

Volume 16 - Número 2  
Maio - Agosto 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 Amatzuzi  
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)
Luis Pasquali	(UNB)
Maria Amelia 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)

## Apoio Técnico

Secretária Júnior: Marina von Zuben de A. Camargo  
E-mail: estudos\_de\_psicologia@yahoo.com

*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.

## 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: (0XX19) 230-7180  
Home Page  
<http://www.epub.org.br/epsico>

# Estudos de Psicologia

---

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16  
Número 2  
Maio/Agosto

---

## **Artigos**

- 5      Psicoterapia de Grupo com Pacientes Diabéticos e Hipertensos em Centros de Saúde Pública  
*Claudia Lins Cardoso*
- 16     Treino e Generalização de Leitura Crítica e Criativa: Um Estudo Experimental com Universitários  
*Carmen Lúcia Hussein*
- 28     Percepção do Professor sobre o Processo de Alfabetização  
*Luisa Helena Brambila e Ana Angélica Júlio*
- 37     As Mudanças Psicossociais do Indivíduo na Terceira Idade Sob a Influência das Relações Interpessoais  
*Locimara Ramos Kroeff*

## **Comunicação**

- 45     Protocolo Hospitalar às Mães em Processo de Doação do Recém-nascido  
*Adriana Said Daher, Diana Toselo Lalloni e Maklim Nunes Baptista*
- 54     Avaliação Crítica de uma Experiência de Ensino-Aprendizagem  
*Roselisa Crespi Martins*
- 65     Em Memória de Lígia Maria de Castro Marcondes Machado  
*José Gonçalves Medeiros*

## **Resenha**

- 68     Orientação Vocacional Sob o Enfoque da Análise do Comportamento  
*Cynthia Borges de Moura*
-

# Estudos de Psicologia

---

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16  
Número 2  
Maio/Agosto

---

## CONTENTS

### **Articles**

- 5 Group Psychotherapy with Diabetic and Hipertenses Patients in Public Health Centers  
*Claudia Lins Cardoso*
- 16 Reading: Experimental Study With University Students  
*Carmen Lúcia Hussein*
- 28 Teacher Perception of Literacy Process  
*Luisa Helena Brambila e Ana Angelica Julio*
- 37 The Influence of Relationship and its Psychosocial Changing in Third age People  
*Locimara Ramos Kroeff*

### **Comunications**

- 45 Set of Procedure With Paturient That Wish to Donation your Newborn Child  
*Adriana Said Daher, Diana Toselo Lalloni e Maklim Nunes*
- 54 A Critical View of Learning-and-Teaching Experience  
*Roselisa Crespis Martins*
- 65 Posthumous Homage to Teacher Lígia Marcondes Machado  
*José Gonçalves Medeiros*

### **Reviews**

- 68 Behavioral Approach to Vocational Counseling  
*Cynthia Borges de Moura*
-

# PSICOTERAPIA DE GRUPO COM PACIENTES DIABÉTICOS E HIPERTENSOS EM CENTROS DE SAÚDE PÚBLICA

## GROUP PSYCHOTHERAPY WITH DIABETIC AND HYPERTENSES PATIENTS IN PUBLIC HEALTH CENTERS

Claudia Lins CARDOSO<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este artigo descreve a experiência clínica, através da psicoterapia de grupo com pacientes portadores de diabetes e hipertensão arterial, em dois Centros de Saúde Pública da região metropolitana de Belo Horizonte (MG). Uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas revela que o resultado foi positivo, tanto para os pacientes, que demonstraram alguma melhora no quadro clínico e no emocional, quanto para os alunos envolvidos no trabalho, que tiveram a oportunidade de exercer o atendimento clínico num contexto institucional público, cujas características diferem bastante do atendimento em consultório particular.*

**Palavras chave:** psicoterapia de grupo; hipertensão arterial; diabetes.

### ABSTRACT

*This article describes the clinical experience of group psychotherapy on patients suffering from diabetes and arterial hypertension who frequented two health centers in Belo Horizonte, MG, Brazil. A reflection on activities developed shows positive results, both for patients, who increased their clinical and emotional state, and for students, who could develop a clinical experience in a public institution, whose characteristics are much more different than private office.*

**Key-words:** group psychotherapy; arterial hypertension; diabetes.

Na atualidade, entre os profissionais da saúde, está cada vez mais consolidada a postura de apreender o homem como um organismo unificado, onde mente e corpo, comportamento e sentimento são entendidos como aspectos

absolutamente interligados. Diversos estudos científicos têm comprovado que fatores biológicos, psicológicos e sociais interagem de diferentes modos e proporções na gênese de qualquer enfermidade.

<sup>(1)</sup> Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG

Campos (1992a) faz uma relação detalhada entre as emoções e as manifestações somáticas. Propõe que as emoções possuem duas funções básicas: uma de *avaliar* a experiência e outra de *expressar* o resultado de tal avaliação, o que se dá tanto em termos de sinais emocionais (sorrir, chorar, gritar, etc.) quanto de ações emocionais (brigar, fugir, comer, etc.). Esse autor identifica o sistema límbico (incluindo o hipotálamo, coordenador das diversas funções neurovegetativas) como a sede das emoções e elo entre o somático e o emocional, na medida em que aquele órgão seria o responsável pela avaliação dos estímulos captados e pela resposta a estes, deflagrando-a pelos vários órgãos do organismo.

Na experiência humana, todo esse processo estaria entremeado pela capacidade de perceber a própria experiência e de colocá-la em palavras. Em seu trabalho, Campos (op. cit.) atribui a essa capacidade de falar (discutir, refletir, etc.) uma estratégia mais elaborada de enfrentamento das situações vivenciadas. Assim, quando falar não é possível, a tendência do organismo humano será a de fazer uso de outros modos de enfrentamento, tais como: mental (fantasiar, racionalizar, etc.), emocional (chorar, culpar-se, etc), atitudinal (isolar-se, arriscar-se, etc.), aditivo (comer, beber, drogar-se, etc.) e somático (adoecer). Em suma, "quanto menos os mecanismos mentais ou cognitivos de falar e agir estiverem funcionando, tanto mais o somático será utilizado" (Campos, 1992a, p. 239).

Melo Filho (1997) afirma que de um a dois terços dos pacientes que procuram ambulatórios médicos ou serviços de emergência apresentam queixas de sintomas físicos sem qualquer evidência de distúrbio fisiológico. Em vez disso, parece que tais pacientes sofrem de manifestações hipocondríacas, histéricas com somatizações, onde o componente psicológico está comprovadamente presente. Mesmo as pessoas que se sentem doentes e realmente padecem de algum comprometimento físico sofrem influência do fator psicológico, visto que

a vulnerabilidade ante a doença sempre ameaça de alguma forma a integridade do indivíduo. Com isso, aquele autor sustenta que todo paciente somático possui um comprometimento psicológico em maior ou menor grau, o que justificaria o atendimento psicológico em associação ao tratamento médico.

Resultados semelhantes foram obtidos numa pesquisa recente realizada pela Organização Mundial de Saúde em quatorze países (inclusive no Brasil), com pessoas que buscavam atendimento médico devido a sintomas físicos. Foi evidenciado que a quarta parte da amostra sofria, na verdade, de distúrbios mentais.

Ismael (1998) ressalta que também o tratamento pode afetar o equilíbrio psicológico do indivíduo, visto que muitas vezes requer o ajustamento a um novo meio físico e social ou implica na manipulação do paciente por pessoas desconhecidas. Sem dúvida, o atendimento psicológico, semelhante ao atendimento médico, precisa levar em consideração os aspectos da clientela a ser atendida para que seja possível alcançar seus objetivos.

Alguns trabalhos desenvolvidos no país oferecem contribuição interessante sobre a experiência do atendimento psicológico realizado em instituição de saúde: Amaral & Yashida, 1993; Carvalho, 1997; Silva, 1998; Silva Filho, 1996.

Sendo o homem um ser de relação, possui em sua natureza o movimento espontâneo de juntar-se a outros de sua espécie, de modo tal que sua sobrevivência só é possível graças às interações que estabelece ao longo de sua vida com outros seres humanos. Além da família, que é o primeiro grupo natural ao qual pertence, o indivíduo passa a maior parte de sua vida interagindo com os mais variados tipos de grupos. Como tal, é possível afirmar que o contato faz parte da essência de nossa natureza. Em outras palavras, ao contrário das demais espécies animais, o homem precisa do *contato* com seus semelhantes para se tornar homem.

Com base nessa perspectiva, a psicoterapia de grupo tem sido considerada por vários autores uma importante modalidade de atendimento psicológico, visto que o grupo possibilita uma diversidade de interações entre seus membros, o que, no processo psicoterapêutico, pode servir como um instrumento de autoconhecimento e crescimento

Rogers (1987) ressaltou como característica dos grupos o clima de segurança psicológica, o encorajamento à expressão de sentimentos e a conseqüente resposta por parte dos componentes do grupo, o que torna a psicoterapia grupal um contexto propício ao crescimento pessoal.

Ribeiro (1994) sustenta que a dinâmica da psicoterapia de grupo propicia uma circulação de informações bastante favorável, havendo troca de vivências, modelos e papéis, onde os próprios componentes se ajudam mutuamente. Isso significa que a experiência grupal funciona como campo de forças onde cada um atua sobre o outro. O grupo se constitui, então, numa unidade em permanente reflexão da realidade interna e externa de seus membros, levando cada um deles e o grupo como um todo a uma maior conscientização de si mesmo e a um modo diferente de experienciar suas vivências emocionais.

Yalom (1995) propôs uma lista com onze fatores terapêuticos que, segundo ele, promovem a eficácia da psicoterapia de grupo: instilação de esperança, universalidade, oferecimento de informações, altruísmo, desenvolvimento de técnicas de socialização, comportamento imitativo, catarse, reedição corretiva do grupo familiar primário, fatores existenciais, coesão do grupo e aprendizagem interpessoal.

Ulman (1996) ressalta que, dos fatores propostos por Yalom (1995), a *transmissão de informações*, referente ao aconselhamento ou orientação direta sobre um problema específico, a *catarse* e a *universalidade* (a constatação dos pacientes de que eles não são os únicos a terem certo tipo de problemas), têm importância

especial em grupos com pacientes fisicamente enfermos, mais do que em grupos regulares de psicoterapia. Os fatores curativos de *instilação de esperança*, *aprendizagem social* e *comportamento imitativo* também se constituem em fatores de grande relevância no processo psicoterapêutico dos pacientes daquele tipo de grupos.

Quanto à aplicação da psicoterapia de grupo junto a pacientes portadores de doenças orgânicas, o trabalho desenvolvido por Melo Filho (1986) evidenciou seus efeitos benéficos como método de prevenção e tratamento de pacientes com hipertensão e portadores de doenças psicossomáticas, pois configura-se num espaço livre para a expressão de sentimentos, emoções e reações, onde o grupo funciona como um facilitador do processo.

Alguns estudos fazem reflexões interessantes sobre a experiência com grupos psicoterapêuticos em instituições de saúde pública no Brasil, discorrendo sobre algumas características e dificuldades deste tipo de atuação: Boarini, 1989, Carvalho & Silva, 1990.

Campos (1992b), no relato de sua experiência, propõe dois objetivos da ação do terapeuta junto a pacientes psicossomáticos podendo ser resumidos, basicamente, em: facilitar a expressão de sentimentos e oferecer apoio para que a pessoa possa descobrir novas formas de enfrentamento (verbais, cognitivos ou comportamentais), em vez de reagir corporalmente a uma determinada situação de vida.

### Aspectos Filosóficos da Gestalt-terapia

Embora a literatura sobre grupoterapia ofereça uma grande diversidade de propostas teóricas e técnicas, faremos uma breve exposição sobre os principais aspectos da psicoterapia de grupo segundo os alicerces teóricos e filosóficos propostos pela Gestalt-terapia. Esta foi a abordagem adotada ao longo dos atendimentos psicoterapêuticos, por apresentar objetivos capazes de atender às necessidades básicas dos pacientes fisicamente enfermos, conforme apresentadas na literatura.

Numa perspectiva bastante resumida, a Gestalt-terapia pode ser descrita como uma abordagem psicoterapêutica de base existencial-fenomenológica, cujo objetivo principal é ampliar o potencial da pessoa através da conscientização plena (*awareness*) de si mesma, do ambiente em que se encontra, da responsabilidade por suas escolhas existenciais e da habilidade para o contato com o meio. Busca, sobretudo, favorecer a tomada de consciência da experiência atual (aqui-e-agora), e reabilitar a percepção emocional e corporal através do método fenomenológico, o que traz implícito o pressuposto de que quanto maior for o nível de autopercepção, maior (e melhor) será o nível de funcionamento da pessoa (Ginger & Ginger, 1995; Perls, Heferline & Goodman, 1997).

A fundamentação filosófica que dá sustentação às propostas da Gestalt-terapia se constitui a partir de três pilares básicos: o humanismo, o existencialismo e a fenomenologia.

A Gestalt-terapia é congruente com a proposta do humanismo de valorização do ser humano, entendendo no processo psicoterapêutico a importância de ter como foco a experimentação das potencialidades da pessoa, de modo que esta seja capaz de desfrutar delas tendo a si mesma como referencial, bem como o reconhecimento de seus limites. Com isso, a pessoa estaria apta a vivenciar de forma plena e integrada o seu agir, pensar e sentir (Martins, 1995; Ribeiro, 1985).

Os pressupostos do existencialismo repercutem de modo considerável na prática da Gestalt-terapia. Ao considerar o homem como um ser particular, consciente, responsável e livre para construir seu projeto existencial, esta abordagem busca levar a pessoa a tomar conhecimento de seu projeto de vida, da forma como ele vem sendo realizado, do desejo e possibilidade de levá-lo adiante ou de mudá-lo. Tal reflexão se dá a partir do próprio referencial da pessoa, de acordo com seu potencial e respeitando seus limites, a fim de que ela possa

funcionar de modo mais integrado consigo mesma e com o mundo (Ginger & Ginger, 1995; Ribeiro, 1985).

Assim como a fenomenologia, a Gestalt-terapia considera a possibilidade de haver uma discrepância entre a realidade em si e aquela que é experimentada pela pessoa, pois ao ser tocado pela realidade, a percepção que tem dela pode sofrer um viés de sua história pessoal, abrindo a possibilidade de toda uma gama de significados a partir de seu próprio referencial. Dessa forma, apoiada em seu pilar fenomenológico, prioriza-se a experiência vivida pelo cliente, tal como ele a percebe em sua experiência imediata, enfatizando o *como* ele está vivenciando aquela experiência. As explicações sobre o que ocorre em tal situação têm importância secundária (Martins, 1995; Ribeiro, 1985).

### **A Psicoterapia de Grupo na Abordagem Gestáltica**

Além da fundamentação filosófica baseada no humanismo, existencialismo e fenomenologia, a elaboração de um modelo conceitual de grupo e de processos grupais coerente com as proposições da Gestalt-terapia passa necessariamente pelas premissas da Psicologia da Gestalt, Teoria de Campo e Teoria Organísmica, visto que estas oferecem uma compreensão da dinâmica interrelacional de grupos complexos, sua organização, regulação e direção.

Inicialmente, a Psicologia da Gestalt oferece à Gestalt-terapia a noção básica de *gestalt*, entendida como uma configuração cuja totalidade é muito maior que a mera soma das partes, pois inclui também a inter-relação existente entre elas. Todo campo perceptivo se diferencia em um fundo e uma figura ou forma que sobressai daquele. Não podemos distinguir a figura sem um fundo. A Gestalt se interessa por ambos, mas sobretudo por sua interrelação (Ginger & Ginger, 1995).

Do ponto de vista da prática clínica, o grupo é visto como uma gestalt, como um poderoso campo de forças que interligam os membros do grupo e norteiam sua interação, criando uma realidade dinâmica que será percebida e modificada segundo o processo individual de cada um (Ribeiro, 1994).

A Teoria de Campo de Kurt Lewin vê a realidade como um grande campo de forças, como um todo dinâmico, concreto e limitado que se caracteriza por se constituir numa complexa rede de relações entre as partes. A análise das partes componentes desse todo permite uma descrição explicativa e sistêmica dos eventos que nele ocorrem, ou seja, *como* a mudança em uma das partes altera o todo. Porém, embora tais mudanças se produzam constantemente no campo, pois se trata de uma realidade dinâmica, ele possui algo que o mantém identificável (Ribeiro, 1994; Tellegen, 1984).

No grupo psicoterapêutico, isso significa que o grupo, como um todo, é uma rede na qual cada pessoa funciona como um campo independente, mas psicodinamicamente interligado, semelhante a um subsistema, onde cada um afeta e é afetado pelo outro e pelo conjunto, criando uma matriz grupal.

Num primeiro momento, um grupo é apenas um conjunto de pessoas, ainda sem um vínculo que as integre. À medida que elas vão entrando em contato, começam a partilhar experiências, afetos, sentimentos e assim vão configurando uma matriz grupal. Esta é uma produção do grupo, contendo informações, registrando a história que se processa durante a existência do grupo, constituindo-se numa realidade dinâmica modificada a cada instante, sempre que incorpora um elemento novo. Trata-se de um constructo semelhante ao inconsciente grupal, cultura grupal ou atmosfera de grupo (Ribeiro, 1994).

O terceiro pilar sobre o qual reside a proposta de trabalho psicoterapêutico com grupos em Gestalt-terapia é a Teoria Organísmica de Kurt Goldstein. O cerne dessa teoria é a noção

de que o organismo é um todo muito maior que a mera soma das partes, estando ele em constante busca de auto-realização.

Perls (1977) ilustra a influência deste modelo de Goldstein na seguinte afirmação:

"(...) a formação de uma gestalt, a emergência de necessidades, é um fenômeno biológico primário. Assim, abolimos toda a teoria do instinto e consideramos o organismo simplesmente como *um sistema que está em equilíbrio* e que deve funcionar adequadamente. Qualquer desequilíbrio é experienciado como necessidade a ser corrigida. (...) A situação mais urgente *emerge* e, em qualquer caso de emergência, você percebe que ela prevalece sobre qualquer outra atividade. Portanto, chegamos agora ao fenômeno mais importante e interessante de toda patologia: auto-regulação *versus* regulação externa." (p. 34)

Ribeiro (1994) transporta essa perspectiva para a situação psicoterapêutica afirmando ser o grupo, composto por várias pessoas (partes), uma imensa gestalt, um campo de energias em constante busca de equilíbrio, e a multiplicidade de pessoas que o compõe funciona como fenômeno de uma unidade maior: cliente e terapeuta, cliente e grupo, figura e fundo em constante e dinâmica interação.

Greve (1996) sintetiza o trabalho do psicoterapeuta de grupo na abordagem gestáltica salientando as seguintes posturas: ênfase continuada no aqui-e-agora da experiência de cada membro do grupo; ênfase na percepção psíquica e corporal; ênfase no contato entre os membros do grupo (ao contrário de falar a respeito deles ou com eles); expressão do que está acontecendo aqui-e-agora; respeito pelas fronteiras mútuas, cuidando para não invadir outras pessoas; expressão de si mesmo; evitação do fornecimento de conselhos.

Assim, aquele autor define o foco do trabalho da psicoterapia de grupo na Gestalt-terapia sobre "a percepção que os membros têm de si mesmos, o como e o que de sua

existência atual, o tipo de contato que estabelecem e os seus padrões de evitação" (Greve, 1996, p. 195).

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

### Histórico

A coordenação do Centro de Extensão da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, no desenvolvimento de seu trabalho ambulatorial junto a pacientes diabéticos e hipertensos em alguns Centros de Saúde Pública de Belo Horizonte, solicitou um trabalho conjunto com o Departamento de Psicologia da referida Universidade. A proposta foi no sentido de oferecer atendimento psicológico àqueles pacientes com dificuldades emocionais que, apesar de submetidos ao tratamento adequado, não demonstravam uma evolução clínica satisfatória.

As atividades desse projeto de extensão foram desenvolvidas no Centro de Saúde São Marcos e Centro de Saúde da Cachoeirinha, em Belo Horizonte, no período de setembro de 1995 a junho de 1997. A equipe era formada pela professora autora do trabalho, por alunos do curso de Psicologia e pelos profissionais envolvidos no trabalho com grupos de diabéticos e hipertensos nos Centros de Saúde (CERSAM): as gerentes administrativas, assistente social, fisioterapeuta, auxiliares de enfermagem, psicólogo e médico.

Todas as atividades realizadas pelos estagiários foram acompanhadas através de supervisão semanal durante o período da atividade de extensão. O espaço da supervisão era utilizado para discussão e reflexão dos atendimentos e situações ocorridas ao longo do trabalho, bem como para estudo de textos sobre temas afins.

Considerando-se ser a clientela atendida pertencente a uma classe social menos favorecida, possuidora de dificuldades de ordem sócio-econômica, com baixo nível de es-

colaridade, cujas necessidades básicas nem sempre são atendidas, houve um cuidado em levar tais características em consideração na elaboração e consecução das atividades desenvolvidas, especialmente no modo como a psicoterapia de grupo foi divulgada aos pacientes.

### Grupos Informativos

Houve um período anterior à psicoterapia de grupo propriamente dita, cujo objetivo foi a apresentação do trabalho da Psicologia e a oportunidade de divulgar a proposta do grupo terapêutico, inclusive enfatizando a diferença de seus objetivos em relação aos dos grupos já existentes nos CERSAMs, os quais eram frequentados pela maioria dos pacientes diabéticos e hipertensos.

Neste sentido, as atividades se iniciaram com a participação das alunas nos *grupos informativos de diabéticos e de hipertensos*, em ambos os CERSAMs. Estes se configuravam em grupos abertos, homogêneos (compostos exclusivamente por pacientes portadores somente de diabetes ou hipertensão arterial de ambos os sexos), com realização semanal, duração aproximada de 90 minutos, coordenado por um profissional do Centro de Saúde envolvido com o tratamento de diabéticos e hipertensos. Cada estagiário de psicologia participou de, pelo menos, um grupo de diabéticos e um de hipertensos em cada um dos CERSAM.

O objetivo desses grupos de informação era esclarecer aos participantes em que consiste a doença, suas várias implicações, procedimentos a serem adotados pelos pacientes, além de oferecer um espaço para troca de experiência entre os próprios pacientes. As palestras, de cunho informativo, eram proferidas por profissionais de diversas áreas, abordando desde aspectos particulares da doença, até dicas de receitas culinárias apropriadas para a doença em questão, buscando num outro plano, favorecer o engajamento do paciente em seu processo de evolução clínica.

É importante ressaltar que o tema de tais grupos sempre esteve vinculado à doença (diabetes ou hipertensão arterial), tanto em termos de informação, quanto de alternativas e sugestões para lidar melhor com ela. Temas referentes à vida pessoal de cada um dos pacientes não eram abordados.

Os grupos informativos também se configuraram numa oportunidade para discriminar pacientes indicados para a psicoterapia, permitindo uma triagem inicial junto aos seus participantes.

### Entrevistas de Triagem

A etapa seguinte consistiu na realização de entrevistas de triagem pelos estagiários da Psicologia, com o objetivo de selecionar pacientes interessados na participação dos grupos psicoterapêuticos. Tais entrevistas eram individuais e com marcação prévia. As pessoas se inscreviam por iniciativa própria, devido ao interesse em fazer psicoterapia, ou mediante o encaminhamento de outro profissional do CERSAM.

Os critérios para seleção foram aqueles sugeridos na literatura sobre psicoterapia de grupo e a única exigência foi a de que os grupos se formassem exclusivamente por pacientes diabéticos e/ou hipertensos (houve procura por parte de outras pessoas frequentadoras do Centro de Saúde).

### Grupos de Psicoterapia

Quanto aos grupos psicoterapêuticos, foram realizados seis grupos de atendimento, dois em cada CERSAM, com frequência semanal e duração de 90 minutos. Participaram pessoas de ambos os sexos e mistos quanto à patologia (isto é, havia tanto diabéticos quanto hipertensos num mesmo grupo).

Apesar de compostos por pessoas portadoras de uma doença comum, não giravam necessariamente em torno da doença, embora

ela tenha inicialmente servido como um tema comum a todos, e por isso facilitado o contato entre as pessoas. Aos poucos, o vínculo entre elas foi se estabelecendo e questões de cunho mais pessoal foram sendo trazidas para o setting grupal.

Coerente com a proposta de psicoterapia de grupo adotada, um de seus principais objetivos foi oferecer um espaço onde as pessoas pudessem refletir sobre a doença, sobre a repercussão que ela teve na sua vida, nas suas relações conjugais, familiares e sociais. O foco era *a pessoa como um todo*, o que certamente incluía não só a doença, mas também outros aspectos de sua vida e as questões que emergiam no espaço do grupo.

Outro objetivo foi buscar o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa. A tônica do trabalho terapêutico foi favorecer a conscientização das situações vivenciadas pela pessoa e pelo grupo, de modo que fosse possível o desenvolvimento de recursos para lidar com as experiências, o reconhecimento dos limites e o fortalecimento do auto-apoio, aumentando, assim, a auto-estima. Com isso, o foco das intervenções incidiu sobre a exploração das experiências e sentimentos trazidos pelos participantes.

Cabe ressaltar que ocorreu uma certa demora na formação dos grupos. Inicialmente, várias pessoas se mostraram interessadas e necessitadas de um acompanhamento psicoterapêutico, mas não compareciam às sessões ou participavam de umas poucas e desistiam, alegando impossibilidades pessoais ou incompatibilidade de participar de dois grupos simultaneamente (do informativo e do psicoterapêutico). Entretanto, uma vez consolidada a formação dos grupos, as pessoas se engajaram no processo psicoterapêutico. À medida que o vínculo entre elas ia se fortalecendo, mostravam-se mais encorajadas a partilhar com os demais membros seus pensamentos e sentimentos.

## DISCUSSÃO

Um dos objetivos do trabalho ter se iniciado pela participação dos estagiários nos grupos de informação se deu em função da necessidade de esclarecimento sobre o papel do psicólogo e a proposta de trabalho no Centro de Saúde, além de propiciar contato mais próximo com a clientela a ser atendida. Esperava-se com isso facilitar o entendimento sobre o novo espaço terapêutico oferecido e, conseqüentemente, sua formação e continuidade. Tal objetivo foi alcançado, pois a maior parte dos pacientes atendidos nos grupos psicoterapêuticos também participava dos grupos informativos.

Nessa primeira etapa, a entrada do estagiário de Psicologia nos grupos de informação facilitou a catarse e a elaboração dos sentimentos dos pacientes (num nível mais superficial), visto que ao falarem da doença, os pacientes, em muitos momentos, ficavam profundamente mobilizados e nem sempre os profissionais das demais áreas presentes no grupo sabiam lidar com tais manifestações de forma adequada.

Ao se configurarem numa oportunidade para troca de experiências entre seus membros, tais grupos favoreceram os mecanismos de identificação e empatia, possibilitando então o pensar sobre a doença em si e sobre como ela era vivida por cada um. À medida, por exemplo, que um paciente expressava suas fantasias sobre a doença com os demais membros do grupo e que isso era trabalhado, não apenas em termos de esclarecimento, mas também de suporte emocional, o nível de ansiedade dele e de outros cujas fantasias eram semelhantes se dissipava, favorecendo um bem-estar entre o grupo.

Outro benefício da participação do profissional da área de Psicologia nestes grupos foi a divulgação do trabalho proposto (formação de grupos de psicoterapia) e o esclarecimento sobre o papel do psicólogo, muitas vezes confundido como o "profissional que trata de gente

louca". Isso se deu tanto na experiência junto aos grupos informativos, quanto na palestra proferida, onde foi exposta uma breve descrição do que vem a ser o trabalho psicológico, como os fatores emocionais podem influenciar os sintomas físicos e quais as propostas de atuação do psicólogo clínico e da psicoterapia de grupo. A partir de então, verificou-se uma maior solicitação dos pacientes em relação aos serviços oferecidos pela Psicologia.

O atendimento psicológico realizado através da psicoterapia de grupo demonstrou ter favorecido uma melhora significativa no bem-estar dos pacientes que a ela se submeteram, o que parece ter se refletido, conforme dito anteriormente, no seu quadro clínico geral. Apesar de não ter sido realizada avaliação quantitativa sobre a melhora dos pacientes diabéticos e hipertensos submetidos à psicoterapia de grupo, foi possível verificar, tanto no relato deles, quanto no de alguns membros da equipe, que tais pacientes, em maior ou menor grau, apresentaram maior controle emocional e mais responsabilidade nos cuidados para consigo mesmo, o que demonstrou ter favorecido sua evolução clínica. Entretanto, algumas considerações sobre o desenrolar do trabalho se fazem pertinentes.

Em muitos momentos, algumas pessoas verbalizaram que o simples fato de falar sobre os seus problemas e serem ouvidas por alguém interessado em ajudá-las era suficiente para proporcionar algum alívio. Também se mostraram fatores benéficos o contato com a própria experiência e com os recursos de que passaram a dispor para lidar melhor com eles, sinalizados tanto pelas psicoterapeutas quanto pelo grupo. Por outro lado, a constatação de que um determinado problema não era exclusividade sua, pois outros também o experimentavam de forma diferente, serviu para amenizar a ansiedade e ampliar o leque de possibilidades do cliente em relação a ele. Verificou-se, com isso, uma troca de vivências, onde cada um pôde aprender com a experiência do outro.

Tais resultados foram coerentes com a proposta de Ulman (1996) de que, dos onze fatores terapêuticos característicos da psicoterapia de grupo propostos por Yalom (1995), a catarse, a universalidade, a transmissão de informações, a instilação de esperança, a aprendizagem social e o comportamento imitativo são os mais presentes no trabalho com pacientes portadores de comprometimento orgânico.

Foi constatado também o avanço dos pacientes ao longo do processo terapêutico. Pode-se afirmar que a psicoterapia de grupo provocou a emergência de temas conflitantes, o foco nas emoções e nos impasses de cada um e do grupo como um todo, bem como a ampliação da autopercepção de cada pessoa sobre sua experiência da situação em questão. Com isso, o trabalho desenvolvido a partir da abordagem gestáltica demonstrou ser uma experiência positiva em relação à ampliação do contato da pessoa consigo mesma e ao desenvolvimento de recursos para lidar com suas situações de vida (incluindo suas possibilidades e limitações).

Nem sempre isso se deu numa atmosfera de tranqüilidade, mas, ao contrário, houve momentos de intensa carga emocional. Entretanto, apesar das peculiaridades de cada membro do grupo, da diversidade de opiniões e das diferentes habilidades em lidar e respeitar a variedade de pensamentos, sentimentos, crenças e ações das demais pessoas do grupo, houve um clima favorável à reflexão dos temas emergentes e à elaboração, pelo menos parcial, das vivências que se seguiram.

Tais resultados ratificam as proposições expostas na revisão da literatura sobre a eficácia da psicoterapia de grupo no crescimento pessoal de seus membros em função de suas características peculiares (Campos, 1992; Greve, 1996; Melo Filho, 1997; Ribeiro, 1994; Rogers, 1987; Yalom, 1995).

Além disso, no atendimento psicoterapêutico a esta clientela específica, foi possível confirmar a importância da ênfase na

expressão de seus sentimentos e a busca de novas alternativas frente às situações vivenciadas para que fossem possíveis alterações significativas na dinâmica das pessoas, conforme proposto por Campos (1992b).

Avaliado de uma perspectiva diferente, o trabalho se configurou numa experiência positiva não somente para a clientela participante, mas também para os estagiários envolvidos, que tiveram a oportunidade de realizar o atendimento na modalidade de psicoterapia de grupo em instituições públicas de saúde. A maior parte da prática clínica dos alunos ocorre nos moldes do atendimento em consultório particular. A atuação em Centros de Saúde, com clientes de uma classe social menos favorecida e em contato com outros profissionais, resultou numa excelente experiência para a sua formação. Buscou-se torná-los mais sensíveis às diferentes demandas desse tipo de clientela, desenvolvendo a noção de que profissionais humanizados, capazes de possuir um olhar contextualizado sobre a pessoa prestes a ser atendida e de desenvolver um trabalho integrado estão mais aptos a prestar um serviço de melhor qualidade à comunidade. Na prática, ficou evidente que nem sempre isso é fácil.

A tentativa de desenvolver um trabalho interdisciplinar junto a profissionais de outras áreas também foi uma grande fonte de experiências. Inúmeras vezes foram discutidas na supervisão não somente a aplicação dos aspectos teóricos envolvidos na prática, mas também os entraves típicos do trabalho em instituição, questões referentes ao trabalho do psicólogo junto a outros profissionais, às relações entre médico, paciente e demais profissionais da área de saúde.

Em alguns momentos, a atuação junto à equipe interdisciplinar deixou a desejar, especialmente em relação ao não envolvimento de alguns médicos, os quais se recusaram a encaminhar pacientes para o grupo de psicoterapia por não acreditarem no trabalho do psicólogo. Porém, é importante ressaltar que ambas as

gerentes dos Centros de Saúde deram total apoio ao trabalho da Psicologia. Outros profissionais, incluindo as assistentes sociais também se mostraram colaboradoras para com a participação da Psicologia junto aos pacientes e à equipe.

Outro aspecto que deu margem à reflexão foi a imagem distorcida entre os próprios profissionais da área de saúde acerca do papel do psicólogo. Houve situações em que, num grupo informativo, por várias vezes, uma profissional de outra área invadiu o espaço de atuação da Psicologia, levando à discussão entre a própria equipe sobre o delineamento de papéis pertinentes a cada profissional.

A avaliação dos resultados obtidos durante as atividades demonstra um saldo positivo, especialmente junto aos pacientes. Entretanto, a experiência demonstrou também que, em trabalhos desse tipo, o psicólogo deve atuar também junto à equipe médica, buscando esclarecer ao máximo o seu papel e sobre as resistências que porventura surjam em relação ao seu trabalho. A aceitação do psicólogo por parte dos profissionais da Saúde, especialmente os médicos, é de suma importância para a aderência dos pacientes aos grupos terapêuticos, visto que o paciente chega ao Centro de Saúde em busca do atendimento médico e tem as recomendações desse profissional como forte referência para si.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, V. L. A. R. & YOSHIDA, G. O. A psicologia como profissão da área da saúde, a prática, a supervisão e a pesquisa: Relato de uma experiência. Em: *Estudos de Psicologia*, vol. 10, nº 3, 85-94, 1993.
- BOARIM, M. L. Estágio em Posto de Saúde: Prática e reflexão. Em: *Psicologia, Ciência e Profissão*, ano 9, 2:27-30, 1989.
- CAMPOS, E. P. Aspectos psicossomáticos em cardiologia. Em: J. Melo Filho, *Psicossomática Hoje*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAMPOS, E. P. O paciente somático no grupo terapêutico. Em: J. Melo Filho, *Psicossomática Hoje*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CARVALHO, R. M. L. L. Psicologia e psicanálise numa instituição pública de saúde. Em: *Estudos de Psicologia*, vol 14, nº 1, 3-14, 1997.
- CARVALHO, C. V. & SILVA, L. C. Atuação de psicólogos na Saúde Pública: Dificuldades e possibilidades de trabalhos com grupos. Em: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2-3: 20-23, 1990.
- GINGER, S. & GINGER, A. *Gestalt: Uma Terapia do Contato*, São Paulo: Summus, 1995.
- GREVE, D. W. Psicoterapia gestáltica de grupo. Em: H. I. Kaplan & B. J. Sadock (org.) *Compêndio de Psicoterapia de Grupo*, 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ISMAEL, S. M. C. A psicologia e o hospital. Em: *Insight Psicoterapia*, ano VIII, 85:22-23, 1998.
- MARTINS, A. E. O. A concepção de homem na Gestalt-terapia e suas implicações no processo psicoterápico. Em: *Revista do I Encontro Goiano de Gestalt-terapia*, vol I, I: 47-71, 1995.
- MELO FILHO, J. Grupoterapia com pacientes somáticos. Em: L. C. Osório. *Como Trabalhamos com Grupos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- \_\_\_\_\_. Grupoterapia com pacientes somáticos: 25 anos de experiência. Em: D. Zimerman & L. C. Osório. *Como Trabalhamos com Grupos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PERLS, F. *Abordagem Gestáltica e Testemunha Ocular da Terapia*, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PERLS, F., HEFFERLINE, R. & GOODMAN, P. *Gestalt-terapia*, São Paulo: Summus, 1995.
- RIBEIRO, J. P. *Gestalt-terapia: Refazendo um Caminho*, São Paulo: Summus, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Gestalt-terapia: O Processo Grupal: Uma Abordagem Fenomenológica da Teoria do Campo e Holística*, São Paulo: Summus, 1994.

- ROGERS, C. *Grupos de Encontro*, 5ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SILVA, C. O. Trabalho e subjetividade no Hospital Geral. Em: *Psicologia: Ciência e Profissão*, ano 18, n 2, 26-36, 1998.
- SILVA FILHO, N. Uma reflexão acerca da prática clínica em instituições hospitalares. Em: *Estudos de Psicologia*, vol 13, n 3, 3-9, 1996.
- TELLEGEN, T. A. *Gestalt e Grupos: Uma Perspectiva Sistêmica*, São Paulo: Summus, 1984.
- ULMAN, K. H. Psicoterapia de grupo com os fisicamente enfermos. Em: H. I. Kaplan & B. J. Sadock (org.) *Compêndio de Psicoterapia de Grupo*, 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- YALOM, I. D. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, 4th ed., New York: Basic Books, 1995.

# TREINO E GENERALIZAÇÃO DE LEITURA CRÍTICA E CRIATIVA: UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM UNIVERSITÁRIOS

## TRAINING AND A GENERALIZATION OF THE CRITICAL AND CREATIVE READING: EXPERIMENTAL STUDY WITH UNIVERSITY STUDENTS

Carmen Lúcia Hussein  
Universidade de Taubaté

### RESUMO

*O objetivo deste trabalho foi testar a eficiência de procedimentos de treino em leitura crítica e leitura criativa. Ainda foi o de verificar a generalização do treino de leitura crítica para a motivação, compreensão e leitura criativa. Também foi verificado a generalização do treino de leitura criativa para a motivação, compreensão e leitura crítica. Os dados obtidos demonstraram a eficiência dos treinos oferecidos. Quanto à generalização, pode-se dizer que o grupo submetido ao treino de criticidade conduziu a produção de criatividade textual. Todavia, o procedimento de treino de criatividade textual não afetou o comportamento de criticidade textual. Finalmente, pode-se concluir que a variável modalidade de treino não controlou a produção dos comportamentos de compreensão e motivação de leitura.*

**Palavras-chave:** *Aprendizagem Verbal, Aprendizagem da Leitura, Leitura e Desenvolvimento.*

### SUMMARY

*The objective of this work is to assess the efficiency of training procedures employed in critical and creative readings. Further, the generalization of the critical reading to the case of motivation, comprehension and creative reading. Similar discussion was made with regards to creative reading training. The results demonstrated the efficiency of offered training. It was observed that the **E.G.I** group develops the production of textual creativity. The procedure of the textual creativity training did not affect the textual criticality behaviour. Finally, one may conclude that the training variable was not efficient in controlling the production of the comprehension and motivation behaviour-reading.*

**Key words:** *Verbal Learning, Reading Learning, Reading and Development.*

(<sup>1</sup>) Este trabalho foi subvencionado pelo CNPq enquanto pesquisadora do IPUSP.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo é fornecer alguma contribuição para o conhecimento de remediação de leitura com estudantes universitários, na medida em que DURAN (1981) SANTOS (1989) e WITTER (1997) constataram em nosso meio a inabilidade de universitários para compreender a informação lida. Além disso, encontra-se na literatura a carência de pesquisas sobre as variáveis que controlam o ensino da leitura crítica e criativa com universitários e os instrumentos de mensuração e a relação destes com outros comportamentos acadêmicos. Finalmente, pretende-se estudar algumas técnicas que sejam suficientemente simples para serem usadas na sala de aula pelo professor e que utilizem meios e recursos que estejam disponíveis em nosso meio.

Na literatura sobre o comportamento do professor e o processo de ensino-aprendizagem do comportamento textual crítico e criativo, um aspecto bastante enfatizado é o uso de questões pelo docente (WOLF, KING E HUCK, 1968). Outro aspecto sugerido para o ensino de leitura crítica e criativa é o uso de atividades que permitem a apresentação para uma audiência do trabalho realizado pelo leitor, assim como o levam a comparar e a contrastar diferentes pontos de vista (DeBOER, 1964; HARVISON, 1967 e BOYAN, 1972).

Nesse sentido, HUSSEIN (1982) usando alunos da 5ª série constatou que o uso pela professora de determinadas questões orais combinado com a audiência fornecida pelos colegas e professora da classe levou à produção de criticidade e criatividade textual nos grupos que receberam esse treino em relação a outros grupos que passaram por outras modalidades de treino.

O estudo acima parece apoiar o uso do modelo de análise funcional do comportamento verbal para o treino de leitura crítica e criativa, mostrando a relevância dos s<sup>D</sup> antecedentes (questões) e do reforçamento social (dos alunos e da professora) liberados pela audiência

no desenvolvimento e manutenção desses comportamentos.

Através do uso de questões, com estudantes universitários, SAMPAIO (1983) submeteu os sujeitos a um treino de leitura criativa de relatos de pesquisa. A autora constatou que o procedimento utilizado foi eficiente no desenvolvimento desse comportamento e também houve generalização do treino de Criatividade para a Criticidade.

No presente trabalho, a leitura crítica é definida como a habilidade do estudante universitário em verificar se as informações contidas no texto estão baseadas em fatos ou em opiniões do autor, mantendo o nível de adequação ao contexto de leitura. Ainda, a Leitura Criativa é definida como aquela habilidade que vai além do texto, propondo base de relações com outros textos, e com a vida do próprio sujeito, bem como soluções e proposições diversas, quer em apoio ao autor quer dele se diferenciando em nível de oposição, porém mantendo o nível de adequação da resposta.

Apesar das habilidades mais complexas de leitura não enfatizadas pelos educadores, pode-se concluir que são escassas as pesquisas com universitários nessa área. Também, pode-se dizer que são necessários estudos que possam dar algum esclarecimento quanto ao treino dessas habilidades em sala de aula e que possam explicitar melhor o efeito do uso de questões e da ciência do desempenho sobre esses comportamentos nos universitários.

Dentro do referencial até aqui apresentados formularam-se como objetivos para a presente pesquisa: **1)** verificar a eficiência de um procedimento de treino em leitura crítica para alunos universitários; **2)** verificar a generalização do treino em leitura crítica para a motivação, compreensão e leitura criativa; **3)** verificar a eficiência de um procedimento de treino em leitura criativa para alunos universitários; **4)** verificar a generalização do treino em leitura criativa para a motivação, compreensão e leitura crítica.

## Método

### Sujeitos

O número de sujeitos deste trabalho foi de 20 alunos determinado a partir da população constituinte de um Curso extracurricular "Treino de Habilidades Gerais de Leitura" oferecido aos alunos do 1º ano de Psicologia de uma universidade municipal do Estado de São Paulo.

Foram utilizados dois grupos a partir desse curso: Grupo Experimental I (G.E.I) e o Grupo Experimental II. (G.E.II), sendo que cada um deles era constituído de dez sujeitos (nove do sexo feminino e um do sexo masculino). A idade média dos sujeitos era de 20 anos, sendo que o G.E.I tinha a idade média de 21 anos e o G.E.II de 19 anos. Todos os alunos eram solteiros, 65% moravam com a família e 95% não trabalhavam.

### Material

Foi adaptado pela autora do presente estudo para alunos universitários o questionário de Caracterização do Comportamento de Ler (Q.C.C.L.) elaborado e usado por VIESSI (1979) que constatou a sua adequação quanto: **a)** à habilidade de compreensão dos escolares de 5ª série do I grau; **b)** o objetivo de discriminar os leitores relutantes dos motivados para com o ato de ler e **c)** à finalidade de detectar os temas preferidos em leitura por esses sujeitos.

Como uma medida de compreensão de leitura foi usada a técnica de cloze (URBAN, 1981, KOPKE FILHO, 1981 e WITTER, 1997). Foram estabelecidas 40 lacunas, seguindo-se o modelo padrão. A primeira e última oração não sofreram apagamentos. Utilizou-se um texto desconhecido pelos alunos.

O critério para a seleção de textos para usar nos testes de Criticidade e Criatividade foi o de utilizar dois trechos de uma mesma autora, cujo discurso versava sobre aspectos diferen-

tes do mesmo assunto, que continham quase a mesma quantidade de páginas (4 a 5 folhas). Estes textos tinham uma seqüência lógica de começo, meio e fim para serem utilizados no Pré e Pós-Teste.

O teste de Criticidade foi constituído de questões que foram as seguintes: **1)** O autor define o problema justificando-se em fatos ou em opiniões? Por quê?, **2)** A temática afirmada pelo autor quanto às implicações educacionais está baseada em fatos ou em opiniões? Por quê?, **3)** A argumentação do autor quanto às implicações teóricas está justificada em fatos ou em opiniões? Por quê? e **4)** As premissas e conclusões do problema estão baseadas em fatos ou em opiniões? Por quê? Os tipos de questões do teste de Criatividade foram: **1)** Que outros problemas poderiam ser levantados?, **2)** Que outras implicações educacionais poderiam ser apontadas?, **3)** Que outras implicações teóricas poderiam ser levantadas? e **4)** Que outras conclusões poderiam ser formuladas?

Os textos de leitura para o treino foram sobre a aprendizagem verbal, conforme o interesse demonstrado pelos alunos por temas de Psicologia, que foram obtidos através do Q.C.C.L.. Outro critério foi que os textos aumentassem gradativamente o número de páginas. As folhas de respostas dos alunos, após o cabeçalho, quase todas variaram de uma até quatro questões, semelhantes às usadas no Teste de Criticidade e Criatividade.

### Procedimento

Foram aplicados em cada aula no Pré e Pós-Teste para os dois grupos experimentais o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler, o Texto Cloze, o Teste de Criticidade e o de Criatividade.

O procedimento constou de oito sessões de treino. A duração de cada sessão foi de aproximadamente uma hora aula. O planejamento foi feito de modo a viabilizar a

concretização da coleta de dados de pesquisa dentro do espaço de tempo disponível em um semestre letivo.

O G.E.I recebeu o treino de Criticidade e o G.E.II o treino de Criatividade.

A aplicadora ou a experimentadora seguia os itens das folhas de instruções para o Treino de Criticidade e para o Treino de Criatividade.

O treino iniciou-se simultaneamente para ambos os Grupos Experimentais e foi constituído de duas fases: Fase 1 e Fase 2. Para não alterar a rotina escolar, optou-se, neste trabalho, pela não separação dos grupos, sendo que cada grupo recebia instruções impressas adequadas às atividades a serem desenvolvidas para cada um deles. Entretanto, a condução da Fase 1 foi realizada sempre na mesma sala. As sessões da Fase 2 foram realizadas, na maioria das vezes nesta sala e, às vezes numa sala ao lado, para os alunos que estavam atrasados em relação ao exercício preparado para aquele dia, sendo que, portanto, concomitantemente, a aplicadora ou a experimentadora dirigiam o Exercício fixado ou a atividade em atraso ao programa proposto.

A Fase 1 (1ª aula) constou, para o grupo que recebeu o Treino de Criticidade da leitura de cada aluno, de um texto programado "Questões: Importância-distinção entre fato e opinião" (CHEVES, 1973), tendo como objetivos levar os alunos a indicarem a relevância das questões e a distinguir o que é fato e o que é opinião no material lido. Considerou-se a necessidade de um texto preliminar na medida em que se constatou no estudo de HUSSEIN (1982) que os sujeitos apresentaram um grande número de respostas inadequadas durante e após o Treino de Criticidade Textual, apesar do progresso em relação ao Pré, indicando possivelmente a necessidade de pré-requisitos. Também isso justifica a inclusão, na Fase 2 (7 aulas), da Folha de Instruções para o Treino de Criticidade que o estudante de Psicologia sempre recebia para ler antes de realizar cada sessão de treino de leitura crítica e era mantida durante toda a sessão. Essa folha de instruções começa por considerações sobre a importância da atitude de curiosidade e de crítica na formação do

psicólogo. Depois ela apresenta em primeiro lugar a definição de "Fato Científico em Psicologia" seguido de vários exemplos extraídos de diversos textos. Em segundo lugar, a Folha define "Opinião" e mostra vários exemplos de autores que indicam este comportamento. Ainda, essa instrução conceitua "inferência" seguido de alguns trechos para exemplificar essa definição. Finalmente, ela apresenta no final a síntese desses três conceitos e indica para o leitor que o treino de leitura crítica proposto tem por objetivo desenvolver a habilidade de distinguir "Fatos" de "Opiniões".

A Fase 2, a partir da constatação da dificuldade dos alunos de responderem às quatro questões no Teste de Criticidade, utilizou o procedimento de modelagem. Assim, os exercícios 1 e 2 solicitavam do aluno grifar as afirmações mais importantes do texto lido com linha cheia (—) quando fossem fatos e com linha pontilhada (----) quando fossem opiniões. Quanto aos Exercícios 3, 4, 5 e 6 solicitavam do leitor responder apenas uma questão, isto é, a primeira, a segunda, a terceira e a quarta questão usadas no Teste de Criticidade, respectivamente. No exercício 7 foram apresentadas todas as quatro questões desse instrumento após a leitura do texto.

Após a obtenção das respostas a aplicadora ou a experimentadora recolhia o material e agradecia o trabalho do aluno

Após cada treino a experimentadora verificava as folhas de resposta e as devolvia para os sujeitos conhecerem a avaliação de seu desempenho, antes de passarem para nova sessão de treino.

O sujeito que faltasse à sessão proposta para a aula do dia era dada a oportunidade de passar por esse treino na aula seguinte e também realizar o exercício do programa. Porém, sempre o exercício realizado era verificado antes pela experimentadora para que o sujeito pudesse caminhar para o passo seguinte.

A Fase 1 (1ª aula) constou, para o Grupo que recebeu o treino de Criatividade, de leitura de um trecho da Tese de Doutorado de

HUSSEIN (1982, p. 43a 50), que versava sobre o conceito, o ensino e a aprendizagem de Leitura Criativa. Também aqui levou-se em conta a necessidade de um texto preliminar para o Treino de Criatividade pela possível necessidade de pré-requisitos constatados por HUSSEIN (1982).

Foi incluído, também, na **Fase 2** (7 aulas) a Folha de Instruções para o Treino de Criatividade que o universitário sempre recebia para ler antes de passar pelo treino de leitura criativa e que permanecia durante toda a sessão. Essa folha foi adaptada da revisão feita por HUSSEIN (1982) sobre o conceito de leitura criativa.

A **Fase 2**, pelo mesmo motivo indicado anteriormente, também usou o procedimento de modelagem, sendo que os Exercícios 1 e 2 solicitavam do aluno grifar as afirmações mais importantes do texto; Os exercícios seguintes diferiram dos usados no Treino de Criticidade, pelo tipo de questões, que neste caso eram as mesmas usadas no Teste de Criatividade.

Os passos seguintes eram iguais aos de Treino de Criticidade.

## RESULTADOS

Quanto aos critérios utilizados nos testes aplicados foram usados no Q.C.C.L. os mes-

mos usados por VIESSI (1979). Em relação ao Teste de Cloze foi considerado como resposta certa aquela que correspondesse exatamente ao vocábulo omitido do texto (TAYLOR, 1953). O critério geral, portanto, foi considerar a frequência dos acertos, erros e respostas em branco emitidas pelos sujeitos. Finalmente em relação as categorias e o estudo de fidedignidade na avaliação dos Testes de Criticidade e Criatividade Textual encontram-se descritos no trabalho de HUSSEIN (1985).

Para a comparação inter-grupos os dados foram submetidos ao teste **U** de Mann e Whitney (SIEGEL, 1956) e para a comparação intra-grupos ao teste de Wilcoxon (SIEGEL, 1956), usando o nível de significância de 0.05.

O primeiro instrumento é um teste não paramétrico indicado para quando não se dispõe de informação sobre a curva de distribuição do comportamento focalizado. A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos (**H<sub>0</sub>: G.E.I=G.E.II**) e a hipótese alternativa a de diferença entre os dois grupos (**H<sub>1</sub>: G.E.I≠G.E.II**), sendo que o teste foi bicaudal, dado que na literatura específica não há dados que permitam supor a direção da diferença.

Os resultados encontram-se descritos em relação a cada instrumento usado no presente estudo e encontram-se expressos na **Tabela I**.

**Tabela 1** - Comparação entre os G.E.I e o G.E.II, quanto ao desempenho nos instrumentos usados, no Pré e Pós-Teste ( $N_1$  e  $N_2=10$ ) ( $H_0$ : G.E.I=G.E.II e  $H_a$ : G.E.I≠G.E.II).

INSTRUMENTOS	PRÉ		$H_0$	PÓS		$H_0$
	$U_o$	$U_c$		$U_o$	$U_c$	
Teste de Cloze - Acertos	48	23	não rejeitada	37	23	não rejeitada
Teste de Cloze - Erros	33,5	23	não rejeitada	45,5	23	não rejeitada
Teste de Cloze - Em branco	35,0	23	não rejeitada	43,5	23	não rejeitada
Teste de Criticidade	45,0	23	não rejeitada	7	23	rejeitada
Teste de Criatividade	46,0	23	não rejeitada	46	23	não rejeitada
Q.C.C.L	48,0	23	não rejeitada	44,5	23	não rejeitada

Conforme pode ser verificado por esta tabela, a única diferença significativa que se apresentou foi em relação ao Teste de Criticidade na fase de Pós-Teste, em que a hipótese nula foi rejeitada. Os dados também indicam que para as comparações restantes a hipótese nula não foi rejeitada.

A comparação Intra-Grupos teve por objetivo verificar o efeito da modalidade de treino sobre o desempenho dos estudantes de psicologia nos instrumentos usados. Este é um instrumento não paramétrico, sendo indicada a sua aplicação para quando se lida com amostras dependentes entre si, para as quais não se dispõe de dados suficientes para pressupor

uma distribuição normal e não se leva em consideração a média, mas sim o desempenho de cada sujeito no grupo.

Levantou-se por hipótese de nulidade, que pré = pós e por hipótese alternativa estabeleceu-se que, como os sujeitos foram submetidos a alguma modalidade de treino, teriam desempenho superior no pós-teste quando comparado ao pré, ou seja  $H_a: \text{Pré} < \text{Pós}$ , sendo estabelecida uma base unidirecional.

Para verificar a eficiência do treino recebido pelos grupos experimentais realizaram-se comparações entre o Pré e o Pós, que encontram-se expressas na **Tabela II**.

**Tabela 2** - Comparação Intra-Grupos nos vários instrumentos no Pré e Pós (nível de significância de 0,05).

INSTRUMENTO	FASE		PRÉ X PÓS		Ho = Pré = Pós H <sub>1</sub> = Pré < Pós
	GRUPO	N	TC	To	
Cloze-Acerto	G.E.I	8	8	14	não rejeitada
	G.E.II	10	16	8,5	rejeitada
Cloze-Erro	G.E.I	9	12	21,5	não rejeitada
	G.E.II	10	16	5,5	rejeitada
Cloze em Branco	G.E.I	9	12	21,5	não rejeitada
	G.E.II	8	8	0	rejeitada
Teste de Criticidade	G.E.I	9	12	1	rejeitada
	G.E.II	6	0	9	não rejeitada
Teste de Criatividade	G.E.I	9	12	11,5	rejeitada
	G.E.II	10	16	5	rejeitada
Q.C.C.L	G.E.I	10	16	22,5	não rejeitada
	G.E.II	9	16	17,5	não rejeitada

Assim, de acordo com a Tabela II encontrou-se quanto ao Teste de Cloze que o G.E.I obteve a hipótese nula não rejeitada para todas as categorias e o G.E.II apresentou rejeição dessa hipótese para todas as comparações.

Também, foi encontrado para o Teste de Criticidade e Criatividade que apenas o G.E.II demonstrou que Ho não foi rejeitada para o

Teste de Criticidade e, para as comparações restantes não houve esta indicação.

## DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, procurou-se atender, na medida do possível, a seqüência de apresentação dos objetivos. O primeiro objetivo

refere-se à verificação da eficiência de um procedimento de treino em leitura crítica e leitura criativa para alunos universitários. A seguir, foi verificada a generalização desses treinos para outros comportamentos.

Foram considerados, primeiramente, os dados referentes às comparações inter-grupos e, depois, as comparações intra-grupos. Desse modo, para se verificar o atendimento dos objetivos focalizaram-se as comparações entre o Pré e Pós.

Quanto ao presente estudo cabem algumas considerações de caráter metodológico. A opção por trabalhar numa situação mais complexa tem a vantagem de tornar mais rápida a aplicação na situação real, sem ocorrer o risco dos revezes da transposição do laboratório para a sala de aula, se bem que exija um maior número de réplicas, que dêem maior segurança no detectar variáveis relevantes. Assim, no presente estudo optou-se pela exclusão de um eventual grupo de controle, o que conduziu a opção por um delineamento de pesquisa que permitisse a comparação de grupos experimentais entre si, de modo que, cada um dos grupos recebeu uma modalidade de treino, respectivamente. Pode-se notar, conforme o tratamento inter-grupos, que não houve diferenças significantes entre os grupos no Pré-Teste, face aos instrumentos usados.

Focalizando a comparação inter-grupos e intra-grupos, os dados mostraram que o treino de criticidade parece ter sido o mais eficiente no desenvolvimento desse comportamento. Entretanto, os dados inter-grupos mostraram que não houve diferenças significantes entre os grupos quanto à produção de criatividade textual e os resultados intra-grupos apresentaram que ambos os grupos indicaram melhoria deste comportamento.

Assim, os dados encontrados confirmam as pesquisas experimentais que tratam do efeito de alguns programas sobre a aprendizagem de criticidade textual, como os de SHEARIN (1976) e PACHTMAN (1977), com os estudan-

tes universitários, que demonstraram que o treino oferecido de leitura crítica produziu desenvolvimento na criticidade textual. Ainda, focalizando a leitura crítica de relatos de pesquisa por SAMPAIO (1983) a qual usou com universitários de João Pessoa a Escala de Avaliação de Artigos relatando pesquisa (ARRR) de WARD, HALL e SCHRAMM (1975), os dados mostraram que o procedimento foi eficiente para a produção desse comportamento. Todavia, esses estudos usaram definições de leitura crítica diferente das aqui usadas.

Também, os resultados comprovaram os obtidos por HUSSEIN (1982), com escolares de 5a série e os de SAMPAIO (1983), utilizando estudantes universitários, que verificaram a eficiência do procedimento de treino de leitura criativa no desenvolvimento de criatividade textual.

Entretanto, quanto ao desempenho nas categorias de criticidade textual, pode-se observar a coerência dos dados brutos específicos não aglutinados com os tratamentos inter e intra-grupos, quanto à tendência de indicar o melhor desempenho neste comportamento no grupo que foi submetido ao treino de criticidade. Também, é interessante notar que, apesar deste grupo apresentar uma tendência de diminuição das respostas inadequadas após o treino, assim mesmo, a ocorrência de comportamento inadequados foi alta e houve aumento da justificativa elaborada em relação ao outro grupo. Porém, quanto às categorias de criatividade textual, ambos os grupos apresentaram diminuição de respostas inadequadas e um aumento de fluência e flexibilidade.

Esses dados, e considerando a definição aqui adotada sobre leitura crítica, como a habilidade do estudante universitário em verificar se as informações mantidas no texto estão baseadas em fatos ou em opiniões do autor, mantendo o nível de adequação ao contexto de leitura, parecem sugerir que os universitários utilizados neste estudo não estão acostumados a realizar a análise do texto em fatos ou em opiniões.

Estes resultados parecem comprovar que as condições sócio-educacionais de escolas e famílias em nosso meio, certamente enfatizam o uso de reprodução, havendo pouca oportunidade de os alunos aprenderem esta habilidade. Também, confirmam certamente as conclusões de HUSSEIN (1982, p. 176) "de que esta habilidade seja iniciada desde a escola elementar e de colocar o ensino de leitura crítica como parte do programa normal de leitura nas escolas, além dos textos utilizados nas classes deverem incluir o ensino dessa habilidade". Todavia, cabe aqui propor além de pesquisa de réplica com uma duração de treino maior, estudos que utilizem outras habilidades de leitura crítica.

Assim, esses resultados parecem comprovar os obtidos por HUSSEIN (1982) que constatou que o uso pela professora de determinadas questões orais combinado com a audiência fornecida pelos colegas e professores levou à produção de criticidade e criatividade textual nos grupos que receberam estas modalidades de treino.

O presente estudo parece comprovar o uso do modelo de análise funcional do comportamento verbal para o treino desses comportamentos, demonstrando a importância do uso de questões para a emissão inicial destas respostas e do reforçamento social liberado pela audiência no desenvolvimento e manutenção da criticidade e criatividade textual.

Desse modo, considerando o aspecto conceitual, seriam relevantes pesquisas que demonstrassem qual o poder controlados mais eficiente: antecedentes ou conseqüentes? São os primeiros suficientes? Pode-se dispensar o controle das questões, ficando apenas com o texto e o reforçamento da audiência. Todavia, o presente trabalho com estudantes de 1º ano de Psicologia apresentou alguma indicação da maior relevância da audiência do que o uso de questões como estímulos discriminativos, na medida em que o repertório do aluno solicitou outros tipos de SD (folhas de instruções e forma

alternada de distribuição do texto). Além disso, essa mesma autora, no estudo com escolares de 5ª série, constatou que apesar da melhoria desses comportamento após o treino, assim mesmo a ocorrência de comportamento inadequados foi alta, o que indica a possibilidade de utilização de outros SD e, possivelmente, a força da variável audiência e, certamente a necessidade de outros estudos a respeito desse problema. Desse modo, os dados parecem sugerir que o conhecimento pelo leitor do seu desempenho é uma variável que determina o desenvolvimento da criticidade e criatividade textual (HOFFMAN, 1979; WIMBEY e colaboradores, 1980 e MEMORY e MOORE, 1981).

Assim, estes dados confirmam as proposições teóricas de HOFFMAN, 1979 e MEMORY e MOORE, 1981 que sugerem a importância da audiência para conduzir a comparação e ao contraste de diferentes pontos de vista apresentados pelo texto.

Desse modo, ao se considerar a Universidade como agência formadora de pessoas que têm mais probabilidade de intervir na sociedade, torna-se necessário a realização de mais pesquisas sobre criticidade e criatividade, pois esses futuros profissionais deveriam possuir essas habilidades na área da ciência a que se dedicam (Labuda, 1988 e Witter, 1997).

Ainda, a criatividade e a criticidade são características relevantes do ser humano, para que este se torne um cidadão apto a agir no contexto social e a participar efetivamente do meio em que vive. A Universidade deve fornecer, aos docentes e alunos, condições para que a crítica construtiva e a criatividade enriquecedora da cultura e da própria vida possam se desenvolver sem restrições descabidas. Em um terreno ainda pouco pesquisado, não se pretendeu mais do que trazer alguma contribuição que pudesse instrumentar o professor universitário, na sua prática diária, criando condições objetivas para o desenvolvimento desses comportamentos nos seus alunos.

Além da demonstração da eficiência dos treinos oferecidos é preciso verificar a potencialidade de generalização dessas modalidades de treino para outros comportamentos. Assim, quanto à verificação da generalização dos treinos para a criticidade e criatividade textual, pode-se depreender que a modalidade de treino de criticidade conduziu à produção de criatividade textual. Todavia, o procedimento de treino de criatividade textual não controlou o comportamento de criticidade textual.

Esses dados parecem, não comprovar os encontrados por HUSSEIN (1982), com escolares de 5ª série que o treino (6 horas) de criticidade e criatividade não levou à generalização desses comportamentos, respectivamente de um para outro. Também, os resultados não confirmam os de SAMPAIO (1983), com universitários (10 horas de treino) que encontrou evidências da generalização dos comportamentos de leitura crítica para leitura criativa e vice-versa.

Essa discrepância poderia ser devido ao número de horas de sessão, sendo que se pode concluir que, possivelmente, o aumento do número de sessões pudesse conduzir a uma melhoria na generalização desses comportamentos. Outra alternativa é que as definições de leitura crítica variaram, o que talvez tenha conduzido a diferenças nos resultados desses estudos. Todavia, seriam interessantes pesquisas posteriores a respeito dessa questão.

Outra explicação possível para os resultados encontrados, de que o grupo submetido ao treino de criticidade textual apresentou melhor generalização do que o grupo que recebeu criatividade, é que o leitor deve adquirir a criticidade textual antes de passar pelo treino de criatividade e que, ao hierarquizar a leitura pode-se dispor a leitura criativa em um nível mais alto do que a leitura crítica, o que parece corroborar as proposições teóricas de BARBE, 1976 e PERAHIA, 1979.

Assim, pode-se afirmar que os resultados do presente trabalho confirmam a ênfase dada por todos os especialistas na área, behavioristas

ou cognitivistas, que para se dispor de um bom leitor há necessidade de que o mesmo atinja o nível de leitura crítica. Assim, para PIAGET (apud STAUFFER, 1969), uma das metas de educação é formar pessoas que possam ser críticas, que submetam à análise determinado conhecimento e não aceitem tudo que lhe é oferecido.

Também, no presente estudo foram analisados o efeito da generalização dos treinos oferecidos para a compreensão e motivação para a leitura.

A comparação inter-grupos não evidenciou diferenças entre os grupos nestas habilidades tanto para o Pré como para o Pós-Teste. A comparação intra-grupos apenas demonstrou que o grupo submetido ao treino de criatividade apresentou melhor resultado no Pós-Teste, sendo que para as comparações restantes o desempenho foi o mesmo para as duas situações de teste.

Estes dados não apoiam os obtidos por BOODT (1984) usando crianças escolares, que evidenciou que as habilidades de compreensão de leitura parecem ser desenvolvidas com a instrução de leitura crítica. Também os resultados do presente trabalho não apoiam os encontrados por HUSSEIN (1982) com escolares da 5ª série, em que se constatou que o desenvolvimento da compreensão parece ter sido independente da variável experimental usada, no caso, a instrução recebida (leitura crítica, leitura criativa e reprodução de textos). Assim, esses dados sugerem que essa variável não foi relevante em termos de controlar a produção desse comportamento. Certamente, o material de leitura usado tenha sido a variável importante, que viabilizou o desenvolvimento da compreensão, na medida em que os cuidados tomados neste trabalho parecem ter sido eficientes quanto ao atendimento de interesse e no nível de compreensão dos sujeitos.

Porém, o presente trabalho com universitários parece demonstrar certamente a necessidade de estudos posteriores sobre a influên-

cia da compreensão sobre o desenvolvimento de leitura crítica, sugerindo possivelmente critérios mais precisos em relação à motivação e ao nível de compreensão do estudante em nível superior, na medida em que os empregados talvez não tenham sido suficientes. Assim novos critérios poderiam ser usados para a hierarquização dos textos mais simples ao mais complexo. Talvez a seleção de textos não tenha sido suficientemente adequada aos sujeitos do presente estudo para desenvolver a compreensão e o nível de motivação (TOVEY, 1967; HUSSEIN, 1982).

Os dados do estudo ora relatados confirmam os encontrados por SHEARIN (1976), trabalhando com 52 universitários, que demonstrou que as habilidades de leitura crítica tinham tido algum progresso e que o programa foi eficiente para desenvolver criticidade mas não compreensão, conforme foi medido através de um teste padronizado. Porém, este programa enfatizou habilidades diferentes da aqui usada, como a de questionar o material escrito, de testar a fidedignidade das informações e de detectar a influência da propaganda no texto.

Entretanto, no presente estudo, os sujeitos apresentaram uma baixa motivação no Pré-Teste para a leitura, o que sugere que os sujeitos deste estudo parecem ser leitores relutantes, que podem ser definidos como um grupo de estudantes que são particularmente bons leitores e, apenas, não se interessam pela leitura, preferindo atividades que não envolvam o ato de ler. Segundo VIESSI (1979), a relutância se instala em câmara lenta ao longo de todo o processo educacional e, que de um modo geral, as causas estão relacionadas às condições sócio-educacionais anteriores que foram deficientes em termos de seu repertório de leitura.

Além disso, este trabalho evidenciou que a variável experimental (modalidade de treino) não controlou a motivação para a leitura. Assim não era esperado que um treino com duração de 8 horas-aula fosse suficiente para levar o aluno a modificar o seu nível de motivação para

a leitura, o que sugere a proposição de pesquisas de réplica com uma duração maior de treino.

Assim, esses dados parecem apoiar as proposições de LAMB e ARNOLD, 1980; STRICKLER e ELTER, 1980; LAFFEY e MORGAN, 1980, que a influência das variáveis relacionadas à complexidade do comportamento de ler do estudante em nível superior é pouco conhecida, quanto ao seu desenvolvimento e manutenção, sendo que é possível que o potencial de influência das variáveis psicológicas (no caso, sendo considerada principalmente a motivação para a leitura) e, das variáveis sociológicas, seja mais relevante em relação à outras variáveis. Todavia, somente várias pesquisas poderão analisar a força de influência de cada um desses conjuntos de variáveis.

Segundo DURAN (1981), a revisão da literatura estrangeira aponta que é bastante evidenciado o interesse pelo ensino de leitura nesse nível. Porém, HAYES e DIEHL (1982) afirmam que a maior parte das instruções de habilidade de compreensão em universitários não se baseia em fundamentos da ciência psicológica e também eles apontam a dificuldade desses programas de conduzir à generalização do treino oferecido para a situação escolar, na medida em que eles são mais oferecidos como atividades extracurriculares do que em sala de aula. Portanto, seriam interessantes estudos que focalizassem o efeito do método remediativo da compreensão sobre a generalização para outros comportamentos bem como para a situação acadêmica.

Também os resultados do presente estudo parecem demonstrar a indicação de que o repertório do aluno universitário apresenta dificuldades para a compreensão de textos, sugerindo, portanto, que o meio universitário, atualmente, tem recebido estudantes com limitações em sua formação anterior (DURAN, 1981; EGYPTO, 1983 e WITTER, 1997) e demonstrando a necessidade de pesquisas posteriores em relação a esta questão.

Nesse sentido, PLEVINK (1981) afirma que a leitura deveria ser a preocupação mais importante na Universidade. Assim, atualmente a quantidade de informação disponível ao estudante universitário é imensa, o que conduz o leitor a dispendar grande parte do seu tempo disponível localizando textos diversificados e apresentando a leitura de reprodução, sendo que o período de pensamento ativo e criativo no processo de leitura é relativamente pequeno.

Portanto, pode-se concluir pela necessidade de estudos de réplica e também que tenham por objetivo verificar os pré-requisitos para comportamentos de criatividade e criticidade textual. Assim sendo, poderiam ser testadas outras seqüências importantes para alcançar um nível ótimo dos comportamentos aqui tratados. Também, seriam necessárias pesquisas posteriores para responder mais seguramente se a compreensão de texto é ou não um dos pré-requisitos imprescindíveis para começar o treino de desenvolvimento destas respostas, ou se esse treino pode ter início começando do nível em que estiver o leitor, sem maiores preocupações com a compreensão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBE, W.B. (1975). Ingredients of a creative reading program. In: M. LABUDA. *Creative reading for gifted learners a design for excellence*. I.R.A., New York, Delaware.
- BOODT, G.M. (1984). Critical listeners become critical readers in remedial reading class. *The Reading Teacher*, vol. 37, (nº 4), 390-394.
- CHEVES, D.A.P. (1973). *An experiment in developing the ability to make inferences and to ask question wich require inference in sixth grade studens*. University of Missouri, Kansas City.
- DeBOER, J. (1964). Teaching Critical Reading. *The Elementary English Review*, 23: 251-4.
- DURAN, A.P. (1981) *Padrões da Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: Estudo no Nordeste*. Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP, São Paulo.
- HARVISON, A.R. (1967). Critical reading for elementary pupils. *The Reading Teacher*, 21: 244-7, 1967.
- HAYES, & DIEHL, W. (1982). What research on prose comprehension suggests for college skills instruction. *Journal of Reading*, 25 (7).
- HOFFMAN, J.V. (1979). The intre-act procedure for critical reading. *Journal of Reading*, vol. 22 (7), 605-608.
- HUSSEIN, C.L. (1982). *Leitura Crítica e Criativa: Teste de Procedimentos de Treino e Generalização - um estudo com escolares da 5ª série*. Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP.
- HUSSEIN, C.L. (1985). Relatório nº 3 de atividades do projeto "Teste de procedimentos de treino e generalização de Leitura Crítica e Criativa - um estudo experimental com universitários". Apresentado ao CNPq.
- KOPKE FILHO, H. (1981). *Criatividade em Redações e Inteligibilidade de Textos: um estudo quase experimental com alunos da 5ª série usando a técnica de Cloze*. Tese de Mestrado apresentada a FFLCH da USP, São Paulo.
- LABUDA, M. (1988). *Creative reading for gifted learners*. New York Delaware, International Reading Association.
- LAFHEY, J.L. & MORGAN, R. (1980). Sociological Bases. In: P. Lamb e R. Arnold. *Teaching Reading Foundation and Strategies*. Belmont, California, Wadsworth Publ. Co.
- LAMB, P. & ARNOLD, R. (1980). *Teaching Reading: Foundations and Strategies*. Belmont, California, Wadsworth Publ. Co.

- MEMORY, M.D. & MOORE, D.M. (1981). Selecting sources in library research: An activity in Skimming and critical reading. *Journal of Reading*, vol. 24 (6), 469-474.
- PACHTMAN, A.B. (1977). The effects of a reading and language arts program on the critical reading of the first year law student. *Dis. Abs. Int.*, vol. 38 (5-A), 2431-2432.
- PERAHIA, P.J. (1976). *Critical Reading Patterns of College students majoring in Economics or Psychology*. Hofstra University.
- PLEVNIK, D. (1981). Reading - The most important concern for a University. *Journal of Reading*, 24 (7): 568-569.
- SAMPAIO, S.T. *Teste de procedimentos para treino em Leitura Crítica e Criativa: um estudo experimental com universitários*. Tese apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba.
- SANTOS, A.A.A. (1989). *Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP, São Paulo.
- SHEARIN, C.W. (1976). An evaluation of a program to teach critical reading skills to adult volunteers. *Dis. Abs. Int.*, vol. 37 (3-A) 1355.
- STAUFFER, R.G. (1969). *Directing reading maturity as a cognitive process*. N.Y.; Harper e Row, cap. 10 e 11.
- SIEGEL, S. (1956). *Non parametric statistics for the behavioral sciences*. N. York, McGraw-Hill Book Co.
- STRICKLER, D. & ELLER, W. (1980). Atitudes and Interests. In: P. LAMB e R. ARNOLD. *Teaching Reading: Foundations and Strategies*. Belmont, California, Wadsworth Publ. Co.
- VIESSI, V.R. (1979). *Sistema contratual para leitores relutantes: um estudo com escolares de 1º grau*. Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP, São Paulo.
- WITTER, G.P. (1997). *Psicologia: Leitura e Universidade*. Editora Alínea, Campinas, SP.
- WOLF, W., KING, M.L & HUCK, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, vol. III, 4, 435-498.

# PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

## TEACHER PERCEPTION OF LITERACY PROCESS

LUISA HELENA BRAMBILLA

ANA ANGÉLICA JÚLIO

Psicóloga e Pedagoga, respectivamente  
e Mestres em Psicologia Escolar

### RESUMO

*Este estudo procurou identificar fatores que interferem no processo de alfabetização, e como foco de atenção principal, a visão do professor sobre esse processo. A amostra constitui-se de 20 professores da primeira série do ciclo básico de três escolas estaduais, situadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo. Os professores responderam a um questionário contendo quatro questões abertas. A análise dos resultados aponta a alfabetização para o professor, fundamentalmente como uma forma de aprender a escrever. Num percentual menor, adquirir conhecimentos e ler. As dificuldades para alfabetizar não estão bem definidas para o professor, mas há uma tendência que aponta para a instituição escolar, com suas salas numerosas e no conhecimento prévio trazido pelo aluno está o elemento facilitador do processo.*

**Palavras-chave:** Alfabetização, Percepção do Professor, Psicologia Escolar

### SUMMARY

*This study was search to identify factors which interfere with the literacy process, and was mainly focused on the teacher's view of this process. The sample consisted of twenty first year's elementary school teachers from three public schools in two country cites of São Paulo State. The teachers answered a questionnaire of four open questions. The analysis of the results showed that, for the teachers, the literacy is basically, a way of learning to write. In smaller percentage, acquiring knowledge and read. The difficulties in the literacy process aren't clear to the teachers, but there is a tendency in appoint to the school institutuion, whith our full classes , but the student previos knowledge eases the literacy process.*

**Keywords:** Literacy, Theacher's Perception, School Psychology

## INTRODUÇÃO

A busca na identificação de aspectos que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar durante o processo de alfabetização, conduziu as Autoras a pesquisas referentes aos fatores intervenientes na relação professor-aluno em sala de aula.

A hipótese levantada na presente pesquisa baseia-se na crença de que professor e aluno trazem para o ambiente escolar, sua história, suas idéias, concepções e expectativas mútuas do que deverá ocorrer em sala de aula durante o processo de alfabetização. Esses elementos subjetivos devem possuir uma influência nessa interação e necessitam ser conhecidos para que se possa delinear melhor as proporções de seu campo de atuação no grau de dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos durante o processo de alfabetização. Dessa ampla questão, este trabalho restringe-se a tentar investigar o que pensa o professor alfabetizador, em termos genéricos, sobre a alfabetização.

Segundo COOK-GUMPERZ (1991, p.19), a primeira tarefa das pesquisas é explorar em detalhes a prática da alfabetização sem fazer julgamentos, mas sim descobrindo os preconceitos que afetam esta prática e analisando "os modos pelos quais uma ideologia da alfabetização entra em nossas avaliações da eficiência educativa".

Apesar de amplamente debatida, alfabetização é uma palavra de difícil conceituação, possuindo distintas definições que dependem do enfoque de diversos estudiosos no assunto.

A palavra "literacy" (alfabetização) vem do latim-literatus, que significa pessoa culta, conforme VENEZKY (1990).

Segundo MACIAS (1990), ler significa dar sentido (ou significado) ao texto impresso e escrever e usar a escrita como o sistema de signos que contém significados.

Para MIKULECKY (1990), as definições de alfabetização estão em constante ampliação

e muitas concepções errôneas do termo têm comprometido decisões educacionais e políticas, que se relacionam a alfabetização. Essas decisões servem a propósitos e são influenciadas pelas tendências sociais, comerciais e políticas dominantes.

FERREIRO (1988) afirma não haver neutralidade em nenhuma prática pedagógica, estando todas elas apoiadas em certo modo de conceber o processo e o objeto da aprendizagem.

FREIRE & MACEDO (1990) condenam a redução da visão de alfabetização como um mero trabalho com letras e palavras de modo mecânico, preferindo encará-la como uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.

Assim também, COLELLO (1995) acredita que a alfabetização deve, desde o início, estar articulada com os esforços de integrar o indivíduo no contexto do seu mundo, na compreensão dos outros, promovendo novas maneiras de organização do pensamento e possibilitando ao indivíduo a ação na construção do conhecimento, a manifestação de si mesmo.

Discutindo o tema, COOK-GUMPERZ (1991) afirma que a alfabetização se refere à capacidade de compreensão e de criação das mensagens impressas, assim como às mudanças decorrentes desta capacidade. A autora citada vê a alfabetização como um fenômeno socialmente construído e ressalta que a maneira como vemos as conseqüências da alfabetização, está em sua essência, relacionada com nossa definição ou avaliação da atividade de alfabetização.

A criança, mesmo as advindas de meio-ambiente menos letrado, não entram na escola sem qualquer influência da língua escrita. Segundo MORO (1992), várias instituições socioculturais, antes da escola, fizeram e estão fazendo a transmissão cultural à criança, através da interação social.

Ainda segundo a autora supra citada, esse fato deve fazer o professor levar em conta e

tentar identificar o “nível de elaboração prévia sobre escrita de seus alunos, ao ser iniciado o processo mais sistemático de alfabetização” (p.37). Dessa forma pode-se explorar os atributos do aluno em benefício próprio, desenvolvendo estratégias para chegar ao objetivo da alfabetização, prevenindo o fracasso escolar.

Conscientes da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, algumas das pesquisas brasileiras baseadas em conceitos atribucionais, têm nele seu foco de atenção principal, (MALUF & BARDELLI, 1991; GAMA & JESUS, 1994; NEVES & ALMEIDA, 1996).

Segundo as hipóteses de Bernard Weiner (1972,1980), citado por MALUF E BARDELLI (1991, p.264), “a percepção da causa do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento de cada um. A atribuição de causalidade, enquanto configuração cognitiva, atua como um elemento mediador das relações interpessoais, com consequências no desempenho escolar do aluno”.

No trabalho de GAMA & JESUS (1994), os dados indicaram que os professores do 1º grau deslocam a questão do fracasso escolar para uma responsabilidade individual do aluno e de sua família (interesse, esforço e situação econômica). Em todas as séries da amostra, os alunos que foram reprovados eram considerados menos inteligentes, dos quais se esperava desempenho final inferior e tempo menor de escolaridade.

Em pesquisa menos atual, MARIZ (1985) já afirmava que a criança carente é vista como vítima da situação econômica precária da família pelas suas professoras. Não foi apresentada pelos professores dessa pesquisa nenhuma autocritica, constatando-se preconceito e desvalorização do estilo das famílias dos alunos.

NEVES & ALMEIDA (1996) pesquisaram o fracasso escolar em estudantes repetentes da 5ª série, abrangendo a perspectiva dos alunos, dos professores e de seus pais. Neste estudo, os alunos apontaram a si mesmos como

responsáveis pelo fracasso, as causas internas (esforço, motivação), enquanto os professores atribuíram à falta de preparo do aluno e deficiência na ajuda dos pais. No entanto, a ajuda dos pais não foi citada pelos alunos e teve frequência muito baixa por parte dos pais. Os pais atribuíram à falta de motivação e preparo dos filhos a responsabilidade do fracasso.

BRANDÃO, BAETA & ROCHA (1983), observaram na atitude do professor, um conjunto de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, sobretudo os mais “carentes”. Além disso, foi notada uma preocupação em patologizar os alunos. Suas famílias eram também encaradas de forma depreciativa.

ROSENTHAL (1973), comentando o impacto de seu livro com Jacobson em 1968, sobre o efeito pigmaleão em sala de aula — a chamada profecia auto-realizável — onde o professor prevê o fracasso ou sucesso dos alunos com antecedência e este acaba por ser confirmado — demonstrou de forma inquestionável a importância decisiva de variáveis como as expectativas, padrões de atribuição causal, percepções e representações pessoais da capacidade para o desempenho.

Conscientes da importância do papel do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, no presente estudo, centramo-nos na identificação da visão do professor da primeira série do primeiro grau, sobre o processo de alfabetização.

## Método

### Sujeitos

Foram sujeitos da amostra 20 professores de escolas estaduais da primeira série do ciclo básico, que concordaram participar da pesquisa, todos eram do sexo feminino. A faixa etária de maior concentração possuía idade entre 36 e 45 anos (50%), que variou de 22 a 50 anos. Quanto ao nível de instrução, 70% das professoras possuía nível superior. O tempo

mínimo de experiência como professora alfabetizadora encontrado foi de um ano, sendo que 45% oscilaram entre 1 e 5 anos de experiência e outros 45% entre 10 e 15 anos nesta atividade específica.

## Material

O instrumento elaborado para a investigação constou de um questionário composto por quatro questões abertas buscando obter informações sobre a visão do professor sobre a alfabetização. As questões foram: "O que é alfabetização para você?"; "O que dificulta o processo de alfabetização, na sua opinião?"; "Na sua opinião, o que contribui para que a alfabetização da criança aconteça?"; "Em sua opinião, a criança da 1ª série compreende o que faz na escola? Explique".

## Procedimento

Os questionários foram entregues aos professores nas respectivas escolas para o pos-

terior preenchimento, sendo recolhidos pelos pesquisadores no período máximo de dois dias. Solicitou-se aos mesmos que respondessem às questões de acordo com sua vivência enquanto professores alfabetizadores.

## RESULTADOS

As respostas dos questionários foram avaliadas por meio do método de análise de conteúdo (KELINGER, 1975; BARDIN, 1979; DIAZ, 1992).

Os resultados da Tabela 1 demonstram existir uma diferença significativa no pensamento dos vários professores sobre o conceito de alfabetização, ( $X_o^2=39,67$ ). Houve uma tendência das respostas dos professores a cerca do conceito de alfabetização, que parece ancorado no aprendizado da escrita ( $X_o^2=47,51$ ). Apesar de não demonstrarem significância, houve uma alta porcentagem de respostas incluindo a aquisição de conhecimento, (14,28%) e a aprendizagem da leitura (13,18%), no conceito de alfabetização pelos sujeitos da amostra.

**TABELA 1 QUESTÃO "A":  
Concepções de alfabetização entre os docentes pesquisados**

Categorias globais	F	%	$X_o^2$	categorias iniciais	F	%
Aprendizagem de leitura e escrita	42	46.15	47.51	Escrita	16	17.58
				Leitura	12	13.18
				Conhecimento	13	14.28
				Aprendizagem	1	1.09
Inovação	12	13.19	0.41	Criatividade	6	6.59
				Criticidade	5	5.49
				Desafiar	1	1.09
Evolução social	14	15.38	0.15	Integração	4	4.39
				Socialização	2	2.19
				Comunicação	5	5.49
				Progressos	3	3.29
				Continuidade	6	6.59
Tempo	7	7.69	1.07	Respeito ao ritmo	1	1.09
Evolução pessoal	6	6.60	5.53	Pensar	1	1.09
				Compreensão	4	4.39
				Auto-organização	1	1.09
Cotidiano	10	10.99	0.68	Ambiente escolar	7	7.69
				Cotidiano	3	3.29
TOTAL	91	100%	39.67	TOTAL	91	100%

$X_o^2 = 39,67$ ;  $X_c^2 = 11,70$ ; n.sig.= 0.05; n.g.l.= 5

Os dados da Tabela 2 demonstram que os professores da amostra parecem não ter conseguido identificar com clareza as maiores dificuldades por eles encontrados no processo de alfabetização ( $Xo^2 = 0,8$ ). Apesar do amplo

número de respostas por eles apresentadas, pode-se observar que, percentualmente, parece haver uma tendência dos sujeitos a destacar as dificuldades presentes na instituição escolar (31,58%), com suas salas numerosas.

**TABELA 2 QUESTÃO "B":**

**Dificuldades no processo de alfabetização identificadas pelos docentes**

Categorias globais	F	%	$Xo^2$	Categorias iniciais	F	%
Instituição Escolar	24	31.58	0.31	Salas numerosas	10	13.15
				Material didático	8	10.52
				Atenção dos governantes	3	3.94
				Ambiente alfabetizador	1	1.31
				Falta de especialistas	2	2.63
Pais	16	21.05	0.31	Pais	13	17.10
				Problemas Sociais	3	3.94
Professor	18	23.68	0.10	Tempo do professor	3	3.94
				Visão do Professor	9	11.84
				Reciclagem	6	7.90
Aluno	18	23.68	0.10	Desinteresse	6	7.90
				Necessidades básicas	5	6.60
				Dificuldade emocional	1	1.31
				Imaturidade	5	6.60
				Indisciplina	1	1.31
TOTAL	76	100%	0.8	Total	76	100%

$Xo^2 = 0,8$ ;  $Xc^2 = 7,82$ ;  $n.sig. = 0.05$ ;  $n.g.l. = 3$

Os resultados da Tabela 3 demonstram que os sujeitos da amostra parecem identificar na criança os fatores que contribuem para a efetivação do processo de alfabetização ( $Xo^2 = 17,56$ ). Na visão dos professores, o aluno contribuiria trazendo para a escola, o conhecimento prévio (12,90%) e motivação (10,76%).

A Tabela 4 apresenta em seus resultados, que a maioria dos professores acredita que a criança compreende o que vai fazer na

escola 55% e justificam esta posição argumentando que, podem observar esta compreensão através da aprendizagem que a criança demonstra na escola ( $Xo^2 = 13,18$ ), na habilidade de integração entre a fala e a escrita apresentada em sala de aula (11,30%). No entanto, é importante ressaltar que uma parcela considerável desses professores, 30% acreditam que "nem sempre" a criança sabe o que faz na escola.

**TABELA 3 QUESTÃO "C":****Fatores que contribuem para a efetivação do processo de alfabetização da criança, segundo os docentes.**

Categorias globais	F	%	Xo <sup>2</sup>	Categorias iniciais	F	%
Criança/Aluno	32	34.40	17.56	Motivação da criança	10	10.76
				Conhecimentos do aluno	12	12.90
				Prontidão	7	7.52
				Estímulo	1	1.08
				Segurança	1	1.08
				Nível mental	1	1.08
Ambiente escolar	21	22.58	1.95	Recursos escolares	10	10.76
				Ambiente escolar	11	11.82
Professor	19	20.43	0.79	Formação do professor	11	11.82
				Trabalho em grupo	1	1.08
				Experiências concretas	7	7.52
Pais	10	10.75	0.70	Atuação dos pais	10	10.76
Interesse	9	9.67	0.83	Interesse	9	9.67
Ajuda externa	2	2.15	1.74	Ajuda externa	2	2.15
TOTAL	93	100%	17.03	Total	93	100%

Xo<sup>2</sup> = 17,03; Xc<sup>2</sup> = 11,07; n.sig. = 0.05; n.g.l. = 5**TABELA 4 QUESTÃO "D":****Opinião dos docentes sobre a compreensão da criança sobre a função das atividades escolares**

Categorias globais	F	%	Xo <sup>2</sup>	Categorias iniciais	F	%
Necessidades intrínsecas da criança	15	24.19	2.4	Expectativas	8	12.90
				Desinteresse	4	6.45
				Individual	3	4.83
Comportamento	8	12,90	0.45	Espontaneidade	3	4.83
				Escola	4	6.45
				Participação	1	1.61
Aprendizagem	22	35.48	13.18	Materiais	5	8.06
				Fala e escrita	7	11.30
				Conhecimento	4	6.45
				Operações	1	1.61
				Experimento	1	1.61
				Compreensão	2	3.22
				Transmissão de conhecimento/o	2	3.22
Prontidão	10	16.12	0.06	Pré-escola	2	3.22
				Noções de higiene	2	3.22
				Maturidade	6	9.68
Ajuda	3	4.83	1.41	Ajuda da família	1	1.61
				Papel da escola	2	3.22
Professor	4	6.45	1.22	Prática	3	4.83
				Professor	1	1.61
TOTAL	62	100%	12.15	Total	62	100%

Xo<sup>2</sup> = 12,15; Xc<sup>2</sup> = 11,07; n.sig. = 0.05; n.g.l. = 5

## DISCUSSÃO

Os resultados apresentados demonstraram que a alfabetização para estes professores é basicamente aquisição da escrita pela criança. Este conceito parece estar ligado a uma visão mais técnica da alfabetização, precedente aos anos 70, descrita por LEITE (1993). A obtenção de conhecimento e a aprendizagem da leitura, prosseguem no mesmo sentido, de uma função mais restrita na aplicação do conceito. Numa aplicação mais atualizada, ainda segundo o autor supra citado, passou nos anos 80, a ser entendida com um caráter funcional do processo, ou seja, como condição de inserção do indivíduo no mundo.

Parece assim, consistir no aprendizado da escrita as suas expectativas para com a criança e tendo, provavelmente, os objetivos estabelecidos pelo professor em suas aulas fundamentados nessas metas. Respostas que incluíam uma visão mais ampla de alfabetização, incluindo a preocupação com sua utilidade, finalidade e aplicabilidade no mundo, como fator contribuinte na integração, criticidade e criatividade, apesar de aparecerem nos dados de resposta dos sujeitos não foram significativas.

Apesar do alto índice de professores com nível de instrução superior, talvez, o pouco tempo de experiência de grande parte dos docentes como alfabetizadores seja um fator importante a ser considerado na interpretação dos resultados.

Não houve um fator que se destacasse dos demais quanto a maior dificuldade encontrada pelos professores da amostra para alfabetizar. Os sujeitos localizaram, em maior dimensão, na instituição escolar e em suas salas numerosas um fator que dificultaria o processo de alfabetização. Como esclarece PENIN (1980), atribuindo o baixo aproveitamento escolar a causas externas à sua competência, os professores passam a acreditar que qualquer alteração no rendimento do aluno não depende deles e assim tornam-se menos insatisfeitos.

Os resultados obtidos por esta pesquisa parecem confirmar em parte os encontrados por BARDELLI (1986), em que os professores responsabilizam a organização escolar e os pais pelo mau desempenho escolar. Já, no trabalho de MALUF e BARDELLI (1991), o sistema educacional não foi mencionado pelos professores.

Nota-se que as representações dos professores sobre as dificuldades e facilidades por eles encontrados durante o processo de alfabetização são um tanto divergentes (dados da Tabela 2 e 3). Quando falavam em dificuldades para o processo de alfabetização os professores não citaram a si próprios significativamente, já ao falarem de elementos facilitadores, apontaram em grande parte para os alunos. Ao identificar nos próprios alunos a maior parte dos fatores contribuintes para o processo de alfabetização, o professor está, de forma implícita, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelas dificuldades encontradas por ele, professor, para conduzir o processo de alfabetização.

Este dado corrobora a afirmação de ALMEIDA & cols. (1995), de que há uma tendência em voga nas instituições brasileiras atuais, incluindo a escola, em enfatizar a análise do fracasso escolar nos aspectos extra escolares, como o aluno e sua família. Nos trabalhos de NEVES & ALMEIDA (1996), GAMA & JESUS (1994), MALUF & BARDELLI (1991), MARIZ (1984) esta visão do professor está igualmente presente.

Sobre a compreensão que a criança possui do processo de alfabetização ao freqüentar a escola, a maior parte das professoras acredita que elas compreendem, pois segundo essas professoras, as crianças demonstram isso através da aprendizagem trazida pelas mesmas ao chegarem na escola e da relação que fazem entre a fala e a escrita. Entretanto, esta opinião parece um tanto dividida, pois uma parcela considerável de professores não têm certeza disso. O que denuncia uma espécie de pensamento em processo de mudança, como

se os pesquisadores tivessem feito uma pergunta que necessitasse de maior reflexão, por talvez nunca ter lhes ocorrido.

Através dos relatos, mais uma vez, observa-se uma tendência dos professores a esperarem encontrar em sala de aula alunos com preparação prévia diferenciada, alunos diferentes da realidade que os cerca. A busca de se trabalhar com o aluno ideal ao invés do aluno real parece ainda permear o discurso, muitas vezes implícito dos professores. Uma das conseqüências possíveis desse tipo de idéia pode ser uma posição de não aceitação do aluno real, ocasionando a inadequada rotulação de alguns alunos ou de uma classe "que não vão aprender nunca", obscurecendo a percepção do professor para os progressos, mesmo que pequenos, de cada aluno.

As diferentes expectativas do professor podem ser transmitidas aos alunos, que por sua vez podem se conformar com essas expectativas, seja de atribuição de sucesso ou de fracasso, segundo BAR-TAL & GUTTMANN (1981). Os autores descreveram no resultado de sua pesquisa, o professor como a maior causa de influência para o sucesso.

Como considerações finais, as Autoras acreditam que a presente pesquisa por suas limitações remete à algumas questões: até que ponto as professoras utilizam suas crenças sobre a função da alfabetização em seu programa de aula; o que pensam esses alunos realmente? Até que ponto existe uma coincidência na concepção entre os alunos e os professores sobre eles próprios, sobre o que lhes deve ser atribuído em suas funções e sobre o que é a alfabetização? Questões a serem investigadas posteriormente, por certo, em outro estudo mais amplo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. de; RABELO, L. de M.; CABRAL, V. S.; MOURA, E. R. de O.; BARRETO, M de S. F. & BARBOSA, H. (1995). Concepções e Práticas de Psicólo-

gos Escolares Acerca das Dificuldades de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: Maio - Ago., vol.11, nº 2, pp.117-134.

BARDELLI, C.,(1986). **Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o "mau desempenho escolar" do aluno**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, São Paulo.

BARDIN, L ,(1979). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Persona - Ed. Porto.

BAR-TAL, D. & GUTTMANN,J.,(1981). A Comparison of Teachers', Pupils'and Parents' Attibutions Regarding Pupils' Academic Achievements. **The British Journal of Educational Psychology**: 51, pp.301-311.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B. & ROCHA, A. B. C., (1983). O Estado da Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília : 64 (147), 38-69.

COLELLO, SILVIA M.G., (1995). **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

COOK-GUMPERZ, J., (1991). Introdução: A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J.,**A construção social da Alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas.

DIAZ, M. C. ,(org.) (1992). **Psicologia Social. Métodos Y Técnicas de Investigación**. Madrid, Eldema.

FERREIRO, E., (1988). **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez: Editora.

FREIRE, P. & MACEDO, D.,(1990).**Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

GAMA, E. M. P. & JESUS, D. M. de,(1994). Atribuições e Expectativas do Professor: Representações Sociais na Manutenção da Seletividade Social na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: Brasília, Set-Dez., vol.10, nº 3 : p. 393 – 410.

- KERLINGER, F.N., (1975). **Investigación del Comportamiento**, México, Interamericana.
- LEITE, S. A. da S., (1983). Alfabetização Escolar : Repensando uma Prática. **Temas de Psicologia**, São Paulo : Sociedade Brasileira de Psicologia : nº 3 : 85 – 95.
- MACÍAS, R. F., (1990). Definitions of Literacy. In: VENEZKY, R.L.; WAGNER, D.L. & CILIBERTI, B. S.. **Toward Defining Literacy**. Newark. U. S. A. :IRA : International Reading Association, p.17-22.
- MALUF, M.R. & BARDELLI, C., (1991). As Causas do Fracasso Escolar na Perspectiva de Professoras e Alunos de uma Escola de Primeiro Grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol.7, nº 3 , Set- Dez : 263 – 271.
- MARIZ, C. L., (1985). A Criança Carente Vista por suas Professoras. **Cadernos de Psicologia**. São Paulo : (53), p. 69-70.
- MIKULECKY, L., (1990). Literacy for What Purpose? In : VENEZKY, R.L. ; WAGNER, D.L.; & CILIBERTI, B. S.. **Toward Defining Literacy**. Newark. U. S. A.:IRA: International Reading Association, p.24-34.
- MORO, M. LÚCIA F.,(1992). A construção da escrita pela criança e ...A construção do alfabetizador. **Anais - Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, 2**, PUC-SP, São Paulo , p.39-39.
- NEVES, M. M. B. da J. & ALMEIDA, S. F. C. de, (1996). O Fracasso Escolar na 5ª Série, na Perspectiva de Alunos Repetentes, seus Pais e Professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília : Maio- Ago., vol. 12, nº 2, p. 147-156.
- PENIN, S. T. de S.,(1980). **A satisfação/insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, São Paulo.
- ROSENTHAL, R., (1973). The Pygmalion Effect Lives. **Psychology Today**. Set., p. 56-63.
- VENEZKY, R.L.,(1990). Definitions of Literacy. In: VENEZKY, R.L.; WAGNER, D.L.; & CILIBERTI, B. S.. **Toward Defining Literacy**. Newark. U. S. A.:IRA: International Reading Association, p.2-16.

# AS MUDANÇAS PSICOSSOCIAIS DO INDIVÍDUO NA TERCEIRA IDADE SOB A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS<sup>1</sup>

## THE INFLUENCE OF RELATIONSHIP AND ITS PSYCHOSOCIAL CHANGING IN THIRD AGE PEOPLE

Locimara Ramos KROEFF<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este estudo inclui uma pesquisa com sujeitos maiores de 60 anos, participantes de três grupos de convivência para idosos na cidade de Porto Alegre/RS/Brasil. Investigou-se como o inter-relacionamento grupal influencia nas mudanças da vida na velhice, nas relações dos grupos e dos indivíduos com a sociedade. Nestes sujeitos, constatou-se uma procura de estímulo externo (grupos) para serem socialmente reativados, cujo processo disparador foi a indignação com a solidão, improdutividade mental, física e relacional gerada pelas perdas: aposentadoria, viuvez, ausência dos filhos, etc.*

**Palavras-chave:** terceira idade; mudanças psicossociais.

### ABSTRACT

#### THE INFLUENCE OF RELATIONSHIP AND ITS PSYCHOSOCIAL CHANGING IN THIRD AGE PEOPLE

*This search includes a research with the third age (more than 60 years old), in 3 different acquaintance groups in Porto Alegre city, Rio Grande do Sul state, south of Brazil. The influence of the groupal relationships in the changes of the elders lives was observed, with the encrease of new relationships. These*

(1) Dados sobre este trabalho, com o mesmo título, foram apresentados na condição de Temas Livres p.69 do XI Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia de 5 a 9 de dezembro de 1997.

(2) Locimara Ramos Kroeff, Graduada e Licenciada em Psicologia na UFRGS, Psicóloga da Universidade para a Terceira Idade de UFRGS.

Endereço para correspondência: Rua José Garibaldi, 1628, CEP: 94425000

Viamão-RS Fones: (051)4853057 e (051)9603636 E-mail: locirk@vortex.ufrgs.br

Órgão financiador: Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

Orientador da pesquisa: Sergio Antonio Carlos, Doutor em Serviço Social, professor adjunto do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

*people seeked new stimuli in other to cope with distress caused byloneliness, security pensions, widowhood and the loss of their children.*

**Key words:** *third age people, psychosocial changes*

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a sociedade tem se dedicado aos idosos devido o "problema" do aumento desta população. Assim, a política social construída, até então, para uma população especificamente jovem é discriminadora com relação ao velho e ineficiente para lidar com a situação futura que prevê uma população significativamente mais envelhecida.

Segundo Salgado (1979), a marginalização social do idoso é traduzida, especialmente, pela falta de participação no processo de integração na sociedade, sendo que a marginalização se caracteriza como uma situação oposta à integração social. Portanto, os programas e projetos para a terceira idade, lançados no meio social, podem representar um reengajamento social para receber e atender o idoso desengajado na sociedade devido a ausência de preparação para a aposentadoria. Assim, questiona-se este processo dialético do idoso se *desengajar* (Salgado, 1979), como cidadão e se engajar no sistema marginalizador, sendo que há, também, a oportunidade de produzir, num processo de contra cultura, um novo engajamento social.

Através do saber adquirido, pode-se realizar uma reformulação no contexto social e pessoal da velhice, trazendo uma prevenção mais eficiente para evitar o agravamento dos problemas próprios do envelhecimento. Neste sentido, a presente pesquisa objetivou, com o estudo sobre as relações dos grupos e dos indivíduos com a sociedade, estudar a influência das relações interpessoais nas mudanças pessoais investigando como o inter-relacionamento grupal atua numa possível alteração social em relação a velhice. Buscou-se avaliar tanto os aspectos gerais do grupo em estudo como os aspectos individuais de cada sujeito selecionado dos grupos, fazendo uma integração, e identificar os tipos de mudanças que

se estabeleceu na vida do idoso: se intervém trazendo mudança, não só no comportamento, mas inclusive, nos paradigmas do indivíduo, verificando até que ponto os problemas são solucionados ou deslocados e o quanto essas mudanças significam ou não uma *alteridade* (Querolin, 1994) na vida pessoal e social.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em três grupos de convivência de terceira idade de Porto Alegre-RS. Realizou-se 101 visitas para entrevistas, observações das atividades dos grupos e aplicação de um questionário para traçar o perfil tanto dos grupos quanto dos sujeitos. O questionário foi respondido por dez sujeitos de cada grupo, perfazendo 30 sujeitos. Foram selecionados tendo como critérios a frequência ao grupo há pelo menos um ano. Destes, selecionou-se, para a amostra A, quatro participantes de cada grupo estudado (totalizando doze sujeitos), a fim de realizar entrevistas semi dirigidas.

### Perfil dos Grupos

#### Grupo 1

Se caracteriza por pertencer a comunidade de um bairro de Porto Alegre. O Centro Comunitário, ao qual está ligado, existe há 50 anos, possui em torno de 190 participantes com mais de 50 anos de idade e é gratuito. Este grupo funciona com uma presidente, uma vice presidente, um conselho administrativo e fiscal.

**Objetivos:** promover as relações sociais, a participação dos idosos em eventos culturais e proporcionar o acesso às informações e ao conhecimento.

**Atividades:** orientação sócio familiar, palestras mensais, bocha, bailes semanais (esti-

ma-se de 80 a 100 freqüentadores, onde o número de homens e mulheres está mais equilibrado), ginástica, artesanato, fisioterapia e o grupo de convivência (de 5 a 30 mulheres; nestas programações raramente aparecem homens).

Na coordenação geral estão funcionários da FESC (órgão municipal) que definem a programação básica a ser desenvolvida no decorrer do ano para o grupo. As reuniões administrativas do grupo são divididas em técnicas (funcionários da FESC) e da diretoria (funcionários da FESC, presidência e conselho do grupo).

Nos bailes é liberada a venda de bebidas alcoólicas. Também são vendidos salgados, sendo que as quituteiras pertencem ao grupo. O dinheiro arrecadado é somente da copa dos bailes e de chás organizados pelo próprio grupo e serve para comprar material como equipamento de som, frizer, etc. O som mecânico tem como repertório músicas de fandango, sendo administrado por funcionários da FESC. Há também uma banda de samba ao vivo constituída por homens componentes do grupo. Apesar dos freqüentadores do grupo pertencerem, a maioria, a uma camada social de baixo poder aquisitivo, percebe-se um forte preconceito contra aqueles que não se preocupam com a aparência: estarem vestidos de acordo para o baile e limpos, como por exemplo quando um homem chega da cancha de bocha de abrigo e empoeirado para o baile, geralmente é barrado ou chamam-lhe a atenção.

## Grupo 2

Está constituído dentro de um Clube freqüentado pela alta sociedade de Porto Alegre. Portanto, trata-se de uma instituição paga constituída de associados. Conta com 60 mulheres inscritas no grupo e mais simpatizantes. Este grupo existe há 10 anos.

Objetivo: é o lazer, buscando, através deste, melhorar a qualidade de vida.

Atividades: coral, curso de dança (pagode, com 100 alunas), chás com baile mensal

(em torno de 180 participantes), almoços, passeios, viagens eventuais, intercâmbio com outros grupos.

Este grupo de terceira idade se constitui como um dos departamentos do clube e possui diretora, vice-diretora, tesoureiro, secretária, relações públicas, rainha, 2 princesas e grupo de apoio (totalizando 20 das 60 integrantes). O grupo também possui um estatuto cujas alterações no mesmo dependem da aprovação do conselho do clube. Em geral, a presidência do clube apoia todas as decisões e idéias da diretora do grupo e dá ao grupo total autonomia para se encaminhar. A presidência, assim como as diretorias do clube trocam de 2 em 2 anos, sendo as diretorias indicadas pela presidência.

A idade mínima seria 60 anos, mas como pessoas em torno de 50 anos procuram o grupo é permitida a adesão das mesmas. Não existe cobrança de presenças com total liberdade de escolha de ir e vir das integrantes e participantes.

A diretoria organiza passeios para águas termas e uma vez por ano viajam ao exterior. Nos chás com baile cobra-se um ingresso, no entanto, as 60 associadas do grupo são isentas. É rara a presença de homens. Eles não estão inscritos, mas, como o grupo é aberto aos sócios idosos do Clube, os homens participam eventualmente em atividades como almoços e festas. O baile tem som mecânico, tendo como repertório pagode, axé music e músicas alemãs. Algumas integrantes comentam que, quando começaram a freqüentar o grupo, estranhavam ou achavam esquisito o fato das mulheres tirarem outras para dançar. Agora, dizem que se acostumaram e aderiram com facilidade.

As palestras são dispensadas, pois dizem não querer saber sobre doença e as sugestões dos integrantes do grupo se restringem às atividades de lazer. Observa-se um discurso geral dos idosos no Grupo de não comentarem transtornos ou problemas de suas vidas pessoais. Há uma rejeição às queixas, e cultuam o pensamento positivo. Tais atitudes e verbalizações

estão representadas como um pacto de só se falar em coisas alegres, ficando implícito que aqueles que não cumprem esse pacto ficam mais a margem do grupo. Como exemplo, heis um caso de uma componente que estava preocupada e deprimida com um problema de saúde do qual foi vítima, sendo obrigada a largar algumas atividades. Durante um determinado evento do grupo só ela se encontrava sozinha numa mesa, algumas se aproximavam e falavam com ela superficialmente, pois sempre comentava o seu problema. Todos a tratavam muito educadamente, mas ninguém estava disposto a ouvir as suas "lamúrias". Ela acabou indo embora mais cedo.

### Grupo 3

Caracteriza-se por pertencer a uma Universidade Pública. O grupo existe há 7 anos. Além do grupo de terceira idade, o idoso obtém como identidade ser aluno da Universidade. Os participantes estão, predominantemente na faixa de 60 a 75 anos, residentes, a maioria, em Porto Alegre e alguns na grande Porto Alegre, sendo mais de 90% do sexo feminino. Quanto a escolaridade apresenta uma maioria de sujeitos com segundo e terceiro grau.

Objetivos: resgate da cidadania e exercício da autogestão nos grupos.

Atividades: artesanato, teatro, ioga, coral, grupo comunitário, línguas, fitoterapia, ecologia, etc.

O funcionamento deste grupo consiste em reuniões semanais com todos os seus participantes, em torno de 130, e atividades em subgrupos: oficinas e/ou grupos de interesses. Nos encontros semanais são realizadas palestras e painéis sobre temas de interesse do grupo. Tal grupo funciona como um "pólo irradiador" de onde derivam os subgrupos.

Os subgrupos diferenciam-se pelo interesse central de seus participantes. Os grupos de desenvolvimento interpessoal voltam-se primordialmente para o próprio sujeito na relação

com os seus pares, enquanto os grupos de interesses demonstram também um envolvimento com as questões comunitárias, funcionando como elementos multiplicadores. Pode-se diferenciar tais grupos conforme Lewin (apud Hagemann, 1977:47), classifica: "*Psico-grupo: centrado em si mesmo - objetivo: próprio crescimento e Sócio-grupo: voltado para a realização de tarefas (fábrica, sala de aula, etc.)*". Assim, podemos definir nesta instituição os grupos de interesse como sócio-grupo e os grupos de desenvolvimento interpessoal como psico-grupo. Os subgrupos tem encontros periódicos (uma vez por semana), sistemáticos (durante o semestre) e com dia e hora pré determinados. Os grupos de desenvolvimento interpessoal são coordenados por um(a) psicólogo(a) ou estagiário(a) de psicologia. Os subgrupos são coordenados pelos próprios usuários atendendo a um princípio de autoreferência e autogerenciamento promovido pela instituição, dentro da ideologia da autogestão, sendo constituídos autonomamente pelos seus participantes.

### ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A diferença da dinâmica dos grupos estudados baseou-se na instituição de origem a qual estava subordinado, determinando dependência relativa às ideologias pertinentes a cada grupo.

A maioria das atividades no grupo 3 eram coordenadas pelos participantes do grupo gratuitamente, enquanto nos grupos 1 e 2 eram coordenadas por profissionais contratados ou estagiários.

Na dinâmica da organização na condução das atividades, os grupos 1 e 2 se assemelhavam por não cobrarem assiduidade e participação dos componentes, sendo que ambos abriam espaço para participar e assumir tarefas. Apesar de não haver cobrança de presença dos integrantes nas atividades, nem tão pouco inscrição nas mesmas, estes grupos se mantinham organizados.

Todos os grupos apresentavam segurança na organização e condução das atividades. O grupo 3 diferenciou-se por privilegiar a busca do conhecimento, valorizando atividades voltadas para a comunidade e cobrava assiduidade e comprometimento dos seus integrantes.

O grupo 2 adaptou-se às circunstâncias do próprio grupo através de um novo costume (dança de pares femininos), que as próprias idosas criaram pela falta da figura masculina e pela necessidade de se divertir dançando, que se caracteriza como totalmente oposto aos costumes implementados durante a juventude e vida madura dessa geração onde os bailes eram caracterizados pela dança de pares (homem com mulher).

Nos grupos 1 e 3 observou-se uma tendência dos idosos pedirem aos funcionários ou coordenadores que fizessem as tarefas por eles, buscando uma dependência e responsabilizando o outro pelo desfecho das decisões. No grupo 3, apesar da ideologia do autogerenciamento, observou-se que a maioria dos participantes tendem a atribuir as decisões para os coordenadores. Assim, o idoso livrava-se de desafiar a sua competência e testá-la, buscando uma dependência no funcionário que seria o responsável se as coisas não acontecessem.

Identificou-se, portanto, uma resistência destes idosos para sair da posição de *sujeitado* (Foulcault, 1992), repetindo comportamentos de submissão. Mesmo com a proposta de intervenção psicossocial para reconstruir um modo de relação grupal mais participativo e menos centrado em determinadas pessoas, percebeu-se no grupo 3 que, às vezes, a própria coordenação da instituição entrava num jogo contraditório, atendendo ao apelo do grupo por um dirigente com maior poder decisório.

Constatou-se que determinadas mudanças significavam uma *alteridade* (Querolin, 1994) na vida pessoal do idoso, enquanto outras significavam uma mudança aparente socialmente. No grupo 2 a mudança aparente foi flagrada na contradição sendo que, ao determinarem a "regra" básica de só se falar em coisas alegres, admitiam que existem problemas, porém, esses deveriam ser negados no grupo. O grupo se eximia da função de participar desses problemas - isso era delegado para qualquer outra instância que também não seria de sua conta. Aqui pode-se constatar o que Watzlawick et alli (1973), identificou como mudança de 1ª ordem, pois o comportamento de alegria e contentamento do grupo apareceu como opositor aos infortúnios da vida e aos problemas, porém, esses não sendo resolvidos continuavam latentes, apesar da "máscara" colocada omitindo-se ou rejeitando-se tais problemas no grupo.

A pesquisa nos grupos permitiu verificar a valoração fundamental que a maioria dos idosos colocavam nas relações interpessoais proporcionada pelos grupos, pois a representação do grupo pode ser comparada com a representação que o trabalho ou a família tiveram em suas vidas.

Identificou-se, que o movimento pessoal, inter-relacional e grupal reflete uma possível alteração social em relação a velhice. Os dados obtidos indicaram alterações na forma do idoso se relacionar em áreas categorizadas como: familiares, financeiras, sociais, físicas e pessoais.

A aplicação do questionário permitiu a elaboração de tabelas comparativas expostas abaixo com os dados mais relevantes.

As diferenças no poder aquisitivo dos grupos:

**Tabela 1** - percentagem salarial

G1 = 1 a 4 sal = 92%	G2 = 10 ou mais sal = 100%	G3 = 1 a 4 sal = 12%
G1 = 5 a 9 sal = 8%		G3 = 5 a 9 sal = 68%
		G3 = 10 ou mais = 20%

Quanto a escolaridade os grupos 1 e 2 tinham instrução equiparadas, apesar da gran-

de diferença no poder aquisitivo e o grupo 3, apresentou o mais alto nível de instrução:

**Tabela 2** - grau instrução dos grupos

G1 = 1º grau = 74%	G2 = 1º grau = 68%	G3 = 1º grau = 14%
G1 = 2º grau = 24%	G2 = 2º grau = 28%	G3 = 2º grau = 44%
G1 = 3º grau = 2%	G2 = 3º grau = 4%	G3 = 3º grau = 42%

O dado acima talvez possa representar que a classe média valorizava mais a busca do conhecimento, a cultura, enquanto as limitações da classe baixa não permitiam este tipo de preocupação, e na classe alta, que por essência é capitalista, a preocupação principal para a geração destes idosos sempre foi a aquisição de bens materiais.

Outra diferença marcante nestes grupos foi a participação dos homens nos eventos sociais conforme os dados obtidos:

**Tabela 3** - percentagem de homens nos grupos

GRUPO 1 = 40%	GRUPO 2 = 2%	GRUPO 3 = 8%
---------------	--------------	--------------

No grupo 1, que tem menor poder aquisitivo, as mulheres tinham mais companheiros a disposição para as festividades. Nos grupos 2 e 3 era mais raro. Supõe-se que nos grupos com melhor condição financeira haja homens de negócio que tendem a se aposentar mais tarde. Além disso, o poder aquisitivo dos idosos pertencentes a classe social do grupo 2 poderia proporcionar um leque maior de oportunidades, de relações e opções de programas sociais e de lazer, somando-se a isso a crença cultural de que, em geral, os homens velhos abastados buscam se relacionar com mulheres mais jovens. Portanto, era mais comum ver as mulheres do grupo 1 acompanhadas de maridos ou namorados. No grupo 2, até as casadas estavam raramente acompanhadas pela figura masculina nas programações festivas.

Os depoimentos dos idosos, indicaram uma busca de estímulo externo para tornarem-se socialmente mais ativos, sendo os grupos contribuidores para a reatividade nestes sujeitos. Assim, tornaram-se socialmente mais atuantes pelo estímulo proporcionado pelo ambiente grupal. Conclui-se que, ao procurar os grupos de terceira idade, o idoso já havia implementado uma mudança de atitude. O processo disparador para esta mudança foi a indignação do velho com a situação de solidão, de improdutividade mental, física e relacional em que caiu pela aposentadoria, perda do cônjuge, ausência dos filhos e/ou pelo próprio envelhecimento físico. Os depoimentos dos sujeitos da amostra A denotam que eles mesmos entraram nos grupos com o propósito de reagirem diante de determinada situação que estavam vivenciando:

*"Perdi meu marido por causa de um ataque cardíaco que teve quando o seu time de futebol perdeu... Morreu por causa de uma bobagem... Depois disso o meu filho mais velho se suicidou por causa da morte do pai... Foi por isso que vim parar aqui"* (no Grupo) - Maria, 72 anos.

*"Fui trazida por uma amiga, estava muito solitária, parada, então ela me trouxe pra cá. Antes outras já tinham me convidado, mas eu achava bobagem, não fazia a minha cabeça. A primeira vez que vim para o X (grupo) fiquei chocada, achei deprimente aquela velharia... Aí eu me dei conta que também estava velha como eles.... Depois acostumei e achei legal"* - Tereza, 61 anos.

Quanto a melhor qualidade de vida, uma vida que seja alegre, além de saudável, estar intimamente vinculada com uma melhor produtividade e menor índice de estados de doença, os depoimentos abaixo dos sujeitos da amostra A versam sobre esta questão:

"*Eu admiro esta senhora, ela teve um ataque cardíaco, depois um tumor no cérebro, ficou careca, perdeu os movimentos e não desistiu do grupo... Ela faz ginástica, se esforça e quem olha não diz que já aconteceu tudo isso com ela*" - Leda, 65 anos.

"*Fulana fala assim por causa de um derrame cerebral, agora ela tá aprendendo a falar de novo e nunca falta a aula e tá sempre trabalhando*" (no grupo) - Zilla, 63 anos. Ambas as vítimas dos eventos citados nos depoimentos referem pessoalmente que o grupo e as amizades ajudam-nas muito a reagir, "*dão força*".

As doenças físicas e mentais na velhice passam a ser encaradas, embora ainda com surpresa, como nas etapas anteriores da vida: na maioria das suas enfermidades os idosos passam a ser recuperados, tratados e também curados. O ciclo velhice, doença e morte, logicamente estereotipado, torna-se ultrapassado diante da longevidade viável no ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa são suficientes para mostrar que as relações interpessoais, promovidas nos moldes dos grupos investigados, influenciam profundamente numa reformulação social e pessoal da velhice impedindo que os idosos se tornem propensos a ficarem marginalizados socialmente.

O grupo surge, então, como um lugar onde o idoso terá espaço para produzir mudanças na sua vida e desse retirará o apoio para suas transformações serem aprovadas socialmente, incluindo o meio familiar. A partir do grupo, o idoso segue introduzindo novos costumes, valores, hábitos, idéias em sua vida. O

relacionamento interpessoal criativo, *afetivo e efetivo* (Kroeff & Schneider, 1998), seja com o grupo ou/e com a família torna-se fundamental e necessário para aumentar as possibilidades de mudanças e aprimorar a qualidade de vida do velho.

Portanto, os grupos de idosos tornam-se socialmente necessários, no sentido de aproveitar o insight do velho em determinado momento de sua vida, a fim de resgatar a qualidade de vida e transformar estigmas viciados em torno do envelhecimento. Por isso, o apoio da sociedade para os grupos de terceira idade torna-se de fundamental importância para a saúde pública, partindo-se do pressuposto que saúde é tanto física como mental.

Junto ao aumento do envelhecimento da população mundial os valores e conceitos com relação a velhice passam por uma forte transformação social, profundamente sentida pela presente geração de avôs e avós e conflituada devido ao despreparo para a realidade social atual. Entretanto, a reeleitura globalizada sobre o envelhecimento, que oportuniza ações preventivas, fornecerá subsídios para a construção de um novo modo de viver a velhice para as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 39-165.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 225.
- FOULCAULT, M. (1992). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 210-248.
- HAGEMANN, L.; Pinhal, M. A.; Silva, M. S.; Carlos, S. A. (1977). *A teoria psicológica de Kurt Lewin*. Porto Alegre, Cursos de Pós Graduação em Educação, UFRGS, 47.

- KROEFF, L. R. & Schneider, A. (1998). O idoso e o vínculo institucional. *Velhice que idade é esta?* Porto Alegre, Síntese, 141-151.
- QUEROLIN, L.(1994). Psicoterapias - independência ou subordinação!? *CFP: Almanaque*, Ano IX, nº 36.
- SALGADO, M. A. (1979). Gerontologia social. Rio de Janeiro: *CBC/ISS*(cadernos verde), nº 150.
- SEVERINO, A. J. (1989). *Metodologia do trabalho científico*. 15 ed. São Paulo: Corteze Autores Associados, 238.
- VERAS, R. P. (1994). *País de jovem com cabelos Brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro: Dumará, 168-180.
- WATZLAWICK, P. et alli.(1973). *Mudança: princípios de formação e resolução de problemas*. São Paulo: Ed. Cultrix, 19-100.

## COMUNICAÇÃO

# PROTOCOLO HOSPITALAR ÀS MÃES EM PROCESSO DE DOAÇÃO DO RECÉM-NASCIDO<sup>1</sup>

## SET OF PROCEDURE WITH PARTURIENT THAT WISH TO DONATION YOUR NEWBORN CHILD

Adriana Said DAHER<sup>2</sup>  
Diana Tosello LALONI<sup>3</sup>  
Makilim Nunes BAPTISTA<sup>4</sup>

### RESUMO

*Observa-se poucos trabalhos destinados ao acompanhamento de parturientes que desejam doar seus bebês. A importância deste acompanhamento reside em auxiliar a decisão sobre a doação. Objetivou-se com este trabalho descrever um protocolo utilizado com 24 parturientes que demonstraram interesse em doar o Recém-Nascido (R.N.) no período entre 1996 e 1998, num Hospital-Escola de Campinas - SP, como também algumas características sociais dos sujeitos. A maioria possuía nível socio-econômico baixo e faixa etária entre 16 e 36 anos. A maioria estava desempregada durante a coleta, não possuindo renda fixa (79,2%), sendo 66,6% das parturientes solteiras, casadas (12,5%), amasiadas (8,3%), separadas legalmente (8,3%) e divorciadas (4,1%). O protocolo foi composto por entrevista inicial com Psicóloga e Assistente Social, para investigação dos aspectos psico-sociais e econômicos, assim como a intenção da doação. Os sujeitos foram acompanhados individualmente com o propósito de auxiliar na decisão de doar o R.N. Dos 24 casos, 50% não requereram doação; 41,6% efetuou-se a doação e, 8,3% ocorreu óbito do R.N. Acredita-se que este protocolo auxilie a parturiente a enfrentar a decisão e as conseqüências da doação de forma mais concisa e eficaz para este momento estressante da vida.*

**Palavras-chaves:** Parturientes; doação; protocolo; recém-nascido.

<sup>(1)</sup> Trabalho apresentado no II Congresso Iberoamericano, Madrid (Espanha), 1998.

<sup>(2)</sup> Mestre em Psicologia Clínica - PUC de Campinas. Psicóloga Hospitalar - Hospital e Maternidade Celso Pierro

<sup>(3)</sup> Docente da PUC de Campinas. Chefe do Serviço de Psicologia do Hospital e Maternidade Celso Pierro. Doutoranda em Psicologia Clínica - PUC Campinas

<sup>(4)</sup> UNIARARAS e Universidade Braz Cubas. Doutorando UNIFESP - Escola Paulista de Medicina

## ABSTRACT

*There are few researches about the accompaniment of the parturient that wish to donate their newborn child and the importance of this accompaniment lies on the support to the donation decision. The target of this research was describe a set of procedure used with 24 parturient that had shown interest in donating their newborn child (N.C.) from 1996 until 1998 in a School-Hospital of Brazil, Campinas (São Paulo) as well as some social characteristics of this women. Most part of them had low social and economic level and average age 25.5 years. Great part of these subjects were unemployed and didn't have income (79,2%) and 66,6% was single, 12,5% married, 8,3% lived together, 8,3% divorced and 4,1% separated. There was in this set of procedure an interview with a Psychologist and a Social Assistant, to require economical, psychological and social aspects as well as some variables of the donation intention. The subjects were followed individually in order to help them in their choice of donating or not. Among the 24 cases that required accompaniment, 50% didn't donate the babies, 41,6% donated and 8,3% of the children died before ending procedure. This set of procedures helps the parturient face the donation decision and the consequences of this stressful moment of their lives.*

**Key-words:** Parturient; Donation; Procedure; Newborn child.

## INTRODUÇÃO

A gravidez pode ser considerada uma fase de grandes transformações corporais bem como psicológicas, envolvendo inclusive mudanças ou adaptações entre o casal (Maldonato, 1987). A gravidez também pode ser vista como um período de grande stress, onde se observa um sensível aumento do risco de vários transtornos, bem como de problemas relacionados com a saúde mental (Llewellyn, Stowe e Nemeroff, 1997).

Um exemplo clássico é a disforia pós-parto ou "blues" que incide em 50 a 75% das puérperas e tipicamente ocorre por volta do quarto ou quinto dia após o parto (Kumar, 1990). Algumas características do blues são: mistura dos sentimentos de felicidade e realização com sensações auto-limitantes; mudanças suaves de humor; euforia ou exaltação; insônia e hiperatividade, o que, muitas vezes pode influenciar na capacidade de pensamento e, inclusive no processo decisório sobre aceitação do R.N., bem como no processo de abandono ou doação.

Diversos são os fatores de risco que podem estar associados aos transtornos na gravidez, principalmente os relacionados com os aspectos afetivos, dentre eles: problemas psiquiátricos antecedentes; problemas de relacionamento com o parceiro; precário apoio emocional durante a gravidez; solidão; idade precoce; baixo nível educacional; baixo nível sócio-econômico e falta de planejamento (Alvarado e cols., 1993).

Principalmente nos países do chamado terceiro mundo, as condições econômicas e sociais se tornam um agravante nas decisões sobre manter ou não a gravidez, bem como a guarda da criança. Deve-se ainda considerar as grandes mudanças sociais observadas nas últimas décadas sobre a inserção da mulher nos meios profissionais e a sua relevância na questão econômica-familiar (Lewis, 1995; Baptista, 1995; Bottura Jr., 1994).

É comum o surgimento de um padrão de comportamento entre gestantes, que ao chegarem na Maternidade, em trabalho de parto, manifestam o desejo de não ver seus filhos,

logo após o nascimento, uma vez que têm o objetivo de não mantê-los sob seus cuidados, pois, acreditam que a doação será mais benéfica para a criança e para si própria. Porém, nem sempre esta decisão provém totalmente e exclusivamente de uma necessidade pessoal e sim de pressões sociais e familiares das consequências do parto.

Com relação a este ponto, Sidman (1995) relata que a coerção ocorre em diversos níveis da vida das pessoas e acabam por controlar seus comportamentos, através de suas consequências. Na maior parte das vezes, estas mulheres estão sendo influenciadas e controladas por diferentes fatores:

- Pessoal - acreditam que não têm condições de exercer a maternidade, não se sentindo aptas para ela;
- Social - têm receio do julgamento que sofrerão da comunidade;
- Familiar - os pais e familiares não aprovam a gravidez, e
- Financeiro - não possuem meios materiais para suprirem as próprias necessidades e as do bebê.

A doação passa a ser a solução mais rápida e eficaz de todos os problemas criados pelo nascimento da criança, pois esta esquiva-se do problema atual e dos futuros problemas que poderão surgir. A parturiente neste momento de pressões não tem, na maioria das vezes, condições de avaliar sozinha as possíveis saídas e as consequências de cada uma delas.

Outras características importantes de serem consideradas são apontadas por Berthoud (1995), que indica fatores de risco no período grávido-*puerperal* em primíparas jovens relacionados ao baixo nível de informação; experiências negativas durante este período e falta de assistência e suporte emocional por parte da equipe de saúde.

Em relação à visão de filhos adotivos sobre o motivo pelo qual seus genitores realizaram a doação, foi realizado um estudo no Brasil,

que teve como objetivo verificar os sentimentos destes sujeitos. Os resultados demonstraram que uma das principais causas que levaram os pais a concretizar a doação, na opinião destes, foi por falta de condição financeira (34%); desagregação familiar (16%) e rejeição (14%), o que também acaba sendo conseqüência da realidade econômica e social do país (Weber e Cornélio, 1995).

A equipe de saúde que presta assistência à gestante parece ser fundamental no apoio emocional necessário à este período, principalmente em relação às mulheres que não possuem um adequado suporte social e familiar. Porém, nem sempre é possível observar programas hospitalares específicos para esta demanda, principalmente no Brasil

Algumas experiências de equipes específicas no atendimento a gestantes podem gerar, inclusive, resultados relativos à decisão de abandono ou permissão para doação do R.N. (Viçosa e cols., 1987).

Santos e cols. (1997) implantaram um serviço para atendimento de adolescentes na região Norte do Brasil, tendo como objetivo fornecer suporte psico-social em quatro momentos do período grávido-*puerperal*: internação; parto; pós-parto e alta hospitalar. O programa abordou questões como aleitamento; cuidados maternos; vínculo emocional entre mãe e filho, e planejamento familiar e retorno às funções sociais como a escola. As autoras concluíram que o atendimento psicológico durante esta fase é fundamental para que a mulher tenha um aumento de confiança no seu novo papel, bem como diminuí-se os riscos de abandono do bebê.

Daher e cols. (1997) implantaram um serviço de atendimento interdisciplinar em uma enfermaria de obstetrícia para gestantes de alto risco, com o objetivo de propiciar melhor atenção da equipe a esta população, além de trabalhar as expectativas das gestantes frente à gestação e ao nascimento. Os atendimentos ocorriam três vezes por semana e faziam parte

da equipe uma psicóloga, assistente social, enfermeira e o médico. Os resultados apontaram para uma melhor interrelação entre as gestantes, aumentando as verbalizações das dificuldades e dúvidas sobre este momento, assim como a discriminação das crenças disfuncionais, obtendo comportamentos mais efetivos de enfrentamento dos problemas.

Os dois trabalhos relatados anteriormente não foram descritos de forma a conhecer os passos fundamentais e objetivos específicos, o que impede de serem avaliados quanto à sua metodologia e eficácia.

Brett e Brett (1992) relatam um programa mais detalhado para aconselhamento de gestantes em situação de crise. Os resultados demonstram que 64,6% de todas as gestantes que passaram pelo Centro de Gestantes passavam por situação de crise, sendo que 19,5% destas foram encaminhadas para informações e instruções sobre a gravidez; 4,7% para aconselhamento de doação do R.N.; 3,7% para aconselhamento pós-aborto; 3,7% por problemas referentes ao diagnóstico de gravidez e o restante por outras razões.

É importante salientar a falta de bibliografia sobre trabalhos, inclusive hospitalares, bem delineados com parturientes que desejam doar seu R. N., já que temas voltados para adoção são mais pesquisados. Talvez um dos problemas iniciais para esta escassez seja a própria dificuldade da equipe de saúde em detectar parturientes que desejam fazer as doações (Falceto e cols., 1994).

O programa proposto por Brett e Brett (1992) constituiu em um atendimento de aconselhamento inicial de uma hora e meia, seguindo-se de sessões com o objetivo de se trabalhar questões ambivalentes e conflitos não resolvidos pelas grávidas. O primeiro passo foi identificar a situação de crise da grávida, seguido de assistência apropriada para cada caso, através de estratégias específicas. A segunda etapa constituiu-se de educação sobre a gravidez e desenvolvimento fetal, através da utiliza-

ção de vídeo. O terceiro passo relatado foi a identificação e avaliação das opções disponíveis, dentre elas: a continuidade ou término da gravidez, ou seja, doar a criança para familiares ou pessoas desconhecidas ou realizar o aborto, onde este procedimento é legalizado; manter-se casada com a criança ou criar a criança sozinha. A última etapa é a tomada de decisão propriamente dita, através da avaliação dos aspectos positivos e negativos de cada opção, utilizando técnicas de entrevista motivacional e role-playing.

O presente trabalho, surgiu com o objetivo de ajudar as mães a enfrentarem o conflito de doar ou manter o filho consigo, onde busca-se a compreensão das variáveis envolvidas no processo de doar, através de um conjunto de procedimentos sistematizados para o atendimento de parturientes que desejam doar o recém-nascido, bem como descrever algumas de suas características sociais.

## Método

### Sujeitos

Passaram pelo conjunto de procedimentos 24 parturientes, sem transtornos psiquiátricos, de um Hospital-Escola de Campinas - São Paulo (Brasil), no período de Janeiro de 1996 a Janeiro de 1998.

O trabalho foi desenvolvido com todas as parturientes que expressaram o desejo de doação, sendo que a maioria possuía nível sócio-econômico baixo e faixa etária entre 16 e 36 anos (média de 25,5 anos). Grande parte dos sujeitos se encontravam desempregados na ocasião da coleta de dados e não possuíam renda fixa (79,2%), sendo que 66,6% das parturientes eram solteiras, seguidas das casadas (12,5%), amasiadas (8,3%), desquitadas (8,3%) e uma separada (4,1%).

Com relação a algumas características relacionadas à moradia, metade da amostra (50%) já possuíam filhos e continuam morando

com estes; 37,5% moram com os familiares; 16,6% moram com os parceiros ou maridos; 16,6% moram com amigas e 8,3% não foi possível obter dados referentes ao aspecto de moradia, já que as entrevistas iniciais são realizadas pela Assistente Social e não constavam no relatório.

Em relação aos dados referentes à decisão dos genitores, 16 casos (66,6%) se negaram a assumir as responsabilidades da paternidade e/ou não tiveram informações sobre a gravidez ou o nascimento; em 4 casos (16,6%) os genitores não assumiram a paternidade, porém o parceiro ou marido atual assumiu as responsabilidades; somente em 2 casos (8,33%) o parceiro/marido assumiu a paternidade do RN e, 1 caso (4,16%) não foi especificado.

A respeito dos motivos da doação expressados pelas parturientes, é importante ressaltar que não ocorreu de forma sistemática a real apuração dos motivos que levaram à doação somente a situação econômica precária foi relatada por 12 sujeitos (50%) e os motivos combinados entre situação econômica precária mais outros fatores (condição emocional instável; violência do parceiro; incapacidade em assumir os cuidados do filho; falta de vínculo afetivo; falta de apoio dos pais e receio de pressão social, somam 7 casos 29,16%). Outros motivos relatados foram: infidelidade conjugal; impossibilidade de cuidar da criança devido à falta de tempo; dúvidas em relação ao possível genitor; pressão familiar; crença de difícil retorno às atividades normais, somando 20,8%. Dentre os sujeitos, 3 casos (12,5%) eram usuárias de drogas, especificamente de crack e 1 caso de epilepsia (4,16%), onde a patologia teve importância na decisão de doação.

## Material

Foi utilizado o seguinte material:

- Ficha de Avaliação da Parturiente, contendo as seguintes informações: condições sócio-econômicas; estrutura e suporte social / fami-

liar; fatores emocionais e fatores motivadores da doação.

## Procedimento

Os atendimentos das parturientes ocorriam individualmente, em ambiente restrito (Enfermaria de Obstetrícia; U.T.I. Neonatal ou em uma sala vaga), sendo que, quando a parturiente podia locomover-se, o atendimento era realizado no Ambulatório de Psicologia. O tempo necessário para se realizar o Conjunto de Procedimentos era variável, dependendo das condições de saúde da Parturiente e do bebê. A média observada deste processo durava em torno de cinco dias.

## DESCRIÇÃO DO CONJUNTO DE PROCEDIMENTOS

### Equipe Assistencial

A equipe que prestou assistência às parturientes foi composta de duas Psicólogas, sendo uma Psicóloga da UTI Neonatal e uma Psicóloga da Enfermaria de Obstetrícia, além de uma Assistente Social. Quando necessário e possível, o médico obstetra ou neonatologista, que estivesse acompanhando o caso, era consultado para troca de informações ao processo de decisão.

Sendo assim, os procedimentos serão descritos a seguir:

### 1 - Procedimentos Iniciais

Nesta fase, a equipe busca informações necessárias sobre comportamento da Parturiente, bem como os motivos que a levaram a expressar a intenção da doação.

1. A informação do desejo de doação do Recém-Nascido (R.N), chega à Psicologia através dos Obstetras ou da Assistente Social.

2. Fica suspensa a visita da parturiente ao berçário.
3. A psicóloga busca informações de como essa gestante se comportou antes, durante e após o parto (junto aos obstetras e equipe de enfermagem do Centro Obstétrico), sendo que as informações requisitadas eram: demonstrou algum tipo de preocupação em relação à criança?; quais as verbalizações feitas pela parturiente?; como a parturiente está se comportando no leito?
4. Contato individual da psicóloga com a parturiente em um local privado (sem tempo limite), com os objetivos de:
  - \* deixar claro a função de ajuda e apoio na tomada de decisão;
  - \* identificar os motivos que estão levando a tal decisão;
  - \* identificar as alternativas já planejadas;
  - \* analisar o grau de apoio familiar e social do sujeito;
  - \* identificar a pessoa que pode fornecer maior apoio no momento; e
  - \* averiguar se o pai da criança está de acordo com sua atitude.
5. Quando a parturiente é menor de 18 anos, a decisão de doação do R.N. deve ser tomada em conjunto com o seu responsável.
6. Contato individual da Assistente Social com a parturiente em um local privado, avaliando as condições sociais e econômicas em que a paciente encontra-se. Identificando necessidades, são tomadas providências, dentro da comunidade, para cada problema específico, como por exemplo, creches, cesta básica, auxílio econômico da Prefeitura e outros.
7. Discussão do caso entre a Psicóloga, Assistente Social e Médico que estão acompanhando a Parturiente e o R.N.

## 2 - Procedimentos Finais

Nesta fase a equipe auxilia a Parturiente a tomar a decisão sobre a doação, sendo assim:

1. **Decisão:** A parturiente pode desejar manter-se com o filho, mas possui dificuldades no enfrentamento de tal decisão.

**Atitude mais freqüente:** Esta recebe ajuda para escolher uma pessoa de seu convívio que possa apoiá-la e essa pessoa é contatada pela equipe com a finalidade de atuar como agente facilitador nos problemas que venham surgir, estando a equipe à disposição para orientações. Quando a dificuldade é no âmbito social, a Assistente Social atua buscando soluções na comunidade em que a Parturiente pertence.

Após a alta com o filho, é oferecido à parturiente a continuidade do acompanhamento psicológico, com o objetivo de ajuda no enfrentamento das contingências sociais que poderão surgir.

São marcadas entrevistas periódicas com esta mãe, de início na revisão Pós-parto (consulta após 40 dias do parto), e posteriormente, se for detectado algum tipo de problema ou se a mãe desejar, o acompanhamento psico-social terá continuidade.

2. **Decisão:** Quando o desejo de doar o RN. não está claro ou a parturiente está decidida em doar o R.N.

**Atitude mais freqüente:** A Assistente Social informa e orienta como é o processo de doação e quais são as etapas burocráticas a serem realizadas.

A parturiente não é orientada para preencher os documentos de doação que é responsabilidade da Maternidade.

A parturiente recebe alta hospitalar, o RN. fica no berçário e a visita ao RN. fica suspensa.

É marcada uma entrevista com esta parturiente, três dias após a alta, onde passará por avaliações psicológica e social, com o intuito de averiguar se a decisão foi mantida.

3. **Decisão:** Se a parturiente mudar de opinião, e decidir-se pelo filho.

**Atitude mais freqüente:** Ela é acompanhada até o berçário onde é realizado o processo de aproximação da mãe com o filho.

**4. Decisão:** Se a parturiente mantiver a opinião de doação.

**Atitude mais freqüente:** Se a decisão de doar permanecer após os três dias, é dada continuidade ao processo de doação e encaminhada-se ao Juizado de Menores.

É oferecido à parturiente, em ambos os casos, a possibilidade de continuar o acompanhamento psicológico.

Os médicos responsáveis pelo RN. são informados de todo o processo de tomada de decisão da Parturiente. A equipe de saúde que trata do RN. e da mãe são orientados de como lidar com eles, pois era freqüentemente observado a hostilidade da equipe de saúde em relação às Parturientes que optaram pela doação e necessitavam de acompanhamento médico.

Os registros de atendimento não ficam no prontuário da mãe e nem no da criança e sim em posse do arquivo do Serviço Social para que seja mantido o sigilo do processo.

## RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

Em relação a alguns dados sociais das gestantes, todas elas foram assistidas através do Sistema Único de Saúde, sendo este um serviço público e gratuito, sendo que a maioria das mulheres não trabalhava, o que difere das populações pesquisadas por Brett e Brett (1992) e Falceto e cols. (1994) onde a maioria das mulheres possuíam um rendimento, mesmo sendo baixo.

Algumas condições sócio-econômicas e educacionais, citadas por Alvarado e cols. (1993) como fatores de risco para o abandono dos R.N., também foram observadas com esta população. Uma grande porcentagem das mulheres que não residiam com seus parceiros (84%); a maioria das mulheres eram solteiras (66,6%); a maioria das mulheres não necessitavam de uma condição educacional básica para exercer

uma atividade profissional, apesar da maioria (79,2%), confirmando possíveis fatores de risco para a doação.

No ano de 1995, quando ainda não estava estabelecido o Conjunto de Procedimentos citados acima, os casos onde as parturientes mencionavam o desejo de doação do seu R.N. eram encaminhados via Serviço Social. Dos 14 casos que deram entrada, todos foram enviados para o Juizado de Menores, não tendo acompanhamento posterior de como foi dado o seguimento dos casos.

Em função da falta de dados anterior à implantação do Conjunto de Procedimentos, não se pode comparar se houve aumento ou diminuição nos casos de doação.

Com a implantação do Conjunto de Procedimentos, nos anos de 1996 a 1998, os resultados obtidos foram:

Dos 24 casos que passaram pelo Conjunto de Procedimentos, 12 casos (50%) não requereram doação; em 10 casos (41,6%) efetuou-se a doação e, em 2 casos (8,3%) ocorreu o óbito do R.N. antes da conclusão do Conjunto de Procedimentos.

Falceto e cols. (1994), através de um programa de observação de puérperas que desejavam doar seus bebês, encontraram 28,57% que permaneceram com seus filhos e 57,15% destas mulheres que concretizaram a doação, porém somente se realizaram anamneses e follow-up de uma semana após (visita familiar) com estas mulheres, não ocorrendo algum tipo de programa de intervenção.

Já Brett e Brett (1992), realizando um programa de aconselhamento à gestantes, obtiveram os seguintes resultados: optaram por continuar a gravidez 46%; decidiram pelo aborto 43,9%; sofreram aborto espontâneo 7,9% e 2,2% não foram relatados resultados, o que se assemelha aos resultados deste estudo. Pode-se observar algumas similaridades nos dois programas, principalmente em relação ao suporte fornecido à mulher, bem como o incentivo à tomada de decisão, independente de sua

escolha. No entanto precauções devem ser tomadas no sentido das diferenças entre os dois programas e das diferenças sociais existentes entre os dois países, principalmente sobre a questão do aborto que não é um procedimento legalizado no Brasil.

Outra diferença, em nível institucional, diz respeito ao tempo em que a mulher deve tomar a decisão sobre a doação do R.N., pois por problemas institucionais deste hospital brasileiro, o R.N. não pode permanecer internado por um prazo maior do que aproximadamente 5 dias, devido a riscos de infecção; uso de leito desnecessariamente e custos de internação. Desta maneira a decisão da parturiente deve ser tomada, em conjunto com a equipe, durante o período onde pode estar ocorrendo o "blues", que segundo Kumar (1990), a possível instabilidade de humor, a sensação auto-limitante podem influenciar na sua capacidade de pensamento e interferir na decisão, motivo suficiente para a existência de um serviço de acompanhamento às parturientes.

Analisando algumas características do Conjunto de Procedimentos implantado, pode-se observar alguns pontos que devem ser revisitos e modificados para aumentar os dados de avaliação do processo. O primeiro item diz respeito à confecção de um instrumento para a realização de uma anamnese mais detalhada e específica a este tipo de população, bem como uma avaliação de follow-up para detectar se o programa auxiliou de forma eficaz a tomada de decisão sobre a doação do R.N.

O segundo item se refere à inserção do genitor, quando possível, nas discussões e avaliação da doação, em conjunto com a parturiente, pois observa-se que a decisão em conjunto pode ser fundamental para o resultado do processo, bem como um trabalho com a equipe de saúde, com o objetivo de discutir e trabalhar a questão do preconceito da equipe para com as mães que decidem doar o R.N. (Falceto e cols. 1994; Bottura Jr., 1994).

Com relação a algumas limitações institucionais, a equipe de saúde composta por

Psicólogo, Assistente Social e Médico deveria dar suporte inclusive aos finais de semana e feriados, o que não ocorre atualmente.

Através do atendimento interdisciplinar no Hospital, foi visível a falta de informações das mulheres que buscavam atendimento médico, do período gestacional, parto e puerpério, assim como a falta de suporte social e familiar na maioria dos casos, corroborando mais uma vez a tese de que são necessários e fundamentais programas de acompanhamento psico-social para grávidas e puérperas.

É de fundamental importância encontrar formas de prevenção de gravidez mal planejada, bem como desenvolver programas de suporte para grávidas e parturientes que manifestam o desejo de doação do R.N. O gerenciamento de crises durante a gravidez exige altos níveis de habilidade e consomem tempo no planejamento das atividades e treinamento da equipe de saúde (Brett e Brett, 1992).

Programas de acompanhamento são fundamentais no sentido de se evitar futuros problemas destas gestantes direcionados ao possível desenvolvimento de transtornos de saúde mental (Llewellyn, Stowe e Nemeroff, 1997) e de comportamento.

A escassez de publicações nacionais e internacionais de programas de acompanhamentos de doações, realizadas dentro dos Hospitais, parece demonstrar a inexistência destes programas, que são fundamentais na manutenção da saúde para mães e bebês envolvidas no processo de doação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. R.; PERUCCA, P. M.; NEVES, E.; ROJAS, M.; MONARDES, J.; VERA, A. e OLEA, E. (1993). Cuadros Depresivos Durante el Embarazo y Factores Asociados. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecologia*. 58 (2): 135 - 141.

- BAPTISTA, S. M. S. (1995). **Maternidade e Profissão: Oportunidade de Desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BERTHOUD, C. M. E. (1995). Tornar-se Mãe: O Significado das Vivências Emocionais Grávido-Puerperal na Vida da "Mulher-Mãe" - Um Estudo Exploratório com Primíparas Jovens. **Anais da XXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto (SP) - Brasil, pp. 293.
- BOTTURA JR, W. (1994). **A Paternidade faz a diferença**. São Paulo, Editora Gente.
- BRETT, A. e BRETT, W. (1992). Outcome and Management of Crisis Pregnancy Counselling. **New Zealand Medical Journal**. 105: 7 - 9.
- DAHER, A. S.; BERTUQUE, C. M.; LALONI, D. T. e GIORGI, M. M. (1997). Implantação de Atendimento Interdisciplinar na Enfermaria de Obstetrícia com Gestantes de Alto-Risco. **Anais do VII Encontro Nacional dos Psicólogos da Área Hospitalar**, Brasília (DF) - Brasil, pp.62.
- FALCETO, O. G.; QUINALHA, A. F.; TETELBOM, M.; MALTZ, F.; CAMPOS, M. T. e SANCHEZ, P. (1994). Abandono Infantil no Pós-Parto Imediato: Estudo de Casos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 16 (1): 80 - 88.
- KUMAR, R. (1990). Childbirth and Mental Illness. **Triangle** 29 (2/3): 73 - 81.
- LLEWELLYN, A. M.; STOWER, Z. N. e NEMEROFF, C. B. (1997). Depression During Pregnancy and Puerperium. **Journal of Clinical Psychiatry** 58 (suppl 15): 26 - 32.
- MALDONADO, T. M. P. (1987). **Nós Estamos Grávidos**. São Paulo: Editora Block.
- PRUETT, K. D. (1995). Desenvolvimento da Família e os Papéis de Mães e Pais na Criação dos Filhos. In: M. Lewis. **Tratado de Psiquiatria da Infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, M. C.; LEITE, M.; RAYOL, C.; BORDALO, D.; MOREIRA, E. e COSTA, K. (1997). Atendimento Psicológico à Gestantes: Implantação de um Serviço. **Anais do VII Encontro Nacional dos Psicólogos da Área Hospitalar**, Brasília (DF) - Brasil, pp.77.
- SIDMAN, M. (1995). **Coerção e suas Implicações**. Campinas: Editora Psy.
- VIÇOSA, G. R.; RUZICKI, E. M.; PRZYBYLSKI, J.; AZAMBUJA, H. C.; QUEIROS, L.; DALCIN, V. E.; SILVA, L. D. B. e BEHLE, I. (1987). Gestação na Adolescência: A Experiência do Hospital Presidente Vargas. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. 9 (2): 97 - 104.
- WEBER, L. N. D. e KOSSOBUDZKI, L. H. M. (1995). Vídeo: Institucionalização, Abandono e Adoção. **Anais da XXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto (SP) - Brasil, pp. 147.

# AVALIAÇÃO CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

## A CRITICAL VIEW OF A LEARNING-AND-TEACHING

Roselisa Crespi MARTINS\*

### RESUMO

*O presente trabalho, desenvolvido como atividade prática durante a disciplina Ensino da Psicologia Clínica, do curso de Mestrado em Psicologia Clínica da PUC-Campinas, teve por objetivo realizar a análise crítica de uma prática de ensino à escolha do aluno. Tomando-se a atividade de ensino dentro de uma concepção mais ampla, que envolve a reciprocidade entre as pessoas envolvidas no processo, escolheu-se a relação terapêutica como a experiência de ensino-aprendizagem a ser analisada. Utilizou-se a Versão de Sentido (vs) como forma de registro de 9 sessões de um caso, atendido em psicoterapia breve de orientação psicodinâmica. Os relatos (vs) são pensados em termos de sua articulação com as tendências pedagógicas, seguindo-se a análise crítica dessa experiência.*

**Palavras-chave:** *versão de sentido, tendências pedagógicas, práticas de ensino, avaliação crítica da aprendizagem, psicoterapia breve.*

### ABSTRACT

#### A CRITICAL VIEW OF A TEACHING-AND-LEARNING EXPERIENCE

*This research was conducted as a practical activity while attending classes on the subject of Teaching Clinical Psychology during the Master formation in Clinical Psychology at PUC-Campinas. The main objective was to exercise a critical analysis of a teaching practice chosen by the student. From a wider view of teaching-and-learning processes and considering the cooperatively interaction between the involved parties, the therapeutic relation was selected as an experience of this kind to be analysed. A methodology named Felt Sense Report was employed to register 9 sessions of brief psychodynamical therapy. The data were submitted to a critical analysis based on its articulations with pedagogical tendencies.*

**Key-words:** *Felt Sense Report, pedagogical tendencies, teaching-and-learning practices, critical evaluation of learning processes, brief psychotherapy.*

---

<sup>(\*)</sup> Doutoranda em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUC-Campinas.  
Endereço para correspondência: Rua Genebra, nº 230, aptº 102. CEP:01316-010- Bela Vista, São Paulo/SP.  
E-mail: roselisa@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

A educação não se processa num vácuo cultural. Ela cumpre finalidades sociais, espelha condicionantes sociopolíticos, pressupondo diferentes concepções de homem e de mundo.

O professor, ao exercer sua prática educativa, ao eleger seu método de ensino ou de avaliação, na forma de se relacionar com os alunos, em tudo o que diz e até no que não diz, consciente ou inconscientemente, ensina também coisas de que não se dá conta.

Nesse sentido, o estudo das *correntes pedagógicas* se revela de importância fundamental para situar o papel exercido pelo educador em sua *praxis educativa*.

Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas em *liberais* ou *progressistas*.

As *liberais* defendem os valores do sistema capitalista, onde predominam os direitos individuais da sociedade organizada em classes. Dentro dessa concepção, a escola tem por finalidade preparar os alunos para papéis sociais que se utilizem das aptidões individuais. As tendências liberais podem assumir uma forma *tradicional*, onde a ênfase se coloca sobre conteúdos pré-estabelecidos, transmitidos pela autoridade do professor, que se preocupa com o desempenho intelectual do aluno. Podem se apresentar, também, na forma *renovada*, que acentua a meta do desenvolvimento das aptidões individuais, mas agora a partir de um processo interno, partindo da descoberta das necessidades, interesses e das experiências do aluno, enfatizando-se também o aspecto interpessoal na relação pedagógica. Já, a tendência liberal *tecnicista* subordina a educação à sociedade, objetivando instalar comportamentos ou treinar recursos humanos para o desempenho tecnológico necessário à produção.

O outro grupo de tendências - as *progressistas*, incluem uma análise crítica das realidades sociais, sustentando uma preocupação com as finalidades sociopolíticas da educação. Dentro delas, a tendência *libertadora*, parte da rea-

lidade do educando como "tema gerador", a ser aproveitado como conteúdo da aprendizagem e ponto de problematização e questionamento, visando uma conscientização e transformação da realidade social. A relação professor-aluno é horizontal, sendo que ambos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, a ser buscado de forma reflexiva e crítica. Na tendência *progressista* do tipo *libertária*, busca-se estimular a experiência grupal e de auto-gestão, cabendo ao grupo a iniciativa pedagógica, ficando o professor como um catalisador da aprendizagem, ou um monitor, à disposição do grupo. A tendência *progressista*, na forma *crítico-social dos conteúdos* procura instrumentalizar o aluno através de um bom ensino de conteúdos que tenham relevância na vida humana e social. Os conteúdos devem ser assimilados, mas também criticamente reavaliados, face às novas necessidades sociais.

Libâneo ressalta ainda que, na prática, as *tendências pedagógicas* não estão presentes em sua forma pura, tampouco são mutuamente exclusivas. De qualquer forma, a discriminação dessas tendências mostra-se bastante útil como parâmetro para a avaliação das práticas educativas.

Em função de seus condicionantes culturais, cada *tendência* implica, portanto, diferentes concepções da aprendizagem, das práticas, dos conteúdos, dos métodos, das avaliações de ensino e da relação professor-aluno.

Modernamente, defende-se que um dos propósitos fundamentais da educação é promover uma *aprendizagem significativa*. Tal aprendizagem deve incluir o *afetivo* e o *cognitivo*, contextualizados no âmbito das necessidades vivenciadas por uma determinada pessoa em seu meio cultural. Lopez (1978) considera que uma pessoa aprenda melhor aquilo que está estreitamente relacionado à sua sobrevivência ou a seu desenvolvimento. Em contrapartida, não se aprende bem o que se considera alheio a si mesmo ou sem importância para a vida.

Tal concepção de aprendizagem nos possibilita visualizar um elo de ligação entre a *psicologia* e a *educação*. Muito da clínica está presente na aprendizagem, e inversamente, há muito de aprendizagem na prática clínica.

Segundo AmatuZZi (1994) é possível empreender uma reflexão acerca das concepções de saúde mental e clínica psicológica partindo-se dos diferentes sistemas de pensamento representativos das tendências pedagógicas.

Dessa forma, torna-se plausível pensar uma *prática clínica* (no caso, a *psicoterapia breve*) em termos de suas articulações com as *tendências pedagógicas* referidas.

### CONEXÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A CLÍNICA PSICOLÓGICA

Pode-se considerar que dentro do pensamento da pedagogia *tradicional*, saúde e doença estariam definidos a partir de referenciais externos, social e culturalmente estabelecidos. Ao terapeuta caberia realizar o diagnóstico, mediante a aplicação de seus conhecimentos e dispensar ao paciente um tratamento, na forma de instruções ou recomendações.

Já, na pedagogia *liberal* do tipo *renovada*, saúde e doença mental seriam categorias mais fluidas, importando a vivência de cada um, sendo que o terapeuta atuaria como um facilitador das descobertas da pessoa.

A pedagogia *tecnicista* definiria saúde e doença mental em função de critérios de adaptação às necessidades do sistema, sendo os tratamentos voltados a modelar comportamentos.

A *tendência libertadora*, além da ênfase na vivência e na promoção do processo de cada um, assumiria uma preocupação com a consciência crítica das pessoas acerca dos condicionantes de seu meio sócio-cultural.

Na *tendência libertária*, seria evitada a exclusão dos doentes, cabendo à comunidade lidar com seus perturbados. O terapeuta seria

um promotor de grupos auto-geridos e igualitários.

Numa concepção *crítico-social*, as teorias e os instrumentos interpretativos da doença mental seriam considerados importantes e criticamente articulados aos condicionantes sócio-culturais do paciente, visando promover uma visão mais profunda da pessoa perturbada.

Essa possível aproximação entre *aprendizagem* e *clínica* chega a ser explicitada em algumas abordagens psicoterapêuticas.

Em *Psicoterapia Breve (PB)* discute-se a importância do *insight* para a elaboração da conflitiva focal que está sendo trabalhada, questionando-se o tipo, a extensão e a profundidade desse *insight*.

Alguns autores, como Knobel (1986), defendem que a *PB* conduza a *insights* mais *cognitivos* que *afetivos*. Outros, dentre os quais Hartmann (1969) é um representante importante, identificam os *insights cognitivos* às modalidades de *psicoterapias breves* que sejam de tipo suportivo ou de apoio, que buscam um fortalecimento egóico. Fiorini (1976), em suas contribuições à *PB*, considera que o *insight* deva ser uma experiência *emocional-cognitiva*, equilibrando o papel desses dois aspectos. Ou seja, as mudanças obtidas pelos pacientes em *PB* são vistas como experiências de aquisição *afetiva* e *cognitiva* (ou de aprendizagem), divergindo os autores no tocante ao peso atribuído nessas mudanças ao fator *afetivo*.

Knobel (1986) enfatiza que a psicoterapia breve não deva estimular a regressão, mantendo a relação em níveis adultos de funcionamento, evitando o surgimento da neurose de transferência e procurando levar a um *insight* mais *cognitivo* que *afetivo*. Acrescenta ainda que a *PB* deva levar a "uma mutação objetual, através da troca de informação falsa por informação verdadeira". A palavra "informação", empregada pelo autor, é fortemente sugestiva da idéia de promover algum tipo de aprendizado no

paciente. No caso, um aprendizado sobre si próprio, seu funcionamento psíquico etc, promovendo seu auto-conhecimento.

Referindo-se aos dinamismos de mudanças nas psicoterapias, Fiorini (1976) considera que o trabalho de indagação e verbalização acerca do vivido instaura um processo de crescente objetivação. O autor diz, claramente: "instaura-se, assim, uma aprendizagem, suscetível de ulteriores desenvolvimentos autônomos, centralizada na experiência de conhecer-compreender-objetivar-se, e assentada no suporte da linguagem" (p.143).

Apreende-se, do que foi colocado, uma aproximação da *psicoterapia* do âmbito das experiências de *aprendizagem*. Fala-se em *insight afetivo e cognitivo*, que bem poderia ser traduzido numa *aprendizagem significativa*, que combina os dois elementos indissociáveis da vivência. Fala-se em informação, em abandonar falsas visões ou falsas crenças, como decorrência de uma oportunidade de repensá-las, chegando à informação "verdadeira". Fala-se de uma experiência de conhecer-compreender-objetivar-se, imbuída nos processos terapêuticos e também atinente aos processos de aprendizagem.

No presente trabalho, pretende-se um exercício de reflexão sobre uma *prática pedagógica*, à luz das diversas *tendências* apresentadas. Elegeu-se como experiência de ensino-aprendizagem justamente uma prática clínica, a saber, a *psicoterapia breve*. Tomou-se um segmento de atendimento clínico nessa modalidade como ponto de partida para a presente análise, que procura avaliar as consonâncias de tal *praxis clinica* com tal ou qual *tendência pedagógica*.

Esse exercício, conceitualmente possível, permite ao profissional identificar seu posicionamento em termos de uma contextualização mais ampla, considerando-se os determinantes ideológicos e sócio-culturais que dão sustentação à sua prática.

## MÉTOD

### Material

*Versões de sentido (vs)* de 9 sessões de psicoterapia breve de uma mulher adulta, 26 anos, solteira, professora do magistério, cursando nível superior em Psicopedagogia e sem antecedentes psiquiátricos.

Os 9 relatos (*vs*) correspondem a um fragmento do processo psicoterapêutico total, desenvolvido em 12 sessões, realizadas semanalmente, com a duração de 50 minutos.

O fragmento colhido visou compatibilizar o andamento das sessões com a data de término da disciplina do ano letivo que deu origem a este trabalho.

### Instrumento

*Versão de Sentido (vs)*, proposta por Amatuzzi (1995) para a pesquisa de processos psicoterapêuticos, definida pelo autor como "um relato breve e essencial da experiência imediata do terapeuta, escrito por ele logo após o término do atendimento" (p.65).

### Procedimento

O procedimento se realizou em três etapas:

#### 1) Redação das versões de sentido (vs):

Ao término de cada sessão, o terapeuta relatava, na forma de um texto livre e espontâneo, sua experiência imediata do encontro recém-terminado ( *vs* ).

#### 2) Identificação das tendências pedagógicas:

Através de leituras repetidas das *vs*, extraíram-se possíveis indicadores de *tendências pedagógicas* supostamente embutidas naquela experiência.

Trata-se de uma tentativa de articular um sistema de pensamento (*pedagógico*) à uma

prática (*psicoterapia*), buscando apreender suas afinidades, coerências ou discrepâncias.

### 3) Avaliação crítica:

Segue-se uma avaliação crítica da experiência, considerando-se oito passos didaticamente propostos por Amatuzzi durante a disciplina ministrada.

Tais passos não constituem itens estanques, nem devem ser mecanicamente aplicados; antes, devem servir como um guia para orientar a reflexão e análise acerca dos dados (*vs*) obtidos:

1. Contar a experiência: relato espontâneo e o mais autêntico possível da experiência vivida, logo após seu término (*vs*).

2. Resumir os relatos: é útil extrair os pontos-chave, o sentido principal da experiência, sendo que uma frase ou uma palavra pode condensar o significado do encontro.

3. Comparar: a experiência deve ser comparada com outras, com base na literatura disponível.

4. Ampliar: consiste em teorizar, relacionar com outros âmbitos de compreensão, com outros enquadres possíveis (concepções de história, de sociedade, de educação, etc).

5. Discutir: verificar consistências internas em sua prática, pensar conseqüências mais amplas, medir o valor do que se realizou.

6. Propor modificações: dizer o que pode ser feito para melhorar.

7. Explicitar condições: dizer o que essas modificações pressupõem.

8. Aplicar os resultados da avaliação crítica realizada: a reflexão e a análise realizada devem retroalimentar a prática exercida.

## RESULTADOS OBTIDOS

Seguem os relatos na forma de *versões de sentido (vs)* das sessões de *PB* realizadas:

### Primeira sessão

Você chegou e foi logo informando que estuda Psicopedagogia, que tem visto muita coisa no curso e tudo isso tem mexido com você.

Lembro-me de que isso me impacientou um pouco, entendi como sendo uma racionalização para não ver seus problemas, e automaticamente, me veio à mente a chatura de atender alguns clientes psicólogos ou psicanalisados, que já vem trazendo o *script*. Mas, como nunca se sabe, aguardei.

Você seguiu dizendo saber que a vida familiar afeta muito às pessoas, e aí contou como você simplesmente não está conseguindo ficar bem, dentro de sua própria casa. A mera presença de seus pais a incomoda, você se sente pouco à vontade, angustiada... e respira, aliviada, quando eles se ausentam ou viajam. Você se sente mal na presença deles, não sabe definir bem o porquê disso, fica sufocada...

Você conta que sua vida com eles sofreu muitas transformações. Você abandonou a religião de seus pais e sente que as repercussões disso ainda estão sobre você. Você me passa a impressão de ver sua família como dura e intransigente. Penso que você também parece não estar se perdoando.

Sinto que o tom de sua fala é de muita mágoa. Proponho que a gente procure examinar tudo isso, olhar para os sentimentos que estão pedindo passagem...

Ao final da sessão, estávamos mais próximas. Até me surpreendeu a velocidade com que a "psicopedagogia" deixou de ter importância.

### Segunda sessão

Informei a paciente sobre a natureza breve do atendimento: enquadre (a duração das sessões, as faltas), o objetivo que teríamos que definir e as combinações acerca da duração do atendimento. Proponho pensar desde já qual

seria a sua necessidade maior, nesse momento de sua vida, ou, o que veio buscar na terapia...

Ela mergulha na questão do relacionamento familiar- traz as restrições do meio familiar, a sensação de opressão... O rompimento com a igreja, dentro dessa necessidade interna dela de expansão e crescimento. Chora, acreditando que amigos e familiares não a aceitam mais depois disso... Eu a provoço a fazer as mesmas perguntas do lado de dentro; como foi *para ela* deixar a igreja. Constata o conflito - de um lado, uma libertação, de outro, culpa, rejeição a si mesma. Eu lhe falo da minha impressão, de ter havido na ocasião, muita comoção no meio familiar, sendo que as coisas não foram nada fáceis para ela, mas que agora, as coisas do lado de fora parecem ter se acomodado. Ela então se lembra de uma festa familiar, para a qual foi convidada, mas se recusou a ir, achando que poderia ficar chato. Ela concorda que pode estar partindo dela essa atitude de se excluir da convivência com os demais.

Hoje foi o dia da culpa.

Fico pensando quanto sofrimento, quanto temos que lutar para nos darmos o direito de existir e sermos nós mesmos. Eu lhe comunico isso, minha visão dela como essa lutadora, buscando ser ela mesma, mesmo com muita dor e pagando preços altos em sua convivência social e familiar.

Penso que ela já vem num processo de mudança, acumulando muitas conquistas... A impressão que tenho é a de que tem um pique bom para terapia. Foi legal.

### Terceira sessão

Chegou meio "pra baixo". Quer falar de sua auto-estima (usa esse nome mesmo), que está ruim. Ela diz coisas impressionantes: "nada fica bem em mim" (roupas, brincos...). Pergunto como ela se vê, o que pensa dela, fisicamente. Ela comenta que não gosta de seu aspecto, não sabe bem por quê, nem se olha no espelho. Segue-se uma descrição dos valores familiares, de condenação à vaidade, etc. Não conse-

gue se definir, se socorre na opinião de outros: "minhas tias me criticavam", "meus pais, não sei, não falavam nada", começa a se confundir, mostra um desconforto visível: "falar sobre isso, me sinto mal, é tão fútil". Falo-lhe de sua proibição de se ver, de olhar para ela (nem olhar no espelho pode). Por que? ... isso é feio, é pecado, é fútil, é egoísta, é o quê? ...

Conversamos de muitas coisas, sua visão infantil de si mesma como gorda, feia, burra... Os pais não a viam, seus aspectos belos não eram apontados, não se lembra de elogios, só de receber críticas... Ela própria, não se via. Tentava bravamente se valorizar dentro da família, sendo organista da igreja, se destacando nas cerimônias da igreja...

Vai saltando aos olhos o estrago que a proibição de se olhar vem lhe fazendo. Olhar para si, não só fisicamente, encontrar quem ela é, saber de seus anseios, seus desejos, de sua maneira de ser. A culpa e o medo de se dar o direito de olhar para si mesma, cuidar dela, pensar nela, existir.

Essa sessão foi forte. Eu intimamente agradei a ela por me deixar partilhar dessa forma, de coisas tão sensíveis.

Eu resumiria esse contato: "alguém aprendendo a se ver".

### Quarta sessão

Vem contando que está questionando sua opção pelo magistério. Tem vontade de partir para a coordenação de ensino. Antes, não tinha ambição, só queria dar aulas, agora está pensando que talvez fosse bom ter novas oportunidades. Acha que essa perspectiva existe, na escola onde leciona.

Aponto essa abertura que ela está tendo ao novo, às oportunidades de crescimento. Pergunto quando isso começou.

Ela conta de uma viagem feita ao Maranhão, projeto Rondon, vontade de levar algumas idéias (ou ideais) adiante, também pela experiência de estar pela primeira vez fora de casa, de arrumar um namorado... Fala de uma série de experiências novas.

Eu lhe comunico que essa necessidade de crescimento pessoal parece presente desde sua chegada, que ela se mostra ativamente voltada para seu processo de individuação. A terapia viria para confirmar ou firmar essa tendência dentro dela, como alguém que está na estrada, mas procura uma sinalização para se assegurar de que essa é a direção a seguir. Ela concorda com a minha impressão. Ficamos de pensar no fator tempo da terapia numa próxima sessão. Acho que já temos um foco, uma direção a seguir.

#### Quinta sessão

Justo agora que pensa em se livrar das aulas e dar outro rumo à sua vida profissional, não conseguiu dizer não à diretora, que lhe solicitou cobrir uma saída de um professor. Ela aceitou outras turmas e mais aulas e está com raiva de si mesma. Capitulou, premida pela autoridade da diretora.

Isso rendeu... falamos de como era isso em casa, diante da autoridade dos pais. Em casa, não podia tolerar que os pais a pusessem "no gelo". Ela ficou pequena, diante da diretora, com medo da perda do amor, da rejeição.

É difícil pensar no que eu intervi, no que veio dela, a sensação é de um texto escrito em quatro (ou duas) mãos. Uma pergunta minha, uma fala dela, um comentário que eu começo e ela completa, alguma coisa que ela diz e eu simplesmente re-digo. Em outras palavras, a sensação é de uma composição que fizemos juntas, como um tecido, que vai tomando corpo, e ninguém sabe mais quem passou qual fio...

#### Sexta sessão

Não veio. Estranhei sua ausência.

Contou depois que perdeu hora, dormiu demais, estava cansada, se desorganizou com a sobrecarga das aulas.

#### Sétima sessão

Chegou com ar cansado, dizendo-se *estressada* com sobrecarga de trabalho. Resentida também com a solidão em casa, os pais

viajaram, justo agora que ela não tinha tempo pra mais nada e ainda tinha que prover sua infra-estrutura. Comenta de sua dificuldade de se alimentar - não gosta de sua própria comida. Já, com a comida que sua mãe faz, isso não acontece - a comida da mãe é diferente, tem um cheiro que enche a casa, dá vontade de saborear. Aponto uma diferença - antes, se incomodava com a presença, agora se queixa da ausência dos pais. Ainda precisa falar com raiva - os desgraçados que desaparecem justo quando ela precisa deles - mas, sinto na sua comunicação, o sentimento inverso, a falta que eles estão fazendo, a saudade da comida cheirosa da mãe, das coisas boas dessa convivência.

Falei demais, me empolguei. Acho que dei a interpretação do sentimento de amor muito de bandeja. Mas acho que não prejudiquei. Ela pôde enxergar, admitiu. Rimos muito nessa sessão e o clima mudou. Passou do cansaço para o reconhecimento de que precisa dos pais para se refazer emocionalmente, eles são seu alimento e dão mais força para enfrentar o dia a dia. Não só de pão vive o homem, eu a lembrei, mas também das trocas afetivas.

Foi gostoso. É realmente um privilégio participar da vida de alguém dessa forma tão íntima.

#### Oitava sessão

Por iniciativa minha, fizemos um *midpoint* hoje (*midpoint review* ou *revisão de meio de processo*, na concepção de Rudolph (1993) consiste numa avaliação conjunta do andamento da terapia, realizada pelo paciente e terapeuta, aproximadamente no meio dos processos breves). Procuramos avaliar o quanto andamos e a quantas andamos as suas necessidades com relação à terapia. Você me diz que sente que tem meio caminho andado. Discordo de você, dou-lhe minha visão de cinquenta por cento como mais ou menos, um sim e um não, andou e não andou na terapia. Parece-me que você já superou a pior parte com relação a seu

problema inicial, não está mais da mesma forma que chegou, andou um bocado, mais que a metade. Então você concorda com a minha visão. É que você pensa que ainda tem muito o que caminhar. Entendemos que o auto-crescimento, é de fato, uma coisa sem fim. Voltamos à questão de nossa proposta na terapia, algo mais restrito, de entender e superar o entrave inicial que a impedia de se ver, que lhe dificultava se dar liberdade nesse crescimento. Combinamos o término para daqui a um mês.

Você retoma seus assuntos, existe um tom queixoso na sua fala, você se faz muitas perguntas, sem pensar sobre nenhuma delas. Isso me impacienta um pouco, mas procuro não demonstrar, respiro fundo e aguardo seu movimento, no emaranhado de questões que você se faz. Você está tentando se avaliar como professora, junto a seus alunos, tenta se ver nesse papel. Sua hiperpreocupação em estar preparada para as aulas, sua exigência de dar uma aula perfeita. A conversa vai revelando uma necessidade sua de se sobressair, de demonstrar conhecimento e sobrepujar qualquer aluno. Uma disputa pelo poder, travada com relação ao conhecimento, você tem que estar sempre à frente dos alunos. Sinto que tem a ver com a nossa relação e lhe pergunto isso. Ela não identifica ainda. Eu a confronto, lembro-lhe de que sua primeira comunicação ao procurar terapia era a de que estudava psicopedagogia, de que não era uma leiga qualquer, conhecia o assunto. Causo um certa surpresa e embaraço, mas ela, aos poucos, consegue assumir esse aspecto e ainda avançar, fazendo algumas revelações sobre preocupações dela no atendimento. Foi uma conversa um pouco difícil para ela, lutando com algumas inibições, mas, ao final, o saldo foi bom. Rimos um pouco de como às vezes nos deparamos, de repente, com algo inesperado.

### Nona sessão

Hoje foi bom.

Fico confiante em apontar alguns aspectos que podem incomodá-la - por exemplo, seu

lado autoritário. Faço-o sem temor, e aí acolho o que vem, seu desconcerto, alguma vergonha, questionamentos... Sinto que há uma confiança recíproca, ela pode se revelar e eu posso dizer com tranquilidade o que vejo.

Avançamos, rimos. A sessão é equilibrada, sinto que ela tem recursos com os quais posso contar. Vejo crescimento.

## DISCUSSÃO

Inicia-se essa análise crítica pelas possíveis articulações entre os relatos das sessões psicoterápicas (*vs*) e as *tendências pedagógicas* que poderiam estar subjacentes.

A primeira sessão aproximou-se mais de uma experiência condizente com a *pedagogia renovada*. A ênfase foi colocada na promoção do processo autônomo da paciente, a terapeuta se oferecendo para ser facilitadora dessas descobertas pessoais.

Na segunda sessão, a experiência de aprendizagem sugeriu um misto da *tendência renovada e da libertadora*. Discuti-se a coragem de romper com restrições e expectativas de seu grupo social e familiar (representada por deixar a igreja) em prol da busca de uma vida mais autêntica, orientada a partir das necessidades de crescimento da paciente.

A terceira sessão se assemelhou à anterior - procurou-se incitar a paciente a um questionamento acerca de valores de seu meio cultural, incentivando-a a olhar para si e a se descobrir como sujeito. Em alguns momentos, para a terapeuta, foi difícil aguardar os movimentos espontâneos da paciente. Mesmo partindo da vivência que a paciente trazia, as respostas lhe foram oferecidas ("isso é feio, é fútil..."), dando pouca chance a uma verdadeira descoberta.

A quarta sessão serviu para o estabelecimento do foco. O foco emergiu, fez-se claro, como acontecem nas descobertas nas quais a fundamentação da *escola renovada* está presente.

A quinta sessão foi uma construção conjunta de conhecimento sobre a paciente, possível a partir da vivência da paciente e de uma aproximação afetiva muito grande entre paciente e terapeuta, como possibilita a *tendência renovada*.

Com respeito à sexta sessão, respeitou-se o direito a não vir da paciente. Suas explicações, dadas posteriormente, foram aceitas sem questionamentos. Aqui a *tendência libertadora* pareceu fazer eco na terapeuta, seu papel não lhe conferindo qualquer autoridade, respeitando-se a liberdade da paciente.

Na sétima sessão, deu-se a descoberta e exploração de conteúdos emocionais, nos moldes de uma experiência *renovada*. A terapeuta, de novo, talvez tenha se antecipado em alguns momentos ("falei demais..."), mas ainda assim, a tônica de respeito à experiência de vida da paciente prevaleceu, partindo-se dessa experiência.

Na oitava sessão, foi o momento de estabelecimento do prazo ou término da terapia. A atitude aqui foi mais diretiva, quase *tecnicista*. Colocou-se o assunto em discussão, mas a decisão fluiu da terapeuta, que exerceu seu papel técnico como alguém que administra um programa. A reação da paciente foi meio regressiva (piora, se confunde), depois competitiva, procurando recuperar o lugar de decisão e poder que busca ter na vida (à frente dos alunos) e na terapia. Tudo isso foi usado em prol de seu auto-conhecimento, conforme a *tendência renovada*.

Na nona sessão, última desse fragmento de um processo, prosseguiu um clima de confiança onde as comunicações foram fáceis, democráticas, catalisando novas descobertas. De novo, se fez sentir a *tendência renovada*.

Observando-se globalmente os dados deste trabalho, verifica-se um predomínio da *tendência renovada*, e em alguns momentos, a presença da *tendência libertadora*, durante as interações ocorridas no processo de *psicoterapia breve* realizado.

Acredita-se que esse resultado provavelmente se explique pela própria natureza da *intervenção psicológica*, no sentido de priorizar a emergência das vivências próprias da pessoa, facilitar as descobertas e as condições para um processo autônomo, aproximando-se, desta forma, muito mais da *tendência renovada* que de qualquer outra.

Em suma, posturas, atitudes, falas do terapeuta, são importantes para favorecer um campo onde determinadas vivências se tornam ou não possíveis. A psicoterapia, ao pretender a expressão do paciente, a mais livre e verdadeira possível, valoriza a fala autêntica, que só pode emergir quando algumas condições estão presentes.

Repensar a própria atuação como *psicoterapeutas*, à luz das *tendências pedagógicas*, pode abrir caminho para o entendimento dessas questões, fundamentais à prática clínica.

## COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

Tratou-se de uma experiência de *atendimento psicoterápico* em PB, relatada na forma de *versões de sentido*, e posteriormente pensada enquanto formas do processo de *ensino-aprendizagem*, em sentido amplo.

Os resultados obtidos aprovaram o método da *versão de sentido* como adequado para propiciar não só a análise de processos psicoterapêuticos (finalidade esta para a qual foi criado), mas também como ponto de partida para análises críticas de experiências de aprendizagem.

O ganho dessa reflexão, a partir do fragmento de material clínico disponível, foi o de possibilitar a identificação de quais *tendências pedagógicas* estariam presentes nessa *prática clínica*. Como profissionais de saúde mental, torna-se imprescindível saber situar essa prática junto aos pacientes dentro de um referencial não só psicológico, mas também social, cultural e ideológico.

Quando não se tem claro tal inserção cultural, pode-se partir de uma visão equivocada, conduzindo a conclusões, no mínimo, parciais.

Pesquisadores do campo das ciências sociais têm demonstrado, a partir do estudo das representações sociais, como socialmente se constróem significados que orientam as práticas e comportamentos da vida diária. Neri (1988), estudando a velhice, constata que muitos profissionais de saúde contribuem para a perpetuação de mitos, preconceitos e estereótipos com relação ao grupo de idosos. Temos aqui uma ilustração de como, desavisadamente, pessoas informadas podem propagar atitudes anti-científicas, caso não se dm conta de estarem reproduzindo acriticamente conteúdos que permeiam o imaginário social.

É papel primordial da psicoterapia levar ao auto-conhecimento. Tende-se a pensar esse conhecimento como unicamente psicológico, esquecendo que não há psíquico que não seja também biológico, social, cultural, ideológico... Não há psíquico sem que haja o homem, resultado e síntese de todas essas dimensões que lhe são constitutivas.

Na prática das psicoterapias, mesmo sem o saber ou desejar, transmitem-se aos clientes valores, crenças, posturas, visões de humanidade e de mundo. Um exercício de reflexão, como o empreendido neste trabalho, nos coloca face a essa realidade de maneira palpável.

É importante observar que, nas psicoterapias, há sempre um recorte maior com relação ao campo do psíquico, dado que as psicoterapias se propõem à investigação dessa dimensão do ser humano. É necessário, no entanto, que se tenha consciência dessa ênfase depositada no campo do psíquico, para que se pratique um recorte, e não um reducionismo. Tal reducionismo implicaria uma visão equivocada do homem, a permear a prática clínica de atitudes desrespeitosas e parciais, própria de uma concepção de homem desarticulado de suas outras dimensões constitutivas - de natureza física, antropológica, social, cultural,

espiritual...(se é que, com essas dimensões, esgotamos o humano!). Possivelmente, em alguns momentos da terapia, esses aspectos possam ser encampados nas conversas com o paciente, com isso, enriquecendo sua consciência de si, articulando-a com a conscientização dos aspectos indissociáveis da realidade circundante mais ampla. Ainda assim, deve-se partir das vivências do paciente, reconhecendo-se as reverberações internas desses aspectos em seu psiquismo, para não correr o risco de fazer da psicoterapia proselitismo, aula de sociologia, catequese...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o psicoterapeuta, além das recomendações técnicas de praxe, deva buscar, em sua prática clínica, uma ampliação de seu espectro pessoal, visando melhor responder à multiplicidade e complexidade das demandas com as quais se depara.

Além de investir em sua formação e em sua análise pessoal, deve buscar promover seu conhecimento e sua inserção em outros campos do humano. Investir na própria cultura, aproximar-se da filosofia, da religião, da história, da música, da política, buscar conhecer as diversas manifestações culturais, aproximar-se da expressão artística... enfim, ser participativo da realidade humana em um sentido mais amplo.

O psicoterapeuta, de alguma forma, *ensina* coisas a seu cliente. Lições de relacionamento (sobretudo pela relação com ele, terapeuta), de enfrentamento de questões de vida, de encorajamento do olhar para si, de valorização da experiência pessoal, e outras tantas... Mas, sobretudo, o psicoterapeuta pode *aprender*, aprender com seu cliente, com os sucessos e insucessos da relação, e sobretudo, com uma *reflexão crítica* acerca dessa experiência.

Com o presente trabalho, procurou-se ilustrar uma maneira de fazer a avaliação de uma

experiência relacionada a *ensino-aprendizagem*, tomada num sentido mais amplo e flexível. Contribuições da pedagogia tornaram-se ponto de partida para um olhar sobre a clínica psicológica. Espera-se ter contribuído, de alguma forma, para gerar alguma inquietação, sem a qual não há crescimento, nem mudança...

### REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, M.M. (1994) **Métodos de ensino**. Campinas, PUCCAMP [Digitado].
- AMATUZZI, M.M. (1995) Descrevendo processos pessoais. **Estudos de Psicologia**, 12 (1): 65-79.
- FIORINI, H. (1976) **Teoria e técnica de psicoterapias**. Trad. Carlos Sussekind. 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- HARTMANN, H. (1969) **Ensayos sobre la psicología del yo**. México: Fondo de Cultura Económica.
- KNOBEL, M. (1986) **Psicoterapia breve**. São Paulo: EPU.
- LIBÂNEO, J.C. (1990) Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização e escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Loyola.
- LOPEZ, S.M. (1978) Métodos y objetivos en el contexto del proceso enseñanza - aprendizaje. **DICAC, Boletim del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana**. México.
- NERI, A.L. (1988) **Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não-idosos**. Tese de Livre Docência. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP.
- RUDOLPH, B.A. (1993) The importance of the midpoint review in time-limited therapies. **Professional Psychology Research and Practice**, 24 (3), 346-352.

## COMUNICAÇÃO

### EM MEMÓRIA DE LÍGIA MARIA DE CASTRO MARCONDES MACHADO HOMENAGEM PÓSTUMA À PROFESSORA LÍGIA

### POSTHUMOUS HOMAGE TO PROFESSOR LÍGIA MARCONDES MACHADO

José Gonçalves MEDEIROS\*

#### RESUMO

*O objetivo do artigo é prestar homenagem póstuma à Professora Lígia Maria Marcondes Machado, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, recentemente falecida. Sua atuação como professora foi exemplar, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto sindical. Foi membro da diretoria da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), com intensa participação política; a solidariedade foi um traço marcante de sua atuação. Suas contribuições para a Análise do Comportamento vão muito além das pesquisas que realizou e dos artigos que publicou. Contribuiu, através do Programa de Pós-Graduação, na formação de profissionais competentes, orientados com dedicação e bom humor.*

#### ABSTRACT

*The article intends, also, to pay a posthumous homage to Professor Lígia Maria Marcondes Machado, one of the reporters of the Encounter, recently died. Its performance as professor of the Institute of Psychology of USP was exemplary, so much of the academic point of view, as as researcher. It was member's ADUSP, with intense political participation; the solidarity was a fundamental line of its performance. Her contributions to Behavioral Analysis of the empty space a lot besides the researches that it accomplished and of the goods that it published. She contributed, through the Program of Masters degree, in the competent professionals formation, guided with dedication and good mood.*

---

<sup>(1)</sup> Docente do Curso de Psicologia da UFSC (SC).  
End. para correspondência: Caixa Postal 5060, CEP: 88040-197, Campus Universitário, Florianópolis, SC.  
E-mail: medeiros@mbox1.ufsc.br

Lígia conseguiu mostrar que teoria e prática não se separam e que é possível atuar concomitantemente a nível da academia e do sindicato. Ela será sempre lembrada pelo conhecimento que produziu e divulgou, além do papel que desempenhou junto à ADUSP.

Sua produção principal era originária do laboratório, contudo sua concepção sobre ele foi além de um local repleto de animais, de instrumentos e de fiação; ela concebia o cotidiano como laboratório. Em dezembro de 96, afirmou...

*"... acho que nossa função de cientista é exatamente a de buscar entender o mundo à nossa volta. E não apenas aquele pedaço de mundo que a gente pode ver no laboratório..."* (p.57)

Mostrou, por exemplo, que a pausa pós-reforçamento, próprio dos esquemas de razão fixa, freqüentemente estudado em pombos e ratos, constitui-se também em um fenômeno humano, comum em nosso cotidiano. Quantas vezes, após os sucessos em nossas empreitadas, não paramos e só retomamos às atividades um pouco mais tarde?

*"... um pombo deve bicar a chave especialmente planejada por 15 vezes para que tenha acesso ao alimento. Tipicamente todos os sujeitos submetidos a essa programação trabalham rapidamente até receberem o reforçador. Então, param durante alguns segundos e recomeçam a emitir a resposta experimental com força total. É extremamente intrigante essa parada uma vez que ela representa um prejuízo óbvio para o animal: enquanto ele não emite todas as respostas exigidas, não há maneira de obter o reforçador... Uma proposta interessante como explicação aborda o chamado efeito inibitório do reforçador: embora, a longo prazo, o efeito do reforçador seja*

*umentar a probabilidade de ocorrência do comportamento, a curto prazo ele produz uma depressão no comportamento. Essa depressão tem um significado importante pois dá tempo suficiente ao animal para olhar em volta à busca de possíveis predadores. Essa é uma explicação biológica que ilustra claramente a vantagem para os psicólogos de trabalharem em cooperação com os biólogos"* (p.82)

Esta era a principal linha de pesquisa desenvolvida que, além do problema, colocava a necessidade do diálogo entre os campos do saber. Mesmo tendo como foco principal de sua atuação, a descrição e análise de variáveis em ambientes restritos, raramente deixava de contribuir na análise de processos comportamentais complexos como, por exemplo, a linguagem. Em relação a este aspecto, o da linguagem, chama-nos atenção sua atuação numa das Reuniões Anuais de Ribeirão Preto, onde procurou caracterizar a proposta da linguagem como ação como um passo intermediário entre uma proposta cognitivista e uma proposta behaviorista...

*"... todas estas características são um caminhar na direção da maneira de trabalhar de um behaviorista, embora vinculadas a suposições cognitivistas. Como boa behaviorista, eu traduziria este caminhar dizendo que se trata de um cognitivista se comportando como um behaviorista. E, como comportamento é o meu objeto de análise, isto me parece muito importante. Talvez seja esta a forma pela qual possamos construir uma psicologia unificada* (grifo meu). *Se um número cada vez maior de pesquisadores começar a se comportar de formas parecidas, talvez possamos atingir uma massa crítica de semelhanças em lugar de diferenças. Então, as posições de onde partiram os pesquisadores poderiam ser abandonadas sem maiores perdas e sofrimentos. Isto, para mim, caracteriza o caminhar de uma idéia a outra"* (p.150).

Repartia sua vivência acadêmica entre o laboratório e o sindicato dos docentes, semelhantemente ao "caminhar de uma idéia a outra". Como membro da diretoria, defendeu com determinação os direitos da categoria e um ensino público, gratuito e de qualidade, voltado para a maioria da população. Defendeu igualmente o direito e o dever dos professores de produzirem conhecimento significativo com a finalidade de tornar o país auto-suficiente.

Defendia com determinação o trabalho dos intelectuais, não apenas o dos professores estáveis mas também daqueles que, passando pelo mesmo processo rigoroso de seleção, vivem em situação precária. Em um artigo denominado "Contratos precários: por que isso tem que acabar?" critica esse tipo de contrato e mostra que as obrigações dos professores contratados precariamente são exatamente as mesmas que aquelas dos docentes efetivos. Esta situação é muito parecida com a política de contratação dos professores substitutos nas Universidades Federais, quer do ponto de vista de um discurso discriminatório que lhes impinge a academia quando os classifica de "substitutos", "precários", quer no âmbito do direito, das garantias sociais. Tais professores não tem garantido qualquer direito advindo do contrato de trabalho. Esses professores vivem a constante ameaça de que são precários e que, ao final do ano, serão dispensados. Que qualidade acadêmica pode advir de situação tão aversiva? E onde fica, como diz Lígia, "a emoção da descoberta, a satisfação de compreender o mundo, a alegria de dividir o conhecimento e ver o outro crescer?..."

"...o pagamento de salários é um avanço óbvio em relação à escravidão; mas, o uso de um salário padro-

nizado como algo que pode ser interrompido a menos que os empregados trabalhem de uma dada maneira não significa um progresso tão grande". Skinner, 1953, p. 388.

E, por fim, conclama: "Vamos deixar que alguém mais assuma, compactuando com a escravidão de nossos próprios colegas?"

Lígia foi como uma estrela, símbolo de luta, significando para nós a esperança na construção de um amanhã melhor, onde a solidariedade seja o resultado principal de nossa atuação... "hay que endurecer pero sin perder la ternura"

## REFERÊNCIAS

- MACHADO, L. M. M. (1988). Estudando juntos o comportamento: a perspectiva da Análise Experimental do Comportamento. *Biotemas*, 1 (1), 76-94.
- MACHADO, L. M. M. (1986). Sentinela. *Revista ADUSP* (Revista da Associação dos Docentes da USP - Seção Sindical da ANDES), 8, 56-58.
- MACHADO, L. M. M. (1991). Análise funcional do comportamento verbal. In: Simpósio "Linguagem como ação". *Anais da XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, p.145-150.
- MACHADO, L. M. M. (1996). Contratos precários: por que isso tem que acabar? *Revista ADUSP* (Revista da Associação dos Docentes da USP- Seção Sindical da ANDES), 5, 29-31.
- SKINNER, B.F.(1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

## RESENHA

# ORIENTAÇÃO VOCACIONAL SOB O ENFOQUE DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO<sup>1</sup>

## BEHAVIORAL APPROACH TO VOCATIONAL COUNSELING

**Cynthia Borges de MOURA<sup>2</sup>**  
Universidade Estadual de Londrina

O livro, escrito em 1980, representa o início da interação entre duas áreas de conhecimento que até então estavam completamente isoladas: a orientação vocacional e psicologia comportamental. Os behavioristas não tinham anteriormente procurado aplicar, de modo sistemático, seus princípios motivacionais e de aprendizagem aos problemas vocacionais, principalmente à procura de emprego. Como os próprios autores apontam, as dificuldades enfrentadas por quem procura emprego frequentemente parecem envolver problemas de aprendizagem, motivação, e manutenção de comportamentos, para os quais a aplicação dos conhecimentos da Análise do Comportamento poderiam ser relevantes.

Apesar do esforço louvável dos autores na publicação de uma obra com esta proposta, desde esta data, tais áreas continuam pouco exploradas no que elas podem contribuir uma com a outra. Por este motivo este livro é uma obra de referência do que diz respeito a aplicação da Análise do Comportamento à Orientação Vocacional, principalmente por apresentar

uma proposta prática coerente com a fundamentação teórica na qual se baseia.

Nathan H. Azrin é professor no Instituto de Reabilitação da Southern Illinois University e diretor do Departamento de Desenvolvimento de Tratamentos no Anna Mental Health and Development Center. É autor de vários livros a respeito de aplicação da teoria comportamental ao tratamento de diferentes problemas. Victoria A. Besalel é afiliada ao Instituto de Reabilitação da Southern Illinois University e ao Anna Mental Health and Development Center. Juntos eles criaram o "Job Club" um programa estruturado para auxiliar desempregados a encontrar emprego através da aplicação dos princípios comportamentais.

O livro portanto descreve um método de procura de emprego que tem encontrado mais de 90% de efetividade na obtenção de emprego para variadas populações, incluindo pessoas comuns, deficientes, profissionais, jovens e estudantes universitários. O livro oferece procedimentos específicos a serem seguidos pelo conselheiro e pelos participantes que estão a

<sup>(1)</sup> Azrin, N. H.; Besalel, V. A. (1980). Job Club Counselor's Manual: A Behavioral Approach to Vocational Counseling. Austin, Pro-ed.

<sup>(2)</sup> Docente do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina - Paraná. Mestranda em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

procura de emprego. Inclui modelos de formulários, questionários e esquemas de registro para simplificar a realização das atividades padronizadas.

O livro está dividido em três partes. A Seção I apresenta o "Job Club", descreve sua estrutura de funcionamento e fornece a informação necessária para que conselheiros possam colocar em funcionamento os grupos de procura de emprego. Discute ainda o papel dos conselheiros, apresenta o delineamento das atividades rotineiras do "Job Club", e descreve detalhadamente os passos da intervenção proposta pelo programa. A Seção II apresenta as bases teóricas e conceituais da aplicação da teoria comportamental à problemática vocacional. Apresenta uma análise comportamental do processo de contratação e

uma avaliação da efetividade do "Job Club", ou seja os resultados das pesquisas realizadas com a aplicação do método proposto a diferentes grupos de pessoas. A Seção III contém uma coletânea de 46 formulários e instrumentos elaborados para utilização no "Job Club" com o objetivo de facilitar a estruturação e sistematização do trabalho dos conselheiros e orientandos.

O alto grau de efetividade do programa descrito faz do livro uma distinta contribuição ao campo da reabilitação vocacional. Se usado como referência ao trabalho profissional ou como livro texto para cursos de Orientação Vocacional, o Manual ilustra como os princípios comportamentais podem produtivamente ser aplicados a busca de emprego e aos processos de aconselhamento vocacional.

# 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 do texto.

### **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

