

Volume 16 - Número 1
Janeiro - Abril 1999

Estudos de Psicologia



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatuzy
Tesoureira: Eliana Martins Rosado
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri (UNICAMP)
Antonio Roazzi (UFPE)
Antonio Terzis (PUC-Campinas)
Deisy das Graças de Souza (UFSCAR)
Edwirges Ferreira de Mattos Silveiras (USP)
Eliana Martins Rosado (PUC-Campinas)
Elisa Medici Pizão Yoshida (PUC-Campinas)
Geraldina Porto Witter (PUC-Campinas)
Luís Pasquali (UNB)
Maria Amélia Matos (USP)
Maria Emília Lino da Silva (PUC-Campinas)
Maria Helena Novaes (PUCRJ)
Marilda E. Novaes Lipp (PUC-Campinas)
Sigmar Malvezzi (USP)
Raquel Maria Leme Lopes Carvalho (PUC-Campinas)
Samuel Pfromm Netto (PUC-Campinas)
Vera Lucia Adami Raposo do Amaral (PUC-Campinas)
William Gomes (UFRGS)

Consultor Ad-Hoc

Luiz Fernando de Lara Campos (USF)

Apoio Técnico

Secretária Júnior: Maria Carolina M. S. Silva
CAROLSAMPAIO@base.com.br

Financiamento

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Ensino Superior

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift CEP: 13045-270
Campinas - SP FONE/FAX: (019) 230-7180
Home Page
<http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista Estudos de Psicologia deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores ad-hoc.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista Estudos de Psicologia e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA DA PUC-CAMPINAS

150	Estudos de Psicologia/Instituto de Psicologia da
E85	PUC-Campinas, - v. 13, nº 3 (janeiro de 1984)- Campinas: Átomo, janeiro de 1991. v.: il. Quadrimestral Descrição baseada em: v. 12, nº 2 ISSn 0103 - 166x 1 Psicologia - Periódicos. I. Instituto de Psicologia da PUC-Campinas
	CDD 150

Estudos de Psicologia tem uma tiragem de 1000 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 bibliotecas de Universidades estrangeiras.

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16
Número 1
Janeiro/Abril

Artigos

- 5 A contribuição da Análise Experimental do Comportamento para a Formação do Profissional em Psicologia
José Gonçalves Medeiros, Lígia Maria de Castro Marcondes Machado, Lucila Crosszewicz, Marina Bandeira de Pereira Acosta
- 13 O Conceito de Modelo e sua Utilização nas Ciências do Comportamento: Breves Notas Introdutórias
Amauri Gouveira Jr.
- 17 Avaliação de uma Experiência com o Ensino de Habilidades Clínicas para Alunos do Primeiro Ano de Psicologia
Cynthia Borges de Moura
- 35 Análise Fenomenologia de Depoimentos Escritos: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade
Shirley Martins Macedo
- 46 Avaliação do Estilo, Personalidade e Foco na Atuação do Supervisor de Estágios Clínicos
Luiz Fernando de Lara Campos

Resenhas

- 62 Psicologia na Comunidade: uma Experiência
Paulo César Pereira, Suely Aparecida Fender
- 64 Atenção e Motivação: Avaliação Através de Escalas de Comportamento
Luciana Squarizi

Comunicação

- 66 Samuel A. Kirk: um psicólogo Educacional
Geraldina Porto Witter
-

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16
Número 1
Janeiro/Abril

CONTENTS

Articles

- 5 Contribution of Experimental Analysis of Behavior to Formation of Professional in Psychology
José Gonçalves Medeiros, Lígia Maria de Castro Marcondes Machado, Lucila Crosswecz, Marina Bandeira de Pereira Acosta
- 13 The Concept of Model and your Utilization in the Behavioral Sciences: Introductory Short Notes
Amauri Gouveira Jr.
- 17 Evaluation of an Experience on the Teaching of Clinical Skills for Freshmen of Psychology
Cynthia Borges de Moura
- 35 Phenomenal Analyses of Written Report: Presenting and Discussing a Possibility
Shirley Martins Macedo
- 46 The Evaluation of Supervisors Working on Clinical Psychology
Luiz Fernando de Lara Campos

Review

- 62 Psychology in The Comunity: one Experience
Paulo César Pereira, Suely Aparecida Fender
- 64 Attention and Motivation: Behavior Evaluation
Luciana Squarizi

Comunication

- 66 Samuel A. Kirk: A School Psychologist
Geraldina Porto Witter
-

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA ENSINO DO BEHAVIORISMO¹

CONTRIBUTION OF EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR TO FORMATION OF PROFESSIONAL IN PSYCHOLOGY

José Gonçalves MEDEIROS²

Lígia Maria de Castro Marcondes MACHADO³

Lucila CROSZEWICZ⁴

Marina Bandeira de Pereira ACOST⁵

RESUMO

O artigo relata as conclusões do Primeiro Encontro de Professores de Análise Experimental do Comportamento (AEC), realizado na Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey, em 1992, onde foram discutidos, entre outros, os seguintes temas: a) a contribuição da atividade de laboratório com animais para o ensino da Análise Experimental do Comportamento, no lugar de discutir como a atividade vem sendo realizada; b) o ensino da terapia comportamental; e c) o ensino dos processos básicos e as regras do método científico.

ABSTRACT

This is a report on the conclusions of the First Meeting of Professors of Experimental Analysis of Behavior (AEC), held in Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey, in 1992. The topics discussed were: a) what could or should be the contribution of the laboratory activities with animals to the teaching of the Experimental Analysis of Behavior rather than how the activity has been used; b) the teaching of behavioral therapy; and c) the teaching of the basic processes and methodology.

⁽¹⁾ Primeiro encontro de professores de Análise Experimental do Comportamento, realizado na Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey e organizado pelo Departamento das Psicologias daquela Instituição de Ensino Superior.

⁽²⁾ Docente do Curso de Psicologia da UFSC (SC) e pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência: Caixa Postal 5060, CEP:88040-197, Campus Universitário, Florianópolis, SC. E-mail: **Erro! Indicador não definido.**

⁽³⁾ Docente do Instituto de Psicologia da USP, relatora do GRUPO I, recentemente falecida.

⁽⁴⁾ Docente do Curso de Psicologia da UFSC (SC), relatora do GRUPO II. E-mail: lucila@cfh.ufsc.br

⁽⁵⁾ Docente do Curso de Psicologia da Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey, MG, relatora do GRUPO III.

O objetivo deste artigo é o de divulgar e discutir as conclusões do Primeiro Encontro de Professores de Análise Experimental do Comportamento. Reuniões anteriores já ocorreram com propósito semelhante. Uma delas ocorreu em 1979, por ocasião da realização da SBPC, em Fortaleza. Outra ocorreu no mesmo ano, na IX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto⁶ e da qual participaram Maria Amélia Matos, João Cláudio Todorov, Sérgio Luna e Rodolfo Azzi.

Luna (1979), em sua intervenção durante o Simpósio realizado em Fortaleza, na SBPC, aponta dois fenômenos: o primeiro diz respeito ao aumento do número de Faculdades com cursos de psicologia, com o conseqüente aumento do número de profissionais que se identificam com essa metodologia de trabalho, e o segundo diz respeito ao aumento de críticas que os trabalhos em AEC e seus autores vem recebendo, quer por parte dos alunos, quer por parte de outros profissionais. Para Luna nem sempre fazemos o que pregamos e nem sempre analisamos completamente antes de fazer. É muito comum, por exemplo, professores pregarem a necessidade de se analisar comportamentos dentro da tríplice contingência, porém não é muito fácil encontrar um professor capaz de descrever antecedentes e conseqüentes funcionais ou de utilizá-los para compreender o comportamento do aluno.

Os problemas apontados por Luna são, de fato, importantes. Contudo, eles não são exclusivos daqueles profissionais que lidam com o ensino da Análise Experimental. Haja vista os

movimentos que ocorreram e que ocorrem em diversas Faculdades para a mudança dos currículos e do modo como são operacionalizados.

Como pode ser visto, o problema não é novo. Luna em sua intervenção discute o ensino da Análise Experimental nos últimos 15 anos (1964-1979). E desde a ocorrência do Simpósio realizado em Fortaleza, até hoje, já se foram 20 anos (1979-1998).

O Encontro de São João Del Rey

Para este Primeiro Encontro foram convidados professores⁷ de diferentes Universidades do país que lidavam com o ensino de conteúdos referentes à disciplinas de cunho experimental (Psicologia Experimental, Modificação de Comportamento, Análise Experimental, etc.). Os participantes, de acordo com o tipo de atividade que desenvolviam em sua Universidade, organizaram-se em grupos e cada grupo discutiu um tema. Terminada a discussão, cada relator elaborou, a partir dos pontos discutidos, um relatório por grupo, cujo conteúdo segue transcrito neste artigo.

O Grupo I discutiu a *"contribuição da atividade de laboratório com animais para o ensino da Análise Experimental do Comportamento, no lugar de discutir como a atividade vem sendo utilizada"*. Para isso, foi formulada a seguinte questão: QUEM É O PSICÓLOGO QUE QUEREMOS FORMAR ? Para a formação desse psicólogo: a) Qual é a contribuição da psicologia experimental? b) Qual é a contribuição de análise experimental do comporta-

⁽⁶⁾ O texto completo desta mesa redonda está publicado nos Anais da IX Reunião Anual de Psicologia, 1979, p.22-47.

⁽⁷⁾ **Participantes ligados à instituições de ensino:** Universidade de São Paulo (USP): Lígia Maria Marcondes Machado e Carolina Martuscelli Bori; Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey (FUNREI): José Raimundo Facion, Marina Bandeira de Pereira Acosta e Roosevelt Riston Starling; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): José Gonçalves Medeiros e Lucila Groszewicz; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Adélia Maria Santos Teixeira, Sílvia Rejane Castanheira Pereira e Sônia dos Santos Castanheira; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio): Bernard Rangé; Universidade Federal do Pará (UFPA): Isabel Lúcia Florentino Conte; Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora: Ivan Fajardo; Universidade Católica de Pelotas: Liliane Coll; Universidade Federal de Juiz de Fora: Marcos Emanuel Pereira; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG): Sandra Maria de Castro Bernardes.

Participantes não ligados a instituições de ensino: Joinville (SC): Guilherme Guimbala Júnior; Divinópolis (MG): Jadir Raimundo da Silva; Campinas (SP): Magali Rodrigues Serrano; Belo Horizonte (MG): Sérgio Dias Cirino, Sônia Maria Guedes Gondim e Sérgio Dias Cirine.

mento ? c) Qual é a contribuição da atividade de laboratório ? d) Qual é a contribuição da atividade de laboratório quando se utilizam animais como sujeitos ?

O Grupo II discutiu: a) o “*ensino da terapia comportamental e sua vinculação com a Análise Experimental do Comportamento*”; b) o hiato existente entre a prática da *Análise Experimental do Comportamento* e a prática da *Terapia Comportamental*. Neste sentido, algumas hipóteses foram levantadas: a) O ensino da *Análise Experimental do Comportamento* e da *Análise Aplicada do Comportamento* não está habilitando suficientemente o aluno para uma formação em *Terapia Comportamental*; b) A prática da *Terapia Comportamental* necessita, muitas vezes, avançar além daquilo que é sustentado teoricamente; c) A *Terapia Comportamental* tem limites, precisando identificar e reconhecer estes limites; d) Pela forma como os currículos estão estruturados tem sido impossível formar terapeutas comportamentais dentro do curso, havendo, para isso, necessidade de organizar cursos de formação extra curriculares.

O Grupo III discutiu o *ensino dos processos básicos e as regras do método científico*, apontando as seguintes questões: a) Dificuldades do aluno identificar no cotidiano (generalização) a ocorrência os princípios básicos que aprendeu nos textos clássicos; b) A influência negativa e preconceituosa de alguns professores de disciplinas ministradas anteriormente que, por desconhecimento ou má-fé, acabam por criar uma indisposição nos alunos contra a *Análise Experimental do Comportamento*; c) A ausência de disciplinas de cunho experimental nos períodos letivos seguintes ao ensino da *Análise Experimental do Comportamento*, que dêem seqüência ou continuidade à aprendizagem dos princípios básicos do comportamento em áreas de aplicação, seja ela clínica, escolar ou de pesquisa aplicada; d) Os conteúdos das disciplinas estão desatualizados, não levando em consideração as novas áreas de pesquisa, nem os novos campos de trabalho, impedindo o aluno de aplicar os conceitos aprendidos em

áreas de educação, saúde, etc.; e) Dificuldades do aluno na assimilação de certos conceitos (p.ex. variável dependente e independente), decorrentes da falta de oportunidade de participação em projetos de pesquisa, onde ele tem oportunidade de identificá-los e de empregá-los corretamente; f) O laboratório não deve ser apenas uma ocasião de se fazer demonstrações de princípios básicos, nem ocasião apenas de praticar os exercícios básicos de laboratório, mas também uma passagem para o início do desenvolvimento de projetos de pesquisa e g) A *Análise Experimental do Comportamento* é ensinada isoladamente, não compartilhando com outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento de investigações mais avançadas.

GRUPO I : A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LABORATÓRIO COM ANIMAIS NO ENSINO DA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO.

Foi discutido neste Grupo a contribuição da atividade de laboratório com animais para o ensino da *Análise Experimental do Comportamento*, em lugar de discutir como a atividade vem sendo utilizada. Para fundamentar a discussão, foram formuladas algumas questões, com a proposta de respondê-las ao longo da reunião. As perguntas formuladas foram:

1) QUEM É O PSICÓLOGO QUE QUEREMOS FORMAR ?

Para a formação desse psicólogo:

- a) Qual é a contribuição da psicologia experimental ?
- b) Qual é a contribuição de análise experimental do comportamento ?
- c) Qual é a contribuição da atividade de laboratório ?
- d) Qual é a contribuição da atividade de laboratório quando se utilizam animais como sujeitos ?

QUEM É O PSICÓLOGO QUE QUEREMOS FORMAR ?

Foi discutida a opção entre *especialistas* e *generalistas*. Pareceu claro a todos que, nos cursos em que lecionam, *foi feita a escolha de se formarem psicólogos generalistas*. Em parte, esta escolha refletiria uma ausência de definição e de compromisso quanto ao psicólogo que se deseja formar: a definição ficou por conta de cursos extra-curriculares e da atuação não sistemática em estágios.

Em função desta ausência de definição, procurou-se levantar algumas habilidades que seriam necessárias para a formação do psicólogo, qualquer que seja sua área de atuação e que, portanto, deveriam ser ensinadas em cursos que procuram formar generalistas. Assim, todo psicólogo deveria:

- ficar sob controle do comportamento do organismo com o qual está trabalhando, seja o cliente para o psicólogo clínico, seja a escola para o psicólogo educacional etc.
- ser capaz de analisar comportamento, descobrindo de que variáveis este é função;
- ser curioso, no sentido de ser um colocador de perguntas;
- ser crítico, especialmente perguntar-se de onde vem o conhecimento que constitui o corpo de dados da Psicologia.

Questão a): *Qual é a contribuição da psicologia experimental ?*

Tomando como referência este conjunto básico de habilidades, analisou-se como a Psicologia Experimental poderia contribuir para produzi-lo. Considerou-se que a Psicologia Experimental poderia tornar o estudante de Psicologia capaz de:

- controlar e manipular variáveis,
- ser controlado pelo dado produzido experimentalmente,
- criticar os processos de produção do conhecimento,

- relativizar a importância das posições teóricas, considerando o caráter provisório do conhecimento.

Questão b): *Qual é a contribuição de análise experimental do comportamento?*

Considerou-se que o ensino da *Análise Experimental do Comportamento* poderia tornar o estudante capaz de:

- organizar logicamente o dado produzido experimentalmente;
- analisar comportamento, com base em pressupostos filosóficos e em um corpo de dados organizado;
- utilizar um instrumental conceitual e uma maneira eficiente para trabalhar experimentalmente;
- o fornecimento, pela *Análise Experimental do Comportamento*, de um modelo de desenvolvimento de um corpo teórico integrado e organizado, a partir da experimentação.

Questão c) *Qual é a contribuição da atividade de laboratório ?*

A atividade de laboratório foi analisada como tendo um papel importante, por permitir a ocorrência de comportamentos necessários para a formação do psicólogo com as características apontadas. Estes comportamentos seriam :

- manipular e controlar variáveis;
- fazer análise de comportamento;
- colocar perguntas sobre as relações entre a variável independente (VI) e a variável dependente (VD);
- colocar-se sob controle do comportamento do sujeito.

Questão d) *Qual é a contribuição da atividade de laboratório quando se utilizam animais como sujeitos ?*

Foi considerado que o processo de instalação das habilidades básicas para a formação do psicólogo é um processo de modelagem,

que poderia começar pela observação e manipulação do comportamento animal. Não só o animal utilizado, em geral o rato, é menos complexo que o homem como também o aluno lida com ele em situação padronizada e simplificada. Desta forma, é possível ter o aluno no início do curso de Psicologia, já executando controle e manipulação de variáveis, coleta e análise de dados no laboratório, utilizando animais como sujeitos.

CONCLUSÃO

Pareceu claro que o laboratório tem sido uma atividade usada principalmente para fornecer ao aluno uma oportunidade de "ver os princípios funcionando". Considerou-se que este uso constitui uma limitação desnecessária da potencialidade da atividade de laboratório. Julgou-se que ela poderia ser usada para treinar os comportamentos que foram definidos como importantes, na direção de formar um psicólogo mais crítico e mais competente para analisar comportamento.

GRUPO II: O ENSINO DA TERAPIA COMPORTAMENTAL.

A discussão ocorrida no Grupo II pode ser resumida nos seguintes aspectos:

1. A *Terapia Comportamental* não pode desvincular-se da *Análise Experimental do Comportamento*, pois esta é sua base.

2. Parece haver um hiato entre a prática da *Análise Experimental do Comportamento* e *Terapia Comportamental* e algumas hipóteses podem ser levantadas:

- a) O ensino da *Análise Experimental do Comportamento* e da *Análise Aplicada do Comportamento* não está habilitando o aluno para a formação em *Terapia Comportamental*;
- b) Parece ser colocada muita ênfase na análise de dados em detrimento do

ensino da habilidade para colocar em prática os princípios experimentais.

d) A *Terapia Comportamental* tem limites e precisa identificar e reconhecer estes limites.

e) No momento, por questões talvez de tempo ou da maneira como estão estruturados os cursos de Psicologia, tem sido impossível formar terapeutas comportamentais durante ao graduação, havendo necessidade de organizar cursos extra faculdade para cobrir tal treinamento, o que parece ser o caminho, pois nem todos os alunos demonstram interesse ou aptidão para tal.

3. Fica em aberto para discussão posterior a seguinte questão: Quais as relações entre a *Análise Experimental do Comportamento* e a *Terapia Comportamental*, principalmente, com a pesquisa experimental.

Desta forma, a formação em *Terapia Comportamental* adquire um desenvolvimento diferente da *Análise Experimental do Comportamento*. Incentivar o aluno para seguir cursos de pós-graduação seria um caminho, mas este é mais adequado para a formação do pesquisador acadêmico. Os cursos de Formação Terapêutica oferecem a oportunidade de formar o técnico, cujo papel tem seu lugar bem definido no mercado de trabalho. Na prática, as duas frentes de desenvolvimento ou os dois tipos de profissionais, são relevantes para a sociedade.

A questão principal que ficou como o ponto chave do Encontro foi: Qual a maneira de ensinar *Análise Experimental do Comportamento*, *Análise Aplicada do Comportamento* e *Terapia Comportamental* de modo a desenvolver as habilidades pertinentes nos nossos alunos, formando um corpo de conhecimentos coerente, sistematizado e bem fundamentado que possibilite uma prática eficiente?

GRUPO III: O ENSINO DOS PROCESSOS BÁSICOS E REGRAS DO MÉTODO CIENTÍFICO.

As principais dificuldades do ensino da *Análise Experimental do Comportamento* levantadas pelos componentes deste grupo foram as seguintes:

Problema 1 : Dificuldade do aluno generalizar os princípios básicos que aprendeu nos textos clássicos (p. ex. Millenson, 1967) que se baseiam em estudos do comportamento animal para fazer um análise do comportamento humano no dia a dia. A passagem da compreensão do comportamento animal para o comportamento humano ocorre com dificuldades e os alunos, em geral, não vêem relação de um com o outro.

Foi levantada a sugestão de se adotar, desde o início, textos que utilizem exemplos do comportamento humano. Na Universidade Federal de Minas Gerais foi traduzido e está sendo utilizado, com bons resultados, o texto de Baldwin e Baldwin (1986), "Princípios do comportamento na vida diária". Outra sugestão foi a de se montar um laboratório de estudo do comportamento humano.

Problema 2: Constatou-se a influência negativa de professores de disciplinas mais básicas, onde se estuda metodologia e as correntes teóricas da psicologia (ex. metodologia científica, história da psicologia, bases epistemológicas da psicologia), criando uma indisposição dos alunos contra a *Análise Experimental do Comportamento*. Como, em geral, os professores de AEC não estão presentes no ensino destas disciplinas, os alunos só recebem uma parte da informação, não tendo oportunidade de ouvir outras opiniões.

Foi levantada a necessidade de que os professores de *Análise Experimental do Comportamento* assumam uma parte destas disciplinas, proporcionando assim aos alunos um espaço no qual possam discutir e levantar questões sobre aspectos polêmicos que tenham

sido mencionados por outros professores e/ou outras fontes de informação.

Um exemplo bem sucedido deste tipo de intervenção ocorre em Florianópolis, onde um professor de *Análise Experimental do Comportamento* leciona a parte referente ao Behaviorismo, em uma disciplina denominada Escolas I; em semestres subsequentes, em Escolas II e III se aborda respectivamente outras duas escolas diferentes, ou seja, Gestalt e Psicanálise. Parece, portanto, uma solução interessante que um representante de cada corrente se responsabilize pelo ensino de seu conteúdo.

Problema 3: Constatou-se a ausência de disciplinas avançadas, ou seja, nos períodos letivos seguintes ao ensino da *Análise Experimental do Comportamento*, que dêem uma seqüência ou continuidade à aprendizagem dos princípios básicos do comportamento em áreas de aplicação, seja ela clínica, escolar ou de pesquisa aplicada. Neste caso, o ensino da *Análise Experimental do Comportamento* fica sem utilidade pois não tem continuidade no curso de Psicologia.

Foi dado o exemplo do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte onde há apenas uma disciplina básica de *Análise Experimental do Comportamento*, à qual não é dada continuidade com nenhuma outra posterior. Por outro lado, na UFMG há várias disciplinas iniciais dedicadas ao ensino de *Análise Experimental do Comportamento*, mas não tem nenhuma posterior que lhe dê continuidade. Na Fundação de Ensino Superior de São João Del Rey há duas disciplinas de *Análise Experimental do Comportamento*, seguida posteriormente por apenas uma disciplina de Terapia Comportamental nos últimos períodos.

Foi sugerido que o ideal seria uma seqüência de disciplinas gradualmente mais avançadas, dando continuidade ao ensino básico, que culminasse em áreas de aplicação. Esta continuidade levaria para as diferentes áreas a

maneira científica de trabalhar com dados que a *Análise Experimental do Comportamento* proporciona, culminando portanto com a pesquisa de aplicação.

Um modelo parcial deste tipo de continuidade seria o caso de Belém, que apresenta três níveis de disciplinas (básico, avançado I e avançado II), seguidos de dois níveis de estágio supervisionado de pesquisa (I e II) sem, no entanto, culminar em pesquisa de aplicação. Isto deixa, portanto, ainda em aberto o hiato entre o básico e a aplicação.

Problema 4: Os conteúdos dos cursos estão muito caducos. Estamos repetindo os mesmos conteúdos sem nenhuma renovação, sem atualização baseada nas novas áreas de pesquisa emergentes, nem em novos campos de trabalho. Isto impede ao aluno a possibilidade de aplicar os conceitos aprendidos em áreas de educação, saúde, etc.

Problema 5: A dificuldade do aluno em assimilar certos conceitos (ex. variável dependente e independente), foi vista como decorrente da falta de oportunidade do aluno de utilizá-los em projetos de pesquisa, onde ele precisa identificar estes conceitos, praticando assim sua habilidade de empregá-los corretamente. Não se trata de conceitos que são aprendidos apenas lendo-se um texto.

Problema 6: O laboratório não deve ser apenas uma ocasião de se fazer demonstrações de princípios básicos, nem ocasião apenas de praticar os exercícios básicos de laboratório, mas também uma passagem para o início do desenvolvimento de projetos de pesquisa. O aluno deve ter, portanto, a oportunidade de participar de projetos de pesquisa do professor, fazer auto-experimentação, fazer replicações diretas de pesquisas, etc...

Problema 7: O ensino da *Análise Experimental do Comportamento* é dado isoladamente, não compartilhando com outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento de investigações mais avançadas. Atualmente

pesquisas de ponta estão sendo desenvolvidas em áreas de superposição entre dois ou mais campos do conhecimento.

Procurou-se identificar as áreas do conhecimento que poderiam contribuir para o ensino da *Análise Experimental do Comportamento*, tendo sido sugerido, por exemplo, o ensino da teoria da evolução.

CONCLUSÃO

Cinco anos se passaram após este Primeiro Encontro e, apesar do desejo da Professora Lígia, não houve oportunidade de novo encontro para continuidade da discussão e constatação das mudanças que eventualmente tenham ocorrido em nosso repertório acadêmico de ensinar. Temos a certeza de que a oportunidade que tivemos, embora única, tornou possível uma revisão no tipo de trabalho que vínhamos fazendo.

Há ainda a ressaltar a importante contribuição de Hayes e Hayes (1992), especialmente com o livro *Understanding verbal relations*, que muito auxilia naquilo que considerávamos um vazio entre a *Análise Experimental do Comportamento* e a *Terapia Comportamental*. Estes avanços, bem como os recentes resultados decorrentes dos estudos de equivalência de estímulos, vem demonstrando que a *Análise Experimental do Comportamento* e a *Análise Aplicada do Comportamento* tem ainda muito a oferecer para a consolidação da Psicologia como uma ciência objetiva.

São exemplos de pessoas inovadoras e entusiastas como a Professora Lígia que necessitam ser imitados para que continuemos questionando, trocando e buscando novas maneiras de ensinar e pesquisar e aprimorando nossa ferramenta de trabalho para construir e consolidar a *Análise Experimental do Comportamento* como a Ciência do Comportamento Humano.

REFERÊNCIAS

- BALDWIN, J. D. e BALDWIN, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday life*. (trad., para efeito de circulação interna, com o título de *Princípios do comportamento na vida diária*, pelos profs. da UFMG, Laura F. Ciruffo, Maria José E. Vasconcellos, Sílvia R. Castanheira Pereira e Sônia S. Castanheira). Santa Bárbara: Universidade da Califórnia.
- HAYES, L. J. e HAYES, S.C. (1992). *Understanding verbal relations: the Second and Third International Institute on Verbal Relations*. Reno (Nevada): Context Press.
- LUNA, S.V. (1979). Uma revisão crítica de quinze anos de ensino da análise experimental do comportamento no Brasil: propósitos, efeitos e implicações. Texto de circulação interna referente ao *Simpósio realizado durante a 31ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza, Ceará.
- MACHADO, L. M. M.; BANDEIRA, M. P. A. e CROSZEWICZ, L. (1992). Relatório consolidado do *I Encontro de Professores de Análise Experimental do Comportamento*, realizado em São João Del'Rey.
- MATOS, M. A.; TODOROV, J. C.; LUNA, S. V. e AZZI, R. (1979) Análise Experimental do Comportamento: avaliação crítica. *Anais da IX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, p.22-47.
- MILLENSON, J. R. (1967) *Princípios de análise do comportamento* (trad. de Alina de Almeida Souza e Dione de Rezende). Brasília: Coordenada Editora de Brasília.

O CONCEITO DE MODELO E SUA UTILIZAÇÃO NAS CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO: BREVES NOTAS INTRODUTÓRIAS.

THE CONCEPT OF MODEL AND YOUR UTILIZATION IN THE BEHAVIORAL SCIENCES: INTRODUCTORY SHORT NOTES

Amauri GOUVEIA JR

RESUMO

O objetivo deste artigo é mapear as relações do conceito de modelo e sua utilização na pesquisa cotidiana em psicopatologia experimental. Para isto, aproximamos o conceito de modelo com o de metáfora e seus elementos.

Palavras chaves: modelos animais; modelos em psicologia; psicopatologia

ABSTRACT

The subject of this paper is to mapping the relationships of the concept of model and its utilization of this to the current research in experimental psychopathology. For this, we make an approximation to the concept of metaphor and its elements.

Keywords: Animal models; Models in Psychology; Psychopathology

O CONCEITO DE MODELO

O termo modelo vem do italiano *módello*, por sua vez, derivado do latim vulgar *modellus*, alteração feita ao latim *modulus*, o qual é diminutivo de *modus*, ou seja, medida. (Japiassu e Marcondes, 1989). Modelo é a forma ideal, o paradigma, tendo por função a criação de outros como ele. Já modelos teóricos são construções hipotéticas, teorizadas, modos de explicação que servem para a análise ou esclareci-

mento de uma realidade concreta. (Japiassu e Marcondes, 1989).

Para entender as características do conceito de modelo em seus termos essenciais é útil refletirmos sobre uma figura lingüística usada com grande freqüência: a metáfora.

Ao dizer: "fulano é burro como uma porta" ou, ainda, para a minha amada, "Teus olhos são duas pedras preciosas que brilham em meio ao seu rosto", estamos nos valendo de metáforas. Assim, tomamos um objeto qual-

quer (fulano, os olhos da amada), e o relacionamos a outro (a porta, pedras preciosas), definindo pelo segundo as qualidades que são consideradas como existentes no primeiro (a capacidade de aprendizagem, o brilho), alterando o sentido das palavras, fazendo o que é chamado comumente de analogia.

De forma analógica, o modelo é um mecanismo qualquer alterado para ser a explicação do outro, assim, temos "pirâmides de trabalho" ou a "máquina humana". Mas, além disto, a metáfora e modelos são também coisas que se modificam segundo o lugar, momento histórico e posição social que são usadas. Um exemplo corriqueiro disto é como o nosso sistema nervoso central tem sido descrito ao longo das últimas décadas: central telefônica, computador e, mais recentemente como holograma (Bond, 1984), refletindo em suas metáforas os avanços da tecnologia de cada época.

A partir do que foi exposto até agora podemos determinar três elementos que seriam determinantes do que é metáfora e também do modelo: são eles a redutividade, a pontualidade e o que chamamos de *Zeitgeist*.

Começemos pelo o último, *Zeitgeist* é uma palavra de origem alemã que significa espírito de época e é usada para designar o conjunto de crenças e elementos que determinam a visão de mundo de determinado indivíduo ou classe dentro de um contexto social e histórico específico. Assim, quando um determinado cientista ou artista produz uma obra, sua produção não é uma coisa que surge de dentro dele ou do acaso, mas é o reflexo de sua posição social e crenças que permeiam o momento histórico onde vive. Desta forma, um erudito do início do século XIX não se referiria ao cérebro como computador por não conhecer tal instrumento, e, provavelmente rejeitaria a idéia de que os processamentos de informação nada mais são do que simples trocas químicas entre diversas regiões do cérebro, já que suas crenças essencialistas iriam contra isto. Isto é bem explicitado em Kuhn (1994) e Heisenberg (1958).

A redutividade pode ser definida como sendo o fato de que ao fazer um modelo (ou uma metáfora) eu escolho um número finito de elementos do objeto a serem representados por outro, assim, falo da burrice do fulano que é tal qual uma porta, mas não falo de sua feiura ou que a porta poderia ser também um ótimo modelo de resistência a mudanças.

A pontualidade pode ser entendida como sendo o fato de que modelos estão interessados em representar um dado fenômeno e não outro, assim, a burrice é de fulano e não de seu irmão, o brilho do olhar é de minha amada e não de minha sogra e o funcionamento do cérebro é semelhante ao de um computador, e não o de um fígado.

A pontualidade também pode ser o elemento distintivo entre modelos e teorias, pois, enquanto o primeiro se preocupa com fatos isolados, o segundo tenta criar sistemas explanatórios gerais que arrolam hipóteses que podem ser justificadas por modelos.

A psicologia, como todas as ciências apresenta sistemas teóricos que geraram modelos pontuais, reduzidos e sob influência do *Zeitgeist* da época.

Valoração dos modelos

Um modelo é bom ou mau se sua utilidade dentro do espaço teórico onde foi criado é passível de mapeamento. Quanto maior o seu uso prático (*valor de uso*), possibilidade de previsão (*valor preditivo*) e similaridade com o fenômeno proposto (*valor de face*) melhor ele será considerado. Em resumo, podemos dizer que um modelo é bom quando funciona para os fins propostos. Desta forma, se os engenheiros químicos usam até hoje o modelo planetário de átomo quando existem modelos mais modernos é pelo fato de que este mostra-se funcional dentro das suas exigências.

O uso de modelos animais é amplamente usado em outras ciências biológicas para estudos fisiológicos e farmacológicos, entre outros. Em psicologia seu uso remonta aos primórdios

da psicologia científica, com o modelo de neurose de Pavlov.

Modelos em psicopatologia

O conceito de Psicopatologia é recente, sendo que somente após o século XVI é que a igreja deixou a guarda dos alienados para a nascente psiquiatria, e somente aí é que o desvio comportamental deixou de seu carácter místico-religioso para se constituir uma doença como tal (para uma revisão, ver Foucault, 1972). Ainda assim há controvérsias quanto à classificação das doenças mentais como tal. Graeff (1983) lista alguns critérios para que uma doença possa ser classificada desta maneira, como patologia ou doença (*Disease*):

- a - uma síndrome: conjunto característicos de sinais que andam juntos, podendo ser distintos de outras síndromes pela investigação clínica;
- b - o decurso temporal da condição mórbida é previsível, permitindo prognósticos e,
- c - identificam-se lesões orgânicas características nos exames histopatológicos e anatômicos, além das causas possíveis e suas manifestações, ou seja a etiologia e a fisiopatogenia, respectivamente, que permitam o desenvolvimento de tratamentos eficazes dos sintomas e causas da doença.

Graeff cita ainda que em psiquiatria algumas doenças atendem a todos estes critérios, como a pelagra ou a neurosífilis, mas que outras não, considera então um critério mais flexível, traduzível pela palavra perturbação ou distúrbio (*Illness*), que indica a presença de um sofrimento sem necessidade de correlato biológico direto. Para nós, no entanto, é importante que haja o desenvolvimento de um conceito de patologia animal, isto é, que possamos falar de alterações em animais, de forma a descrever funcionalmente e aproximadamente o que é pretendido, seja isto uma doença orgânica ou não. Assim, podemos dizer que em psicopatologia animal,

tentamos descrever alterações da topografia ou funcionalidade do comportamento regular, que em sua similaridade possam ser tomadas como modelos.

Validação dos modelos em psicopatologia experimental

Mckinney (1977) cita 4 perguntas que devem ser respondidas para que um modelo animal possa ser considerado excelente:

- 1 - Este modelo descreve as causas e tratamentos essenciais da desordem a que se propõe modelar?
- 2 - Existe similaridade de sintomas entre a patologia e o modelo proposto?
- 3 - Existe um substrato biológico similar entre a patologia e o modelo?
- 4 - É um modelo específico para uma desordem particular ou simplesmente uma modelagem de aspectos gerais da psicopatologia humana?

Embora estas perguntas possam constituir-se em um parâmetro seguro para escolher e testar a validade de um modelo, elas apresentam algumas dificuldades (Bond, 1984). Assim, como ficam o desenvolvimento de modelos para patologias em que as causas e/ou tratamento não estão muito claras, assim como a síndrome de Rert e o autismo? Ou como poderemos testar certos sintomas que somente são passíveis de investigação pela linguagem ou que carecem de uma operacionalização mais clara, como a "tendência suicida" ou a "obsessão"? Como ficariam ainda as patologias que não têm base fisiológica ou funcional conhecida? E, por fim, a última pergunta: é mais útil desenvolver modelo de patologia ou modelo de sintomas? Não nos alongaremos nesta questão por ser ela uma área delicada e apaixonante, mas onde as discussões têm se mostrado infrutíferas (para uma discussão mais aprofundada ver Willner, 1991)

Uma solução possível é desenvolver modelos humanos de sintomas psicopatológico, par-

tindo do pressuposto que a ocorrência destes não é mais que a exacerbação de elementos encontrados no comportamento cotidiano dos sujeitos.

Outro caminho pressupõe que o comportamento animal e humano não são coisas diversas, mas fazem parte de um contínuo dentro da evolução (Skinner, 1984, 1974) sendo selecionado pelas suas conseqüências tanto na ontogênese, como na filogênese (Skinner, 1984, 1974). Ao longo da evolução as espécies estão submetidas a pressões evolutivas diversas, gerando assim, mecanismos homólogos, isto é, diferentes entre si, mas com a mesma função. Já quando espécies são submetidas a pressões evolucionárias iguais, mas apresentam soluções evolutivas diversas, temos analogias. No entanto, muito pouco pode ser extrapolado diretamente no tocante a comportamento de uma espécie para a outra.

Boa parte das pesquisas desenvolvidas na área médica valem-se do estudo de modelos analógicos que permitem extrapolações pontuais, naqueles aspectos que se mostram similares. Desordens orgânicas encontradas em seres humanos, tal qual o câncer, são desenvolvidas em outros animais e seus resultados são, em grande parte generalizados para a nossa espécie. No terreno da psicologia, o pensamento evolutivo ainda causa escândalo e é recebido com resistência por largos setores, já que há uma crença arraigada que o que chamamos de psiquismo é algo unicamente encontrado em seres humanos. É verdade que a analogia pura e simples não é de todo possível na Psicopatologia, mas também não o é em outras ciências da saúde. Ainda assim, somos muito freqüentemente confrontados com analogias poderosas. Assim, em 1979 Cade (*apud* Bond, obra citada), injetou em cobaias urato de lítio, um sal bastante solúvel, a fim de testar a sua hipótese de que a mania era causada por um excesso de uréia no organismo. Em vez dos animais ficarem excitados, eles apresentaram letargia. Em um estudo posterior, com carbonato de lítio (um sal similar, mas que isolava os efeitos possíveis da uréia), Cade tratou 10 pacientes com mania com lítio e viu normalizar-se

os seus humores, causando-lhes redução da atividade motora de forma similar ao ocorrido nas cobaias.

Nestes experimentos, podemos ver que o autor valeu-se de elementos anteriormente discutidos. Estes e outros dados da literatura reforçam-nos a convicção da riqueza das possibilidades de pesquisa nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOND, N.W.(1984) - Animal models in psychopathology: an introduction, em Bond, N.W. (org)(1984) - Animal models in psychopathology, Academic Press, inc. Australia**
- FOUCAULT, M (1972) A história da loucura na idade classica, Perspectiva, S.Paulo**
- GRAEFF, F.G. e Brandão, M.L. (edit)(1993) Neurobiologia das doenças mentais, Lemos, S. Paulo.**
- HEISENBERG, W.(1958) Physicist's conception of nature, Londres: Hutchinson**
- JAPAISSU, H e Marcondes, (1989) Pequeno dicionario de filosofia. São Paulo: Jorge Zahar Ed.**
- KUHL, T.S. (1994) A estrutura das revoluções científicas, (Série Debates, 115). São Paulo: Perspectiva**
- MCKINNEY, W. J. T. Behavioral models of depression in monkeys em I. Hanin e E. Usddin (eds). Animal Models in Psychiatry and Neurology. Oxford: Pergamon, 1977:17-26**
- SKINNER, B.F.(1974)About Behaviorism, New York: Knopf**
- SKINNER, B.F.(1984) Seletion by consequences, Behavioral and Brain Science, 7(4):477-481**
- WILNNER, P (1991) (ed) Behavioral Models in Psychopharmacology: Theoretical, industrial and clinical perspectives, Cambridge University press, Cambridge**

AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE HABILIDADES CLÍNICAS PARA ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DE PSICOLOGIA

EVALUATION OF AN EXPERIENCE ON THE TEACHING OF CLINICAL SKILLS FOR FRESHMEN OF PSYCHOLOGY

Cynthia Borges de MOURA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a experiência realizada descrevendo os efeitos do Projeto proposto sobre os alunos participantes. Avaliou-se o impacto da experiência sobre a formação dos alunos e a utilidade do modelo proposto para aprendizagem de habilidades clínicas relevantes à atuação como psicólogo. Participaram desta experiência 17 alunos do primeiro ano do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A realização do Projeto constou de três fases: 1) Preparação e Planejamento; 2) Realização e Acompanhamento; 3) Avaliação da Experiência por alunos e supervisores. Os resultados mostraram que o Projeto, tal como foi desenvolvido, teve efeitos positivos para a formação dos alunos em vários aspectos, principalmente sobre o crescimento pessoal. Como a formação profissional do psicólogo não é algo diferente de sua formação pessoal e que ambos os repertórios (pessoal e profissional) estão em estreita relação, o impacto dessa experiência sobre a visão de homem e de mundo dos alunos e as mudanças de postura e atitudes daí decorrentes pareceram ser as contribuições mais importantes desta experiência para sua formação profissional.

Palavras-chave: Formação profissional, Treino de habilidades clínicas, Relação teoria-prática.

ABSTRACT

The present work aimed at evaluating the experience developed describing the effects of the proposed Project upon the participants, concerning the impact on their education and the use of the proposed model in the learning of relevant clinical abilities to their actuation as a psychologist. Seventeen Psychology's freshmen of Universidade Estadual de Londrina participated in the experience.

The Project was carried out in three phases: 1) Preparation and Planning; 2) Realization and Accompaniment; and 3) Evaluation of the experience by students and supervisors. The results showed that the Project, as developed, had positive effects upon the students's education, in several aspects, but mainly upon their personal growth. Since the Psychologist's education is not different from his/her personal formation, and since both repertoires (personal and professional) are closely related, the impact of such experience on the students' vision of the world and of mankind and the change in attitudes that followed seem to be the most important contributions of the experience on the student's professional education.

Key-words: *Professional Educational, Clinical Abilities, Theory-Practice Relation*

Introduzir alunos dos primeiros anos do curso de Psicologia num trabalho prático que proporcionasse a eles um contato inicial com a realidade do trabalho psicológico, na verdade, sempre foi mais uma solicitação dos próprios alunos do que um esforço dos docentes em favor da formação destes. Algumas poucas tentativas neste sentido sempre são muito limitadas colocando o aluno em contato indireto com tal realidade, ouvindo palestras ou realizando entrevistas com profissionais de diversas áreas. Tal contato além de não desenvolver no aluno habilidades necessárias a sua prática profissional, muitas vezes ainda fortalece a visão idealista e estereotipada da profissão, do profissional e das áreas de atuação, não levando o aluno a considerar formas alternativas de inserção do psicólogo em novos espaços de trabalho.

Trabalhando como docente do primeiro ano, também sentia necessidade de introduzí-los em tal prática, mas esbarrava com a limitação de como fornecer uma atividade prática protegida, na qual eles pudessem atuar sem ônus para a população-alvo, (dada a falta de subsídios teóricos dos mesmos), e ao mesmo tempo fornecessem uma contribuição significativa para esta população (dado que a maioria dos trabalhos iniciais do curso são observacionais). Desta forma, um trabalho comunitário de caráter preventivo pareceu ser a melhor alternativa.

Atuando como coordenadora de um Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina que vem sendo desenvolvido junto a um Projeto da Prefeitura (Projeto Piá) que atende crianças e adolescentes de uma comunidade pobre da cidade com o objetivo de prevenção a delinquência, vi neste contexto o espaço ideal para realizar este trabalho conciliando as necessidades dos alunos e da comunidade. Organizou-se assim o intitulado "Projeto de Férias" que envolvia o planejamento e a realização de uma semana intensiva de atividades recreativas dirigidas, durante as férias escolares de janeiro e julho, com os seguintes objetivos:

- 1) Oportunizar um espaço para que as crianças e adolescentes ligados ao Projeto Piá usufruam de atividades lúdicas e recreativas voltadas para o desenvolvimento da criatividade e socialização;
- 2) Fornecer aos educadores do Projeto Piá oportunidade de reciclagem de conhecimentos pela aprendizagem direta de novas estratégias de interação e uso de recursos lúdicos;
- 3) Proporcionar aos alunos dos primeiros anos do curso de Psicologia uma experiência prática no contato com a realidade que permitam a eles desenvolver e/ou aprimorar habilidades de interação e trabalho com crianças.

A proposição deste Projeto foi a alternativa encontrada para que algumas dificuldades com este tipo de inserção do aluno iniciante pudessem ser superadas. O Projeto apoiou-se nas seguintes suposições:

- 1) Os alunos teriam um contato muito próximo com o trabalho psicológico em comunidades, uma vez que atuariam diretamente com a população, tendo a direção das atividades sob sua responsabilidade. Desta forma, não realizariam um trabalho meramente observacional e poderiam se envolver nas dificuldades concretas do trabalho prático e na realidade da comunidade atendida;
- 2) Os alunos realizariam um trabalho com "características psicológicas", uma vez que deveriam planejar e executar atividades recreativas direcionadas para o desenvolvimento da socialização, criatividade, cooperação e habilidades sócio-emocionais das crianças e não voltadas apenas para o entretenimento das mesmas;
- 3) O trabalho em si não traria riscos para a comunidade pois, dado seu enfoque preventivo, não envolveria intervenção direta sobre problemas apresentados;
- 4) A comunidade poderia se beneficiar com os objetivos do Projeto: crianças teriam oportunidade para treinar e desenvolver habilidades importantes de convívio social e educadores poderiam acompanhar as atividades e aprender a utilizar novos recursos para seu trabalho cotidiano com as crianças;
- 5) Finalmente, caso os objetivos propostos não fossem completamente atingidos, dadas as suposições anteriores, nenhuma das partes envolvidas seria prejudicada com o desenvolvimento de uma experiência como esta.

Assim, este artigo apresenta a primeira experiência com a realização deste Projeto.

Será descrita a trajetória do grupo de alunos desde a preparação até a realização e a avaliação final da experiência, a metodologia utilizada e o acompanhamento/ supervisão durante a realização das atividades. O que sentimos, o que aprendemos, o que precisamos mudar ou aprimorar, e a contribuição deste Projeto para os objetivos e necessidades iniciais dos alunos são focos da análise crítica realizada. A utilidade deste modelo para a inserção inicial do aluno à prática e para a aprendizagem de habilidades clínicas relevantes a atuação como psicólogo serão também analisadas.

Aspectos essenciais à formação de Psicólogos

A formação do psicólogo tem sido amplamente discutida nestes últimos anos. Muita atenção tem sido dada a questão da formação do profissional da Psicologia em todos os seus aspectos. Discute-se desde os conteúdos teóricos imprescindíveis a formação (Shook, Clair, Harstfield e Hermingway, 1995) até as habilidades específicas para o bom exercício da profissão nas diversas áreas de atuação, dando ênfase a estruturação dos currículos dos cursos e as estratégias de ensino (Rangé, Guilhardi, Kerbauy, Falcone e Ingberman, 1995). Quanto a formação em Psicologia Clínica muitos relatos são encontrados em relação a definição de quais comportamentos são relevantes a um psicoterapeuta, qualquer que seja a abordagem teórica que ele assuma (Pollack e Slan, 1995).

Terapia Comportamental: Que habilidades são requeridas do terapeuta?

Falando especificamente da formação do terapeuta comportamental, Rangé, Guilhardi, Kerbauy, Falcone e Ingberman (1995) listaram e definiram alguns comportamentos terapêuticos relevantes que, segundo eles, favorecem a efetividade clínica do terapeuta. Alguns deles são: 1. Empatia, aceitação, interesse genuíno, calor humano e compreensão; 2.

Apoio; 3. Diretividade e controle; 4. Questionamento; 5. Clarificação e estruturação; 6. Interpretação; 7. Confrontação e crítica; 8. Análise, avaliação e formulação de casos; 9. Uso adequado de técnicas terapêuticas; 10. Manejo de problemas especiais; 11. Comportamento ético; 12. Capacidade de tolerância à frustração, de persistência, paciência; 13. Capacidade de não-envolvimento pessoal, de decentramento; 14. Capacidade de demonstrar ânimo, otimismo, dinamismo, carisma e liderança; 15. Equilíbrio emocional.

Guilhardi (1988) discutindo também questões relativas a formação de terapeutas comportamentais aponta algumas contingências de desenvolvimento e manutenção do repertório do terapeuta às quais ele deve responder simultaneamente: 1. Contingências geradas pela comunidade-cliente; 2. contingências geradas pela relação terapêutica; 3. Contingências geradas pela interação com uma equipe; 4. Contingências geradas pela comunidade universitária; 5. Contingências geradas pela comunidade científica. Cada um desses conjuntos de contingências, segundo ele, ajuda o terapeuta a desenvolver-se em relação a habilidades necessárias a uma boa atuação por ampliar seu repertório através das diferentes respostas que os diferentes contextos requerem do terapeuta enquanto profissional.

Pollack e Slan (1995) oferecendo sugestões a líderes de psicoterapia de grupo, entre outras coisas, abordam a questão das habilidades requeridas de um terapeuta. Eles afirmam que um terapeuta deve não apenas conhecer a si mesmo, mas também ser ele mesmo na interação com os clientes. Para estes autores, a artificialidade é comumente percebida como desrespeito pelos clientes. Assim como na terapia individual, na terapia de grupo os terapeutas precisam ser bons ouvintes, ter habilidade para confrontar e assumir um enfoque teórico que norteie suas intervenções, devem ter habilidade de facilitar a auto-exposição do grupo e assegurar a participação de todos encorajando o

compartilhar suas dificuldades no grupo e facilitando o feedback interpessoal.

Habilidades requeridas dos psicoterapeutas de crianças

Falando agora especificamente do trabalho com crianças, alguns autores têm ressaltado que o treinamento de terapeutas que trabalham com crianças deve ter duas características básicas: amplitude e diversificação (Stephen e Phillips, 1991 apud Conte, 1993). Os temas básicos que terapeutas deveriam dominar seriam o desenvolvimento humano (pais e crianças), tipos e severidade de problemas infantis, aspectos culturais (étnicos, sócio-econômicos), contexto de intervenção e modalidades de tratamento.

Conte (1993) abordando a questão da formação de terapeutas, concorda que terapeutas de crianças devem compartilhar as características apontadas para terapeutas de adultos, e além disso apresentar algumas habilidades específicas para o trabalho terapêutico com crianças. Esta autora relaciona alguns comportamentos e habilidades clínicas que parecem ser muito relevantes ao terapeuta de crianças:

- 1) Ter capacidade de permanecer relaxado, à vontade frente a criança, não se comportando como censor, pai ou professor;
- 2) Ter uma empatia de "mão-dupla": conseguir alternar papéis e olhar para os fatos ora do ponto de vista dos pais e ora do ponto de vista da criança (pois muitas vezes eles são contraditórios);
- 3) Gostar de brincar e saber brincar com a criança, ter habilidade para fazer coisas que elas gostam;
- 4) Transpor o brincar para o desenvolvimento dos objetivos terapêuticos;
- 5) Ter um amplo repertório para poder alternar propostas na direção do desejado. Não ser excessivamente preso ao programado (metódico);

- 6) Ter flexibilidade e criatividade, só possível com um amplo repertório;
- 7) Saber lidar com perguntas de ordem pessoal, por parte da criança;
- 8) Ter habilidade para lidar com pressões sociais (pais, escola, etc, e com expectativas sociais versus bem estar da criança).
- 9) Saber esperar pelos resultados, e não ter ansiedade em mostrar serviço.

Treinamento de psicoterapeutas: quais são as alternativas?

Segundo Conte (1993), no treinamento de terapeutas, o curso de psicologia pode estar gerando regras sobre qual é a postura desejável para o terapeuta, baseadas em modelos estáticos, que não consideram aspectos ambientais e contextuais. A proposta que ela apresenta é a de que, mais do que seguir regras, o terapeuta esteja atento e se deixe modelar pelas contingências especiais de cada caso, prestando atenção a "quem dirige que tipo de procedimento, para que tipo de indivíduo ou família, com que tipo de problema, em que contexto". Segundo esta autora, o terapeuta deve se desenvolver sob controle do desenvolvimento pessoal do seus clientes e das contingências presentes na psicoterapia.

Poucos estudos apontam para como estas habilidades podem ser ensinadas. Alguns poucos trabalhos sobre supervisão, indicam alguns caminhos para o ensino de habilidades a alunos de final de curso (Silvares, 1997). Nenhum relato foi encontrado sobre trabalhos práticos de qualquer natureza envolvendo alunos do início do curso. Talvez mais que uma falha, isto indique a concepção de que a teoria precede a prática e não que ambas podem caminhar juntas e subsidiar uma a outra (Morato, 1996). Este trabalho tem esta pretensão: mostrar uma experiência que está começando, mas frutificando, com o objetivo de dar a estes alunos a oportunidade de desenvolverem-se como pessoas, treinar habilidades e começarem a prepa-

ram-se para uma atuação clínica futura, mostrando que a formação clínica do psicólogo pode e deve começar desde cedo, para ser mais rica e mais completa.

OBJETIVOS

- 1) Avaliar a experiência realizada descrevendo os efeitos do Projeto proposto sobre os alunos participantes quanto ao impacto sobre sua formação (a avaliação dos efeitos do Projeto sobre as crianças e educadores será propositalmente excluída por não fazer parte dos objetivos desta análise);
- 2) Avaliar a utilidade do modelo proposto para a inserção inicial do aluno à prática e para a aprendizagem de habilidades clínicas relevantes a atuação como psicólogo.

MÉTODO

Os Alunos: Participaram desta experiência 17 alunos do primeiro ano do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como o Projeto foi desenvolvido nas férias escolares de fevereiro de 1998, tais alunos já haviam concluído o primeiro ano. Por ser uma primeira experiência optou-se por um número restrito de alunos participantes para testagem da proposta. Houve assim necessidade de se realizar uma seleção, dado o alto número de interessados que se inscreveram (40 alunos). Os alunos foram selecionados mediante combinação de quatro critérios: 1) disponibilidade para participação na data prevista; 2) motivo pelo qual desejava participar do Projeto; 3) possuir alguma experiência anterior com crianças e; 4) desempenho nas disciplinas relativas a Psicologia no primeiro ano.

A Equipe de Supervisores: O Projeto de Extensão do qual este Projeto de Férias fez parte envolvia o trabalho de três docentes,

todas ligadas o Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da UEL. Durante a realização do Projeto de Férias, as docentes se revezaram no acompanhamento aos alunos de modo que durante toda a semana e em cada período do dia havia uma docente no local do trabalho supervisionando as atividades e auxiliando no desenvolvimento das mesmas. No período de preparação que antecedeu a semana de atividades, as três docentes realizaram juntas o treinamento dos estagiários.

Procedimento: A realização do Projeto como um todo constou de três fases:

- 1) **Preparação e Planejamento:** Imediatamente após a divulgação dos alunos selecionados foi marcada uma reunião para explicitação das diretrizes do Projeto. Esta reunião foi realizada no final do ano letivo de 1997. Neste encontro definiu-se quais seriam as atividades, e o grupo concordou que seria mais adequado os seguintes agrupamentos: Música e Dança; Teatro; Argila e Sucata; e Recreação ao Ar Livre. Os alunos distribuíram-se nos quatro grupos conforme as afinidades com as atividades. Foi solicitado então que dentro destas grandes áreas eles planejassem as atividades conforme os objetivos já citados e trouxessem o planejamento para discussão nos dias marcados para preparação no próximo ano. Três dias antes da semana prevista para a realização das atividades com as crianças (em fevereiro de 1998) o grupo de alunos e de supervisores reuniu-se para verificação e adequação do planejamento, preparação de material, discussão teórica sobre o contexto de pobreza e trabalhos preventivos e visita ao local da realização do Projeto.
- 2) **Realização e Acompanhamento:** Na semana marcada os alunos iniciaram as atividades. Eles também montaram um revezamento de forma que uma equipe atuava pela manhã e outra a tarde desenvolvendo as mesmas atividades, uma vez que as crianças não eram as mesmas nos dois períodos. As supervisoras sempre estavam por perto acompanhando as atividades, auxiliando na sua condução, dirimindo dúvidas, resolvendo problemas. Nos intervalos das atividades, normalmente antes de começarem, às vezes ao final do dia, o grupo se reunia para conversar. Normalmente a conversa era em torno do que fazer diante dos problemas e dificuldades encontradas, tais como brigas, xingamentos, agitação, crianças que não obedeciam ordens e se dispersavam, crianças retraídas, tímidas e que não se envolviam com as atividades e com o grupo. Os supervisores ouviam a questão e qual tentativa foi feita para resolvê-la, pedia a opinião dos outros alunos a respeito da situação, e conduzia uma análise da melhor solução para aquele problema, caso ocorresse novamente.
- 3) **Avaliação da Experiência:** A avaliação do Projeto, do alcance de seus objetivos e de seu funcionamento como um todo foi realizada de duas formas: Num primeiro momento, foi solicitado aos alunos, ao final da semana, que respondessem a um formulário de avaliação. Esta avaliação formal visava promover reflexão específica sobre alguns pontos considerados relevantes para a formação dos alunos, avaliação da proposta do Projeto e reformulação de sua execução. Visava também proporcionar um espaço para a expressão de idéias, opiniões e vivências dos alunos em relação a experiência. Num segundo momento, as supervisoras realizaram a sua avaliação da semana, discutindo o que consideraram aspectos positivos e negativos, o que deveria ser mantido, reformulado e/ou implemen-

tado numa próxima experiência. A análise dos formulários e a avaliação a posteriori do processo é realizada a seguir.

RESULTADOS

Avaliação da experiência pelos alunos

A avaliação que os alunos realizaram dessa experiência foi moldada dentro de alguns parâmetros relativamente amplos que se considerava importante para reflexão. Apesar de ter sido uma avaliação dirigida, muitas das vivências pessoais dos alunos puderam ser resgatadas em sua riqueza e originalidade. Na avaliação realizada foram solicitados a análise dos seguintes temas: 1) aspectos da experiência que foram positivos e úteis para você como pessoa e para a formação acadêmico-profissional; 2) aspectos positivos e aspectos a serem aprimorados no desempenho frente a organização e realização das atividades e no manejo com as crianças; 3) principais dificuldades enfrentadas

quanto a conduzir atividades, interagir com as crianças, lidar com imprevistos e problemas, orientar o desenvolvimento das atividades e o comportamento das crianças para o alcance dos objetivos propostos, etc; 4) relação teórico-prática proporcionada pela experiência dentro dos limites do conhecimento já adquirido em Análise do Comportamento; 5) espaço para críticas, sugestões, idéias, recadinhos ou qualquer outra observação.

Retiramos deste material os aspectos e vivências apontados por eles como mais marcantes e significativos quanto a cada um dos aspectos solicitados. Observou-se que, mesmo tendo um parâmetro pré-delimitado, cada aluno colocou sua experiência individual e sub-temas emergiram em cada tema solicitado. Cada item será apresentado seguido de recortes ilustrativos dos relatos dos próprios alunos quanto a sua percepção acerca da questão.

Na tabela abaixo encontra-se um resumo dos temas principais abordados pelos alunos e dos sub-temas que emergiram dos relatos:

TABELA 1: Temas e Sub-temas emergidos da avaliação formal dos alunos

<p>Tema 1: Aspectos da experiência que foram positivos e úteis para você como pessoa e para a formação acadêmico-profissional</p>	<p>Sub-tema 1.1: Experiência relevante para vida pessoal: impacto da diferença sócio-cultural sobre a vida pessoal provocando mudança de percepção, atitudes e valores; experiência contribuiu para o crescimento e para maior valorização do eu e do outro.</p>	<p>Sub-tema 1.2: Importância para a vida profissional: aprendizagem ocorrida será útil futuramente. Não há identificação do para quê ou em quê. Identificaram o trabalho preventivo como opção de atuação profissional que eles conheceram mais de perto.</p>
<p>Tema 2: Aspectos positivos e a serem aprimorados no desempenho frente a organização e realização das atividades e no manejo com as crianças</p>	<p>Sub-tema 2.1. Aspectos positivos: Alta motivação para participar do trabalho, a boa vontade, a disposição, a socialização, a vontade de fazer tudo certo e de ensinar e aprender.</p>	<p>Sub-tema 2.2: Aspectos a serem aprimorados: lidar consigo mesmo frente às peculiaridades das crianças e do contexto, medo de errar, falta de auto-confiança e auto-controle, lidar com imprevistos, e com sentimentos gerados pela situação, assumir o domínio da situação e colocar limites aos excessos das crianças.</p>

<p>Tema 3: Dificuldades enfrentadas quanto a orientar o desenvolvimento das atividades e o comportamento das crianças para o alcance dos objetivos propostos</p>	<p>Sub-tema 3.1: Dificuldades para lidar consigo mesmo frente à situação (seus sentimentos e reações) e lidar com os déficits e excessos comportamentais das crianças como: lidar por um lado com brigas, xingamentos, agitação, crianças que não obedeciam ordens e se dispersavam, e por outro lado com "carência afetiva" e timidez.</p>		
<p>Tema 4: Relação teórico-prática proporcionada pela experiência dentro dos limites do conhecimento já adquirido em Análise do Comportamento</p>	<p>Sub-tema 4.1: Identificação de alguns conceitos principais que conseguiram visualizar e que tentaram implementar na prática. Foram poucos os que se arriscaram a uma explicação puramente teórica da experiência, a maioria identificou com exemplos a sua compreensão teórica da prática realizada e outros poucos não conseguiram estabelecer uma relação mínima entre teoria e prática.</p>		
<p>Tema 5: Espaço para críticas, sugestões, idéias, recadinhos ou qualquer outra observação.</p>	<p>Sub-tema 5.1.: A mudança proporcionada pela experiência em sua concepção de vida, sua percepção sobre crianças carentes e seu preconceito em relação a pobreza. Além de ter sido uma boa experiência acadêmica foi também uma experiência de vida muito marcante.</p>	<p>Sub-tema 5.2.: O reconhecimento do trabalho realizado pelos professores, cujo empenho e dedicação parecem ter servido de modelo para o enfrentamento de desafios profissionais.</p>	<p>Sub-tema 5.3.: A gratidão pela experiência proporcionada a alunos de primeiro ano de curso que não tem oportunidade de envolver-se em trabalhos práticos e a solicitação para a continuidade do Sub-Projeto nos mesmos moldes envolvendo primeiranistas.</p>

Quando levados a refletir sobre os **aspectos da experiência que foram positivos e úteis para você como pessoa e para a formação acadêmico-profissional** (Tema 1), a maioria identificou claramente a relevância desta experiência para sua vida pessoal (Sub-tema 1.1). Todos relataram o impacto da diferença sócio-cultural sobre suas vidas, relataram a diversidade de sentimentos vivenciados, mudança de percepção e de atitudes e o quanto esta experiência contribuiu para o crescimento enquanto ser humano para uma maior valorização do eu e do outro. Observe-se alguns relatos:

Ieda: *"Número inesperado de aspectos positivos... foi surpreendente... o meu conhecimento sobre uma realidade pobre e*

marginalizada mudou radicalmente... aprendi a dar valor a vida que possuo... em relação a formação acadêmico-profissional permitiu conhecer melhor esta área de atuação e o que a ciência pode oferecer contribuindo para um melhor desenvolvimento psico-social de crianças cujo caminho seria a marginalidade"

Ana Cristina: *"Essa experiência foi muito positiva para mim... tive a chance de lidar com vários sentimentos meus, organizá-los e procurar agir da forma mais conveniente... (senti angústia por não estar conseguindo desenvolver a atividade direito... dá vontade de xingar as crianças que estão fazendo bagunça), tive que me*

controlar, pensar no que havia de errado comigo para que as crianças não se interessassem pelas brincadeiras, foi ótimo para mim como pessoa e futura profissional, pois olhar para os nossos defeitos e limitações é muito difícil de admitir, aceitar e fazer algo para mudar”

Heloísa: *“essa experiência foi positiva para mim... pude entrar em contato com a ‘diferença’ e ver como esta provoca um choque na gente... mas que com o tempo de convívio vai desaparecendo. Eu me senti realizada e capaz de lidar com as crianças o que no futuro vai me favorecer pois desejo trabalhar com crianças”*

Josy: *“a experiência me trouxe contato com uma realidade que eu não conhecia... me dei conta de como não tenho problemas comparados com as dificuldades que aquelas crianças passam... as crianças não são aquilo que eu imaginava como agressivas, desobedientes e de mal com a vida... são carinhosas, amigas e felizes... eu aprendi mais com elas do que elas comigo... quanto a minha formação acredito que foi só o começo de um aprendizado... que com certeza nunca termina...”*

Respostas mais vagas foram dadas a questão da utilidade futura desta experiência durante a própria Universidade e para a vida profissional (Sub-tema 1.2). Alguns identificaram aspectos gerais e outros souberam apenas dizer que a aprendizagem ocorrida será útil mas não souberam identificar para quê ou em quê. Identificaram o trabalho preventivo como uma opção de atuação profissional que eles conheceram de perto. Alguns relatos:

Kellen: *“vários aspectos positivos: contato com crianças de nível social diferente, oportunidade de estar colaborando com o Projeto e de poder aplicar conceitos aprendidos... trabalho conjunto com os professores... obtenção de experiência dentro da Psicologia Infantil”*

Ana Cláudia: *“experiência muito válida.. pude ter contato com crianças de uma realidade totalmente diferente da nossa, mas seres humanos com pensamentos e emoções como eu... que querem carinho e atenção como todos nós... no futuro essa experiência poderá ser lembrada no estudo da vida de população com outras regras, costumes...”*

André: *“a participação veio me revelar parte da realidade em que vivem crianças pobres... refleti muito sobre como proceder para ganhar a confiança, ter interação e poder esclarecê-las... acredito que futuramente esta experiência vai contribuir muito para o entendimento de aspectos teóricos e para um aperfeiçoamento do lidar com crianças e adolescentes”*

Flávia: *“eu percebi a dificuldade real de aplicar a teoria à prática... quando as situações ocorrem você fica meio perdida... o projeto me deu a oportunidade de emitir diferentes respostas e observar as consequências sobre as crianças... e ir aprimorando minhas atitudes e quando um caso parecido acontecia novamente eu obtinha maior sucesso... daqui pra frente terei outra maturidade para estudar as teorias... além de ter aumentado meu interesse pela terapia infantil”*

Humberto: *“a experiência foi positiva pois aumenta meu repertório com crianças e mostra como não devo fazer e/ou deixar que façam... a experiência com educadores, professores, colegas e com uma realidade que difere da minha e tudo o mais que não posso ainda discriminar”*

Quando solicitados a avaliar os **aspectos positivos do próprio desempenho na realização das atividades com as crianças e os aspectos a serem aprimorados** (Tema 2), a maioria citou como aspectos positivos (Sub-tema 2.1) a alta motivação para participar deste trabalho, a boa vontade, a disposição, a socialização, a vontade de fazer tudo certo e de

ensinar e aprender. Cada um também apontou aspectos pessoais que, segundo sua avaliação, lhe facilitaram a inserção no projeto e o relacionamento com as crianças, como por exemplo:

Kellen: *“já ter experiência com crianças menores... ter a paciência necessária... o fato de acreditar que eu poderia desenvolver um bom trabalho independente de minhas dificuldades ou limitações”*

Josy: *“me dei muito bem no relacionamento com as crianças... não tive problema para organizá-las e fazer com que realizassem as atividades... ao mesmo tempo que fiz amizade com elas consegui manter o respeito... procurei entrar dentro da realidade delas: usar suas gírias, tocá-las para me aproximar mais e dar carinho”*

Danyella: *“no início houve dificuldades... crianças ficavam impacientes... foi difícil mas conseguimos mantê-las em ordem... confesso que superei minhas expectativas... depois de passado o sufoco acredito que desenvolvi um relacionamento cordial... tornou nossa convivência mais fácil... fui gostando mais delas...”*

Lilian: *“estava sempre disposta a fazer o que tinha para ser feito... os aspectos positivos foram boa vontade, disposição, socialização, vontade de fazer tudo certo, de ensinar e aprender...”*

Patrícia: *“na minha atividade eu me esforcei... não sou a pessoa mais criativa existente, nas férias procurei me atualizar nos brinquedos feitos com sucata e aprendi bastante... aprendi lidar com crianças imediatistas... me relacionar com uma criança deficiente mental... sendo que nem imaginava ter atitudes frente a situações que me pareceram difíceis...”*

Flávia: *“... termos trabalhado em grupo fez com que novas idéias surgissem ou fossem aprimoradas... meu desembaraço para falar em público me ajudou a organizar melhor as atividades”.*

Tatiana: *“desempenhei bem por já ter experiência razoável como professora... constatei que posso realizar um trabalho bom quando me proponho mesmo com minhas limitações e inseguranças... foi importante ter a responsabilidade em minhas mãos de conduzir as atividades...”*

Humberto: *“acredito ter tido um bom desempenho frente as crianças e educadores tendo como base a aceitação e carinho que acredito serem advindos do meu esforço em entendê-los e aceitá-los como são, engolindo preconceitos e o medo de pegar piolhos, mantendo a boa vontade e a disposição em superar limites...”*

Quanto aos aspectos a serem aprimorados (Sub-tema 2.2) as respostas foram mais concentradas em torno de uma temática comum: lidar consigo mesmo frente às peculiaridades das crianças e do contexto e lidar com estas últimas em si mesmas. Percebe-se nas respostas o medo de errar em alguma coisa, falta auto-confiança e auto-controle, lidar com imprevistos, lidar com sentimentos gerados pela situação e principalmente assumir o domínio da situação e colocar limites aos excessos das crianças. Alguns relato são bem claros:

Kellen: *“questão de saber impôr limites.. e falar a coisa certa na hora certa”*

Ana Cristina: *“em quase todos os aspectos, nos falta embasamento dentro do curso... mas o que eu mais preciso me aprimorar é o não envolvimento emocional tão intenso com as crianças... estou morrendo de saudades!!!”*

Heloísa: *“queria ter podido ser mais calma, menos agitada e afobada”*

Ana Carolina: *“Meu problema foi impôr limites... um controle melhor poderia ter sido estabelecido”*

Lilian: *“os aspectos negativos foram o receio e medo de errar em alguma coisa... faltou auto-confiança”*

Patrícia: *"ficar menos preocupada com perfeição (pois me frustrou muito)... ter domínio da situação e menos medo de interferir..."*

Taís: *"Preciso aprender como agir com os comportamentos da criança... algumas vezes fiquei completamente atônita ao ver crianças brigando... eu estava tão preocupada em saber se a criança estava emitindo o comportamento para chamar a atenção ou por outro motivo para dar-lhe o 'tratamento' correto que eu não agia"*

Flávia: *"Preciso desenvolver mais minha calma e controlar mais minhas reações"*

Priscila: *"Tenho que me aprimorar é minha relação com as crianças, me envolvo de tal forma que meus sentimentos ou minhas opiniões prevalecem sobre certas técnicas ou teorias que deveriam ser aplicadas naquela circunstância..."*

Quanto as **principais dificuldades enfrentadas quanto a conduzir atividades, interagir com as crianças, lidar com imprevistos e problemas, orientar o desenvolvimento das atividades e o comportamento das crianças para o alcance dos objetivos propostos** (Tema 3), novamente as respostas se concentraram em torno de uma temática comum: lidar consigo mesmo frente à situação (seus sentimentos e reações) e lidar com os déficits e excessos comportamentais das crianças (Sub-tema 3.1). A questão de lidar com imprevistos ficou evidente com a reclamação sobre a "chuva" que desmontou a programação ao ar livre e não se sabia como contornar este problema. Outra coisa que chamou a atenção foi a surpresa dos alunos frente a frequência e intensidade com que apareceram questões relativas a comida, as crianças "estragaram" a dança da laranja comendo as laranjas e sempre que brincavam com massinha modelavam alimentos e fingiam comê-los. De modo geral são mais citadas as seguintes dificuldades: lidar por um lado com brigas, xingamentos, agitação, crianças difíceis de lidar que não obedeciam

ordens e se dispersavam, e por outro lado com "carência afetiva" e timidez, como pode ser observado nos relatos:

Ana Cláudia: *"maior dificuldade foi buscar uma melhor organização nas atividades... crianças difíceis de lidar não obedecendo ordens e se dispersando"*

Ana Cristina: *"carência de afeto das crianças... todas queriam que você as preferisse, as tratasse de uma maneira mas especial do que o restante era tratado"*

Heloísa: *"quando os educadores não participavam .. davam bronca nas crianças, eu me sentia impotente para fazer algo. Quando as crianças ficavam agitadas... pediam materiais que não podiam ser dados... quando brigavam e se dispersavam me sentia em apuros, mas me virei como pude. Foi difícil conseguir dividir a atenção com todos"*

Josy: *"o início das atividades era um pouco difícil ... eles não gostavam de imediato, reclamavam... mas era só explicar a importância da atividade que eles se animavam... daí o segundo problema... para acalmá-las, ficavam ansiosas, demoravam para se organizar em grupos. Outra dificuldade... as crianças se xingavam, tiravam sarro, humilhavam umas as outras... eu explicava que seria mais legal se todos se unissem para participar... era só dar uma brecha... começavam novamente..."*

Danyella: *"houve dificuldades em atingir um objetivo... havia dispersão... não ficavam quietas para que pudéssemos explicar... com criatividade e persistência conseguimos... a complicação maior foi quando choveu, tínhamos que mantê-las tranquilas e serenas ... apesar dos pesares acabamos nos surpreendendo com o grande interesse..."*

Ana Carolina: *"quando choveu... e quando íamos brincar de dança da laranja e as*

crianças começaram a comer as laranjas e não tinha para todos então descascamos as laranjas com as unhas mesmo e começamos a dividir os gomos... os meninos tiveram dificuldade de começar a dançar porque era 'coisa de menina'..."

Patrícia: "crianças foram um pouco impacientes, algumas não faziam muito esforço para conseguir fazer o que havia sido proposto. Fiquei assustada ao ver grande parte modelar a massinha em forma de comida... o único problema foi com um garoto que ficou nervoso e se descontrolou, eu fiquei assutada e fui tentar conversar, no final deu tudo certo..."

André: "dificuldades com a interação devido a falta de contato com crianças e até certo ponto preconceito condicionado pela sociedade... lidar com imprevistos, problemas e certos comportamentos devido a falta de experiência, tais como: crianças tirarem sarro entre si, educadores estimularem este comportamento, criança que não queria participar ou era agressiva, o que e como falar sobre drogas"

Priscila: "quanto a conduzir atividades não houve dificuldades, quanto a interagir com crianças eu dava atenção especial aquelas que havia pego uma maior afinidade e com crianças que havia criado um certo 'bloqueio' não deixei de dar atenção mas não o fazia com tanta 'ternura' como com as outras..."

Tatiana: "dificuldades relevantes são as de nível pessoal... as crianças se comportavam de formas que acabavam evocando em nós sentimentos variados e uma ligeira desestabilização... porém as orientações que tivemos nos deram subsídios para enfrentar tais situações"

Humberto: "senti em alguns grupos dificuldades de fazê-los prestar atenção... controlar brincadeiras paralelas e convencer os que não queriam brincar... lidando com o imprevisto tentei sempre manter a

calma e fazer uma leve 'vista grossa' para pensar como agir e então agir... o que me deixava sem ação eram as crianças muito tímidas que tinham vergonha de brincar... não querendo expor ninguém ao constrangimento senti meus argumentos vagos e inócuos..."

Percebe-se pelas respostas quanto a **relação teórico-prática proporcionada pela experiência dentro dos limites do conhecimento já adquirido em Análise do Comportamento** (Tema 4), que a maioria identifica alguns conceitos principais que conseguiram visualizar e que tentaram implementar na prática (Sub-tema 4.1). Foram poucos os que se arriscaram a uma explicação puramente teórica da experiência, a maioria identificou com exemplos a sua compreensão teórica da prática realizada e outros poucos não conseguiram estabelecer uma relação mínima entre teoria e prática, dando respostas muito genéricas a questão, como se pode observar:

Kellen: "...experiência positiva... em relação a aplicação de alguns conceitos teóricos... por exemplo: a questão do reforçamento dos comportamentos positivos e a necessidade de estarmos dando modelos às crianças ou até mesmo tentando extinguir os comportamentos inadequados... perceber também como o ambiente controla o aparecimento de determinados comportamentos"

Lilian: "servir de modelo, mudar as contingências, extinguir, apresentar estímulos positivos foram tópicos usados na prática... a teoria auxiliou muito e nos deu um ponto de partida... sem esses conceitos teóricos nós estaríamos perdidas... sem saber que tipo de comportamento seria adequado em determinado situação"

Ieda: "Esta experiência proporcionou a aplicação de alguns princípios básicos do comportamento como: reforçamento positivo, extinção, punição e a observação de comportamentos de esquiva... o

reforçamento foi o mais aplicado proporcionando um rendimento maior e melhor... a aplicação de extinção e punição foi menor porém eficaz... a contribuição da Psicologia para essas crianças é imensa pois parece ser o único momento em que elas demonstram satisfação em poder estar tendo um comportamento adequado frente a algumas situações reais que são estimuladas dentro do Projeto melhorando seu desenvolvimento psico-social"

Ana Cristina: "observamos a mudança do comportamento de não interagir com o grupo quando convidamos pegando pela mão e conversando... várias situações de reforço positivo quando elogiávamos as crianças, valorizávamos as atitudes positivas... a integração teoria e prática é perfeita para observar a contribuição da Psicologia - no caso Comportamental - para essas crianças. Nós aprendemos com elas e elas conosco... a ser pacientes, não tão imediatistas, expressarem melhor seus sentimentos, terem contato umas com as outras sem atritos"

Heloísa: "é difícil trabalhar com crianças que vivem em ambientes adversos... mas não é impossível. Começar tentando extinguir certos comportamentos inadequados... demonstrando as consequências que podem ter é um bom passo. Sempre reforçar comportamentos mais adequados e seus esforços em melhorar. É importante mostrar que são capazes e que podem enfrentar as situações adversas tomando atitudes pensadas e não agindo só pelo impulso que muitas vezes é violento"

Josy: "eu entendi que a punição não é a melhor forma de mudar um comportamento indesejado... melhor perguntar à criança o porquê do seu comportamento e mostrar que há outras formas dela conseguir o que quer... quando fazem algo bom... nós a elogiamos... estamos mostrando um comportamento alternativo que elas

serão melhor reforçadas... nosso conhecimento da Análise do Comportamento facilitou a maneira de lidar com as crianças.."

Danyella: "ao mostrar para as crianças que construir brinquedos com sucatas ou plantar árvores... são coisas boas para colocar em prática ao invés de estarem nas ruas à toa... correndo riscos... procuramos introduzir novas práticas no repertório de vida... quando manifestamos carinho estamos dizendo que são iguais as outras crianças... tem o direito de buscar uma vida melhor... colocar esperança na luta por um futuro digno"

Patrícia: "a teoria te esclarece muitas coisas... mas a prática não é tão simples...você falar que em tal situação use a extinção é uma boa... porém na prática você tem que fingir que a criança não está emitindo aquele comportamento que você julga indesejável no momento... foi tudo ótimo...pude ver que essas crianças não são 'bichos-de-sete-cabeças' que imaginava, pelo contrário, vi que são carinhosas, que necessitam de atenção e dedicação de quem se empenha neste trabalho"

Flávia: "a questão dos reforços ficou bem clara para mim. Uma simples palavra de encorajamento ou um simples olhar já são reforçadores imensos para essas crianças... acredito que a noção de se ignorar apenas o comportamento e não a criança seja fundamental... a Análise do Comportamento pelo que pude sentir visa a obtenção de resultados rápidos... as teorias levam a uma transformação do ambiente que rapidamente surte efeito na alteração do comportamento das crianças"

Nesta parte da avaliação em que os alunos estavam livres para apresentar **sugestões, críticas e idéias** (Tema 5), eles apontaram basicamente três coisas:

a) a mudança proporcionada pela experiência em sua concepção de vida, sua percepção sobre crianças carentes e seu preconceito em relação a pobreza (Sub-tema 5.1). Alguns apresentaram sugestões que evidenciam interesse e envolvimento com a problemática das crianças. Afirmaram que além de ser uma boa experiência acadêmica foi também uma experiência de vida muito marcante:

Patrícia: *"antes eu achava que era necessário ajudar crianças carentes dando comida, roupa... agora vejo o quanto elas são carentes de atenção, carinho, respeito... necessidades que não são preenchidas"*

Kellen: *"tinha uma concepção diferente... achei que ao chegar lá iria encontrar crianças muito difíceis e o que encontrei foi bem diferente do imaginado... crianças carinhosas e carentes de afeto e amizade... quero parabenizá-las pelo esforço e dedicação... continuem acreditando nessas crianças... coloco-me a disposição para retomar este trabalho..."*

Ana Carolina: *"... gostaria de agradecer vocês por terem me proporcionado esta experiência que mudou vários conceitos que eu possuía sobre crianças carentes"*

Ieda: *"adorei participar deste Sub-Projeto foi uma experiência positiva para mim. Conhecer a realidade frente a frente fez doer, porém fez crescer muito mais"*

b) o reconhecimento do trabalho realizado pelos professores, cujo empenho e dedicação parecem ter servido de modelo para o enfrentamento de desafios profissionais como este (Sub-tema 5.2):

Ieda: *"O trabalho que vocês realizam é admirável pois é um grande esforço que vocês fazem para realizá-lo, só tenho que parabenizá-las"*

Flávia: *"agradeço a oportunidade e quero elogiar o esforço de vocês em estimular o interesse dos alunos desde o primeiro ano. A maioria dos nossos professores não encarariam esse tipo de projeto devido ao esforço despendido às 'pequenas' recompensas... obrigada pela chance"*

c) a gratidão pela experiência proporcionada a alunos de primeiro ano de curso que normalmente tem quase nenhuma oportunidade de envolver-se em trabalhos práticos e a solicitação para a continuidade do Sub-Projeto nos mesmos moldes e principalmente envolvendo primeiranistas (Sub-tema 5.3):

Tatiana: *"quero agradecer a oportunidade e a confiança que depositaram em nós acreditando que podíamos desenvolver um bom trabalho. Espero que este sub-projeto aconteça novamente"*

Lilian: *"eu achei muito bom em vários aspectos, tivemos a oportunidade de ver o trabalho das psicólogas e também trabalhamos com as crianças... acho que o tempo de preparação junto às professoras foi muito pouco... gostaria de agradecer a oportunidade... espero que outras pessoas do primeiro ano também possam ter a oportunidade"*

Patrícia: *"acho que este Sub-Projeto de Férias deve continuar porque é um estímulo para nós estudantes do primeiro ano que não temos oportunidade de vermos a parte prática do que estudamos..."*

Priscila: *"gostaria de parabenizar vocês por este trabalho e agradecer pela oportunidade que me deram... sugiro que persistam neste trabalho e uma idéia é que pudéssemos voltar lá... eu me apaixonei pelas crianças e através deste projeto pude conhecer-me muito mais!"*

Avaliação da experiência pelos supervisores

A avaliação realizada pelos supervisores foi mais informal. O grupo de supervisores

trocou algumas impressões sobre a experiência que foram anotadas para comparação com os aspectos apontados pelos alunos. As anotações realizadas serão transcritas abaixo de forma comentada pois refletem os resultados da experiência segundo a ótica do grupo de supervisores.

- 1) A experiência proporcionou o desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos: um resultado decorrente da forma como as atividades foram preparadas e realizadas foi o desenvolvimento de uma maior autonomia e por parte dos alunos, uma vez que dentro dos parâmetros do Projeto eles eram responsáveis pelo planejamento e execução das atividades e podiam decidir o que fazer e como fazer;
- 2) A experiência proporcionou maior flexibilidade de regras e planejamentos pré-estabelecidos: os alunos foram colocados num contexto onde a probabilidade de que imprevistos acontecessem era muito alta. Desta forma o planejamento e as regras de conduta deveriam ser flexibilizadas conforme a demanda para que as atividades fossem realizadas de forma adequada ao contexto;
- 3) O aprendizado do trabalho em equipe foi outro resultado importante: tendo que trabalhar em conjunto com outros colegas, com os educadores do Projeto e com os próprios professores, os alunos precisaram exercitar a cooperação e a colaboração, uma vez que a natureza do trabalho e do contexto exigia um esforço em equipe para ser efetivo;
- 4) A presença dos professores no local de realização do Projeto pareceu ter funcionado como um apoio aos alunos para que estes se arriscassem mais nas interações com as crianças: caso algo não funcionasse bem haveria alguém "capacitado" para "socorrê-los". Esta presença proporcionou a segurança necessária para que as interações fossem mais naturais

5) O feedback dos professores durante a semana pareceu ser importante para assegurar que o estava sendo feito realmente era adequado: o profissional deveria legitimar as práticas dos iniciantes para dar mais confiança e segurança de que se estava indo pelo rumo certo.

DISCUSSÃO, CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE CONTINUIDADE

A partir da avaliação realizada pode-se levantar vários pontos importantes para a análise dessa experiência em relação ao alcance dos objetivos propostos. Pode-se considerar que a análise e avaliação do impacto dessa experiência sobre os alunos começa antes mesmo do Projeto se iniciar. O grande número de alunos que se inscreveram para participação no Projeto evidencia a necessidade de um espaço prático onde situações reais de aprendizagem possam ser vivenciadas. Infelizmente algumas barreiras institucionais nos impediram de acolher a todos e nos forçaram o uso de estratégias de seleção consideradas "justas" no contexto acadêmico por serem convencionalmente utilizadas mas muitas vezes injustas por não atender a todos e assim contribuir para uma formação profissional.

Parece evidente que o Projeto, tal como foi desenvolvido, teve efeitos positivos para a formação dos alunos em vários aspectos. Dado que a formação profissional do psicólogo não é algo diferente da sua formação pessoal (Guilhardi, 1987), e que ambos os repertórios (pessoal e profissional) estão em estreita relação, o impacto dessa experiência sobre a visão de homem e de mundo dos alunos e as mudanças de postura e atitudes daí decorrentes pareceram ser importantes para a formação profissional.

Integrando as avaliações realizadas pelos alunos e pelos supervisores, pode-se perceber que os seguintes aspectos ficaram evidenciados:

- 1) Este tipo de espaço de atividade prática pareceu corresponder a uma necessidade urgente dos alunos iniciantes. Isto fica evidente no grande número de alunos que procuraram o Projeto e no empenho e dedicação com que os que participaram realizaram suas atividades e envolveram-se com as crianças e com as questões da comunidade atendida;
- 2) O impacto maior desta experiência pareceu ser sobre a formação pessoal mais do que sobre a profissional. Talvez porque o aspecto profissional esteja sendo visto como muito distante, dado que tais alunos acabaram de ingressar na Universidade, enquanto o aspecto pessoal é algo mais presente. E também porque com uma bagagem teórico-conceitual ainda tão pequena o único repertório realmente disponível era o pessoal. Assim parece óbvio que esta experiência tenha trazido mais mudanças na visão de vida do que da profissão;
- 3) A experiência parece ter trazido aos alunos uma clareza de que o psicólogo precisa lidar com suas próprias características e limitações pessoais (sentimentos, reações, preconceitos, valores) para poder ir ao encontro do outro e fornecer auxílio útil às necessidades deste, podendo atingir os níveis de ajuda que realmente trazem mudança psicológica e social;
- 4) Outro aspecto que parece ter ficado evidente para os alunos foi a necessidade de aquisição de conhecimentos teóricos que subsidie uma prática comprometida com a comunidade. Os alunos sentiram a necessidade de se aprimorarem não apenas no auto-conhecimento e conseqüente auto-controle, mas também no conhecimento produzido cientificamente no qual eles pos-

sam apoiar suas intervenções com mais segurança;

- 5) Os supervisores por outro lado, puderam comprovar que, ao contrário do que geralmente se pensa, alunos de graduação não entram com "repertório zero" de habilidades clínicas importantes para a formação profissional. O fornecimento de um espaço no qual eles possam desenvolver seu potencial responsabilizando-se por tarefas a altura de sua condição de iniciantes pode contribuir muito para o aprimoramento da formação que eles vieram buscar dentro do curso.

Estas constatações nos fazem perceber que o ensino de habilidades clínicas relevantes não pode ser deixado apenas para a parte final da formação situada no estágio supervisionado que os alunos devem cumprir ao final do curso. O desenvolvimento de tais habilidades deve ser visto como um processo que deve ser iniciado logo no início da formação, pois o aluno traz habilidades em seu repertório pessoal que precisam ser aprimoradas juntamente com a aquisição de conhecimentos teóricos.

A presente análise nos mostra que muitas das habilidades citadas por Rangé, Guilhardi, Kerbauy, Falcone e Ingberman (1995) puderam ser trabalhadas através desta experiência, tais como a empatia, aceitação, interesse genuíno, calor humano e compreensão, (uma vez que os alunos precisariam interagir com crianças de nível social muito diferente); a diretividade e controle, (precisaram estruturar as atividades e comandá-las); o manejo de problemas especiais, (precisaram lidar com muitas situações novas e inusitadas); a capacidade de tolerância à frustração, de persistência, paciência, (visto que muitos imprevistos ocorreram e precisaram ser contornados, e os resultados do trabalho não eram imediatos).

Também as habilidades do trabalho com crianças, citadas por Conte (1993), puderam ser exploradas, como gostar de brincar e saber

brincar com a criança, ter habilidade para fazer coisas que elas gostam; transpor o brincar para o desenvolvimento dos objetivos terapêuticos; não ser metódico e não permanecer excessivamente preso ao programado; ter flexibilidade e criatividade no manejo das estratégias; não ter ansiedade em mostrar serviço e saber esperar pelos resultados.

A partir desta avaliação, surgiram algumas propostas para a continuidade deste Projeto, uma vez que se pretende realizá-lo periodicamente durante as férias escolares. Alguns pontos parecem claramente necessários serem modificados enquanto outros necessitam ser implementados numa nova etapa desta experiência:

- 1) Está claro que este tipo de experiência deve continuar envolvendo alunos de primeiro ano, que são os que menos tem oportunidades desta natureza. O tipo de atividade proposta pareceu se adequar bem ao que eles poderiam desenvolver neste momento e portanto parece ser um ponto a ser mantido, uma vez que também favoreceu o alcance dos objetivos propostos quanto a formação dos mesmos.
- 2) Poderia-se envolver alguns alunos que já participaram desta experiência como monitores dos recentes. Assim, alguns dos problemas enfrentados com relação a não saber como agir frente ao desconhecido, poderiam ser minimizados com a presença de alguns alunos que possuem experiência anterior com o Projeto e a população.
- 3) Os dias de planejamento que antecedem a semana de atividades deve incluir um aumento no tempo de interação entre educadores e alunos para maior conhecimento mútuo e entrosamento durante as atividades. Foi realizada apenas uma reunião para apresentação dos alunos e do Projeto que pareceu não ser suficiente para a integração

dos alunos aos educadores e ao contexto de funcionamento do Projeto Piá, onde o trabalho se inseriu.

- 4) Deveria-se realizar, durante a semana, momentos mais sistemáticos de supervisão da atuação dos alunos e não deixar esta avaliação apenas para o final. Assim, esses momentos deixariam de ser encontros esporádicos, para constituírem-se em momentos de aprendizagem, troca de experiência e aprimoramento do próprio desempenho.

A preocupação de avaliar criticamente o desenvolvimento de qualquer atividade profissional é muito importante para o aprimoramento prático e principalmente para a compreensão teórica do que é desenvolvido. Muitos profissionais que tem uma boa atuação não sabem o que fazem e nem porque o fazem. Avaliar o próprio trabalho, refletir sobre ele a luz de outras experiências, crescer com o aprimoramento e com a correção dos próprios erros também faz parte das habilidades requeridas de um bom profissional da Psicologia, e também deve ser ensinado aos iniciantes como parte essencial do repertório profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONTE, F.C.S. (1993). *A Terapia Infantil na Clínica Comportamental*. Palestra proferida no Encontro de Terapeutas Comportamentais realizado na Universidade de São Paulo.
- GUILHARDI, H. J. A formação do terapeuta comportamental. Que formação? In: Lettner, H.W. & Rangé, B.P. *Manual de Psicoterapia Comportamental*. (pp.313-320). São Paulo: Manole.
- MORATO, H. T. P. (1996). Supervisão na Formação de Psicólogos: um recorte para a problematização das relações entre teoria e prática em Psicologia Clínica. *Boletim de Psicologia*. 46, (105)

- POLLACK, H. B. & Slan, J. B. (1995). Reflections and Suggestions on Leadership of Psychotherapy Groups. *International Journal of Group Psychotherapy*. 45,.(4),
- SILVARES, E. F. M. (1997). Dificuldades, na graduação e pós-graduação, com a prática clínica comportamental. In: Banaco, R.A. (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição*. (pp. 503-509). São Paulo: ARBytes.
- SHOOK, G. L., Clair, A., Harstsfield, F. & Hemingway, M. Conteúdo Essencial no Treinamento de Analistas do Comportamento. *The Behavior Analyst*. 18 (1), 83-91.
- RANGÉ, B., Guilhardi, H. J., Kerbauy, R. R., Falcone, E. M. O. & Ingberman, Y. K. (1995). Ensino, treinamento e formação em psicoterapia comportamental e cognitiva. In: Rangé, B. (Org.) *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: Pesquisa, Prática, Aplicações e Problemas*. (pp.331-351). Campinas: Editorial Psy.

ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DE DEPOIMENTOS ESCRITOS: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade

PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF WRITTEN REPORT: PRESENTING AND DISCUSSING A POSSIBILITY

Shirley Martins de MACÊDO

RESUMO

Apresenta-se um procedimento de análise fenomenológica, cujo instrumento de coleta de dados foi o depoimento escrito. Pretende-se defender o uso de tal instrumento, através de reflexões acerca de sua validade e sobre a sistematização e a coerência de sua aplicação no âmbito da pesquisa fenomenológica.

Palavras-chave: *pesquisa fenomenológica; análise fenomenológica; depoimento escrito.*

ABSTRACT

This article presents a procedure on phenomenological analysis, whose data instrument was written report. It claims and defends the use of this instrument through reflections about its validity, and about the systematization and the consistency of its application on the ambit of phenomenological research.

Key words: *phenomenological research; phenomenological analysis; written report.*

O presente texto consiste numa apresentação e numa reflexão do procedimento de análise dos dados da nossa dissertação de mestrado (Macêdo, 1998). Seu principal objetivo é legitimar a análise fenomenológica de depoimentos escritos, desde que respeitados

os parâmetros de sistematização e a coerência metodológica de uma pesquisa fenomenológica.

A dissertação

O principal objetivo foi compreender fenomenologicamente vivências da relação tera-

pêutica tais como descritas por clientes que se encontravam em processo terapêutico na terapia centrada no cliente. No decorrer da realização da dissertação, devido ao contato singular com os dados no nosso procedimento de análise, outro objetivo surgiu: traçar um panorama das vantagens e desvantagens da realização de uma compreensão fenomenológica de vivências a partir de um contato pesquisador-sujeito intermediado pela palavra escrita.

Coletamos depoimentos escritos de clientes via correio. Encaminhávamos uma carta pedindo a cada um que tentasse entrar em contato com a experiência de ser cliente daquele terapeuta e descrevesse, o mais detalhadamente possível, como era a relação entre os dois, se possível dando exemplos de momentos significativos que ele vivenciou nesta relação (pergunta disparadora). Esta carta era entregue ao cliente pelo próprio terapeuta, que nos enviava de volta o depoimento também via correio. Considerando aspectos éticos do setting terapêutico, optamos por não ter acesso direto ao cliente, com receio de interferir diretamente na sua relação com o seu terapeuta.

Considerações sobre relação terapêutica

A relação terapêutica constitui um imbrincamento de subjetividades, cuja característica básica é ser esta intersubjetividade a mola de engajamento do processo de ajuda. Assim, consideramos que só podemos compreender algumas nuances deste processo a partir apenas de um dos parceiros da relação (ou seja, a partir do terapeuta ou do cliente) se consideramos que os dois compartilham alguns significados emergidos no contexto da psicoterapia.

Desta forma, como pano de fundo da dissertação, esteve a idéia da relação terapêutica como uma realidade socialmente construída (Berger & Luckmann, 1966), não uma realidade permeada por padrões sociais, mas uma realidade relacionalmente construída, ou seja,

construída com base em significados compartilhados entre as pessoas.

Consideramos, então, que, face-a-face com o terapeuta, no contexto intersubjetivo da psicoterapia, o cliente pode apreender um vivido que é compartilhado pelos dois. Havendo, na relação estabelecida entre eles, um intercâmbio contínuo entre as expressividades de ambos, o que o terapeuta é, sua forma de se relacionar, e certas características subjetivas que ele possui, podem ser acessíveis ao cliente.

Acreditamos que a percepção do cliente da realidade da psicoterapia está relacionada, em certo grau, com a realidade em si mesma, ou seja, acreditamos que a percepção subjetiva dele tem um grau de ressonância da realidade objetiva. Não se trata, aqui, de uma mera avaliação que ele possa fazer do terapeuta e da abordagem teórica de trabalho deste, mas sim de uma percepção possibilitada por uma vivência relacional significativa que é compartilhada por ambos.

Cain (in Cain et alli, 1989) e Thorne (in Cain et alli, 1989) salientam a importância de se confiar em dados da relação terapeuta-cliente fornecidos pela experiência subjetiva do cliente. Mas acrescentamos, aqui, que para que dados como estes sejam confiáveis, é necessário que o cliente possua um grau considerável de conscientização da realidade (um dos critérios sugeridos por nós aos terapeutas), ou seja, que em seu processo vital corrente haja uma integração entre experiência, consciência e comunicação. Por outro lado, a perspicácia do pesquisador para apreender os significados comunicados por este sujeito torna-se de crucial importância na confiabilidade de um estudo deste âmbito, no sentido de se ter o máximo de cuidado para não realizar, por exemplo, uma análise da vivência relatada por um cliente considerando o relato enquanto dado objetivo da realidade compartilhada entre este e o terapeuta, já que um relato, mesmo podendo revelar nuances de uma realidade objetiva, é uma construção subjetiva do sujeito.

Considerações sobre metodologia fenomenológica de pesquisa

A pesquisa fenomenológica está voltada para significados, para o vivido. Para ser sistemática e coerente com seu objeto de pesquisa, ela deve respeitar certos parâmetros, que lhe forneçam validade científica. Peterson (1994) propõe ao pesquisador fenomenológico vários critérios de pesquisa, alguns dos quais julgamos relevantes para serem destacados aqui: a) ser metodologicamente criativo e seguir a pesquisa criticamente; b) considerar sua subjetividade como podendo ser desenvolvida e articulada para prover as muitas formas de acesso aos resultados; c) estar consciente da não possibilidade de permissão destes resultados reflitem seus interesses e pressuposições, já que o estágio inicial de uma boa pesquisa fenomenológica envolve a imersão e o engajamento do pesquisador com o fenômeno de interesse; d) realizar um nível de análise diferente da análise das ciências naturais, suspendendo os pressupostos sobre a natureza do fenômeno a ser estudado; e) não apenas catalogar temas ou idéias, mas possibilitar uma visão e uma articulação da experiência estudada como constitutivas de significados, desenvolvendo uma clara avaliação de como o fenômeno se desdobra, e procurando ilustrar passo-a-passo os vários estágios de suas reflexões.

Respeitando tais critérios, a metodologia utilizada na dissertação foi permeada por uma criatividade crítica, onde procuramos, constantemente, observar os pontos positivos e negativos, reformulando, aperfeiçoando, buscando uma forma mais sistemática de lidar com a palavra escrita, já que a pesquisa fenomenológica privilegia o contato interpessoal do pesquisador com o sujeito. Tivemos cuidado especial em recorrer à nossa subjetividade como instrumento facilitador do nosso contato com os depoimentos, sem deixar que ela distorcesse os dados. Procuramos suspender os conhecimentos prévios que tínhamos sobre o tema e sobre a área da psicologia clínica investigada

(ACP), e especificar claramente os passos de análise que percorremos.

Como tivemos acesso à relação terapêutica através do depoimento do cliente? O esquema abaixo ilustra a nossa postura enquanto pesquisadores:



Estudamos a relação terapêutica indiretamente a partir do depoimento do cliente, que, por compartilhar esta relação com o terapeuta, pôde descrevê-la, permitindo-nos compreender alguns aspectos da mesma. Portanto, na relação entre nós e o depoimento, tentamos nos aproximar do fenômeno de estudo (relação terapêutica) e produzir significados a partir da descrição do cliente sobre sua vivência.

Acreditamos ter sido possível compreender os significados destas vivências, não por serem exclusivos da terapia, mas por serem vivências humanas, ricas de significados humanos e, enquanto humanos, encontramos-nos em condições de nos abrir a estes significados, com todo cuidado que esta forma de conhecer a experiência do outro requer.

Ashworth (1996) defende que, mesmo que o empreendimento de uma pesquisa fenomenológica requeira a todo tempo a redução eidética de teorias, dados de pesquisa ou qualquer pressuposição que impeça o pesquisador de se abrir ao fenômeno e compreendê-lo tal como ele aparece, há algo que não se pode reduzir eideticamente: o fato do pesquisador e do sujeito estarem num *mundo de interação social*, envolvidos numa *reciprocidade de perspectivas*. Para ele, estes elementos são os pré-requisitos essenciais à interação pesquisador-sujeito e à compreensão do fenômeno do mundo da vida do sujeito pelo pesquisador, frisando que não é que este fenômeno seja facilmente

expresso, mas, admitindo-se reciprocidade de perspectivas, admite-se compreensibilidade.

Parece-nos que o que Ashworth chama de mundo da interação social e reciprocidade de perspectivas são semelhantes, respectivamente, ao que Berger & Luckman (1966) designam como *realidade da vida cotidiana* (realidade da vida do sujeito no mundo) e *compartilhamento de significados*, que foram pressuposições centrais do nosso estudo. Assim, nossa subjetividade, enquanto formada por significados compartilhados com o cliente (por exemplo, somos humanos, fazemos terapia) foi um instrumento que permitiu acesso ao vivido deste sujeito.

O sentido e os significados de um depoimento escrito

Consideramos um depoimento (discurso) escrito uma obra (de arte) de seu autor. Ele diz algo além do que está escrito, ou seja, além daquilo que o autor intencionava dizer, pois seus significados serão presentificados na relação que o leitor estabelecer com ele. Ao nos depararmos com esta obra e deixarmos nos tocar por ela, retornamos à nossa natureza eminentemente humana, o que torna possível o encontro entre nossa intencionalidade e a do autor do depoimento (Dartigues, 1992). Para isso é preciso uma abertura ao conhecimento sensível do mundo, que não é intelectual-coisificador, mas vivencial-presentificador, ou seja, não coisificamos um depoimento escrito como objeto de estudo, mas vivenciamos e presentificamos para nós os seus significados.

Quando nos abrimos desta forma à intenção do outro, não buscamos verdades, mas possibilidades desta intenção. O conhecimento que resulta disto é uma tentativa de compreensão do fenômeno animado por esta intenção.

Na dissertação, buscando produzir significados sobre a vivência da relação terapêutica a partir das descrições dos clientes, consideramos que seus depoimentos revelariam a peculiaridade de sua vivência da relação terapêutica. Portanto, partindo de depoimentos descritivos

de experiências, feitos pelos próprios sujeitos que as vivenciavam (Giorgi, 1985), consideramos os significados enquanto sentidos (Giorgi, 1989), para compreendermos a estrutura do fenômeno da vivência da relação terapêutica por eles.

Análise fenomenológica X análise de discurso

Nicolaci-da-Costa (1994), ao escrever sobre análise de discurso, enfatiza que esta tem uma diversidade de objetivos, dependendo da disciplina que a utiliza (sociologia, lingüística, psicologia etc), e que ela não é nada mais que um conjunto de diferentes metodologias para analisar diferentes tipos de discursos, a partir de diferentes posturas epistemológicas que pretendem objetivos diversos. A autora propõe, então, que existam diferentes concepções de análise de discurso, umas mais próximas e outras mais distantes do núcleo lingüístico. Nestas últimas ela situa a análise de discurso para investigar discursos cotidianos, usada, na maioria das vezes implicitamente, por pesquisadores das ciências humanas e sociais que se valem de questionários, observações, entrevistas etc. Para a autora, aos pesquisadores de tais ciências "*falta a própria consciência de que suas investigações estão quase sempre imersas em material discursivo*" (p.326).

E uma das razões disto seria que tanto pesquisadores, cientistas sociais ou humanos quanto os lingüistas são excelentes analistas de discurso, pois todos sabem, "*ao menos intuitivamente, como interpretar o que (lhes) é dito em função não somente das formas lingüísticas utilizadas, mas também em função de quem disse o que, quando e onde. E, se (se sabe) interpretar os mais variados discursos aos quais (se é) exposto (no) dia-a-dia é porque (se possui) categorias, oriundas da (própria) visão de mundo, que (...) permite fazê-lo*" (op.cit - grifos da autora).

Só que quando estes profissionais pas-sam do domínio da intuição cotidiana para o da

investigação científica, parece que se esquecem desta capacidade interpretativa, e não lançam mão dela para “*ir muito além daquilo que é expresso numa frase, palavra ou expressão*” (p. 327). Assim, eles acabam fazendo “*uma análise implícita de discurso, que em pouco se distancia da análise intuitiva*” (op.cit - grifos da autora), da qual se utilizam para interpretar os discursos aos quais eles estão expostos no seu cotidiano.

Acreditamos que esta análise implícita de discurso ocorreu no nosso trabalho. No entanto, a análise fenomenológica, já que privilegia o movimento intuitivo do pesquisador enquanto acessibilidade ao sentido da experiência que é relatada pelo sujeito da pesquisa, e que nos permite integrar intuição cotidiana com investigação científica, torna mais fácil não esquecermos desta “*fantástica capacidade interpretativa*” (palavras da autora à p. 327), mesmo que tomemos o discurso, seja ele falado ou escrito, como base de nossas compreensões.

Defendemos esta idéia porque o instrumento que utilizamos permitiu, a partir do nosso movimento intuitivo, entrarmos em contato com a intenção significativa do autor da obra, o cliente, através de sua descrição escrita. Sabemos, contudo, que o nosso envolvimento existencial com o sentido de sua experiência, viabilizado pelo seu depoimento, apontou apenas possibilidades intencionais, mas isto não invalida os resultados encontrados, pois o próprio método fenomenológico considera que: um fenômeno tem diversas possibilidades de ser; e que quanto mais próximo um contato entre a consciência do pesquisador e a consciência do sujeito da pesquisa, uma “possibilidade de ser” advém de um encontro intersubjetivo entre as duas consciências (Dartigues, 1992). E este encontro, acreditamos, é específico de uma análise fenomenológica, e não de discurso.

A pesquisa fenomenológica com depoimentos escritos

Em levantamento bibliográfico, constatamos uma escassez de pesquisa fenomenológica

com depoimentos escritos. Aqui situamos alguns estudos, destacando que nossa análise foi feita basicamente tendo em vista o contato singular com os depoimentos dos sujeitos de nossa pesquisa.

Ao escrever sobre as origens históricas da pesquisa fenomenológica em psicologia, Cloonan (1995) fala sobre os trabalhos de MacLeod (1907-1972), que propôs a fenomenologia como propedêutica da psicologia. Uma das pesquisas de MacLeod consistiu em analisar as memórias de Kitchum - escritas em um diário que se transformou no livro *Ruhleben* (1965) - sobre o período em que este foi prisioneiro num campo alemão durante a primeira guerra mundial. MacLeod pretendia uma análise da realidade social vivida por Kitchum e declarou ter realizado uma abordagem “mais ou menos” fenomenológica quando analisou a motivação do autor do livro. Segundo Cloonan (1995), esta análise foi “muito menos que mais” fenomenológica, pois na aplicação do seu método, MacLeod não apresentou os passos concretos do seu procedimento de análise. Assim como em outras pesquisas, MacLeod privou seu trabalho de sistematização, impedindo o avanço da pesquisa fenomenológica em psicologia.

Não foi possível, contudo, ter acesso a tal estudo. Recorrendo à bibliografia nacional, encontramos dois estudos de Forghieri (1989 e 1993) com depoimentos escritos, mas estes estudos também levaram em consideração o contato direto que a autora estabeleceu com os sujeitos da pesquisa. Em 1989, ela investigou a vivência de frustração pessoal intensa, e em 1993, a vivência de bem-estar e contrariedade, ambos os estudos realizados com dez pós-graduandos de psicologia. Alguns aspectos do nosso procedimento de análise, apresentado mais adiante, têm referência direta aos passos utilizados por Forghieri nestes estudos.

A análise fenomenológica da dissertação

No decorrer de uma análise fenomenológica, é a partir do contato com o

fenômeno investigado que os passos concretos de análise são especificados (Giorgi, 1985). O pesquisador segue passos dependendo não só da postura inicial que ele adota, mas, e principalmente, dependendo do seu contato com o sujeito da pesquisa, com o seu depoimento, e de todo o processo que vai se encadeando na medida em que ele vai analisando este material. Portanto, esta não é uma forma de pesquisa que deva ser seguida ao pé da letra. Este trabalho apenas mostra uma possibilidade, que foi coerente com o tema, conosco, com o nosso contato com os sujeitos e com os depoimentos e até, porque não, com o nosso "jeito de ser" pesquisador.

A estrutura subjacente a esta pesquisa correspondeu àquela que Amatuzzi (1996) propõe como delineamento das etapas percorridas pelas pesquisas fenomenológicas de tendência empírica (como, por exemplo, os trabalhos de Giorgi, Forghieri e Gomes):

- a) uma sintonização com o todo do vivido;
- b) um encontro dos elementos experienciais; e
- c) uma síntese ou articulação final.

Passos de análise e de concretização do estudo

Modificamos a operacionalização das metodologias propostas por Giorgi (1985) e Forghieri (1989 e 1993), devido à natureza e à aplicação do material que tínhamos em mãos, que, obviamente, diferiram das utilizadas por eles, aproximando-se, no que concerne à análise do conjunto total dos depoimentos, do critério metodológico da fenomenologia estrutural proposto por Gomes (1989). Seguimos estes passos:

- 1) Como propõe Forghieri (1989 e 1993), num primeiro momento houve um envolvimento existencial do pesquisador com o depoimento do cliente. É um contato profundo com o texto e a vivência revelada por ele, independen-

temente de construções teóricas sobre o tema investigado. Isto é equivalente ao primeiro passo proposto por Giorgi (1985), onde, lendo quantas vezes fosse necessário o depoimento, procuramos entrar em contato com toda a descrição da vivência, com a finalidade de obter um sentido global da mesma. Tentamos nos abrir ao contato de maneira espontânea e experiencial, pré-reflexiva, e não a partir de uma atitude intelectualizada (Amatuzzi, 1996). Este primeiro passo foi uma impregnação do relato. Nele, ainda não interrogamos sobre o sentido da vivência do cliente da relação com o seu terapeuta, apenas procuramos apreender esta vivência como um todo. Interessante, aqui, foi um sentimento de estar entrando em contato com a pessoa do próprio cliente, mesmo que este contato tenha sido intermediado por sua escrita. Procuramos sentir, a fundo, sua experiência, não sua pessoa, mas sentimos que, de certa forma, o depoimento revelava a sua pessoa, ao estabelecer relação com o terapeuta.

- 2) Num segundo momento, após ler várias vezes o depoimento, pensávamos sobre ele. Colocávamos o depoimento "de lado" e, a partir de um movimento intuitivo, redigíamos hipóteses retiradas do contato com o texto, tendo em foco o fenômeno da vivência da relação terapêutica pelo cliente. Da apreensão imediata anterior com o todo do depoimento, tentamos compreender como ele respondia aos nossos objetivos. As hipóteses redigidas foram denominadas Hipóteses Intuitivas Preliminares. O estabelecimento destas hipóteses se constituiu a partir: da nossa memória (não num sentido de reflexão, mas de lembranças de significados que tiveram sentido para nós, significados estes contidos nos símbolos, ou seja,

expressos no discurso (ver AmatuZZi, 1996); do nosso movimento intuitivo e da nossa produção de significados (*"orientação de sentido"* - AmatuZZi, 1989: p. 136 - do que ocorreu em nós, face ao depoimento) possibilitada por nossa intuição. Estes significados produzidos são significados para onde os símbolos e signos contidos no depoimento apontavam para nós, mas que não necessariamente estavam expressos nele. Neste momento, obviamente, ocorreu o que Forghieri (1993) chama de distanciamento reflexivo, no entanto o movimento intuitivo ainda estava bastante presente - mas como a própria autora destaca, o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo estão inter-relacionados e não completamente separáveis.

- 3) Num terceiro momento, testamos nossas hipóteses, voltando novamente ao depoimento e buscando frases que representassem-nas. Tendo em vista critérios de validade para pesquisa qualitativa como completude e coerência (Mucchielli, 1991), tentamos, também, interrelacionar todas as hipóteses formuladas para atingir nossos objetivos, ou seja, uma determinada frase poderia representar mais de uma hipótese, complementando-se, confirmando-se e dando coerência à análise. Algumas hipóteses não puderam ser confirmadas e foram alteradas, visto que não tiveram frases que as representassem ou houve frases que as refutaram. Isto também contribuiu para a validação da análise, pois, caso isto não fosse verificado, não estaríamos respeitando o critério de coerência. Notamos, neste passo, que Novos Elementos de Significados surgiram, ou seja, o que ficou marcante para nós a princípio, as nossas hipóteses (as que foram confirmadas e as alteradas), poderiam ser

complementadas por outras interrelações entre alguns trechos do depoimento, que não foram apreendidas imediatamente, mas percebidas posteriormente a partir de novos contatos com, e novas reflexões sobre, a relação entre a descrição contida no depoimento e o que havíamos hipotetizado. Assim, respeitamos o critério de completude, isto é, todo o relato foi considerado. Os Novos Elementos de Significado representaram tanto as descrições de significados expressos pelo sujeito quanto novos significados produzidos por nós, agora num nível mais implícito de análise que antes.

- 4) A partir desta compreensão anterior, num quarto passo, realizamos uma síntese da descrição do cliente procurando integrar as Hipóteses Intuitivas Preliminares confirmadas aos Novos Elementos de Significado surgidos posteriormente.

Em artigo publicado em 1989, Gomes levanta problemáticas que envolvem certas pesquisas qualitativas, cujo rigor, como em qualquer tipo de pesquisa, é variável. Alguns dos problemas mais comuns da pesquisa qualitativo-fenomenológica para este autor seriam a determinação da empiria (especificação do dado) e a operacionalidade (delineamento metodológico), os quais têm relação direta com as conclusões, interpretações ou propostas de ação dos pesquisadores. Ele acredita que o pesquisador deve manter o método utilizado em constante avaliação, se quiser considerar com seriedade seus resultados. Situando, dentre as pesquisas qualitativas, aquelas voltadas a desvelar a estrutura de um discurso, propõe critérios que permitam uma forma mais rigorosa de pesquisa, apresentando a fenomenologia estrutural como metodologia que possibilita um maior rigor na análise dos dados, visto a mesma buscar *"descobrir na realidade em foco os padrões constitutivos e estáveis, e suas variações transitórias e periféricas... Suas contribuições*

não se restringem ao descritivo mas abarcam indicações de transferibilidade se ações fazem-se necessárias"(102).

Os passos de análise que ele segue, de posse de depoimentos ou entrevistas, são os seguintes: ele identifica e separa os temas abordados nos relatos em unidade de sentido; agrupa os temas em tipologias gerais ou categorias; e descreve os dados emergentes, apresentando uma interpretação estrutural, baseando-se em comparações entre os temas unitários e as tipologias gerais. Estes passos envolvem problemas como o que incluir, o que associar, o que não está sendo levado em consideração, o que pode estar sendo transformado, distorcido ou negado. Analisar partes e esfacelá-las pode destruir a narrativa e o seu sentido original, daí que ele propõe uma constante articulação entre texto e contexto.

- 5) Devido a uma preocupação especial com esta proposta, tendo realizado os quatro passos anteriores com cada depoimento, individualmente, num quinto passo voltávamos constantemente não só às sínteses realizadas, mas a todos os depoimentos, a fim de encontrar invariantes e variantes, ou seja, elementos comuns e incomuns entre os mesmos. Uniformizamos a escrita das sínteses anteriores, sempre voltando aos depoimentos para ampliar as possibilidades de compreensão e dar uma maior sistematização e consistência à análise final. Como houve uma certa dificuldade com a terminologia dos sujeitos, visto os mesmos utilizarem palavras diferentes que pareciam designar a mesma coisa, ou mesmo palavras idênticas para designar coisas diferentes, a uniformização da escrita das sínteses foi feita tendo por base um vocabulário "padrão" elaborado por nós, que facilitou a comparação dos depoimentos. O objetivo neste quinto passo foi buscar a estrutura geral do

vivido, no conjunto dos depoimentos analisados, para além das particularidades de cada um.

É importante frisar que, acatando a proposta de Ashworth (1996), em todos os passos de análise, o fenômeno da vivência da relação terapêutica estava sendo compreendido em termos de fenômeno *mundano*, ou seja, em termos dos próprios sistemas de significados dos clientes e não de acordo com orientações teóricas da ACP aplicada à psicoterapia e julgamentos implícitos de nossa parte. Houve um cuidado especial nosso para reduzir eideticamente os construtos teóricos, e nossas visões profissionais e pessoais sobre o tema, a fim de compreender apenas os significados para os sujeitos. Contudo, as sínteses foram apresentadas em linguagem "psicológica", para que o fenômeno fosse redito de forma homogênea.

Algumas reflexões

De acordo com os resultados encontrados na dissertação, chegamos a algumas conclusões sobre este procedimento de análise fenomenológica, que são colocadas aqui como reflexões:

1. o contato intermediado pela palavra escrita pode ser considerado como um meio viável de investigação fenomenológica, desde que o pesquisador se comprometa com uma proposta eminentemente fenomenológica de pesquisa; considere os aspectos éticos da pesquisa; respeite os sujeitos enquanto pessoas; explique a cada sujeito as intenções da pesquisa ao solicitar seu depoimento; disponha-se a oferecer qualquer esclarecimento que se fizer necessário ao entendimento de seus objetivos; tenha uma atitude aberta para entrar em contato com o sujeito e com o seu depoimento escrito a partir de uma relação vivencial-presentificadora do outro, recorrendo à

- relação intelectual-coisificadora apenas quando da reflexão sobre os dados; e considere o relato como uma expressão do vivido do sujeito;
2. um depoimento escrito está carregado de significados, desde que a pergunta disparadora coloque o sujeito em contato profundo com a vivência tema da pesquisa;
 3. ao descrever sua experiência, o sujeito pode clarificar significados, ao entrar em contato com esta descrição, o pesquisador pode produzir significados, inclusive sobre um sentido implícito que um depoimento escrito revela, pois este instrumento pode abranger todo o significado estrutural da experiência do sujeito; no entanto, o contato do pesquisador apenas com uma descrição escrita se torna limitado (mas não impossível) devido à ausência do contato interpessoal com o sujeito;
 4. uma saída para a ausência do contato interpessoal é envolver-se com os depoimentos num primeiro momento entrando em contato com eles, isentando-se de todo conhecimento teórico e de pesquisa, o que permite compreender os sentidos do depoimento que podem, inclusive, ir além do tema pesquisado;
 5. dispor apenas de depoimentos escritos requer uma descrição minuciosa para garantir a validade da compreensão fenomenológica, assim, são viáveis as propostas de Gomes, Reck & Ganzo (1988) e Gomes (1989), que destacam três etapas de pesquisa qualitativo-fenomenológica - uma descrição qualitativa, uma análise indutiva e uma compreensão estrutural;
 6. às vezes, dispor de uma confirmação dos sujeitos em relação à análise feita pelo pesquisador pode ser necessário para viabilizar uma análise mais precisa; não fizemos isso, mas acreditamos que esta teria sido uma boa alternativa para validar ainda mais nossos resultados;
 7. considerar os dados na linguagem do sujeito permite tanto uma descrição válida independentemente da teoria quanto comparações com termos definidos teoricamente;
 8. generalizações sobre um tema investigado são possíveis para os resultados obtidos com determinados sujeitos pesquisados, mas atentar para as particularidades de cada um é viável para se perceber se há resultados que possibilitem desafios teóricos sobre este tema.

Diante destas conclusões, defendemos que um depoimento escrito é um instrumento válido para a pesquisa fenomenológica, desde que respeitados os parâmetros metodológicos para a compreensão dos dados contidos nele. Assim, tanto quanto uma entrevista, um depoimento escrito, elaborado e aplicado sistematicamente, possui validade científica e abre espaço a novas questões investigativas no âmbito da metodologia fenomenológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, M.M. - *O resgate da fala autêntica*. Filosofia da psicoterapia e da educação. Campinas: Papirus, 1989.
- _____ - "Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica". *Estudos de Psicologia*, 13 (1): 5-10, 1996.
- ASHWORTH, P. - "Presuppose nothing! The suspension of assumptions in phenomenological psychological methodology". *Journal of Phenomenological Psychology*, 27 (1): 1-25, 1996.

- BERGER, P.L. & LUCKMAN, T. (1966)- *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento (trad. Floriano de Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1985.
- CAIN, D. et alli - "Proposals for the future of client-centered and experiential psychotherapy". *Person-Centered Review*, 4 (1): 11-26, 1989.
- CLOONAN, T.F. - "The early history of phenomenological psychological research in america". *Journal of Phenomenological Psychology*, 26 (1): 46-126, 1995.
- DARTIGUES, A. - *O que é a fenomenologia*. (trad. Maria José J.G. de Almeida). São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- FORGHIERI, Y.C. - "Contribuições da fenomenologia para o estudo de vivências". *Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia*, 2 (01): 7-20, 1989.
- _____ - *Psicologia fenomenológica*. Fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993.
- GIORGI, A. - "Sketch of a psychological phenomenological method". In GIORGI, A. (ed.)- *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press, p. 6-22, 1985.
- _____ - "Um enfoque fenomenológico descritivo da psicologia empírica". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4 (1/2): 116-123, 1989.
- GOMES, W.B. - "O critério metodológico da fenomenologia estrutural na análise de depoimentos". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4 (1/2): 98-102, 1989.
- GOMES, W.B.; RECK, A.C. & GANZO, C.R. - "A experiência retrospectiva de estar em psicoterapia: um estudo empírico fenomenológico". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4 (3): 187-206, 1988.
- MACÊDO, S.M. - *A relação terapêutica na Abordagem Centrada na Pessoa*. Compreendendo fenomenologicamente depoimentos de clientes. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC, 1998.
- MUCHIELLI, A. - *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. - "A análise de discurso em questão". *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (2): 317-331, 1994.
- PETERSON, G. - "Challenges of qualitative inquiry and the need for follow-up in descriptive science". *Journal of Phenomenological Psychology*, 25 (2): 174-189, 1994.

AVALIAÇÃO DO ESTILO, PERSONALIDADE E FOCO NA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ESTÁGIOS CLÍNICOS

Luiz Fernando de Lara CAMPOS

RESUMO

A avaliação do supervisor de estágios em Psicologia Clínica foi a meta deste estudo. Para elaboração do perfil de atuação do supervisor, foram avaliados o tipo de personalidade, estilo e foco de cada supervisor. Foram utilizados como instrumentos o Inventário de Estilos de Supervisão e o Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão. Os sujeitos foram divididos em dois grupos em razão do enfoque teórico: Cognitivo-Comportamental (N=6) e Psicodinâmico (N=12). No geral, os resultados demonstraram semelhança quanto ao estilo, foco e personalidade na supervisão.

Palavras-chave: Supervisão Clínica; Estilo de Supervisão; Foco de Supervisão

ABSTRACT

The evaluation of supervisors working on Clinical Psychology was the aim of this study. In order to elaborate the action profile of supervisors' models the type of personality, style and focus was studied. The instruments used were the Supervisor Style Inventory and Supervisory Focus and Style Questionnaire. Subjects were divided in two groups according to their theoretical approach used: Cognitive-Behavioral (N=6) and Psychodynamic (N=12). The results showed similarity in relation to style, focus, and personality.

Key words: Clinical Supervision; Supervision Style; Supervision Focus

A formação do psicólogo é complexa, pois envolve aspectos não apenas da condição intelectual do estudante, mas também de um sistema de treinamento de uma habilidade específica: a capacidade terapêutica. Neste sentido, o estágio supervisionado é o principal elemento central no treinamento do futuro psicólogo, uma

vez que é neste momento que, via de regra, se tem a oportunidade de colocar em prática a maioria dos constructos teóricos estudados nos anos de formação precedente (Campos, 1989; 1994).

A literatura específica neste campo é extremamente rica em opções teóricas e práti-

cas para todos os supervisores e pesquisadores interessados na temática, mas ainda demonstra falhas quanto a sua ordem e continuidade, mesmo se considerado o acréscimo de produção e interesse nos últimos anos (Campos, 1994).

A supervisão é considerada essencial para a aprendizagem da psicoterapia (Kauderer e Herron, 1990). Talvez esta grande valência da supervisão ocorra em função de que um dos maiores desafios para supervisor e supervisionado é a aprendizagem e o ensino de Psicologia aplicada e, em especial, a prática psicoterápica (Dodds, 1986). Já Robiner e Schofield (1990) afirmam que a supervisão é a parte constante na formação do psicólogo clínico, sendo utilizada igualmente em outras áreas, como na área industrial, escolar, organizacional, entre outras. A posição sobre a supervisão tem se tornado cada vez mais crítica nos últimos anos, levando a um aumento de interesse sobre o tema (Efstation, Patton e Kardash, 1990), com uma especial preocupação com os mecanismos deste processo. Entretanto, Berg e Stone (1980) relatam que dentro da literatura, a situação sobre a validade da supervisão é ambígua, uma vez que existem relatos de trabalhos que indicam esta estratégia como elemento fundamental para a aquisição de habilidades clínicas e outros que a indicam como algo desnecessário ao processo de aprendizagem da prática clínica.

As limitações e dificuldades existentes nos estudos sobre a supervisão, tem, segundo Worthington (1984), suas raízes em três aspectos: (a) falta de uma teoria geral, abrangente sobre o processo de supervisão, (b) aplicação e generalização demasiada dos princípios da aprendizagem social (Bandura, 1977) à supervisão e (c) limitações metodológicas em razão de amostras restritas de sujeitos nos estudos realizados. A autora escreve que a supervisão é percebida como efetiva à medida que o supervisor demonstra aceitação e suporte ao supervisionado, ensinando a conceituar, intervir e outras habilidades de modo preciso. O

supervisor deve assumir diversos papéis no processo de supervisão, alternando-os diante da necessidade do supervisionado. O quadro encontrado sugere a mudança de comportamento dos supervisores para que estes se sintonizem com as necessidades de seus supervisionados.

A carência de estudos na área, a dificuldade de se modificar as práticas existentes e a dificuldade de assumir novos papéis, são aspectos que limitam a atuação do supervisor. Vale ressaltar que outra limitação emergente nesta questão é a origem do modelo de supervisão utilizado pela maioria dos supervisores, que parece estar diretamente relacionado ao modelo teórico inerente à sua prática (Bernard e Goodyear, 1992).

Campos (1989) escreve que os supervisores no Brasil ainda trabalham nos moldes do início do século, desconhecendo os avanços desta matéria, e não possuindo nenhuma formação específica e/ou complementar para o exercício da função. Deste modo, a qualidade do ensino e da supervisão fica limitada a conceitos e atitudes pessoais ao invés de um corpo coeso de princípios e objetivos, fato este que pode limitar sensivelmente a aprendizagem, a formação de atitudes e a assimilação de comportamentos éticos.

O ponto vital para esta questão parece ser o modelo de supervisão adotado pelo supervisor (Campos, 1994), uma vez que estes modelos são, em geral, baseados nas próprias teorias psicoterápicas, o que acaba por limitar seu campo de aplicação e validade.

Os modelos tradicionais ou convencionais de supervisão partem da premissa que as instruções diretas fornecidas pelo supervisor ao supervisionado são possíveis de serem executadas durante o atendimento (Feixas, 1992), fato que nem sempre é verdadeiro. Estes modelos não respeitam o supervisionado enquanto ser autônomo e auto-organizado, que está baseado em conceitos que podem permitir, ou não, compreender as próprias instruções. En-

tretanto, pouco se conhece sobre as variáveis que permeiam este processo, como fica claro nos trabalhos de Stoltemberg e Delworth (1988) e Holloway (1988), os quais afirmam que a literatura está repleta de modelos de supervisão gerados pelo senso comum e pela intuição, o que, inicialmente, foi um bom começo, mas claramente já não é suficiente face ao já conhecido. Holloway (1988) afirmou que se deve estabelecer diferenças claras entre os modelos de desenvolvimento do psicoterapeuta e o modelo de treinamento, sendo que o primeiro deve abranger as modificações que surgem no sujeito durante seu treinamento, enquanto que no segundo caso, o modelo de treinamento deve prescrever ações concretas no contexto da supervisão que facilitem as mudanças no supervisionado.

O cuidado com as limitações dos modelos é um dever do supervisor, pois como indicam Ellis, Dell e Good (1988), os modelos de supervisão, assim como as diversas teorias psicoterápicas, respondem a todas as dimensões do processo de forma separada, o que limita a validade do próprio modelo baseado nestas.

A partir da literatura, a classificação mais freqüentemente utilizada considera que os modelos de supervisão mais freqüentes estão baseados em duas posições: nas teorias psicoterápicas ou nas propostas desenvolvimentistas (Bernard e Goodyear, 1992).

Os modelos baseados nas teorias psicoterápicas tem em comum a definição do treinamento de um profissional competente a partir dos pressupostos clínicos do modelo e associar o desempenho/papel do supervisor ao papel do clínico. No modelo psicanalítico, por exemplo, a competência do profissional é verificada a partir da capacidade de estabelecer relações transferenciais e contra-transferenciais com seu cliente, de tal forma que os processos de identificação sejam claros para o terapeuta (Bernard e Goodyear, 1992).

O objetivo da supervisão é o "instrumento analítico" do supervisionado, sendo que isto seria ocorreria a partir da aprendizagem do supervisionado em escutar o paciente, compreender a sessão e elaborar as intervenções adequadas. O supervisor e o supervisionado devem conjuntamente proceder uma avaliação mútua da relação de trabalho, avaliação do progresso do paciente, reavaliação da terapêutica proposta e reconhecimento e manejo das situações que limitam a aprendizagem (Brustein e Boff, 1991).

Para Silva (1991, pg. 280), "o supervisor usará sempre um modelo de supervisão baseado em seu modelo de análise, em suas experiências de supervisão e na teoria que desenvolveu e teceu ao longo curso de sua vida...". Pela posição de Silva, o modelo de supervisão em psicanálise está e sempre estará posicionado em uma relação de caráter clínico entre supervisor e supervisionado. Esta posição parece alienar tanto supervisor como supervisionado dos avanços conquistados por outras formulações teóricas, até mesmo da própria teoria caso o supervisor não esteja sempre em dia com os avanços do seu enfoque, o que ocorre muitas vezes no Brasil. Tal situação talvez encontre explicações na visão de Brustein e Boff (1991), que postulam que o modelo de supervisão psicanalítico é transmitido de pai para filho, de geração para geração, ou seja de supervisor para supervisionado.

Para Bernard e Goodyear (1992), no enfoque comportamental, ao contrário, a competência que se objetiva, é descrita em termos do domínio dos princípios da aprendizagem (conhecimento e uso), enquanto que o papel do supervisor se direciona mais para o de professor. O supervisor atua baseado nos conceitos de comportamentos adaptados e mal-adaptados, atuando em termos de aprendizagem e contingências, consequentemente usando princípios e procedimentos já testados. Os autores afirmam, ainda, que não será surpresa se o supervisor comportamental for mais sistemático que os supervisores de outros enfoques na

preservação de suas metas e processo de supervisão. Certamente isto é esperado, posto que se espera um planejamento sistemático, definições operacionais, avaliações constantes e atividades similares.

Para Bootzin e Ruggill (1988), o treinamento em Terapia Comportamental deve abarcar o ensino didático em Psicologia Experimental, Teoria da Aprendizagem e Modelação ao vivo, por escrito ou vídeo-tape das habilidades clínicas, além de reforçamento e simulações, enquanto que Collins, Foster e Berler (1986), defendem a idéia de que as possibilidades do treinamento em Psicologia Comportamental são fundamentadas, principalmente, em três estratégias: treinamento baseado nas técnicas, na teoria ou no método científico. De um modo geral, dentro de uma perspectiva comportamental-cognitiva de supervisão, tanto terapia como supervisão são vistos como reeducação ou reaprendizagem (Schmidt, 1979).

No modelo rogeriano, um dos pontos primordiais do treinamento do futuro terapeuta está nas habilidades interpessoais inerentes ao exercício da psicoterapia. Tais habilidades são descritas como uma variedade de atitudes facilitadoras e de características interpessoais que devem ser desenvolvidas pelo psicoterapeuta que atua dentro desta proposta: empatia, congruência, respeito e simpatia (Lambert e Arnold, 1987). O supervisionado deve trabalhar muito para conseguir a habilidade e motivação para crescer e explorar a situação terapêutica e o seu self (Bernard e Goodyear, 1992).

Entretanto, Goodyear, Abadie e Efos (1984) afirmam que deve-se considerar que a orientação teórica dos supervisores pode pré-determinar seus comportamentos, papéis e atitudes, delineando, assim, o perfil do estilo de supervisão de uma abordagem teórica. Estes mesmos autores realizaram um estudo neste sentido, que contou com a colaboração de quatro grandes psicólogos e supervisores norte-americanos: A. Ellis (Terapia

Racional-Emotiva), C. Rogers (Abordagem Centrada na Pessoa), E. Polster (Gestalt-Terapia) e R. Ekstein (Psicanálise). Os resultados indicaram que Rogers e Polster focalizaram mais os aspectos individuais/experienciais do supervisionado e/ou seu cliente, enquanto Ekstein focalizou mais a conceitualização do caso, e Ellis, o ensino de habilidades e técnicas específicas, dados que estavam de acordo com o esperado.

Holloway e cols. (1989), ao estudarem os efeitos da orientação teórica sobre a forma de poder e envolvimento na supervisão, utilizando os dados referentes a uma supervisão sobre um mesmo caso simulado registrada em videotape, com cinco grandes teóricos/supervisores (N. Kagam, E. Polster, C. Rogers, A. Ellis e R. Ekstein) verificaram, através da análise do discurso entre supervisor e supervisionado, que os padrões de envolvimento e poder eram semelhantes aos previstos pela posição teórica de cada supervisor, indicando uma coesão interna e validando o estudo de Goodyear, Abadie e Efos (1984).

Outro estudo conduzido por Putney, Worthington e Mc Cullough (1992), comparou os efeitos da orientação teórica de supervisores e supervisionados sobre a percepção da supervisão, foi identificado que os supervisores das teorias humanista e psicodinâmica enfatizam mais o relacionamento com seus supervisionados que os supervisores comportamentais-cognitivos. Ao mesmo tempo, estes supervisores assumem mais o papel de consultor que seus colegas humanistas e psicodinâmicos, que tendem a assumir o papel de psicoterapeuta durante a supervisão. No tocante ao desenvolvimento das habilidades clínicas e estratégias de intervenção, os supervisores comportamentais-cognitivos enfatizam mais este aspecto, enquanto que os humanistas e psicodinâmicos objetivam a conceitualização da dinâmica do cliente.

A questão central é a possibilidade real de se encontrar elementos comuns a todas as

propostas teóricas que permitam uma maior eficácia das diversas estratégias de treinamento.

Desta forma, face à informações apresentadas anteriormente, o foco desta pesquisa direcionou-se para a verificação dos estilos e foco de supervisão adotados pelos supervisores de Psicologia clínica na realidade brasileira. Mais especificamente, são descritos a seguir os objetivos que nortearam a realização do presente estudo:

- a) verificar quais são os estilos de supervisão adotados;
- b) identificar as principais dimensões focalizadas pelo supervisor; e
- c) comparar supervisores que atuam em abordagens teóricas distintas (Cognitivo-Comportamental e Psicodinâmica) afim de elaborar um perfil por linha teórica.

MÉTODO

Sujeitos

Foram sujeitos, 18 supervisores de estágios clínicos de instituições da grande São Paulo e região, independente de linha teórica, experiência ou sexo. Os sujeitos foram determinados acidentalmente, sendo facultado o direito à não participação dos mesmos neste estudo.

Dos sujeitos-supervisores, 61% eram do sexo feminino (n=11) e 39% (n=7) do sexo masculino. Os mesmos possuíam idade média de 40,5 anos, com 13,5 anos em média de graduados, variando de 8 a 21 anos de tempo de graduação. A experiência média de supervisão era de 7,5 anos, variando entre 2 a 21 anos, sendo que, no tocante ao tipo de instituição que os sujeitos cursaram na graduação, verificou-se que 83% cursaram instituições particulares (N=15) e 17% estudaram em instituições públicas (N=3).

Em relação à formação em nível após a graduação (especialização ou pós-graduação),

a totalidade dos sujeitos referiram já terem cursado ou estarem cursando algum tipo, sendo que isto ocorreu em diversos níveis, sendo predominante o "mestrado completo" (33,33%), seguido pela "especialização completa" (27,77%), "mestrado incompleto" (22,22%), "doutorado incompleto" (11,12%) e "doutorado completo" (5,56%).

Quanto à linha teórica que os sujeitos atuam, os mesmos foram divididos em dois grandes grupos teóricos: grupo psicodinâmico e grupo cognitivo-comportamental. Dos sujeitos, 67% eram do grupo psicodinâmico (N=12) e 33% do grupo cognitivo-comportamental (N=6). Todos os sujeitos supervisionavam tendo como base seu próprio referencial teórico.

Material

Dentre os vários instrumentos encontrados, os escolhidos referiram, segundo Bernard e Goodyear (1992), um apoio maior na literatura. Mais especificamente, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1- Inventário de Estilo de Supervisão: escala do tipo Likert, abrangendo 34 itens relativos aos estilos de supervisão, tais como humor, explícito, etc. Apresenta-se em duas formas equivalentes, uma para o supervisor outra para o supervisionado, tendo sido usada apenas a versão para supervisor. Possui guia de correção e foi desenvolvido por Friedlander e Ward (1984, apud Bernard e Goodyear, 1992), traduzido, revisto e adaptado por Campos (1994). Este instrumento está dividido em três categorias:

- I- **Atrativo**: relativo a um estilo de supervisão baseado na atração interpessoal, e de caráter agradável.
- II- **Sensível**: relativo a um estilo de supervisão cuja relação é sensível às necessidades do supervisionado (pessoais e/ou profissionais).

III-Orientado para a Tarefa: indica um caráter mais prático da supervisão, que está voltada para as tarefas a serem realizadas nos atendimentos e na eventual formação teórica complementar.

- 2- Questionário de Foco e Estilo de Supervisão Para Supervisores: escala tipo Likert, dividida em três partes: Personalidade (com 18 itens), Foco de Supervisão (com 20 itens) e Estilo de supervisão (com 20 itens). Possui chave para sua correção e foi desenvolvido por Yager, Wilson, Brewer e Kinnetz (1989, apud Bernard e Goodyear, 1992), traduzido, revisto e adaptado por Campos (1994). Este instrumento foi especialmente elaborado para avaliar o que o supervisor focaliza durante a supervisão e o seu estilo de supervisionar. O instrumento está dividido em três níveis:

Sub-escala de Personalidade:

Afeto: necessidade de relacionamento afetivo expressada ou desejada pelo supervisor.

Inclusão: necessidade de inclusão no grupo de supervisão expressada ou desejada.

Controle: necessidade de controle do processo de supervisão e psicoterapia expressada ou desejada.

Sub-escala do Foco de Supervisão:

Processo: supervisor focaliza a supervisão no processo e temas qualificados.

Conceitualização: o supervisor focaliza a supervisão sobre a conceitualização teórica da problemática do cliente.

Personalização: supervisor focaliza a supervisão em dimensões pessoais do supervisionado.

Sub-escala de Estilos de Supervisão:

Ensino: estilo do supervisor é didático/instrucional, ensinando habilidades ou técnicas para os seus supervisionados.

Terapêutico: estilo do supervisor é terapêutico/experiencial, enfocando mais aspectos dos impactos do atendimento no componente pessoal do supervisionado.

Consultor: estilo do supervisor é de atuação como um par do supervisionado, atuando apenas quando solicitado.

Procedimento

O procedimento foi organizado de modo a evitar qualquer contato entre sujeitos e o pesquisador, pois desta forma o sigilo fica melhor garantido.

No primeiro momento, o pesquisador obteve a autorização das instituições de ensino para a coleta de dados. Nesta ocasião, o número de supervisores de estágios clínicos da instituição era solicitado, assim como a linha teórica de trabalho de cada um dos possíveis sujeitos, o que foi posteriormente confirmado com cada sujeito.

A seguir, um funcionário administrativo da clínica-escola era instruído para entregar os instrumentos aos supervisores. Os instrumentos foram acompanhados de uma carta do pesquisador que continha as informações sobre a pesquisa e o telefone do pesquisador para um eventual contato. O supervisor era orientado para devolver o instrumento no prazo de até 45 dias em caso de sua participação para a mesma funcionária administrativa da clínica-escola. Em caso de recusa da participação, o instrumento deveria ser devolvido, evitando que o pesquisador ficasse no seu aguardo.

Após 15 dias do prazo estipulado para retorno voluntário do instrumento, o Autor entrou em contato telefônico com as instituições para averiguar se mais algum instrumento tinha retornado. Foi garantido sigilo das informações levantadas a todos os sujeitos e instituições.

RESULTADOS

A análise estatística¹ dos resultados recorreu aos *Testes de Dependência* viabilizados pelo Teste *T* de Wilcoxon e o Teste *U* de Mann-Whitney, trabalhando-se sempre ao nível de 0,05, além do Teste de Correlação de Spearman, que foi analisado dentro da mesma margem de erro que os testes anteriores (Siegel, 1956).

Embora o grupo Cognitivo-Comportamental tenha seis sujeitos e o grupo Psicodinâmico

onze, nos cálculos estatísticos o número de sujeitos varia, pois ocasionalmente os sujeitos não responderam os instrumentos de modo completo.

INVENTÁRIO DE ESTILOS DE SUPERVISÃO

No grupo Cognitivo-Comportamental, a média verificada foi em "Atrativo" obteve a média de 4,97 pontos, em "Sensível" o resultado aferido foi 5,60 pontos e em "Orientado para a tarefa" 4,83 pontos.

Tabela 1 - Comparação intra-grupo Cognitivo-Comportamental (N=6) nas provas de Correlação de Spearman (n=6; n.sig.= 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n=6; n.sig.= 0,05) no Inventário de Estilo de Supervisão.

Comparação	r _o	r _c	T _o	T _c	Decisão
Atrativo vs. Sensível	0,87	0,71	0	0	Ho rejeitada
Atrativo vs. Orientado p/ tarefa	0,41	0,71	7	0	Ho não rejeitada
Sensível vs. Orientado p/ tarefa	0,67	0,71	1	0	Ho não rejeitada

Na tabela 1, encontra-se os resultados da comparação intra-grupo dos sujeitos cognitivo-comportamentais. No teste de correlação de Spearman, observou-se uma correlação significativa entre o desempenho dos sujeitos nas categorias "Atrativo" e "Sensível" (r_o= 0,87 para r_c= 0,71) enquanto que o mesmo não se observou nas comparações entre "Atrativo" e "Orientado para a tarefa" (r_o= 0,41) e entre "Sensível" e "Orientado para a tarefa" (r_o= 0,67). A relação entre as categorias "Atrativo" e "Sensível" demonstraram que nos itens destas subescalas, os desempenhos apresentaram a mesma tendência.

Na comparação do desempenho através do teste de Wilcoxon (Tabela 1), observou em

"Atrativo vs. Sensível" o valor igual a zero, o que levou a hipótese nula ser rejeitada (T_c=0), o que significa que o desempenho dos sujeitos nestas duas categorias tendeu a ser significativamente diferente. Em "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a sete. A mesma situação ocorre em "Sensível vs. Orientado para a tarefa" onde o T observado foi igual a um, levando à não rejeição da hipótese nula.

No grupo Psicodinâmico, o estilo "Atrativo" obteve média de 4,49 pontos, enquanto que "Sensível" registrou 5,37 pontos e "Orientado para a tarefa" 4,81 pontos.

⁽¹⁾ Vale destacar que os testes de dependência analisam a distribuição das respostas dos sujeitos e a prova de correlação analisa a relação das respostas através dos postos.

Tabela 2 - Comparação intra-grupo Psicodinâmico nas provas de Correlação de Spearman ($r_c = 0,55$, n.sig. = 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig. = 0,05) no Inventário de Estilo de Supervisão.

Comparação	N	r_o	r_c	T_o	T_c	Decisão
Atrativo vs. Sensível	11	0,24	0,55	6,5	11	Ho não Rejeitada
Atrativo vs. Orientado p/Tarefa	11	0,68	0,55	28	11	Ho não Rejeitada
Sensível vs. Orientado	10	0,42	0,55	12	11	Ho não Rejeitada

No teste de correlação, não observou-se correlação entre o desempenho dos sujeitos nas categorias "Atrativo vs. Sensível" ($r_o = 0,21$ para $r_c = 0,55$) enquanto que na comparação entre "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" os resultados foram correlacionais ($r_o = 0,68$ para $r_c = 0,55$), ou seja, a ordenação dos itens destas subescalas foram relacionais, apresentando a mesma tendência. Já entre "Sensível vs. Orientado para a tarefa" o desempenho observado não foi correlacional ($r_o = 0,42$).

No teste de Wilcoxon, observou-se em "Atrativo vs. Sensível" o valor igual a seis e meio pontos, o que levou a hipótese nula a não ser rejeitada mais uma vez ao nível de significância

de 0,05 ($T_c = 11$). Em "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" a hipótese nula novamente não foi rejeitada, com T observado igual a 28 ($T_c = 11$). A mesma situação ocorre em "Sensível vs. Orientado para a tarefa" onde o T observado foi igual a doze, levando à não rejeição da hipótese nula. Em outras palavras, na comparação entre as três categorias do instrumento, observou-se um desempenho significativamente diferente.

Na comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental e Psicodinâmico, não foi observada em nenhuma das comparações a rejeição da Ho, ou seja, no geral da medida não houve diferenças significativas entre os aspectos comparados.

Tabela 3 - Comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental (N=6) e Psicodinâmico (N=11) na prova do Teste U de Mann-Whitney ($\alpha = 0,05$, prova bicaudal) no Inventário de Supervisão.

Aspecto	U_o	U_c	Decisão
Atrativo	26	13	Ho não rejeitada
Sensível	28	13	Ho não rejeitada
Orientado	31	13	Ho não rejeitada

QUESTIONÁRIO SOBRE FOCO E ESTILO DE SUPERVISÃO

Os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental obtiveram dentro de "Personalidade" uma pontuação mais elevada em "Afeição" (103 pontos.), sendo que em "Inclusão" e "Controle" foi observado um total de 77 pontos para ambas categorias.

Quanto ao "Foco de supervisão" observado, no grupo Cognitivo-Comportamental o mais

pontuado foi o referente à "Conceitualização" com 83 pontos, enquanto que em "Processo", o total observado foi de 67 pontos. Em "Personalização", registrou-se o total de 60 pontos.

Em relação ao "Estilo" de supervisão oferecido, os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental obtiveram maior pontuação em "Terapêutico", com um total de 82 pontos, enquanto que no estilo "Ensino", este grupo obteve o total de 72 pontos.

Tabela 4 - Comparação intra-grupo Cognitivo-Comportamental (GC) nas provas de Correlação de Spearman (N=6, $r_c = 0,71$, n.sig.= 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig.= 0,05) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão.

Dimensão	Aspecto	R_o	N	T_o	T_c	Decisão
Personalidade	Afeição vs. Inclusão	0,07	6	0	0	Ho rejeitada
	Afeição vs. Controle	-0,10	6	1	0	Ho não rejeitada
	Inclusão vs. Controle	-0,18	6	8	0	Ho não rejeitada
Foco	Processo vs. Conceitualizar	0,70	6	2	0	Ho não rejeitada
	Processo vs. Personalização	0,75	3	—	—	Cálculo inviável
	Conceitualizar vs. Personalização	0,70	5	0	0	Ho rejeitada
Estilo	Ensino vs. Terapêutico	0,81	3	—	—	Cálculo inviável
	Ensino vs. Consultor	0,88	5	1	0	Ho não rejeitada
	Terapêutico vs. Consultor	0,75	3	—	—	Cálculo inviável

Na Tabela 4, encontra-se os resultados da comparação intra-grupo dos sujeitos cognitivo-comportamentais. Em “Personalidade”, observou-se um desempenho não correlacional dos sujeitos nas subcategorias “Afeição” e “Inclusão” ($r_o=0,07$ para $r_c= 0,71$) enquanto que o mesmo se observou nas comparações entre “Afeição” e “Controle” ($r_o=-0,10$) e entre “Inclusão” e “Controle” ($r_o=-0,18$). Não sendo as correlações significantes, pode-se dizer que são dimensões distintas entre si.

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, se observou em “Afeição vs. Inclusão” o valor igual a zero, o que levou a hipótese nula ser rejeitada ($T_c=0$), o que significa que o desempenho dos sujeitos nestas duas categorias foi significativamente diferente. Em “Afeição vs. Controle” a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a um ($T_o = 1$ para $T_c=0$), sendo que “Inclusão vs. Controle” o T observado foi igual a oito, levando à não rejeição da hipótese nula ($T_c=0$).

Em “Foco de Supervisão”, observou-se um desempenho dos sujeitos nas categorias “Processo vs. Conceitualização” não correlacional ($r_o = 0,70$ para $r_c = 0,71$), enquanto “Processo vs. Personalização” o resultado observado ($r_o = 0,75$) indicou um desempenho correlacional. Em “Conceitualização vs. Personalização” o r_o foi igual a 0,70, de forma que o desempenho dos sujeitos não foi correlacional.

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, observou-se em “Processo vs. Conceitualização” o valor igual a dois, o que levou a hipótese nula a não ser rejeitada ($T_c=0$). Em “Processo vs. Personalização” o cálculo foi inviabilizado. Em “Conceitualização vs. Personalização” o T observado foi igual a zero, levando à rejeição da hipótese nula, o que significa que o desempenho dos sujeitos nesta subcategoria foi significativamente diferente.

Em “Estilo de Supervisão”, observou-se um desempenho correlacional nos três testes

realizados: "Ensino vs. Terapêutico" ($r_o=0,81$), "Ensino vs. Consultor" ($r_o=0,88$) e "Consultor vs. Terapêutico" ($r_o=0,75$).

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, se observou em "Ensino vs. Terapêutico" a inviabilização do cálculo. Em "Ensino vs. Consultor" a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a um ($T_c=0$). A inviabilização do cálculo ocorreu novamente em "Consultor" e "Terapêutico".

No grupo Psicodinâmico, em "Personalidade", o tipo predominante foi "Afeição" com um total de 183 pontos., sendo que em "Inclusão", observou-se o total de 154 pontos e em "Controle" anotou-se o total de 172 pontos.

Quanto ao "Foco da Supervisão" observado no grupo Psicodinâmico, o mais referido foi "Processo" com 138 pontos, sendo que "Conceitualização" registrou 157 pontos e "Personalização" 132 pontos.

No "Estilo" de supervisão adotado, "Consultor" obteve o maior número de pontos (185 pontos), enquanto que "Ensino", atingiu um total de 176 pontos e "Terapêutico", 177 pontos.

Na Tabela 5, são apresentados os resultados da comparação intra-grupo Psicodinâmico. Em "Personalidade", observou-se um desempenho dos sujeitos nas subcategorias "Afeição" e "Inclusão" não correlacional ($r_o=$ zero para $r_c=0,55$), o mesmo se observado nas comparações entre "Afeição" e "Controle" ($r_o=-0,01$) e entre "Inclusão" e "Controle" ($r_o=0,34$). Na comparação do desempenho dos sujeitos nos vários aspectos, observou-se que nenhuma comparação foi rejeitada.

Em "Foco de Supervisão", o desempenho dos sujeitos nas categorias "Processo vs. Conceitualização" não foi correlacional ($r_o=0,20$ para $r_c=0,55$), enquanto "Processo vs. Personalização" o resultado observado ($r_o=0,69$) indicou um desempenho correlacional. Em "Conceitualização vs. Personalização" o r_o foi igual a 0,35, de forma que o desempenho dos sujeitos não foi correlacional.

Na comparação do desempenho dos sujeitos em dois aspectos desta dimensão, observou-se em a não rejeição da H_o , sendo que na comparação entre "Conceitualizar vs. Personalização" o resultado encontrado foi significativo para a rejeição da H_o .

Tabela 5 - Comparação intra-grupo Psicodinâmico (GD) nas provas de Correlação de Spearman ($N=11$; $r_c=0,55$, n.sig. = 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig. = 0,05) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão (QFES).

Dimensão	Aspecto	R_o	N	T_o	T_c	Decisão
Personalidade	Afeição vs. Inclusão	0,00	11	12,5	11	H_o não rejeitada
	Afeição vs. Controle	0,01	10	18	8	H_o não rejeitada
	Inclusão vs. Controle	0,34	9	9	6	H_o não rejeitada
Foco	Processo vs. Conceitualizar	0,20	9	10,5	6	H_o não rejeitada
	Processo vs. Personalização	0,69	10	20	8	H_o não rejeitada
	Conceitualizar vs. Personalização	0,35	10	5,5	8	H_o rejeitada
Estilo	Ensino vs. Terapêutico	0,30	8	10	4	H_o não rejeitada
	Ensino vs. Consultor	0,27	11	23,5	11	H_o não rejeitada
	Terapêutico vs. Consultor	0,73	10	22	8	H_o não rejeitada

Em "Estilo de Supervisão", observou-se um desempenho não correlacional em "Ensino vs. Terapêutico" ($r_o = 0,30$), o mesmo ocorrendo em "Ensino vs. Consultor" ($r_o = 0,27$). Em "Consultor e Terapêutico" o desempenho dos sujeitos foi correlacional ($r_o = 0,73$ para $r_c = 0,55$).

Na comparação do desempenho dos sujeitos nos três aspectos desta dimensão, foi observado um T sempre superior ao valor crítico, resultando na não rejeição de H_o em todos os casos, vale dizer que houve similaridade de desempenho em todos eles.

Na comparação intergrupo, na dimensão "Personalidade", as comparações entre as três subcategorias indicou um valor não significativo,

ou seja, a hipótese nula não foi rejeitada, de forma que o desempenho dos grupos foi semelhante.

Na dimensão "Foco de Supervisão", as comparações efetuadas não indicaram uma diferença significativa para a rejeição da H_o , indicando a semelhança entre os dois grupos no tocante ao seu desempenho.

Já em "Estilo de Supervisão", a comparação do desempenho inter-grupos resultou na rejeição da H_o em duas comparações "Ensino" ($U_o = 9$ para $U_c = 13$) e "Consultor" ($U_o = 12$ para $U_c = 13$), ou seja, o desempenho dos grupos nestas duas categorias foi significativa.

Tabela 6 - Comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental (N = 6) e Psicodinâmico (N = 11) na prova do Teste U de Mann-Whitney ($U_c = 13, \alpha = 0,05$, prova bicaudal) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão (QFES).

Dimensão	Aspecto	U_o	U_c	Decisão
Personalidade	Afeição	25	13	H_o não rejeitada
	Inclusão	27	13	H_o não rejeitada
	Controle	16	13	H_o não rejeitada
Foco	Processo	27	13	H_o não rejeitada
	Conceitualizar	27	13	H_o não rejeitada
	Personalização	21	13	H_o não rejeitada
Estilo	Ensino	9	13	H_o rejeitada
	Terapêutico	14	13	H_o não rejeitada
	Consultor	12	13	H_o rejeitada

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Um dos pontos mais relevantes na supervisão é o estilo e foco que cada supervisor adota uma vez que esta característica é relacionada, sem dúvida, ao modelo de supervisão que norteia a conduta do supervisor, e irá caracterizar o tipo

de relação estabelecida entre supervisor e supervisionado (Campos, 1994).

Na avaliação dos resultados do grupo Cognitivo-Comportamental, os cálculos estatísticos indicaram apenas uma diferença significativa entre os estilos "Atrativo" e "Sensível", sendo que o maior desempenho dos sujeitos

em "Sensível" parece ser a origem desta diferença, embora a correlação observada neste mesma análise sugira que a diferença ocorra em termos da distribuição das respostas e não da sua ordenação.

Esta maior ênfase em "Sensível", indica que a preocupação central do supervisor talvez seja a de fornecer suporte ao seu supervisionado, de modo a caracterizar um estilo de supervisão de caráter suportivo, embora não se possa discriminar se este suporte ocorra na área afetiva ou técnica. Um suporte na área afetiva do supervisionado, por exemplo, não seria tão considerado como mais adequado, pois acabaria transformando a supervisão em psicoterapia, enquanto que um suporte técnico, através do ensino de uma nova habilidade ou técnica poderia ser classificado como coerente com o teoricamente determinado, ou seja, em uma relação de caráter pedagógico. Esta posição vai ao encontro ao do que postulam Ellis, Dell e Good (1988), de modo que a função suportiva no processo supervisionado, ocorre de tal forma que, a princípio, este estilo de supervisão objetiva mais os aspectos de suporte pessoal ao supervisionado.

Entretanto, vale ressaltar que este instrumento não permitiu discriminar o tipo e o foco de suporte fornecido aos supervisionados, embora Mead (1990) indique que os supervisionados iniciantes preferam e solicitem mais este tipo de supervisão, seja de caráter técnico ou pessoal. Talvez este dado seja relativo ao tipo de supervisionado que os sujeitos supervisionam, que são iniciantes em termos de sua prática psicoterápica, o que explicaria o tipo de supervisão fornecida.

No grupo Psicodinâmico, não se observou o predomínio de nenhum dos estilos de supervisão. Os sujeitos parecem mesclar pontos-chaves de todos os estilos, sem contudo indicar qual o estilo que mais seria pertinente ao seu modelo, embora isto contrarie a tendência encontrada na literatura, onde se sugere uma preferência maior pelos estilos de caráter "Sen-

sível" e/ou "Atrativo", uma vez que um dos principais objetivos da supervisão neste enfoque seja fornecer apoio emocional ao supervisionado através do estabelecimento dos vínculos transferenciais e contra-transferenciais que permitiriam ao supervisor auxiliar o supervisionado a identificar suas reações emocionais e, assim poder ajudar efetivamente o cliente (Brunstein e Boff, 1991).

Deste modo, pode-se levantar duas hipóteses para a não identificação do estilo predominante de supervisão nos sujeitos do grupo Psicodinâmico. A primeira se baseia na premissa de que o instrumento não permitiu a discriminação dos pontos relevantes e a segunda de que os sujeitos não possuem um modelo de supervisão suficientemente estruturado, o que parece ser mais pertinente, posto que são muito poucas as oportunidades de formação específica para supervisão. Além disso, no conjunto dos dados, a primeira possibilidade parece poder ser realmente descartada, uma vez que sua validade foi comprovada no estudo do grupo Cognitivo-Comportamental, além do fato da literatura indicar sistematicamente a validade deste instrumento (Bernard e Goodyear, 1992).

As respostas sugerem que a segunda hipótese seja a mais viável, uma vez que o modelo de supervisão adotado pelos sujeitos pode não estar suficientemente estruturado, mesmo que estes partam, preferencialmente, de três critérios de condução da supervisão relacionados ao campo teórico psicoterápico: raciocínio clínico, experiência clínica e teoria psicoterápica propriamente dita (Campos, 1994).

Na avaliação do desempenho inter-grupos, não se verificou nenhuma diferença significativa entre os estilos de supervisão mensurados. Este resultado indica um perfil semelhante entre os sujeitos de ambos os grupos, que utilizavam igualmente os estilos de supervisão.

A necessidade das relações transferenciais e contra-transferenciais surgirem para facilitar o bom andamento do processo

psicoterápico são pressupostos teóricos do modelo de base psicanalítica, de forma que este aspecto justificaria uma maior ocorrência do estilo de supervisão "Atrativo" no grupo Psicodinâmico, pois facilitaria igualmente a condução da supervisão. Entretanto, esta maior ênfase não ocorreu, reforçando as questões relativas aos aspectos da qualidade e nível de formação dos modelos de supervisão dos sujeitos.

Esta proximidade pode ser muito bem explicada pela ausência de formação específica para esta função por parte dos sujeitos, tanto do ponto de vista formal como informal, de modo que a premissa de Campos (1989) na qual os supervisores parecem atuar baseados no bom senso e em práticas fundamentadas em suas experiências pessoais pode ser aqui novamente confirmada. Entretanto, seria de muita valia que os instrumentos fossem avaliados em outros contextos, afim de verificar sua validade.

O Questionário sobre o Foco e Estilo de Supervisão foi elaborado para avaliar o que o supervisor focaliza durante a supervisão e o seu estilo de supervisionar. No grupo Cognitivo-Comportamental, a personalidade dos sujeitos foi mais voltada para a necessidade de "Inclusão" e "Controle" do que de "Afeição". Como os sujeitos deste modelo não indicam a necessidade de uma relação afetiva como pré-requisito do processo, pode-se afirmar que os resultados refletem o esperado. Além disso, já nos estilos de supervisão relatados anteriormente, os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental indicavam uma maior tendência em fornecer suporte aos supervisionados do que estabelecerem estilos mais atrativos de supervisão, o que reforça esta posição, sendo que o estilo suportivo fornecido, que fora anteriormente identificado, parece ocorrer mais na esfera da área técnica e científica, do que no campo emocional.

Quanto ao Foco de Supervisão, os resultados apontam para uma maior direcionalização do processo de supervisão na "Personalização" do que em relação a "Conceitualização" ou "Processo". As limitações da amostra limitaram

as provas estatísticas, inviabilizando a análise do desempenho dos sujeitos no aspecto foco, pois com uma amostra restrita pela eliminação dos pares com resultados iguais, os valores observados poderiam indicar a rejeição da hipótese, levando a um viés do erro tipo I em estatística. Deste modo, é interessante notar que, o desempenho dos sujeitos na categoria que teve o cálculo inviabilizado, foi correlacional, de modo que os sujeitos responderam de forma muito semelhante em termos da ordenação dos itens, ou seja o supervisor com maior ênfase em uma mesma categoria foi também o com maior ênfase em outra, mostrando assim um foco mais generalista e pouco desenvolvido. O foco que parece predominar é "Personalização", mais voltado para as necessidades do supervisionado, o que já fora apontado anteriormente.

O limite de análise estatística ocorreu também na categoria Estilo de Supervisão que, apesar da inviabilização da prova T de Wilcoxon em duas das três comparações, teve o desempenho correlacional em todas as comparações. Apenas em "Ensino vs. Consultor" o cálculo estatístico foi possível, mas a diferença encontrada não pode ser considerada significativa. O modelo de supervisão foi parcialmente identificado, sugerindo um supervisor com uma Personalidade mais voltada para a "Inclusão" ou "Controle", com um foco de supervisão talvez mais voltado para a "Personalização" do processo e com um Estilo de Supervisão muito pouco definido ou muito variado.

No grupo Psicodinâmico pode-se observar um perfil igualmente não definido. Em Personalidade, todas as dimensões comparadas indicaram resultados não significantes, demonstrando que os modelos de supervisão utilizados são muito semelhantes, o que não era esperado, pois a possibilidade das relações transferenciais e contra-transferências ocorrem parecem ser maiores quando favorecidas pelo supervisor (Brunstein e Boff, 1991) e deveriam predominar neste grupo. A personalidade do supervisor do grupo Psicodinâmico contraria os dados obtidos no instrumento anterior, que

indicaram um estilo de supervisão mais baseado nas relações interpessoais (Bernard e Goodyear, 1992), fato que está mais de acordo com a literatura a respeito das relações interpessoais neste enfoque. Quanto ao Foco da Supervisão, observou-se nas comparações entre as dimensões, a diferença significativa apenas entre "Personalização" e "Conceitualizar".

Ao contrário do que os dados têm demonstrado até o momento, onde os sujeitos do grupo Psicodinâmico tendem a utilizarem mais estratégias ou condutas voltadas para o pessoal do supervisionado, a diferença encontrada deve-se a um menor desempenho dos sujeitos nesta categoria, de modo que esta situação acabe por contrariar os resultados anteriores, ou mesmo a própria literatura (Bernard e Goodyear, 1992). Neste instrumento, os sujeitos parecem fornecer um menor suporte aos seus supervisionados apontado no Inventário de Estilos de Supervisão.

Entretanto, deve-se lembrar que os resultados são oriundos de instrumentos diferentes, que talvez não contemplem com a mesma ênfase os mesmos aspectos, fato que justificaria diferença. As limitações dos instrumentos aqui utilizados são fortes, principalmente no que tange à sua utilização na realidade brasileira, cujo processo de formação do psicólogo é substancialmente diferente da realidade norte-americana, onde os instrumentos foram criados. Além deste fato, cabe salientar que, embora os modelos teóricos que deram base para a criação do instrumento sejam semelhantes, os conceitos avaliados nos instrumentos apresentam diferenças, de modo que esta seria um fato explicativo dos resultados observados, o que limitaria a validade deste estudo. Entretanto, sua utilização conjunta é comum em pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América (Bernard e Goodyear, 1992).

Uma outra hipótese é a que o suporte fornecido aos supervisionados neste enfoque seja mais restrito, por exemplo, à área afetiva,

convergingo aos aspectos pessoais do supervisionado que são pertinentes ao processo psicoterápico, o que encontraria apoio na posição de Machado (1991) e Schestatsky (1991), que restringem a atuação do supervisor, mesmo nos moldes de um psicoterapeuta, ao limite do supervisionado.

A tendência para "Conceitualizar" é um foco de supervisão que parece ser secundário na literatura, pois esta habilidade parece decorrer diretamente da formação do supervisionado que inclui três aspectos: análise pessoal, supervisão e formação teórica. Esta relação parece extremamente íntima, pois a análise pessoal tem como um de seus principais objetivos promover o aumento da habilidade do analista em conduzir a terapia e se tornar mais sensível aos aspectos contra-transferenciais (Wampler e Strupp, 1976). Neste sentido, Brunstein e Boff (1991) indicam que um dos principais objetivos da supervisão é o de incrementar o instrumento analítico do supervisionado, o que apoia a idéia da grande valia do processo psicoterápico como método de formação do psicanalista.

A ênfase na conceitualização talvez seja mais determinada por uma má formação teórica anterior dos supervisionados, do que como um foco obrigatório da supervisão. Esta hipótese torna-se viável quando compreendida a partir da proposta de Holloway (1988), que demonstrou as dificuldades de atuação dos supervisionados que, por má formação teórica anterior, não atuavam corretamente por não possuírem as estruturas cognitivas mínimas para o exercício desta atividade.

Em relação ao estilo de supervisão dos sujeitos, não se verificou um que fosse dominante no grupo Psicodinâmico, o que contraria o proposto (Bernard e Goodyear, 1992), sugerindo que talvez os estilos adotado sejam alterados, modificando-se em função das necessidades percebidas durante a própria supervisão, como, por exemplo, na remediação das falhas teóricas de conceitualização em um momento no qual o estilo é "Ensino".

Entretanto, parece ser mais viável que a ausência de formação dos sujeitos leve a uma ampla variedade de formas de atuação, uma vez que cada sujeito acabou criando um estilo único, a partir de dois fatores fundamentais: seu enfoque psicoterápico e sua experiência pessoal enquanto supervisionado, supervisor e psicólogo clínico.

Na comparação inter-grupos, as semelhanças verificadas foram maiores do que as diferenças encontradas, uma vez que em Personalidade, ambos os grupos tiveram um desempenho semelhante em todas as comparações realizadas, demonstrando a grande semelhança entre os grupos.

Na categoria Foco da Supervisão, novamente o desempenho dos dois grupos não diferiu significativamente, indicando para um foco semelhante independente do enfoque teórico.

Em Estilo de Supervisão, foram observadas diferenças significantes entre os grupos nas dimensões "Ensino" e "Consultor". Este resultado sugere que ambos os grupos priorizam um estilo de supervisão específico, uma vez que o grupo Cognitivo-Comportamental parece ser mais voltado para "Ensino" e o grupo Psicodinâmico mais direcionado para "Consultor".

O resultado vai de encontro à posição encontrada na literatura, pois o supervisor da área cognitiva-comportamental é relatado como um supervisor de estilo voltado mais para o "Ensino", enquanto que o supervisor da área psicodinâmica seria mais "Terapêutico". Vale lembrar que esta situação ocorre quando o supervisor não utiliza de um modelo desenvolvimentista de supervisão, atuando com base psicoterápica.

A semelhança entre os grupos na maioria das provas estatísticas pode ser compreendida à luz dos elementos comuns que os grupos possuem. Ambos os modelos enfatizam principalmente o aspecto profissional em suas supervisões, indicando a grande importância dos modelos fornecidos direta ou indiretamente pelo supervisor (Bandura, 1977).

São necessários estudos para investigar as razões pelas quais o aspecto profissional é o mais enfatizado que as outras categorias, uma vez que as demais habilidades são igualmente importantes, o que sugere que a formação precedente instrumentaliza o supervisionado apenas no aspecto cognitivo, não facilitando a assimilação de atitudes, aprendizagem de habilidades e aprendizagem de comportamentos profissionais necessários à prática psicoterápica.

Os papéis do supervisor não estão claramente determinados, com o supervisor atuando em vários papéis, semelhantes ao de professor (Ensino), de terapeuta e de consultor.

Seria de muita valia a realização de uma ampla investigação que avaliasse os fatores que levam a uma não determinação dos estilos (papéis) do supervisor, principalmente com a utilização de outros instrumentos existentes.

O perfil elaborado permite indicar a semelhança entre o modelo de supervisão dos dois enfoques teóricos aqui considerados, sendo eminentemente uma supervisão de caráter suportivo, tanto na área técnico-científica para o grupo Cognitivo-Comportamental quanto na área emocional do supervisionado para o grupo Psicodinâmico.

Os dados, no geral, apontam para um estado de estagnação nas condições teóricas, técnicas, institucionais e científicas da supervisão na realidade brasileira, uma vez que o observado contraria a tendência de utilização de modelos alternativos de supervisão, principalmente os de base desenvolvimentistas.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. (1977)-*Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BERG, K.S. e Stone, G.L. (1980)-Effects of Conceptual Level and Supervision Structure on Counselor Skill Development. *Journal of Counseling Psychology*, 27(5): 500-509.

- BERNARD, J.M. e Goodyear, R.K. (1992)- ***Fundamentals of Clinical Supervision***. Boston: Allyn e Bacon.
- BOOTZIN, R.R. e Ruggill, J.S. (1988)-Training Issues in Behavior Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **56**(5): 703-709.
- BRUNSTEIN, B.e Boff, T.B.(1991)- Ética e Supervisão. Em Mabilde, L.C.[Org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto.
- CAMPOS, L.F.L. (1989)- ***Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico***. Dissertação de Mestrado, PUCAMP, Campinas.
- _____ (1994)-***Supervisão em Psicologia Clínica: Normas, Critérios e Modelos de Supervisão***. Tese de Doutorado, IPUSP, S. Paulo.
- COLLINS, F. L. Jr.; Foster, S.L. e Berler, E.S. (1986)- Clinical Training Issues for Behavioral Psychology. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **17**(4):301-307.
- DODDS, J.B.(1986)- Supervision of Psychology Trainees in Field Placements. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **17**(4):296-300.
- EFSTATION, J.F.; Patton, M.J. e Kardash, C.M.(1990)- Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **37**(3):322-329.
- ELLIS, M.V. ;Dell, D.M. e Good, G.E.(1988)-Counselor Trainees' Perceptions of Supervisor Roles: Two Studies Testing The Dimensionality of Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **35** (3):315-324.
- FEIXAS, G.(1992)-A Constructivist Approach to Supervision : Some preliminar Thoughts. ***International Journal of Personal Construct Psychology***, **5**:183-200.
- GOODYEAR, R.K.; Abadie, P.D. e Efos, F.(1984)-Supervisory theory Into Practice: Differential Perception of Supervision by Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers. ***Journal of Counseling Psychology***, **31**(2):228-237.
- HOLLOWAY E.L.(1988) - Models of Counselor Development or Training Models for Supervision? Rejoinder to Stoltemberg e Delworth. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **19**(2):138-140.
- HOLLOWAY, E.L.; Freund, R.D.; Gardner, S.L.; Nelson, M.L. e Walker, B.R.(1989)- Relation of power and Involvement to Theoretical Orientation in Supervision: An Analysis of Discourse. ***Journal of Counseling Psychology***, **36**(1):88-102.
- KAUDERER, S. e Herron, W.G.(1990)- The Supervisory Relationship in Psychotherapy over time. ***Psychological Reports***, **67**(2):471-480.
- LAMBERT, M.J. e Arnold, R.C.(1987)- Research and the Supervisory Process. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **18**(3):217-224.
- MACHADO, P.M.(1991)- Bases Teóricas. Em Mabilde, L.C.[org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***, Porto Alegre : Ed. Mercado Aberto.
- MEAD, E.M.(1990)- ***Effective Supervision: A Task-Oriented Model for the Mental Health Profession***. New York : Brunner/Mazel Inc.
- PUTNEY, M.W.; Worthington, Jr. E.L. e McCullough, M.E.(1992)- Effects of Supervisor and Supervisee Matching on Interns' Perceptions of Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **39**(2):258-265.
- ROBINER, W.N. e Schofield, W.(1990)- References on Supervision in Clinical and Counseling Psychology. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **21**(4):297-312.
- SCHESTATSKY, S.S.(1991)- As Intervenções do Supervisor. Em Mabilde, L.C.[org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto.
- SCHMIDT, J.P.(1979)- Psychotherapy Supervision: A Cognitive Behavioral Model. ***Professional Psychology***, **278-284p**.

SIEGEL, S. (1975) ***Estatística Não-paramétrica para Ciências do Comportamento***. S. Paulo: McGraw-Hill.

SILVA, J.F.G.(1991)- Aspectos da Comunicação na Supervisão Analítica. ***Revista Brasileira de Psicanálise***,25(2):279-289.

STOLTEMBERG, C.D. e Delworth, U.(1988)-Development Models of Supervision: It Is Development? Response to Holloway. ***Professional Psychology: Research and Practice***,19(2):134-137.

WAMPLER, L.D. e Strupp, H.H.(1976)- Personal Therapy for Students in clinical Psychology: A Matter of Faith?. ***Professional Psychology***,195-201p.

WORTHINGTON, Jr. E. L.(1984)- Use of Trait Labels in Counseling Supervision by Experienced and Inexperienced Supervisors. ***Professional Psychology: Research and Practice***,15(2):457-461.

PSICOLOGIA NA COMUNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA¹

Paulo César PEREIRA²
Suely Aparecida FENDER³

O autor Mauro Martins AmatuZZi, tem formação em Psicologia e doutorado em educação na Universidade de Campinas. É professor na pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Desenvolve um trabalho em grupos psico-educativos, que é um trabalho entre o terapêutico e o educacional. Possui artigos, capítulos de livros e livros publicados no Brasil e no exterior. Fato este que testemunha sua seriedade e competência. As co-autoras deste livro são formadas em psicologia e participaram desta pesquisa como auxiliares a nível de aperfeiçoamento.

Na presente obra os autores mostram através deste trabalho como a psicologia pode conquistar novos espaços e ampliar seu campo de atuação dentro da comunidade, de forma a beneficiar um número maior de pessoas, prestando um trabalho psicológico preventivo, bem como formando agentes comunitários de interajuda.

O livro está dividido em 6 capítulos, e os anexos estão inclusos. No primeiro capítulo os autores apresentam o projeto de trabalho com psicologia em comunidade popular, onde se pretendia criar um espaço de reflexão psicológica para os participantes desta comunidade, bem como servir como um programa de formação de agentes comunitários, com enfoque prioritário na prevenção. No capítulo seguinte, os autores relatam o início da experiência piloto e o percurso das idéias que foram surgindo até se delinear um curso sobre o amadurecimento pessoal e a relação de ajuda.

No capítulo III, os autores nos apresentam a história da primeira turma deste curso, o qual se articulava em 3 etapas: Pessoa em crescimento, Relação de ajuda e Análise da prática. Os autores fazem o relato livre das reuniões, utilizando o que AmatuZZi denomina de "Versão de Sentido". (temas, a experiência vivida no grupo, e os sentimentos que ali emergiram). Os participantes do grupo fazem uma avaliação reflexiva por escrito das experiências vividas e das contribuições decorrentes para a vida diária.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico básico, o enquadre clínico e a inspiração fenomenológica, destacando as duas idéias básicas: crescimento e aconselhamento. São apresentadas as contribuições de outros autores. Menciona a figura do *peer counselor* (conselheiro leigo) nos E.U.A e o trabalho desenvolvido por estes para-profissionais e considera esse tipo de prática como uma possibilidade social. No mesmo capítulo, os autores discutem sobre os objetivos do projeto que foram sendo construídos no decorrer do processo: proporcionar espaços de reflexão sobre a vida em grupos na comunidade; formação de agentes comunitários, e assessoramento desses agentes em sua prática. Falam também dos objetivos de pesquisa que se configuraram: avaliação de eficácia do método e sistematização dos conhecimentos psicológicos produzidos no contexto de formação e das práticas de interajuda.

(¹) Resenha do livro: AmatuZZi, Mauro M; Echeverria, D.F; Brisola, E.B.V; Giovelli, L.N. (1996) *Psicologia na Comunidade: uma experiência*. Campinas, Ed. Alínea.

(²) Mestrando - Pós-Graduação em Psicologia Clínica - PUC CAMPINAS / Bolsista CAPES

(³) Mestrando - Pós-graduação em Psicologia Clínica - PUC CAMPINAS / Bolsista CNPq

O cap.Vé dedicado à análise e elaboração de alguns dados coletados. Observamos o número significativo de pessoas que se beneficiaram do programa. Além disto, apresenta as experiências mais significativas que ocorreram no decorrer dos grupos, através de categorizações, o que facilita o entendimento do leitor.

No cap.VI os autores avaliam os resultados de tal programa e levantam propostas que podem facilitar àqueles que pretendem executar um programa de grupo dirigido à comunidade. Este capítulo é bastante produtivo e prático, apresentando os efeitos positivos obtidos tanto pelas pessoas que participaram quanto pelo programa. Além disto, levantam outras possibilidades de atuação que poderiam ter sido aproveitadas.

Chamamos a atenção do leitor particularmente para o anexo V que contém o relato do

autor principal, numa experiência singular desempenhando o papel de "conselheiro popular". E mostra como esta prática pertence à nossa tradição social.

Tal obra tem uma proposta ampla, visto que integra tanto aspectos assistenciais e sociais como de pesquisa. O livro é capaz de incitar o leitor a refletir sobre seu próprio trabalho e a buscar alternativas para a sistematização de seus dados, a fim de que os mesmos se tornem dados de pesquisa.

Esse livro pode contribuir com os profissionais que atuam na área de saúde, comunidade e prevenção, pois articula a vivência prática do clínico com uma demanda (muitas vezes oculta) das pessoas em termos de um aprofundamento nas relações interpessoais e na busca de novos conhecimentos acerca das formas de relação de ajuda.

ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO: AVALIAÇÃO ATRAVÉS DE ESCALAS DE COMPORTAMENTO

Luciana SQUARIZI**

Professores e pesquisadores da Universidade de Madrid, reuniram-se para escrever um livro de avaliação da motivação de estudantes, revisando e apontando caminhos atuais para conceitos como hiperatividade, desenvolvimento cognitivo, atenção e motivação.

O livro trata da avaliação da motivação no contexto escolar, analisando, sob enfoque neuropsicológico, os transtornos de atenção e sua relação com a capacidade intelectual e outros transtornos associados. Está dividido em duas partes, sendo a primeira teórica, composta por três capítulos.

O primeiro capítulo trata das habilidades acadêmicas e sua relação com a atenção e motivação, das baterias neuropsicológicas de avaliação, e da distinção entre os conceitos dificuldade de aprendizagem e problema de atenção. Motivação é considerado um construto de um processo psicológico que influencia a conduta, e que só pode ser inferida através de condutas específicas.

O segundo capítulo é específico e trata da questão da hiperatividade. Os autores baseiam-se no modelo neuropsicológico de Luria e nos conceitos sobre aprendizagem de Vygotsky, como a zona de desenvolvimento proximal.

O terceiro capítulo tem um bom referencial a respeito de motivação e rendimento escolar. Neste capítulo faz-se uma distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e apresentam-se as principais argumentações

para a relação entre as recompensas financeiras e sociais para o estudo. Aqui é lembrado como há tempos atrás a escolarização era um meio de ascensão socialmente, e portanto fonte de motivação intrínseca, e que hoje, na sociedade utilitária, não é mais. A sociedade atual está reforçando a motivação extrínseca, através de prêmios na TV e trabalhos não qualificados porém rentáveis. Ao mesmo tempo, professores mal formados e mal remunerados optam pela punição e pelo controle aversivo na sala de aula, contribuindo para a redução da motivação intrínseca dos alunos.

Para avaliar a motivação, é proposta uma análise funcional, considerando a fase anterior à ação, a ação educativa e a fase posterior, observando o referido construto dentro do contexto em que o aluno está vivendo. Assim, os autores, em um exemplo de análise funcional, mostram que os alunos aprendem na sociedade atual que resposta nos estudos e reforçamento são independentes, tendo como consequência a crença na inutilidade da resposta.

Na segunda e última parte do livro encontram-se as escalas de avaliação de motivação e suas planilhas de correção, assim como as informações sobre sua construção. São dois tipos de escala: uma a ser preenchida pelos professores e outra a ser preenchida pelos pais.

O livro apresenta tabelas e algumas figuras, porém sempre de forma parcimoniosa e necessária, esclarecendo os critérios utiliza-

(**) Psicóloga, Mestranda em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas

dos, mas sem uma cansativa apresentação de fórmulas e tabelas. Merece atenção a abrangência da bibliografia, com títulos que se estendem do ano de 1908 até 1997.

Os profissionais e estudantes de Psicologia encontrarão neste livro um ótimo referencial para a questão da atenção e da motivação em

sala de aula, contando ainda com as escalas inéditas de avaliação.

(Manga, D; Garrido, I.; Pérez-Sólis María. (1997) Atención y motivación en aula. Importancia educativa y evaluación mediante escalas de comportamiento infantil (ECI). Madrid, Europsique. 221p.

SAMUEL A. KIRK: UM PSICÓLOGO EDUCACIONAL

SAMUEL A. KIRK: A SCHOOL PSYCHOLOGIST

Geraldina P. WITTER

RESUMO

O objetivo foi rever aspectos da produção científica e profissional do psicólogo que é considerado o pai do estudo dos problemas e distúrbios de aprendizagem e pai da moderna Educação Especial. Para considerar apenas algumas de suas múltiplas contribuições, é lembrado que ele trabalhou com: pesquisa científica, intervenção precoce; problemas e disfunções da aprendizagem; processos subjacentes; avaliação; remediação; tecnologia educacional e inserção no fluxo regular. Foi professor e orientador.

Palavras chave: Kirk, história da Psicologia, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

The aim of this paper was to review aspects of the professional and scientific productions of the psychologist considered to be the founding father of the study of learning problems and disabilities and of the modern Special Education. To consider only a few of his many accomplishments it is recalled that he worked with: scientific research; early intervention; learning disabilities and problems; underlying process; evaluation; remediation; educational technology and mainstreaming. He was also teacher and adviser.

Key-word: Kirk, history of Psychology, School Psychology.

Certamente nenhuma contribuição ao desenvolvimento científico pode ser desconsiderada quer em si mesma, quer pelas sugestões e trabalhos que possam dela decorrer. Entretanto há pesquisadores que apresentam contribuições que se tornam marcos na história do conhecimento em alguma área. Este é o caso de Samuel A. Kirk (1904-1996), psi-

cólogo que contribuiu de forma marcante para a Psicologia do Excepcional e para a Psicologia Escolar/Educacional. Entretanto é pouco conhecido no Brasil.

Vaughn (1998) lembra o inegável impacto de Kirk na educação especial, sendo considerado o pai e quem cunhou a expressão **learning disabilities**(L.D.), área do conhecimento para

(¹) Psicóloga, Mestranda em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas

a qual contribuiu significativamente ao longo de sua vida.

Pelo que a Autora do presente texto pode lembrar, seu primeiro contato com o autor Kirk (1953) foi através de um artigo publicado no periódico **Excepcional Children**, com o qual se deparou na busca de material bibliográfico para um trabalho curricular ainda na graduação. Nele Kirk, com estilo claro e precisão, tecia considerações sobre a educação especial dentro de um enfoque renovador que ainda não chegou ao Brasil em sua plenitude. Mais tarde, reencontrou-o em textos de educação especial, de leitura, de psicolingüística, de avaliação, tanto em cuidadosos e inovadores textos teóricos como em relatos de pesquisas. Sempre havia o que se aprender em seus escritos.

Mais tarde, já no curso de pós-graduação, na antiga FFLCH da USP, teve oportunidade de ler o **Educating the Excepcional Children** (Kirk, 1962, p.263), no qual, pela primeira vez fez referência a LD como um *“retardo, distúrbio ou atraso no desenvolvimento em um ou mais dos seguintes processos: fala, linguagem, leitura, escrita ou aritmética, resultantes de possível disfunção cerebral e/ou emocional ou distúrbio comportamental e não de retardo mental, privação sensorial, privação cultural ou fatores instrucionais”*.

A obra na época causou grande impacto conceitual, administrativo e prático na educação especial especialmente nos países de língua inglesa. Mais tarde, em um breve artigo publicado em 1983, Kirk e Kirk retomaram a questão da conceituação criticando a definição, que várias entidades procuraram elaborar como consenso, por ser muito ampla incluindo qualquer dificuldade de aprendizagem ou limitações como a cegueira, surdez etc. Temiam que a expressão passasse a ser saco imenso onde fossem jogados todos os problemas. Certamente isto prejudicaria o atendimento às crianças com problemas distintos e não haveria continuidade no atendimento. Reconhecem que há necessidade de um eliminar a nebulosi-

dade da área com melhor operacionalização, mas é preciso discriminar as várias condições para garantir melhor atendimento.

Estes poucos parágrafos parecem suficientes para situar o leitor quanto a esfera de atuação do autor título do presente texto.

O presente trabalho objetiva resgatar um pouco do que representou e representa ainda a contribuição de Kirk no cenário psicoeducacional.

Muitas foram as homenagens que lhe foram prestadas após seu desenlace. Entre elas há um número especial do **Learning Disabilities Research & Practice** que chamou a atenção da Autora pela estrutura dada ao conjunto dos trabalhos, cada qual enfocando um aspecto do homem Kirk. Este número especial serviu de alicerce principal para o presente texto.

Trata-se do primeiro número de **Learning Disabilities Research & Practice** de 1998 que apresentou uma sessão (8 artigos e uma apresentação) em homenagem ao grande mestre, profissional e pesquisador Kirk. Os autores reconhecem a influência significativa que ele teve em suas vidas tanto no aspecto privado como profissional. Sua contribuição na formação de recursos humanos foi marcante e tudo o que ele esperava em retorno, como lembra Chalfant (1998: 2) “era que cada um desse o melhor de si para fazer a diferença, para melhorar a educação das pessoas com necessidades especiais”.

Chalfant (1998) lembra-o como um dos pioneiros da educação especial nos EEUU, os quais começaram como professores de crianças com problemas de aprendizagem, criaram instrumentos de diagnóstico, desenvolveram tecnologias educacionais especiais, pesquisaram, produziram textos científicos e formaram pessoas e que alguns, como Kirk, nas décadas posteriores aos anos 50, impulsionaram a educação especial não só nos EEUU como em outros países.

Quando começou a trabalhar na área educacional não havia apoio federal legal para a educação especial e nem as universidades estavam envolvidas e promovendo a formação de recursos humanos para a área, apenas trabalhos individuais sobre diagnóstico e sobre problemas de leitura pontuavam o cenário. Kirk contribuiu para mudar este cenário.

Kirk fez a sua formação entre 1925 e 1935, tendo obtido o grau de mestre na University of Chicago (Psicologia) e o doutorado na University of Michigan (Psicologia Clínica e Fisiológica) neste mesmo período passou a interessar-se pelos que tinham problemas de aprendizagem, especialmente pelos que não aprendiam a ler. Este interesse levou-o a direcionar sua vida profissional nesta direção, permanecendo a vida toda como um estudioso e pesquisador desta área até seus oitenta anos quando um derrame passou a limitá-lo em termos de uso da linguagem e prejudicou sua compreensão. Todavia permaneceu curioso e interessado até sua morte.

Kirk começou sua carreira docente na Milwaukee State Teachers College, mais tarde transformada na University of Wisconsin-Milwaukee, tendo sido diretor (1935-1947) da Division of Exceptional Children. Desde o princípio destas atividades ganhou a admiração e o respeito de seus alunos. Mesmo exigindo disciplina e sendo rigoroso não descuidava do papel de conselheiro e amigo afetivo, sendo paciente com os alunos. Lerner (1998) lembra como era observador atento e quanto informalmente se aprendia com ele sobre avaliação e ensino nos contatos diversos.

A busca da interdisciplinaridade se faz presente no trabalho de Kirk tanto das várias áreas da Psicologia como de outras ciências, notadamente a Fisiologia. A Kirk deve-se a criação do primeiro instituto multidisciplinar voltado para as necessidades da criança excepcional. Trata-se do **Institute for Research on Exceptional Children da University of Illinois** (Gallagher, 1998). Também teve profunda in-

fluência no University of Kansas Center for Research on Learning (Deshler, 1998).

Segundo Chalfant (1998), Kirk considerava que a formação profissional e do pesquisador devia começar com especialização, passar pelo mestrado até chegar ao nível de doutorado. Trabalhou em todos estes níveis, orientou e foi consultor de várias universidades na criação de cursos nestes níveis para formar pessoas para a educação especial.

O trabalho em cooperação com alunos, ex-alunos e colegas também está presente em sua produção. Preocupado em tornar o conhecimento e o linguajar científico mais compatível com o consumidor da ciência sugeriu a Chalfant (1998) rever seu modelo de processamento central da informação para usar uma linguagem menos fechada. Surgiu então a expressão **developmental learning disabilities**, (problemas de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento), descrevendo disfunções neurofisiológicas relacionadas com o desempenho acadêmico (atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem oral). A expressão **academic disabilities** ficou para explicitar as disfunções e problemas de leitura, escrita, soletração, expressão verbal e aritmética.

Uma de suas colaboradoras freqüentes foi a esposa Winifred Kirk que com ele e Kames escreveu, em 1955 a primeira obra para pais de crianças retardadas como registra Mather (1998). Trata-se do livro **You and your retarded child: a manual for parents of retarded children**. Foi também com ela e McCarthy, que após dez anos de trabalho, apresentou o Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, em 1968. Ainda com a esposa lançaria mais tarde uma obra com lições para remediação da oralidade. O Illinois Test of Psycholinguistic Abilities é amplamente usado e pesquisado não só no seu país de origem. No Brasil, nos cursos de Psicolingüística que a Autora ministrou, este foi sempre um dos instrumentos objeto de estudo e pesquisa.

Pelo o que seus alunos, orientandos e colegas relatam, bem como pela produção dele com seus orientandos e mesmo a assinada apenas pelos últimos, pode-se considerar que Kirk foi um excelente professor em todos os níveis de ensino. Era hábil no trabalho com crianças e jovens com problemas de aprendizagem e competente na formação de futuros professores para a educação especial. Também formou mestres e doutores. Na formação de recursos humanos, a ênfase era no modelo do profissional pesquisador, podendo os alunos ter no próprio Pai da Educação Especial Contemporânea o exemplo a seguir.

Desta forma, em Mather (1998) encontra-se a confirmação desta impressão pessoal da Autora do presente trabalho. Malher lembra também que ele considerava importante que os interessados em atuar na área conhecessem a história do campo, seus primórdios, os primeiros pensadores. Esperava muito de seus alunos mas também era muito dedicado aos mesmos, iniciando-os na pesquisa.

Kirk teve uma expressiva participação no serviço público, tendo liderado o Council for Exceptional Children; organizado e dirigido, a pedido do Presidente Kennedy, a Division for Handicapped Children and Youth do U.S. Office of Education; foi um dos responsáveis pela criação do Bureau of Education for Handicapped no U.S. Department of Education; influenciou o Congresso para liberação de verbas para o setor e sempre conseguiu apoios financeiros diversos para atender aos aprendizes atípicos e para a pesquisa na área; como fazer passar no congresso a Cooperative Research Bill (1954) que deu mais de um milhão de dólares para pesquisa educacional com excepcionais (Gallagher, 1998).

Sua atuação em Washington DC e nos vários órgãos estatais e associações científicas é bem conhecida e já tem sido objeto de pesquisas (Lerner, 1998). Anteriormente ao seu trabalho em termos federais já havia se destacado na conquista de legislação para atender aos ex-

cepcionais nos estados. Gallagher (1998) lembra que a ele e a Graham se deve a primeira legislação a respeito no Estado de Illinois.

Vale lembrar seu trabalho no período da II Grande Guerra quando trabalhou para o Pentágono desenvolvendo programas para ensinar aos soldados analfabetos o domínio da leitura e da escrita.

Este não foi o primeiro trabalho de Kirk na área de leitura, que desde meados da década de 30 já vinha publicando artigos resultantes de um trabalho associando atuação-pesquisa (Bos & Vaughn, 1998) tendo sido influenciado por Monroe, Fernald e Watson. Seu trabalho e formação o levaram a ter particular interesse pelos que apresentaram dificuldades ou não conseguiam aprender a ler. A partir de sua vivência profissional e de suas pesquisas propôs três estágios para a aquisição da leitura: **leitura de todo** (a criança "lê" sentenças como um todo remetendo-as na memória, podendo não estar ciente dos limites das palavras, "lê histórias" por experiência de ter ouvido ler); **aprendizagem de detalhes** (progressivamente toma consciência de detalhes, por exemplo, diferencia **o** de **a**) e **leitura sem precisar estar ciente de detalhes** das letras e vocábulos, gradativamente há o abandono da necessidade de apoiar-se em detalhes. Tinha um enfoque de desenvolvimento da leitura que seguia estes estágios.

Valorizou desde o início de seus trabalhos o desenvolvimento de habilidades pré-leitura (maturidade mental, linguagem oral, memória, discriminação auditiva e visual, enunciação, pronúncia, capacidade motora, maturidade visual e motivação).

Bos & Vaughn (1998) destacam três pontos na contribuição de Kirk para os estudos da leitura: (a) sua constante busca de respostas de como as crianças aprendem a ler; (b) seu trabalho como pesquisador, integrando atuação profissional e pesquisa e (c) empenho em emparelhar a instrução ao nível da criança de modo a assegurar êxito na aprendizagem.

Estes são pontos com os quais todos que trabalharam, trabalham ou trabalharão com leitura devem estar sempre preocupados. O exemplo de Kirk é notável.

É impossível falar de Kirk sem lembrar seu empenho em desenvolver estratégias de ensino e remediação da leitura-escrita para crianças e jovens com problemas de aprendizagem.

Lener (1998) lembra que os princípios que ele estabeleceu em 1979 para um bom programa são ainda válidos e atuais já que ele estava muito adiante de seu tempo. Estes princípios são: (1) considerar o nível de maturação da criança antes de começar o ensino formal da leitura; (2) escolher o material de leitura apropriado ao nível de dificuldade do estudante; (3) fornecer instrução direta e sistemática; (4) fornecer muitas oportunidades para a criança ler materiais fáceis e agradáveis; (5) fornecer orientação para o desenvolvimento de independência nas habilidades de ataque às palavras; (6) motivar os alunos com materiais de leitura fáceis e interessantes; (7) fazer a educação prática e poderosa para a vida após a escola e (8) introduziu atividades de leitura da vida diária: jornais, revistas, instruções, formulários etc.

Para Gallagher (1998), talvez a principal contribuição científica de Kirk à educação tenha sido o reconhecimento de um grupo diferenciado de excepcionais — os com dificuldades específicas de aprendizagem — requerendo programas especiais.

Kirk e Chalfant (1984, apud Minskoff, 1998) estipularam os passos do enfoque diagnóstico prescritivo, também denominado enfoque de diagnóstico-remediativo e diagnóstico-aprendizagem. Estes passos são: (1) avaliar as necessidades especiais físicas, intelectuais, emocionais e educacionais da criança; (2) determinar o foco da instrução a ser seguido durante o desenvolvimento de objetivos anuais e a curto prazo dos Programas Individuais de Educação; (3) decidir como a instrução deve ser aplicada através da análise de tarefas e de técnicas instrucionais especializadas e (4) medir o progresso da criança após passar pelo programa de educação especial.

A avaliação mereceu especial atenção de Kirk que trabalhou principalmente em três áreas: ampla avaliação do estudante com deficiências, teste de diagnóstico e análise dos diferentes padrões das pessoas atípicas. Estas foram áreas em que atuou profissionalmente e como pesquisador. A concepção do processamento cognitivo ou psicológico ou ainda da informação subjaz sob seu trabalho.

Kirk também manteve interesse e atuou em outras áreas da educação e em problemas sociais diversos. Considerava que se todos tivessem oportunidades educacionais e para se desenvolverem, como consequência, seriam resolvidos outros problemas. “Ele era um crente na educação, em geral, como uma das forças diretrizes da sociedade moderna” (Gallagher, 1998: 14).

Minskoff (1988: 20) também atesta o otimismo e a crença de Kirk, de que a educação traria para o estudante atípico um futuro melhor. Ao investir nesta proposição espera-se um diagnóstico-prescritivo individualizado; uma análise do seu processamento cognitivo para melhoria da instrução; uso de vários enfoques de instrução baseados nos resultados dos programas de remediação e que “as ações de cada educador que interage com crianças que têm deficiências sejam baseadas na crença incondicional de que todos podem aprender”.

Esta é uma crença que a Autora deste artigo partilha com Kirk de há muito tempo, sem que jamais tenha encontrado resultados em oposição. É preciso acreditar na educação especial. Mais do que isto, acreditar no potencial humano ainda que problemático para fazer de cada ser um ser especial e dar a cada um o que precisa para aprender e se desenvolver. Kirk não só acreditou mas fez outros acreditarem.

Kirk produziu não só para sua época, sua produção marcou este século mas, como lembra Chalfant (1998) ela se projeta para o futuro e o constante conselho dele aos que se punham a formular questões é válido para sempre: trabalhe, pesquise, é o melhor a fazer.

REFERÊNCIAS

- BOS, C. S. & Vaughn, S. (1998).** Samuel Kirk's legacy to teaching reading: the past speaks to the present. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 22-28.
- CHALFANT, J. C. (1998).** Why Kirk stands alone. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 2-7.
- DESHLER, D. D. (1998).** Grounding interventions for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 29-34.
- GALLAGHER, J. J. (1998).** The public policy legacy of Samuel A. Kirk. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 11-14.
- KIRK, S. A. (1993).** What is special about special education? The child who is mentally handicapped. *Exceptional Children*, 19, 138-142.
- KIRK, S.A. (1962).** Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- KIRK, S.A. & Kirk, W.D. (1983).** On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1): 20-21.
- LENER, J. W. (1998).** Sam Kirk: the Milwaukee years and their unending influence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 8-10.
- MATHER, N. (1998).** Dr. Samuel A. Kirk: the complete professor. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 35-42.
- MINSKOFF, E. H. (1998).** Sans Kirk: the man who made special education special. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 15-21.
- TUCKER, J.; Stevens, L.J. & Ysseldyke, J.E. (1983).** Learning disabilities: the experts speak out. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1): 6-14.
- VAUGHN, S. (1998).** Preface to the special section in honor of Samuel A. Kirk. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(1), 1.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) à três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4ª edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes a especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente o inglês e o espanhol poderão ser aceitos a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 31/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também,

uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores.

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.
- Quando pertinente incluir parágrafo recorrendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente,

apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira página, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, esta deve ser delimitada por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vem antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data; vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua: Waldemar César da Silveira, 105, Swift

Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

Campinas-SP - CEP 13045-270

Fone/Fax: (019) 230-7180

Endereço Internet: <http://www.epub.org.br/episco>

Taxa de Inscrição

Para receber a Revista Estudos de Psicologia, encaminhe seu pedido:



Estudos de Psicologia

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Tel.: _____

Indique com x a sua escolha:

- Inscrição quadrimestral - R\$ 11,00
 Inscrição anual - R\$ 30,00
 Auxílio manutenção de n. avulsos - R\$ 6,00

Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e cheque nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Profª Drª Diana Tosello Laloni

