término: alfabetización convencional, funcional, sobrevivencia, marginal y alfabetización funcional de adulto.

Para Venezky el término analfabeto sería reservado para quienes tienen una carencia total de conocimiento de lectura y escritura.

Según el mismo autor, el dominio de la lectura sería el atributo crítico en la definición de alfabetizado, siendo en algún sentido, los otros componentes (adquisición de la escritura y habilidades numéricas) secundarios.

Al referirse específicamente, a lo que se denomina alfabetización funcional, considera que es una habilidad que está por encima del nivel de la simple decodificación del símbolo impreso, la cual está determinada por las exigencias del contexto social, en el cual se desenvuelve el individuo.

Dentro de esta misma temática, Macías, asume una posición diferente a la expresada por Venezky, cuando afirma que alfabetización significa la habilidad para captar el sentido del texto

impreso y el uso de la escritura como un sistema de signos que conllevan significados. La alfabetización emprende la lectura y escritura, ambas con procesos y habilidades de construcción de significados.

En relación al aspecto, propósitos de la alfabetización, Mikulecky, coincide con Venezky al afirmar que la finalidad, usos y niveles de la alfabetización son establecidos por las demandas del ámbito social.

Para este autor, las concepciones erradas sobre lo que es la alfabetización han perjudicado la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la adquisición de este comportamiento, y las decisiones políticas que se han tomado sobre este respecto.

Al referirse a las investigaciones sobre los propósitos y usos de la alfabetización, afirma que éstas han demostrado lo siguientes:

a) El proceso de alfabetización varía ampliamente, por reflejar el pluralismo de los contextos sociales, en los cuales la alfabetización es adquirida;

b) la transferencia de las habilidades de la alfabetización son extremadamente limitada, por las diferencias, no sólo en cuanto a los propósitos, sino también por el background de información requerida en determinados contextos sociales;

c) las decisiones sobre la alfabetización están íntimamente influenciadas por las tendencias políticas y sociales predominantes.

Referiéndose a este mismo asunto, Fingeret, opina que la escogencia sobre quienes leen, que ellos leen y como utilizan la lectura, siempre ha estado relacionada en el desarrollo de la sociedad. Los propósitos sociales y las funciones adscritas a la alfabetización, históricamente ha sido un hecho complejo. En los pasados cuatro siglos, la lectura fue vista como un imperativo moral, relacionada con la salvación espiritual y de hecho funcionaba como un control social. La carencia o posesión de la alfabetización era un indicador de progreso en el ámbito moral. Actualmente el dominio de esta habilidad determina el grado de eficiencia para una integración efectiva del individuo a su medio social.

El citado autor, enfatiza lo relevancia que ha adquirido la alfabetización en nuestra sociedad actual por la imperiosa necesi-

dad que tiene el hombre de nuestra época, a interactuar con una gran cantidad de informaciones debido a los avances científicos y tecnológicos, lo que exige niveles avanzados de alfabetización. Los adultos analfabetos o de bajo nivel, tienen cada vez, menos oportunidades para ingresar al mercado de trabajo.

Fingeret, concluye afirmando que el propósito de la alfabetización dentro de este escenario es capacitar al adulto para entrar en los "nichos" de los lugares de trabajo.

En lo referente a la evaluación del nivel de alfabetización en las personas adultas, Kirsk y Sticht, plantean la problemática de los procedimientos utilizados para tales fines. En este sentido sostienen que generalmente se aplican los mismos criterios académico, empleados para evaluar esas habilidades en niños, lo que dificulta una evaluación adecuada del nivel de lectura funcional en el adulto.

Sobre este aspecto, ambos autores, proponen la creación de instrumentos que reflejen realmente el nivel de lectura funcional.

El libro **Toward Defining Literacy** aporta una visión actualizada sobre los aspectos mas controversiales dentro del ámbito de la alfabetización, en especial al tema referente a los propósitos o fines.

En este sentido, cabe observar que las discusiones planteadas, siempre giraron sobre el aspecto pragmático de la alfabetización, descuidándose las otras finalidades de la alfabetización, como sería el crecimiento intelectual, estético y espiritual del hombre.

## A PRÁTICA DA TERAPIA RACIONAL EMOTIVA\*

Luis Fernando de Lara CAMPOS\*\*

O livro aqui resenhado tem como objetivo trazer ao leitor as bases conceituais e práticas da Terapia Racional Emotiva criada por ALbert Ellis nos anos 50.

As informações são atuais, claras e precisas, principalmente para os terapeutas comportamentais-cognitivistas que querem se introduzir, aprofundar ou reciclar nesta prática terapêutica, distribuídas em dez capítulos. Partindo das bases conceituais geradas no desenvolvimento histórico e filosófico, os autores situam a validade e possibilidade de utilização desta forma de terapêutica.

A seguir, a prática básica da Terapia Racional Emotiva é abordada a partir da forma de relacionamento terapêutico e avaliação dos problemas apresentados pelos clientes através de instrumentos próprios, e a indicação de técnicas cognitivas, emotivas e comportamentais. Os obstáculos encontrados na prática desta terapia são abordados, assim como as possíveis alternativas para este problema.

Para elucidar a questão da relação de colocar a teoria na prática, que normalmente é ponto de difícil compreensão, os autores descrevem no capítulo seguinte um caso completo de uma cliente, onde foi utilizada a Terapia Racional Emotiva, seus métodos e características.

Deste momento em diante, os autores distribuem sua atenção para as diversas aplicações possíveis da terapia, em razão da sua indicação.

Esta tarefa inicia-se pela terapia individual, suas indicações, contra-indicações e o procedimentos. Este último tópico é didaticamente dividido em fase inicial: onde os dados necessários são colhidos, forma de avaliação e intervenção terapêutica são

(\*) ELLIS, A. & DRYDEN, W. - "THE PRACTICE OF RATIONAL EMOTIVE THERAPY", Springer Publishing Company, New York, 1987, 243 pgs.

(\*\*) Departamento de Psicologia - Universidade São Judas Tadeu.

delineados. A fase medial é caracterizada pelo trabalho em conjunto de cliente e terapeuta na modificação de pensamento, sentimentos e crenças irracionais. Na fase final, a alta e a manutenção dos progressos são discutidos em razão da prática até então executada. Este capítulo é fechado com um exemplo de caso.

Outro ponto importante é tratado no capítulo seguinte, a terapia em casais. Esta terapêutica é abordada com a visão inicial da gênese dos problemas dos casais, seu desenvolvimento e manutenção destes distúrbios e a análise funcional destes problemas. A prática é relacionada com os contextos possíveis, vínculo terapêutico, técnicas e um caso como exemplo.

A prática da Terapia Racional Emotiva em famílias é abordada com uma revisão conceitual dos princípios e estratégias utilizados, em função das abordagens psicanalíticas, existencialistas e comportamentais. A visão da terapêutica desta abordagem, sua efetividade, metas, papel do terapeuta e função são discutidas em função das técnicas utilizadas em um caso exemplificado.

Esta mesma tática foi utilizada na terapia de grupos baseada na T. R. E. (Terapia Racional Emotiva), onde a revisão teórica inicia a explanação e caracterização de um trabalho grupal, seus métodos, técnicas, papel do terapeuta, limitações e implicações éticas. Finalmente, este tópico se finaliza com uma sessão transcrita e a análise do processo realizado.

Maratonas baseadas na T. R. E. são delineadas, em termos de procedimentos e diferenças com os demais tipos de maratonas.

O nono capítulo é relativo ao uso de T. R. E. aplicada na terapia sexual. A forma cognitiva inicia a leitura, seguindo-se da área emotiva e comportamental, tudo baseado nos métodos e técnicas possíveis de serem utilizados.

Finalmente, o décimo capítulo identifica a utilização da hipnose na T. R. E., sua efetividade, instruções e discussão desta prática.

No geral, este livro traz transformações novas e precisas sobre a prática desta abordagem, extremamente comum nos Estados Unidos e pouco difundida em nosso país.

A leitura deste livro é, portanto, ponto importante para os profissionais clínicos de diversas abordagens, pois introduz o leitor na prática da Terapia Racional Emotiva baseada em pontos teóricos e, principalmente práticos, que acaba por tornar o livro atraente e de fácil compreensão.

## COMUNICAÇÕES BREVES

(Resumo das Dissertações apresentados ao Departamento de Pós-Graduação no Instituto de Psicologia da PUCAMP)

### VARIÁVEIS QUE INFLUEM NA REINTERNAÇÃO OU NÃO DE PACIENTES PSICÓTICOS DO TIPO ESQUIZOFRÊNICO

Elaine ZORZI

O objetivo da pesquisa foi estudar as variáveis que influem na reinternação ou não de pacientes psicóticos do tipo esquizofrênico atendidos em hospital psiquiátrico e em ambulatório de saúde mental de cidade do interior do Estado de São Paulo (Brasil), com uma amostra de seis pacientes por grupo, suas respectivas famílias e terapêutas. Os dados foram obtidos através de entrevistas estruturadas construídas para esta finalidade.

Foram significativas entre os grupos as seguintes diferenças em termos de  $X^2$ : sexo; orientação tempo-espaçial; trabalho; presença de doença mental na família; relacionamentos; mudanças ocorridas durante o tratamento; diagnóstico; uso de terapia medicamentosa; reação do paciente ao tratamento ou internação.

Quanto aos motivos que levaram à internação ou tratamento ambulatorial, estes foram subdivididos em: cuidado consigo mesmo; afetam a dinâmica familiar; aspectos sensoperceptivos; aspectos afetivos; aspectos genéricos. Notou-se que, em ambos os grupos predominam mais motivos determinantes de internação ou tratamento entre aqueles que interferem na dinâmica familiar.

\*



## HABILIDADES SOCIAIS EM ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: TESTE DE PROCEDIMENTOS DE TREINO

Márcia Regina Ifanger dos SANTOS

O presente trabalho enfocou, dentro da problemática do indivíduo portador de deficiência mental, algumas variáveis existentes quanto à aprendizagem do repertório de comportamentos sociais.

Seu objetivo foi testar comparativamente a eficiência de dois procedimentos para o treino de habilidades sociais. Dois grupos de seis sujeitos portadores de deficiência mental, na faixa etária dos 15<sup>a</sup> aos 25<sup>a</sup> passaram pelo treino de habilidades sociais em situação de visita e outro de jogo. Cada grupo passou por três sessões de treino nas referidas habilidades sociais. O delineamento foi de pré-teste, treino e pós-teste. Os resultados mostraram que no final eles apresentaram mudança na frequência dos comportamentos sociais, com um aumento na sua emissão, bem como uma alteração no padrão das respostas sociais, que deixaram de ser estereotipadas passando a apresentar um nível de conteúdo mais elaborado e complexo. Respostas inadequadas foram substituídas por outras mais aceitas e valorizadas socialmente.

Sugere-se a realização de outras pesquisas buscando dados sobre a manutenção das respostas aprendidas após o treino, a generalização das mesmas para outras situações sociais, além de desenvolver um sistema classificatório das habilidades sociais mais preciso e de procurar suprir a necessidade de determinar os componentes das habilidades em bases empíricas.

\*

## ALTO E HETERO-CONCEITO EM PACIENTES COM CÂNCER: VARIÁVEIS PSICOSSOCIAIS

Rita de Cássia FERRAMOLA

O presente estudo teve como objetivo avaliar o auto e hetero-conceito de nove pacientes com câncer, em três momentos sequenciados: após o diagnóstico, cirurgia e um mês após esta cirurgia. Os sujeitos foram divididos em três diferentes grupos: um grupo com pacientes que não apresentassem sequelas do ponto de vista psicossocial, devido à cirurgia e/ou tratamento; um outro grupo com pacientes com sequelas evidentes e reversíveis; e um terceiro com pacientes cujas sequelas seriam psicossocialmente evidentes e irreversíveis. Os resultados demonstraram que as características que diferenciaram cada grupo e mesmo os três momentos do Estudo, não afetaram o hetero-conceito desses pacientes. Porém, o auto-conceito foi afetado durante a fase de cirurgia, em função do grau de dependência (debilidade) física desses, em relação aos seus familiares. Todos os grupos apresentaram melhora nos auto-conceitos dos pacientes, através de uma reestruturação de valores, com tendência marcante para usarem, como referencial desta mudança, os valores e desejos dos familiares, favorecendo tanto a relação entre ambos, quanto o seu auto-conceito. É possível que a dependência dos familiares tenha influenciado no ajustamento do auto-conceito de acordo com o novo referencial. Também questionou-se a influência deste novo auto-conceito no que tange ao bem-estar emocional desses indivíduos.

\*

## **SOBRE A INTRODUÇÃO DO NARCISISMO E A NOÇÃO DE SUJEITO NA TEORIA FREUDIANA**

**Maria Aparecida de Paiva MONTENEGRO**

O presente estudo propõe um exame do conceito de narcisismo, no sentido de buscar uma compreensão dos principais aspectos envolvidos na introdução, acomodação e repercussão do mesmo no interior das formulações de Freud. Isto porque o narcisismo, apesar de constituir-se de forma irrefutável como fenômeno clínico, engendra grande complexidade quando augura um estatuto conceptual na teoria freudiana.

Em vista das modificações que a introdução do conceito de narcisismo promove ao nível dos fundamentos dessa teoria, propõe-se ainda, examinar aqui, em que medida o narcisismo se interpõe na concepção freudiana de sujeito psíquico.

Assim sendo, tentou-se ao final, chegar a uma compreensão do modo através do qual é pensado esse sujeito, que se constitui, eminentemente, como um sujeito narcisista.

---

Orientador: DR. ANTÓNIOS TÉRZIS

\*

## **MOTIVOS DO ABANDONO PRECOCE DA PSICOTERAPIA EM UMA CLÍNICA UNIVERSITÁRIA: INTERPRETAÇÃO A PARTIR DO RELATO DE EX-PACIENTES ADULTOS**

**Benedito Francisco Dimas Furtado REGO**

O presente trabalho aborda a situação de abandono precoce da psicoterapia por parte do paciente. Mais especificamente, trata dos motivos que, segundo o relato de ex-

---

Orientador: DR. JOHN KEITH WOOD

pacientes adultos, contribuíram para seus abandonos prematuros da psicoterapia oferecida pelo Centro de Orientação Psicológica e Clínica (COPC) da Universidade Católica de Goiás, em Goiânia.

Serviram como sujeitos da amostra 40 ex-pacientes que haviam desertado da psicoterapia entre os anos de 1981 a 1986.

Empregou-se o método Clínico de investigação dentro de uma visão fenomenológica.

Os resultados indicam que o Abandono Precoce da Psicoterapia na Clínica estudada quase sempre ocorreu em consequência de uma multivariabilidade de fatores. Dentre estes determinantes, encontram-se fatores que dizem respeito tanto ao Paciente quanto ao Psicoterapeuta, bem como à Relação Psicoterapeuta-Paciente e a Clínica.

\*

### FATORES PSICODINÂMICOS ASSOCIADOS À DIFICULDADE DE CRIANÇAS EM CURSAR A PRIMEIRA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

Agda Terezinha FONTES

Este trabalho teve como objetivo investigar os aspectos psicodinâmicos associados à dificuldade da criança em cursar a primeira série do primeiro grau a partir do estudo da interrelação encontrada entre as entrevistas com crianças, professores e pais da criança. Estes resultados foram comparados com o TRO (Teste de Relações Objetivas) Phillipson de cada criança. Os sujeitos foram doze crianças de 7 a 9 anos, de ambos os sexos, que freqüentavam as classes da primeira série do primeiro grau, de uma escola regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura, vinculada a Pontifícia Universidade Católica de Campinas - São Paulo.

O estudo procurou demonstrar que é possível verificar os fatores associados à dificuldade de aprendizagem, tendo em vista a história pessoal e familiar e que isto pode ser obtido através da análise psicodinâmica da entrevista com criança, professores e pais, desde que se utilize como substrato teórico a Psicanálise.

O caminho percorrido parte de uma compreensão da teoria e da técnica de entrevista, tida como um valioso instrumento para o acesso à dinâmica da personalidade do entrevistado para a partir daí discutir quais os fatores que dificultam a aprendizagem da criança.

Os resultados indicaram.

A aprendizagem é resultado do desenvolvimento, onde o emocional desempenha um papel fornecedor ou inibidor, conseqüentemente a alteração emocional perturba as possibilidades de desenvolvimento bio-psico-social.

Mais especificamente foram verificados:

- As dificuldades do aluno sejam de aprendizagem das matérias escolares, de motivação para aprender, de ajustamento aos padrões e normas vigentes na escola ou no comparecimento à mesma, encontrarão sua aplicação mais adequada quando suas dificuldades ou características específicas são colocados na trama da interrelação de suas condições familiares, de características profissionais do professor, de aspectos institucionais dinâmicos da escola e todos os outros aspectos por sua vez inseridos num contexto social mais amplo que os engloba e determina.

Verifica-se, ainda, que o ser humano é um ser biosócio-cultural e que o desenvolvimento emocional da criança está fortemente ligado a:

- experiências intra-uterinas de aceitação ou rejeição;
- a vida emocional da família;
- a estruturação emocional da família, saúde mental, é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

## A MORTE COMO SÍMBOLO DE TRANSFORMAÇÃO

Wilson DENADAI

Este estudo tem como objetivo a concepção da Psicologia Analítica a respeito do fenômeno da morte.

Essa disciplina explica os comportamentos humanos a partir de sua base arquetípica coletiva. Portanto, ela compreende a morte como um arquétipo. Como tal, ela se expressa na consciência tanto individual como coletiva, sempre simbolicamente.

Considerando a capacidade estruturante e transformadora que os símbolos exercem sobre a consciência, e assumindo que o arquétipo da morte sempre nela se exprime simbolicamente, este trabalho persegue o objetivo de ilustrar a compreensão da Psicologia Analítica no tocante à morte, mostrando que esse símbolo se apresenta nos relatos das pessoas nele entrevistadas, como um fator estruturante para suas consciências e seus correspondentes discursos.

Inicialmente o trabalho apresenta uma explanação dos conceitos básicos da teoria, necessários ao desenvolvimento do tema, bem como a compreensão teórica de Jung e alguns de seus autores a respeito do fenômeno da morte.

Em seguida, escolhendo como caminho de investigação o método clínico, e utilizando-se da entrevista psicológica como instrumento de trabalho, recolheu-se o relato de três pessoas escolhidas aleatoriamente segundo o seguinte critério: uma pessoa idosa e uma paciente terminal, tidas como próximas da morte, e um jovem considerado saudável.

O material coletado foi analisado, interpretado e discutido segundo os referenciais teóricos da teoria escolhida, procurando-se ilustrar com ele a sua compreensão a respeito da morte.

Basicamente as conclusões levam a que a morte, como um arquétipo, só se explica pela bipolaridade comum a todos os arquétipos. Ela só pode ser compreendida de forma global se vinculada à sua contrapartida: a vida.

Como todo símbolo que tem a função de estruturar e transformar a consciência que a ele se abre, a morte também está sempre condicionada pelo padrão arquetípico característico da consciência que a esteja vivenciando, integrando o processo de individuação e merecendo, portanto, atenção dos profissionais que se propõem nele trabalhar.

\*

### **A RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ENTENDIMENTO EMPÁTICO E SUAS ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE LUDOTERAPIA DE GRUPO: UM ESTUDO DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**

**Ana Cristina César ZAMBERLAN**

Este trabalho analisa as possíveis relações entre os níveis de entendimento empático, através do processo ludoterapêutico de grupo, com especial atenção às características das possíveis alterações ao longo do processo. O estudo foi feito com dez meninas de sete anos em média, divididas em dois grupos: com Ludoterapia (Grupo Experimental - GE) e sem Ludoterapia (Grupo Controle - GC).

O procedimento constou de três fases: pré-teste (entrevistas, avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, teste projetivo e medida da variável de entendimento empático, para GE e GC), processo de Ludoterapia de Grupo (para GE) e pós-teste (avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo, teste projetivo e medida da variável entendimento empático, para GE e GC).

Das trinta e duas sessões de ludoterapia realizadas, dezesseis foram integralmente gravadas em vídeo-cassete. Trinta segmentos foram selecionados, agrupados aleatoriamente e enviados a dois juízes independentes, para classificação em estágios conforme a escala de medida do entendimento empático do cliente, elaborada por Mente & Spitter em 1980.

O estudo confirmou a existência de capacidade empática em crianças pequenas revelando a necessidade de se encarar a mensuração desta variável como dependente de fatores circunstanciais, conferindo-lhe uma flexibilidade possível de ser fixada.

\*

### MORTE E RENASCIMENTO DO EGO UMA TÉCNICA DE EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA SOBRE A MORTE E O MORRER

Alexandre Rodrigues BARBOSA

Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira Revisão da literatura - analisamos aspectos gerais sobre a morte e o morrer, numa perspectiva histórica, ligada às culturas de diferentes povos, em diversos momentos. Observamos o desenvolvimento dos conceitos psicológicos ligados à questão, e a atuação psicoterapêutica como forma de ajuda a pessoas que estejam vivendo angústias frente ao fenômeno "morte". Lidamos com os referenciais do modelo teórico da Cosmopsicologia, assim como dos do Psicodrama.

Na segunda parte de nossa dissertação trabalhamos tais concepções teóricas, originando uma técnica própria, denominada de "Morte e Renascimento do Ego". Consiste essa em uma vivência de psicodrama interno, onde o indivíduo faz uma "viagem" ao encontro de uma situação hipotética, temida e rejeitada: o morrer. Estruturamos nossa



técnica em sete etapas, progressivamente levando o paciente a confrontar-se com sua realidade, quer próxima, quer apenas futuramente inevitável: a transferência do estado de consciência, ou seja, a morte.

Na parte três apresentamos e discutimos os casos de pacientes que compõem a nossa pesquisa. Levantamos as características pessoais, o histórico pessoal, os tipos de relacionamentos interpessoais e com a enfermidade dessas pessoas e relatamos todo processo de sua vivência da técnica "Morte e Renascimento do Ego".

Em conclusão, podemos dizer que ocorreu a identificação de três atitudes básicas nos pacientes, conforme sua incapacidade de se "entregarem" ao processo ("resistentes"), sua não aceitação global do diagnóstico e, em consequência, a dificuldade de alterar sua conduta ("intermediários") e sua vivência integral da técnica, com a "atualização da morte e a potencialização da vida", ("evolutivas"). Por sua vez, essa tendência à formação de atitudes básicas é função de uma atitude mental até certo ponto pré-existente, passível de ser alterada pelo psicodrama interno e não se encontra diretamente relacionada com características inerentes ao indivíduo.

\*

### ATENÇÃO: AVALIAÇÃO E TREINO PARA SEQUÊNCIA

**Kátia de Cássia Chechinato Segre SILVA**

Com o objetivo de testar a eficiência de um Treino de Atenção para Sequência, quatro crianças de 1ª série do 1º grau de escolas particulares com queixa de falta de atenção, foram submetidas a um programa.

O Pré-Teste consistiu de entrevistas com pais, avaliação intelectual (Colombia e WISC), sondagem da mo-

dalidade referencial de atenção (LSI - P, Provas Acadêmicas - Visuais e Auditivas, Escala de Observação do Professor/Pais) e Comportamento de Atenção (Escala Diagnóstica de Atenção, Avaliação de Atenção para Seqüência) - O procedimento de treino de Witter e Silva foi usado constituindo onze unidades, começando pela modalidade preferencial de atenção do sujeito incluindo treino com sete tipos de estímulos (corpo, objetos, figuras com significado e geométricas, números e letras).

No Pós-Teste, os instrumentos de avaliação foram reaplicados. Os dados mostraram melhora no desempenho em atenção e inteligência, manutenção da modalidade preferencial de atenção e mudanças de comportamento de atenção, segundo pais e professores.

\*

### INVESTIGAÇÕES DAS FANTASIAS INCOSCIENTES DE ENFERMIDADE E DE CURA PRESENTES NA SESSÃO LUDODIAGNÓSTICA: ESTUDO DE CASOS

Cassandra Pereira FRANÇA

Baseando-se nas postulações de Arminda Aberastury, acerca da "Hora de Jogo Diagnóstica", a autora procede a uma análise do conteúdo latente da Sessão Ludodiagnóstica de quatro casos clínicos infantis. Localiza as fantasias inconscientes de enfermidade e de cura e acompanha as manifestações e desenvolvimento destas fantasias, ao longo dos tratamentos ludoterápicos.

Esta pesquisa, ex-post-factum, registrou um material clínico que permitiu deduzir que a análise das fantasias inconscientes presentes nos primeiros contatos com o cliente são, de fato, de grande importância para a compreensão de seus conflitos intrapsíquicos.

\*

## O STRESS NO EXECUTIVO BRASILEIRO: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE HOMENS E MULHERES

Denise Sampaio Monteiro SOARES

O presente estudo teve por objetivo realizar uma comparação, dos executivos brasileiros, para se verificar as diferenças e similaridades entre homens e mulheres em relação a: nível de stress, fontes de stress e as estratégias utilizadas para lidar com o stress.

Os sujeitos que compuseram a amostra foram 40 executivos, sendo 20 homens e 20 mulheres, de empresas particulares ou públicas, de grande porte, de cidades do Estado de São Paulo, que exerciam cargos de gerentes, chefes de departamento ou coordenadores de firmas, que responderam a uma bateria de testes específica para a área do stress.

Sessenta e cinco por cento das mulheres e cinquenta por cento dos homens executivos possuíam um nível de stress considerável. Este stress era originado mais freqüentemente de fontes internas que se referiam ao Padrão de Comportamento Tipo A e as Crenças Irracionais.

Verificou-se que a totalidade dos executivos, de ambos os sexos, possuíam características do Padrão de Comportamento Tipo A, que foi uma variável correlacionada com um maior número de sintomas físicos em mulheres, porém não em homens executivos. No que diz respeito às Crenças Irracionais, notou-se que um número maior de homens possuíam as que se referiam à "necessidade de aprovação" e "a um controle absoluto sobre todas as coisas". Foi encontrada uma correlação entre esse dado e um aumento, tanto de sintomas físicos como psicológicos, em homens mas não em mulheres executivas.

Entre as mulheres executivas, além dos estressores presentes nos homens, observou-se a presença de estressores, relacionados com a Tensão Pré-menstrual e as atividades exercidas no lar.

As estratégias para lidar com o stress mais utilizadas pelos executivos, de ambos os sexos, estão ligadas ao apoio da família e a utilização de hábitos saudáveis. Observou-se que um número maior de homens executivos utilizavam com mais freqüência que as mulheres, as estratégias que envolvem entretenimento e atitudes mais relaxadoras, fazendo algo somente em seu próprio benefício.

Conclui-se que, tanto os homens como as mulheres executivas, da amostra, apresentaram nível considerável de stress, porém notou-se que além dos estressores comuns aos dois sexos, as mulheres possuíam fontes de stress especificamente feminina, a Tensão Pré-menstrual e as atividades exercidas no lar.

Pode-se inferir que os executivos brasileiros do presente estudo, de ambos os sexos, se beneficiaram de um treinamento para controle de stress; além disso, recomendar-se-ia um aparte para as mulheres, dentro de um mesmo plano de treinamento, objetivando técnicas para controle de stress especificamente feminino.

\*

## ESTUDO DE RELAÇÕES ENTRE LOCUS DE CONTROLE E ALCOOLISMO, EM MEMBROS DE ASSOCIAÇÕES ANTI-ALCOÓLICAS

Odilon Augusto Almeida CORRÊA

O propósito deste estudo foi verificar a Locus de Controle e abstinência-recaída, entre membros de instituições anti-alcoólicas. Uma versão adaptada ao português, da Alcoholic Responsibility Scale de Worell e Tumilty, foi aplicada a dois grupos de alcoólatras; o Grupo R era constituído por 22 sujeitos que haviam recaído durante os últimos 12 meses e o Grupo N, por 22 sujeitos que não haviam recaído durante esse tempo.

Não se encontrou diferença significativa entre os dois Grupos quanto ao Locus de Controle. No entanto observou-se diferença estatisticamente significativa entre a porcentagem de reincidentes abaixo da média dos escores. Esta diferença foi atribuída à predominância de sentimentos de culpa, egocentrismo e uma auto-imagem rebaixada entre os que recaíram: verificou-se também uma predominância de fatalismo e interesse pelos outros entre os não reincidentes.

\*

## O VÍNCULO DO DESEJO: UMA COMPREENSÃO PSICANALÍTICA DA ADOÇÃO

Marta Maria Fontenele e Silva CARAMURU

A adoção pode dar-se em diversas situações, envolvendo múltiplas variáveis. No presente estudo fêz-se fundamental circunscrevê-la ao seguinte contexto emocional: uma criança que após o nascimento (logo em seguida ou transcorridos os primeiros dias de vida) é separada de sua mãe biológica, sendo acolhida (desde então, ou após ter sido cuidada por familiares de sangue ou outras pessoas) por um casal que se vê impedido de dar continuidade à descendência e registra-a na condição de filho. Ou seja, o desejo manifesto no vínculo afetivo que os une é de que a criança venha a ocupar o lugar de filho do casal, que por sua vez passa a ocupar o lugar de seus pais.

Objetivou-se conhecer, especificamente, os processos psicológicos inconscientes - as motivações, fantasias, angústias e defesas presentes na mente da mãe e na mente da criança, que se expressam a nível manifesto no vínculo mãe-criança adotiva. É ao mesmo tempo, identificar a configuração particular que esta vinculação determina na evolução e estruturação do psiquismo da criança adotiva.

Utilizou-se o estudo de caso como procedimento, tendo sido realizada a coleta de dados por meio de sete

Orientadora: DR<sup>a</sup> MARIA EMÍLIA LINO DA SILVA

entrevistas com uma mãe e seus dois filhos adotivos e um filho biológico. Não há um compromisso, portanto, de que os resultados da pesquisa se prestem a generalizações.

Confrontando as informações obtidas com a literatura especializada, pôde-se observar a complexidade ética do uso da entrevista para fins de pesquisa; a influência da época em que se dá a adoção, e as condições internas da mãe no desenvolvimento do Vínculo do Desejo e do Vínculo Biológico.

Acredita-se que a adoção pode ser uma alternativa existencial enriquecedora e satisfatória, sendo elaboradas por seus protagonistas as intensas vivências emocionais que suscita.

\*

### **GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: AMOR, BUSCA, DESENCONTRO?**

**Regina Célia SARMENTO**

A incidência de gravidez na adolescência tem aumentado nas últimas décadas em vários países do mundo. É uma situação preocupante, pois considera-se a gravidez nesta faixa etária como geradora de problemas bio-psico-sociais. Este trabalho teve como objetivo estudar a gravidez na adolescência do ponto de vista psicológico. Foi utilizado o método clínico através de entrevistas psicológicas sem roteiro. Foram realizados três estudos com adolescentes grávidas atendidas no Ambulatório de Pré-Natal de Adolescentes da UNICAMP. O material obtido foi analisado à luz da teoria psicanalítica. A gravidez, para estas jovens, parece se constituir em uma forma de obter ganhos afetivos em meio às adversidades externas, vindas principalmente de uma estrutura familiar caracterizada por relacionamentos hostis ou omissos. A concretização da gravidez, como resultado dessa busca, abre perspectiva para um possível processo construtivo.

\*

## INCIDÊNCIA DE SINTOMAS DE TENSÃO PRÉ-MESTRUAL (S. T. P. M.) EM UMA AMOSTRA DE MULHERES BRASILEIRAS

Deise Abegão de CAMARGO

Os objetivos do presente estudo foram: 1) investigar a incidência e intensidade de sintomas de Síndrome Tensão Pré-Menstrual (S. T. P. M.) em uma amostra de mulheres brasileiras; e 2) verificar se existe uma correlação entre o Questionário de Tensão Menstrual (Q. T. M.) de MOOS (1985) e o IDATE (SPIELBERGER et alii, 1970).

A amostra foi composta de cento e três mulheres de nível universitário dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), que responderam ao questionário "Moos Menstrual Distress Questionnaire" (Q. T. M.) traduzido para a população.

No questionário preliminar, 77,7% das participantes disseram perceber em si sintomas de S. T. P. M. Quando o Q. T. M. foi aplicado, esta percentagem subiu para 88% das mulheres.

Quarenta e oito por cento das mulheres apresentaram maior incidência de sintomas na fase menstrual e 36% da amostra apresentaram maior incidência de sintomas na fase pré-menstrual. Foi interessante observar que esta incidência se assemelha à encontrada por MOOS (1985) na população de mulheres americanas.

Cinco das oito escalas do Q. T. M., receberam maior valor médio na fase menstrual (Dor, Reação Autônômica, Concentração Diminuída, Mudança de Comportamento e Controle). Na fase pré-menstrual apenas duas escalas apresentaram maior valor médio (Retenção de Água e Afecção Negativa), e apenas uma apresentou valor médio igual nas duas fases do ciclo (Estímulo).

No que se refere ao estudo da correlação Q. T. M. e o IDATE, obteve-se um coeficiente de correlação de  $r = 0,4$ .

Este índice indica que os dois instrumentos medem, até certo ponto, o que se designa ansiedade-traço e que ambos detectam alguns aspectos da S. T. P. M.

Conclui-se que o Q. T. M. é um instrumento adequado para se detectar S. T. P. M. em mulheres brasileiras e que sua utilização seria de auxílio na detecção de S. T. P. M., mesmo em mulheres que não estão familiarizadas com o conceito de S. T. P. M. O uso do Q. T. M. poderia, então, talvez, tornar possível o tratamento necessário para as mulheres que sofrem S. T. P. M. através da conscientização das mulheres e dos profissionais que as tratam.

\*



**ANAIS DO  
VI ENCONTRO DE PSICOLOGIA  
DA REGIÃO DE CAMPINAS  
1990**

**Organização: Instituto de Psicologia da PUCCAMP**

**Sociedade de Psicologia de Campinas**

**Unidade de Neuropsicologia da UNICAMP**

**Núcleo Pensamento de Linguagem**

## RESUMO DAS COMUNICAÇÕES

## Sessão 1

- C1 - EDUCAÇÃO CONTÍNUA: ATITUDES E EXPERIÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP. **Mariângela Pisoni Zanaga** (Unicamp)

**Objetivos:** conhecer a atuação dos bibliotecários em relação aos programas de educação contínua e aos tipos de atividades mais adequadas a população estudada. **Método:** foram sujeitos os bibliotecários do Sistema de bibliotecas da UNICAMP aos quais foi aplicado um questionário. Foi utilizado o teste do  $\chi^2$  para verificar se as diferenças constatadas eram significantes. **Resultados:** observou-se que a leitura não é o principal meio de atualização dos sujeitos e que a escassez de recursos financeiros não tem permitido a busca de reciclagem. A principal conclusão é que a leitura deve ser incrementada, visando a sobrevivência e a valorização da profissão bibliotecária, devendo se estabelecer uma política de educação permanente para os profissionais da área.

- C2 - ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM SALA DE AULA. **Aurora de Jesus Rodrigues** (CNPq), **Érika Nishitani** (USP), **Luciana Escobar Maiuri** (USP), **Luciana Castro** (USP), **Mário Viaro** (USP), **Sílvia de Araújo** (USP).

O estudo do discurso pedagógico fornece elementos para conhecimentos de caráter psicolingüístico, lingüístico, pedagógico e sociológico. O presente trabalho foi realizado dentro do prisma psicolingüístico. **Objetivos:** levantar e analisar as seguintes características do discurso - de um professor universitário: norma e termos científicos empregados. **Método:** Sujeito: A pesquisa foi realizada com um sujeito único, do sexo feminino, com título de doutor, idade aproximada de 50 anos, lecionando

em curso de Letras, em uma escola oficial de 3º grau. **Material:** Foram utilizados um gravador portátil e fitas cassete. **Procedimento:** Foram sorteadas 10 aulas, que foram gravadas durante 20 minutos, desprezando-se os 10 min. iniciais. **Resultados:** Feitas as transcrições, o teste de fidedignidade foi de 82,07%. A análise dos resultados demonstrou que predominou o uso da norma coloquial (72%), sendo relativamente baixo o índice de ocorrência de termos teóricos (28%) específicos da disciplina. Concluiu-se que mesmo durante o ensino de conteúdo técnicos, prevaleceu o discurso coloquial sobre o científico.

**C3 - INTERAÇÃO VERBAL PROFESSOR-ALUNO: ANÁLISE DO PERGUNTAR-RESPONDER. Anelise de Barros Leite Nogueira (F. S. F. C. L. de Lorena), Izabel Cristina Riello (bolsista CAPES), Silvana Cardoso Brandão (I. P. PUCCAMP).**

Dentro da relação professor-aluno são relevantes para a aprendizagem as perguntas dos segundos e as respostas que obtêm dos primeiros. Neste contexto foi feita esta pesquisa. **Objetivos:** Verificar a tipologia de perguntas feitas por alunos e comportamento dos professores frente às mesmas, comparando a relação em escola pública e privada. **Método:** Foram observados 64 sujeitos entre alunos e professores de 2 salas de 4º séries de escolas públicas e particulares. Os dados foram coletados em 4 sessões em dias e horários determinados aleatoriamente. As verbalizações foram lançadas em fichas de registro. **Resultados:** As crianças da escola particular apresentaram número maior de perguntas (N = 36) sendo que estas se concentraram em maior número na categoria Pedir Informação (94,73%); na escola pública a concentração maior se referiu à categoria solicitação (28,57%). As respostas dos professores da escola particular foram superiores à escola pública no que se refere ao atendimento às perguntas dos alunos (94,73%). Em contrapartida os da escola pública apresentaram um número

maior de respostas negativas e omissões (9,52% e 38,09%).  
**Conclusão:** é superior o desempenho verbal de alunos e professores da escola particular no que tange ao perguntar-responder para a aprendizagem.

- C4 - A PROBLEMÁTICA PSICOLÓGICA NA TERCEIRA IDADE DIANTE DE UMA ENFERMIDADE. **Antonio Carlos Gonzales Sanches** (Departamento de Recuperação Física e Mental-Indaiatuba/SP - Instituto de Psicologia - PUCCAMP).

Pretendendo que o declínio natural do desenvolvimento psicológico na velhice se torne uma condição de reconhecimento de problemas e necessidades comuns, foi desenvolvido um trabalho de Dinâmica de Grupo no DEREFIM-Prefeitura Municipal de Indaiatuba. As sessões grupais eram semanais e duravam uma hora. Após avaliação dos oito primeiros encontros em que foram utilizadas técnicas como: Cosme e Damião, presente precioso, história em pedaços, Técnica de expressão livre etc. pode se observar problemas relacionados a: papel da mulher na casa e na educação dos filhos, impossibilidade da manutenção da rotina diária por impedimento físico; ocorrência de empatia e interação entre os participantes; cuidado com a saúde e a manutenção da vida; fantasias de morte; solidão; perda do espaço pessoal no convívio familiar; conscientização de novas expectativas e interesses; desmistificação de mitos e ilusões; preconceitos sociais em relação à velhice. A participação do idoso no processo de Dinâmica de Grupo forneceu oportunidade de identificação pessoal e grupal, permitiu aos indivíduos da terceira idade um melhor aproveitamento do tratamento multiprofissional.

- C5 - DINÂMICA DE GRUPO NO ENSINO DE PSICOLOGIA. **Antônios Térzis** (IP da PUCCAMP) e **Rosa Aparecida T. Yuaso**.

O presente trabalho teve por objetivo contribuir para o estudo da Dinâmica de Grupo na sala de aula, especi-

ficamente, estudar os fenômenos de grupo observados numa situação de sala de aula. Levantamos a hipótese que o processo de aprendizagem promove frequentemente intenso envolvimento emocional do aluno e, em consequência uma gama de ansiedades. Daí decorre a importância de se compreender as relações que se estabelecem entre o professor e cada aluno em particular, assim como o grupo em sua totalidade. **Método:** Sujeitos: um grupo, formado por quatro alunos cursando o 1º ano do Instituto de Psicoterapia Analítica de Grupo (um psiquiatra e três psicólogos); todos com idade superior a trinta anos, casados e com filhos e exercendo a profissão de psicoterapeuta. A técnica utilizada foi a "Dinâmica de Grupo". O procedimento trata apenas de focalizar alguns aspectos dinâmicos do grupo de alunos, observados em uma aula prática. **Resultados:** encontrados são: em uma situação de sala de aula aparecem as mesmas reações de transferência que se observam nos grupos terapêuticos (agressividade, desconfiança, angústias persecutórias, inveja, rivalidade). **Conclusão:** o grupo de alunos, movido pelas intensas ansiedades recordadas, não está em boas condições de aprender o que o professor tem para lhe ensinar.

## Sessão 2

C6 - FANTASIAS INCONSCIENTES DE PRIMIGESTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTOS DE DESENHOS-ESTÓRIAS. **Marty Aparecida Fernandes** (Departamento de Psicologia-Universidade São Francisco).

O presente trabalho teve por objetivo investigar fantasias inconscientes de primigestas através de uma pesquisa exploratória com quinze mulheres que se encontravam no quarto mês gestacional. O desenvolvimento da pesquisa constituiu basicamente de um encontro no qual se realizava uma entrevista semidirigida e a aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias. Nos resultados obti-

dos tanto constata a presença de fantasias destrutivas e persecutórias quanto de fantasias construtivas e amorosas, requerendo ambas um espaço para expressá-las e elaborá-las, o que indica a conveniência de uma intervenção psicoprofilática em termos de ajudar essas jovens primegeatas a terem um parto mais tranqüilo e a se prepararem melhor para receber a criança. Os resultados indicam que o procedimento de Desenhos Estórias usado como técnica auxiliar na investigação Psicológica da grávida é de grande valia oferecendo uma serie de vantagem: é instrumento bem aceito, mobilizador de conteúdos inconscientes e com baixo nível de condutas resistências.

**C7 - AVALIAÇÃO DE UMA "RELAÇÃO DE AJUDA" ENTRE UMA CLÍNICA-ESCOLA DE PSICOLOGIA E SUA CLIENTELA. Konrad Lindmeier (Departamento de Psicologia - Universidade São Francisco).**

O presente estudo se propôs a avaliar a relação de ajuda existente entre a Clínica-escola da Universidade São Francisco e a sua clientela. A amostra base foi constituída pelos prontuários dos clientes atendidos no período de 1976 à 1986, que foram analisados em relação a: A) Dados pessoais e familiares dos clientes; B) Queixas verbalizadas pelo cliente na triagem; C) Dados de atendimento e D) Modelos de "Relação de Ajuda". Os dados levantados indicam que a Clínica-escola de Psicologia parece estar integrada à prestação de serviços de entre-ajuda da comunidade, embora os resultados não possam ser considerados conclusivos tendo em vista o número reduzido de casos examinados. Acredita-se, entretanto, que eles revelam dados importantes que poderão contribuir para melhorar a qualidade da prestação de serviço que a Clínica-escola oferece e encontrar meios de aproximá-la mais da população em geral.

**C8 - PERFIL DOS PSICÓLOGOS QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES DE EXCEPCIONAL. Dayse Maria Borges Keirella e Ro-**

**sana Maria Bertonha** (com colaboração do 4º ano B de Psicologia da PUCCAMP).

Na tentativa de se conhecer a formação profissional bem como as atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas Instituições para Excepcionais, elaborou-se um questionário com 9 itens que foram respondidos através de uma entrevista com 11 profissionais. Pode-se constatar que o período de trabalho oscila de 4 a 30 horas semanais com uma remuneração de até 9 salários mínimos. As modalidades de trabalho envolvem ludoterapia, estimulação para deficientes, psicomotricidade, distúrbios de comportamento e emocionais, dinâmica de grupo, orientação profissional, aplicação de testes psicológicos, avaliação psicopedagógica, estimulação precoce, terapia breve dentro da reabilitação, psicodrama, diagnóstico, avaliação de desempenho, tratamento de distúrbios de aprendizagem, preparação para cirurgias, acompanhamento psicoterápico e pedagógico, avaliação de desenvolvimento e orientação familiar. Quanto as conclusões pode-se observar uma nova visão de mundo e de realidade, respeito pelo trabalho com excepcionais, envolvimento afetivo com o trabalho, perda de preconceitos, amadurecimento, conhecimento e crescimento pessoal e profissional, e modificações das expectativas em relação aos próprios filhos, entre outros.

**C9 - PERFIL DAS FONOAUDIÓLOGAS QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES PARA EXCEPCIONAIS. Dayse Maria Borges Keirella** (em colaboração 2º ano de Fonoaudiologia PUCCAMP).

Na tentativa de se conhecer a formação profissional bem como as atividades desenvolvidas pelas fonaudiólogas nas Instituições de Reabilitação, elaborou-se um questionário com 9 itens que foram respondidos através de uma entrevista com as profissionais. Pode-se constatar que o período de trabalho oscila de 30 a 35 horas com uma remuneração que varia de 6 a 9 salários mínimos. As modalidades de trabalho envolvem

audiometria, estimulação precoce, orientação à família, terapia de voz, programas de reeducação da comunicação oral e escrita, trabalhos com deficientes auditivos. Na realização de seu trabalho as fonoaudiólogas necessitam da colaboração de pedagogos, professores de educação física, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, odontólogos, psicólogos professores de educação especial, neurologistas, fonoatras e assistentes sociais. Quanto às conclusões pode-se observar uma nova visão da anormalidade, redução de ansiedade e preconceitos, assim, como mudança dos padrões de referências entre outros.

C10 - ESBOÇOS PARA UMA CRÍTICA LACANIANA DA NOÇÃO DO SÍMBOLO NA OBRA DE MELANIE KLEIN. **Leandro de Lajonquiére**, (Pós-Graduação; Faculdade de Educação, UNICAMP).

No interior do campo psicanalítico atual os nomes de Melanie Klein e de Jacques Lacan definem com precisão duas modalidades clínicas, bem diferentes entre si. Cada uma dessas modalidades clínicas resultado de uma particular leitura dos textos freudianos, implica por sua vez modo específicos de conceber o inconsciente. Nesta comunicação tentaremos demonstrar em que medida as diferenças acima citadas derivam do modo em que essas escolas tem caracterizado os fenômenos lingüísticos na sua relação com o inconsciente. em outros termos trata-se de elucidar até que ponto o discurso lacaniano e o Kleiniano se baseiam em duas teorias irredutíveis do símbolo. A este respeito geralmente se diz que o primeiro se baseia em uma teoria da aquisição do símbolo enquanto que o segundo em uma teoria estruturalista da linguagem. Fato que por sua vez faz com o kleinismo constitua uma psicologia evolutiva, ou teoria do desenvolvimento, enquanto a teoria lacaniana é uma teoria da constituição do sujeito.



**Sessão 3**

- C11 - ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXERCÍCIO PROFISSIONAL, ATRAVÉS DE DEPOIMENTOS DE EGRESSOS DO CURSO DE PSICOLOGIA DA PUCCAMP. **Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla**. (IP da PUCCAMP).

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre formação acadêmica e exercício profissional, através de depoimentos de egressos do Curso de Psicologia da PUCCAMP. Este trabalho faz parte de uma proposta de reestruturação do Currículo de Psicologia, onde, paralelamente, desenvolvem-se outras pesquisas. Foram enviados questionários para os egressos dos anos de 1986, 1987 e 1988, considerando-se como amostra 15 psicólogos. Através dos resultados verificou-se que não houve diferença significativa nas respostas dos egressos dos três anos enfocados, sendo, portanto, as respostas consideradas em conjunto. Os psicólogos atuam na área de Psicologia Clínica (53,3%), em Psicologia Escolar (53,3%), em Saúde Pública (20%), em Psicologia das Organizações e do Trabalho (13,3%), no Ensino de Psicologia... (13,3%), em Psicologia Comunitária (6,6%) e em Psicologia Forense (6,6%). Apesar de 60% dos egressos terem afirmado que atuam em equipe multidisciplinar, 83,3% destes disseram que não foram habilitados pelo Curso para este tipo de trabalho. A quase totalidade dos psicólogos já trabalhava durante o curso, e, depois de formados a grande maioria (73,3%) atua em atividade profissional relacionada àquela que desenvolvia durante o Curso. De um modo geral, os egressos avaliaram como sendo regular ou bom o curso que fizeram. Apontaram, ainda, as disciplinas que consideraram como tendo fundamental importância para a sua formação, as que realmente cumpriram o seu papel e aquelas que consideraram dispensáveis ao Curso. Os resultados apresentados neste trabalho precisam estar relacionados com os das demais pesquisas realizadas com vistas à reestruturação curricular para que possam

ser apontados e analisados vários aspectos, e, a partir daí, ser elaborada a proposta de reestruturação do Currículo do Curso de Psicologia da PUCCAMP.

**C12 - O ESTUDANTE DE PSICOLOGIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR. Luciana Maria Teixeira Castrillon. PUCCAMP**

O estudo teve como objetivo identificar na perspectiva discente, que elementos do currículo de Psicologia estariam sendo percebidos como subsídio da atuação em estágio supervisionado de Psicologia Escolar. Utilizou-se questionário elaborado a partir da análise dos relatórios de estágio de 1988 e remetido aos alunos em fase terminal da atuação como estagiários, em 1989. Os resultados indicam a percepção, por parte do aluno, de um núcleo de disciplinas ligadas a formação do psicólogo escolar e pouco articuladas a outras áreas de atuação e formação básica. Apontam ainda para a necessidade de ampliação do repertório de instrumentos específicos de avaliação e intervenção psicoeducacional. Além dos achados pertinentes ao objetivo do estudo, são discutidos relatos recorrentes sobre a dinâmica do relacionamento estagiários-supervisor e as dificuldades decorrentes da natureza da vinculação institucional do Estágio.

**Sessão 4**

**C13 - ESTRESSE E EPILEPSIA. Elisabete Abib Pedroso Souza e Diosely de Castro. (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP).**

**Objetivo:** Verificar se os pacientes conseguem identificar relação entre estresse e aumento na freqüência de crises epiléticas e verificar a quais fatores são mais vulneráveis. **Método e Casuísticas:** As respostas ao ques-

tionário aplicado a 51 pacientes, indicaram que 28 deles, diante de certas situações estressantes percebem modificações físicas e emocionais, que freqüentemente chegam a desencadear crises epilépticas. As situações externas negativas foram identificadas como mais estressantes que as situações positivas. Com relação às fontes internas de estresse, 55% dos pacientes acusam pensamentos, preocupações, expectativas e "nervoso" como freqüentes desencadeantes de crises. **Conclusão:** Estresse atua como fator de risco para crises em certos pacientes vulneráveis. O reconhecimento dos fatores estressantes pode auxiliar no controle da freqüência de crises.

- C14 - INFORMAÇÕES PRÉ-CIRÚRGICAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM CRIANÇAS. Denise Cristina Hardt Pires (bolsista CNPq), Josiane Lippi de Oliveira Chahin (bolsista CNPq), Neide Aparecida Micelli Domingos (Hospital de Bases da Fundação Faculdade Regional de Medicina de São José do Rio Preto).

No contexto do preparo psicológico da criança para a cirurgia é relevante o conhecimento, que ela possui sobre seu estado de saúde e do processo cirúrgico. **Objetivo:** verificar o nível de informação fornecido à criança em relação a cirurgia a qual seria submetida e por quem foi fornecida. **Método:** Sujeitos - 12 crianças (6 a 10 anos) selecionadas de acordo com a entrada no hospital para realização de exames clínicos gerais e confirmação de data da cirurgia. **Material e Procedimento** - os dados foram colhidos através de entrevista aberta por um dos pesquisadores num período máximo de sete dias antecedentes à cirurgia, e lançados em ficha-protocolo. **Resultados:** 83% tinham conhecimento específico da cirurgia, 50% sobre os procedimentos básicos da cirurgia, 92% desconhecem o básico sobre o pós-cirúrgico, 58% manifestaram medo, poucos sabiam com precisão quem os informou sobre a cirurgia, mas 25% apontou que possivelmente foi o médico. **Conclu-**

sões: a maioria dos sujeitos mostrou-se ciente de aspectos relevantes à cirurgia e informou ter medo dela.

C15 - INTERCONSULTA MÉDICO-PSICOLÓGICA: UM ANO NO HOSPITAL E MATERNIDADE CELSO PIERRO. **Ronis Magdaleno Júnio** (Médico Psiquiatra do H.M.C.P. - PUCCAMP) e **Célia Regina Leite** (Psicóloga do H. M. C. P. - PUCCAMP)

O trabalho de interconsultas (IC) médico-psicológicas vem se mostrando hoje, um campo promissor dentro da atividade do psiquiatra e do psicólogo, assim como no seu aperfeiçoamento e aprendizado, uma vez que lida, além dos problemas habitualmente encontrados na clínica, com aspectos de relação médico-paciente e institucionais.

A equipe do IC constitui-se de um psiquiatra e três psicólogas, que atendeu a todos os pedidos de IC encaminhados ao setor, entre março de 1989 e fevereiro de 1990. Em todos os atendimentos mantivemos primeiro um contato com o solicitante, seguido de entrevista com o paciente e posterior discussão com o médico e/ou equipe envolvida com os cuidados do paciente. Os dados obtidos eram registrados em fichas de atendimento padronizadas.

Obtivemos que para 1,2% dos pacientes internados foi solicitada a nossa intervenção. Os diagnósticos mais encontrados foram de Quadros Psicóticos Orgânicos e Síndromes Depressivos. Desajustes na relação médico-paciente foram o motivo do pedido de IC com muita frequência. A Enfermaria de Clínica Médica foi responsável pela grande maioria dos pedidos.

Concluimos que existe a necessidade da participação do profissional de Saúde Mental junto aos pacientes de um Hospital Geral; é essencial para o psicólogo que trabalhe com IC, o conhecimento de patologias psico-orgânicas, psiquiátricas e institucionais; e que existe uma carência muito grande por parte dos médicos em geral, em como lidar com questões interpessoais e institucionais.

- C16 - SAÚDE DO TRABALHADOR: LEVANTAMENTO DEMOGRÁFICO E EPIDEMIOLÓGICO. Elisabeth Caiafa (PUCCAMP), Lucia Novaes Malagris (PUCCAMP), Maria Claudia R. F. Buttion (PUCCAMP), Telma Sassi (PUCCAMP).

**Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo verificar a tipologia das doenças com destaque para as ocupacionais entre as pessoas atendidas por uma instituição de atendimento público. **Método:** Foram avaliados 348 casos atendidos no Programa de Saúde do Trabalhador (1990) de Campinas. Os dados levantados foram: categoria profissional, situação empregatícia, salário e diagnóstico médico ocupacional do trabalhador. **Resultados de Conclusões:** Dentre os que procuraram atendimento destacam-se: quanto a categoria profissional: metalúrgicos (54,88%) e condutores (28,45%); quanto a situação empregatícia, trabalhadores ativos (53,45%) e trabalhadores demitidos (31,61%); quanto aos salários: à partir de 2 até 4 salários mínimos (39,10%) seguidos pelos desempregados (34,20%); quanto ao diagnóstico ocupacional: a incidência mais significativa foi surdez (43,10%) seguida de intoxicação por chumbo (37%). **Conclusão:** Conclui-se que a busca do ambulatório foi privilegiada por determinadas categorias profissionais com maior incidência de algumas doenças ocupacionais. Os trabalhadores na sua maioria percebiam rendimentos inferiores a seis salários mínimos ou eram desempregados.

- C17 - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PACIENTES RENAI CRÔNICOS EM PROCESSO DE HEMODIALISE. Marilúcia Nucci Vacchiano (PUCCAMP).

O trabalho foi realizado em hospital universitário, como estágio supervisionado, por um período de 10 meses. Foram atendidos 15 pacientes, individualmente e em grupo. **Objetivo:** foi mostrar como é possível realizar um trabalho com pacientes ambulatoriais em local não equipado com condições ideais, aproveitando os recursos

existentes e as situações emergenciais procurando neutralizar assim, as deficiências da instituição. O trabalho em grupo mostrou um resultado muito positivo, permitindo o afloramento de temas pertinentes à doença, problemas comuns à todos, grande solidariedade e ajuda mútua tendo a estagiária atuado como coordenadora e facilitadora dos trabalhos. Conclui-se que o trabalho em grupo com pacientes renais é muito importante, que não exclui a necessidade de atendimento individual pela diversidade dos temas que são tratados, e que é possível e desejável que o trabalho psicológico se ajuste às condições possíveis nas instituições.

- C18 - ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA PESSOA VÍTIMA DE QUEIMADURAS EM FASE DE INTERNAÇÃO HOSPITALAR E SEUS FAMILIARES. **Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral** (Pós-Graduação - Psicologia Clínica - PUCCAMP, setor de Psicologia - Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial - SOBRAPAR), **Vera Lúcia Alves** (Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial - SOBRAPAR, Centro de Tratamento de Queimados).

A presente pesquisa é um estudo sobre a psicológica de pessoas que sofreram queimaduras, durante a fase de internação hospitalar. **Método:** Sujeitos da pesquisa oito adultos; quatro homens, quatro mulheres e quatro crianças, todos portadores de queimaduras que exigissem o mínimo de sete dias de internação. Procedimento: foram feitas observações do comportamento na fase de internação e entrevistas com o sujeito e seus familiares. As observações foram feitas diariamente por um período mínimo de 30 minutos, as entrevistas com o sujeito também era feitas diariamente e com a família uma vez por semana com mínimo de 30 minutos cada. **Resultados:** indicaram que pacientes portadores de queimadura passam por fases distintas durante a internação, e que as reações psicológicas à queimadura e intervenção independem do grau e extensão da queimadura, do tempo de internação, do sexo, da idade, tendo mais a

ver com o estado psicológico anterior e a causa da queimadura. (CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

- C19 - CRIANÇAS VÍTIMAS DE QUEIMADURAS: UM ESTUDO SOBRE A DEPRESSÃO: **Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral** (Pós-Graduação - Psicologia Clínica - PUCCAMP, Setor de Psicologia - Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial - SOBRAPAR), **Margareth Kraft Barbosa** (Setor de Psicologia - Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial).

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os estados depressivos de crianças vítimas de queimaduras e portadoras de seqüelas de queimaduras em áreas corporais visível e compará-las com um grupo de crianças que não são portadoras de seqüelas de queimaduras. **Métodos:** sujeitos, foram estudadas 36 crianças divididas em quatro grupos: o grupo experimental masculino (6) e feminino (12) e o grupo de controle masculino (6) e feminino (12). Os grupos foram pareados quanto a idade, sexo, nível sócio-econômico e escolaridade. Procedimento - foi aplicado a ambos os grupos a Escala de Auto-Avaliação de Depressão para crianças (Amaral, 1989). Os **Resultados** indicaram que os grupos experimentais apresentaram índices mais marcantes de depressão do que os grupos de controle, embora em níveis não fossem estatisticamente significantes. A análise qualitativa mostrou que os sujeitos do grupo experimental se auto-avaliaram mais negativamente nos itens 1, 6, 9 e 23 demonstrando que o sentimento de irritação, a preocupação com a saúde, o medo e a culpa, apareceram como a tônica maior dentre a gama de itens que o teste de auto-avaliação de depressão procurou avaliar. As autoras discutem a necessidade de mais estudos na área, que venham a levantar mecanismos para lidar com a depressão nas crianças que se adaptaram razoavelmente bem às novas condições de portadoras de grandes seqüelas e cicatrizes devido à queimaduras, principalmente as que afetam as

áreas visíveis do corpo e que estão mais expostas à análise e crítica dos demais. (CNPq - Cons. Nac. Desenv. Cient. Tecn.).

- C20 - O TRABALHO INTERDISCIPLINAR DO DEPARTAMENTO HOSPITALAR DE CIRURGIA PLÁSTICA CRÂNIO FACIAL DA SOBRAPAR. **Cassio Menezes Raposo do Amaral, Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral, Gervásio Ossao Yoshida e Milene Maria Bertolini** (Equipe interdisciplinar do Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial da SOBRAPAR).

Estudo descritivo dos aspectos interdisciplinares do trabalho de reabilitação das deformidades crânio faciais é mostrado pela equipe interdisciplinar do Departamento Hospitalar de Cirurgia Plástica Crânio Facial da SOBRAPAR (Sociedade brasileira de Pesquisa e Assistência para Reabilitação Crânio Facial): um breve histórico do Departamento e seu funcionamento, são relatados três estudos de caso clínico, com os respectivos diagnósticos, plano de tratamento e avaliação dos resultados no atual estágio da reabilitação pelas áreas de Cirurgia Plástica, Fonoaudiologia e Psicologia. Os aspectos interdisciplinares dos estudos são ressaltados assim como a importância deste tipo de atuação na área da saúde.

- C21 - PACIENTES CRÔNICOS (TALASSEMICOS E HEMOFÍLICOS) NA PERCEPÇÃO DE SUAS MÃES. **Elizabeth Lorenzon** (mestranda PUCCAMP Bolsista CNPq), **Maria Rosiris Rossi Vilela** (mestranda PUCCAMP/Bolsista CNPq), **Marielis Prates Fachine** (mestranda PUCCAMP/Bolsista CNPq).

**Objetivos:** Verificar, na opinião de mães quais as condições de saúde de seus filhos, portadores de doenças crônicas, quais as manifestações afetivas e cognitivas de seus filhos frente a doença; manifestações afetivas e cognitivas de seus esposos e delas próprias; e analisar os temas mais freqüentes no discurso materno envolvendo



a problemática dos filhos. **Método:** Foram feitas entrevistas abertas com doze mães de pacientes crônicos (talassemicos e hemofílicos), clientes do Centro de Pesquisa Oncohematológicas da Infância de uma universidade oficial. **Resultados:** Houve diferenças significantes entre pais de crianças talassemicas e hemofílicas, em termos de manifestações afetivas e cognitivas ( $X^2_{(1)} = 22,88$  e  $X^2_{(1)} = 11,14$ ), mas não quanto à tais manifestações nas crianças ( $X^2_{(1)} = 14,47$ ,  $X^2_{(1)} = 11,14$ ) e quanto ao assuntos enfocados ( $X^2_{(1)} = 34,7$ ;  $X^2_{(1)} = 36,61$ ). **Conclusão:** Há aspectos psicológicos comuns entre as mães expostas dos dois grupos, exceto no como vêem a reação de seus esposos.

**C22 - EFEITOS DA ADMINISTRAÇÃO SISTÊMICA DE SUBSTÂNCIA PENALOXONA EM RATOS TESTADOS EM TRÊS TIPOS DE ESQUIVA INIBITÓRIA.** Paulo J. C. Nogueira, Maria S. Aguiar, Marilei Silva e Carlos Tomaz (Psicologia, F. F. C. L. R. P. - USP, Campus de Ribeirão Preto).

Existem evidências de que o neuropeptídeo Substância P (SP) está envolvido na modulação dos processos de aprendizagem e memória. A administração central leva a uma facilitação ou prejuízo da aprendizagem de diversos testes comportamentais, dependendo da área cerebral injetada. A administração subcutânea de SP facilita a aprendizagem de certos comportamentos em camundongos. A administração intraperitoneal (i. p.) de SP facilita a aprendizagem de esQUIVA inibitória de modo dose e tempo dependente. A injeção de 50 ug/kg imediatamente após o treino facilitou o desempenho de ratos no teste 24 horas após o treino. Doses maiores ou menores não tiveram efeito. As ações do peptídeo na presença de antagonistas opióides tem sugerido uma mediação via mecanismos opióides em alguns estudos farmacológicos, bioquímicos e comportamentais. Este trabalho teve por objetivo estudar os efeitos da SP (50 ug/kg) i.p. nos processos de consolidação de memória em ratos pré-tratados com o antagonista opióide nalo-

xona (Nx) (0.5, 1.0, 5.0 e 50 mg/kg) i.p. Os testes de aprendizagem utilizados foram a esquiiva inibitória de plataforma, de geotaxia e da alcova. Os resultados mostraram que os efeitos da SP na presença de Nx (5.0 e 50 mg/kg) foram de maior facilitação do que a observada nos demais grupos, exceto nos testes de alcova, onde ocorreu efeito teto. Estes resultados demonstraram que: a) a SP facilita este tipo de desempenho; b) a Nx não reduz os efeitos facilitadores da memória produzidos pela SP; c) ocorrem efeitos de somação da Nx (5.0 e 50 mg/kg) com a SP. Estes resultados sugerem que nestes processos há uma integração entre SP e sistemas opióides endógenos ou uma somação dos efeitos de cada substância em diferentes regiões anatômicas. (CNPq, Fapesp e Capes).

**C23 - INFORMAÇÕES DE MÃES COMO DADO PARA AVALIAÇÃO DE UM SERVIÇO DE SAÚDE ESCOLAR E DA INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO SADALLA (PUCCAMP).**

Este trabalho procurou avaliar os efeitos do Serviço de Saúde Escolar da Secretária Municipal de Saúde de Itu e a interação família-escola. Para tal, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 15 mães que participaram deste Serviço. Através da análise de conteúdo, os depoimentos foram divididos em quatro categorias: aspectos institucionais e profissionais; avaliação do Serviço de Saúde Escolar; funções da escola e atividades que promove; e contatos família-escola. As informações das mães foram apresentadas e analisadas separadamente em relação a cada sub-categoria a que estavam vinculadas. Verificou-se que as mães fizeram referências aos mais diversos aspectos do Serviço, tendo avaliado positivamente suas ações, e, principalmente, apontado aspectos que poderão ser replanejados e redimensionados pelos profissionais que atuam naquele Serviço de Saúde Escolar. No que se refere à interação família-escola, ficou evidente que as mães buscam a ascen-

são social de seus filhos a partir da escolarização. Além disso, pode-se verificar que, de um modo geral, a instituição educacional não está aberta à participação da família em suas atividades, devendo a escola, portanto, rever suas formas de interação, tornando-se mais aberta, receptiva e democrática.

- C24 - CARACTERÍSTICAS BIOGRÁFICAS NUMA AMOSTRA DE MULHERES EPILÉPTICAS. **Elisabeth Abib Pedroso Souza** (Departamento de Neurologia - FCM/UNICAMP) e **Márcia Novaes Lipp** (Departamento de Neurologia - FCM/UNICAMP e PUCCAMP).

**Objetivo:** Identificar a real situação profissional, educacional e estado civil das mulheres epiléticas (G1) em comparação com as mulheres não epiléticas (GII). **Método e resultados:** No preenchimento de uma ficha com dados biográficos, verificou-se que os sujeitos do GII comparando com G1, foram ligeiramente mais velhos, com predomínio de mulheres casadas. Quanto à profissão: G1 se ocupa preferencialmente de tarefas domésticas contra o GII que na sua maioria trabalha fora. O GII apresentou melhor qualificação profissional embora nos dois grupos grande parte se concentrou na faixa do primeiro grau incompleto. **Conclusão:** As diferenças encontradas nesta amostra podem estar refletindo certas consequências psicológicas e sociais na interrelação do epilético com o seu meio ambiente, identificadas por vários autores.

- C25 - PRODUÇÃO LATINOAMERICANA EM SAÚDE MENTAL: ANÁLISE DE DOIS EVENTOS. **Nancy Alvares Rosales** (Universidad Tapapaca - Chile); **Hélio Alves** (UNISANTOS) e **Jorge Broide** (Centro Latinoamer Estudos em Saúde Mental).

A presente pesquisa documental teve por **Objetivo** o levantamento e comparação de dois eventos latinoameri-

canos na área de Saúde Mental: o XXI Congresso Interamericano de Psicologia (C1) e o II Encontro de Psicologia Marxista e Psicanálise (C2). Ambos realizaram-se em Havana, Cuba, em 1987 e 1988, respectivamente. A finalidade da pesquisa foi conhecer a produção latinoamericana na área de Saúde Mental. **Método:** Foram analisadas as atas dos dois congressos classificando-se os trabalhos por países e temáticas, segundo os critérios adotados no XXI Congresso da SIP. **Resultados:** 1) Existem diferenças significativas quanto ao número de trabalhos apresentados e ambos os eventos; 2) o país de maior participação em ambos foi Cuba, seguido por Venezuela e México, no C1, e por Brasil e Argentina no C2; 3) a temática mais abordada em C1 foi a área Clínica e em C2, a Educação, sendo que esta última foi a segunda mais abordada no C1. Significativamente abordados em ambos foram também os temas sociais. **Conclusão:** Houve similaridades e especificidades nos dois eventos. A área de Saúde Mental foi representada de maneira ampla por produção, diagnóstico, tratamento e educação.

- C26 - REAÇÕES EMOCIONAIS DE MÉDICOS CIRÚRGIÕES PLÁSTICOS AO ATENDER PACIENTES COM DEFORMIDADES FACIAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. Eralyne Cristina Faria (Bolsista CNPq); Lucimara Borghi Abdo Agame Milano (Bolsista CNPq); Margareth Kraft Barbosa (Bolsista CNPq).

Na análise da interação médico-paciente é fundamental o aspecto emocional. **Objetivo:** Levantar aspectos emocionais vivenciados por cirurgiões plásticos quando do atendimento a pacientes com deformidades de face. **MÉTODO:** **Sujeitos:** Foram sujeitos da pesquisa cinco médicos cirurgiões plásticos de ambos os sexos com idade variando de 26 a 29 anos, com média de tempo de formação de 1,5 anos. **Instrumento:** foi usado um questionário sobre as suas reações emocionais. **Procedimento:** o instrumento foi aplicado individualmente no local de trabalho. **Resultados:** Verificou-se que 70% dos

sujeitos apresentaram no primeiro contato com a criança reações emocionais negativas; atualmente ainda existem respostas emocionais negativas mas em nível mais baixo (45%); sendo diferença significativa ( $\chi^2 = 5,54\%$ ). O auto controle é exercido predominantemente com a focalização do pensamento em outro assunto (37% das respostas). **Conclusão:** Há uma evolução no desenvolvimento da afetividade na relação médico-paciente com deformidade de face, no sentido de redução da afetividade negativa e mais auto controle.

## Sessão 7

**C27 - O DESAFIO DA ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DE PSICOLOGIA ESCOLAR.** Antonia Cristina Peluso Azevedo (Departamento de Psicologia, Universidade de Taubaté).

A pesquisa realizada **objetivou** uma análise comparativa de como o estagiário de Psicologia Escolar percebe a sua atuação na escola, e de como a escola percebe essa mesma atuação. O **levantamento de dados** foi realizado através da técnica de entrevista junto aos estagiários do último ano do curso, professores e corpo técnico administrativo de três escolas selecionadas (estadual, particular e municipal). Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise do Conteúdo. Os **resultados** apontaram que não existe significativa diferença na percepção dos estagiários e da escola, embora os estagiários reforcem uma atuação mais direcionada para o modelo educacional, enquanto a escola prioriza e espera uma ação voltada para o modelo clínico. A forma como o estagiário percebe a sua atuação na escola, está também vinculada ao modelo teórico prático adotado na área de psicologia escolar, bem como o de todo o curso de Psicologia.

**C28 - DESEMPENHO INICIAL DE ESTAGIÁRIOS DE PSICOLOGIA CLÍNICA.** Luiz Fernando de Lara Campos (Departamento de Psicologia, Universidade São Judas Tadeu).

**Objetivos:** verificar o desempenho de estagiários iniciantes na prática clínica em função de suas estruturas cognitivas, que segundo a literatura deveriam se formar nos quatro anos precedentes e guiar a atuação destes. **Método:** Sujeitos: seis estagiários divididos em dois subgrupos iguais, em razão da linha teórica do estágio cursado (comportamental ou dinâmico). Material: foi utilizada uma escala de observação denominada Supervisor Behavior Observation System (SBOS), com adaptações, criada por C. Cherniss da Rutgers University. Procedimento: a observação foi feita em um primeiro atendimento (triagem) realizado pelos sujeitos. **Resultados:** a análise com  $X^2$  mostrou que os estagiários "recebem" mais informações, seguindo a sub-categoria "pedir" informações, independentemente do modelo teórico do estágio. Em relação ao conteúdo da interação cliente-estagiário, a sub-categoria diretamente ligada à queixa aparece em primeiro lugar, seguido do item "administrativo". Os resultados permitem concluir que apesar dos conhecimentos teóricos fornecidos nos quatro anos precedentes, o desempenho dos estagiários não seguem pressuposto por suas linhas teóricas, indicando que, ou as informações precedentes são insuficientes, ou as estruturas são formadas a partir da prática, o que aumenta a responsabilidade do estágio.

C29 - DESEMPENHO TERMINAL DE ESTAGIÁRIOS DE PSICOLOGIA CLÍNICA. Luiz Fernando de Lara Campos (Departamento de Psicologia Universidade São Judas Tadeu).

**Objetivos:** Verificar quais eram os comportamentos apresentados por estagiários de Psicologia clínica na fase final de seus estágios, com o intuito de avaliar o repertório comportamental apresentado. **Método:** Sujeitos: foram observados em situação de atendimento clínico, seis estagiários divididos em dois sub-grupos iguais ( $N = 3$ ) em razão da linha teórica do estágio cursado (comportamental ou dinâmica). Material: foi utilizada, com adaptações, a escala Supervisor Behavior Observation System (SBOS), criada por C. Cherniss da Rutgers

University. **Resultados:** A análise estatística revelou que os estagiários diferem de forma significativa ( $n. sig. = 0,05$ ) nas três categorias do instrumento utilizado. Em relação ao modo de interação cliente-estagiário, o comportamento difere nas sub-categorias pedir e não-atuar, o que é feito em razão de uma frequência maior de respostas no modelo comportamental. Quanto à função da interação, a situação se repete, com quatro das sub-categorias diferindo de forma significativa em função de um maior desempenho dos estagiários comportamentalistas. No tocante ao conteúdo percebe-se que uma maior variação de repertório nos sujeitos comportamentais, pois estes se utilizaram mais das sub-categorias. Pode-se concluir que o comportamento apresentado pelos estagiários após quase um ano estagiando, progrediu pouco em direção ao esperado teoricamente.

C30 - SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICA: O VIÉS DOS SUPERVISORES: **Luís Fernando de Lara Campos** - (Departamento de Psicologia - Universidade São Judas Tadeu).

**Objetivo:** colher junto aos supervisores de estágio suas opiniões, sugestões e perspectivas com a finalidade de caracterizar a atuação destes. **Método:** Material: questionários, sendo um com dez perguntas (nove abertas) com a finalidade de se caracterizar o supervisor (formação, atuação e experiência) e outro com seis perguntas abertas para avaliar o estágio supervisionado. **Sujeitos:** 40 supervisores da área clínica pertencentes a uma clínica-escola. Os questionários ficaram a disposição dos supervisores por 50 dias, sendo que todos foram contactados para poder respondê-los. Após este período, seis supervisores haviam respondido aos instrumentos, um se recusado e os demais não deram retorno. **Resultados:** Caracterizou-se a ausência de uma formação específica em razão da formação e experiência clínica. Definiu-se como vital para exercer esta função, discernimento, experiência, profissionalismo, sensibilidade e

conhecimento teórico. Na avaliação dos estagiários se utilizam de critérios como: leitura, participação, discernimento, estar em terapia, profissionalismo e observação de atendimento. Os sujeitos classificam o estágio como válido, apesar de reconhecerem que pode ser melhorado. Pode-se concluir que o supervisor tende a usar da intuição e subjetividade no exercício desta função, repetindo o que vem sendo feito ao nível da história da Psicologia.

- C31 - A IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE PESQUISA NO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE ALFENAS: LEVANTAMENTO E VIABILIDADE. Lúcia H. G. Bernardes (UNIFENAS), Ana F. Oliveira (UNIFENAS) Angela M. Vieira Giane dos Santos, (UNIFENAS), Helena T. G. Bernardes (UNIFENAS), Rita de Cássia S. Batista (UNIFENAS).

Este trabalho foi realizado para dar início às discussões a respeito da demanda e viabilidade da implantação de uma estrutura eficiente para a produção científica, no Departamento de Psicologia da Universidade de Alfenas. **Método:** realizou-se um levantamento dos trabalhos publicados, sobre esta temática e concluiu-se que para o desenvolvimento de um padrão científico satisfatório, é urgente o incentivo a grupos de alunos e professores que manifestem este interesse. Aplicou-se um questionário em 40 alunos e 14 professores, com objetivo de: 1) Verificar o conceito de pesquisa entre os docentes e discentes; 2) A motivação e valor atribuídos à pesquisa pelos mesmos. **Resultados:** De acordo com a análise dos dados, concluiu-se que: 1) Os sujeitos têm formado um conceito de pesquisa que coincide com os referenciais teóricos tomados por base; 2) Consideram a implantação do Núcleo de Pesquisa facilitadora da produção de conhecimento e da troca de informação na relação professor-aluno; 3) Têm interesse na participação de trabalhos desta natureza. Os resultados indicam uma demanda que aponta a viabilidade da implantação do espaço de pesquisa no referido Departamento.



**Sessão 8**

**C32 - DISTÚRBIO DE LEITURA/ESCRITA - UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO AMBULATORIAL. Neuza M. Nascimento Reyes (H. C. UNICAMP) - Dayse M. Borges Keirella (F. M. C./UNICAMP).**

H. C. UNICAMP - grande parte fundamenta-se na queixa de que a criança apresenta dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Assim surgiu a necessidade de se sistematizar um procedimento simplificado que pudesse avaliar crianças com esse tipo de queixa e que fosse eficaz na condução do fluxo ambulatorial que comporta uma grande demanda, não só de Campinas, mas de toda a região. Assim selecionamos os seguintes procedimentos:

- Protocolo (Visão: Clínica, desenvolvimento, socialização, escolaridade);
- Levantamento de dificuldades na escrita (material escolar);
- Leitura (Fluência, entoação, reprodução);
- Levantamento de Quadro Fonêmico (conversaço, repetição, nomeação) e
- Discriminação (auditiva-articulatória).

Com esses procedimentos podemos concluir através de uma amostragem de 10 (dez) crianças que: 1) não há sistematização do processo de alfabetização; 2) não há compreensão da leitura como estratégia e como função; 3) há uma relação entre traços grafêmicos e erros articulatorios; (fonêmicos) principalmente para pares que se opõem quanto ao traço de sonoridade. Sugerimos investigações semelhantes com crianças de outras regiões e instituições.

**C33 - IMAGEM SOCIAL DA PERSONAGEM 'DEFICIENTE' EM LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE PSICOLINGÜÍSTICA. Violeta Aparecida Fagundes (Serviço Educacional Especial SESP).**

A problemática psicossocial do "deficiente" ao longo do ciclo de vida, da criança à velhice, foi focalizada no

estudo cujo objetivo foi caracterizar coleções de livros didáticos em relação a ocorrência de personagens com deficiências e analisá-los quanto a dimensões psicolinguísticas (proposta de McGuire, McGuire e Echierer). **Método:** foram estudadas sete coleções (1ª a 4ª séries) do primeiro grau, escolhidas pela freqüência de uso na rede estadual escolar. As personagens que apresentaram algum tipo de "deficiência" foram estudadas. **Resultados:** foi verificado um ocultamento de problemas sociais, entre eles o dos deficientes. Quanto às personagens com "deficiência" (n = 13), apresentaram enunciado negativo: 47% quanto aos verbos de "estado" e 37% para "ser". Concluiu-se que as obras ocultam o problema da "deficiência" e, quando o enfocam isto é feito de forma negativa e irreal.

#### C34 - O MUNDO SOCIAL EM LIVROS DIDÁTICOS: AMBIENTAIS E TEMAS Violeta Aparecida Fagundes (Serviço Especial SESP).

O mundo social refletido no livro didático fornece subsídios para a formação do educando, precisando ser analisado. **Objetivos:** analisar o ambiente social e os temas psicossociais que aparecem em livros didáticos. **Método:** pesquisa documental de sete coleções (1ª a 4ª séries) do primeiro grau, escolhidas pela freqüência de uso na rede estadual. Foi feita a análise por categorias, quanto aos locais e temas enfocados. **Resultados:** Houve uma acentuada predominância do ambiente rural (12,41%) sobre o urbano (3,86%). Constatou-se equilíbrio entre ambiente escolar rural (0,58%) e urbano (0,94%). Em local, prevalece a categoria "Indefinido" (48,83%). O tema mais focado foi "Vida Acadêmica - disciplinas" com 42,51%. Foi dado um pequeno destaque aos temas imaginários (6,56%). **Conclusão:** os livros mostram um mundo social muito limitado, havendo ocultamento de

problemas sociais, como: deficiências, discriminação social e racial.

**C35 - LEITURA CRÍTICA EM CRIANÇAS COM DEFICITS COMPORTAMENTAIS. Herminia Vicentelli de Castillo (Universidad Pedagógica Libertador - Venezuela).**

O presente estudo teve como objetivo testar a eficiência do programa Leitura Crítica de Witter (1985) no que se refere a respostas textuais, elaboradas e discriminação entre fantasia e realidade. **Método:** Sujeitos: A amostra estava integrada por sete sujeitos, de idade compreendidas entre 11 e 12 anos, provenientes de classe média baixa e que freqüentavam uma escola de educação especial na cidade de Maracay - Venezuela. Todos os sujeitos tinham nível educável. **Material:** diversos textos organizados de acordo com o programa. **Procedimento:** O delineamento foi de pré-treino e pós-testes foram realizadas 19 sessões de treino com duração de 40 minutos cada uma. **Resultados:** Todos os sujeitos progrediram de pré para o pós teste sendo significantes as diferenças nas categorias: fantasia/realidade ( $T = zero$ ); respostas elaboradas ( $T = zero$ ) e desempenho total ( $T = zero$ ). **Conclusão:** Os resultados obtidos demonstram a eficiência do programa empregado para a consecução dos objetivos propostos.

**C36 - EMPREGO DE PROCEDIMENTO EM TREINO GRADUAL DE DISCRIMINAÇÃO DE SÍLABAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA. Lilian Beatriz Galego Antunes (Aluna do 4º ano de Psicologia - Universidade São Francisco).**

O presente trabalho estudou a eficiência de um procedimento de treino discriminativo para sanar distúrbios de leitura e escrita, do tipo troca de letra, e evitar a margi-

nalidade escolar a que são submetidas as crianças possuidoras do mesmo. O material utilizado constou de cartões com letras, sílabas, palavras e histórias que eram apresentados em três atividades: cópia, leitura e ditado, em sessões individuais, sendo os acertos reforçados com fichas que posteriormente seriam trocadas por "prêmios", passando por 3 etapas, no 1º trabalhava-se um elemento do par, no 2º o outro e no 3º os dois juntos. Os RESULTADOS obtidos demonstraram que durante o emprego do procedimento, os sujeitos conseguiram aumentar seu nº de acertos e melhorar sua compreensão em leitura, o que leva a concluir que este procedimento parece ser válido e eficaz para solucionar problemas de troca de letras constituindo portanto uma informação importante ao profissional da área de educação e psicologia e uma esperança para o sucesso de muitas crianças, hoje, marginalizadas.

### Sessão 09

- C37 - MODALIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE REABILITAÇÃO: UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE. Dayse Maria Borges Keirella (PUCCAMP), Géscica Cereser (PUCCAMP), Cleidemar E. O. Teani (PUCCAMP).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento e a adaptação sócio-familiar de deficientes múltiplos o psicólogo atua interdisciplinarmente com o pedagogo e o fisioterapeuta. **Método:** Como pré-teste foi feita a aplicação da Escala de Maturidade Social de Vineland, onde foram levantadas 8 linhas de base. O procedimento constou de 8 programas correspondentes às áreas de desenvolvimento propostas pela escala. No pós-teste foi aplicada novamente a escala após 4 meses de treinamento e pode-se observar uma variação de um a quatro pontos na linha de base. **RESULTADO:** O trabalho sistematizado do psicólogo garante aceleração do processo de desenvolvimento, bem como uma maximização da própria atuação do psicólogo.

- C38 - MODALIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM INSTITUIÇÕES DE HABILITAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E AJUSTAMENTO.** Dayse Maria Borges Keirella (PUCCAMP) e Newton Moraes de Paula (PUCCAMP).

Com o objetivo de promover discussões sobre temas como afetividade, estigmatização, deficiência, sexualidade e profissão foi desenvolvido um trabalho com 20 rapazes e moças que freqüentam a SORRI de Campinas. Através de uma entrevista os participantes foram divididos em 2 grupos: pelos temas de interesse e pelo tipo de deficiência. Após 4 encontros pode-se observar que: 1) os excepcionais são pressionados por uma força estigmatizante de origem social; 2) que muitos deles identificam o trabalho de grupo como motivador para a busca de orientação pessoal sobre eventuais dificuldades de relacionamento e 3) que um espaço para o psicólogo discutir com os clientes a deficiência e os problemas decorrentes dela é fundamental numa Instituição de Reabilitação.

- C39 - INSTITUIÇÃO DE REABILITAÇÃO: PERFIL OU PADRÃO?** Dayse Maria Borges Keirella (PUCCAMP) e Cristiane Reda Nogueira (UNICAMP).

Com o objetivo de delinear o perfil das Instituições de Excepcionais de Campinas foram visitadas 11 instituições. Através de visitas e da aplicação de um questionário de 10 itens foram observados os itens: todas as instituições têm objetivos institucionais e uma delimitação quanto ao tipo e à faixa etária do cliente atendido. Os programas incluem trabalho com a família e com o excepcional; orientação à comunidade, encaminhamento à escolas especiais ou regulares, preparação e colocação profissional. Os profissionais que atendem nas instituições são: professores especializados, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e T. O.; e algumas contam com médicos e línguitas. As Instituições atendem 480 excepcionais sendo 60% crianças e 40% adolescentes.

Concluí-se que: a) os diagnósticos tanto médicos como educacionais são em uma maioria deficientes, embora a maior parte das instituições tenha profissionais aptos a fazer isto; b) inexistem nesta amostra instituições que atendam adultos ou idosos; c) a maioria delas dependem de verbas governamentais (deficitárias) ou auxílio voluntários; e d) o atendimento particular implica num gasto que a maioria das famílias não pode ter.

C40 - VALIDADE PREDITIVA DA EDAO EM PSICOTERAPIA BREVES, COM TERAPEUTAS EXPERIENTES. Elisa Médici Pizão Yoshida (PUCCAMP).

**Objetivos:** Aferiu-se o grau de validade preditiva da Escola Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) através de avaliações retrospectivas de processos de psicoterapias breves (P.B.) realizadas por terapeutas experientes. **Material e Métodos:** A amostra de 23 pacientes de clínicas-escola, foi inicialmente submetida a avaliação pela EDAO. Em seguida foi atendida em P.B. por uma colega (N = 13) e pela autora (N = 10). As transcrições das sessões, foram submetidas a pelo menos dois juízes independentes, que as julgaram conforme três medidas de critérios: tipo de solução encontrada, grau de motivação e grau de benefício obtido pelo paciente. Foram utilizados só os julgamentos dos pares de juízes que se mostraram significativos ao nível de significância de 0,05, para cada um dos critérios. Foram também verificadas: a) medidas de correlação entre os critérios b) significância das mudanças ocorridas na qualidade adaptativa das respostas às situações-problema; c) o grau de associação entre o sentido de mudança da qualidade das respostas às situações-problema e as avaliações dos juízes relativas ao tipo de soluções encontradas; e d) se os sujeitos dos grupos III e IV, diferiam dos sujeitos dos grupos V e VI, com relação à qualidade das respostas encontradas. **Resultados e Conclusões:** Para nenhum dos três critérios a EDAO revelou grau de validade preditiva significativa. Os resultados

sugerem ainda que, em processos de P.B., realizados por te-rapeutas experientes, observam-se mudanças qualitativas das respostas adaptativas às situações-problema, independentemente da configuração adaptativa prévia dada pela EDAO. Estas mudanças tendem a ser no sentido de melhor adaptação. (CNPq)

## Sessão 10

### C41 - LEITURA INDIVIDUAL E EM GRUPO: EFEITO NA CRITICIDADE E CRIATIVIDADE (RESENHA). **Maria Thereza Oliva Pires de Mello** (PUCCAMP).

Segundo Marini (1986), Hussein et alii (1984), nas atividades programadas para alunos universitários é difícil trabalhar-se isoladamente com sub habilidades requeridas para uma leitura eficiente. **Objetivo:** O presente estudo foi organizado a fim de se observar as variáveis de crítica e criticidade como respostas ao treino de ler resenhas científicas. **Método:** Sujeitos tomaram parte na pesquisa 11 alunos do sexo feminino e masculino, com idade média de 26 a 37 anos. Os sujeitos foram divididos em dois grupos A e B e passaram por dois tipos de Treino. Treino 1: ler e responder individualmente e 2: ler, discutir em grupo e responder individualmente, sucessivamente. Os resultados obtidos indicaram aproveitamento de leitura para ambos os grupos (A = 40% a 80% e B = 20% a 65%). **Resultados:** A seqüência de treino privilegiou a seqüência "Grupo - Individual". Os testes estatísticos de comparação inter e intra-grupo foram significantes e confirmaram o valor do treino, sendo que a variável crítica mostrou maior índice de aproveitamento (75%) o que demonstra a necessidade de maior treinamento de leitura de textos científicos para sujeitos universitários. (Bolsista Recém Doutor CNPq (303416-87)).

### C42 - TÉCNICA DE CLOSE EM TEXTOS LITERÁRIO E INFORMATIVOS E SUA EFICIÊNCIA EM SUJEITOS DO 3º GRAU.

**Maria Thereza Oliva Pires de Mello** (PUCCAMP), **Eduardo Murguia** (PUCCAMP), **Maria Socorro Borba** (PUCCAMP), **Marciana Leite Ribeiro** (PUCCAMP), **Neire R. Martins** (UNICAMP).

A importância do comportamento de ler parece ser de consenso geral, portanto o estudo deveria fazer parte do repertório comportamental dos indivíduos durante sua vida. Organizou-se este estudo a fim de se observar a leitura por universitários, de textos científicos e literários, com o Teste de Cloze. Tomaram parte na pesquisa 14 sujeitos universitários com idade média de 31 anos (25 a 44). O texto informativo obteve 70% de acertos, considerado satisfatório e o literário 40%, com dificuldade de compreensão. As duas variáveis foram correlacionadas entre si, indicando no texto literário maior grau de complexidade e diversidades gramaticais e semânticas. O informativo mostrou uma leitura eficiente, com uma linguagem clara, no nível psicolinguístico dos sujeitos. (BOLSISTA RECÉM-DOUTOR CNPq (303416-87).

- C43 - **COMPREENSÃO EM LEITURA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DOIS PROCEDIMENTOS DE TREINO.** **Acácia Aparecida Angeli dos Santos** (Departamento de Psicologia Universidade São Francisco).

Este trabalho analisou e comparou a eficiência de dois procedimentos de treino: o Cloze e o Vocabulário Adicional, no aumento da compreensão em leitura de alunos universitários do curso diurno (N = 10) e noturno (N = 10). A influência da seqüência dos procedimentos também foi testada. Os resultados não demonstraram a superioridade de qualquer procedimento, mas evidenciaram uma melhora qualitativa no nível de compreensão em leitura para os vários grupos. A partir deles sugere-se que a Universidade integre às suas práticas educativas técnicas de treinamento da compreensão em leitura, assumindo assim a responsabilidade de remediar as deficiências dos alunos que ela recebe e conseqüentemente garantir uma melhor capacitação dos profissionais que ela forma.



- C44 - TERCEIRA IDADE, DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E DE COMPORTAMENTO. **Maria Thereza Pires de Mello** (PUCCAMP).

Freqüentemente na literatura encontra-se o termo "terceira idade" para denominar sujeitos femininos adultos na faixa etária de 50, 60 anos. No presente estudo adota-se a posição de autores (NERY, 1988, SKINNER & VAUGHAN, 1987) que vêem o ageísmo como uma forma de discriminação social. Organizou-se uma pesquisa para observar como um treino de leitura de textos informativos e científicos pode colaborar para a compreensão dos conteúdos significativos. Utilizou-se o **método**: ler, discutir e responder questionários organizados pela pesquisadora. Tomaram parte na pesquisa 9 sujeitos com idade média de 57 anos (47 a 65), com aproveitamento de leitura satisfatória (Pré 45%, Treino Pós 80%) o que indica adequação do treino aplicado para tais sujeitos. (BOLSISTA RECÉM DOUTOR CNPq 303416-87).

### Sessão 11

- C45 - ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA. **Ana C. M. Maciel** (PUCCAMP), **Aparecida L. Segatto** (PUCCAMP), **Francisco de Assis Furtado de Oliveira** (PUCCAMP).

**Objetivos**: descrever a produção científica da revista de Estudo de Psicologia da Puccamp, no que diz respeito aos trabalhos publicados, temas tratados e a caracterização de sujeitos tratados nos estudos. **Método**: a presente pesquisa teve como fonte de análise a revista Estudo de Psicologia do Instituto de Psicologia da Puccamp (1984/1988) a revista é composta de Ensaio ou Artigos Teóricos, Comunicação, Resenhas e Informativos. **Resultados**: Para verificar se havia diferença quanto a ocorrência de publicação de textos teóricos e de pesquisa, recorreu-se ao teste de hipótese ( $\chi^2$ ). O mesmo tratamento estatístico foi utilizado para verificar a ocorrência de diferença quanto à tipologia de sujeitos e à temática predominante. No que se refere à aos artigos de pesquisas é revisão teórica constatamos que não

houve diferença significativa nos tipos de trabalho científicos ( $\chi^2_0 = 0,38 < \chi^2_c = 7,68$ )  $H_0$  não rejeitada, n.sig. = 0,05; n.g.l. = 0,05; n.g.l. = 1. Quanto à tipologia dos sujeitos que aparecem nos mesmos também não encontramos diferenças significantes ( $\chi^2_0 = 11,7 < \chi^2_c = 15,63$ )  $H_0$  não rejeitada da n.sig. = 0,05; n.g.l. = 3. Quanto à temática predominante nos estudos publicados, observou-se a ocorrência de diferenças significantes ( $\chi^2_0 = 29,18 > \chi^2_c = 25,18$ )  $H_0$  rejeitada, n. sigg = 0,05, n.g.l = 6.

- C46 - SATISFAÇÃO DOS USUÁRIOS (CORPO DISCENTE) DA BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA E EM FILOSOFIA - Maria do Socorro de Azevedo Borba (PUCCAMP), Daisy B. Wolkoff (PUCCAMP), Eduardo I. M. Murguia (PUCCAMP), Ana Esmeralda Carelli (PUCCAMP) e Mariângela P. Zanaga (PUCCAMP).

**Objetivo:** Avaliar o grau de satisfação dos usuários da Biblioteca Setorial dos Cursos de Pós-Graduação em Biblioteconomia e Filosofia em relação aos serviços prestados tais como: organização dos catálogos, dos livros nas estantes, do espaço físico, horário de funcionamento, bem como aos serviços de atendimento, empréstimo e de comutação bibliográfica. **Resultados:** O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Para verificar o nível de significância entre os grupos de Biblioteconomia e o de Filosofia, foi feito o estudo de correlação de posto médio e para o total das categorias analisadas foi efetuado o cálculo de  $\chi^2$ , visando verificar qual das escolhas foi significativa. Não foi encontrada diferença entre ambos os grupos a respeito da busca da informação e a opinião de ampliar o horário de funcionamento. Os alunos de Filosofia usam mais o catálogo e as bibliotecas pessoais. Os alunos de Biblioteconomia usam mais o **COMUT**. **Conclusão:** Pode-se constatar que os alunos da Pós de Biblioteconomia freqüentam com mais intensidade a Biblioteca, que os alunos de Filosofia. Como os respondentes de Filosofia foi em número baixo, não se pode universalizar os dados finais.

**C47 - O LÉXICO INFANTIL. Aurora de Jesus Rodrigues (Bolsista CNPq).**

O estudo de léxico apresenta um interesse relevante no ensino em geral. No presente trabalho trataremos do léxico infantil. **Objetivo:** Levantar o léxico empregado por pré-escolares. **Método:** **Sujeito:** Pré-escolares de 6 anos, sendo 10 da classe alta e 10 da classe baixa. **Material:** Vários brinquedos, teste TADVI, além de gravador portátil e fitas cassete. **Procedimento:** Os alunos foram submetidos ao teste TADVI e à situação de brinquedo. Neste último teste, houve a gravação secreta dos casais de alunos, no interior da escola em que estudavam. **Resultados:** Tendo sido feitas as transcrições, o teste de fidedignidade foi de 82,76%. Os acordos reais obtidos pelos informantes na situação de brinquedo foram os seguintes: classe A- 72%, classe C-59%. Concluiu-se que as crianças de nível baixo dominam melhor o vocabulário relativo a objetos domésticos, mas desconhecem os termos profissionais e de localização, dos pré-escolares da classe alta apresenta-se mais abrangente.

**C48 - O TRABALHO INDIVIDUAL COMO CONDIÇÃO PARA O TRABALHO EM GRUPO. Dayse Maria Borges Keirella (PUCCAMP), Cleidemar Estevam de Oliveira Teani (PUCCAMP).**

Com o objetivo de promover um aumento no repertório básico de uma criança lesionada cerebral de 4 anos foi utilizada uma modalidade de atendimento individual, combinada com orientação para a mãe, durante cinco semanas.

O programa constou de exercícios sensoriais, de atenção, imitação, modelagem verbal e ritmo.

Após o treinamento a criança foi avaliada e reintroduzida no programa regular de estimulação precoce que é feito em grupo. Fica evidente que o trabalho sistematizado com deficientes severos apresenta resultados positivos.

- C49 - SEGUIMENTO MULTIDISCIPLINAR EM PACIENTES COM DOENÇA PULMONAR CRÔNICA. **Dayse Maria Borges Keirella** (PUCCAMP).

Objetivou-se descrever o trabalho multidisciplinar com o doente pulmonar crônico envolvendo médico, o assistente social, o enfermeiro, o psicólogo e o fisioterapeuta. Após avaliação médica, orientação do serviço social da enfermagem, foi encaminhado ao setor de Psicologia um menino com 7 anos que após cirurgia de uma cardiopatia congênita começou a apresentar pneumonias de repetição. A metodologia psicológica consiste em uma modalidade de aconselhamento psicológico que envolve: a) reorganização de rotina; b) interpretação dos sentimentos vivenciados durante o tratamento e; c) solução de eventuais problemas de conduta. Após 6 meses de orientação o cliente solicitou o desligamento do setor pois os objetivos para as áreas já haviam sido atingidos e a linha de base havia se estabilizado. Esta modalidade de atuação do psicólogo em ambulatório é rápida e eficaz.

## Sessão 12

- C50 - SUPERVISÃO, CONCEITO E PRÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. **Maria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu** (PUCCAMP) **Remus Marin Stancu** (PUCCAMP) e **Maria Aparecida de Souza** (PUCCAMP).

Supervisão, Conceito e Prática: Um Estudo Exploratório. O estágio supervisionado deve ser visto como uma atividade prática e profissional, bem como analisada e avaliada constantemente. **Objetivo:** Analisar o conceito de supervisão emitido pelos supervisores; Verificar como relatam as atividades desenvolvidas durante a prática da supervisão; Comparar as respostas dos supervisores entre Universidades. **Método:** A presente pesquisa estudou três universidades particulares e teve como sujeitos 19 supervisores, atuantes nas clínicas das respectivas universidades. **Material e Procedimento:** Foi utilizado questionário mimeografado em papel sulfite tamanho ofício que foram encaminhados pelos pesquisadores às

Clínicas Psicológicas das Instituições para recolhê-los. **Resultados e Conclusão:** As universidades oferecem estágios em áreas variadas tendo em comum apenas Psicodiagnóstico analítico, Ludoterapia e Aconselhamento. Predomina a supervisão em grupo acima de 9 alunos (73,63%). A nível conceitual destacam-se as dimensões: Aconselhamento (42,11%) e Consultoria (31,58%), mas as diferenças não foram significantes. Na prática a atuação é significativamente ao nível de Consultoria (52,63%).

C51 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NOS PLANOS DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA PUCCAMP (1978/1987). **María de Cléofas F. Alencar** (PUCCAMP), **Adriana Rinaldi Martins**, **Luiza Sigoli Fernandes** (PUCCAMP), **Regina Célia Pisanelli de Ruzza** (PUCCAMP), e **Sivelene Pegoraro** (PUCCAMP).

**Objetivo:** Analisar as indicações bibliográficas constantes dos planos de disciplinas do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia da PUCCAMP, destacando as áreas de influência em termos de: tipo de documento, língua de origem da informação e verificação do modelo de apresentação do professor para a sua formalização bibliográfica. **Método:** Foram utilizados os programas de disciplinas dos anos de 1977/1981 (44 planos) e de 1982/1987 (51 planos). **Resultado:** Como resultado obteve-se 1.065 indicações de livros, cuja frequência maior ocorreu para os de língua portuguesa (781 livros), em seguida os de língua inglesa (186 livros). Obteve-se também 369 indicações de revistas, cuja frequência maior foi para as de língua inglesa (188 títulos) seguido das de língua portuguesa (169 títulos). Quanto à apresentação das referências nos planos de disciplinas, obteve-se 1.457 indicações, cujo formato mais utilizado foi ABNT completa (821 indicações) e ABNT incompleta (266 indicações). **Conclusões:** Há predomínio de livros e de textos em inglês, neste caso esperado dada a maior produção na área ser dos EEUU.

- C52 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NOS PLANOS DAS DISCIPLINAS DA ÁREA CLÍNICA DO CURSO DE PSICOLOGIA (PUCCAMP - 1969). **Lucia B. Bertazzoli** (PUCCAMP), **Maria da Glória D. Miranda** (PUCCAMP), **Ana Cristina C. Maciel** (PUCCAMP).

**Objetivo:** O presente trabalho buscou analisar a bibliografia referida nos planos de disciplinas da Área Clínica do Curso de Graduação em Psicologia Clínica da PUCCAMP. **Método:** Foi realizada uma Pesquisa Documental, tendo sido analisadas as referências bibliográficas de 12 planos de disciplinas de 1989, do referido curso, quanto à idade, tipo de documento, língua em que foi publicado, possibilidade de recuperação e inclusão ou não da produção científica do Departamento de Pós-Graduação do mesmo Instituto. **Resultados:** Os resultados demonstraram que as citações são demasiadamente antigas, feitas preferencialmente em forma de livros e na língua portuguesa, em sua maioria incompletas, portanto não possibilitando sua recuperação. Foi considerado que os planos se constituem um contra-exemplo no que tange à bibliografia recomendada e não há indícios de assimilação da produção científica da mesma Universidade.

- C53 - A CIÊNCIA NA FOLHA DE SÃO PAULO. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. **Maria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu** (PUCCAMP), **Aparecida Maria de Souza** (PUCCAMP) e **Norma Coelho de Souza** (PUCCAMP).

As ciências ocupam um espaço de destaque na imprensa escrita, veiculando o saber produzido pelos cientistas para a população de um modo geral. **Objetivo:** Levantar a ocorrência de informação científica das várias ciências no jornal A FOLHA DE SÃO PAULO; Detectar a origem da informação científica; Analisar as informações psicológicas neste contexto e suas origens. **Método:** Pesquisa documental de material não bibliográfico, de nível terciário com seleção aleatória. A análise foi feita por grupos de analistas (pós-graduados em Psicologia).

O material (Folha de São Paulo) foi colhido através de sorteio no período de uma semana. **Resultados e conclusão:** A análise classificatória das várias ciências mostrou uma maior incidência em Economia (17,24%), vindo a seguir História (11,72%) e Ciências Físicas e Ambientais (11,03%). Os textos analisados quanto a procedência indicaram predominância de matéria nacional ( $\chi^2 = 8,44$ ). A psicologia ficou com (6,21%) das ocorrências de textos. Dentre os artigos enfocando Psicologia predominou a Psicologia Social (66,6%). Não houve diferença significativa quanto a origem nacional ou estrangeira em Psicologia ( $\chi^2 = 1,44$ ). Concluiu-se que a Psicologia vem ocupando um espaço limitado no veículo estudado, sendo mais ativa sua participação no que tange a Psicologia Social.

**C54 - FONOAUDIOLOGIA PREVENTIVA EM CRECHE. Ivone Panhoca Levy (PUCCAMP).**

Esse trabalho vem dar sua contribuição para a exclusão (ainda que parcial) do curso de Fonoaudiologia da PUCCAMP do rol dos que ocupariam a posição-hoje bastante incômoda - de formar profissionais aptos a atuarem apenas na área clínica, isto é, remediadora. Com enfoque preventivo-comunitário ele foi desenvolvido, inicialmente, junto a duas creches municipais e depois - por força das circunstâncias - levado à uma outra instituição, de um ordem religiosa. Visa orientar pais, professores, responsáveis e profissionais afins (dentro da instituição) e comunidade, pais e professores de escolas primárias (fora da instituição mas ligados à ela por meio das crianças) para atuarem com as crianças de forma a propiciar-lhes condições de desenvolvimento lingüístico - comunicativo as mais "saudáveis" possíveis. Em seu cerne estão questões complexas como o aspecto mio-funcional dos órgãos fonoarticulatórios e a aquisição da oralidade e da escrita.

**C - 55 DESEMPENHO EM LEITURA: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO DA COMPREENSÃO E HÁBITOS DE LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS. Acácia Aparecida Angeli dos Santos - Departamento de Psicologia Universidade São Francisco.**

O trabalho tem como objetivo a caracterização do ambiente de leitura de alunos universitários e a avaliação da eficiência da técnica de Cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura e de prognóstico do desempenho acadêmico dos sujeitos e a influência do turno (diurno N = 48; noturno N = 62). Os dados colhidos, via questionário, revelaram que as práticas de leitura e estudo ocorrem com uma freqüência inferior a desejável. A técnica de Cloze mostrou-se um instrumento eficaz, para a avaliação da compreensão e para a predição do desempenho acadêmico. Este estudo aponta para a necessidade premente de que a Universidade adote instrumentos a avaliação do desempenho em leitura fáceis de serem utilizados e economicamente viáveis para que possa detectar precocemente déficits de repertório do aluno iniciante que certamente comprometerão seriamente o processo ensino-aprendizagem.



## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO\*

Roosevelt M. S. CASSORLA\*\*

Vou tentar, nos poucos minutos de que disponho, levantar alguns pontos sobre a formação do profissional de Saúde Mental que atua em clínica, incluindo o psicólogo clínico, isto é, aquele indivíduo que vai lidar com o sofrimento mental na comunidade, nos centros de saúde, nos ambulatórios, nos hospitais psiquiátricos ou em unidades variadas dos hospitais gerais, e alguns, em consultórios particulares. Penso que algumas das considerações que vou procurar expor valem para a formação do psicólogo em geral, e também para outros profissionais, mesmo de fora de nossa área. Evidentemente, muitos pontos ficarão de fora, mas espero que surjam no debate.

A primeira questão refere-se ao que se entende por FORMAÇÃO. Penso que comumente ela é confundida com IN-FORMAÇÃO, o que leva a essa balbúrdia de currículos, principalmente em psicologia, com discussões e reuniões sem fim em que se procura "resolver" o problema da má "formação" alterando-se conteúdos programáticos. E, isso vai ocorrendo ano após ano. Ao definirem-se os objetivos e os programas de cada disciplina, raramente se encontra acordo em relação ao objetivo primordial: que tipo de psicólogo a escola quer formar? (Quando isso é discutido...).

Não vou entrar nesse tema, exaustivo e que, de minha experiência raramente leva alguma coisa mais produ-

(\*) Trabalho apresentado na Sessão Coordenada "A formação do psicólogo" - VI Encontro de Psicologia da Região de Campinas - junho de 1990.

(\*\*) Professor do Departamento de psicologia Médica e Psiquiatria da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da UNICAMP. Membro Associado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de S. Paulo.

tiva. Principalmente porque considero que FORMAR alguém é um processo extremamente complexo, em que conteúdos curriculares passam a ser secundários, se bem que absolutamente não dispensáveis. Um exemplo contreto, familiar a todos vocês: o professor vomita os conteúdos, o aluno os regurgita em provas e os esquece imediatamente - trata-se apenas de um ritual, em que sendo "aprovado" nas várias disciplinas (e como é difícil não o ser...), o estudante vai terminar recebendo seu diploma e a autorização de fazer o que bem entender em sua complexa área...

A verdade é que em nosso país as escolas (e aqui vou além da psicologia) estão ADESTRANDO estudantes, quase sempre em técnicas que não podem ser pensadas e menos ainda criticadas, na medida em que o aluno não é FORMADO para pensar e lidar criticamente com o conhecimento e seu lugar na sociedade.

O termo ADESTRAR, não por acaso, é também utilizado para treinamento de animais, que não pensam... Não será pouco provável que profissionais assim tratados "tratem" seus clientes do mesmo modo.

Como FORMAR alguém? Esse processo somente ocorre através de processo de identificação, e, aqui entra o fator inconsciente. Repito, o que eu prego, de minha experiência, é que mais importantes que os conteúdos curriculares são as identificações com figuras chaves. Evidentemente, o processo inicia-se com a identificação com os pais e ambiente familiar - é aqui que se assentarão as demais identificações. Infelizmente, para a grande maioria dos seres humanos, essas identificações, por melhores que sejam, não os tornam imunes a que outras, más, nos influenciem, sem que possamos discriminá-los. Muitos de nós, inclusive, escolhemos a área de Saúde Mental para conhecermo-nos melhor, tratarmo-nos, descobrir algo mais sobre nosso funcionamento mental. Na grande maioria das vezes isso é inconsciente. O resultado ideal é que o profissional realmente possa conhecer-se melhor e assim ajudar os seus pacientes. Só quem viveu e pôde elaborar o seu próprio sofrimento mental será capaz disso.

No entanto, muitos não terão essa sorte. E, aqui entra, em minha opinião, o mais importante, em qualquer grau

do processo de ensino-aprendizagem, no nível superior, nos cursos de graduação, especialização, pós-graduação, ou mesmo cursos paralelos fora das instituições oficiais. É a possibilidade de identificar-se com boas figuras - e estas figuras serão **primordialmente os professores e a instituição, ou melhor ainda, a atmosfera ou ideologia subjacente a ela.** Mesmo que ela não o saiba sempre existe, sub-liminar, e é passada ao estudante.

Antes de continuar: estou desafiando, a nós todos, é que, ao contrário de um psicólogo ACRÍTICO, ADESTRADO, cheio de receitas e técnicas que ele nunca teve a possibilidade de pensar de forma crítica, tenhamos um psicólogo capaz de **PENSAR CRITICAMENTE E LIVREMENTE** sobre seu papel como ser humano, como profissional e sua inserção na cultura e sociedade. Na minha experiência isso ocorre com alguns, mas isso é menos comum do que eu gostaria. É muito freqüente encontrarmos profissionais despreparados, que pensam que conhecem uma determinada "técnica" dita psicoterápica, que aplicam indiscriminadamente, sem qualquer noção crítica. Pior, acham que a sua técnica é a única correta - as demais estão erradas ou ultrapassadas.

Como se chega a tal grau de deturpação? Penso que há vários fatores, que têm a ver com a identificação. Nossos estudantes são adolescentes, a maioria vindo do pior que existe na "educação" pré-universitária, e convivendo numa cultura em que o esforço, o estudo, a ética, é só para os trouxas. Vivemos na cultura do "levar vantagem em tudo", do espertalhão admirado e invejado. Esta cultura se reproduz nas universidades, oficiais, particulares ou confessionais.

Ao mesmo tempo esse adolescente está ávido de figuras de identificação, pois percebe, na riquíssima percepção dessa fase de sua vida, que tem que decidir-se por dois caminhos: contrariar e questionar esse mundo falso, hipócrita (e, felizmente muitos o fazem, e é daí que advêm as mudanças) - ou, adaptar-se ao "status quo". Essa escolha vai depender, e muito, da identificação com seus mestres, a instituição e a sub-cultura predominante dos profissionais. Uma instituição em que nada é levado a sério, que visa o lucro, em que os professores estão descomprometidos e apenas

cumprem horários de má vontade, alienados de si e do mundo, que ganham mal (o que não justifica, evidentemente a alienação), que falam mal uns dos outros para os alunos, em que a ética inexistente, etc. é altamente suscetível de FORMAR (e aqui é formar mesmo...) indivíduos alienados, identificados com tudo isso. Infelizmente está é a realidade de grande parte de nossas escolas, superiores ou não, e em todas as áreas.

Mas, aqui nos defrontamos com um problema da mais alta gravidade. O profissional de Saúde Mental deve ter uma característica que não é indispensável a muitos outros profissionais. Pouco me importa se meu ortopedista é alienado, acrítico, quem sabe até pouco ético, se ele estiver bem adestrado e conseguir juntar meus ossos fraturados num pronto-socorro, se eu for atropelado. O mesmo diria de um dentista que soubesse drenar um abscesso ou de um engenheiro que calcule direitinho a estrutura dos suportes de uma ponte. Enfim, se bem adestrados, podem até possuir essas limitações, não terem quase capacidade de pensar, que os prejuízos não serão grandes. (É evidente que preferiria um ortopedista que pudesse enxergar que o novo gesso, mais caro, está sendo adotado por um provável conluio entre o governo e alguma multinacional, por exemplo; que se preocupasse com o índice de infecção hospitalar e percebesse que se deve, em grande parte ao descaso com que a saúde é tratada em nosso meio, e que seus neurônios pudessem relacionar as más condições das estradas, as compras de cartas de motorista, a insegurança de nossos automóveis, o precário atendimento das emergências, etc. ao fato de receber milhares de acidentados, muitos chegando já mortos. E, que denunciasses tudo isso, usando seu conhecimento técnico politicamente.)

Mas, com o profissional de Saúde Mental **tem** que ser diferente. Ele vai lidar com aquilo que é o mais rico e característico do ser humano - sua mente, sua alma, a psychè. O psicólogo é o estudioso da alma (ou deveria ser - senão se transforma em fisiólogo), e o psicólogo clínico vai tratar e prevenir agravos a essa função tão delicada. Por isso, ousou exigir, que neste caso a ÉTICA e o RESPEITO pelo ser humano sejam primordiais. Somos os descendentes diretos dos xamãs e feiticeiros e temos um poder enorme em nossas mãos. E

esse poder não pode ser entregue a quem não saiba fazer um bom uso dele. Não estou me referindo a exceções: torturadores, pessoas que fazem "lavagens cerebrais" ou modificam comportamentos que questionam o "status quo". Mas, à grande parte de profissionais que, inocentemente ou perversamente, fazem mau uso desse poder.

O psicólogo só terá as qualidades descritas acima, indispensáveis, se ele tiver figuras de identificação CRÍTICAS, HONESTAS, SÁBIAS e ÉTICAS. Se ele tiver essa sorte, os conteúdos pragmáticos serão aproveitados, quaisquer que sejam (ou criticados), e o profissional estará sempre apto a se reciclar, porque estudar, pesquisar, esforçar-se para aperfeiçoar-se cada vez mais como pessoa e em sua atividade, será uma consequência óbvia.

Bem, e essas figuras de identificação existem? Sim existem. Mas, infelizmente, existem também (e suspeito que em número muito maior) as más figuras de identificação. E, aqui quero aproveitar para fazer uma denúncia, extremamente grave: o poder do psicólogo clínico sobre seu cliente, em sofrimento mental, que precisa desesperadamente de ajuda e não tem capacidade de discriminar o que é bom, mau, certo ou errado, se assemelha ao poder que certos professores, personalidades com estruturas doentias, beirando a psicoterapia ou a psicose inaparente, têm sobre seus jovens alunos, também sofrendo, ávidos de receitas e identificações, e sem capacidade discriminatória.

São os "gurus", que criam ou adotam uma técnica dita psicoterápica, e manipulam desenfreadamente os estudantes. Geralmente se constituem em figuras carismáticas, no mau sentido: são simpáticas, acolhedores e convencem com seu sorriso fácil que são as donas da verdade. O primeiro trabalho é minar o trabalho dos outros professores, de outras linhas de psicoterapia, principalmente as sérias. Isso é feito subliminarmente. Como todo psicopata, esse tipo de professor capta as necessidades emocionais de seus seguidores, e se aproveita disso. O próximo passo é apresentar a sua técnica, a sua receita, que é um verdadeiro "achado": é simples, fácil, não é preciso estudar. Basta ter fé. E, vamos encontrar adolescentes seguros, identificados com a certeza de seu guru, que

antes estavam perdidos, necessitando desesperadamente de carinho e receitas fáceis, e que passaram por uma lavagem cerebral. Essas receitas, por vezes, são apresentadas como inovadoras, questionando e desprezando tudo o que a ciência conseguiu a duras penas, em décadas de investigação. Isso agrada o jovem, pois facilita expor seu aspecto questionador. Com um professor DEUS, uma técnica DIVINA, o jovem psicólogo se tornará também um DEUS, onisciente, onipotente e onipresente. Este terceiro item pode parecer absurdo, mas logo darei um exemplo.

Evidentemente, o mesmo ocorre com jovens do ponto de vista ideológico, religioso, do uso de drogas, etc. - a manipulação fácil por adultos psicopatas (v. a juventude comunista, a juventude nazista, o CCC, a TFP, a seita Moon, a "Revolução Cultural" chinesa, a indução ao uso de drogas, etc.). Tudo isso, por vezes se mistura, nas chamadas "técnicas psicoterápicas", onde "ciência", "religião" e "ideologia" se misturam, num saco de gatos, acrítico, onde todos chegaram à VERDADE. E, o objetivo é fazer os pacientes também "usufruírem" dela. Alguns são facilmente manipuláveis e sua doença é alimentada numa dependência patológica do guru Deus "psicoterapeuta". Outras descompensam, e, às custas de muito sofrimento, procuram um profissional sério. Mas, a pressão grupal é imensa - abandonar a "seita" só é possível para quem tem ego muito forte, e não é o caso da maioria dos pacientes (e alunos). Ou, quando psicotizam manifestamente, os parentes os obrigam a procurar outro profissional. Alguns não suportam e se suicidam. TUDO ISSO É UM CRIME.

Não preciso dar exemplos. Vocês devem ter se lembrado de muitos. Um dos mais famosos foi a malfadada Trilogia Analítica do auto-intitulado psicólogo Keppe, que formou até um grupo em Campinas, e desgraçou dezenas de colegas inexperientes que o seguiam como a um Deus, e milhares de pacientes. Temos a terapia das vidas passadas, a lambdatapia, e tantas outras mais. Alguns, talvez mais espertos, utilizam nomenclaturas de teorias com bases sólidas. Uma das maiores vítimas é a psicanálise, já que qualquer indivíduo inescrupuloso pode auto-intitular-se psicanalista. Mas, o que se faz nada tem de psicanálise. Em resumo, o esquema é o seguinte: primeiro se faz a atração do estudante, futura vítima;

a seguir, se lhe oferece "terapia" com o guru, em seu consultório ou instituição - raramente faltam contatos corporais e sexualização. A possibilidade de simbolização é, dessa forma ainda mais reprimida, pois pode levar a capacidade, extremamente perigosa, da vítima pensar... Finalmente, os discípulos do guru se tornam propagadores da nova seita. As demais técnicas, teorias ou profissionais que não rezam pela mesma cartilha são ridicularizados, seguindo-se o princípio do "não li, mas está errado", porque a VERDADE já foi revelada.

Tudo isto ocorre em outras áreas, ligadas ao misticismo e a fé. Mas, aqui, geralmente o guru respeita mais seus "concorrentes" e, principalmente, não se intitula psicólogo...

Como eu sou psicanalista quero, para terminar, deter-me em atitudes não éticas destes, ou que assim se intitulam. É uma tarefa mais fácil, já que a psicanálise está em vias de completar seu centenário, e a experiência já adquirida nesses anos não deixa margem a dúvidas, em relação a pontos básicos. Assim, é imoral intitular-se psicanalista sem o ser (se os CRPs nada podem fazer contra isso): é necessário formar-se baseado no tripé análise pessoal - supervisões - estudo teórico. Não creio que um bom psicanalista não possa ser formado fora das instituições tradicionais, mas penso que elas devem ser respeitadas (e questionadas, como tudo deve ser...). Mas, não posso conceber que "psicanalistas" exerçam a "profissão" sem nunca terem feito análise pessoal. Aqui em Campinas isso não só ocorre, como temos alguns que "lecionam" psicanálise em Faculdades de Psicologia.

A má interpretação de frases de Lacan, modificadas depois pela sua prática, condicionou a formação de grupos lacanianos, de pouca seriedade, coordenados por um guru, em que ninguém ousa discutir seu evangelho, deturpação do que seu Deus Lacan disse. Como a "religião" só admite uma VERDADE, contei em Campinas pelo menos sete grupos desse tipo, em que os membros de um grupo são inimigos fegadais dos outros. Evidentemente, estimulados por seus gurus. Certamente, existe gente séria aqui, mas a ânsia pelo poder comumente leva às dissidências, que nada têm de controvérsias científicas (que poderiam conviver se houvesse espírito científico).

O mesmo pode ocorrer em grupos de outras linhas, e, ocorrem em Campinas. Nesses grupos são comuns atos anti-éticos tais como "analisar" alunos, enquanto alunos. Fazer "análise", "supervisão" e "estudo teórico" com os alunos e pacientes, ao mesmo tempo, pelo mesmo e único guru iluminado, etc. Geralmente esses "psicanalistas", além de deformarem tudo o que a psicanálise descobriu a duras penas, desprezam as instituições sérias. E, a pressão grupal, impede que os estudantes tenham a ousadia de procurarem um psicanalista bem formado, ou uma supervisão fora do grupo-seita.

O que citei em relação a essa "psicanálise", vai ocorrer em grau muito maior com outras "teorias" e técnicas", com nenhuma base científica, e que passam rapidamente, como modismos.

Poderia continuar descrevendo muitas outras situações, mas receio que o tempo de que dispunha já deve estar esgotado. Apenas pelo insólito muitos de vocês conhecem profissionais que se auto-intitulam especialistas em várias áreas ao mesmo tempo. Aqui está o Deus onipresente: na sala um temos um casal, na sala dois um autista, na sala três um oligofrênico, etc. Aí o Deus terapeuta entra na sala um, "dá" uma divina interpretação, pede ao casal que pense naquilo, e se dirige à sala dois. Lá faz o mesmo. E, assim por diante. Sua psicopatia atrai legiões de alunos que fazem com ele "terapia", "supervisão" e "grupo de estudo". E, isso ocorre, evidentemente, também por falhas das Faculdades, que deixam os alunos ao Deus-dará (que expressão adequada...!). À pergunta porque esse tipo de profissional tem clientela responderia sem vacilar: ao efeito placebo, à resistência do paciente e do estudante em entrar em contato com conteúdos mais profundos, e à identificação projetiva de aspectos idealizados no "terapeuta". Muitos controlam ali sua patologia. Os mais graves descompensam e é dessa forma que esses Deuses são identificados pelos demais profissionais. Resolvi expor esta situação porque nunca imaginaria que isto pudesse acontecer em qualquer lugar do mundo... E, ocorre em Campinas...

Quero levantar três pontos para discussão, o que não impede que os colegas levantem outros:



1) como identificar e denunciar esses criminosos, como arranjar provas contra eles? Como alertar as Universidades para o prejuízo que causam? Haveria maneiras dos vários conselhos profissionais poderem agir frente a esses fatos, de uma forma mais contundente.

2) Como diferenciar, cientificamente, o que é prejudicial e o que é realmente inovador? Como discriminar e não impedir o novo, ético, devido às resistências a mudanças?

3) que mais podemos fazer para transformar adolescentes ávidos de saber e de boas figuras de identificação, em seres humanos e éticos, numa sociedade e com instituições tão corrompidas como as nossas?

Estes são também problemas de SAÚDE MENTAL.

## O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E O STRESS INFANTIL

Marilda E. Novaes LIPP\*

Toda criança, inevitavelmente, enfrentará inúmeras situações de stress ainda nos primeiros anos de vida, tais como hospitalizações, acidentes, doenças, nascimento de irmãos, mudança de casa, de escola e de empregada, além das tensões geradas pela necessidade sempre maior de se auto-controlar.

As múltiplas etapas do desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo trazem consigo a oportunidade do indivíduo desenvolver seu potencial genético, porém também estas etapas são assinaladas por inúmeras situações geradoras de tensão, muitas vezes incapacitantes para as crianças e para o seu frágil mecanismo de combate ao Stress, por exemplo, o treino de tolete, a retirada da chupeta o ingresso na escola, etc.

A maioria das crianças reagem ao stress com sintomas imediatos, como birras, hiperatividade, enurese e medos excessivos (Lipp e Romano, 1987). Os pais, na maioria das vezes, rapidamente percebem que o stress é demasiado para aquela criança e imediatamente tentam diminuir a tensão a qual ela está sujeita. Problemas surgem, de fato, ou quando a tensão é extrema ou quando os adultos deixam de entender os sintomas da criança. Nestes casos, os danos emocionais e físicos podem ocorrer e se manterem por longos períodos de tempo.

Em muitas ocasiões, a criança, que não aprendeu a lidar com o stress, vai se tornar um adulto fragilizado, altamente

(\*) Professora do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCCAMP.

vulnerável ao stress e, conseqüentemente, um ser humano que poderia ser considerado de alto-risco quanto à aquisição de várias enfermidades cuja ontogênese é o stress.

Uma situação pode ser ou não estressante para uma criança dependendo do estágio de desenvolvimento emocional em que ela esteja. Aquilo que talvez tenha um efeito menos grave em um bebê de 3 meses, que ainda não se percebe como um ente separado dos outros, pode afetar drasticamente uma criança de 18 meses, como uma separação da mãe. O nível de ansiedade e desconforto que esta separação vai acarretar, dependerá, certamente, do nível de amadurecimento emocional/social e também do seu estágio de desenvolvimento intelectual. Primeiro, porque, o nível de desenvolvimento da criança influencia como ela percebe e sente o que se passa ao seu redor. Por outro lado, o desenvolvimento emocional/social, com suas etapas às vezes difíceis de serem identificadas em cada criança, apresenta seus próprios conflitos. Cada estágio deste desenvolvimento, como propôs Erikson (1965) apresenta seus próprios problemas e conflitos a serem resolvidos e suas fontes específicas de ansiedade e stress. A criança, à medida que amadurece, muda sua maneira primitiva de lidar com o stress e incorpora em seu repertório novas estratégias de resposta.

Vários autores, como Skinner (1989), Phillips (1988) e Bandura (1973) enfatizam que às experiências pelas quais o ser humano passa, geram uma aprendizagem que determina seu comportamento futuro. Na área do stress, esta afirmação é extremamente relevante pois, como observado por Lipp e Romano (1987) há crianças que parecem ser praticamente invulneráveis às tensões da vida, enquanto outras são muito sensíveis ao stress. A maneira pela qual a criança lida com seu stress vai determinar sua resistência às tensões na idade adulta. Quando a criança consegue lidar bem com seu meio ambiente, quando este não lhe impõe uma resistência acima de sua capacidade, ainda limitada, quando a ansiedade gerada pela vida não está além de sua capacidade de lidar com ela e a criança consegue se adaptar às tensões, ela cresce para ser um adulto mais competente no manejo do stress. Quando, no entanto, as circunstâncias da vida são exageradamente estressantes e não permitem uma adaptação saudável, respostas,

isto é, reações, ao stress inadequadas são aprendidas. Na idade adulta, a pessoa terá a tendência de emitir estas respostas inapropriadas nas horas de tensão. Sendo elas respostas inadequadas, frequentemente são ineficientes na resolução das dificuldades e deste modo, tornam-se fontes internas de stress e acrescentam sua própria contribuição para que um nível ainda maior de stress seja gerado. vê-se, então, que o ensino de estratégias de controle do stress é importante não só para que a criança possa lidar com o seu stress diário, mas também como um preparo para a vida adulta.

O ensino de estratégias para o controle do stress é, em geral, realizado pelos pais de modo natural, não programado, conforme as tensões surgem no dia a dia. Deste modo, os pais se tornam o principal veículo para a transmissão de conhecimentos no controle do stress. Vê-se, portanto, que as atitudes parentais são de fundamental importância para que a criança, através dos seus vários estágios de desenvolvimento emocional, adquira uma resistência às tensões não só na infância, mas também do mundo adulto.

A fim de entender como isto ocorre é imprescindível que se veja alguns conceitos ligados ao stress e suas implicações.

## STRESS

Em um de seus últimos artigos, SELYE que iniciou seus estudos sobre stress em 1927 e que é hoje considerado o pai da "estressologia" definiu stress como "... o resultado não específico de qualquer demanda feita, seja o efeito mental ou somático" (SELYE, 1984, p. 7). Mais especificamente, stress emocional é o termo dado ao conjunto de reações, somáticas ou psicológicas emitidas por uma pessoa em resposta a um estressor, isto é, a um evento que exija dela uma adaptação.

## ADAPTAÇÃO E HOMEOSTASE

O conceito de adaptação está intimamente ligado ao de homeostase e é fundamental em qualquer discussão

sobre o stress. Homeostase foi o termo sugerido por CANNON (1939) para se referir a situação de equilíbrio das funções internas que o organismo necessita manter a fim de preservar a vida. Quando um estressor se torna presente na vida de uma pessoa a reação de stress por ele produzida perturba esta homeostase interna provocando um desequilíbrio. de modo extremamente simplificado, pode-se dizer que isto ocorre porque o stress produz, entre outras reações, uma ativação do sistema nervoso simpático e uma inibição do sistema nervoso parassimpático com a consequência de alguns órgãos, como o coração, passam a funcionar mais ativamente e outros, como os do sistema digestivo, sofrem um retardamento. Uma vez quebrada a homeostase, o organismo passa a trabalhar automaticamente para produzir uma adaptação. Adaptação, de acordo com GIRDANO & EVERLY (1979) é a tendência do corpo de lutar para restabelecer a homeostase frente a forças que atrapalhem o equilíbrio natural do corpo. Quando a pessoa está sujeita a um stress muito prolongado ou freqüente ela é obrigada a estar continuamente se adaptando e, pode, eventualmente, exaurir sua reserva de energia adaptativa, que é limitada (GIRDANO & EVERLY, 1979; HOLMES & RAHE, 1967) o que pode, inclusive, resultar em morte súbita (ENGLE, 1977).

## FONTES DE STRESS OU ESTRESSORES

Qualquer evento que produza alguma mudança no equilíbrio interno do organismo é considerado um estressor. Deste modo, o evento estressante pode ser de natureza negativa ou positiva (HOLMES & RAHE, 1967). Situações, por exemplo, como promoção, ingresso numa universidade ou casamento, embora sejam tipicamente interpretadas como positivas, produzem impacto na pessoa e levam a uma perda da homeostase interna, quase que do mesmo modo como uma demissão ou um acidente o faz.

O estressor pode ainda ser de origem externa, como acidentes, promoções, etc., ou de origem interna, como crenças, valores e pensamentos. Além disto, a reação do ser humano a qualquer evento depende, como sugerido por LAZARUS (1966) da avaliação cognitiva, da interpretação que a ele é dada pela

pessoa. A avaliação que se dá a um evento, por sua vez, depende muito das características do indivíduo, em termos de sua visão do mundo.

Tendo discutido os conceitos mais básicos quanto ao stress, pode-se agora abordar as idéias de vulnerabilidade, resistência ao stress e coping, ou seja o modo de lidar com o stress; que são fenômenos interligados e extremamente complexos. É necessário frisar que a aprendizagem de técnicas, estratégias e modos de lidar com o stress a fim de minimizar seus efeitos maléficos não necessariamente implica em eliminação automática de vulnerabilidades. Isto é, a pessoa pode aprender a lidar com o stress porém continuar vulnerável ao stress oriundo, por exemplo, de frustrações ou de solidão. Melhor seria não só aprender estratégias de coping, mas também aprender a lidar com as fontes de stress (LIPP, 1984). O ideal, no entanto, seria desenvolver já na infância uma boa resistência ao stress (LIPP & ROMANO, 1987).

## RESISTÊNCIA AO STRESS

KOBASA (1979) detectou que as pessoas mais resistentes ao stress parecem ter três características em comum que são: abertura quanto a mudanças, uma sensação de estar em controle de suas vidas e envolvimento em alguma área da vida que as motiva. Outros aspectos também notados em nossas pesquisas são: atitude positiva perante a vida, otimismo, aceitação de si próprio como pessoa capaz mas falível, capacidade para lidar com as frustrações e a capacidade de ser objetivo e racional. Estes recursos afetam a avaliação que o ser humano faz de um estressor e a escolha da estratégia adequada para lidar com a situação.

Uma pessoa que se sinta competente avaliará o estressor como menos ameaçador e adotará um modo de lidar com o mesmo que seja mais realístico e, portanto, que tenha uma boa chance de ser bem sucedido.

A somatória de algumas destas características dá ao indivíduo uma resistência que o possibilita enfrentar um

número maior de estressores, sem grandes efeitos maléficos. Porém mesmo que a pessoa não possua todas estas características ela pode, ainda assim, diminuir os efeitos negativos do stress através da aprendizagem de estratégias ou técnicas para lidar com o stress.

Seria interessante focar também o aspecto da vulnerabilidade ao stress, que se antepõe ao conceito de resistência.

## VULNERABILIDADE

Há eventos que são estressantes para todos universalmente, conforme mencionado por SPIELBERGER (1979), tais como o frio ou calor extremos, dor, fome, morte de um ente querido, etc. Há outros, no entanto, que são aversivos para algumas pessoas e absolutamente não-estressantes para outras. Isto ocorre porque os eventos atuam sobre um organismo que tem características próprias. Deste modo, é importante ressaltar que há diferenças individuais na reação que um estressor pode provocar. Assim, o stress gerado por determinada situação dependerá de vários fatores além das características próprias do estressor.

Estudos recentes averiguam a hipótese de que a suscetibilidade a estressores possa ser explicada com base em diferenças individuais devido a fatores endógenos. FARBER (1984) fez uma revisão de estudos de gêmeos idênticos onde se detectou uma contribuição genética no desenvolvimento de várias doenças, que são comumente associadas com o stress excessivo, tais como: coronariopatias, asma, úlceras e colite. FARBER (1984) propõe que existe uma interação entre hereditariedade, meio-ambiente e o estágio de desenvolvimento da pessoa. Este, por outro lado, é influenciado pela matriz genética herdada pelo indivíduo, que determina a época de maior vulnerabilidade ao aparecimento de certos problemas.

Embora haja bastante evidência sobre a contribuição genética nas patologias mencionadas, principalmente no que se refere a doenças cardiovasculares (LILJEFORS, 1976) deve-se notar que mesmo nos casos dos gêmeos idênticos estudados, nem sempre os dois membros do par desenvolveram

a patologia. Tal evidência parece indicar que outros fatores pudessem estar contribuindo para que a suscetibilidade geneticamente herdada pela pessoa fosse neutralizada. Isto é, alguns destes indivíduos devem ter conseguido desenvolver uma resistência adequada aos estressores aos quais foram expostos.

A questão mais relevante que surge, então, é como o ambiente pode contribuir para criar, aumentar ou diminuir a vulnerabilidade ao stress?

### A CONTRIBUIÇÃO DOS PAIS

A literatura na área parece indicar que os pais exercem importante papel na vulnerabilidade e na resistência que a pessoa tem ao stress, não só em termos de hereditariedade, mas também em termos de fatores ligados à aprendizagem. Sem dúvida, os pais exercem um papel fundamental na aquisição pela criança de estratégias naturais para lidar com o stress, especialmente na habilidade dela ver a vida de modo mais positivo; na sua interpretação saudável de eventos do dia a dia e sua percepção de que ela é capaz de lidar com o mundo ao seu redor de modo competente.

Dependendo da orientação teórica que se adote, a participação dos pais é vista como importante em um outro aspecto da resistência ou da vulnerabilidade ao stress.

Do ponto de vista psicanalítico, FREUD postulou que os processos do ego serviam para resolver conflitos entre os impulsos da pessoa e as restrições da realidade externa. A função do ego seria a de reduzir tensões ao permitir que a pessoa expresse seus impulsos indiretamente, sem que a verdadeira intensão venha à consciência. Literatura mais recente (HAAN, 1977) indica que o nível de desenvolvimento do ego mais elevado está correlacionado com a utilização pela pessoa de um número maior de estratégias adequadas para lidar com o stress (MOOS & HELLINGS, 1984). A importância dos pais neste aspecto seria a de propiciar um desenvolvimento do ego e de seus mecanismos de defesa dentro dos limites da adequação.



ERIKSON (1969) postula que é o sucesso obtido em vários momentos de crise o que possibilita a pessoa a ter uma atuação adequada de crises futuras. Os pais seriam assim, de grande importância para auxiliarem os filhos a atravessarem as crises da infância e da adolescência de modo bem sucedido, a fim de que elas adquiram uma sensação de competência perante os problemas da idade adulta.

A visão comportamental dá ênfase às atividades de resolução de problemas de reinterpretação de estressores que contribuem para a sobrevivência do ser humano. (BANDURA (1977) sugere que a pessoa precisa crer que pode desempenhar uma tarefa para poder tentar desempenhá-la, e que uma vez bem sucedida em seus esforços para lidar com um estressor, mais confiança ela terá quanto ao fato de que poderá lidar com outros estressores. Esta aquisição de confiança em sua própria atuação no mundo é adquirida, ou não, através de uma história de reforço e punição, modelagem e modelação fornecida basicamente pelos pais. É inegável também a contribuição da aprendizagem com os pais de crenças e valores que podem funcionar como potentes fontes internas de stress. As crenças, por exemplo, de que a pessoa deve ser sempre perfeita e de que se deve ser amada por todos funcionam como freqüentes fontes de stress para as pessoas devido à frustração que elas infalivelmente acarretam quando a realidade as contradiz.

Outras características, adquiridas durante o desenvolvimento da pessoa, contribuem para maior ou menor vulnerabilidade ao stress, tais como o locus de controle, a ansiedade, um estilo ativo/passivo de lidar com o meio ambiente e o tipo A ou B de comportamento. Por exemplo, JOHNSON & SARASON (1978) verificaram que as pessoas com o locus de controle externo tendem a ter mais ansiedade e depressão em situações de stress, e FRIEDMAN & ROSENMAN (1974) sugeriram que as pessoas que possuem as características do que eles designaram de tipo A de comportamento são mais suscetíveis ao stress e às doenças coronárias. Existe considerável controvérsia sobre quais as características do tipo A que tornam a pessoa mais vulnerável ao stress (WRIGHT, 1988) e quanto a como estas características são adquiridas. Nossas pesquisas indicam que a atitude parental

para com a criança talvez determine a aquisição do tipo A de comportamento.

As características do tipo A são basicamente: sensação de urgência de tempo (pressa), hostilidade facilmente despertada, polifasia de pensamentos e ações, competitividade e desejo intenso de obter realizações.

O tipo A é, então, uma pessoa que pode criar stress para si própria devido, entre outros fatores, à sua pressa e à sua necessidade de realizações múltiplas.

Analisando a história de vida de inúmeros executivos do tipo A encontramos alguns pontos em comum. Em geral, o tipo A é primogênito, ou o primeiro homem após o nascimento de várias meninas, ou, ainda, o filho único. Desde criança os pais verbalizavam grandes esperanças e expectativas de realizações, elogiando, sempre os "feitos" da criança e não dando tanta atenção ao "ser". A impressão que se tem é que o tipo A percebeu, certa ou erradamente, que o amor oferecido pelos pais era condicional a ter se comportado bem, e ter agido de modo inteligente, a ter tirado boas notas; a ter, em suma, "realizado" algo. De modo que, na idade adulta, colecionar realizações passa a ser um modo de conseguir respeito, amor e considerações dos outros. Estas pessoas cujas histórias de vida deram base para as interpretações aqui apresentadas, apresentavam uma história de sucesso. Desde pequenas, quando se sentiram pressionadas pelos pais para realizarem alguns empreendimentos, elas conseguiram ser bem sucedidas.

Sem dúvida, este sucesso, aliado à aprovação recebida dos pais, deve ter reforçado a atitude voltada para realizações que se observa no tipo A. Seria interessante pesquisar o que ocorre com aquelas crianças que face às mesmas expectativas e pressões parentais não conseguem sucesso.

Os componentes do quadro que caracterizam o tipo A podem atuar como fontes internas de stress, porém nem sempre isto ocorre, dependendo não só da intensidade destes componentes mas também da existência no repertório da pessoa de técnicas ou estratégias eficientes para lidar com o stress.

Há ainda, outras fontes internas de stress que se deduz estejam ligadas às atitudes parentais, tais como vulnerabilidade ao stress oriundo de frustração. Por frustração me refiro ao bloqueio de comportamentos ou objetivos desejados. Deste modo, ela ocorre quando algo impede a realização dos nossos desejos. A resposta natural a nível emocional, é raiva e agressividade, que são acompanhadas das reações hormonais correspondentes. As pessoas variam na sua resistência à frustração. As que têm maior vulnerabilidade são as que sofrem os efeitos do stress originado na frustração. As pessoas mais resistentes à frustração são aquelas que possuem uma flexibilidade mental acentuada que lhes permite buscar alternativas para satisfazerem o desejo bloqueado, ou aquelas que em virtude de terem sido submetidas a um esquema de reforço intermitente, aprenderam a ser persistentes.

Como se verifica, os pais são de grande importância na aquisição por parte dos filhos de características pessoais que vão ou servir como fontes em potencial de stress na idade adulta, ou auxiliar o ser humano a lidar com o stress excessivo.

Não há dúvida de que crianças adequadamente criadas são menos vulneráveis ao stress e dele se recuperam com muito maior facilidade, pois seu poder de adaptação e seus recursos internos lhes são de valia nas horas críticas. Deste modo, conclui-se que uma ação preventiva quanto aos perigos do stress, deveria, necessariamente, se iniciar em trabalhos comunitários de orientação aos pais em práticas adequadas de criação de filhos.

## INFORMATIVO

### DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

- 02-12-75 SONIA MARIA RIBEIRO WOLF  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico com jovens Sujeitos Farmacodependentes".
- 27-07-76 MARIA EMILIA TORMENA  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Desenvolvimento Motor em Pré-Adolescentes e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27-07-76 SAULO MONTE SERRAT  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Aspectos Cognitivos e Educacionais de Crianças e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27-07-76 REGINA MARIA LEME LOPES DE CARVALHO  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Psicodiagnóstico de Rorschach em Pré-Adolescentes Vítimas das Talidomida".
- 22-06-77 SEBASTIÃO ELISEU JÚNIOR  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Mecanismos de Defesa do Ego na Formação do Sonho".

- 04-07-77 GERALD GREGORY JUNIOR  
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg  
"Teoria da Autopiedade Compulsiva Infantil e Terapia Antiqueixa. Experiência em Clientes Brasileiros e Estudo Longitudinal do Tratamento de um Caso".
- 30-12-77 MARIANO STACIESKI  
Orientador: Dr. Gerardus Johannes maria van den Aardweg  
"Neuroticismo e Fatores Psicológicos na Infância do Delinqüente".
- 30-12-77 VICENTE DE PAULA MORETTI GUEDES  
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg  
"O Inventário de Campinas e Problemas Emocionais de uma População Colegial".
- 17-01-78 SONIA MORAES JAEHN  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Estudo Comparativo das Relações Afetivo-Emocionais entre Crianças criadas em Família, através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 17-01-78 TERESA CARIOLA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Avaliação da Diferença Intelectual em Crianças Educadas em Instituições e Família Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 27-04-78 JUDITH BUONOMANO  
Orientador: Dr. John Boren  
"Mudança de Cultura, Depressão e a Dimensão Locus of Control".
- 21-06-78 ARY NEPOTE  
Orientador: Dr. João Carlos Nogueira  
"A Linguagem como Instrumento Regulador e Mediador da Identidade Humana".
- 22-06-78 MARIA ELIZA GUIMARÃES JORDÃO  
Orientador: Dr. John Jay Boren

**"O uso da Técnica de Fumar Rápido e Quatro Esquemas Diferentes de Auto-Registro de Segmento para Modificar o Comportamento de Fumar"**.

- 11-09-78 ILKA DA VEIGA MORONI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"Curso Programado em Escola Secundária: Análise de Duas Variáveis Internas"**.
- 30-03-79 SERGIO POGETTI FILHO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"Modificação do Comportamento Verbal (Gagueira) em Ambiente Natural: Dois Estudos de Caso"**.
- 28-06-79 HIPÓLITO CARRETONI FILHO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Biofeedback: Uma Revisão Monográfica"**.
- 30-08-79 MYRIAN LÚCIA MAZZARELLA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Raquel Rodrigues Kerbauy  
**"Educação e Uma Escola Pública Municipal: Visão dos Alunos, Pais e Professores"**.
- 01-10-79 ELIZABETH TEREZA BRUNINI SBARDELINI  
Orientador: Dr. Marurício Knobel  
**"Um estudo sobre Homossexualismo Feminino e Neuroticismo"**.
- 01-10-79 EDUINO SBARDELINI  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Neurotismo e Homossexualismo Masculino"**.
- 18-10-79 MARIA SILVIA PRADO GALUPPO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"Aplicação do Procedimento de Azrin e Foxx (1974) para o Controle da Micção em Crianças Normais: Alguns Problemas e Implicações Práticas"**.
- 08-11-79 ANA MARIA TERESA BENEVIDES PRESTES DE CAMARGO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Uma Investigação da Personalidade de Estudantes de Psicologia Através do Método de Rorschach"**.

- 10-04-80 MARTHA MARIA CANTATORI ROMANO PAVAN  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Observação Versus Manipulação na Aquisição do Conceito de Número através da Técnica de Escolha de Acordo com o Modelo em Crianças Atrasadas".
- 18-04-80 IVAN ROBERTO CAPELLATO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Uma Contribuição ao Estudo do Autismo Infantil - A Relação Pais e Filho".
- 20-06-80 ANA MARIA ARANTES  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Tentativa de Compreensão da Dinâmica Psicológica de Mulheres Obesas - Estudo Realizado Através da Prova de Rorschach".
- 25-09-80 ROMAN LAY BECERRA  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Utilidade Clínica do "Teste de Vida" em Criança de 7 a 11 anos de Idade".
- 18-11-80 OSVALDO BRASIL SILVEIRA ALMEIDA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"A Função do Delírio Persecutório em Pacientes Psicóticos do tipo Esquizofrênico Paranóide".
- 11-12-80 LEILA HEIMBURG FERRUA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Educação Sexual: Análise Crítica de Uma Experiência".
- 23-12-80 MARIA ALICE SALVADOR BUSSATO DE AZEVEDO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"A Aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".
- 30-01-80 LEILA JORGE  
Orientador: Dr. José Carlos Simões  
"Efeitos de Duas Drogas de Abuso Anfetamina e Caetamina no Comportamento de Pombos, sob um Procedimento de Aquisição Repetida".

- 27-02-81 MARIA ELIZABETH VIOTTO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Estabelecimento de Critérios para Avaliação de Relatos Auto-Biográficos Escritos de Pacientes sob Atendimento em Terapia Antiqueixa".
- 27-04-81 ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: Um Estudo com Adolescentes Carentes".
- 04-05-81 SOFIA HELENA PORTO DI NUCCI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Análise Interna de Uma Medida Comportamental de Assertividade".
- 07-05-81 ELZA LAURETTI GUARIDO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Percepção de Controle Sobre o Trabalho em Grupo de Ferroviários".
- 15-06-81 OSCAR ROSSIN SOBRINHO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalística".
- 22-10-81 DAISY INOCÊNCIA MARGARIDA DE LEMOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Walderez de Barros Fontes Bitencourt  
"Aplicação e Avaliação de Um Programa de Treino Assertivo a um Grupo de Menores Institucionalizados".
- 09-12-81 CYNTHIA MARIA RODRIGUES ROSA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Utilização de Estratégias Cognitivas e Comportamentais para Tratamento de Ansiedade Verbal".
- 17-12-81 CARMEN GARCIA DE ALMEIDA MORAES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de O. Andrade  
"A Vida de Casada: Descrição e Análise de Alguns Aspectos do Relacionamento conjugal e Sexual de Um Grupo de Mulheres".



- 04-02-82 LUCILIA DE LURDES LUCCHIO GOLDESTEIN  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Comparação de Três Modalidades de Aplicação de Um Programa de Auto-Controle do Peso a Adultos Obesos".
- 11-02-82 VERA LÚCIA PESSAGNO  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Psicodrama de Casais - Seis Estudos do Caso".
- 19-03-82 MARIA HELENA MANTOVANI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Utilização de Procedimentos de Modelação, Expansão e Imitação no Desenvolvimento de Conceitos em Oposição por Crianças de Quatro Anos".
- 22-03-82 ALMIR DEL PRETTE  
Orientador: Dr. Álvaro Pacheco Duran  
"Treinamento Comportamental Junto à População não-Clinica de Baixa Renda: Uma Análise Descrita de Procedimentos".
- 31-03-82 MAURA ALVES NUNES GONGORA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Depressão: Teorias da Aprendizagem e Construção de Uma Escala Brasileira para Avaliá-la".
- 02-04-82 MARIA ADÉLIA JORGE MAC-FADDEN  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo Sobre a Personalidade de Pacientes Psoriáticos Através da Prova de Rochach".
- 14-06-82 DAYSE MARIA BORGES KEIRALLA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"A Influência de Diferentes Condições de Pré-Treino na Aquisição de Respostas Textuais".
- 28-06-82 LYSETE FORLENZA PESPINELLI DE MORAES  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Estudo de Um Caso Clínico Submetido a Terapia Antiquieixa Proposta por G. J. M. van den Aardweg".
- 06-07-82 HILDA RAY SALMONA  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente

**"O Processo Experimental da Terapia Antiquieixa - Proposta por Gerard G. J. M. van den Aardweg".**

- 13-09-82 MARIA ISABEL T. C. OLIVEIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
**"Terceira Idade e Aposentadoria: Sinônimos de Crise".**
- 20-09-82 MARCUS VINICIUS SIEBURGER  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Juventude e Sexo. Um Estudo do Comportamento, Atitudes e Conceitos Sexuais do Adolescente de Nossa Sociedade".**
- 28-09-82 RUTH MATTOS DE CERQUEIRA LEITE  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Relação entre Distúrbios da Menstruação e Fatores Emocionais na Adolescência".**
- 14-10-82 MARIA JOSÉ GOMES DA SILVA NERY  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Sexualidade Humana: Disfunções Sexuais, Conhecimento e Atitudes com Relação a Sexo. Esquema de Um Curso de Orientação Sexual".**
- 26-11-82 MARIA APARECIDA GOBBY DUCATTI  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
**"Um Estudo sobre os Sentimentos dos Pais Decorrentes da Adolescência dos Filhos".**
- 07-03-83 LÚCIA HELENA TIOSSO  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
**"O Humor na Terapia Antiquieixa".**
- 25-04-83 JOSÉ LUIZ DO AMARAL BATISTA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Desenvolvimento e Teste de Um Sistema para Medir e Latência Inicial do Sono no Ambiente Natural do Sujeito".**
- 19-05-83 OLÍMPIA DO CARMO FERREIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp

**"Prática Médica - Prática Umbandista: Duas Formas de Lidar com o Doente Mental".**

- 20-05-83 GETRUDIS GARCIA BARREIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Walter Trinca  
**"Repercussões no Psiquismo Infantil de Cirurgias Lábio-Palatais Realizadas nos Primeiros Dezoito Meses de Vida".**
- 01-10-83 MARIA TERESA GIMENEZ  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Estudo Clínico da Fobia Escolar".**
- 06-10-83 NORMA SANTANA ZAKIR  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Efeitos da Liberação e Retirada de Fichas na Frequência de Comportamentos Pré-Sociais e Anti-Sociais".**
- 19-12-83 FÁTIMA CRISTINA SOUZA CONTE  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"Encoprese - Estudo de Caso de Discussão Sobre a Intersecção Entre a Prática Clínica e a de Pesquisa".**
- 27-12-83 MARIA ZILAH DA SILVA BRANDÃO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"Programação e Análise de Contingentes para a Alteração de Deficits e Excessos Comportamentais em uma Criança Autista".**
- 27-12-83 MEYRE DOS SANTOS EIRAS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**"A Gravidez como Etapa do Desenvolvimento da Mulher, Relatos de Grávidas Sobre Suas Experiências e Sentimentos à Parentalidade".**
- 28-12-83 ESMERALDA APARECIDA COLOMBO MEDEIROS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
**"Mulher na Terceira Idade: Uma Tentativa de Levantamentos de Determinantes da Solidão".**

- 27-04-84 ALFREDO JORGE SALLUM AL'OSTA  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Validação do procedimento de Desenhos - Estórias em Pacientes Psicóticos Maníaco-Depressivos Hospitalizados".
- 03-05-84 LUDMILA KLOCZAK  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Relação Entre Auto-Conceito e Expectativas de Moças e Rapazes Quanto aos Atributos de Um Parceiro Conjugal".
- 24-08-84 VERA LÚCIA MENEZES DA SILVA  
Orientador: Dr. Silvio Paulo Botomé  
"A Percepção do Trabalho do Psicólogo Clínico em Depoimentos de Estudantes de Psicologia".
- 31-08-84 ANTONIO CLAUDIO MÁZZARO  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Investigação Clínica da Personalidade de Adolescentes Homicidas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias".
- 14-09-84 SONIA MARIA PETROCINI  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Menor Abandonado: Estudo Comparativo de Duas Diferentes Instituições".
- 24-09-84 CELIA ISABEL BENTO MAIA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Análise de auto-Relatos de Mães e Pais Sobre Experiências e Sentimentos Ligados a Parentalidade e a Vida Adulta".
- 12-12-84 HELGA HINCKENIKEL REINHOLD  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Stress Ocupacional do Professor I".
- 14-12-84 RICARDO JUSTINO FLORES  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"A Utilidade do Procedimento de Desenhos e Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas".

- 28-01-85 REGINA ELISABETE SECAF SILVEIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Clotilde Rossetti Ferreira  
"Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches".
- 25-03-85 NILTON ANTONIO SANCHES  
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi  
"Estudo Epidemiológico de Clientes da Clínica - Escola do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG)".
- 15-04-85 MARIA LÚCIA CASTILHO ROMERA  
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassorla  
"Considerações sobre Aspectos Psicológicos da Gravidez, Parto e Puerpério na Adolescência".
- 30-08-85 VILMA MARIA BARRETO PAIVA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"A Velhice e o Corpo na Opinião de Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice".
- 03-11-85 MARIANGELA GENTIL SAVOIA  
Orientadora: Walderez de Barros Fontes Bittencourt  
"Estudo Exploratório sobre a Repercussão Psicológica da Menopausa em um Grupo de Mulheres de Um Hospital Público".
- 22-11-85 VALDEQUE RIBEIRO NOGUEIRA PORTO  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Estudo da Validação de um Procedimento de Desenhos de Família com Estórias, destinado a Exploração Clínica da Personalidade de Crianças".
- 26-12-85 SUELI REGINA GALLO  
Orientador: Dr. Miguel de la Puente  
"A relação Terapeuta-Paciente na Psicologia Centrada na Pessoa".
- 27-12-85 DENISE MARIA GUIARD DIAS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp

**“Modelo de Treinamento Múltiplo para Deficientes Mentais de Habilitação para Professores Especializados na Área”.**

- 13-03-86 REGINA MARIA DE SOUZA  
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi  
**“Contribuição ao Estudo da Personalidade de Adolescentes Surdos Através do TPC de Max Pfister”.**
- 15-03-86 TEREZINHA EDUARDES KLAFKE  
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassorla  
**“O Médico Lidando com a Morte: Aspectos da Relação Médico-Paciente Terminal em Cancerologia”.**
- 27-03-86 ALMIR LINHARES DE FARIA  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
**“Investigação Sobre Valores a Respeito do Ser Humano Presentes em Psicoterapeutas e em Suas Práticas Clínicas”.**
- 04-04-86 SUELI APARECIDA FREIRE  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**“Experiências de Vida Adulta, Mudanças Sociais e Criação de Filhos Segundo Depoimentos de Pais e Mães de Crianças de 02 a 05 anos”.**
- 14-04-86 SONIA EL HAULI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
**“Depoimentos de Pais e Mães com Referência a Parentalidade e a Vida Adulta, por Ocasão da Saída dos Filhos de Casa”.**
- 24-04-86 MARCIONILA RODRIGUES DA SILVA BRITO  
Orientador: Dr. Luiz Ernesto Rodrigues Tápia  
**“Dinâmica das Relações Familiares e Perturbações no Processo de Identificação de Meninos com o Papel Sexual Masculino”.**
- 25-04-86 JOSÉ ANTONIO JACÓ ARGUMEDO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Terezinha Moreira Leite  
**“Psicoterapia em Grupo com Crianças”.**

- 02-05-86 HILDA MARIA ALOISI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Auto-Conceito e Sexualidade na Opinião de Pessoas Portadoras de Deficiência Física".
- 23-05-86 JUREMA LEÃO MONTE ARRAIS TONELLI  
Orientador: Dr. André Jacquemin  
"Uma Contribuição ao Estudo da Violência Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 09-06-86 LYLIAN CRISTINA PILZ PENTEADO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"O Comportamento da Mulher na Sociedade Atual: Uma Investigação Sobre as Opiniões e Atitudes das Pessoas Frente ao Tema".
- 28-10-86 RAQUEL DOS SANTOS L. V. PINHEIRO  
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa  
"Estudo Clínico da Influência de Dois Procedimentos de Grupo na Resposta Sexual de Mulheres com Disfunção Sexual".
- 16-12-86 MARIA CHRISTINA MONTEIRO STROKA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Conceito de Autoridade Paterna em Pais de Diferentes Idades: Um Estudo Exploratório".
- 09-04-87 MARLI RODRIGUES LUNEZO G. DE OLIVEIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"O Papel do Pediatra na Abordagem dos Problemas Psicológicos da Criança".
- 16-04-87 ANTONIO CARLOS MEZÊNCIO DIAS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo Exploratório de Alguns Farmacodependentes em Tratamento em uma Instituição de Campinas".
- 21-05-87 REGINA MARA J. GOMES  
Orientador: Dr. Antônio I. Tézis"  
"Estudo Descritivo das Circunstâncias, Motivações e Sentimentos Envolvidos no Abortamento Provocado".

- 04-06-87 MARIA HELENA DE CAMARGO ISHIDO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Deficiência mental e o Impacto no Casal Parental - Estudo Psicológico de um Tipo Especial de Luto".
- 17-06-87 MARIA DO SOCORRO MOREIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Infidelidade Conjugal: Um Estudo de Comportamentos e Atitudes de uma amostra de homens e mulheres de nível educacional superior da cidade de Londrina".
- 17-09-87 MARIA CELINA PEIXOTO LIMA  
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa  
"Sexualidade masculina e Atendimento Psicológico na Reabilitação de pessoas portadoras de lesão medular. Um Estudo Exploratório".
- 26-10-87 CLÁUDIO VITAL DE LIMA FERREIRA  
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi  
"Estudo Epidemiológico das doenças mentais em amostra hospitalar no sul de Santa Catarina".
- 04-11-87 HELOÍSA DE SOUZA CAMARGO PIERI  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Estudo do Desenvolvimento Psicosssexual e o Fator de Dependência de Adolescentes Toxicômanos em Psicoterapia Analítica".
- 24-08-88 ROSANE MULLER COSTA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Comparação da Incidência de traços Autísticos no Período de 0 a 2 anos de Idade, em 3 grupos de Crianças".
- 01-09-88 HELENA DE CERQUEIRA LEITE HEXSEL  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
"Separações e Defesas Maníacas no Processo terapêutico".
- 27-09-88 ELUZA MARIA NARDINO ENCK  
Orientador: Dr. Maurício Knobel



**"Observação de Bebês na Creche e na Família"**.

- 03-10-88 MILTOM VICENTE FERNANDES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Teste Quick de Ammons & Ammons - Uma Adaptação para Crianças da Cidade de Uberlândia - MG"**.
- 07-10-88 MARLY APARECIDA FERNANDES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
**"Fantasias Inconscientes de Primigestas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias"**.
- 26-10-88 MARÍLIA MARTINS VIZZOTTO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Ausência Paterna e suas Associações à Psicodinâmica e ao Aproveitamento Escolar da Criança"**.
- 04-11-88 MARIA DAS GRAÇAS REIS NASCIMENTO  
Orientador: Dr. Antônio Têrzis  
**"Estudo Clínico sobre a Natureza das Relações Objetais em Mulheres com Câncer de Mama"**.
- 02-12-88 RITA HELENA S. DE OLIVEIRA ZELLERHOFF  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Maus Tratos Físicos na Infância: Aspectos Psicodinâmicos de Pais Agressores e Crianças Maltratadas"**.
- 13-12-88 ELIZABETH ABIB PEDROSO DE SOUZA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Incidência de Stress no Período Pré-Menstrual em Mulheres Epiléticas"**.
- 13-12-88 MARA LUCIA BRUCÇO CRISTOVAM  
Orientador: Dr. Antônio Têrzis  
**"Uma Contribuição ao Estudo de Traços de Personalidade do Paciente Insuficiente Renal Crônico Através do MMPI (Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade)."**
- 31-08-89 LEILA MACIEIRA BARBOSA  
Orientador: Dr. Antônio Têrzis

**Estudo sobre as Condições Externas que Cercam o Farmacodependente e o Alcoolismo.**

- 23-10-89 MARIA APARECIDA COVOLAN  
Orientadora: Marilda Emmanuel N. Lipp  
"O Stress Ocupacional do Psicólogo Clínico: Seus Sintomas, Suas Fontes e Estratégias Utilizadas para Controlá-lo".
- 20-10-89 CARLA BEATRIZ DE SOUZA  
Orientador: Dr. Antônio Tércis  
"Um Estudo acerca do Funcionamento e dos Aspectos Relacionais do Processo de Supervisão Psicanalítica".
- 20-12-89 LUIZ FERNANDO DE LARA CAMPOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Supervisão Clínica: um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico."
- 24-04-90 KONRAD LINDMEIER  
Orientador: Dr. Antônio Tércis  
"Avaliação de uma "Relação de Ajuda" entre uma Clínica-Escola de psicologia e sua Clientela".
- 14-05-90 ANA SILVIA PENTEADO FIORE ROMANO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Levantamento das Fontes de Stress Ocupacional de Soldados da Polícia Militar e o Nível de Stress por Elas Criado: Uma Proposta de um programa de Curso de Controle do Stress Específico para a Polícia Militar".
- 17-08-90 ELAINE ZORZI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Variáveis que Influem na Reinternação ou não de Pacientes Psicóticos do tipo Esquizofrênico".
- 31-08-90 MÁRCIA REGINA IFANGER DOS SANTOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Habilidades Sociais em Adultos com Deficiência Mental: Tese de Procedimentos de Treino".

- 10-09-90 RITA DE CÁSSIA FERRAMOLA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Alto e Hetero-Conceito em Pacientes com Câncer: Variáveis Psicossociais".
- 13-09-90 MARIA APARECIDA DE PAIVA MONTENEGRO  
Orientador: Dr. Antônio Tézis  
"Sobre a Introdução do Narcisismo e a Noção de Sujeito na Teoria Freudiana".
- 07-10-90 BENEDITO FRANCISCO DIMAS FURTADO REGO  
Orientador: Dr. John Keith Wood.  
"Motivo do Abandono Precoce da Psicoterapia em uma Clínica Universitária: Interpretação a partir do Relato de Ex-Pacientes Adultos".
- 07-11-90 AGDA TEREZINHA FONTES  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Fatores Psicodinâmicos Associados à Dificuldade de Crianças em Cursar a Primeira Série do Primeiro Grau".
- 09-11-90 WILSON DENADAI  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Maria Emilia Lino da Silva  
"A Morte como Símbolo de Transformação".
- 21-11-90 ANA CRISTINA CÉSAR ZAMBERLAN  
Orientador: Dr. John Keith Wood  
"A Relação entre o Nível de Entendimento Empático e suas Alterações no Processo de Ludoterapia de Grupo: Um Estudo na Abordagem Centrada na Pessoa".
- 23-11-90 ALEXANDRE RODRIGUES BARBOSA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Eva Maria Lakatos  
"Morte e Renascimento do Ego uma Técnica de Evolução Psicológica sobre a Morte e o Morrer".
- 04-12-90 KÁTIA DE CÁSSIA CHECHINATO SEGRE SILVA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Atenção: Avaliação e Treino para Sequência".
- 10-12-90 CASSSANDRA PEREIRA FRANÇA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel

**"Investigações das Fantasia Inconscientes de Enfermidade e de Cura Presentes na Sessão Ludo-diagnóstica: Estudo de Casos"**.

- 18-12-90 DENISE SAMPAIO MONTEIRO SOARES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"O Stress do Executivo Brasileiro: Diferenças e Similaridades entre Homens e Mulheres"**.
- 18-12-90 ODILON AUGUSTO ALMEIDA CORREA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Estudo de Relações entre Locus de Controle e Alcoolismo, em membros de Associações Anti-Alcoolicas"**.
- 21-12-90 MARIA MARTA FONTENELE E SILVA CARAMURU  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emilia Lino da Silva  
**"O Vinculo do Desejo: Uma Compreensão Psicanalítica da Adoção"**.
- 21-12-90 REGINA CELIA SARMENTO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emilia Lino da Silva  
**"Gravidez na Adolescência, Amor, Busca, Descontro?"**.
- 21-12-90 DEISE ABEGÃO DE CAMARGO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Incidência de Sintomas de Tensão Pré-Mestrua (S. T. P. M.) em uma Amostra de Mulheres Brasileiras"**.

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Estudos aceita colaborações que lhe forem espontaneamente enviadas, reservando-se o direito de publicá-las ou não, conforme avaliação dos Editores. Os temas abordados serão os relacionados com as várias áreas de Psicologia e Ciências afins dando-se preferência aos trabalhos resultantes de pesquisas originais. Os originais devem conter no máximo 30 laudas datilografadas, 21,5 x 31,5cm, de 30 linhas cada uma, em espaço duplo, e remetidos em 3 vias, seguindo o formato dos artigos aqui publicados, e obrigatoriamente acompanhados de um resumo em português e outro em inglês de 10 linhas\*.

---

\* Os nomes dos autores, bem como sua vinculação profissional, devem aparecer em folha separada do texto, de modo a possibilitar, sem identificação, um julgamento da autoria do trabalho. Cada artigo será julgado por dois membros do Conselho Editorial. Em caso de desacordo, o artigo será avaliado por um terceiro Editor.

## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**MAGNÍFICO REITOR**

Prof. Eduardo José Pereira Coelho

**VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS**

Prof. Gilberto Luiz Moraes Selber

**VICE-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**

Prof<sup>ª</sup> Vera Sílvia Marão Beraquet

**DIRETORA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Prof<sup>ª</sup> Glória Elisa B. P. Von Buettner

