

estudos de **Psicologia**

Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Estudos de Psicologia | Campinas, v. 10, n° 1 | p.1 - 187 | janeiro/abril 1993

ÍNDICE/CONTENTS

ARTIGOS/ARTICLES

- SOB O SIGNO DA MULTIPLICIDADE 11**
UNDER THE SIGN OF MULTIPLICITY
Luis Cláudio Figueiredo
- CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES DE ALUNOS E PROFESSORES
DE UM CURSO DE PSICOLOGIA, FRENTE À DOENÇA MENTA . . . 21**
**CHARACTERIZATION OF STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES
TOWARDS MENTAL ILLNESS IN A PSYCHOLOGY COURSE**
Marisa Japur, Estela Cabral e Carmem Lúcia Cardoso
- CONCEITO DE SAÚDE PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DE
PSICÓLOGOS, MÉDICOS E LEIGOS 37**
**HEALTH AND PSYCHOLOGICAL HEALTH CONCEPTS FROM
PSYCHOLOGISTS, MEDICAL DOCTORES AND LAY PEOPLE
PERSPECTIVE.**
André Luis Jonas, Alessandra M. Marquez e Eliana A. Torrezan
- PSICOTERAPIAS BREVES: critérios de indicação e as estratégias
terapêuticas 53**
**BRIEF PSYCHOTHERAPIES: indication criteria and the therapeutic
strategies.**

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Diretora: Glória Elisa B.P. Von Buettner

Editora-Executiva: Geraldina Porto Witter

Conselho Editorial:

Alice Maria de Carvalho Delitti	(PUC-São Paulo)
Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antônio I. Térzis	(PUCCAMP)
Cláudio Simon Hutz	(UFRGS)
Elisa Médici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Harold Lettner	(PUC-RJ)
Jefferson Morris Fish	(St. John's University-N.York)
Júlia Ferro Bucher	(UnB)
Maria Emilia Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins Amatzuzi	(PUCCAMP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria L.L. Carvalho	(PUCCAMP)
Saulo Monte Serrat	(PUCCAMP)
Solange M. Wechsler	(PUCCAMP)
Vera Lúcia A. Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
Walter Trinca	(USP)

Conselho Consultivo:

Sofia Helena Porto Di Nucci
Geraldina Porto Witter
Ana Luiza Queiróz T. Eigenheer
Silvana Cardoso Brandão
Isabel Cristina Dib Bariani
Rita de Cássia Q. Lima da Rocha
Maria Emília Tormena Elias

Capa: João Daniel de Araújo

Redação:

A/c Departamento de Pós Graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP 13096-380
CAMPINAS - SP - Tel. (0192) 32-3163 - FAX (0192) 2-0981

"Estudos de Psicologia" tem uma tiragem de 1.500 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a algumas bibliotecas de Universidades estrangeiras

ISSN 0103 - 166X



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

estudos de
Psicologia

Indexado em:
Psychological
Abstracts
PsycINFO
PsycALERT
IBICT

estudos de **Psicologia**

Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Estudos de Psicologia	Campinas, v. 10, nº 1	p.1 - 187	janeiro/abril 1993
-----------------------	-----------------------	-----------	--------------------

ÍNDICE/CONTENTS

ARTIGOS/ARTICLES

- SOB O SIGNO DA MULTIPLICIDADE 11
UNDER THE SIGN OF MULTIPLICITY
Luis Cláudio Figueiredo
- CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES DE ALUNOS E PROFESSORES
DE UM CURSO DE PSICOLOGIA, FRENTE À DOENÇA MENTAL . . . 21
CHARACTERIZATION OF STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES
TOWARDS MENTAL ILLNESS IN A PSYCHOLOGY COURSE
Marisa Japur, Estela Cabral e Carmem Lúcia Cardoso
- CONCEITO DE SAÚDE PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DE
PSICÓLOGOS, MÉDICOS E LEIGOS 37
HEALTH AND PSYCHOLOGICAL HEALTH CONCEPTS FROM A
PSYCHOLOGISTS, MEDICAL DOCTORS AND LAY PEOPLE
PERSPECTIVE.
André Luis Jonas, Alessandra M. Marquez e Eliana A. Torrezan
- PSICOTERAPIAS BREVES: critérios de indicação e as estratégias
terapêuticas 53

BRIEF PSYCHOTHERAPIES: indication criteria and the therapeutic strategies.

Elisa Medici Pizão Yoshida, Maria Leonor Espinosa Enéas, Tereza

Iochico Hatae Mito e Maria Terezinha C. Pereira Yukimitsu

TESTE DE AUDIBILIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA 65

TEST OF AUDIBILIZATION IN CHILDREN WITH HISTORY OF READING AND WRITING ACQUISITION DIFFICULTY

Maria Beatriz M. Linhares, Marta Sueli Eduardo Prioli e Edna M. Maturano

SUPERVISÃO PSICANALÍTICA: algumas questões acerca desta prática 79

PSYCHOANALYTIC SUPERVISION: some considerations about this practice

Carla Beatriz de Souza

PRÁTICA MENTAL E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS: uma visão das revisões 93

MENTAL PRACTICE AND LEARNING OF MOTOR SKILLS: a view of the reviews

José Fernando Bitencourt Lomônaco e Cláudio Portilho Marques

SIGNIFICADOS ASSOCIADOS A PROFESSOR E ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: a questão do instrumento para coleta de dados 103

MEANINGS ASSOCIATED TO UNIVERSITY TEACHER AND STUDENT: the question of instruments to data collection

Isabel Cristina Dib Bariani

O DESEMPREGO CRÔNICO NO PAÍS: aspectos sociais e psicológicos 119

THE CHRONIC UNEMPLOYMENT IN THE COUNTRY: social and psychological aspects

Almir Del Prette

RESENHAS/REVIEWS

A MATEMÁTICA ATRAVÉS DAS ORIGENS CULTURAIS 133

MATHEMATIC ATROUGH CULTURAL ORIGINES

Magda Vieira da Silva

FONTE PARA AÇÃO E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO	136
INFORMATION CONCERNING ACTION AND RESEARCH IN LITERACY Geraldina Porto Witter	

COMUNICAÇÃO/COMMUNICATION

A PREVENÇÃO DE AIDS NA ESCOLA	141
AIDS PREVENTION AT SCHOOL Raquel Souza Lobo Guzzo	
AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	145
EVALUATION OF GRADUATION Geraldina Porto Witter	
ACHEGAS PARA A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA HOSPITALAR NO BRASIL: estudo de caso de preparo para a hospitalização	151
ABOUT THE HISTORY OF HOSPITAL PSYCHOLOGY IN BREZIL: study of case in relation to hospitalization Geraldina Porto Witter	

INFORMATIVO/INFORMATION

A PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NA PUCCAMP EM 1992	159
THE GRADUATION IN PSYCHOLOGY AT PUCCAMP - 1992 Geraldina Porto Witter	
RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS	169

ARTIGOS

SOB O SIGNO DA MULTIPLICIDADE*

Luis Cláudio Figueiredo
(PUC/SP - UNIP)

RESUMO

FIGUEIREDO, L.C. *Sob o signo da multiplicidade*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 11 - 19, 1993

Na Psicologia há uma multiplicidade oficial concernente aos aspectos e dimensões relativas ao conhecimento e ação do psicólogo. As dimensões consideradas são: áreas de atuação, posições teóricas e metodológicas, integração teoria e prática, e outras que tornam difícil a questão da identidade profissional.

Palavras-chave - *Psicologia, multiplicidade, unificação na ciência, diversidade na ciência*

Quando da passagem da antiga para a nova gestão do Conselho Federal de Psicologia, no dia 12 de dezembro de 1992, fui convidado a proferir uma palestra que enfocasse a questão do estado fragmentar da psicologia, tanto como área de conhecimentos, quanto como área de atividades profissionais. Naquela ocasião falei de improviso, seguindo um roteiro. Em seguida, tomei o roteiro como base para a redação de um texto; o que vocês vão ouvir hoje é este texto, com algumas pequenas mudanças e complementações que me pareceram oportunas.

Gostaria de iniciar agradecendo à Dr^a Geraldina Porto Witter e a todo o corpo docente da PUCAMP o convite para pronunciar esta palestra que é para mim uma excelente oportunidade de colocar em discussão algumas das minhas preocupações e, em particular, algumas que dizem respeito às atividades profissionais do psicólogo.

* *Palestra proferida no dia 12 de dezembro de 1992 no Conselho Federal de Psicologia, Brasília, e repetida, com algumas modificações, como Aula Inaugural no curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUCAMP no dia 2 de março de 1993. O presente texto corresponde ao que foi apresentado na PUCAMP*

Ao longo da minha exposição vocês terão a ocasião de me acompanhar num trajeto que resultará numa série de questionamentos; fundamentalmente, tratarei de por em questão a idéia de que vale a pena nos preocuparmos com 'identidade profissional' do psicólogo; em decorrência deste primeiro questionamento, colocarei em discussão a existência de uma 'categoria profissional' de psicólogos; finalmente será a própria viabilidade de uma representação desta suposta categoria que estará sendo problematizada. Estou certo que as posições que estarão sendo apresentadas são algo polêmicas e que os argumentos que tentarei articular são discutíveis. Contudo, estou também seguro de que posso contar com uma audiência interessada em dar respostas às minhas colocações e fazê-las render, mesmo que para serem eventualmente contestadas.

I

Começarei tratando do que chamo de 'multiplicidade oficial da psicologia'. São aspectos e dimensões dos nossos saberes e de nossas práticas em que a multiplicidade está claramente presente e é perfeitamente reconhecida, mesmo que não se tirem dela todas as suas conseqüências.

Uma primeira dimensão da multiplicidade diz respeito às áreas de atuação dos psicólogos; às áreas antigas e convencionais - educação, trabalho e clínica - vem sendo acrescentadas a cada dia inúmeras áreas novas em que o processo de implantação dos psicólogos está em pleno andamento. As áreas antigas, por sua vez, passam por um processo permanente de diferenciação interna. Em cada uma destas áreas, novas e velhas em suas variadas modalidades, os psicólogos entram em contato com novas populações e com novas demandas, estabelecem relações com diferentes profissionais, incorporam diferentes conhecimentos específicos (por exemplo, pedagógicos, administrativos, médicos, entre outros), aprendem e criam diferentes linguagens, elaboram diferentes estilos de atuação; em suma, as diferentes interfaces da psicologia geram **profissionais com saberes, práticas, destinações, linguagens, alianças e limites muito específicos**. Creio que já seja hoje perfeitamente lícito perguntar: trata-se de um único 'ser psicólogo' que se apresenta em diferentes versões, ou já caberia mais falar numa diversidade constitutiva? Em outras palavras, apesar de uma formação, até certo ponto, comum, haverá uma identidade profissional múltipla, ou será que a diferenciação se impõe como intrínseca às atividades deste profissional nos seus variadíssimos contextos de atuação?

Uma segunda dimensão de multiplicidade é, ninguém o desconhece, a que diz respeito às correntes teóricas e metodológicas da psicologia contemporânea. cuja variedade eu procurei tornar inteligível mediante uma análise das matrizes do pensamento psicológico (Figueiredo, 1991). Não

creio ser aqui necessário me estender sobre esta questão; que fique porém registrado um dos principais resultados do estudo acima mencionado; não há entre as diversas correntes consenso acerca de questões básicas; suas compreensões prévias, seus pressupostos do que sejam os objetos da psicologia, do que seja o 'psicológico' e de como produzir sobre ele um conhecimento válido são muito diversos; de fato, não há mesmo entre nós muito acordo acerca do que poderiam ser os 'critérios de cientificidade' com base nos quais deveríamos avaliar nossos conhecimentos e nem mesmo se esta é realmente uma questão decisiva na justificação de nossas crenças e de nossas práticas; é sabido que as questões epistemológicas e metodológicas não ocupam o mesmo espaço nas diversas matrizes, além de serem equacionadas de formas bastante divergentes entre elas. Ora, cada uma das correntes ou 'famílias teóricas' em psicologia, engendradas por uma matriz ou combinação de matrizes, mantêm relações privilegiadas com diferentes áreas afins: por exemplo, algumas aproximam-se decididamente das disciplinas biológicas enquanto outras se aproximam das disciplinas históricas e sociais e ainda da filosofia, da crítica literária e da lingüística; sentem-se, assim, como pertencendo a diferentes enquadres disciplinares e desenvolvem diferentes dialetos de acordo com as necessidades dos intercâmbios que lhes parecem mais fecundos, etc. Novamente aqui caberia perguntar; trata-se de uma psicologia com diferentes versões ou tratam-se efetivamente de múltiplas psicologias? Em diferentes oportunidades tenho defendido esta segunda alternativa (Figueiredo, 1991, 1991a, 1992, 1992a, 1992b, 1992c) reconhecendo em cada uma delas uma forma **legítima** de ocupação do espaço psicológico.

II

Até agora me detive na multiplicidade oficialmente reconhecida. Ocorre, porém, que há outras multiplicidades muito mais difíceis de detectar, de representar e de reconhecer. Por exemplo, como tive a oportunidade de desenvolver em outro lugar (Figueiredo, 1992a), a atividade profissional do psicólogo requer uma incorporação dos saberes psicológicos às suas habilidades práticas de tal forma que mesmo o conhecimento explícito e expresso como teoria só funciona enquanto conhecimento tácito; o conhecimento tácito do psicólogo é o seu saber de ofício no qual as teorias estão impregnadas pela experiência pessoal e as estão impregnando numa mescla indissociável; este saber de ofício é radicalmente pessoal, em grande medida intransferível e dificilmente comunicável (embora o esforço para comunicá-lo seja de grande valia desde que não resulte em simplificações excessivas). O resultado é que a adesão explícita e assumida a uma 'escola' diz muito pouco da efetiva atuação profissional; na verdade, creio que quanto mais

conta a experiência, quanto mais tempo tem o psicólogo no exercício da profissão, mais as variáveis pessoais vão pesando na definição das suas práticas e das suas crenças (o que, por diversas razões, nem sempre se reflete no seu discurso explícito). Há, portanto, muito mais variedade do que pareceria a quem se ativesse às adesões teóricas explicitadas.

Finalmente, gostaria de chamar a atenção para um fenômeno muitíssimo comum mas que, ao que eu saiba, jamais foi considerado em profundidade. Refiro-me às ocorrências de transição e mudança de rumo nas trajetórias profissionais e pessoais dos psicólogos. Muitas vezes estas transições são dramáticas e públicas: por exemplo, transições entre posições comportamentalistas e existenciais, ou entre posições psicanalíticas e psicodramatistas, etc. Muitas outras vezes as transições ocorrem entre versões de uma mesma 'escola', embora entre estas versões possam haver distâncias tão grandes quanto entre escolas; é o que ocorre, por exemplo, no campo da psicanálise quando se transita de Freud para Kohut, ou de Melanie Klein para Lacan, etc. Estas transições, contudo, podem ficar menos expostas, pelo menos para os que não pertencem à comunidade psicanalítica. Mesmo, porém, que não ocorram transições desta natureza, penso que não estaria exagerando se afirmasse que, ao menos na clínica, os psicólogos estão sempre, ou quase sempre, transitando, quando mais não seja na medida em que o processo de elaboração - não consciente e não programado - do conhecimento tácito lhes impõe um movimento contínuo de metabolização: metabolização de experiências, metabolização de informações teóricas, etc. Estas metabolizações engendram um fluxo permanente de diferenciações: não só são aí engendradas diferenças entre psicólogos, mas, principalmente, diferenças de cada uma para consigo mesmo ao longo do tempo.

A multiplicidade mais ou menos dissimulada nos conhecimentos tácitos e nas transições e mudanças de rumo tornam, naturalmente, ainda mais precária a nossa 'identidade profissional'. Na verdade, para falar em 'identidade' precisaríamos, em primeiro lugar, de limites razoavelmente claros que distinguissem as variações que pertencem ao campo de possibilidades do 'idêntico' daquelas que já não pertencem a este campo; em segundo lugar, seria preciso que houvesse um mínimo de permanência ao longo do tempo. Pois bem, nem limites claros nem permanência.

São exatamente as nossas dificuldades na construção e definição de uma identidade profissional que, simultaneamente nos conduzem a uma busca, às vezes desesperada e grotesca, de legitimação e a impasses intransponíveis nesta empreitada. É bem compreensível que quanto mais difícil seja para nós nos apresentarmos aos outros e a nós mesmos mediante uma identidade clara e distinta, mais nos pareçam atraentes algumas estratégias de auto-legitimação. Infelizmente, muitos de nós não têm conseguido

resistir a esta tentação e enveredam por formas primitivas de construção de identidade, como as que se baseiam em processos exorcistas de exclusão do mal. É assim que vemos muita gente, a partir de conhecimentos e reflexões elementares, promovendo ou patrocinando a exclusão do que 'não é científico' e/ou do que 'não é psicológico'. O que há de errado com esta estratégia ficaria muito rapidamente exposto se pedíssemos que nos esclarecessem acerca do que entendem por 'cientificidade' e por 'psicológico'. Neste momento, seguramente, veríamos se desfazerem as alianças que reúnem muitos psicólogos dos mais variados e incompatíveis credos nesta mesma cruzada contra o mal e veríamos emergirem todas as incompatibilidades entre pressupostos ontológicos e epistemológicos a que fiz referência acima. Em outras palavras: as estratégias de auto-legitimação baseadas em processos de exclusão geram alianças totalmente espúrias e insustentáveis. Isso para não entrarmos no mérito da estratégia em si mesma e do que ela revela de modo de funcionamento mental de quem a adota.

III

Até aqui falei da multiplicidade num plano meramente descritivo. Neste plano, porém, embora já estivéssemos problematizando a idéia de uma identidade profissional, ainda não estaríamos em condições de avaliar todo o alcance da questão.

Gostaria agora de dar prosseguimento à minha fala propondo, em primeiro lugar, algumas alternativas de interpretação da origem das diversas multiplicidades a que venho me referindo.

Começarei sugerindo que pensemos no psicólogo como um 'profissional do encontro'. Há, como se sabe, toda uma fala de extração humanista acerca do 'encontro'. Trata-se lá de um discurso eminentemente ideológico e saturado de ficções românticas e idílicas. Não é disso, porém, que se trata aqui. Quando proponho caracterizar o psicólogo, em qualquer contexto em que trabalhe, como 'profissional do encontro' estou apenas assinalando o fato de que o lidar com o **outro (indivíduo, grupo ou instituição) na sua alteridade** faz parte da nossa atividade cotidiana. Mesmo que cheguemos a este encontro com a relativa e muito precária segurança de nossas teorias e técnicas, o que sempre importa é a nossa disponibilidade para a alteridade nas suas dimensões de algo **desconhecido, desafiante e diferente**; algo que no outro nos obriga a um **trabalho** afetivo e intelectual; algo que no outro nos alcança e nos propulSIONA; algo que do outro se **impõe** a nós e nos contesta, **fazendo-nos efetivamente outros que nós mesmos**.

Eis-nos, assim, reconhecendo um primeiro lugar para a alteridade: a alteridade do outro como motor de diferenciação. No entanto, é preciso

avançar da alteridade do outro para a alteridade do próprio para que a nossa condição de 'profissionais do encontro' fique plenamente esclarecida.

De onde se abre o espaço para a alteridade do outro senão **das alteridades de que cada um de nós é feito?** Se não fôssemos cada um de nós constituídos multiplamente, se não fôssemos, através de decentramentos contínuos, capazes de tirar partido desta multiplicidade constitutiva, se não fôssemos capazes de deixar a alteridade do outro ressoar nas nossas próprias alteridades estaríamos totalmente incapacitados para o exercício de nossa profissão

No trabalho recentemente publicado **A Invenção do Psicológico. Quatro Séculos de Subjetivação (1500-1900)** (Figueiredo, 1992) propus uma interpretação do espaço existencial contemporâneo como um espaço formado por três pólos em constantes conflitos e alianças: o pólo do Liberalismo, o pólo do Romantismo e o pólo das Disciplinas.

Ao pólo do Liberalismo pertencem os valores e práticas do individualismo ilustrado. Temos então, como ideal, o império do 'eu soberano', com identidade nitidamente delimitada, autocontida, autocontrolada, autoconhecida. Ao pólo do Romantismo pertencem os valores da espontaneidade impulsiva, com identidades debilmente delimitadas porque atravessadas pelas forças suprapessoais da natureza, da coletividade e da história. Finalmente, ao pólo da Disciplina pertencem as novas tecnologias de poder, tanto as que se exercem molecularmente sobre identidades reconhecíveis e manipuláveis, segundo o princípio da razão administrativa e calculadora, como as que se abatem sobre identidades debilmente estruturadas e passíveis de manipulação mediante a evocação das forças suprapessoais encarnadas, por exemplo, em figuras carismáticas.

Sugiro, então, que **todos** os processos de subjetivação se efetuem neste contexto múltiplo e contraditório e que os diferentes lugares deste território correspondem a diferentes combinações e compromissos entre aqueles pólos. Como estes pólos atraem-se e repelem-se mutuamente - sendo que a explicação da lógica e da dinâmica deste processo excederia o espaço de uma palestra - as identidades elaboradas em cada um destes lugares implicarão sempre, em maior ou menor medida, na exclusão de algo que, no entanto, pertence àquela subjetividade na condição de 'o seu outro'. É nesta medida que caracterizo o 'psicológico' como o lugar dos excluídos, como o lugar do 'impensável', em outras palavras, como o lugar das alteridades próprias do sujeito.

Pois bem, todos nós, psicólogos ou não, trazemos conosco estas sombras, os nossos outros. Só que para nós psicólogos esta multiplicidade se converte na condição mesma do nosso trabalho. É no contato com as alteridades do outro e com nossas próprias alteridades que transcorre e se

efetua toda a nossa existência; é daí que se pode originar nossa eficácia. É, enfim, este contato com o múltiplo que, provavelmente, gera e mantém todos aqueles fenômenos de multiplicidade oficial e oficiosa por onde comecei minha fala.

Antes de me encaminhar para o que serão meus questionamentos finais, gostaria de tecer duas considerações. Em primeiro lugar, penso que vale a pena ressaltar o que poderia ser o uso legítimo de teorias e técnicas no campo da psicologia. Em geral pensamos nestes recursos, a partir de uma perspectiva pragmática, como orientadores de nossas práticas; numa outra oportunidade defendi a idéia alternativa de que eles podem ser mais úteis como dispositivos de decentramento, instaurando no curso da ação os espaços da indecisão, os espaços do desconhecimento aonde podem então ser acolhidas as alteridades emergentes. (Figueiredo, 1992a)

Uma outra observação é a seguinte: de todas as teorias psicológicas disponíveis as psicanálises parecem se notabilizar não apenas por terem emergido no terreno da dissolução das ilusões de unidade e identidade do sujeito moderno, como por terem feito da multiplicidade e da fragmentação do indivíduo seu tema e seu método. Não se trata aqui de defender a psicanálise em qualquer tribunal epistemológico como a 'mais verdadeira' das psicologias e muito menos de desqualificar todos os demais ocupantes do espaço psi. Trata-se apenas de reconhecer a visceral pertinência da psicanálise à problemática contemporânea da subjetivação - embora, a bem da verdade, caiba acrescentar que muito freqüentemente os psicanalistas não tenham sabido corresponder plenamente às exigências desta condição renunciando de uma forma ou de outra ao potencial verdadeiramente analítico da psicanálise; (cf. Laplanche, 1992).

IV

Para finalizar, retomarei agora a minha questão original. Que sentido tem, para nós psicólogos a questão de nossa 'identidade profissional'? Será que o reconhecimento das diversas dimensões da multiplicidade nos deveria conduzir a um mero plural: ao invés de falar em 'identidade', falaríamos então em 'identidades'? Se nos mantivéssemos num nível puramente descritivo, talvez pudesse ser esta uma solução simpática e pouco comprometedora. No entanto, se estou certo em minha análise das funções constitutivos das alteridades (as alheias e as do próprio) na nossa atividade profissional, não nos bastará falar em 'identidades' profissionais; será então necessário pensar a psicologia e os psicólogos renunciando definitivamente a esta noção e, provocativamente, colocarmos em questão exatamente as nossas alteridades. E não para contê-las sob qualquer forma de representação teórica, mas para usá-las, para delas tirar todo o partido, para fazer delas a condição de

nossos fazeres com tudo que isto implica em termos de **multiplicação das multiplicidades**

Mas agora cabe a pergunta: em que medida a noção de 'categoria profissional' pode sobreviver se abrimos mão, como estou sugerindo que se faça, da questão da identidade? Desconfio seriamente que nos concebermos como uma categoria profissional não faz justiça ao que já somos e muito menos ao que nossa 'vocação' nos exige: a convivência com a alteridade.

E finalmente: se não formos uma categoria poderemos ser representados? Podemos, com nossas multiplicidades intrínsecas nos fazer representar?

Supondo-se que haja algum sentido em toda a minha argumentação, quais poderiam ser então as funções legítimas dos Conselhos e, muito particularmente, deste Conselho Federal de Psicologia que tão gentilmente me deu a palavra?

Assim terminava a minha palestra no CFP. No entanto, a pergunta que dirigi aos Conselheiros do CFP poderia muito bem ser endereçada a todas as entidades que se propõem a reunir psicólogos ou psicanalistas com finalidades formativas e de divulgação mas que, inevitavelmente, assumem também funções corporativistas, legitimadoras e disciplinares. Em que medida tais funções serão compatíveis com a 'multiplicação das multiplicidades'?

Por outro lado, não se poderia, tomando a questão das alteridades como princípio e como critério, ensejar novas formas de convivência e intercâmbio entre nós? Talvez seja esta uma tarefa à altura e na medida da **Universidade** e muito particularmente das unidades universitárias de pesquisa e formação de alto nível, como são, ou deveriam ser, os cursos de Pós-Graduação.

SUMMARY

FIGUEIREDO, L.C. - *Under the Sign of Multiplicity* **Estudos de Psicologia**, 10(1): 11 - 19, 1993

In Psychology there an official multiplicity concerning aspect and dimentions about the knowledge and action of the psychologist. The dimentions considered are: areas of actuation; theoretical and methodological positions; integration theory and practice and others that macke difficult the question of professional identity.

Key-words - Psychology, official multiplicity, science unification, science divergence

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIGUEIREDO, L.C. (1991) **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Vozes.
- FIGUEIREDO, L.C. (1991a) **Psicologia. Uma visão histórica**. Educ.
- FIGUEIREDO, L.C. (1992) **A Invenção do Psicológico. Quatro séculos de subjetivação (1500-1900)**. Escuta-Educ.
- FIGUEIREDO, L.C. (1992a) O estatuto dos discursos teóricos na psicologia clínica. Palestra apresentada na **Reunião Anual da ANPEPP**, Brasília.
- FIGUEIREDO, L.C. (1992b) Um método para o pensamento débil. Há seriedade nisso? Palestra apresentada na **Reunião da ABRAPSO**, São Paulo.
- FIGUEIREDO, L.C. (1992c) Novas demandas de atendimento psicológico. Como pensar e como lidar? Palestra apresentada em **Mesa-Redonda promovida pelo CRP**, São Paulo.
- LAPLANCHE, J. (1992) **La Révolution Copernicienne Inachevée**. Aubie.

CARACTERIZAÇÃO DAS ATITUDES DE ALUNOS E PROFESSORES DE UM CURSO DE PSICOLOGIA, FRENTE À DOENÇA MENTAL.

Marisa Japur
(FFCLRP/USP)

Estela Cabral
(bolsista de IC-FAPESP)

Carmem Lúcia Cardoso

RESUMO

JAPUR, M.; CABRAL, E. e CARDOSO, C.L. *Caracterização das atitudes de alunos e professores de um curso de psicologia, frente à doença mental. Estudos de Psicologia, 10(1): 21 - 36, 1993*

Objetivou-se caracterizar e comparar o perfil atitudinal de alunos e professores de um curso de Psicologia, frente à doença mental. A amostra foi constituída por 144 alunos, do 1º ao 5º ano, de Psicologia e por 35 docentes e psicólogos ligados à formação profissional desses alunos. Utilizou-se uma Escala de Opiniões frente à Doença Mental em aplicações coletivas e auto-aplicações. Em ambos os grupos houve forte adesão aos fatores Benevolência e Ideologia de Higiene Mental e forte rejeição ao Autoritarismo. Alunos e professores diferiram significativamente em relação a todos os fatores, exceto Benevolência. Professores com intenção de desenvolver junto a seus alunos atitudes frente à doença mental em comparação com os professores sem esta intenção, apresentaram diferenças significativas em relação ao Autoritarismo e à Etiologia Interpessoal.

Palavras-chave: *Atitude - Doença Mental - Formação do Psicólogo.*

INTRODUÇÃO

A literatura tem demonstrado a predominância de atitudes preconceituosas e estereotipadas frente à doença mental, tanto na população em geral, quanto entre profissionais da área de saúde, e tem revelado a influência

negativa que essas atitudes exercem na evolução do paciente psiquiátrico (RODRIGUES, 1983; PASQUALI e col., 1987).

Com o desenvolvimento da psiquiatria comunitária, os cuidados exigidos pelo doente mental tenderão a ser, cada vez mais, divididos com a família e a comunidade. Isto tem gerado um crescente interesse a respeito das atitudes do público leigo frente à doença mental, e em particular, do efeito que exercem sobre essas atitudes as representações veiculadas pela mídia a respeito do doente mental, (WHAL & LEFKOWITS, 1989). BHUGA (1989), em uma recente revisão da literatura, analisa mais de uma centena de estudos sobre a questão das atitudes do público leigo frente à doença mental.

Apesar da relevância desses estudos, permanece também o interesse na questão das atitudes frente ao doente mental mantidas pelos profissionais da área de saúde, e mais particularmente da saúde mental, uma vez que as mesmas servem de modelo tanto para a família e a comunidade, como na formação dos futuros profissionais.

Vários estudos têm delineado e comparado as atitudes de diferentes grupos profissionais da área da saúde, com relação a doença mental.

MARTINS (1987) estudou as atitudes de 3 grupos de universitários - psicólogos, médicos e assistentes sociais - frente ao doente e verificou que os estudantes de Psicologia apresentam, de um modo geral, atitudes mais positivas do que os estudantes de Medicina; enquanto que os estudantes de Serviço Social não se diferenciam significativamente dos outros dois grupos. Além disso, os resultados desse estudo indicam também que as atitudes dos calouros e dos veteranos frente ao doente mental não diferem significativamente.

Também foi verificado por ROSKIN e col. (1988) que as atitudes de psicólogos, psiquiatras, enfermeiros e assistentes sociais, frente à etiologia e ao tratamento da doença mental diferem significativamente. Os psiquiatras são mais orientados pelo modelo psicodinâmico, enquanto os assistentes sociais são menos orientados por esse modelo. Os psiquiatras apresentam também com maior intensidade a atitude de controle autoritário. Os autores discutem seus resultados como função de diferenças entre as características de personalidade dos profissionais de uma dada área, e o treinamento, o contato com o paciente e a experiência clínica dentro de cada área.

Estudantes de Farmácia manifestam atitudes favoráveis frente ao doente mental, e orientadas segundo o modelo médico, conforme CRISMON e col. (1990).

Outros estudos têm discutido mais especificamente, a mudança de atitudes frente ao doente mental, como função de diversos aspectos envolvidos na formação de profissionais da área de saúde mental.

DIXON (1967) relata mudanças favoráveis nas atitudes dos estudantes de Psicologia frente à doença mental e conclui que tais mudanças estão mais relacionadas às atividades dos instrutores do que com o material contido no texto dos cursos.

Para PINTO NOGUEIRA (1986), que também observa mudanças nas atitudes de estudantes de Psicologia frente ao doente mental, o tipo de informação veiculada - nesse caso, o modelo sócio-cultural de doença mental - constitui o fator decisivo para essas mudanças atitudinais.

MALLA e col. (1987) estudando o efeito de um programa de ensino instrucional e experimental sobre as percepções, crenças e opiniões sobre o doente mental, em estudantes de Enfermagem, concluem que tanto a educação instrucional como o contato direto com o paciente psiquiátrico somente influem nas habilidades para perceber a presença e a severidade da doença mental e têm pouco impacto sobre as crenças dos estudantes sobre a etiologia, o tratamento e o prognóstico.

Por outro lado, CHINNAYYA (1990) observa uma evolução favorável das atitudes frente ao doente mental, entre trabalhadores da Saúde Mental Primária, após um curso de treinamento em cuidados de saúde mental. Além disso, observa também que scores baixos e altos no pré-treinamento não se correlacionam significativamente com idade, sexo, nível educacional ou com duração dos serviços profissionais desses trabalhadores.

Nesse contexto, o presente estudo visou caracterizar e comparar as atitudes de professores e alunos de um curso de Psicologia, frente à doença mental. Para esse propósito, a atitude foi considerada como uma disposição para responder de maneira favorável ou desfavorável a um dado objeto, pessoa ou acontecimento (D'AMORIM, 1992) e sua mensuração se fez através de opiniões que, segundo THURSTONE (1976), são expressões verbais de atitudes.

OBJETIVOS

1. Caracterizar o perfil atitudinal dos alunos de um curso de Psicologia frente à doença mental;
2. Caracterizar e comparar o perfil atitudinal de 2 sub-grupos de professores, desse mesmo curso de Psicologia, frente à doença mental, diferenciados pela declaração de terem ou não a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente à doença mental; e
3. Comparar o perfil atitudinal dos alunos e dos 2 sub-grupos de professores, frente à doença mental

MÉTODO

Sujeitos

A amostra de alunos para esse estudo foi constituída de 144 estudantes do 1º ao 5º ano do Curso de Psicologia da F.F.C.L.R.P.-USP, distribuídos de forma aproximadamente equitativa entre as 5 séries do curso. Essa amostra apresentou nítida predominância do sexo feminino (90%); a maioria pertencente à faixa etária de 17 a 22 anos (86%); e provenientes predominantemente do nível sócio-econômico-cultural médio-superior (95%). A maioria desses alunos pretendem trabalhar na área clínica (60%), sendo que a maior parte deles (64%) já teve algum tipo de contato com doente mental e esse contato foi predominantemente (80%) fora do ambiente familiar.

A amostra de professores para esse estudo foi constituída por 31 docentes do Departamento de Psicologia e Educação da F.F.C.L.R.P.-USP e por 4 psicólogos que atuam nesse mesmo departamento, como Técnicos Especializados de Apoio ao Ensino e à Pesquisa, caracterizados por manterem atividades de ensino e/ou supervisão de estágios profissionalizantes e/ou pesquisa junto aos alunos de graduação em Psicologia.

Essa amostra (N=35) foi subdividida em 2 sub-grupos, sendo que o sub-grupo A (N=16) foi constituído pelos professores que declararam não ter a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente ao doente mental; enquanto que o sub-grupo B (N=19) foi constituído por aqueles que declararam ter tal intenção.

O sub-grupo A caracterizou-se por uma concentração de atividades didáticas na fase inicial do curso (82%) e na orientação de atividades de pesquisa em áreas não-clínicas (75%), e ainda por uma alta incidência de não-supervisão de estágios profissionalizantes (62%).

O sub-grupo B caracterizou-se por uma concentração de atividades didáticas na fase final do curso (64%) e na supervisão de estágios profissionalizantes em áreas clínicas (63%), e dispensou-se nas categorias: não orienta pesquisas (42%), orienta em áreas clínicas (26%) e orienta em áreas não-clínicas (32%).

Material

Para a definição do perfil atitudinal dos grupos amostrais utilizou-se a Escala de Opiniões frente ao Doente Mental-ODM, adaptada por RODRIGUES (1983), da escala original Opinions About Mental Illness, desenvolvida por COHEN e STRUENING (1962, apud RODRIGUES, 1983). Essa escala está fundamentada na premissa da multidimensionalidade das atitudes e consta de 51 afirmações, cujas respostas variam no contínuo concordo totalmente/discordo totalmente. (Cópia pode ser solicitada aos autores)

A adaptação brasileira desse instrumento envolveu o estudo da sensibilidade discriminativa da Escala, a redefinição dos fatores componentes da mesma, o estudo de sua fidedignidade e a análise da independência dos fatores obtidos. Os resultados desse estudo (RODRIGUES, 1983) apontaram qualidades psicométricas satisfatórias, permitindo a utilização da mesma em nosso meio. Nessa adaptação o autor delineou 7 dimensões atitudinais distintas, conforme mostrado no QUADRO 1.

QUADRO 1

DIMENSÕES ATITUDINAIS DA ODM, CONFORME RODRIGUES (1983)

FATOR/ITENS	DEFINIÇÃO	ITEM TÍPICO
<p>A. AUTORITARISMO</p> <p>21 - 26 - 31 32 - 34 - 36 40 - 45 - 49</p>	<p><i>Visão de que o DM deve ser tratado de maneira coercitiva, em locais isolados e sob vigilância. Contém a idéia de irrecuperabilidade pessoal e social do paciente</i></p>	<p>31. "A melhor forma de se lidar com pacientes em hospitais psiquiátricos é mantê-los a portas trancadas".</p>
<p>B. BENEVOLÊNCIA</p> <p>12 - 18 - 22 23 - 38</p>	<p><i>Concepção do paciente de modo a enfatizar o seu infortúnio, que deve ser amparado por um protecionismo bondoso e paternalista, baseado no conforto material e em cuidados e atenção pessoal.</i></p>	<p>12. "Não se deve rir de pacientes nos hospitais psiquiátricos, mesmo que eles se comportem de forma cômica".</p>
<p>C. IDEOLOGIA DE HIGIENE MENTAL</p> <p>2 - 3 - 8 - 13 27 - 28 - 33 - 41 44 - 47 - 50</p>	<p><i>Traduz a idéia de que o DM é muito semelhante às pessoas normais diferindo delas quantitativamente, mas não qualitativamente. Adaptação do modelo médico aos problemas psiquiátricos.</i></p>	<p>27. "Muitos pacientes psiquiátricos são capazes de desempenhar um trabalho especializado mesmo sendo, em alguns aspectos, muito perturbados mentalmente.</p>

QUADRO 1 (cont.)

DIMENSÕES ATITUDINAIS DA ODM, CONFORME RODRIGUES (1983)

FATOR/ITENS	DEFINIÇÃO	ITEM TÍPICO
<p>D. RESTRIÇÃO SOCIAL</p> <p>4 - 14 - 19 - 24</p> <p>37 - 39 - 51</p>	<p><i>Vista como uma espécie de "deformidade hereditária", completamente diferentes de outras doenças e seu portador pode "contaminar" a família e a sociedade, protegidas através da restrição aos direitos pessoais e sociais do paciente.</i></p>	<p>51. "Todos os pacientes de um hospital psiquiátrico deveriam ser cirurgicamente impedidos de procriarem".</p>
<p>E. ETIOLOGIA INTER-PESSOAL</p> <p>5 - 10 - 20</p> <p>25 - 30 - 35</p>	<p><i>Concepção de que a doença mental origina-se através de vivências inter-pessoais, das quais a interação com as figuras parentais seria a mais relevante.</i></p>	<p>05. "Se os pais amassem mais a seus filhos, haveria menos doenças mentais".</p>
<p>F. ETIOLOGIA DE ESFORÇO MENTAL</p> <p>1 - 7 - 9 - 15</p> <p>16 - 43 - 46 - 48</p>	<p><i>Concepção de que a DM se origina através do excessivo esforço "cerebral", seja por meio do trabalho intelectual, seja por "pensar demais". E pessoas que já intelectualmente ou moralmente "frágeis" e que não tem controle consciente de suas emoções estão muito mais sujeitas a D.M. do que as demais.</i></p>	<p>16. "As pessoas não se tornariam mentalmente doentes se evitassem pensamentos negativos".</p>
<p>G. VISÃO MINORI-TÁRIA</p> <p>6 - 11 - 17</p> <p>29 - 42</p>	<p><i>Traduz a visão de que o doente psiquiátrico, sendo muito diferente das pessoas tidas como normais pode ser facilmente detectados em um dado agrupamento humano, especialmente quanto ao seu aspecto externo.</i></p>	<p>06. "É fácil de se reconhecer alguém que já teve uma doença mental grave".</p>

Como material adicional, utilizou-se um formulário de identificação dos sujeitos, que permitiu a caracterização dos grupos amostrais.

Procedimento:

No grupo de alunos, coletou-se os dados através de 5 aplicações coletivas da ODM, em cada uma das séries do Curso de Psicologia; e no grupo de professores, mediante a auto-aplicação da Escala. Em ambos os grupos, a participação na pesquisa foi voluntária.

Para a avaliação da Escala, atribuiu-se valores de 1 a 6 às alternativas do contínuo de resposta, e extraiu-se o score em cada fator utilizando-se o procedimento indicado por RODRIGUES (1983). Dada a diferença do número de itens em cada fator, os scores foram transformados matematicamente, tornando possível a comparação entre eles.

Analisou-se os resultados por testes estatísticos não-paramétricos de comparações múltiplas para amostras dependentes (teste de Friedman: comparação entre os fatores, em cada sub-grupo) e para amostras independentes (teste de Kruskal-Wallis: comparação entre os 5 sub-grupos de alunos por série; e o teste de Mann-Whitney: comparação entre sub-grupo A x sub-grupo B de professores, sub-grupo A de professores x alunos e sub-grupo B de professores x alunos). As diferenças foram testadas ao nível de significância de $\alpha = 0,05$. (HOLLANDER e col., 1973).

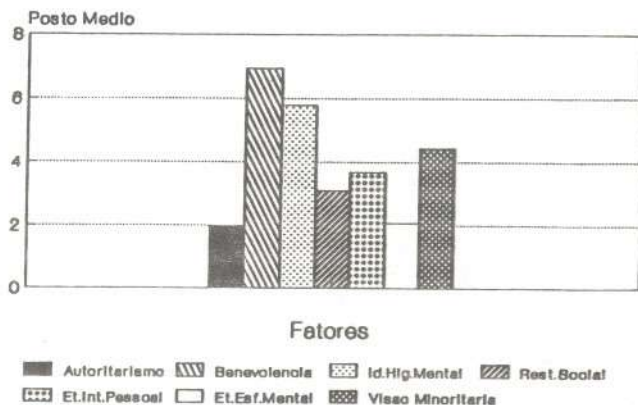
RESULTADOS

Uma análise prévia dos resultados obtidos pelo grupo de alunos indicou que suas atitudes frente ao doente mental, tal como avaliadas pela ODM, não diferem significativamente em função das variáveis: série do curso de formação, área em que pretendem trabalhar e contato com o doente mental (CARDOSO e JAPUR, 1990). Assim sendo, o grupo de alunos nesse estudo foi considerado homogêneo do ponto de vista de suas atitudes frente à doença mental.

A Figura I apresenta o Posto Médio obtido pelo grupo total de alunos (N= 144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983).

A análise estatística dos resultados mostrados na Figura I indicou que o perfil atitudinal dos alunos estudados caracteriza-se por uma forte adesão à Ideologia de Higiene Mental e à Benevolência frente ao doente mental e por uma forte rejeição ao Autoritarismo e à Etiologia de Esforço Mental. Em grau intermediário, e com intensidades não diferenciadas entre si, situou-se a adesão à Visão Minoritária, à Etiologia Interpessoal e à Restrição Social.

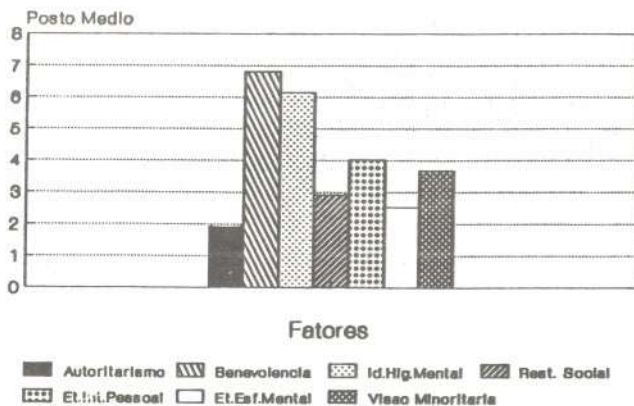
Fig. I



Posto Médio obtido pelo Grupo Total de Alunos (N=144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983)

A Figura II apresenta o Posto Médio obtido pelo grupo total de professores (N= 35), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983).

Fig. II

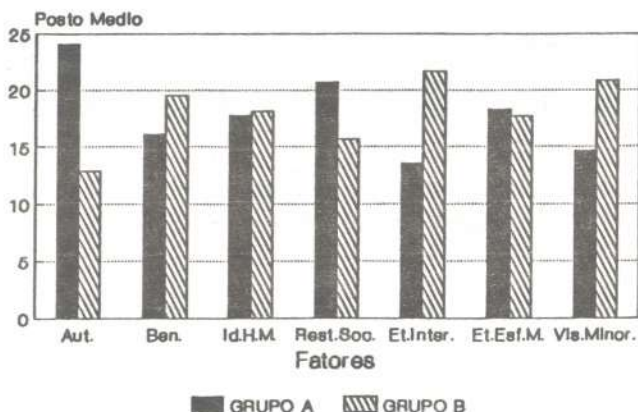


Posto Médio obtido pelo Grupo Total de Professores (N=35), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983)

A análise estatística dos resultados mostrados na Figura II indicou que o perfil atitudinal dos professores caracterizou-se também por uma forte adesão à Ideologia de Higiene Mental e Benevolência frente ao doente mental. As adesões às concepções relativas à Etiologia Interpessoal, à Visão Minoritária à Restrição Social e à Etiologia de Esforço Mental não diferiram significativamente entre si e mostraram-se menos intensas que aos dois fatores anteriores. Finalmente, a adesão ao Autoritarismo não diferiu significativamente da Restrição Social e da Etiologia de Esforço Mental, mas mostrou-se significativamente menos intensa que em relação a todos os demais fatores.

A Figura III apresenta o Posto Médio obtido pelos sub-grupos A (N= 16) e B (N= 19) de professores, para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983).

Fig. III



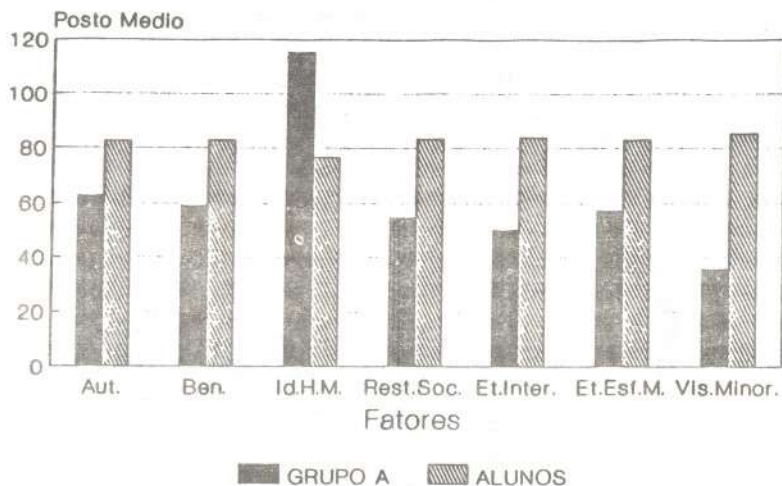
Posto Médio obtido pelos Sub-Grupos A (N=16) e B (N=19) de Professores, para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983)

A análise estatística dos resultados mostrados na Figura III revelou diferenças significativas entre os dois sub-grupos de professores em relação aos fatores Autoritarismo e Etiologia Interpessoal. Os professores que declararam não possuir a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente ao doente mental (sub-grupo A) manifestaram maior adesão ao Autoritarismo, enquanto que os professores que declararam possuir tal intenção (sub-grupo B) manifestaram maior adesão às concepções relativas à Etiologia Interpes-

soal. Estes dois sub-grupos de professores não diferiram significativamente em relação a todos os demais fatores.

A Figura IV apresenta o Posto Médio obtido pelo sub-grupo A de professores (N= 16) e pelo grupo total de alunos (N= 144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983).

Fig. IV

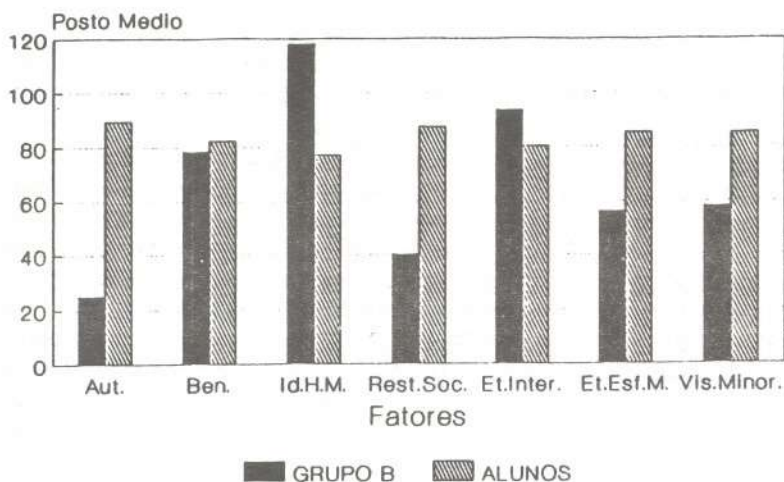


Posto Médio obtido pelo Sub-Grupo A de Professores (N=16) e pelo Grupo Total de Alunos (N=144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983)

A análise estatística dos resultados mostrados na Figura IV revelou que o perfil atitudinal dos professores que declararam não possuir a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente à doença mental difere significativamente do perfil atitudinal dos alunos em relação a cinco fatores. Estes professores mostraram maior adesão à Ideologia de Higiene Mental que os alunos; enquanto que estes mostraram maior adesão que aqueles à Etiologia Interpessoal, à Restrição Social, à Etiologia do Esforço Mental e à Visão Minoritária. Por outro lado, essa comparação apontou que a intensidade de adesão ao Autoritarismo e à Benevolência não diferiu significativamente nos dois grupos.

A Figura V apresenta o Posto Médio obtido pelo sub-grupo B de professores (N= 19) e pelo grupo total de alunos (N= 144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983).

Fig. V



Posto Médio obtido pelo Sub-Grupo B de Professores (N=19) e pelo Grupo Total de Alunos (N=144), para cada um dos 7 fatores da Escala ODM (RODRIGUES, 1983)

A análise estatística dos resultados mostrados na Figura V revelou que o perfil atitudinal dos professores que declararam possuir a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente à doença mental também difere significativamente do perfil atitudinal dos alunos em relação a cinco fatores. Estes professores também mostraram maior adesão à Ideologia de Higiene Mental que os alunos; enquanto que estes mostraram maior adesão aqueles ao Autoritarismo, à Restrição Social, à Etiologia do Esforço Mental e à Visão Minoritária. Por outro lado, esses dois grupos não diferiram significativamente com relação à intensidade de adesão à Benevolência e à Etiologia Interpessoal.

DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo evidenciaram, em primeiro lugar, que tanto os alunos como os professores de Psicologia estudados apresentaram forte adesão ao fator Benevolência, e não diferiram significativamente entre si com relação a esse aspecto. Esses resultados contrariam os achados de COHEN e STRUENING (1962, apud RODRIGUES, 1983) que concluíram que nos níveis educacionais mais avançados tende a haver uma menor adesão a esse fator pelo aumento da rejeição à perspectiva moralista e paternalista dessa dimensão. No entanto, uma análise mais detalhada dos itens componentes desse fator, revela que alguns de seus conteúdos denotam mais explicitamente opiniões relativas às políticas de Saúde Mental, e esses resultados podem estar refletindo uma visão crítica a respeito das mesmas, que em nosso país vêm ultimamente sendo bastante deficitárias em suprir condições mínimas de recuperação dos pacientes psiquiátricos.

Esses resultados revelaram também que a amostra estudada apresentou uma forte adesão à Ideologia de Higiene Mental, considerada uma atitude altamente favorável no tratamento do paciente psiquiátrico. COHEN e STRUENING (1962, apud RODRIGUES, 1983) apontam que com a formação do curso de graduação e de pós-graduação, começa a existir uma relação positiva abruptamente ascendente entre essa atitude e o grau de instrução. Os resultados do presente estudo seguem essa direção, uma vez que os mesmos revelaram que os professores diferiram significativamente dos alunos por uma maior adesão a esse fator, denotando uma maior aceitação da concepção de que o doente mental é muito semelhante às pessoas normais, diferindo delas quantitativa, mas não qualitativamente.

Por outro lado, tanto os alunos como os professores apresentaram uma adesão moderada aos fatores Restrição Social, Etiologia de Esforço Mental e Visão Minoritária; sendo, no entanto, a adesão dos alunos a esses fatores significativamente maior que a dos professores. RODRIGUES (1983) aponta que mesmo não se conhecendo as variáveis com as quais o fator Etiologia de Esforço Mental poderia ter algum tipo de correlação, pode-se perceber a carga negativa e autoritária do seu conteúdo. Da mesma forma, os fatores de Restrição Social e Visão Minoritária podem ser considerados negativos, por envolverem uma perspectiva tanto benevolente e de comiseção, como autoritária e restritiva. A presença desses fatores em níveis moderados no conjunto do perfil atitudinal dos alunos e professores indica certa rejeição mais acentuada entre os professores quando comparados aos alunos.

Além disso, os resultados da presente investigação apontaram que tanto os alunos como os professores manifestaram uma forte rejeição à

atitude Autoritária que contém a idéia de irrecuperabilidade pessoal e social do paciente psiquiátrico; e essa rejeição foi significativamente mais intensa entre os professores mais ligados à parte aplicada (sobretudo clínica) do Curso de Psicologia. Esses professores declararam sua intenção de desenvolver nos alunos atitudes favoráveis frente ao doente mental e apesar disso, os alunos mostraram-se mais autoritários em suas opiniões frente à doença mental e não diferiram do sub-grupo de professores mais ligados à parte básica do curso, que não declararam possuir tal intenção. É possível que a vivência de um confronto pessoal maior com o doente mental através de suas atividades profissionais, favoreça no primeiro sub-grupo de professores a rejeição dessa atitude, uma vez que esse confronto pessoal com a doença mental tem sido considerado, por diversos autores, como o fator fundamental no estabelecimento de mudanças atitudinais favoráveis. (RODRIGUES, 1983).

Finalmente, os resultados da presente investigação mostraram que os professores e os alunos apresentaram uma adesão moderada ao fator Etiologia Interpessoal; mas, entre os professores da parte básica essa adesão foi significativamente menor. Os alunos e os professores que declararam possuir a intenção de desenvolver nos alunos atitudes frente ao doente mental não diferiram significativamente entre si com relação a esse fator. A literatura aponta que esse fator, por sua natureza mais cognitiva do que afetiva, é mais possível de mudanças através de programas educacionais (RODRIGUES, 1983), e isso pode explicar a semelhança entre esses dois sub-grupos. CABRAL e JAPUR (1992) analisando o conteúdo das respostas desses professores à questão "Quais atitudes pretendem desenvolver nos alunos, especificamente com relação ao doente mental?" verificam que os mesmos destacam em suas respostas os aspectos cognitivos. Esse foi o aspecto mais evidente em 5 das categorias que tiveram maior ocorrência, no conjunto das 7 categorias delimitadas "a posteriori" pela análise de conteúdo de suas respostas.

Esse estudo permitiu verificar, então, que os alunos e professores do Curso de Psicologia estudados, apresentaram em seu conjunto um perfil atitudinal que tende a ser favorável ao diagnóstico e ao tratamento do doente mental. Além disso, mostrou que os professores que visam desenvolver atitudes frente à doença mental na formação dos futuros profissionais podem estar influenciando favoravelmente no desenvolvimento dos componentes cognitivos dessas atitudes. Por outro lado, sugere que para o desenvolvimento daquelas atitudes com componentes mais de natureza afetiva seriam necessários programas instrucionais que favorecessem um maior contato com o doente mental.

SUMMARY

JAPUR, M.; CABRAL, E. e CARDOSO, C.L. *Characterization of students' and teachers' attitudes towards mental illness in a psychology course. Estudos de Psicologia*, 10(1): 21 - 36, 1993

The objective was to characterize and compare the pattern of students' and teachers' attitudes towards mental illness in a Psychology course. The sample consisted of 144 1st to 5th year psychology students and of 35 faculty members and psychologists involved in the professional training of these students. The Opinion about Mental Illness Scale was used, with collective applications and self-applications. Both groups presented strong adherence to the Benevolence and Mental Hygiene Ideology factors and strong rejection of Authoritarianism. Students differed significantly from teachers with respect to all factors, except Benevolence. Teachers who intended to develop attitudes towards mental illness on the part of their students presented significant differences from teachers who did not declare this intention in Authoritarianism and of Interpersonal Etiology.

Key words: Attitude - Mental Illness - Training of Psychologists

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHUGA, D. (1989) Attitudes towards mental illness: a review of the literature, *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Maudsley Hosp., London, England, 80 (1): 1-12.
- CABRAL, E. e JAPUR, M. (1992) Caracterização das atitudes de profissionais envolvidos na formação de alunos de um curso de Psicologia, frente à doença mental. **Resumos de Comunicações Científicas XXIII Reunião Anual**. SBP: Ribeirão Preto, p. 117.
- CARDOSO, C.L. e JAPUR, M. (1990) Caracterização das atitudes dos estudantes de um curso de psicologia frente a Doença Mental. **Programas e Resumos da XX Reunião Anual de Psicologia**, SPRP: Ribeirão Preto, p. 245.

- CHINNAYYA, H.P., e col. (1990) Training primary care health workers in mental health care: evolution of attitudes toward mental illness before and after training. **International Journal of Social Psychiatry**. 36 (4): 300-307. (Winter).
- COHEN, J. & STRUENING, E.L. (1993) Opinions about mental illness in the personnel of two large mental hospitals. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. Washington. Katz, D. 64 (5): 349-60, 1962, apud RODRIGUES, C.R.C. - Atitudes frente à doença mental: estudo transversal de uma amostra de profissionais de saúde. **Tese de doutorado**, FMRP-USP, Ribeirão Preto.
- CRISMON, M.L. e col. (1990) Attitudes of pharmacy students towards mental illness. **American Journal of Hospital Pharmacy**. Great Lakes Region. Comprehensive. 47 (6): 1369-1373.
- D'AMORIM, M.A. (1992) Atitudes e Traços de Personalidade. **Psico**. Porto Alegre, 23 (1), 79-84.
- DIXON, C.R. (1967) Courses on Psychology and student's attitude toward mental illness. **Psychological Reports**. 29:50.
- HOLLANDER, M. e col. (1973) **Nonparametric statistical methods**. I. ed. New York, John Wiley & Sons. 503.
- MALLA, A. e col. (1987) Attitudes toward mental illness: the influence of educations and experience. **Journal International of Social Psychiatry**, 33 (1): 33-41 (Spr).
- MARTINS, A.E.O. (1987) Atitudes frente ao doente mental: Influências do tipo e nível do treinamento universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, 3 (2): 92-103.
- PASQUALI, L. e col. (1987) Atitudes frente ao doente mental: Um modelo Etiológico e Medidas de Atitudes. **Revista de Psicologia**. Fortaleza. Ceará, 5 (2): 29-71, (Jul-Dez).
- PINTO NOGUEIRA, A.M. (1986) Atitudes Frente ao Doente Mental - O Conhecimento da Abordagem Sócio-Cultural da Doença Mental como fator promotor de atitudes positivas. **Revista de Psicologia**, 4 (1), 25-50.

- RODRIGUES, C.R.C. (1983) Atitudes frente a Doença Mental: estudo transversal de uma amostra de profissionais da saúde. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP, São Paulo
- ROSKIN, G. e col. (1988) Attitudes towards patients among different mental health professional groups. **Comp. Psychiatry**. Glen Oaks, New York. Long Island Jewish Medical Ctr. Hillside Hosp., Dept. of Psychiatry, 29 (2): 188-194.
- THURSTONE, L.L. (1976) **Las actitudes pueden medirse**. In: Summer, G.F. - *Medición de actitudes*. México: Editorial Trillas, cap. 5, 157-173.
- WAHL, O.F. & LEFKOWITS, J.Y. (1989) Impact of a television film on attitudes towards mental illness. **American Journal of Community Psychology**. Fairfax, VA. George Mason U., 17 (4): 521-528.

CONCEITO DE SAÚDE E SAÚDE PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DE PSICÓLOGOS, MÉDICOS E LEIGOS *

André Luís Jonas
(bolsista CNPq)

Alessandra M. Marquez
(bolsista CNPq)

Eliana A. Torrezan
(bolsista CAPES)

RESUMO

JONAS, A.L.; MARQUEZ, A.M. e TORREZAN, E. *Co nceito de saúde e saúde psicológica na perspectiva de psicólogos, médicos e leigos. Estudos de Psicologia, 10(1): 37 - 52, 1993*

O objetivo do presente trabalho foi determinar a percepção do conceito de saúde e saúde psicológica entre psicólogos, médicos e leigos. Foi analisado o conteúdo semântico das respostas de psicólogos (N=9) médicos (N=8) e leigos (N=11) em relação às seguintes questões: "O que é saúde?" e "O que entende por saúde psicológica?". Para o conceito de saúde destacaram as seguintes dimensões: equilíbrio e harmonia, e bem-estar. Para o conceito de saúde psicológica as dimensões: equilíbrio e harmonia psicológica. Foram significantes as correlações entre as opiniões dos sujeitos, embora houvesse diferenças significantes entre as dimensões do conceito.

Palavras chave: *saúde, conceito de saúde, conceito de saúde psicológica*

INTRODUÇÃO

Toda profissão precisa estudar freqüentemente sua prática, sua área de conteúdo, sua responsabilidade e a abrangência social e política de sua ação. Para tanto, se faz necessário conhecer seu próprio discurso e o da comunidade sócio cultural na qual se insere, possibilitando um canal de comunicação; bem como é particularmente relevante conhecer o discurso de áreas conexas quanto ao objeto de interesse comum

(*) Os autores agradecem a orientação da Prof^ª Dr^ª Geraldina Porto Witter

PAIS (1984) salienta que, devido à ligação das nebulosidades sêmicas conceituais comuns, a existência da compatibilidade na análise dos dados da experiência entre o discurso do profissional e o discurso dos usuários se faz necessária. "Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Estas considerações conduzem à questão de significante, mais particularmente de conceito.

Para GRANGER (1990), o conceito é uma representação da realidade, de forma sistemática, reconhecido universalmente. A pesquisa envolvendo o estudo de conceitos é uma maneira de se ter acesso à visão de mundo de uma comunidade, importante na medida em que se consegue obter uma comunicação mais precisa, objetiva e operacional.

FLAVELL (1976) levanta a importância da conceituação. Segundo ele, os conceitos possuem dimensões variáveis, ou seja, eles podem ser mencionados através de atributos pertinentes ou não ao que se está definindo, apesar de aparecer, muitas vezes, um consenso num determinado grupo. Por este motivo, e por acreditar que um conceito pode pertencer a outros conceitos, ressalta a dificuldade de se definir com precisão, cada indivíduo faz sua representação. HAMPTON (1981), ROSCH & MERVIS (1975) e COHEN (1977); também acreditam num consenso de opinião, embora lembrem que um conceito abstrato depende de um conjunto disjuntivo de valores e das características pessoais, ou seja, maneiras de viver, de ver, sentir e reagir em relação ao tema.

De acordo com MOSCOVICI (1978, p. 75), "a representação social também traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado, notadamente pelo número de suas dimensões mas, sobretudo, na medida em que ela diferencia um grupo de outro, seja por sua orientação, seja pelo fato de sua presença ou de sua ausência".

Apesar dos conceitos de saúde e saúde psicológica possuírem um referencial comum, cada indivíduo pode desviar-se dele, interpretando-os de maneira diferente com relação ao número, tipo e abrangência de seus atributos, e ainda variar de acordo com diferentes situações e momentos (ANDRADE, 1991).

Qualquer estudo sobre um conceito pretende esclarecer e explorar os elementos responsáveis por sua formação (ANDRADE, 1991).

O conceito de saúde reflete o processo vital e está ligado ao de doença, e segundo SALINAS & VILLAVARDE (1985), logicamente são fenômenos interrelacionados.

THOMSON (1977) afirma que ter uma boa saúde significa possuir e manter o mais alto vigor físico e mental próprios de um indivíduo, e completa que o estado de saúde não consiste somente em não estar doente.

Segundo a definição da Organização Mundial de Saúde, saúde é "um completo bem-estar físico, psíquico e social; ela não consiste somente na ausência de doença ou enfermidade" (SALVAT, 1981).

É importante considerar duas visões: a holística, onde a saúde é um processo no qual os atributos que pertencem ao indivíduo se relacionam com aqueles da estrutura social; e a visão reducionista, onde a saúde é considerada um estado, numa análise que desagrega o indivíduo da estrutura social, ou seja, separatista (ANDRADE, 1991).

LYNG (1988) fala da visão holística, a qual prevê três tipos de ação: (a) direcionamento dos esforços no sentido de prevenção da redução das capacidades físicas, psicológicas e sociais; (b) desenvolvimento de novas capacidades humanas; e (c) o equilíbrio entre o indivíduo e o meio ambiente. Essa visão apresenta objetividade sobre conceitos de normalidade mas não despreza dados subjetivos; afirmando a influência do estado mental no físico e vice-versa, ressaltando as doenças psicossomáticas.

Já a visão reducionista é bipolar, onde o indivíduo apresenta ou não a doença. Todas as doenças são consideradas como resultado de uma condição orgânica. Para os reducionistas as alterações orgânicas não são causadas pelo estado mental e psicológico do indivíduo.

A homeostase, ou seja, o equilíbrio das funções orgânicas, assim definida por CANNON (apud EDLIN & GOLANTY, 1982), não se esgota no equilíbrio biológico. Devemos observar que a mente humana pode ser a causa ou a cura de várias doenças advindas dos desequilíbrios químicos e fisiológicos (EDLIN & GOLANTY, 1982). SPIELBERGER (1979) refere-se à homeostase como uma capacidade do organismo em manter um ambiente interno relativamente constante.

No conceito de homeostase está implícito o de normalidade. Biologicamente falando, o conceito de normalidade pode ser obtido por expedientes estatísticos. Entretanto, quando comportamentos são avaliados a base é fornecida por normas mais indefinidas (BERLINGUER, 1988).

Enfocando o conceito de saúde, EDLIN & GOLANTY (1982), dividem as questões em ambientais ou ecológicas (poluição, água e terra) e sociais (nutrição, moradia, trabalho, lazer, transporte, assistência médica, etc.) para fins didáticos, mas assumem que ambos se relacionam com a saúde do indivíduo e coletivamente da sociedade.

Em sua definição de saúde, THOMSON (1977) lembra como EDLIN & GOLANTY (1982), o ambiente como fator de importantes repercussões sobre a saúde como, por exemplo, a opção de cada indivíduo por uma

ocupação conveniente às suas capacidades e ao seu temperamento, bem como a opção de afastar-se de ocupações prejudiciais à sua saúde. Referindo-se à saúde psicológica, este autor enfoca o papel do ambiente social nos distúrbios nervosos provocados por desajustamento do indivíduo às circunstâncias do meio.

BRAGA & PAULA (1986) mostraram a relação da saúde com o momento político e econômico de cada sociedade. Para eles, a saúde em sociedades subdesenvolvidas é um elemento transformador.

Para avaliar a saúde individual, foi proposto o gradiente de sanidade, que mede o grau de interação da capacidade de funcionar do indivíduo em relação ao ecossistema. Cada indivíduo pode obter até dez pontos, sendo que com cinco já é considerado doente (CHAVES, 1978). Esta é uma importante contribuição, porém não resulta em estado de saúde real por não considerar os aspectos sociais, ecológicos e, principalmente, psicológicos.

BERLINGUER (1988) levanta a importância de se ater à variabilidade da medida de acordo com diferentes observadores. TROCOLI (1990); EDLIN & GOLANTY (1982) consideram como primordial a avaliação subjetiva do indivíduo de seu conjunto de sintomas e sensações. Enfatiza que, de forma geral, as pessoas consideram a doença como um fator temporário, ao passo que para EDLIN & GOLANTY (1982) acham que as pessoas variam de períodos de bem-estar para períodos de mal-estar, ou seja, quando dizem que não se sentem bem ou estão com problemas.

Segundo o filósofo CANGUILHEN (1982), a "loucura", como doença mental, está intimamente ligada ao quadro de anormalidade, irracionalidade e doença; porque é próprio da doença, qualquer que seja, interrompendo o curso normal da vida de alguém. O "doente" sempre é doente em relação aos outros e a si mesmo, sendo que o que existe é uma relativização. Para BASAGLIA (1982), os conceitos de saúde mental e o de doença mental têm sido vulgarmente denominados respectivamente sanidade e loucura. Desta maneira, estão diretamente ligados à sociedade em que se vive, aos seus preceitos do que é normal e anormal.

Pelo exposto, o conceito de saúde também deve levar em conta as condições de vida dos indivíduos, o que pode variar de acordo com as condições genéticas, ambientais e sociais (CONCEIÇÃO, 1984). Estes aspectos se relacionam e contribuem para a qualidade de vida (EDLIN & GOLANTY, 1982; CHOPRA, 1987).

Referindo-se a estados de tensão e ansiedade, SPIELBERGER (1979), lembra que eles interferem nos aspectos da vida, e que é essencial à saúde física e ao desempenho eficaz enfrentá-los. Afirma ainda que existem grandes indícios de que acontecimentos que provocam tensão têm função significativa no aparecimento de doenças físicas e mentais tais como proble-

mas cardíacos, artrite, úlcera, reações alérgicas, neurose de ansiedade e depressão.

DALLARI (1989), aponta diferenças marcantes na saúde do brasileiro nas várias regiões, por desigualdade de recursos econômicos e sócio-culturais nessas parcelas, mas ressalta a miséria como presente em todas as regiões.

Saúde é um caminho de vida, um processo onde corpo, mente, ambiente e ecossistema se relaciona em harmonia, ao contrário da doença, que sugere um desequilíbrio no estado geral (EDLIN & GOLANTY, 1982). "A doença é uma complexa interação dos fatores sociais, físicos e psicológicos" (ANDRADE, 1991, p. 19).

Apesar da maioria dos autores considerarem a saúde, e a saúde psicológica como dependentes de complexas interrelações funcionais à nível humano e social, ANDRADE (1991), lembra que, na dimensão pessoal, "todos os discursos reproduzem, em essência, a ideologia reducionista; onde a saúde é um estado que depende mais de ser recuperado, do que ser produzido" (p. 71).

Levando-se em conta a multiplicidade de fatores e variáveis que determinam a saúde e a saúde psicológica e, sendo ambas avaliadas levando-se em conta a vasta literatura médica e psicológica, bem como aspectos sócio-culturais, parece existir, no que se refere à avaliação final do que elas constituem, um forte componente subjetivo, por um lado determinado pelos profissionais de saúde e, por outro, pela população atendida por aqueles.

Esta questão, bem como os aspectos referidos anteriormente direcionaram a formulação dos objetivos do presente trabalho, os quais são a seguir discriminados: a) caracterizar os conceitos de saúde e saúde psicológica mantidos por psicólogos, médicos e leigos; b) comparar os conceitos entre si.

MÉTODO

Sujeitos

Os sujeitos foram divididos em três grupos, a saber: médicos, psicólogos e leigos; assim caracterizados:

Psicólogos - num total de 9 sujeitos, todos pós-graduandos do instituto de Psicologia / PUCCAMP, na área de Psicologia Clínica. A faixa etária dos sujeitos variou de 24 a 39 anos; sendo o maior número situado entre 24 e 27 anos (44,4%), entre 32 e 35 anos (22,2%), entre 36 e 39 anos (22,2%) e o menor número entre 28 e 31 anos (11,1%); sendo apenas 11,1%

dos sujeitos do sexo masculino. O grupo foi escolhido de modo a compreender a área de saúde psicológica.

Médicos - num total de 8 sujeitos, nas especialidades de cardiologia (12,5%), homeopatia (12,5%), neurocirurgia (12,5%), ginecologia e obstetrícia (25%), urologia (12,5%), infectologia (12,5%) e clínica geral (12,5%). A faixa etária dos sujeitos variou de 28 a 41 anos, sendo o maior número situado entre 28 e 31 anos (37,5%), entre 36 e 39 anos (25%), entre 40 e 42 anos (25%) e o menor número entre 33 e 35 anos (12,5%); sendo apenas 12,5% dos sujeitos do sexo feminino. A seleção dos sujeitos aconteceu assistematicamente, sendo todos médicos trabalhando em hospitais.

Leigos - num total de 11 sujeitos, nas seguintes profissões: professor (9,9%), biólogo (9,9%), engenheiro civil (9,9%), fisioterapeuta (19,8%), bancário (9,9%), estudantes (29,7%) e "do lar" (9,9%). A faixa etária dos sujeitos variou de 20 a 64 anos, sendo o maior número situado entre 20 e 34 anos (69,3%), entre 50 e 64 anos (29,7%) e entre 35 e 49 anos (9,9%). A maioria dos sujeitos era do sexo masculino (59,4%). Quanto ao nível educacional, 69,3% dos sujeitos tinham o curso superior completo, 19,8% dos sujeitos eram universitários e 19,8% correspondiam a escolaridade secundária. Apesar da escolha ser assistemática, todos os sujeitos eram pacientes de clínica psicológica.

Material

Utilizou-se folhas brancas pautadas, tamanho ofício, timbradas com o selo da PUCAMP com os seguintes dados:

- para psicólogos e médicos: nome, idade, sexo, área de atuação, conceito de saúde e conceito de saúde psicológica.
- para os leigos: nome, idade, sexo, grau de instrução, profissão, conceito de saúde e conceito de saúde psicológica.

Procedimento

A coleta de dados foi realizada por psicólogos que pediram aos sujeitos para responderem, por escrito, após o fornecimento de seus dados de caracterização, às perguntas: "O que é saúde?" e "O que entende por saúde psicológica?". As respostas foram imediatas e sem consulta. O material, o procedimento e a 1ª questão foram similares às empregadas por ANDRADE (1991) em sua dissertação de mestrado, tendo-se, na 2ª questão substituído saúde fonoaudiológica por saúde psicológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foram tabuladas todas as respostas dos sujeitos utilizando as expressões verbais manifestadas nos questionários. Foram obtidos 96 enunciados para o conceito de saúde e 77 enunciados para o conceito de saúde psicológica. De maneira geral aproveitou-se a quase totalidade dos enunciados expressos pelos sujeitos, ficando de fora apenas os elementos de ligação entre períodos das frases (e, ou, portanto, sendo assim, desta forma, etc.). As respostas que eventualmente se mostraram muito específicas, ou demasiadamente gerais para serem incluídas nas dimensões previamente definidas, foram tabuladas como respostas não pertinentes às dimensões propostas (RNC).

Num segundo momento, as respostas foram agregadas por conteúdo semântico equivalentes, ou seja, quando se referiam à características ou aspectos funcionais semelhantes e, sendo assim, partilhassem de uma mesma dimensão do conceito de saúde ou saúde psicológica. Foram definidas então 12 dimensões para ambos os conceitos. Elas foram descritas e são apresentadas na ordem em que aparecem nas Tabelas 1 (Conceito de Saúde) e 2 (Conceito de Saúde Psicológica).

1. Ausência de Ocorrência: inexistência de processos físicos e psicológicos que permitam a interação de condições que venham a agir sobre o indivíduo, provocando: doenças, dores, desconforto, carências, problemas psíquicos, estresses, etc.

Ex: ausência de doença, falta de tensões, ausência de traumas

2. Bem-estar: respostas que mencionam satisfação e/ou conforto individual e que permitem um alto grau de envolvimento positivo com a vida e com si próprio.

Ex: "bem-estar físico", "bem-estar mental", "bem-estar afetivo-emocional"

3. Biológica ou Orgânica: menção à capacitação ou qualidade dos órgãos, sistemas e funções corporais; em nível de mecanismos centrais, periféricos e das atividades mentais e psíquicas.

ex: estado físico, funcionamento do corpo, funcionamento do cérebro

4. Bio-psico-social: respostas que envolvem os atributos que pertencem ao indivíduo e aqueles referentes à estrutura social

Ex: bem-estar bio-psico-social, integração bio-psico-social.

5. Equilíbrio e Harmonia: respostas que dizem respeito à dinâmica do ajustamento satisfatório de um sistema, de forma a produzir um estado constante.

Ex: equilíbrio das forças orgânicas, equilíbrio da mente humana

6. Funcionalidade: referências envolvendo a habilidade, qualidade e efetividade funcional (física, ocupacional, mental, afetiva) em relação a expectativa sobre a qualidade de vida.

7. Global: respostas em que o sujeito reúne elementos e fatores, constituindo um todo, vendo a saúde como um todo global.

Ex: interação entre o "eu" / pessoas / meio de maneira construtiva

8. Normalidade: conceito onde a saúde do indivíduo é identificada e caracterizada de acordo com uma norma, com aquilo que foi estabelecido como o que deve ser.

Ex: funcionamento normal do organismo, personalidade estruturada

9. Psicológica: contexto relativo aos fenômenos emocionais, mentais, intelectuais e do comportamento; permitindo ao indivíduo uma interiorização e integração pessoal mais ou menos efetiva às regras sociais.

Ex: "estado mental bom", "estado emocional", "relação emocional madura"

10. Sócio-econômica-política-social: respostas relativas ao contexto que envolve os fenômenos referentes à sociedade, à relação produção/distribuição/consumo, ao Estado e ao indivíduo, possibilitando ou não a efetividade do atendimento das necessidades básicas de vida da população.

Ex: "resultado de formas de organização social da produção"

11. Valor: afirmações sobre saúde tendo por base uma questão de valor, o suporte de crenças do indivíduo que leva a um modo específico de julgamento e conduta.

Ex: "ideal a ser alcançado"

12. R.N.C. respostas não categorizáveis ou não pertinentes às dimensões propostas.

Ex: tudo que têm vida, vasto abrangente, resultado

Cabe ainda dizer, referente às dimensões, que para o conceito de saúde psicológica em especial, foram utilizadas 10 dimensões devido ao caráter das respostas expressas para este conceito.

As tabelas referentes as ocorrências das dimensões do conceito de saúde (Tabela 1), e do conceito de saúde psicológica (Tabela 2) enunciadas por psicólogos, médicos e leigos, sintetizam os resultados obtidos.

Tabela 1 - Dimensões do conceito de saúde entre psicólogos, médicos e leigos

SUJEITOS DIMENSÕES	Psicólogos		Médicos		Leigos		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1 - Ausência de Ocorrência	3	7.69	4	14.82	1	3.33	8	8.33
2 - Bem Estar	7	17.95	8	29.63	6	20.00	21	21.88
3 - Biológica/Orgânica	1	2.57	-	-	6	20.00	7	7.29
4 - Bio-Psico-Social	3	7.69	1	3.70	-	-	4	4.17
5 - Equilíbrio e Harmonia	13	33.33	3	11.11	7	23.34	23	23.96
6 - Funcionabilidade	-	-	2	7.41	6	20.00	8	8.33
7 - Global	2	5.13	2	7.41	-	-	4	4.17
8 - Normalidade	1	2.57	-	-	-	-	1	1.04
9 - Psicológica	3	7.69	2	7.41	3	10.00	8	8.33
10 - Sócio / Econômico / Político / Cultural	-	-	1	3.70	-	-	1	1.04
11 - Valor	-	-	1	3.70	-	-	1	1.04
12 - R.N.C.	6	15.38	3	11.11	1	3.33	10	10.42
TOTAL	39	100	27	100	30	100	96	100

Analisando os dados expressos na Tabela 1, verificou-se que a maior incidência, comum aos três grupos de sujeitos, ocorreu na dimensão "equilíbrio" e "harmonia" (23,96%), seguida da dimensão "bem-estar" (21,88%). Este resultado, à primeira vista, indica que para os três grupos de sujeitos a saúde é definida como uma questão de equilíbrio e harmonia no funcionamento do organismo e um conseqüente bem-estar. Não se pode deixar de observar que, ambas as dimensões destacadas, por definição, apresentam elementos correlatos. Os enunciados referentes às dimensões "normalidade" (1,04%), "sócio-econômico-político-cultural" (1,04%) e "valor" (1,04%) foram os de menor incidência entre os sujeitos caracterizando-os como de pouca importância na perspectiva dos grupos a respeito do conceito de saúde.

A dimensão "normalidade", não era esperada ocorrer em uma frequência tão baixa (1,04%), o que pode ser indicativo de que, para os sujeitos saúde é muito mais um estado interno avaliado de certa forma subjetivamente, do que através de normas estatísticas. Este resultado vem em apoio ao obtido em estudo anterior (ANDRADE, 1991), onde são relatados dados semelhantes acerca da noção de normalidade, que estão a indicar uma evolução conceitual para aspectos que não se restringem a normas estatísticas e biológicas.

Faz-se necessária uma avaliação mais específica referente a outros grupos de sujeitos.

Para os médicos, a maior incidência ocorreu no conceito de "bem-estar" (29,63%), seguida por "ausência de ocorrência" (14,82%) e por "equilíbrio e harmonia" (11,11%); que podem indicar, avaliando-se em conjunto estes três aspectos, uma visão de saúde baseada na ausência de sintomas e no correto funcionamento dos órgãos. Observou-se a total ausência de incidência no que se refere a dimensão "biológica-orgânica" entre os médicos, o que pode indicar uma percepção de saúde que foge aos conceitos mais tradicionais e históricos, e sugere a necessidade de se investigar esta questão mais detalhadamente entre outros componentes deste grupo profissional, especialmente tendo por base a variável área de especialização.

Os leigos enfatizaram mais as dimensões "Equilíbrio e Harmonia" (23,34%), "Bem-estar" (20%), "Biológica-Orgânica" (20%) e "Funcionabilidade" (20%). Estes dados manifestam, de certa forma, uma tendência esperada, uma vez que envolvem os aspectos mais comuns e padronizados do conceito "popular" de saúde: o perfeito funcionamento do corpo humano causando um estado de bem-estar e equilíbrio. Esperava-se, para este grupo de sujeitos, uma incidência mais significativa na dimensão "ausência de ocorrência" (3,33%), o que pode indicar uma visão de saúde flexível, ou seja, a saúde é avaliada de uma forma geral, onde o mais importante é o equilíbrio, independentemente da ocorrência ocasional de sintomas "patológicos" específicos. Dados semelhantes são relatados por ANDRADE (1991), em pesquisa sobre o conceito de saúde, onde este aspecto entre os leigos obteve a frequência de 3,6%.

No grupo de psicólogos, a maior ênfase foi dada às dimensões "Equilíbrio e Harmonia" (33,33%) e "Bem-estar" (17,95%), o que pode significar uma tendência deste grupo a caracterizar a saúde como um produto de vários fatores interrelacionados que, uma vez presentes, propiciariam um estado de equilíbrio integrativo entre o homem e o meio.

Observou-se também em relação ao conceito de saúde que as dimensões "Normalidade", "Sócio-Econômico-Político-Cultural" e "Valor", foram as que tiveram menor incidência de respostas. De uma maneira geral, percebe-se uma tendência entre os grupos para não caracterizar a saúde como um aspecto determinado por contingências sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como a não definição de saúde baseada em "padrões de normalidade" pode sinalizar uma certa visão de saúde que independe, a princípio, de fatores externos, e que é muito mais determinada pelo aspecto individual. Por outro lado, pode significar uma tendência a encarar somente a doença como produto dos meios sociais e culturais. Evidentemente, há necessidade de outros estudos utilizando instrumentos mais sensíveis para detectar estes aspectos com maior precisão.

No que se refere ao conceito de saúde psicológica, foram obtidos os dados que constam da Tabela 2.

Tabela 2 - Dimensões do conceito de saúde psicológica entre psicólogos, médicos e leigos.

SUJEITOS	Psicólogos		Médicos		Leigos		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1 - Ausência de Ocorrência	1	2.50	1	4.76	3	18.75	5	6.49
2 - Bem Estar	6	15.00	1	4.76	2	12.50	9	11.69
3 - Biológica/Orgânica	-	-	-	-	1	6.25	1	1.30
4 - Bio-Psico-Social	2	5.00	-	-	-	-	2	2.60
5 - Equilíbrio e Harmonia	11	27.50	4	19.05	7	43.75	22	28.57
6 - Funcionabilidade	5	12.50	4	19.05	-	-	9	11.69
7 - Global	1	2.50	3	14.29	-	-	4	5.19
8 - Normalidade	4	10.00	-	-	-	-	4	5.19
9 - Psicológico	9	22.50	7	33.33	3	18.75	19	24.68
10 - Sócio / Econômico / Político/Cultural	1	2.50	1	4.76	-	-	2	2.60
TOTAL	40	100	21	100	16	100	77	100

Observando os dados expressos na Tabela 2, verificou-se que a maior incidência, nas dimensões de saúde psicológica, entre os três grupos de sujeitos ocorreu na dimensão "equilíbrio e harmonia" (28,57%), em seguida aparecem as dimensões "psicológica" (24,68%), "bem-estar" (11,69%) e "funcionabilidade" (11,69%). Estes resultados parecem indicar uma tendência dos sujeitos de caracterizar a saúde psicológica como fortemente dependente do equilíbrio e harmonia do organismo como um todo, envolvendo os aspectos orgânicos e psicológicos. A saúde psicológica manifesta-se também como um produto do funcionamento ideal das capacidades intelectuais do indivíduo, que propiciaria um estado de bem-estar na integração daquele com o meio.

Caracterizaram-se como de pouca importância para os sujeitos, no que se refere ao conceito de saúde psicológica dimensões "biológica-orgânica" (1,30%), "sócio-econômico-político-social" (2,60%), e "bio-psico-social" (2,60%). Em relação à dimensão "biológica-orgânica", esta foi mencionada apenas pelos leigos, com baixa frequência; o que pode indicar uma percepção de saúde muito mais voltada para a adequação e integração efetivas dos processos mentais e emocionais, do que propriamente um derivado do estado fisiológico do organismo. Assim como no conceito de saúde a dimensão referente ao aspecto sócio-econômico-político-cultural obteve

uma baixa ocorrência, manifestando uma tendência para caracterizar os determinantes da saúde psicológica num contexto de relações mais estrito, ou seja, numa escala de relacionamentos interpessoais mais próximos do grupo social de cada indivíduo (família, trabalho, amigos, etc.), fato este que também pode ser constatado pela baixa ocorrência na dimensão "bio-psico-social".

A dimensão "normalidade" (10,0%) esteve presente somente entre os psicólogos, com baixa ocorrência, manifestando uma percepção de saúde psicológica que independe de normas e "rótulos" para ser caracterizada. Este aspecto pode indicar um certo declínio de antigas e estigmatizantes concepções acerca do que seria "saudável psicologicamente".

Contudo, entre os leigos, observa-se uma forte tendência a enfatizar as dimensões "equilíbrio e harmonia" (43,75%), "ausência de ocorrência" (18,75%) e "psicológica" (18,75%) como determinantes da saúde psicológica. Se, por um lado não se "rotula" o indivíduo baseado em normas, de outro percebe-se a ausência de sintomas mentais patológicos e o funcionamento adequado das funções intelectuais e emocionais como relevantes e significativas para a saúde psicológica.

A dimensão "ausência de ocorrência" não foi relevante para os psicólogos (2,5%) e médicos (4,76%), provavelmente por serem profissionais de saúde e, como tal, considerarem que certas "ocorrências" não excluem o indivíduo do conceito de "saudável psicologicamente"; principalmente entre os psicólogos.

Para analisar se havia concordância entre os três grupos de sujeitos quanto ao valor relativo atribuído à várias dimensões do conceito de saúde e saúde psicológica, foi feito um teste correlacional (SPIEGEL, 1961).

Os resultados obtidos referentes ao conceito de saúde aparecem na Tabela 3. Estabeleceu-se como nível de significância o de 0,05, sendo $N=12$ e sendo o valor crítico para comparação de 0,51.

Tabela 3 - Correlações entre opiniões de psicólogos, médicos e leigos frente ao conceito de Saúde.

Comparações			rc = 0,51 (N=12, n. sig. = 0,05) ro
Psicólogos	vs	Médicos	0.95 (*)
Psicólogos	vs	Leigos	0.91 (*)
Médicos	vs	Leigos	0.92 (*)
Psicólogos	vs	Total	0.96 (*)
Médicos	vs	Total	0.97 (*)
Leigos	vs	Total	0.97 (*)

Conforme os dados da tabela indicam houve coincidência das dimensões destacadas pelos sujeitos. De maneira geral, as dimensões valorizadas por um grupo de sujeitos também foram percebidas como de grande relevância pelos demais. No que se refere às comparações entre os dados dos grupos em específico e o total, também foram obtidas correlações significantes, indicando que todos os três grupos colaboraram de maneira uniforme na formação do resultado final.

Numa análise mais específica intra-grupos dos discursos dos sujeitos, obteve-se através do teste de homogeneidade de ocorrência das dimensões de saúde as seguintes tendências. Entre os psicólogos foi mais valorizada a dimensão "Equilíbrio e Harmonia" ($X^2_c = 15.50$, $X^2_o = 44.44$); para os médicos foi significativa a dimensão "Bem-estar" ($X^2_c = 16.90$, $X^2_o = 38.53$). Entre os leigos ocorreu uma distribuição mais equilibrada do discurso, não ocorrendo uma tendência que determinasse, como mais significativa alguma das dimensões.

Quanto à síntese do conceito de saúde a que se chegou, acumulando as opiniões dos grupos de sujeitos, esta coloca como dimensões significantes do conceito apenas "Equilíbrio e Harmonia" ($X^2_c = 19.70$, $X^2_o = 29.33$) e "Bem-estar" ($X^2_c = 19.70$, $X^2_o = 22.04$). Os aspectos relevantes às dimensões "Biológica-Orgânica", "Funcionabilidade" e "Psicológica" ficaram omissos.

No que se refere à saúde psicológica, os dados referentes às correlações entre os sujeitos, e entre estes e o total, aparecem na Tabela 4. Estabeleceu-se como nível de significância o de 0,05, sendo que $N=10$, e sendo o valor crítico para comparação de 0,56.

Tabela 4 - Correlações entre opiniões de psicólogos, médicos e leigos frente ao conceito de Saúde Psicológica.

Comparações			$r_c = 0,56$ ($N=10$, n. sig. = 0,05)
			ro
Psicólogos	vs	Médicos	0.93 (*)
Psicólogos	vs	Leigos	0.91 (*)
Médicos	vs	Leigos	0.91 (*)
Psicólogos	vs	Total	0.98 (*)
Médicos	vs	Total	0.97 (*)

No conceito de saúde psicológica também foram obtidas correlações significantes, tanto a nível inter-grupos como entre os grupos específicos e o total. Os dados mostram uma uniformidade na valorização das dimensões pelos sujeitos de maneira geral, bem como na constituição do resultado final.

Através do teste de homogeneidade de ocorrência das dimensões de saúde psicológica, a dimensão "Equilíbrio e Harmonia" foi significativa para

os psicólogos ($X^2_c = 15.70$, $X^2_o = 24.18$), e leigos ($X^2_c = 9.49$, $X^2_o = 28.20$); já para os médicos foi ressaltada como significativa a dimensão "Psicológica" ($X^2_c = 12.60$, $X^2_o = 25.37$).

A síntese do conceito de saúde psicológica a que se chegou, através dos discursos dos três grupos de sujeitos, determinou como significantes para o conceito apenas as dimensões "Equilíbrio e Harmonia" ($X^2_c = 16.90$, $X^2_o = 34.48$) e "Psicológica" ($X^2_c = 16.90$, $X^2_o = 21.55$). Os aspectos conceituais, envolvidos nas dimensões "Bem-estar" e "Funcionabilidade" se mostraram ausentes.

Frente aos resultados obtidos, tanto para o conceito de saúde como para o conceito de saúde psicológica, percebe-se uma tendência entre os sujeitos de conceituá-las como fortemente dependentes da dinâmica do corpo como um todo, através do ajustamento satisfatório e equilibrado das funções do organismo, visando o estabelecimento de um estado harmônico e constante.

Dentro desta linha de discurso, comum a ambos os conceitos, a saúde estaria mais ligada aos aspectos que envolvem a satisfação e o conforto individuais que possibilitariam um alto e positivo grau de interação com a vida e do indivíduo consigo mesmo. Já a saúde psicológica compartilhando também desta base comum de equilíbrio e harmonia, envolveria aspectos mais específicos aos fenômenos intelectuais, emocionais e do comportamento, que permitiriam ao indivíduo uma interiorização e integração pessoal com as regras sociais, bem como o estabelecimento de vínculos emocionais saudáveis.

SUMMARY

JONAS, A.L.; MARQUEZ, A.M. e TORREZAN, E. *health and psychological health concepts from a psychologists, medical doctors and lay people perspective. Estudos de Psicologia*, 10(1): 37 - 52, 1993

HEALTH AND PSYCHOLOGICAL HEALTH CONCEPTS FROM A PSYCHOLOGISTS, MEDICAL DOCTORS AND LAY PEOPLE PERSPECTIVE

The Purpose of this study was to analyze the understanding of the concept of health and psychological health among psychologists, medical doctors and lay people. The semantic content of the answers, given by psychologists (N=9), medical doctors (N=8) and lay people (N=11) to the questions: "What is health?" and "What is your understanding of psychological

health?" it was analysed. To the concept of health the following dimensions were brought out: equilibrium and harmony, and well-being. To the psychological health concept the following dimensions: equilibrium and harmony, and psychological. The correlation among the subjects' opinions were significant, although there were significant differences among the dimensions of the concept.

Key-words: Health, health concept, psychological health concept

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C.R.F. - **Conceito de saúde e saúde fonoaudiológica: uma análise dos discursos dos profissionais da saúde e dos usuários dos serviços de fonoaudiologia.** Tese de Mestrado, FFLCH da USP, 1991.
- BASAGLIA, F. - **A Psiquiatria alternativa; contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática.** São Paulo, Debates, 1982.
- BERLINGUER, G. - **A Doença.** Trad. V. Gawryszewski, São Paulo, HUCITEC: CEBES, 1988.
- BIRMAN, J. - **Psiquiatria como discurso da moralidade.** Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1976.
- BRAGA, J.C.S.; PAULA, S.G. de; - **Saúde e Previdência: estudo da política social.** São Paulo, HUCITEC, 2ª Ed., 1986.
- CANGUILHEM, G. - **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro, Forense Universitário, 1966.
- CHAVES, M.M. - **Saúde e Sistemas.** Rio de Janeiro, FGV Ed., 2ª Ed., 1978.
- CHOPRA, D. - **Conexão Saúde.** São Paulo, Nova Cultural, trad. C. Teixeira, 2ª Ed., 1987.
- COHEN, G. - **The psychology of Cognition.** London, Academic Press, 1977.
- CONCEIÇÃO, J.A.N. - **O ambiente de vida e a saúde. Monografias Médicas.** Série Pediatria em consultório. São Paulo, SARVIER, 1984, 22.
- DALLARI, S.G. - **A saúde de brasileiro.** São Paulo. Moderna, 1989

- EDLIN, G. & GOLANTY, E. - **Health & Wellness**. EUA, Science Books, International Ed., 1982.
- FLAVELL, J.H. - O desenvolvimento de conceitos. Org. N. Magalhães. In P. H. Mussen. **Carmichael Psicologia da criança**. São Paulo, EPU / EDUSP, 1975, Vol. 6 : 1-13.
- GRANGER, G.G. - Image, Schéma, Réalité. **Archives de Psychologie**. 1990, 58 (227), : 91-97.
- HAMPTON, J.A. - An investigation of the nature of abstracts concepts. **Memory and Cognition**. 1981, 9 (2), : 149-156.
- LYNG, S. - Theoretical observations on applied behavioral science. **The Journal of Applied Behavioral Science**. EUA, 1988, 24 (1), 101-117.
- MOSCOVICI, S. - **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. ZAHAR, 1978.
- PAIS, C.T. - Conceptualization, Information, Signification, Production du Sujet. **Acta Semiótica e Lingüística**. SBPL/GLOBAL, 1984, 24 (1), : 33-34
- ROSCH, E.; MERVIS, C.B. - Family resemblances: studies in the internal structure of categories. **Cognitive Psychology**. 1975, 7 , 573-605.
- SALINAS, C.Q.; VILLAVERDE, J.A. - Función metodológica del concepto de salud en la evaluación de la meta de salud para todos en el año 2000. **Educación Médica en Salud**. 1985, 19 (3), : 301-312.
- SALVAT, J.; Org. - **Enciclopédia Salvat da Saúde**. Rio de Janeiro. Salvat Editora / Organização Mundial de Saúde, 1981, Vol. 2.
- SPIEGEL, M.R. - **Estatística**. Trad. P. Consentino. Rio de Janeiro. Ed. Ao Livro Técnico, 2ª Ed., 1961.
- SPIELBERGER, C. - **Understanding stress and anxiety**. Harper and Row, New York, 1979.
- THOMSON, W.A.R. - **Dicionário Enciclopédico de Medicina**. Trad. A. Céu Coutinho. Argo Editora - Lisboa, 1977.
- TROCOLI, B. et al. - Representações de doenças e sintomas em pessoas leigas: dados preliminares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 1990, 6 (3), : 281-293.

PSICOTERAPIAS BREVES: CRITÉRIOS DE INDICAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS TERAPÊUTICAS

Elisa Medici Pizão Yoshida
PUCCAMP

Maria Leonor Espinosa Enéas
Mestre PUCCAMP

Tereza Iochico Hatae Mito
Doutoranda JUSP

Maria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu
Doutoranda IPUSP

RESUMO

YOSHIDA, E.M.P.; ENÉAS, M.L.E.; MITO, T.I.H. e YUKIMITSU, M.T.C.P.
Psicoterapias breves: critérios de indicação e as estratégias terapêuticas. Estudos de Psicologia, 10(1): 53 - 64, 1993

Objetivou-se sistematizar estratégias psicoterápicas apoio (A), esclarecimento (E) e interpretativa (I) baseadas nas hipóteses psicodinâmicas e configuração adaptativa dos sujeitos (EDAO). Obteve-se a) nítida associação entre o critério adaptativo e as indicações das estratégias; b) o Gr.III tende a concluir mais que o Gr.V; c) não houve diferença quanto aos casos concluídos (C) e interrompidos (I), nas estratégias (A) e (E). Na (I) a probabilidade de conclusão foi significativa. Conclui-se que há tendência em se adotar (A) para os do Gr.V, enquanto (E) e (I) o são para o Gr.III. Os do Gr.III tendem a ser (C) quando a estratégia indicada é (I) e não (E).

Palavras chave: psicoterapia breve; estratégias psicoterapêuticas e critérios psicodiagnósticos

INTRODUÇÃO

Os trabalhos mais recentes de revisão da literatura sobre as psicoterapias psicodinâmicas breves vêm apontando a necessidade de maior sistematização das técnicas, visando a maximização dos esforços e efetividade dos resultados (URSANO E HALES, 1986; MACKENZIE 1988).

A ênfase no papel dos critérios psicodiagnósticos sobre os resultados dos atendimentos verificada na década de 70 (MALAN, 1976a; SIFNEOS,

1972 e DAVANLOO, 1980), parece ter dado lugar à preocupação com o estabelecimento de uma boa aliança terapêutica e com a formação específica dos terapeutas para essa modalidade terapêutica (STRUPP, BUTLER e ROSSER, 1988; HOROWITZ et alii, 1984).

Como consequência deste novo enfoque, pacientes que eram inicialmente contra-indicados para psicoterapias breves, passaram a ser aceitos, mesmo por terapeutas que possuíam inicialmente critérios estritos, como os de Sifneos (1972; 1987). Este autor, refere em um de seus últimos trabalhos (SIFNEOS, 1990), estar aplicando sua técnica (STAPP - Short-Term Anxiety Provoking Psychotherapy) a alguns pacientes **borderline**, "que se beneficiam com uma abordagem mais focalizada de psicoterapia" p. 326. São indivíduos capazes de obter sucesso em ao menos uma área de suas vidas, como por exemplo no trabalho ou no desempenho acadêmico, além de apresentarem o que ele chama de motivação para mudança.

A par do abrandamento dos critérios de seleção, verifica-se na literatura internacional maior diversidade de técnicas, em que prevalece uma atitude mais eclética onde se integram aspectos das teorias psicodinâmicas, conhecimentos advindos da aplicação de método sistêmico, o uso de técnicas cognitivas e comportamentais e até mesmo a hipnose, como proposto pelo grupo ligado à Fundação Milton H. Erickson, de Fênix, Arizona (ZEIG e GILLIGAN, 1990).

Em nosso meio, verifica-se igualmente a tendência a adotar recursos técnicos que incluem reassseguramento, orientação direta, esclarecimento (KNOBEL, 1986; ENÉAS, 1990; YOSHIDA, 1990 e YUKIMITSU, 1991), além do recurso a técnicas psicodramáticas como as propostas de Lemgruber (1985) e Ferreira Santos (1990). Talvez o grupo mais "ortodoxo" em termos técnicos, seja aquele ligado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EIZIRIK, AGUIAR e SCHESTASTSKY, 1989).

O recurso a estratégias mais ecléticas decorre de um lado, da necessidade imposta pela demanda, e de outro, da formação geralmente não específica dos terapeutas atuais, que tendem a desenvolver uma concepção mais abrangente do homem e de seu sofrimento, assim como a adotar técnicas que integram contribuições de diferentes enfoques teóricos.

Se de um lado, maior flexibilidade técnica pode constituir uma vantagem, de outro, exige maior discernimento, frente aos diferentes modelos conceituais, ao se optar por uma determinada estratégia. Sua escolha deve pautar-se nos objetivos do atendimento e nos recursos do paciente. Dentre estes últimos incluem-se: o estilo de personalidade (HOROWITZ et alii, 1984), a configuração adaptativa (SIMON, 1983), assim como sua origem sócio-cultural, tanto mais relevante "quanto maior for a distância entre as origens sócio-culturais do psicólogo e as de seu paciente" (YOSHIDA, 1991).

Além das características intrínsecas aos pacientes, há que se considerar a existência da empatia por parte do terapeuta, que facilita a ocorrência da aliança terapêutica, fator relevante nos resultados obtidos (LUBORSKY et alii, 1985; CORDIOLI, CALICH e FLECK, 1989 e STRUPP, 1990).

Respaldados nos trabalhos de SPLIKA e KNOBEL (1968); KNOBEL (1986); FIORINI (1976) e SIMON (1983), o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicoterapia Breve (NEPPB) no final de 1987, iniciou atendimento à comunidade, tendo como um de seus objetivos, o desenvolvimento de estratégias terapêuticas compatíveis com a realidade brasileira, aceitando ampla gama de pacientes com as mais diversas queixas e patologias.

Inicialmente, os atendimentos variavam entre 20 e 30 sessões, conforme proposta da MALAN (1976a) para terapeutas inexperientes em psicoterapias breves. Mas, posteriormente, reduziu-se para atendimentos em torno de 15 sessões, por se considerar que aqueles tendiam a se descaracterizar pela ampliação excessiva das áreas investigadas, com repercussões sobre os objetivos que se diluíam, ensejando o decréscimo da motivação e a falta de nitidez dos resultados alcançados.

A etapa psicodiagnóstica, realizada em três sessões, consiste da delimitação do foco da terapia em termos de comportamentos observáveis, segundo sugestão dos autores BINDER, HENRY e STRUPP (1987). Para tanto considera-se a hipótese psicodinâmica relativa aos motivos subjacentes ao foco e a configuração adaptativa das respostas do sujeito, aferida através da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) (Simon, 1983).

Quanto aos objetivos, estes são definidos em termos de respostas adaptativas mais eficazes, dentro do critério operacionalizado de Simon (1983), para se considerar a eficácia das respostas do sujeito.

Em relação à estratégia, partiu-se da proposta de FIORINI (1976), de considerar as estratégias das terapias de apoio, esclarecimento e psicanalítica.

Para ele, o objetivo precípua de terapia de apoio é o alívio da ansiedade e, eventualmente, a remissão dos sintomas, favorecida pela adoção da atitude de encorajamento e aceitação, que possibilitam viver junto ao terapeuta uma "experiência emocional corretiva".

A estratégia de esclarecimento pretende desenvolver no paciente a possibilidade de auto-observação e a compreensão dos nexos entre seus sintomas e os conflitos subjacentes, através do estabelecimento de um "contexto de discriminação", onde o terapeuta age fundamentalmente como um "docente especializado".

Quanto à estratégia psicanalítica, FIORINI destaca o papel da interpretação transferencial, indicando-a apenas como recurso eventual num

contexto de esclarecimento quando a terapia for breve ou ocorrer num ambiente institucional.

Outros autores (MALAN, 1976a e 1976b; SIFNEOS, 1987; DAVAN-LOO, 1980 e MANN, 1973) defendem o uso de recursos técnicos da psicanálise em processos breves, visando a maximização dos resultados. Assume destaque então a interpretação transferencial baseada na explicitação dos triângulos de conflito e de **insight**. O primeiro inclui o sentimento ou o impulso subjacente ao conflito focal, o tipo de ansiedade despertada e as defesas erigidas para evitá-la. E o segundo, descrito por MENNINGER (1958, apud MALAN, 1976b), refere-se ao conteúdo atualizado na transferência e relacionado às figuras do passado, geralmente pais, figuras do presente e o terapeuta.

Além das estratégias de apoio e de esclarecimento, adotou-se no NEPPB, esta última estratégia, aqui chamada de interpretativa.

Decorridos quatro anos de atividades no NEPPB, sentiu-se a necessidade de reflexão mais abrangente e não apenas aquela calcada em impressões fragmentadas, propiciadas pelo trato diário dos casos.

Foram então, levantadas as seguintes questões: a) A indicação das estratégias teria se pautado de forma significativa sobre o critério da qualidade da adaptação? b) Haveria diferença significativa entre as três estratégias, quanto ao fato dos casos chegarem ou não a serem concluídos? c) Haveria diferença significativa entre os casos que foram concluídos, quando comparados aos interrompidos, em função da configuração adaptativa apresentada no início da terapia?

MÉTODO

População/Amostragem

Foi feito levantamento da população atendida no período de 1988 a 1991, obtendo-se o total de $N=230$, assim divididos: casos concluídos (C) $N=60$; interrompidos (I) $N=56$; desistentes (D) $N=38$ (sujeitos que passaram pela triagem mas, não compareceram quando convocados para o atendimento); encaminhados (E) $N=47$ (pacientes considerados contra indicados para psicoterapia breve na triagem); e nada consta (NC) $N=29$ (quando não há registro quanto ao destino no caso).

Do total da população ($N=230$) $N=170$ são mulheres e $N=60$ são homens, com idade variando entre 18 e 60 anos, escolaridade desde nenhuma a superior completo.

Visto ser o propósito deste trabalho a questão das estratégias terapêuticas, a amostra foi composta pelos sujeitos das categorias: concluído (C) e interrompido (I), já que para as demais, nenhuma estratégia foi utilizada. Ficando a amostra configurada conforme Tabela 01.

Tabela 1 - Distribuição da amostra quanto as estratégias e o destino do caso

Estratégia Destino do caso	Apoio (A)	Esclareci- mento (E)	Interpreta- tiva (I)	Nada Consta	TOTAL
Concluído	07	21	25	07	60
Interrompido	08	21	09	18	56
TOTAL	15	42	34	25	116

Pode-se observar na Tabela 01, que dos 116 casos, 25 não dispõem do registro da estratégia adotada (N=07 concluído e N=18 interrompido). Desta forma a amostra utilizada no teste da hipótese 02 ficou reduzida a N=91 (N=53 concluído e N=38 interrompido).

Para se verificar a relevância do critério adaptativo na indicação da estratégia terapêutica (hipótese 01), considerou-se a configuração adaptativa apresentada no início dos atendimentos, avaliada através da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO). Segundo esta escala, os sujeitos podem apresentar: adaptação eficaz (Gr.I); adaptação não-eficaz moderada (Gr.III); adaptação não-eficaz severa (Gr.V). Para cada uma das configurações há grupos, que correspondem respectivamente a situações de crise: Gr. II, Gr. IV e Gr. VI. O Gr. VII é reservado a casos em que a insuficiência de dados impede o diagnóstico.

Considerando as estratégias adotadas e a configuração adaptativa tem-se a distribuição na Tabela 02.

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos de acordo com a EDAO e as estratégias psicoterapêuticas

Estratégias \ EDAO	Grupo III	Grupo V	Nada Consta	TOTAL
Apoio	02	12	01	15
Esclarecimento	23	11	08	42
Interpretativa	24	10	---	34
TOTAL	49	33	09	91

O exame da Tabela 02 revela que: N=49 apresentava adaptação não-eficaz moderada no início da psicoterapia; N=33 adaptação não-eficaz severa e N=09 não possuía registro quanto à adaptação.

Cabe ressaltar aqui, que a avaliação pela EDAO exige uma entrevista completa que envolve a investigação de quatro setores da personalidade: Produtividade, Afetivo-relacional, Sócio-cultural e Orgânico, tornando inviável o seu uso na entrevista da triagem, mais focalizada no motivo da consulta. Daí resulta que ao ser chamado para o atendimento o sujeito já superou a fase crítica, não se encontrando portanto casos dos grupos (IV e VI). Outro ponto, diz respeito à ausência de sujeitos dos grupos (I e II), ocorrência esperada quando se considera que a adaptação eficaz pressupõe respostas adequadas nos quatro setores da personalidade, indicando que o sujeito está sendo capaz de responder eficazmente às contingências da vida e portanto não necessitando de terapia.

Voltando à Tabela 02, desprezando-se os casos em que não consta a avaliação da EDAO, tem-se um total de N=82, amostra com a qual se trabalhou no teste da primeira hipótese.

Para o teste da terceira hipótese, referente à relação entre a configuração adaptativa e o fato dos procesos terem sido concluídos ou interrompidos, tinha-se a amostra registrada na Tabela 03.

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos quanto a EDAO em relação à conclusão ou interpretação do atendimento.

Destino do caso \ EDAO	Grupo III	Grupo V	TOTAL
Concluído	38	16	54
Interrompido	13	22	35
TOTAL	51	38	89

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder à primeira questão em que se pretendia verificar se o critério adaptativo constituiu fator relevante na indicação das estratégias, recorreu-se à prova estatística de qui-quadrado para N=82, onde se considerou o n.g.l.=2, o n.sig.=0,05 e prova bilateral e $\chi^2_c = 5,99$. Obteve-se $\chi^2_o = 13,82$, cuja probabilidade de ocorrência é de 0,001, podendo-se concluir pela rejeição da H_0 . Isto é, os dados permitem supor a associação entre o critério

adaptativo e a indicação das estratégias terapêuticas. A estratégia de apoio, foi significativamente mais indicada para os que apresentavam adaptação não-eficaz severa (do N=14, 12 pertenciam ao Gr. V). Nas estratégias de esclarecimento e interpretativa, prevaleceram os sujeitos com adaptação não-eficaz moderada (para a estratégia de esclarecimento tinha-se N=34, dos quais 23 do Gr. III e para a estratégia interpretativa, N=34 dos quais 24 do Gr. III).

Tem-se que, para os casos em que faltam recursos egóicos que permitam um bom nível de adaptação, a opção tem sido por uma estratégia mais suportiva, onde o paciente não é confrontado mas, aceito e compreendido. Quanto às estratégias de esclarecimento e interpretativa, os dados indicam uma equivalência das amostras (N=34, para ambas) e uma nítida tendência para indicá-las a casos de adaptação não-eficaz moderada (N=23 e N=24, respectivamente). Com base apenas nesses dados, não se pode discriminar que variáveis estariam determinando a opção por uma ou por outra, visto que ambas as distribuições estão muito equilibradas.

O fato da população estar distribuída em dois grupos adaptativos, não-eficaz moderado e não-eficaz severo, leva necessariamente à dicotomização da amostra e à impossibilidade de relacioná-la ponto a ponto com as estratégias adotadas em número de três. Havendo portanto, a necessidade de se precisar quais casos dentre os do Gr. III estão sendo indicados para terapias de esclarecimento e quais o estão para as interpretativas. No momento, pode-se apenas hipotetizar com base na experiência clínica, que nestes casos estão vigorando considerações relativas à hipótese psicodinâmica. Isto é, além do critério adaptativo, estariam sendo consideradas as defesas egóicas predominantes, a natureza do conflito subjacente ao foco e as evidências transferenciais presentes nas entrevistas psicodiagnósticas.

A segunda questão formulada, pretendia verificar o destino dos casos, se foram concluídos ou interrompidos, em função da estratégia adotada.

A distribuição de frequência da amostra (N=91) Tabela 02, indica que para as estratégias de apoio e esclarecimento não há diferença significativa quanto ao número de casos concluídos e interrompidos (apoio: N=15 sendo N=07 concluídos e N=08 interrompidos; esclarecimentos: N=42 sendo N=21 concluídos e N=21 interrompidos). Quanto à estratégia interpretativa tinha-se: N=34, sendo N=25 concluídos e N=09 interrompidos. O X^2 para o n.g.l.=1, prova unilateral igual a 7,52 $X^2_c = 2,71$, indica que nesta estratégia a probabilidade de se concluir o atendimento é significativamente maior do que a de se o interromper.

O fato de se concluir uma terapia, não garante naturalmente, sua eficácia. Contudo, permite supor que entre terapeuta e paciente foi possível manter o contrato de trabalho até o prazo estipulado. Isto é, deve ter sido

possível para ambos encontrar gratificação na relação de forma a justificar levar a termo o atendimento.

Como foi visto, dentre os casos indicados para a estratégia interpretativa, prevaleceram os sujeitos considerados adaptados não-eficaz moderado. Estes também o foram para a estratégia de esclarecimento, onde o número de sujeitos que concluíram, foi igual ao dos que interromperam. Dentro desta perspectiva, pode-se cogitar que talvez a estratégia interpretativa corresponda mais eficazmente às necessidades dos sujeitos com adaptação moderada, na medida em que os confronta com os motivos subjacentes à situação conflituosa, ultrapassando o limiar "pedagógico" da terapia de esclarecimento e atingindo os motivos subjacentes ao conflito focal.

Uma terapia cujo alvo implica como o afirma MALAN (1979) "em chegar por debaixo da defesa e da ansiedade, até o sentimento encoberto, e então, investigar este sentimento recuando do presente até suas origens no passado, geralmente na relação com os pais" p.114, supõe um envolvimento ativo do paciente no enfrentamento do conflito, maior motivação para a mudança, mas também costuma gerar maior gratificação, na medida em que o paciente recupera os vínculos ofuscados pela ação das defesas e vislumbra um sentido para o sintoma e o comportamento "patológico" que o angustiavam, e para os quais não encontrava solução. O *insight*, mesmo que cognitivo, como o sugerem SPILKA e KNOBEL (1968), confere um sentido para o sofrimento e libera energia egóica para a retomada do processo evolutivo. Possivelmente este ganho mais afetivo, justifique a maior probabilidade dos sujeitos do Gr. III concluírem as terapias em que são utilizadas a estratégia interpretativa, quando comparadas com as de estratégia de esclarecimento.

Quanto à terceira questão, pretendia-se verificar se haveria relação entre o grupo adaptativo e o fato de se concluir ou não os atendimentos. O teste do X^2 , n.gl. = 1, bilateral, indicou $X^2_o = 8,273$, para $X^2_c = 2,71$, permitindo a rejeição da H_o . Isto é, os dados indicam que os sujeitos do Gr.III tendem a concluir as psicoterapias numa frequência significativamente maior do que os do Gr.V. Ou seja, melhor configuração adaptativa parece capacitar melhor os sujeitos a levarem a termo as psicoterapias, quando comparados aos com adaptação não-eficaz severa.

Estes dados vêm de encontro à expectativa teórica de que maiores recursos adaptativos, e portanto funções egóicas mais preservadas, permitem lidar melhor com situações ansiógenas, tolerar mais frustrações e portanto, enfrentar as situações terapêuticas.

Resta a questão de quais estratégias deveriam ser utilizadas para os de configuração adaptativa não-eficaz severa de forma a aumentar a probabilidade de virem a concluir os atendimentos.

Como se viu, adotou-se para esta população preferivelmente a estratégia de apoio, que visa basicamente a busca de "experiências emocionais corretivas", em que o terapeuta assume deliberadamente uma atitude que enseja a "correção" de uma experiência emocional vivida no passado (ALEXANDER e FRENCH, 1946). Trata-se de um recurso que se de um lado permite a remissão dos sintomas, pela diminuição da ansiedade, pode por outro, facilitar a regressão e estimular a transferência idealizada e a dependência do terapeuta. Desta forma pode-se supor que a interrupção do tratamento estaria respondendo primariamente a uma atitude defensiva do paciente, que vislumbrando o sofrimento pela perda prematura do objeto idealizado, abandoná-lo-ia antecipadamente.

Em oposição à tática de se buscar "experiências emocionais corretivas", alguns autores defendem um "papel provocativamente crítico", visando a mobilização da transferência negativa e o início precoce da elaboração (SIFNEOS, 1987; DAVANLOO, 1980). Se no primeiro caso o risco era a idealização defensiva, a atitude confrontativa pode levar à "retraumatização manipulativa" (HOROWITZ et alii 1984).

Argumentações deste tipo têm levado a conclusões que indicam para estes casos atendimentos longos, onde ao tempo mais extenso soma-se a neutralidade do terapeuta permitindo a elaboração tanto da transferência negativa, quanto da idealização.

Mesmo não se considerando os estudos de ALEXANDER e FRENCH (1946) que apontam para a falta de correlação entre o tempo e profundidade da terapia, há fatores de ordem prática que inviabilizam a indicação de terapias longas na assistência comunitária. Restando pois, a responsabilidade de se continuar pesquisando em busca de estratégias efetivas dentro dos limites impostos pela realidade.

Talvez uma alternativa seja a de se adotar a estratégia interpretativa para os pacientes Gr. V e comparar com um grupo controle, verificando o índice de desistência de ambos.

Outra questão a ser respondida em pesquisa futura, diz respeito a quais critérios estariam realmente sendo utilizados para a indicação das estratégias de esclarecimento e interpretativa, para os do Gr. III.

Concluindo, há que se reafirmar que os dados ora apresentados decorrem de um primeiro levantamento realizado, devendo ser complementados pelos de outra pesquisa, já em andamento no NEPPB, que visa o acompanhamento dos atendimentos. Ocasão em que se espera poder responder não apenas quem chega ou não a concluir atendimentos, mas qual a qualidade dos resultados obtidos.

BRIEF PSYCHOTHERAPIES: INDICATION CRITERIA AND THE THERAPEUTIC STRATEGIES

SUMMARY

YOSHIDA, E.M.P.; ENÉAS, M.L.E.; MITO, T.I.H. E YUKIMITSU, M.T.C.P. *Brief Psychotherapies: indication criteria and the therapeutic strategies. Estudos de Psicologia*, 10(1): 53 - 64, 1993

This work has aimed to systematize the brief psychotherapeutic procedures based on supporting (S), clearing (C) and interpretative (I) strategies, from the psychodynamic hypothesis and from the adaptative configuration of the subjects (EDAO). Results: a) a clear association between the adaptative criterion and the indication of the strategies; b) Gr.III tends to conclude more significantly, than that of Gr.V.; c) there is not significant difference between finished (F) and unfinished (U) ones related to (S) and (C) strategies. With (I) strategy, the probability of conclusion is significant. We can conclude that there is a tendency to adopt (S) strategy to Gr.V; (C) and (I) strategies to Gr.III. The group III cases tend to be concluded when the strategy is (I).

KEY-WORDS: *Brief-psychotherapy; psychotherapeutic strategies; psychodiagnostic criteria*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, F. e FRENCH, T. (1946) *Terapêutica Psicoanalítica*. Trad. Luis Fabricant, Paidós. Buenos Aires, 1956.
- BINDER, J.L.; HENRY, W.P. e STRUPP, H.H. (1987) An appraisal of selection criteria for dynamic psychotherapies and implications for setting time limits. *Psychiatry*, 50: 154-166.
- CORDIOLI, A.V.; CALICH, J.C. e FLECK, M.P.A. (1989) Aliança terapêutica: uma revisão do conceito; in Eizirik, C.; Aguiar, R.; Schestatsky, S. e cols. *Psicoterapia de Orientação Analítica: teoria e prática*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- DAVANLOO, H. (org.) (1980) *Short-term Dynamic Psychotherapy*. Jason Aronson, Northvale.

- EIZIRIK, C. ; AGUIAR, R. ; SCHESTATSKY, S. e cols. (1989) **Psicoterapia de Orientação Analítica: teoria e prática**. Artes Médicas, Porto Alegre.
- ENÉAS, M.L.E.; VASCONCELOS, A.S.M.; RILLO, C. e DUARTE, K.M.M. (1990) **Uma proposta de trabalho em psicoterapia breve**. (no prelo).
- FERREIRA-SANTOS, E. (1990) **Psicoterapia Breve-abordagem psicodramática de situações de crise**. Flumen, São Paulo, 1990.
- FIORINI, H.J. (1976) **Teoria e Técnica de Psicoterapias**. Trad. Carlos Sussekind. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1982.
- HOROWITZ, M.; MARMAR, C.; KRUPNICK, J.; WILNER, N.; KALTREIDER, N. e WALLERSTEIN, R. (1984) **Personalities styles and brief psychotherapy**. Basic Books, Inc. New York.
- KNOBEL, M. (1986) **Psicoterapia Breve**. EPU, São Paulo, 1986.
- LEMGRUBER, V.B. (1985) Teoria e Técnica de Psicoterapia Breve. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 34(3): 173-175.
- LUBORSKY, L.; McCLELLAN, A.T.; WOOD, G.E. et alii. (1985) Therapist success and its determinants. **Archives of General Psychiatry**, 42: 602-614.
- MACKENZIE, K.R. (1988) Recent developments in brief psychotherapy. **Hospital and Community Psychiatry**, 39(7): 742-752.
- MALAN, D.H. **A study of brief psychotherapy**. Tavistock Publication, London, 1963.
- MALAN, D.H. (1976a) **As fronteiras da psicoterapia breve**. Trad. Lais Knijnik e Maria Elisa R. Shestsky. Artes Médicas, Porto Alegre, 1981.
- MALAN, D.H. (1976b) **Toward the validation of dynamic psychotherapy: a replication**. Plenum Medical Book Company, New York and London.
- MALAN, D.H. (1979) **Psicoterapia individual e a ciência da psicodinâmica**. Trad. Clarisse Juchem. Artes Médicas, Porto Alegre, 1983.
- MANN, J. (1973) **Time-limited psychotherapy**. Harvard University Press, Massachusetts.
- SIFNEOS, P.E. (1972) **Short-term psychotherapy and emotional crisis**. Harvard University Press, Massachusetts.

- SIFNEOS, P. E. (1987) **Psicoterapia dinâmica breve**. Trad. Alceu Edir Fillmann. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.
- SIFNEOS, P.E. (1990) Short-term Anxiety Provoking Psychotherapy (STAPP) termination-outcome-and videotaping; in Zeig, J.K. e Gilligan, S.G. (eds). **Brief therapy: myths, methods and metaphors**, cap. 24. Brunner/Mazel, New York.
- SIMON, R. (1983) **Psicologia Clínica Preventiva: novos fundamentos**. EPU, São Paulo, 1989.
- SPIILKA, J.I. e KNOBEL, M. (1968) Acerca de la psicoterapia breve. **Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina**. Buenos Aires, 14(2): 116-123.
- STRUPP, H.H.; BUTLER, S.F. e ROSSER, C.L. (1988) Training in psychodynamic psychotherapy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 56: 689-695.
- STRUPP, H.H. (1990) Time-limited dynamic psychotherapy: development and implementation of a training program; in Zeig J.K. e Gilligan, S.G. **Brief therapy: myths, methods and metaphors**, Cap.25. Bruner/Mazel, New York.
- URSANO, R.J. e HALES, R.E. (1986) A review of brief individual psychotherapies. **American Journal of Psychiatry**, 143(12): 1507-1517
- YOSHIDA, E.M.P. (1990) **Psicoterapias Psicodinâmicas Breves e critérios psicodiagnósticos**. EPU.
- YOSHIDA, E.M.P. (1993) A psicoterapia breve na realidade brasileira. **Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais**, 1(1): 23-35.
- YUKIMITSU, M.T.C.P. (1991) **Psicoterapia Breve: conceito e prática através da técnica Delphi**. Dissertação de Mestrado, Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- ZEIG, J.K. e GILLIGAN, S.G. (1990) **Brief therapy: myths, methods and metaphors**. Bruner/Mazel, New York.

TESTE DE AUDIBILIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE DIFICULDADE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Beatriz M. Linhares
(FMRP/USP)

Marta Sueli Eduardo Prioli
(FMRP/USP)

Edna Maria Marturano
(FMRP/USP)

RESUMO

LINHARES, M.B.; PRIOLI, M.S.E. e MARTURANO, E.M. O teste de audibilização em crianças com história de dificuldade na aquisição da leitura e da escrita. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 65 - 78, 1993

Investigou-se a adequação de Teste de Audibilização para a avaliação de habilidades de linguagem receptiva em crianças com problemas de aprendizagem escolar. O teste foi administrado a 60 crianças encaminhadas a um serviço de psicopedagogia, cuja idade média estava aproximadamente dois anos acima da idade da amostra de padronização do teste. A análise dos dados incluiu comparações com as normas do teste para crianças de sete anos, correlação com resultados obtidos no WISC e comparação entre grupos de crianças com diferentes níveis de leitura oral. Os resultados sugerem que o instrumento tem valor diagnóstico em casos individuais de crianças mais velhas com resultados abaixo das normas do teste, fornecendo informações úteis tanto a respeito de prejuízo global na linguagem receptiva como a respeito de dificuldades verbais específicas.

Palavras chave - audibilização, dificuldades de leitura, dificuldades de escrita

INTRODUÇÃO

A avaliação das habilidades específicas da linguagem oral tem sido apontada como particularmente importante para a compreensão das dificuldades na aquisição da lecto-escrita (Stage e Wagner, 1992; Cardoso - Martins, 1991; Bentin, Deutsch e Liberman, 1990; Bryant, Mac Lean, Bradley e Crossland, 1990; Roazzi e Dower, 1989; Berninger, Proctor, De Bruyn e Smith, 1988; Golbert, 1988; Berninger, Thalberg, De Bruyn e Smith, 1987).

Em nosso meio, Golbert (1988) elaborou o teste de audibilização, que avalia justamente aspectos da linguagem oral, com o objetivo amplo de contribuir para o diagnóstico e prevenção dos distúrbios na aquisição da língua escrita, partindo do pressuposto de que há interação entre o desenvolvimento cognitivo e lingüístico e de que os processos psicolingüísticos, por sua vez, estão envolvidos na compreensão e produção da linguagem, o teste avalia a competência receptiva da linguagem.

Como a aprendizagem da lecto-escrita, segundo Golbert, se constrói sobre os processos de pensamento e estratégias de aprendizagem que a criança utilizou para adquirir a própria língua, a percepção auditiva como fator de compreensão da linguagem permitiria, então, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, lida e escrita.

Baseando-se no conceito de audibilização enquanto processo pelo qual a cognição auditiva permite a aquisição e desenvolvimento da linguagem e, mais tarde, da leitura e da escrita, o instrumento procura sondar os processos de linguagem receptiva da criança através de tarefas psicolingüísticas de discriminação fonemática, memória (memória de frases; memória de dígitos e memória de relatos) e conceituação (identificação de absurdos; identificação de objetos e situações; definição de palavras; organização sintático e semântica e vocabulário de figuras).

A utilização do teste de audibilização com crianças de sete anos, alunas da rede estadual em Porto Alegre, oriundas de famílias de padrão ocupacional médio-inferior, mostrou correlações positivas entre baixos desempenhos na aquisição de leitura, escrita e dificuldades seja em discriminação fonemática, memória ou conceituação. Foi verificada também, nos achados de Golbert, grande diversidade de resultados entre crianças, não explicada pelo fator idade; um contingente de aproximadamente 20% com defasagens relativamente sérias em audibilização e casos individuais de discrepâncias entre desempenhos nas três áreas cobertas pelo teste, sugerindo dificuldades específicas.

Embora o teste tenha sido proposto para crianças iniciantes na alfabetização ou pré-escolares, o instrumento, pelas características apontadas acima, parece potencialmente útil para a detecção de problemas de

linguagem receptiva associadas a dificuldades já instaladas durante o processo de alfabetização. Considerando a possibilidade de seu emprego como instrumento auxiliar no diagnóstico de tais dificuldades, realizou-se o presente estudo com o objetivo de verificar a adequação do teste de Audibilização para detectar, em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: a) desempenhos globais sugestivos de problemas na linguagem receptiva, que se espera encontrar em proporção acima dos 20% relatados pela autora, dada a pré-seleção de crianças com dificuldades na aquisição da lecto-escrita; b) discrepâncias entre desempenhos nas tarefas de discriminação fonemática, memória e conceituação, sugestivos de áreas específicas de dificuldades a serem atendidas. Considera-se necessária para os objetivos do estudo a determinação de uma eventual relação entre desempenho no teste e idade cronológica, assim como a verificação da associação encontrada pela autora com nível de leitura.

Visando dimensionar a influência de fatores ligados ao funcionamento cognitivo, em sentido amplo, sobre a realização de tarefas psicolingüísticas, propõe-se ainda verificar a associação entre os resultados, obtidos no teste de Audibilização e na Escala Wechsler de inteligência para crianças (WISC).

MÉTODO

Sujeitos

A amostra do presente estudo foi constituída por 60 crianças (40 meninos e 20 meninas), com idades entre 7 e 13 anos, alunos do ciclo básico em escolas públicas, encaminhadas ao Ambulatório de Psicopedagogia do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, com queixas de dificuldade de aprendizagem escolar.

Procedimento

A coleta de dados foi inserida na rotina de atendimento do Ambulatório. Foram realizadas sessões individuais para aplicação dos testes de Audibilização e WISC. A avaliação do nível de leitura foi feita por pedagogos que observaram o desempenho dos sujeitos ao lerem livros infantis graduados quanto à complexidade lingüística, classificando-os em três níveis: não leitores, leitores iniciantes (de textos de sílabas simples) e leitores intermediários (de textos com maior variedade de dificuldades lingüísticas).

A verificação dos resultados discriminativos do teste de Audibilização foi feita através da inspeção dos dados de distribuição dos sujeitos, seja em relação à pontuação bruta, seja em relação às normas do teste para crianças de sete anos. Essa verificação focalizou os resultados em dois planos de

desempenho: global e por área (discriminação fonemática, memória e conceituação). As pontuações globais obtidas foram agrupadas nos quatro níveis de classificação propostos por Golbert: superior, médio-superior, médio-inferior e inferior, e cruzadas com as variáveis: idade, desempenho no WISC e nível de leitura.

Os resultados por área foram classificados nesses mesmos níveis sempre segundo as normas do teste, e o perfil de cada criança, com as três classificações combinadas, identificando como regular ou irregular (discrepância de pelo menos dois níveis entre a classificação mais alta e a mais baixa obtida pela criança). Nos perfis irregulares foram identificadas as áreas prejudicadas, cuja classificação era inferior. Esses resultados também foram cruzados com o desempenho no WISC.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados globais e por área no teste de Audibilização.

Tabela 1 - Distribuição de sujeitos nas classificações inferior (I), médio inferior (MI), médio superior (MS) e superior (S) dos resultados global e por áreas no teste de Audibilização (N=60).

AUDIBILIZAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO			
	I	MI	MS	S
GLOBAL	13	7	15	25
POR ÁREA DISCRIMINAÇÃO FONÉTICA	10	8	16	26
MEMÓRIA	20	10	16	14
CONCEITUAÇÃO	11	7	10	32

Quanto à pontuação global, apenas um terço dos sujeitos (N=20) se situou abaixo da média da amostra original de sete anos, que foi de 75 , sendo que treze crianças desse grupo apresentaram desempenho classificado como inferior. Na classificação por área, memória, apresentou variações individuais, com 30 crianças situadas abaixo da média da amostra original, enquanto nas outras duas áreas 42 crianças se situaram acima da média daquela amostra; ainda assim observam-se 10 casos com classificação inferior em discriminação fonemática e 11 em conceituação.

Tabela 2 - Média e desvio padrão dos escores totais e das diferentes áreas do teste de Audibilização no estudo de Golbert (N=75) e no presente estudo (N=60)

AUDIBILIZAÇÃO	ESTUDOS DE GOLBERT		PRESENTE ESTUDO	
	X	s	X	s
GLOBAL	77,11	16,76	77,16	17,59
POR ÁREA	19,03	5,70	19,90	5,25
MEMÓRIA	24,38	6,56	22,98	7,60

Os resultados apresentados na Tabela 2 permitem a comparação entre as médias e os desvios-padrão dos escores obtidos no presente estudo e os do estudo de Golbert: as médias dos escores globais e das três áreas do teste de Audibilização encontradas no presente estudo mostraram ser muito próximas às encontradas por Golbert em uma amostra de crianças de sete anos.

A Tabela 3 mostra o padrão de distribuição encontrado no presente estudo em comparação com o encontrado por Golbert.

Tabela 3 - Amplitude de variação dos escores totais e por áreas dos grupos inferior, médio inferior, médio superior e superior encontrados no estudo de Golbert (A) e no presente estudo (B).

AUDIBILI-ZAÇÃO	ESTUDO	CLASSIFICAÇÃO			
		I	MI	MS	S
Global	A	Abaixo de 64	De 64 a 75	De 75 a 86	Acima de 86
	B	Abaixo de 65	De 65 a 82	De 83 a 90	Acima de 90
Por área DF	A	Abaixo de 16	De 16 a 19	De 19 a 22	Acima de 22
	B	Abaixo de 18	De 18 a 21	De 22 a 23	Acima de 23
M	A	Abaixo de 20	De 20 a 24	De 24 a 28	Acima de 28
	B	Abaixo de 18	De 18 a 23	De 23 a 28	Acima de 28
C	A	Abaixo de 27	De 27 a 32	De 32 a 37	Acima de 37
	B	Abaixo de 29	De 29 a 37	De 38 a 41	Acima de 41

DF - Discriminação Fonemática

M - Memória

C - Conceituação

A amplitude de variação dos escores totais e por área dos grupos inferior, médio inferior, médio superior e superior dos sujeitos do presente estudo mostrou um padrão de distribuição semelhante ao encontrado por Golbert com crianças de sete anos. A maior diferença entre os resultados das amostras dos dois estudos não ultrapassou a ordem de quatro pontos.

A Tabela 4 reúne as correlações entre o teste de audibilização e as variáveis idade, sexo, nível intelectual e as três áreas do teste.

Tabela 4 - Correlação entre os resultados global e por área no teste de audibilização e as variáveis: idade, nível intelectual e as três diferentes áreas de audibilização.

AUDIBILIZAÇÃO	IDADE	NÍVEL INTELLECTUAL (WISC)	AUDIBILIZAÇÃO		
			DF	M	C
Global	0,17	0,51**	0,67**	0,86**	0,82**
Por área DF	0,11	0,34*	-	0,51**	0,47**
M	0,02	0,54**	0,51**	-	0,53**
C	0,33*	0,31*	0,47**	0,53**	-

** $P \leq 0,01$ * $P \leq 0,05$ (COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN)

Verificou-se que o nível intelectual apresentou correlação positiva com o desempenho global em audibilização, bem como o desempenho específico nas áreas de discriminação fonemática, memória e conceituação. Além disso, houve correlação entre o resultado global no teste e o das três áreas respectivamente, bem como o das três áreas entre si. A idade cronológica correlacionou-se positivamente com o desempenho apenas da área de conceituação.

Na Tabela 5 encontra-se a distribuição de sujeitos de acordo com os resultados em Audibilização e a sondagem na leitura.

Tabela 5 - Distribuição de sujeitos de acordo com as classificações no teste de audibilização e na sondagem de leitura (N=60).

CLASSIFICAÇÃO EM AUDIBILIZAÇÃO	NÍVEL DE LEITURA		
	I	II	III
Inferior	10	2	1
Médio inferior	1	6	-
Médio superior	4	9	2
Superior	5	9	11

A relação entre desempenho em audibilização e nível de leitura indicou que, das quatorze crianças julgadas como mais avançadas na leitura (nível III), onze obtiveram classificação superior no teste de audibilização, sendo que uma obteve classificação inferior. Das vinte crianças não-leitoras, dez foram classificadas no nível inferior, enquanto cinco se situaram no nível superior.

Os perfis de desempenho dos sujeitos no teste estão na Tabela 6.

Tabela 6 - Perfis regulares e irregulares de desempenho dos sujeitos de acordo com a classificação global no teste de audibilização (N=60).

PERFIS	CLASSIFICAÇÃO GLOBAL EM AUDIBILIZAÇÃO			
	I	MI	MS	S
Regulares				
- S+MS	-	-	1	23
- MI + I	9	-	-	-
Irregulares				
- prejuízo em discriminação fonemática	-	-	3	-
- Prejuízo em memória	-	2	6	2
- Prejuízo em conceituação	-	1	1	-

As classificações combinadas nas áreas de discriminação fonemática, memória e conceituação revelaram 33 perfis regulares e 27 perfis irregulares. Os primeiros caracterizam-se predominantemente como perfis regularmente superiores (23); enquanto que os irregulares concentram-se no nível médio de desempenho em audibilização (MS=14 e MI=7).

A Tabela 7 mostra as áreas prejudicadas nos perfis irregulares.

Tabela 7 - Áreas prejudicadas nos perfis irregulares e suas combinações (N=27).

ÁREAS	ÁREAS		
	Discriminação Fonemática	Memória	Conceituação
Discriminação Fonemática	3	5	1
Memória	-	10	6
Conceituação	-	-	2

Nos perfis irregulares memória é a área mais freqüentemente prejudicada, seja isoladamente (10), seja em combinação com prejuízo em conceituação ou em discriminação fonemática (5).

Na tabela 8 estão reunidos os perfis de desempenho no teste de acordo com a classificação obtida no WISC.

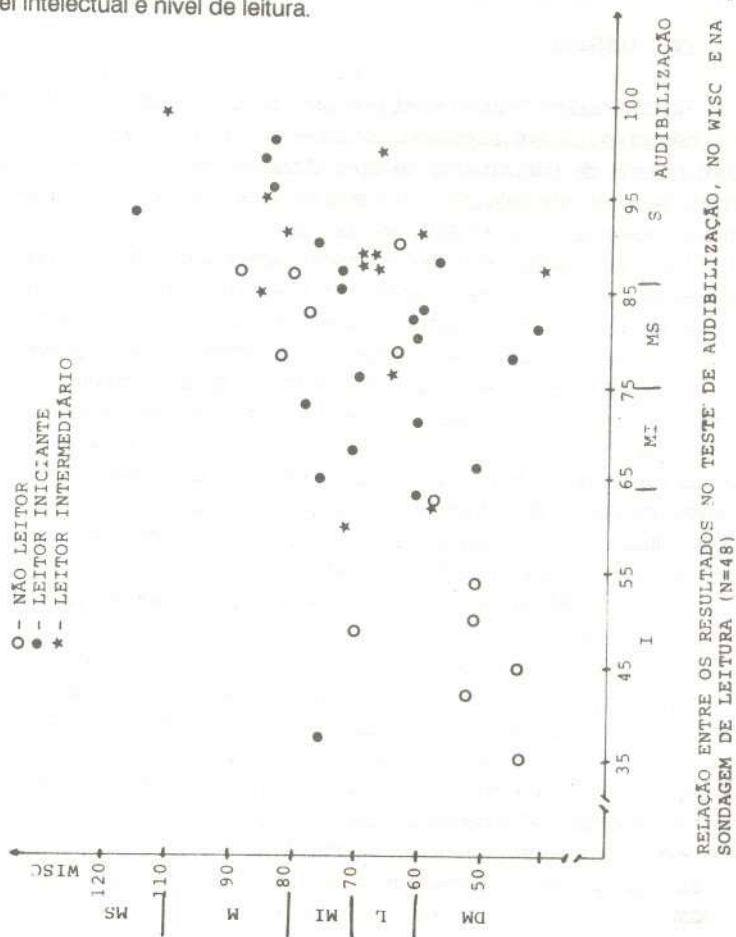
Tabela 8 - Perfis regulares de desempenho dos sujeitos no teste de audibilização de acordo com a classificação no WISC (N=48)*.

PERFIS EM AUDIBILIZAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DO WISC				
	DM	L	MI	M	MS
REGULARES					
- S + MS	2	4	3	8	2
- MI + I	5	-	3	-	-
IRREGULARES					
Prejuízo em discriminação fonemática	-	1	2	-	-
Prejuízo em memória	1	5	2	-	-
Prejuízo em conceituação	-	-	1	1	-
Prejuízo em duas áreas	4	2	3	-	-

* São apresentados os resultados de 48 sujeitos, pois em 12 sujeitos os resultados do WISC foram prejudicados.

O cruzamento dos resultados relativos aos perfis de desempenho nos testes de audibilização e WISC mostrou que tanto as crianças com perfis regulares quanto as crianças com perfis irregulares apresentaram mais freqüentemente um desempenho abaixo da média no WISC (DM=12; L=12 e MI=14). Verificou-se uma tendência a ocorrer maior irregularidade nos perfis das crianças limitrofes; os perfis irregulares apareceram no desempenho do dobro de sujeitos, quando comparados com os regulares. Notou-se também que as crianças com nível intelectual médio ou médio superior apresentaram quase que exclusivamente perfis regulares de desempenhos no teste.

A Fig. 01 apresenta a relação entre o desempenho em audibilização, nível intelectual e nível de leitura.



A relação entre o desempenho em audibilização, nível intelectual e nível de leitura mostrou que: dos sete sujeitos com classificação inferior em audibilização e desempenho deficiente no WISC, seis eram não-leitores. Os cinco com classificação médio inferior em audibilização e desempenho deficiente, limítrofe ou médio inferior no WISC apresentaram um padrão de leitura inicial. Dos 32 sujeitos com classificação médio superior ou superior no teste, 26 eram leitores iniciantes e intermediários e apresentaram variações individuais quanto ao nível intelectual; das seis crianças que não leram, metade apresentou desempenho abaixo da média no WISC (limítrofe ou médio-inferior), enquanto a outra metade mostrou um desempenho médio.

DISCUSSÃO

Retomando o objetivo inicial, pode-se afirmar que foram encontradas alterações na linguagem receptiva de crianças com idade acima de sete anos e com história de dificuldades de aprendizagem escolar, em proporção equivalente à relatada pela autora do teste em crianças de cinco a sete anos sem antecedentes de dificuldades escolares.

Há uma tendência para haver melhor desempenho entre as crianças mais velhas, porém esta associação com idade não é tão elevada quanto seria de se esperar entre crianças até seis anos mais velhas que as da amostra de padronização. As variações na competência da linguagem receptiva apresentadas por algumas crianças do grupo estudado parecem não poder ser explicadas pela idade cronológica, pois apenas a habilidade de conceituação mostrou correlacionar-se positivamente com esse fator. Com o passar dos anos podem ocorrer mais oportunidades de haver ampliação e domínio de vocabulário, favorecendo um melhor desempenho nas provas de conceituação (identificação de absurdos, identificação de objetos e situações, definição de palavras, organização sintático-semântica e vocabulário de figuras) das crianças mais velhas da amostra em relação ao das crianças mais novas.

As crianças com desempenho médio superior ou superior em audibilização eram predominantemente leitoras iniciantes ou intermediárias. Especificamente as crianças com desempenho superior em audibilização mostraram ser leitoras mais avançadas independentemente do seu nível intelectual sugerindo a importância da competência lingüística receptiva como requisito facilitador do desenvolvimento da competência em leitura.

Um desempenho inferior em audibilização estava mais associado com a condição de ser não-leitor, porém o fato de ser não-leitora não significava necessariamente que a criança apresentasse um desempenho

inferior em audibilização. Se havia deficiência tanto nas áreas de linguagem receptiva, quanto de funcionamento cognitivo global, aumentava a probabilidade de a criança ser não-leitora.

Aquelas crianças com problemas na aquisição da lecto-escrita que apresentaram nível intelectual limítrofe ou médio e desempenho médio ou acima da média em audibilização não estavam lendo devido a outros fatores que não à deficiência do funcionamento cognitivo global ou à competência da linguagem receptiva em particular.

Focalizando-se o tipo de dificuldade em audibilização apresentado pelas crianças estudadas, a amplitude de memória auditiva, que permite que uma quantidade de informação possa ser seqüencialmente ordenada e retida, mostrou ser a área mais prejudicada da linguagem receptiva, principalmente, no que se refere à memória de relatos. A discriminação fonemática não mostrou ser uma área tão prejudicada da audibilização dessas crianças com dificuldades já instaladas no processo de alfabetização.

Berninger e Cols (1987) chamam a atenção para o fato de que as habilidades fonêmicas, embora importantes na aquisição da leitura não são as únicas variáveis envolvidas na aprendizagem da decodificação de palavras. Em estudo mais recente, Berninger e Cols (1988) encontraram em crianças de primeira série uma forte relação entre os níveis específicos de linguagem oral, fonêmico e léxico, e a decodificação de palavras e a leitura compreensiva. Os autores concluíram que essa relação era mais forte quando o nível fonêmico estava combinado com o léxico do que quando isolado. O procedimento do estímulo verbal acústico envolvia, além da análise das palavras em segmentos sonoros que se relacionam entre si, a análise da unidade palavra como um todo.

A alteração da memória no processamento de informação lingüística tem sido apontada como um fator negativo para o processo de aprendizagem da leitura (Bentin, e Cols, 1990; Wong, 1979). Bentin e Cols (1990) encontraram alteração na memória a curto prazo e na consciência sintática (julgamento e correção da integridade sintática de seqüência faladas) em crianças com problemas de leitura com a habilidade fonológica intacta.

A memória seqüencial é extremamente relevante para a leitura, especialmente no seu aspecto da compreensão, pois depende, para a dedução do significado, de que as palavras e frases iniciais estejam continuamente relacionadas com as posteriores (Jorm, 1985).

A limitação no processamento da memória pode também resultar em codificação errada na ordem ou identidade dos segmentos fonêmicos (Stage e Wagner, 1992). Para decodificar palavras, a criança precisa guardar os segmentos fonêmicos na memória enquanto lembra seus grafemas corres-

pondentes. A memória seria, portanto, um suporte para o processamento eficiente da decodificação de palavras.

Um visão contrária pode ser encontrada na hipótese do deficit verbal de Vellutino (Wong, 1979), em que as crianças com problemas de leitura, por serem lentas em classificar as palavras, por falta de informação, e falha em usar as dicas lingüísticas fonológicas, sintáticas e semânticas, estariam forçando a memória a curto prazo. Conseqüentemente a codificação eficiente do estímulo verbal sofreria e a síntese e recuperação subseqüente do estímulo ficariam prejudicadas. A alteração na memória, antes que condição seria conseqüência das dificuldades lingüísticas.

De uma forma ou de outra não se elimina a importância do papel da memória no processamento da decodificação, e portanto, na atividade de leitura.

Os resultados apresentados devem ser entendidos dentro dos limites estabelecidos pelo objetivo do estudo de identificar se os mesmos padrões encontrados na investigação da competência em audibilização para um grupo de crianças de sete anos podem ser válidos para um grupo de crianças mais velhas com antecedentes de dificuldades na aquisição da lecto-escrita. Porém, uma análise mais específica do desempenho das crianças que apresentarem comprometimento nas áreas de linguagem receptiva, medidas pelo teste, pode ser realizada com base na sugestão de Golbert de flexibilização do sistema lingüístico de crianças, apresentada em artigo recente (Golbert, 1992). A avaliação em um contexto interativo de ajuda, proposta pela autora, durante um procedimento de estimulação lingüística parece atender ao princípio da metodologia do teste de limites de Kliegl, Smith e Baltes (1989). Nessa abordagem desenvolve-se um conjunto de estratégias de intervenção com o objetivo de aproximar gradualmente o desempenho da criança no seu nível máximo de desempenho potencial. A capacidade de reserva de desenvolvimento, como se denomina este nível, seria avaliada justamente durante o processo de intervenção que visa otimizar o potencial de desempenho da criança.

A proposta recente de Golbert pode ser entendida como a busca de definição da plasticidade ou da cristalização das dificuldades de linguagem detectadas pelo teste de audibilização, através da otimização do potencial da criança para gerar respostas lingüísticas mais efetivas.

De todo modo, uma avaliação do desempenho real ou de base se faz necessária antes de se pensar em otimizar condições de avaliação ou o desempenho potencial da criança.

Finalizando, pode-se concluir que a aplicação do teste de audibilização pode ser útil no caso de crianças com mais de sete anos que apresentarem dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, pois contribui não

apenas para o esclarecimento diagnóstico das características psicolingüísticas das crianças na ausência de comprometimento intelectual, mas também para a sondagem de dificuldades específicas, com implicações para o planejamento de diretrizes de intervenção psicopedagógica terapêutica ou educacional.

SUMMARY

LINHARES, M.B.; PRIOLI, M.S.E. e MARTURANO, E.M. *Test of Audibilization in children with history of reading and writing acquisition difficulty. Estudos de Psicologia, 10(1): 65 - 78, 1993*

Investigated the adequacy of one Teste de Audibilização for the assessment of receptive language abilities in children with school learning problems. The test was administered to 60 children referred to a psychoeducational clinic service and whose mean age was about two years above standardization sample age. Data analysis included comparisons with test norms for seven-year-old children, correlation with WISC scores and performance comparisons between groups of children with different levels of oral reading. Results suggested that the instrument has diagnostic power in the assessment of older children with scores below test norms; it works for both global receptive language dysfunction and specific verbal disabilities.

Key words: *audibilization, reading difficult, writing difficulty*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTIN, S.; DEUTSCH, A e LIBERMAN, I.Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. **Journal of Experimental Child Psychology, 48:** 147-172.
- BERNINGER, V.W.; PROCTOR, A.; DE BRUYN, J. e SMITH, R. (1988). Relationship between levels of oral and written language in beginning readers. **Journal of School Psychology, 26:** 341-357.

- _____ ; THALBERG, S.P.; DE BRUYN, I e SMITH, R. (1987). Preventing reading disabilities by assessing and remediating phonemic skills. **School Psychology Review**, 16(4): 554-565.
- BRYANT, P.E.; MAC LEAN, M.; BRADLEY, L.L. e CROSSLAND, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. **Developmental Psychology**, 26(3): 429-438.
- CARDOSO - MARTINS, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, 76: 41-49.
- GOLBERT, C.S. (1988). **A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1992). Fases & faces de uma avaliação psicolingüística. In: SCOZ, B.J.L.; BARONE, L.M.C.; CAMPOS, M.C.M. e MENDES, M.H. (orgs). **Psicopedagogia - contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JORM, A.F. (1985). **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLIEGL, R.; SMITH, J. e BALTES, P.B. (1989). Testing the limits and the study of adult age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. **Developmental Psychology**, 25 (2): 247-256.
- ROAZZI, A. e DOWKER, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem de leitura. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, 5 (1): 31-55.
- STAGE, S.A. e WAGNER, R.K. (1992). Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings. **Developmental Psychology**, 28 (2): 287-296.
- WONG, B. (1979). The role of theory in learning disabilities research. Part II A seletive review of current theories of learning and reading disabilities **Journal of learning Disabilities**, 12, (10): 15-24.

SUPERVISÃO PSICANALÍTICA: algumas questões acerca desta prática

Carla Beatriz de Souza
(FCM-UNICAMP)

RESUMO

SOUZA, C.B. *Supervisão psicanalítica: algumas questões acerca desta prática*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 79 - 92, 1993.

Objetivando uma compreensão sobre a supervisão psicanalítica, entrevistamos oito analistas didatas ligados a instituições formativas, que exerciam funções de supervisor e sete analistas em formação que eram supervisionados. Pudemos observar que o conceito em geral proposto para a supervisão costuma situá-la como um processo de aprendizagem enquanto que, na sua prática, esta se interliga a aspectos terapêuticos, gerando por isso, dificuldades no âmbito institucional. Em decorrência disto, estabeleceu-se a relação de poder que se verifica, nos institutos. A experiência transferencial aparece como interferente neste processo.

Palavras-chave: *Supervisão, Formação psicanalítica, Relação Transferencial*

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo.
Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

(Adélia Prado)

INTRODUÇÃO

Quando da "*Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos*", Freud (1909) parece ter vivenciado o que mais tarde chamaria de "supervisão", no contexto da formação analítica. Este tratamento foi, de fato, conduzido pelo pai da criança, sob a orientação de Freud. Tendo o interesse voltado para as descobertas do funcionamento mental infantil, certamente Freud não pode se dar conta, naquela ocasião, de que inaugurava uma forma de trabalho que sedimentaria o processo de transmissão da psicanálise - a supervisão, que, juntamente com a análise pessoal e os estudos teóricos, seriam conhecidos como o "tripé" que sustenta a formação analítica.

A atenção de Freud se centraria nesta questão pouco depois, quando a psicanálise começava a despertar o interesse de outros profissionais. Num artigo de 1910, "*Psicanálise Silvestre*", ele alerta para os riscos de se fazer psicanálise apenas com o que se aprendeu nos livros, sem um treinamento técnico adequado, que "*tem de ser aprendido com aqueles que já são experimentados nela*" (p.212).

Um novo alerta é feito por Freud, em 1919, num artigo que versa sobre a inclusão da psicanálise no currículo universitário. Para ele, esse ensino teria caráter estritamente teórico, mas seria de grande utilidade para a universidade, pois possibilitaria aos alunos o aprendizado **sobre e a partir** da psicanálise. *Contudo, isso jamais seria suficiente para que aprendessem a verdadeira prática da psicanálise, porque essa só é possível pela própria análise pessoal, bem como pelo empreendimento de tratamentos sob a supervisão e orientação de psicanalistas reconhecidos*" (p.217).

Um aspecto particular da genialidade de Freud era sua capacidade de se colocar como pessoa em vários momentos de sua obra. Exemplo disto é o que ocorre com a questão do ensino da prática da psicanálise. Ao mesmo tempo em que expõe teoricamente a sua necessidade, ele também o faz em relação à sua vivência desta prática, mostrando que ela está sujeita a adversidades e conflitos inerentes a todos os relacionamentos inter-pessoais.

Dois artigos sobre estas questões são por ele publicados em 1914. Em um deles, Freud fala sobre a influência que os que ensinam exercem sobre os que aprendem, sobre a implicação que têm nesses relacionamentos as personalidades de seus participantes, produzindo os sentimentos ambivalentes, gerados pelo processo transferencial, que permeia esses encontros. Referindo-se aos "*pais substitutos*", Freud analisa as marcas indeléveis que os professores deixam em seus alunos, fazendo com que o cumprimento de uma ordem qualquer que seja dada por eles, se faça imediatamente, mesmo que tenha transcorrido **"meio século"**, do tempo em que eles

realmente ocuparam as funções docente, conforme se passara consigo (p.285).

Em outro artigo, Freud fala dos reveses vivenciados por ele (que desta vez se posicionava como mestre) e seus discípulos, quando o objetivo comum era o aprendizado, a prática e a difusão do conhecimento psicanalítico. As vicissitudes desta relação se ligam, particularmente, ao ensino da prática da psicanálise - responsáveis por grande parte das disenções e, segundo Freud, pelo seu "*afastamento interno do grupo*" (p.36).

Provar os encantos e desencantos que permeiam essa profunda e intensa aliança fê-lo concluir, resignadamente: "*Não consegui estabelecer entre os membros as relações amistosas que devem prevalecer entre homens que se acham empenhados no mesmo trabalho difícil, nem consegui evitar a competição pela prioridade, a que dá margem, com tanta freqüência, esse tipo de trabalho em equipe*" (Freud, 1914 p.37).

A Freud não foi possível lidar com os conflitos inter-relacionais de origem inconsciente, os quais ele próprio desvendara e tão bem conhecia, e que levaram a rupturas entre os membros desse grupo, por estar, naquele momento, tomado por estas relações. Saber sobre o que ocorria num processo transferencial não importava muito, quando este o enlaçava junto aos outros.

Contudo, é em meio a estas questões que se fundam as normas de funcionamento das primeiras instituições formadoras de analistas, e que irão prevalecer, sofrendo alterações mínimas, no que diz respeito à atuação do inconsciente neste processo.

A história da psicanálise didática se compõe de dois períodos distintos. O primeiro, relativo aos primórdios da psicanálise, em que o próprio Freud conduzia as análises dos analistas praticantes e de outras pessoas profissionalmente interessadas pela psicanálise, conforme acabamos de ver. A ele se ligaram muitos seguidores que mais tarde fariam suas próprias escolas. Este período ensina fundamentalmente que quem quer que se interesse pela psicanálise, seja como ciência, seja como terapia, terá que **necessariamente** realizar uma análise pessoal.

Um convite a Hans Sachs - analista vienense - para que se instalasse em Berlin, a fim de se especializar na análise e analistas, visto que o contato era estreito entre estes analistas, marca o final deste período. Sachs, que se tornou o primeiro analista didata, cedo percebeu a dificuldade em conduzir as análises e ao mesmo tempo supervisionar o trabalho terapêutico de seus analisandos. Discutindo com eles questões teóricas e técnicas, resolveu restringir suas atividades e deixar que o ensino se fizesse separadamente, nos seminários realizados na clínica.

O período seguinte se iniciou com a decisão da Comissão de Ensino da Sociedade de Berlin de regulamentar suas atividades. Foram fixadas as normas para a admissão e os processos internos da formação, que culminaria com o título de analista, quando da admissão formal à sociedade. Tudo isto se tornou um hábito, que é seguido até hoje pelos institutos que descendem do grupo inicial de Berlin.

A inesperada celebridade que a psicanálise conheceu logo após a Primeira Grande Guerra Mundial, fez com que os grupos de psicanalistas procurassem adaptar suas atividades à nova situação.

SAFOVAN (1985 p.38) afirma que a formação analítica tornou-se um "*laborioso percurso de combates*". E que cisma em prosseguir com uma institucionalização, que nos leva a pensar se muitos analistas de algumas décadas atrás o seriam em dias atuais. Ou ainda, se aos que poderiam se fazer analistas hoje, isso tem sido possível.

Parece que algo fundamental tem sido, às vezes, pouco considerado - o desejo do analista.

Em sua obra, Lacan dá conta da função do desejo como mola principal para um aprendizado psicanalítico. E ressalta que a psicanálise só passa a se constituir didaticamente a partir do *querer* do sujeito.

Acreditamos que é basicamente neste ponto que desembocam as questões relativas ao aprendizado da psicanálise e, mais especificamente, no que diz respeito à supervisão.

A proposta feita por LACAN (Apud SOUZA, 1985 p.85) neste sentido, aponta para o efeito que tem para os envolvidos nesta tarefa, as elaborações e os laços que se engendram na relação. Onde tudo deve ser compartilhado: crises, atropelos, turbilhões, da mesma forma que bem-estar, concordância, calma. Concordamos com SOUZA (1985 p.86), quando afirma que "*o que a psicanálise nos ensina, se nos deixamos entranhar por ela, é que a partir do rompimento com as ilusões de proteção, podemos contribuir produtivamente para que ela possa redimensionar nossos pequenos reveses*".

- E que outro, senão este, o papel da supervisão?

Transmissão e ensino se interpenetram na psicanálise, sendo que o objetivo deste último centra-se mais na competência do corpo teórico e seus operadores conceituais, enquanto que o que se transmite é o como lidar dinamicamente com o arcabouço teórico que tende a uma cristalização natural. A transmissão implica na execução que o corpo teórico supõe. Daí a crença de muitos de que a técnica psicanalítica não é "*aprendida*". Ela é antes, vivenciada de todos os modos.

SAFOVAN (1985 p.50) admite que "*o melhor técnico em psicanálise é aquele que conserva sua disponibilidade diante do que tem pela frente,*

sem se ligar a nenhum ideal de analista, e que aprende cada dia algo de novo".

Neste sentido, em concordância com SAFOVAN (1985 p.50), consideramos que a necessidade maior da supervisão, na formação analítica, não é enquanto ela ensina ao analista como conduzir uma análise, mas enquanto ele aprende a estar aberto a aprender sempre. Haja visto a frequência com que ouvimos daqueles que se consolidaram como supervisores que eles são os que mais aprendem com o que lhes relatam os seus supervisionandos. Pois, bem mais importante do que ouvir um relato e tentar à distância orientar o curso da terapia que ele representa, é deixar que a experiência deste contato fale por si, aponte dentro do supervisionando o seu próprio rumo. Para isso, contudo, é preciso deixar fluir a relação, sem se constringer por ela. Que ela seja a condutora do processo.

A transmissão da psicanálise passa pela transferência. É preciso que não nos descuidemos deste ponto.

NASIO (Apud RODRIGUES, 1985 p.115) diz que, quando há efetivamente *"transmissão, deve-se falar de produção de saber inconsciente, pois a transmissão da psicanálise se faz na experiência de ser afetado pela verdade que resulta do saber recalcado do analisando, verdade que retorna no analista, implicando a produção de um saber"*. E esta transmissão se dá, ainda segundo NASIO (Apud RODRIGUES, 1985 p.116), no ato de um *"dito transferencial, pois é aí que a experiência se renova, que um novo discurso se cria e, enfim, que o salto de um discurso a outro se opera"*.

A verdade da qual nos fala Nasio só pode se revelar na relação daqueles que se propõem perseguí-la. E quanta dificuldade isto envolve, Freud pode, através de si, nos mostrar. - E não o temos provado todos nós, supervisionandos e supervisores, no decorrer de nossas vidas?

Por isso cremos ser útil retomar esta questão. A supervisão se constitui em uma das mais efetivas formas de transmissão da psicanálise. Contudo, um enfoque mais profundo a seu respeito tem sido por vezes limitado, por vezes negligenciado.

GRINBERG (1975 p.9), quando fala a respeito dos problemas da supervisão psicanalítica, expõe alguns enfoques possíveis para considerá-la. O primeiro considera os problemas inerentes à natureza própria de todo o processo de aprendizagem. Relativos à supervisão englobam as questões derivadas da filosofia de trabalho adotada pelo supervisor, supervisionando ou pelo instituto ao qual ambos estão ligados; problemas derivados das escolhas iniciais feitas para o estabelecimento do processo - escolha do supervisor e do supervisionando, do caso a ser supervisionado, do método de registro do material. Neste enfoque, consideram-se mais especificamente as questões práticas de estabelecimento do processo, bem como os proble-

mas relacionados com a finalidade da supervisão. O segundo enfoque se centra mais no tipo de supervisão para tratar da qualidade dos problemas específicos em cada um deles - se a supervisão é individual ou coletiva, se é oficial ou não, etc. Num terceiro enfoque, podem ser considerados os problemas derivados das alterações do enquadre específico da supervisão, como regularidade de sessões, horários, honorários, etc. O quarto é o enfoque que abarca os problemas derivados das personalidades que inter-vêm no processo. São considerados os decorrentes tanto da personalidade do supervisionando, quanto da do supervisor. O quinto enfoque diz respeito ao campo dinâmico produzido pelo inter-jogo das relações compostas no processo de supervisão.

Esta sistematização serve-nos ao propósito de clarificação dos nossos objetivos neste trabalho. A técnica da supervisão foi mais amplamente estudada. Mais discretamente, o quarto enfoque tem sido pesquisado, e, seja pelo prisma do supervisor, seja pelo do supervisionando, a influência das personalidades é fato indiscutível.

Procuramos centrar nosso estudo no quinto enfoque, que trata das vicissitudes a que estão sujeitos os relacionamentos entre os que lidam com a transmissão da psicanálise, conforme apontado por GRINBERG (1975 p.10) sem contudo, desvinculá-lo dos demais, que, direta ou indiretamente, determinam muitas destas dificuldades.

WINDHOLZ (1970 p.393), sugere que uma das melhores formas de investigação sobre a supervisão é através de relatos das experiências dos seus próprios participantes. Pretendemos também desta forma conduzir nosso trabalho.

O caráter exploratório deste trabalho, esperamos, seja de alguma utilidade para outros que oportunamente deverão aprofundar a questão dos aspectos inconscientes da supervisão. Concordamos com VALABREGA (1983 p.4), quando afirma que *"se levarmos em conta que anualmente uma quantidade enumerável de 'especialistas' de inspiração analítica, cujas práticas de difícil definição se referenciam direta ou indiretamente em uma formação analítica, podemos concluir que não há tarefa mais urgente a se realizar neste campo do que um estudo da formação analítica como um todo"*.

Este estudo pretende contribuir enquanto investigação do que se passa entre os componentes do processo de supervisão. É, antes, uma procura de algo de que se fala, mas que tem permanecido encoberto. Interessa-nos prioritariamente saber até que ponto a supervisão tem sido feita vinculada aos princípios psicanalíticos. Como o elo que une teoria e prática - que constitui basicamente o princípio da supervisão, tem seguido o modelo psicanalítico?

MÉTODO

Campo de trabalho

Para a realização deste trabalho, contamos com a colaboração de analistas didatas e analistas em formação. Uma parte destes profissionais está vinculada às instituições formativas de São Paulo. Outra parte exerce independentemente suas atividades.

Objetivando, por um lado, a preservação da identidade dos entrevistados e, por outro, garantindo-se plena mobilidade no manuseio do material coletado, optamos pela não nomeação das instituições a que estão ligados os entrevistados, visto que este aspecto em nada interferiria no desenvolvimento do trabalho.

Participantes

Realizamos quinze entrevistas, oito das quais foram com analistas que desempenhavam a função de supervisor e sete com candidatos que eram supervisionados.

Todos os entrevistados, atuantes na clínica psicanalítica e psicoterápica, realizavam no período da coleta de informações, atividades de supervisão como supervisores ou como supervisionandos.

A experiência dos analistas como supervisores era de dois até quarenta anos nesta prática. Entre os supervisionandos a experiência em psicoterapia variou entre um e dez anos.

Procedimento

O primeiro contato com os entrevistados foi realizado diretamente. Naquela ocasião, explicávamos o nosso interesse em realizar este trabalho e solicitávamos a colaboração dos profissionais pessoal e individualmente. Alguns destes indicavam-nos outros colegas que, posteriormente contatamos.

Outros ainda foram localizados por contato telefônico, após haver-mos consultado a relação de membros e candidatos mantida pelas instituições a que estão vinculados.

Seis meses após este primeiro contato, ligamos para confirmar o horário e local para a realização da entrevista. Todas foram realizadas nos próprios consultórios ou locais de trabalho dos entrevistados.

A duração das entrevistas - prevista para sessenta minutos com todos - variou de acordo com cada um. Tivemos encontros de quinze minutos a três horas aproximadamente.

Ao iniciarmos cada entrevista, comunicávamos juntamente com os nossos objetivos que em nosso trabalho manteríamos preservada a identidade dos entrevistados, bem como a das instituições a que estavam ligados.

Utilizamos gravador durante as entrevistas, mediante o consentimento prévio de cada um, o que nos facilitou o registro sistemático do material.

Posteriormente transcrevemos todas as entrevistas na íntegra. O volume excessivo de material e o caráter pessoal que permeou as entrevistas impedem-nos de apresentar aqui todos os relatos.

Optamos por uma condensação do material das entrevistas em sub-temas retirados da própria estruturação das mesmas. A partir das seis perguntas básicas que constaram na entrevista, elaboramos os seis sub-temas que foram enfocados sob a ótica dos supervisores e dos supervisionados:

1. Definição e posicionamento da supervisão no contexto da formação analítica.
2. Estrutura de poder subsistente nos relacionamentos de supervisão.
3. Implicações das modalidades: individual e grupo.
4. Fatores que interferem na supervisão.
5. Supervisão: aprendizado "psicanalítico" da psicanálise.
6. Vivências significativas em supervisão.

RESULTADOS

A partir das contribuições pessoais de analistas didatas e candidatos envolvidos em atividades de supervisão, bem como pela literatura consultada, estabelecemos alguns aspectos que podemos concluir relativos a cada item analisado.

1. Definição e posicionamento da supervisão no contexto da formação.

O conceito de supervisão é freqüentemente definido negativamente; ou seja, pelo que ela não é (ou não deve ser): não é vigilância, não é uma outra análise, não é o ensinamento de uma técnica. Desta forma, a pergunta permanece. Feita de uma outra forma, o que se procura transmitir numa supervisão: psicanálise, estilo do supervisor, uma forma pré-fabricada de trabalho? Também desta forma as dúvidas permanecem. Todos defendem a existência e a necessidade da supervisão sem, contudo, a pensarem na sua real utilidade. A necessidade de supervisão é, portanto, quase nunca questionada. Faz-se como que executando uma ordem: pelo dever e pela crença de que ela é garantia de competência profissional.

Pelo que podemos observar, o que parece prevalecer na supervisão é uma relação de aprendizagem, caracteristicamente onipotente, como se dentro da formação ela pudesse dar conta de tudo.

Há, por fim, uma falta de coesão acerca do conceito de supervisão. Muito do que se verificou ocorrer neste processo está em conformidade com os critérios estabelecidos e com as definições tradicionais - que a estabelecem como exercício de aprendizagem - sendo que aquilo que se lhe escapa ou que se passe de outra forma seja exatamente uma oposição a estes princípios. E isso acarreta, na prática, uma forma desvinculada de trabalho em relação ao processo analítico. Como não se define o que, em essência, é a supervisão, acaba-se por fazê-la a meio caminho do processo analítico e do processo de ensino. Ou seja, com duplo temor: de se cair na análise e de se cair no ensino teórico.

2. Estrutura de poder subsistente nos relacionamentos de supervisão.

O poder é percebido como praticamente inevitável nos relacionamentos de supervisão. E de forma direta ou não, está associado à questão institucional. A instituição é vista como a grande responsável pelas situações de coerção e autoritarismo na avaliação de candidatos. Esta figura institucional pode existir concretamente ou estar investida na pessoa do supervisor, ou mesmo do analista - o que nos leva a pensar que é também a exigência do candidato que procura este papel na formação.

O processo de formação como um todo e, em particular, a supervisão, se assemelha a uma linha de provas: quem sobreviver a ela é porque tem condições de ser psicanalista e quem não conseguir, está automaticamente excluído. E, muitas vezes, é nessa luta por sobrevivência que o candidato se subjugua e subverte o seu estilo em nome de um outro.

3. Implicações das modalidades: individual e grupo.

Embora os dois conjuntos tenham se dividido nas respostas, parece-nos que o ideal de supervisão que permanece ainda é o individual, havendo, portanto, uma maior adequação que aceitação ao sistema coletivo, quando há a necessidade deste. (Houve uma equivalência entre os entrevistados que tinham experiências de supervisão individual e em grupo).

As supervisões em grupo parecem ser uma consequência do problema econômico. Foi, por diversos entrevistados abordado o fato de que a supervisão em grupo é mais "barata". (Interessante observar que não houveram manifestações a respeito dos preços das análises didáticas).

As vantagens da supervisão em grupo parecem ser o resultado de uma busca de adequação. Os supervisionandos demonstraram mais as perdas que a supervisão em grupo provoca, especialmente no sentido

emocional. Este tipo de supervisão parece interessar principalmente àqueles que nela vêem uma fonte a mais de ensino, pois suas razões são mais justificativas sempre repetidas em torno da idéia de que quanto mais opiniões sobre um material, melhor. Esta é a vantagem mais apontada para justificar a supervisão em grupo.

4. Fatores que interferem na supervisão.

Em termos gerais, o maior problema considerado na supervisão é o da relação de poder que se estabelece entre os seus participantes. Ainda quando esta questão não é admitida claramente, ela aparece deslocada em outros momentos.

Esta observação nos leva a concluir que a preocupação fundamental daqueles que vivenciam o processo de supervisão é com os relacionamentos que se estabelecem em seu interior. Ou seja, aspectos técnicos ou relativos ao aprendizado teórico não foram aqui tomados especificamente como se verificam em outros trabalhos.

Por um lado, poderíamos supor que fossem os nossos objetivos explícitos e implícitos para este trabalho que puderam suggestionar os entrevistados a este enfoque. Certamente não há como nos isentarmos disso. Mas, se pensamos que, por outro lado, eles tiveram liberdade e oportunidade de se manifestarem da forma e pelo tempo que desejassem, e que mesmo assim, eles deixaram de lado aspectos teóricos e técnicos - o que provavelmente ocorreria caso este trabalho não tivesse focado opiniões de análises já experientes - e se aprofundaram nos aspectos emocionais e relacionais poderia ser porque os tenham considerado como nucleares, daí decorrendo o desempenho dos outros aspectos.

5. Supervisão: aprendizado "psicanalítico" da psicanálise.

A prática da supervisão - como tem sido considerada freqüentemente - nos sugere algo comum a qualquer outra profissão: É preciso que alguém mais experiente supervisione o trabalho de modo que se possa, daí, fazer melhor. Receber as "dicas" de como se fazer a coisa certa ou bem feita. Neste sentido, o específico da psicanálise acaba por ser posto de lado. Pois, plantada sobre uma ideologia que tende ao certo/errado, ela se afasta do sentido analítico.

6. Vivências significativas em supervisão.

Neste item, de um modo vivo, supervisores e supervisionandos relataram episódios vivenciados em supervisão, pelo que continham de agradável ou desagradável. Interessante como alguns se surpreendiam com as elaborações que faziam nesta narrativa. Outras vezes, pelo que ela os

levava a refletir sobre suas práticas de um modo como - garantiam - jamais haviam feito.

DISCUSSÃO

A partir das experiências consideradas, pudemos constatar que as principais dificuldades vivenciadas no processo de supervisão gravitam na esfera emocional e decorrem do comprometimento institucional a que se vinculam. O termo "formação" parece implicar uma concepção de transmissão da psicanálise que sugere esta seja passível de ser aprendida.

De uma maneira geral, o supervisionando estabelece uma relação imaginária com o supervisor. Este sabe e o supervisionando só saberá se se apropriar desse saber. O supervisor que entra nesta relação imaginária, se colocando como detentor deste saber, não possibilita ao candidato a sua própria descoberta e este saber que ele então adquire parecerá soar falso. E isso poderá se manifestar, mais tarde, pelos sentimentos de decepção. A decepção nada mais é do que a comprovação de que a relação era imaginária. É preciso estar atento e pronto a subverter isso a cada momento na relação.

A experiência nos mostra que o que faz com que permaneçamos (ou que levemos a cabo) uma análise ou uma supervisão não é apenas a concordância com o seu modelo teórico ou com o tipo de aprendizado técnico que estamos tendo com ela ou por outros tantos motivos. Mas, simplesmente, porque fomos capazes de estabelecer contato com aquele que nos acompanha em nossas buscas: seja de cunho terapêutico ou de aprendizado. E é a isso que chamamos vivência transferencial.

Entendemos que o sentido analítico da supervisão se resumiria em deixar livre a possibilidade de que o símbolo surja. E para isso, é preciso que não hajam cortes entre os três níveis da formação análise pessoal, estudos teóricos e supervisão. O que só é possível a partir da fidelidade ao princípio teórico.

No tratamento analítico, é partindo de dentro do paciente que se devem encontrar as ressonâncias teóricas, e não a partir da teoria, se buscar uma coincidência dela com o que se passa dentro do paciente. É neste sentido que a psicanálise só se faz de dentro para fora. Portanto, se também a supervisão não puder realizar isso, ela só poderá encontrar o caminho do fazer universitário ou o da autoridade instituída nos mecanismos formativos.

Basta que pessoas se juntem para realizar alguma coisa, para que sejam tomadas por aquilo que escapa a um e outro e lhes atravessa o caminho. E isso é da ordem da transferência. E se manifesta pelo desejo de saber. É o amor de saber. É o amor de saber que sustenta a transferência. E

isso ultrapassa o saber do analista e o saber do supervisor, porque quem sabe é o inconsciente.

Dentro da prática da supervisão a arte do supervisor é desenvolver este amor ao saber. Em outras palavras, é possibilitar que cada vez mais o supervisionando descubra a riqueza que consiste em não encontrar respostas prontas e em não dar respostas. Em acreditar que a resposta está dentro do próprio analisando.

SUMMARY

SOUZA, C.B. *Psychoanalytic supervision: some considerations about this practice.* *Estudos de psicologia*, 10(1): 79 - 92, 1993

With the objective of better understand the psychoanalytic supervision, an investigation was undertaken involving professionals directly involved in this practice. By way of interviews, eight analysts who function as supervisors and seven training analysts under supervision in training institutes were studied. It was observed that the concept generally associated with supervision represents a learning process. In its practice, this learning relates to therapeutic aspects, thus creating difficulties in the institutional field. A consequence of this is that a problem arises in relationship power, in the training institutes, between those who teach and those who learn. The transference experience presents itself as an interference in the process.

Key words: *Supervision, psychoanalytic formation, transference relationship*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREUD, S. (1909) Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. **Edição Standard Brasileira**, vol. X. Traduzido do original alemão de 1909 e do inglês de 1969 sob a direção-geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1970.
- FREUD, S. (1910) Psicanálise Silvestre. **Edição Standard Brasileira**, vol. XI. Traduzido do original alemão de 1910 e do inglês de 1969 sob a direção-geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1970.
- FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Edição Standard Brasileira**, vol. XIII. Traduzido do original alemão de 1914 e do inglês de 1969 sob a direção-geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- FREUD, S. (1914) História do movimento psicanalítico. **Edição Standard Brasileira**, vol. XIV. Traduzido do original alemão de 1914 e do inglês de 1969 sob a direção-geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1974.
- FREUD, S. (1919) Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. **Edição Standard Brasileira**, vol. XVII. Traduzido do original alemão de 1919 e do inglês de 1969 sob a direção-geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- GRINBERG, L. **A supervisão psicanalítica - teoria e prática**. Traduzido do original castelhano de 1975 por Júlio Castanón Guimarães. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- RODRIGUES, L. Autorizar-se? Tempo de passe e de impasse em ... nós. **Géfito**, 2 (4): 115-16, 1985.

SAFOVAN, M. **Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas**. Traduzido do original francês por Leda Vieira Fischer. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

SOUZA, A. **Uma leitura introdutória a Lacan - exegese de um estilo**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

VALABREGA, J.-P. **A formação do psicanalista**. Traduzido do original francês de 1979 por Roberto Cortes de Lacerda. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

WINDHOLZ, E. The theory of supervision in psychoanalytic education. **International Journal of Psychoanalysis** 51: 393-406, 1970.

PRÁTICA MENTAL E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS: UMA VISÃO DAS REVISÕES

José Fernando Bitencourt Lomônaco
(USP)

Cláudio Portilho Marques
(Unv. Federal do Paraná)

RESUMO

LOMÔNACO, J.F.B. e MARQUES, C.P. *Prática mental e aprendizagem de habilidades motoras: uma visão das revisões*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 93 - 101, 1993.

Análise de quatro revisões da literatura sobre prática mental e aprendizagem de habilidades motoras. Foram consideradas conclusões e sugestões dos trabalhos de Richardson (1967), Corbin (1972), Weinberg (1982) e Feltz e Landers (1983).

Palavras-chave: *pesquisa bibliográfica, habilidades motoras, prática mental*

Em artigo anterior, MARQUES e LOMÔNACO (no prelo) consideraram um procedimento para a aprendizagem e o ensino de habilidades motoras: a prática mental. No trabalho em questão tal procedimento foi conceituado, seus métodos e paradigmas de estudo explicitados, estudos pioneiros apresentados e uma série de hipóteses explicativas consideradas. Salientou-se, ao final daquele trabalho, que tal procedimento tem sido objeto de interesse de vários estudos, tal como se pode depreender da publicação de quatro revisões de literatura a partir da década de 60. Analisar e dar ao leitor um panorama de tais revisões é o objetivo do presente trabalho.

A primeira das revisões de literatura sobre prática mental foi elaborada por RICHARDSON (1967a), que analisou e classificou um conjunto de 22 estudos em três grupos: (1) os que utilizaram a prática mental objetivando facilitar a aquisição de uma habilidade motora; (2) os que a utilizaram como

um auxílio na retenção e, (3) os que objetivaram melhorar o desempenho imediato de uma habilidade já aprendida.

Com relação ao primeiro aspecto - aquisição inicial de uma habilidade motora - RICHARDSON (1967b) constatou que, em geral, o grupo de prática mental foi freqüentemente inferior ao grupo de prática física, porém, na maioria das vezes, superior ao grupo controle.

Devido aos poucos trabalhos realizados em relação aos outros dois aspectos - retenção de habilidades e desempenho imediato das mesmas - RICHARDSON evita generalizações a respeito, embora efeitos benéficos da prática mental tenham sido observados em ambas as situações. De uma forma geral, RICHARDSON chegou às seguintes conclusões:

1. Apesar da variedade de inadequações metodológicas, a direção da maioria dos estudos indica que o procedimento da prática mental está associado à melhoria no desempenho da tarefa. Dos 22 estudos revistos, em 11 foram encontradas diferenças estatisticamente significantes a favor do grupo de prática mental; em sete os estudos mostram uma tendência nesse mesmo sentido, embora a diferença não tenha atingido o nível de significância estatística estabelecido; em três foram verificados resultados negativos, enquanto em um estudo o resultado foi equivoco.

2. Há indicações de que a prática mental facilita a transferência bilateral.

3. Existe alguma evidência de que a eficiência da prática mental pressupõe ou requer certo grau de familiaridade com a tarefa a ser desempenhada.

4. Há evidências de que a combinação de prática mental com a prática física, durante a aquisição de uma habilidade motora, leva a um rendimento tão bom ou melhor que um procedimento de prática física apenas.

5. Quanto ao tempo de duração de cada sessão de prática mental, existem indicações de que o mesmo não deve exceder a cinco minutos, pois podem ocorrer interferências ou perda de motivação resultando em decréscimos do desempenho.

CORBIN (1972), em sua revisão, foi mais cauteloso ao interpretar os efeitos da prática mental na aquisição e retenção de habilidades motoras. Segundo ele existem dificuldades em interpretar e generalizar as conclusões dos estudos devido a um grande número de variáveis não controladas, tais como diferenças individuais, tipos de tarefa, fatores metodológicos, que dificultam a interpretação dos resultados das pesquisas. Não obstante, a conclusão deste revisor é a de que, quando as condições de prática são

"ótimas", parece haver pouca dúvida de que a prática mental influencia positivamente o desempenho motor.

Como sugestão para futuras pesquisas, CORBIN (1972) sugere que o fenômeno seja investigado diretamente. Até o momento de sua revisão, segundo ele, as pesquisas lidaram exclusivamente com a avaliação indireta da prática mental. Ou seja, investigou-se mudanças de comportamento que se seguem a períodos de prática mental. Todavia, se essas mudanças comportamentais são uma consequência legítima da prática mental ou de outros aspectos do tratamento experimental, ainda resta ser diretamente demonstrado. A evidência de mecanismos fisiológicos envolvidos na mudança de comportamento resultante da prática mental deve merecer o esforço criativo dos futuros pesquisadores.

Numa terceira revisão, WEINBERG (1982) fez um levantamento histórico dos trabalhos que se utilizaram da prática mental, ressaltando algumas inadequações desses estudos.

A primeira das inadequações apontadas diz respeito aos procedimentos experimentais. Segundo WEINBERG, quando se está dando instruções de prática mental é difícil determinar se os sujeitos estão realmente pensando na tarefa. Além disso, não se pode garantir que sujeitos do grupo controle não estejam praticando mentalmente.

Outro problema levantado é que não se pode controlar a quantidade da prática mental, ou seja, se os sujeitos praticam mentalmente mais ou menos do que as instruções solicitam.

A terceira inadequação apontada é a questão motivacional. Segundo ele, muitos experimentos de prática mental não foram adequadamente planejados de modo a controlar os efeitos dessa variável. O autor comenta que o simples fato de se dar especial atenção ao grupo experimental pode motivá-lo mais que ao grupo controle, que não recebe nenhum tratamento diferenciado. WEINBERG recomenda, então, o uso de atenção placebo, a fim de que seja dada atenção igual aos grupos envolvidos na pesquisa.

A quarta e última inadequação apontada por WEINBERG diz respeito às características dos sujeitos e da tarefa. Para ele diferenças individuais, tais como nível de habilidade, capacidade de imaginar e experiência prévia, devem ser controladas, pois podem afetar a efetividade da prática mental. Além disso, tem sido demonstrado que a natureza da tarefa interage com a prática mental. Resultados variáveis têm sido obtidos em habilidades simples versus complexas e habilidades motoras versus simbólicas, porém os pesquisadores pouco têm relatado a respeito da tarefa a que se destinaram aplicar a prática mental. Este autor comenta, ainda, que em determinadas tarefas a prática física proporciona um imediato conhecimento de resultados o qual atua de duas maneiras: informando e motivando.

A guisa de conclusão, WEINBERG salienta que: "... embora muitas das pesquisas sobre a efetividade da prática mental em melhorar o desempenho sejam equívocas, certas consistências persistem na literatura" (p. 202-3). Algumas dessas consistências são muito similares às conclusões de RICHARDSON (1967a), quais sejam:

1. A prática mental, combinada e alternada com a prática física, é mais efetiva do que a prática mental ou a prática física apenas.

2. A prática mental é especialmente efetiva durante os estágios iniciais e subsequente da aprendizagem desde que os indivíduos demonstrem um nível de proficiência mínimo na habilidade a ser aprendida. Parece que o sujeito totalmente inexperiente é incapaz de se concentrar nas respostas apropriadas de movimento.

3. Existe um tempo ótimo para a duração da prática mental. Alguns estudos indicam que a concentração tende a deteriorar-se após cinco minutos.

4. Quando os indivíduos se imaginam desempenhando uma habilidade, eles devem tentar fazê-lo a partir de uma perspectiva interna e sentir-se realmente executando o movimento. Além disso, a imagem deve ser clara, vívida e controlável a fim de que se alcance a máxima efetividade.

5. A prática mental está associada a respostas musculares localizadas naqueles músculos que estão envolvidos no movimento real; isto propicia uma facilitação neural que melhora o desempenho.

Finalmente, a quarta e mais recente revisão envolvendo a prática mental foi realizada por FELTZ e LANDERS (1983). Os dois autores foram muito mais cautelosos e críticos em relação às revisões anteriores, principalmente às de RICHARDSON (1967a) e CORBIN (1972). Eles justificam sua crítica ressaltando que aquelas revisões foram realizadas num estilo mais retórico e narrativo do que técnico e estatístico. Por essa razão, FELTZ e LANDERS realizam uma revisão bem mais criteriosa de 60 estudos, utilizando-se o procedimento da meta-análise, definida por GLASS (1977) apud FELTZ e LANDERS, (1983), como "... a combinação de estudos independentes com o propósito de integrar seus dados... Esta análise é realizada num grupo de estudos relacionados por partilharem de uma hipótese conceitual comum ou por definições operacionais comuns de variáveis dependentes e independentes. Em termos de procedimento, a meta-análise é uma maneira de analisar estatisticamente os resultados de muitas análises individuais. Uma meta-análise usualmente resulta num nível de significância que expressa a probabilidade de que um conjunto de estudos apresentando tais resultados possa ter ocorrido na ausência de qualquer relação real" (p. 27).

Através desse procedimento de análise, FELTZ e LANDERS chegam a quatro proposições, através das quais procuram sintetizar ou resumir resultados dos diferentes estudos.

De acordo com a primeira proposição "*Os efeitos da prática mental estão mais associados aos aspectos cognitivo-simbólicos do que aos aspectos motores da tarefa*" (p. 45). Através da meta - análise, os autores concluem que a prática mental tem um efeito maior em tarefas tais como seleção de cartões, aprendizagem de labirintos e substituição de dígitos (ricas em elementos cognitivos) do que em tarefas como o estabilômetro (predominantemente motoras).

Vários estudos examinaram diretamente essa questão e, segundo os revisores, o levantamento feito sugere que, apesar das diferentes populações, planejamentos e metodologias empregadas nos estudos de prática mental, a distinção entre os aspectos simbólicos e motores da habilidade a ser aprendida é grande e proporciona um apoio muito forte para a hipótese da aprendizagem simbólica.

Deve-se recordar, entretanto, que a distinção entre tarefas cognitivas e motoras é um tanto simplificadora uma vez que qualquer tarefa implica, em maior ou menor grau, elementos de cada uma dessas duas categorias. Parece-nos mais razoável considerá-las dentro de um continuum que varia desde tarefas com um mínimo de elementos cognitivos até aquelas em que tais elementos predominam.

FELTZ e LANDERS (1983) chamam a atenção para o fato de que, embora as tarefas tipicamente "cognitivas" tenham sido mais sensíveis à influência da prática mental, tarefas consideradas como predominantemente motoras, ainda que em menor grau, também revelam sensibilidade a sua influência, tal como pode ser constatado em estudos que utilizaram-na em tarefas de arremesso do lance livre no basquetebol (CLARK, 1960), saque no voleibol (SHICK, 1970) e lançamento de pequenos dardos (MENDOZA e WICKMAN, 1978).

Segundo as revisões, não está claro porque em algumas tarefas "motoras" os efeitos são tão significativos, enquanto em outros estudos que se utilizaram da mesma tarefa eles são sensivelmente menores. "É possível que em tarefas motoras ou que envolvam força, com um número menor ou menos óbvio de elementos simbólicos, o sucesso na prática mental dependa da qualidade das pistas dadas nas instruções e do tipo de imaginação dos sujeitos. O que é claro nessa revisão, todavia, é que se espera efeitos maiores em tarefas motoras ou que envolvam força, é preciso investir mais tempo na prática mental (tanto em minutos quanto em número de tentativas) do que seria necessário para tarefas ricas em elementos cognitivos" (p. 46).

A segunda proposição afirma que "*Os efeitos da prática mental não estão limitados apenas aos estágios iniciais da aprendizagem. Eles são encontrados tanto nos estágios iniciais quanto nos estágios mais avançados da aprendizagem e podem ser específicos à tarefa.*" (p. 46). Em sua revisão bibliográfica, FELTZ e LANDERS (1983) encontraram trabalhos que verificaram a influência da prática mental não somente nos estágios iniciais da aprendizagem, mas, também, em estágios mais avançados. Baseados nesses resultados os autores sugerem ser mais razoável inferir que o processo que afeta o desempenho como um resultado da prática mental pode ser um tanto diferente nos vários estágios da aprendizagem. Eles esclarecem que nos estágios iniciais da aprendizagem, a prática mental pode dar ao executante um esquema grosseiro dos elementos cognitivos da tarefa e isso poderia explicar os efeitos da prática mental em executantes novatos. Com a prática na tarefa, o "feedback" dos músculos e dos sentidos desenvolve o esquema dos elementos cognitivos mais completamente, de maneira que o desempenho é realçado no grupo de prática mental comparativamente ao grupo sem prática mental.

De acordo com a terceira proposição, "*É duvidoso que os efeitos da prática mental sejam produzidos por um pequeno aumento de inervação dos músculos que serão utilizados durante o desempenho real*" (p. 48). Como apresentado em artigo anterior (MARQUES e LOMÔNACO, no prelo), a hipótese psiconeuromuscular talvez tenha sido a primeira tentativa de explicar como ocorre a influência da prática mental na aprendizagem de habilidades motoras. Ela tem sido uma hipótese muito discutida, sendo considerada nas revisões de RICHARDSON (1976b), WEINBERG (1982) e FELTZ e LANDERS (1983). De acordo com FELTZ e LANDERS (1983) a explicação psiconeuromuscular "... é uma consequência do princípio ideo-motor (CARPENTER, 1984), segundo o qual os padrões mínimos de eferência neuromuscular durante o movimento imaginado seriam idênticos aos padrões gerados durante o mesmo movimento real ainda que reduzidos em magnitude. Embora nenhum movimento aparente ocorra, essa inervação mínima, tal como indicada pelos potenciais de ação eletromiográficos, é presumidamente transferida para a situação de prática física" (p. 48).

Uma das críticas apontadas por FELTZ e LANDERS (1983) a essa hipótese é a de que os estudos não têm testado diretamente a explicação psiconeuromuscular, ou seja, o paradigma utilizado considera a prática mental como variável independente, o desempenho dos sujeitos como variável dependente e a inervação muscular como um processo que se supõe ocorrer entre essas variáveis. Um teste direto dessa hipótese deveria comparar grupos de sujeitos com diferentes graus de inervação muscular a fim de verificar a atuação desse fator. Segundo esses revisores, na ausência

de estudos desse tipo é difícil avaliar a relevância da hipótese psiconeuro-muscular como explicação para os efeitos da prática mental sobre o desempenho motor.

Uma outra limitação dessa hipótese é a evidência de que a inervação muscular não se dá somente nos músculos envolvidos no movimento real, mas de que outros músculos também são ativados. Como afirmam FELTZ e LANDERS "... é mais provável que essas inervações mínimas associadas com a prática mental sejam mais gerais abrangendo o corpo todo ou o membro por inteiro" (1983, p. 50).

O trabalho pioneiro de JACOBSON (1930; apud FELTZ e LANDERS, 1983), comumente citado em apoio a esta hipótese, na realidade não proporcionou nenhuma evidência direta de que a inervação muscular restringiu-se apenas aos músculos envolvidos no movimento. Nesse sentido, o trabalho de SHAW (1938, apud FELTZ e LANDERS, 1983) é mais esclarecedor, uma vez que esse autor registrou os potenciais de ação em vários locais do corpo. Assim, num estudo em que os sujeitos deviam se imaginar pressionando um dinamômetro manual com a mão direita, esse pesquisador detectou um aumento da atividade eletromiográfica não só no braço direito mas, também, surpreendentemente, na perna esquerda. Esse efeito não localizado foi também verificado em situações nas quais os sujeitos deviam se imaginar datilografando, cantando ou tocando um instrumento musical.

A partir desses e de outros resultados similares (p. ex., HALE, 1981) concluem esses autores de que "... é mais provável que essas inervações diminutas associadas com a prática mental sejam mais gerais envolvendo o corpo inteiro ou todo o membro" (p. 50).

Finalmente, a quarta e última proposição enuncia: "*A prática mental atua no sentido de auxiliar o executante a se preparar psicologicamente para o desempenho da habilidade*" (p. 50). Partindo do princípio de que a prática mental propicia um nível de tensão global, FELTZ e LANDERS levantam a seguinte questão: Qual o significado funcional dos níveis de tensão mínimos envolvidos? Segundo FREEMAN (1983, apud FELTZ e LANDERS, 1983) é sabido que a tensão muscular submáxima na forma de uma predisposição preparatória pode facilitar o tempo de reação. Para FELTZ e LANDERS (1983, p. 50), "... isto pode melhorar o desempenho em tarefas de velocidade e de força e poderia ser uma das razões de muitos atletas praticarem mentalmente. Em contraste com os efeitos deletérios do desempenho associados com níveis máximos de tensão (por exemplo, redução da acuidade da discriminação), os níveis mínimos de tensão que acompanham a prática mental ajudariam a deixar os músculos preparados". Assim, este tipo de recapitulação cognitiva pode atuar para baixar o limiar sensorial do executante e facilitar o desempenho numa ampla variedade de tarefas motoras.

Mas, além do estabelecimento de níveis apropriados de tensão, essa predisposição parece envolver também outros aspectos. Os autores sugerem que o emprego da prática mental pode desenvolver a capacidade de focalizar a atenção. Tal capacidade, por sua vez, facilitaria o desempenho impedindo ou reduzindo a ocorrência de pensamentos e imagens irrelevantes à tarefa e, dessa forma, permitindo maior eferência aos músculos do executante de maneira a prepará-lo para um bom desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se comparam as primeiras revisões de literatura com as mais recentes, especialmente com a de FELTZ e LANDERS (1984), pode-se perceber uma clara mudança de ênfase, na direção das pesquisas. Enquanto trabalhos mais antigos preocuparam-se principalmente com a avaliação dos efeitos da prática mental sobre o desempenho motor, estudos recentes tem voltado sua atenção para uma série de variáveis que se acredita estarem relacionadas de alguma maneira com a prática mental. Nesse sentido, variáveis tais como o tipo e a complexidade da tarefa motora, a capacidade de imaginação dos sujeitos, o tipo de imagem formada, são alguns exemplos de interesses atuais nessa área. É como se atualmente os estudiosos, em função dos resultados de trabalhos mais antigos, dêem por aceito que a prática mental é realmente eficiente na melhoria do desempenho motor. Restaria, então, analisar mais detidamente variáveis que se acredita afetar a prática mental. Espera-se que a investigação de tais variáveis contribua para uma melhor compreensão teórica desse procedimento, de forma tal que o psicólogo dos esportes possa especificar com segurança a forma mais adequada de prática mental a ser empregada nas condições específicas com as quais o aprendiz de habilidades motoras se defronta.

SUMMARY

LOMÔNACO, J.F.B. e MARQUES, C.P. *Mental practice and learning of motor skills: a view of the reviews*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 93 - 101, 1993

This paper analyses four literature reviews concerning mental practice and learning of motor skills. Findings and suggestions of the Richardson's (1967), Corbin's (1972), Weinberg's (1982) and Feltz & Landers' (1983) reviews are presented.

Key words: *bibliographical research, motor skills, mental practice*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLARK, L. V. Effecto of mental practice on the development of a certain motor skill. **Research Quarterly**, **31**: 560-569, 1960.
- CORBIN, C.B. Mental practice. In: MORGAN, W.P. (Ed.) **Ergogenics aids and muscular performance**. New York: Academic Press, 1972; p. 94-118.
- FELTZ, D.L. & LANDERS, D.W. The effect of mental practice on motor skill learning and performance: a meta-analysis. **Journal of Sport Psychology**, **5**(1): 25-57, 1983.
- HALE, B.D. The effects of internal and external imagery on muscular and ocular concomitants. **Journal of Sport Psychology**, **4**: 379-387, 1982.
- MARQUES, C.P. & LOMÔNACO, J.F.B. Prática mental e aprendizagem de habilidades motoras: conceituação, antecedentes históricos e hipóteses explicativas. **Revista Paulista de Educação Física** (no prelo).
- MENDOZA, D. & WICKMAN, H. "Inner" darts: effects of mental practice on performance of dart throwing. **Perceptual and Motor Skill**, **47**: 1195-1199, 1978.
- RICHARDSON, A. Mental practice: a review and discussion. Part I. **Research Quarterly**, **38**: 95-107, 1967(a).
- RICHARDSON, A. Mental practice: a review and discussion. Part II. **Research Quarterly**, **38**: 263-273, 1967(b).
- SHICK, M. Effects Of mental practice on selected volleyball skills for college women. **Research Quarterly**, **41**: 88-94, 1970.
- WEINBERG, R.S. The relationship between mental preparation strategies and motor performance: a review and critique. **Quest**, **33**: 195-213, 1981.

SIGNIFICADOS ASSOCIADOS A PROFESSOR E A ALUNO UNIVERSITÁRIOS: A QUESTÃO DO INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS*

Isabel Cristina Dib Bariani **
(IP -UNICAMP)

RESUMO

BARIANI, I. C. D. *Significados Associados a Professores e Alunos Universitários: a questão do instrumento para coleta de dados. Estudos de Psicologia, 10(1): 103 - 117, 1993.*

O presente trabalho descreve a elaboração dos instrumentos para coleta de dados utilizados em uma pesquisa, cujo objetivo foi a investigação das dimensões dos significados associados a professor e a aluno universitários. Trata-se de duas modalidades de escalas, uma do tipo Diferencial Semântico avaliando características de professor e de aluno "reais" e "ideais", e outra do tipo ordinal, avaliando a frequência de ações dos professores e dos alunos "reais" e "ideais".

Palavras-chave: *avaliação educacional, relações interpessoais, significados de professor universitário, significados de estudante universitário.*

De acordo com a literatura, desde a Década de 20 pesquisadores têm se interessado pela questão da interação professor-aluno e têm fornecido uma multiplicidade de pontos de vista sobre essa questão. Entretanto, o conhecimento científico disponível sobre o assunto ainda não permite que se conheça o suficiente sobre essa realidade, principalmente no que tange ao ensino superior brasileiro.

(*) Versão condensada de parte da Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UNICAMP em 04.11.91. A autora agradece à Pro^{fa}. Dr^a. Anita Liberalesso Neri pela seriedade com que orientou esse trabalho.

(**) Docente do Instituto de Psicologia da PUCAMP.

O estudo, cujo instrumento para coleta de dados será exposto neste artigo, pretendeu contribuir para esse campo de conhecimento, se propondo a investigar junto a docentes e discentes do Curso de Psicologia da PUC-CAMP as dimensões dos significados associados a professor universitário "real" e "ideal" e os significados referentes às ações "reais" e "ideais" desempenhados pelos mesmos, segundo o ponto de vista dos alunos. Pretendeu, ainda, verificar com professores as dimensões desses mesmo significados concernentes ao aluno.

A preocupação em se buscar dados junto a alunos e a professores, partiu do enfoque adotado, ou seja, o modelo bidirecional de influência nas relações que se estabelecem em sala de aula. O processo educacional foi considerado como um processo essencialmente interativo, salientando-se o caráter recíproco desta interação.

Lidando com eventos internos, como atitudes (ou significados), o problema enfrentado pelo cientista é o de que para trabalhar com comportamentos não observáveis estes devem ser de algum modo tornado observáveis, ou melhor, suas características devem ser estabelecidas para observação, ainda que seja para observação indireta. Os procedimentos de pesquisa que têm sido utilizados para o seu estudo são similares. Instrumentos impressos têm sido a forma mais comum de medida dos eventos internos, sendo que a maioria destes tem adotado os princípios do método escalar.

Uma das técnicas desenvolvidas para essa mensuração é o Diferencial Semântico (DS) considerado como um indicador de significado. Tal técnica "é essencialmente uma combinação de associação controlada e procedimentos de escala", cabendo ao sujeito indicar, em uma escala de adjetivos bipolares, tanto a direção como a intensidade de cada julgamento (Osgood, Suci e Tannenbaum, 1961, p. 296).

O DS tem sido usado em uma diversidade de situações de investigação por sua confiabilidade e facilidade de adaptação a diferentes problemas. Calcula-se que desde que Osgood desenvolveu o DS como uma técnica de medida de significados, há mais de 30 anos, aproximadamente 3.000 publicações têm se referido a aspectos variados do DS (Pereira, 1986).

Foi assim, que optou-se pelo uso de duas modalidades de escalas, que foram especialmente construídas para efeito desta pesquisa, uma do tipo Diferencial Semântico avaliando características dos professores e dos alunos "reais" e "ideais", e outra do tipo ordinal, avaliando a frequência de ações dos professores e dos alunos "reais" e "ideais", que são descritas a seguir.

A ESCALA DIFERENCIAL SEMÂNTICA (DS) **AVALIANDO ATRIBUTOS DO PROFESSOR**

Os conceitos apresentados para avaliação dos professores pelos alunos foram:

O meu professor na Universidade é

e

Eu gostaria que o meu professor, na universidade, fosse.

O primeiro era referente ao perfil do professor "real" e o segundo ao do professor "ideal".

Cada um dos conceitos foi seguido por 33 escalas bipolares, de 7 (sete) pontos, ancorados por significados comumente atribuídos ao professor eficaz, na licenciatura e na vida cotidiana. A seleção desses adjetivos foi feita a partir de um levantamento na literatura e de entrevistas com 15 professores e 20 estudantes universitários de Psicologia e Pedagogia. Estes foram solicitados a listar características positivas e negativas de docentes. Obteve-se um rol inicial de 116 características, as quais foram categorizadas e analisadas para se excluir sinonímia e para avaliar a conotação e a antonímia. Para este trabalho contou-se com a colaboração de um juiz experiente em elaboração de escalas e a de um especialista em Lingüística.

Após a análise dos itens obtidos, restaram 40 pares de adjetivos que foram submetidos a uma testagem piloto quanto à sua conotação positiva e negativa, bem como o seu significado. Os critérios para a organização dos adjetivos para o estudo piloto incluíram: seqüência e forma de apresentação. A seqüência foi casualizada. Quanto à forma de apresentação, utilizou-se tanto a isolada como dos adjetivos aos pares em oposição.

Solicitou-se a 44 alunos, de uma das turmas de 3ª série do Curso de Psicologia, que os classificassem em positivos ou negativos, que apontassem ambigüidades, dificuldades de compreensão e repetições e dessem sugestões quanto a inclusão ou exclusão de adjetivos. Computadas as respostas e o índice de concordância entre os sujeitos (quanto à conotação positiva ou negativa), procedeu-se à exclusão dos adjetivos apontados como ambíguos, ininteligíveis ou carregados de valor moral e à conservação dos demais, a respeito dos quais a concordância inter-sujeitos tinha sido superior a 90%. Com isso, a escala final para avaliação dos conceitos referentes aos atributos do professor ficou constituída por 33 itens, sendo a distribuição e a localização dos atributos negativos e positivos aleatorizada (Ver Quadro I). A categorização à priori desses adjetivos permitiu organizá-los em quatro categorias de atributos: pessoais, cognitivas, relacionais e profissionais que aparecem no Quadro II.

QUADRO I - ESCALA DS AVALIANDO ATRIBUTOS DO PROFESSOR

	1	2	3	4	5	6	7	
Desagradável								Agradável
Esforçado								Negligente
Pessimista								Otimista
Desleixado								Cuidadoso com a sua aparência
Seguro								Inseguro
Objetivo								Inobjetivo
Atrasado								Pontual
Facilitador								Complicador
Indisponível								Disponível
Mal educado								Bem educado
Desinteressado pelo con- teúdo de sua disciplina								Interessado pelo con- teúdo de sua disciplina
Ausente								Assíduo
Crítico								Acrítico
Passivo								Ativo
Justo								Injusto
Inconstante								Persistente
Inflexível								Flexível
Culto								Inculto
Interessado pela formação do aluno								Desinteressado pela formação do aluno
Recompensador								Punitivo
Atualizado								Desatualizado
Animado								Desanimado
Inovador								Repetitivo
Interessado pela docência								Desinteressado pela docência
Democrático								Autoritário
Incoerente								Coerente
Tenso								Descontraído
Controlado								Descontrolado
Distante								Próximo
Claro								Confuso
Intolerante								Tolerante
Organizado								Desorganizado
Solidário								Indiferente

QUADRO II - CATEGORIAS DOS ATRIBUTOS DO PROFESSOR**PESSOAIS:**

Agradável - Desagradável
Esforçado - Negligente
Otimista - Pessimista
Cuidadoso com a sua aparência - Desleixado
Seguro - Inseguro
Ativo - Passivo
Persistente - Inconstante
Animado - Desanimado
Descontraído - Tenso
Controlado - Descontrolado

COGNITIVOS:

Objetivo - Inobjetivo
Crítico - Acrítico
Inovador - Repetitivo
Coerente - Incoerente
Claro - Confuso
Organizado - Desorganizado

RELACIONAIS:

Facilitador - Complicador
Disponível - Indisponível
Bem educado - Mal educado
Justo - Injusto
Flexível - Inflexível
Recompensador - Punitivo
Democrático - Autoritário
Próximo - Distante
Tolerante - Intolerante
Solidário - Indiferente

PROFISSIONAIS:

Pontual - Atrasado
Interessado pelo conteúdo de sua disciplina - Desinteressado pelo conteúdo de sua disciplina
Assíduo - Ausente
Culto - Inculto
Interessado pela formação do aluno - Desinteressado pela formação do aluno
Atualizado - Desatualizado
Interessado pela docência - Desinteressado pela docência

A Escala de Frequência Avaliando Ações do Professor.

Para avaliar as ações desempenhadas pelo professor "real" e pelo professor "ideal", foi elaborado um instrumento contendo 30 itens descritivos, ancorados por escalas de frequência com 05 (cinco) pontos, assim definidos: "nunca", "quase nunca", "às vezes", "muitas vezes", "todas as vezes".

Inicialmente contava-se com 105 descrições de ações extraídas da literatura e das entrevistas. Os procedimentos utilizados para a seleção dos itens foram semelhantes aos do DS avaliando os conceitos "meu professor é" e "eu gostaria que meu professor fosse".

As ações foram distribuídas ao acaso e categorizadas à priori em três rubricas: ações relativas a procedimentos, ações relativas a objetivos e ações relativas a conteúdos. O Quadro III apresenta essas ações categorizadas e o Quadro IV a forma final que o instrumento assumiu para apresentação aos sujeitos alunos para avaliar os conceitos:

O meu professor na Universidade faz

e

Eu gostaria que o meu professor, na Universidade, fizesse.

A Escala Diferencial Semântica Avaliando os Atributos do Aluno

Os procedimentos adotados para a construção desta Escala foram idênticos aos utilizados para o DS referente aos atributos do professor. Após a consulta à literatura e as entrevistas com os professores e alunos, foram listadas 107 características do aluno, que após categorização e análise constituíram uma relação de 40 pares de adjetivos bipolares. Esses pares foram submetidos a uma aplicação piloto segundo os mesmos critérios já especificados. Esse estudo contou com 09 (nove) sujeitos-professores.

A Escala final para avaliação dos atributos do aluno ficou composta por 35 pares de adjetivos. A localização dos atributos positivos e negativos, assim como a ordem em que se encontram distribuídos na forma final do instrumento foi casualizada (Ver Quadro V).

Tal Escala foi apresentada aos professores para avaliar os conceitos:

O meu aluno na Universidade é

e

Eu gostaria que o meu aluno, na Universidade, fosse.

Pretendeu-se com o primeiro estabelecer o perfil do aluno "real" e com o segundo, o do aluno "ideal".

O Quadro VI apresenta os atributos categorizados em: pessoais, cognitivos e relacionais.

QUADRO III - CATEGORIAS DAS AÇÕES DO PROFESSOR**RELATIVAS AOS OBJETIVOS:**

5. Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.
10. Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.
11. Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.

RELATIVAS AOS PROCEDIMENTOS:

1. Apresenta síntese na lousa.
2. Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.
3. Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.
4. Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.
7. Devolve trabalhos e provas escritos com comentários sobre o desempenho do aluno.
8. Replaneja o programa quando necessário.
9. Dá oportunidade para a auto-avaliação do aluno.
12. Cumpre o programa proposto.
13. Incentiva o uso da Biblioteca.
14. Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.
15. Apresenta o programa da disciplina.
16. Apresenta cronograma.
17. Ministra aulas dinâmicas.
19. Orienta os alunos para a solução de problemas relativos a dinâmica de classe.
20. Apresenta bibliografia atualizada.
21. Atende as manifestações orais dos alunos, respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.
22. Prepara as aulas.
24. Estabelece claramente critérios quanto ao desempenho esperado dos alunos.
26. É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos.
28. Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.
29. Dá oportunidade para que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.

RELATIVAS AO CONTEÚDO:

6. As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.
18. Cuida da seqüencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.
23. Integra teoria e prática.
25. Dosa a dificuldade dos conteúdos
27. Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.
30. Indica leituras para complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.

QUADRO IV - ESCALA DE FREQUÊNCIA AVALIANDO AÇÕES DO PROFESSOR

	nunca	quase nunca	às vezes	muitas vezes	todas as vezes
1. Apresenta síntese na lousa.					
2. Dá oportunidade para o aluno avaliar a disciplina.					
3. Colabora no sentido de o aluno pensar criticamente.					
4. Estabelece as regras de funcionamento da disciplina.					
5. Organiza avaliações compatíveis com os objetivos propostos.					
6. As atividades propostas são adequadas aos conteúdos.					
7. Devolve trabalhos e provas escritos com comentários sobre o desempenho do aluno					
8. Replaneja o programa quando necessário.					
9. Dá oportunidade para a auto-avaliação do aluno.					
10. Programa conteúdos que satisfazem os objetivos propostos.					
11. Apresenta bibliografia adequada ao atendimento dos objetivos.					
12. Cumpre o programa proposto.					
13. Incentiva o uso da Biblioteca.					
14. Mantém o controle da disciplina do aluno em sala de aula.					
15. Apresenta o programa da disciplina.					
16. Apresenta cronograma.					
17. Ministra aulas dinâmicas.					
18. Cuida da seqüencialização dos conteúdos de sua disciplina de modo que o aluno perceba integração entre eles.					
19. Orienta os alunos para a solução de problemas relativos a dinâmica da classe					
20. Apresenta bibliografia atualizada.					
21. Atende as manifestações orais dos alunos respondendo as perguntas, opinando e mantendo a interação.					
22. Prepara as aulas.					
23. Integra teoria e prática.					
24. Estabelece claramente os critérios quanto ao desempenho esperado dos alunos.					
25. Dosa a dificuldade dos conteúdos.					
26. É exigente na utilização dos critérios estabelecidos quanto ao desempenho dos alunos					
27. Dosa adequadamente a quantidade do conteúdo.					
28. Incentiva o aluno a participar em atividades de pesquisa.					
29. Dá oportunidade para que o aluno pergunte, opine, se manifeste oralmente.					
30. Indica leituras para complementação e ampliação do conteúdo desenvolvido em aula.					

QUADRO VI - CATEGORIAS DOS ATRIBUTOS DO ALUNO**PESSOAIS:**

Persistente - Inconstante
 Estável emocionalmente - Instável emocionalmente
 Animado - Desanimado
 Agradável - Desagradável
 Ativo - Passivo
 Paciente - Impaciente
 Disciplinado - Indisciplinado
 Curioso - Descurioso
 Participante - Omissor
 Otimista - Pessimista
 Motivado - Desmotivado
 Bem humorado - Mal humorado
 Esforçado - Negligente
 Responsável - Irresponsável
 Reinvidicador - Acomodado
 Seguro - Inseguro

COGNITIVOS:

Interessado pela sua formação - Desinteressado pela sua formação
 Estudioso - Pouco diligente
 Crítico - Acrítico
 Coerente - Incoerente
 Organizado - Desorganizado
 Interessado pela Profissão de Psicólogo - Desinteressado pela mesma
 Competente - Incompetente
 Inovador - Repetitivo
 Atento - Desatento
 Objetivo - Inobjetivo

RELACIONAIS:

Bem educado - Mal educado
 Confiável - Inconfiável
 Comunicativo - Calado
 Pontual - Atrasado
 Solidário - Indiferente
 Respeitador - Irreverente
 Dependente - Independente
 Cooperativo - Individualista
 Assíduo - Ausente

A Escala de Frequência Avaliando Ações do Aluno

Seguindo os mesmos procedimentos para a elaboração das Escalas anteriores, este instrumento foi construído para avaliação das ações desempenhadas pelo aluno "real" e pelo aluno "ideal". Contava-se inicialmente com 68 itens descritivos, que após análise e reorganização foram reduzidos para 23 itens.

Os conceitos apresentados para avaliação dos alunos pelos professores foram:

O meu aluno, na Universidade, faz

e

Eu gostaria que o meu aluno, na Universidade, fizesse.

As ações foram distribuídas randomicamente para compor a apresentação final da Escala, como aparece no Quadro VII. E a organização das ações em categorias (relativas à participação e relativas ao estudo) é mostrada no Quadro VIII.

Considerações Finais

Não pode ser esquecido que os relatos verbais são mediados tanto por ocorrências internas, quanto por fenômenos externos (Engelmann, 1978). E também, que os fatores internos que controlam as respostas dos sujeitos a um material de pesquisa são inacessíveis ao investigador.

Assim, mesmo que possa haver discrepância entre as atitudes avaliadas verbalmente e o comportamento aberto, "a resposta instrumental medida através de instrumento de classificação de atitudes pode servir como um index da resposta atitudinal interna" (Staats, 1975, p. 206), pois quando um sujeito responde a um questionário escrito, é de se esperar que a sua resposta seja, pelo menos em parte, semelhante à resposta advinda do próprio objeto focado.

Sabendo-se que os dados obtidos através do uso de Escalas podem servir apenas como um indicador dos fatores internos e externos que mediaram as respostas dos sujeitos ao material utilizado, poder-se-ia, então, perguntar por que não se optou pelo uso de entrevistas ou de observações de comportamentos em situações naturais. Alguns aspectos permearam esta escolha. No caso da entrevista, considera-se que esta é mais produtiva para o aprofundamento de dados já obtidos, sendo portanto indicada para o estudo mais detalhado de dados já existentes. Quanto ao uso de observação, deve ser lembrada a falta de tradição, das universidades brasileiras, em processo de avaliação de professores. A utilização de uma metodologia de

pesquisa que envolvesse o uso de observações em sala de aula poderia gerar desconfortos que em nada contribuiriam para o intento deste estudo, ou seja, a busca de alguns indicadores que pudessem não só servir à reflexão pessoal e renovação da prática dos elementos envolvidos, como também apontar caminhos para estudos futuros. Além disso, nada garante que os dados obtidos através de entrevistas ou de observações poderiam retratar a realidade com maior fidedignidade.

Por outro lado, sabe-se que o modo como uma pessoa se comporta numa dada situação, depende do que essa situação significa ou representa para ela, daí presume-se ser o significado uma condição inicial para o comportamento explícito. Desse modo, o significado (ou atitude), assim como a mudança de significado, constitui-se em um dos fatores mais importantes na atividade social.

Para a mensuração de estados internos é necessário buscar algum dado observável como indicador. Um dos instrumentos que tem sido amplamente utilizado para a medição de significado é o DS, que permite obter tanto a direção, quanto a intensidade de cada julgamento. É assim que optou-se pelo uso desse tipo de escala, que como técnica de mensuração pode ser considerada como um indicador de significado.

Quanto à utilização da escala ordinal, esta deveu-se ao simples fato de que buscava-se dados indicativos da frequência de ocorrência de determinadas ações, consideradas de importância para o ensino e a aprendizagem.

Se há discórdia em relação às definições ou às teorias sobre atitude, há quase que consenso sobre o seu instrumento de medição, pois mais comumente tem-se utilizado a caneta e o papel (Kiesler, Collins e Miller, 1969).

Quanto a serem as opiniões expressas pelos sujeitos similares às suas atitudes subjacentes em relação ao objeto avaliado, ou ainda, se poderiam estar expressando o que percebem das atitudes dos outros, são questões que não se pode garantir. É assim que, considerando os limites impostos pelo uso de escalas, pode-se esperar apenas que as avaliações realizadas por docentes e discentes sejam, pelo menos em parte, similares às respostas ao próprio objeto avaliado, ou que forneçam indícios do que se dá na interação professor-aluno, no dia-a-dia da universidade.

QUADRO VII - ESCALA DE FREQUÊNCIA AVALIANDO AÇÕES DO ALUNO

	nunca	quase nunca	às vezes	muitas vezes	todas as vezes
1. Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acadêmico, aos conteúdos tratados na disciplina.					
2. Encaminha soluções para problemas referentes a dinâmica do grupo de alunos.					
3. Compreende o material lido.					
4. Integra teoria e prática.					
5. Contribui para a integração do professor à dinâmica da classe.					
6. Questiona e debate em sala de aula.					
7. Participa em discussões para o encaminhamento de problemas pedagógicos.					
8. Toma anotações em aula.					
9. Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.					
10. Realiza trabalhos em grupo quando solicitados.					
11. Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.					
12. Contribui para o desenvolvimento das aulas com os conteúdos lidos.					
13. Avalia as disciplinas quando solicitado.					
14. Lê os textos recomendados.					
15. Procura o professor para expor dificuldades relativas ao seu aproveitamento.					
16. Realiza as tarefas extra-classe requeridas pelo professor (exemplos: observações, trabalhos em grupo, trabalhos escritos).					
17. Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.					
18. Contribui para a integração dos colegas à dinâmica da classe.					
19. Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.					
20. Realiza os trabalhos de forma independente após receber orientação do professor.					
21. Participa em atividade de pesquisa quando tem oportunidade.					
22. Expressa-se de forma organizada ao escrever.					
23. Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.					

QUADRO VIII - CATEGORIAS DAS AÇÕES DO ALUNO**RELATIVAS À PARTICIPAÇÃO:**

2. Encaminha soluções para problemas referentes à dinâmica do grupo de alunos.
5. Contribui para a integração do professor à dinâmica da classe.
6. Questiona e debate em sala de aula.
7. Participa em discussões para o encaminhamento de problemas pedagógicos.
11. Expressa-se oralmente com clareza e desenvoltura.
12. Contribui para o desenvolvimento das aulas com os conteúdos lidos.
13. Avalia as disciplinas quando solicitado.
18. Contribui para a integração dos colegas à dinâmica da classe.

RELATIVAS AO ESTUDO:

1. Integra conteúdos de textos lidos em outras disciplinas ou fora do contexto acadêmico, aos conteúdos tratados na disciplina.
3. Compreende o material lido.
4. Integra teoria à prática.
8. Toma anotações em aula.
9. Entrega os trabalhos solicitados pontualmente.
10. Realiza trabalhos em grupo quando solicitado.
14. Lê os textos recomendados.
15. Procura o professor para expor dificuldades relativas ao seu desempenho.
17. Expressa-se com clareza e coerência ao escrever.
19. Expressa-se com acerto gramatical e ortográfico ao escrever.
20. Realiza os trabalhos de forma independente após receber orientação do professor.
21. Participa em atividade de pesquisa quando tem oportunidade.
22. Expressa-se de forma organizada ao escrever.
23. Lê textos complementares para ampliar o conteúdo desenvolvido em aula.

SUMMARY

BARIANI, I.C.D. *Meanings associated to university teacher and student: the question of instruments to a data collection. Estudos de Psicologia, 10(1): 103 - 117, 1993*

The present work describes the elaboration of instruments to a data collection used in a research, with objective was the investigation of dimensions of meanings associated to teachers and University students. It deals with two scale modalities; the first one is Differential Semantic Scale evaluating professors and students characteristics "real" and "ideal", and the second one Ordinal evaluating professors and students frequency of "real" and "ideal" actions.

Key-words: *Educational evaluation, Interpersonal relation, Meanings of University teacher, Meanings of University student.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGELMANN, A. - (1978) **Os Estados Subjetivos: Uma Tentativa de Classificação de Seus Relatos Verbais.** SP: Ática.
- KIESLER, C.; COLLINS, B. A. and MILLER, N. - (1969) **Attitude Change: A Critical Analysis of Theoretical Approaches.** NY: Wiley.
- OSGOOD, C. E.; SUCI, G. and TANNENBAUM, P. - (1961) The Logic of Semantic Differentiation, In S. Saporta and J. R. Bastian, **Psycholinguistics. A Book of Readings.** NY: Holt.
- PEREIRA, C. A. A. - (1986) **O Diferencial Semântico (Uma Técnica de Medida nas Ciências Sociais e Humanas).** SP: Ática.
- STAATS, A. W. - (1975) **Social Behaviorism.** Illinois: Dorsey Press.

O DESEMPREGO CRÔNICO NO PAÍS: ASPECTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS (*)

Almir Del Prette (**)

(Univ. Federal de Uberlândia)

RESUMO

DEL PRETTE, A. *O desemprego crônico no país: aspectos sociais e psicológicos*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 119 - 130, 1993

Questiona-se a visão clínica sobre o desemprego, contrapondo-a a uma perspectiva psicossocial. A análise aponta para a possibilidade de atuação do psicólogo junto aos desempregados, tanto no desenvolvimento de programas de suporte e treinamento, quanto no acompanhamento e apoio nas estratégias individuais e/ou coletivas de sobrevivência e de exercício de direito ao trabalho, enfatizando a importância da pesquisa sobre esses aspectos.

Palavras-chave: desemprego, atuação de psicólogos sociais, pesquisa

A Psicologia possui uma certa tradição de estudos teóricos e empíricos, no campo do trabalho, em especial aqueles ligados às organizações. A ênfase desses estudos recai sobre as categorias "psicologia de pessoal" e "engenharia do comportamento". A primeira se compõe de itens como seleção, treinamento, avaliação, etc., enquanto a segunda inclui desempenho, ambiente, planejamento, etc.

Tais estudos refletem uma perspectiva do funcionamento organizacional sobre o universo do trabalho e, em grande parte, não levam em consideração o seu significado para o trabalhador, como ele o representa e o contrapõe ao não trabalho voluntário e/ou involuntário.

(*) A primeira versão deste trabalho foi lida pela Prof^a. Dr^a Zilda A.P. Del Prette, da UFU (**), que contribuiu para a sua organização. Uma outra versão foi discutida com o Prof. Dr. Marco Antônio de Castro Figueiredo, da USP/IRP e com o Prof. Dr. Antonio Ribeiro de Almeida, da UFU. Nem todas as sugestões desses colegas foram aproveitadas, mas a eles sou reconhecido pelo interesse demonstrado.

(**) Universidade Federal de Uberlândia (MG).

Com relação ao não trabalho, em particular o involuntário, denominado de desemprego, o seu interesse no âmbito da Psicologia é relativamente recente. Os estudos sobre o desemprego situavam-no nas subáreas de clínica, personalidade e social. Os compêndios tradicionais de Psicologia Aplicada, como o de Anne Anastasi (1972), e os de Psicologia Industrial, como o de Tiffin e McCormick (1969), ambos com cerca de 900 páginas, não trazem nenhum item sobre o não trabalho.

Após a grande recessão americana, na década de 30, observou-se um aumento considerável de pesquisa com a população desempregada. A partir dessa época, a maioria dos estudos sobre o desemprego tomaram-no sob uma perspectiva clínica, analisando-o em termos de processos psicológicos, desvios e traços de personalidade. Associadas a situação de desemprego, dava-se ênfase a categorias como apatia, depressão, motivação, ansiedade, etc. Teorias skinnerianas, psicanalíticas e conceitos organísmicos (impulsos, drives) alternavam-se nas propostas explicativas, porém, na maioria das vezes, abstraindo os aspectos sociais, históricos e econômicos que, de alguma maneira, processam representações e crenças no trabalhador desempregado.

A análise da relação entre traços depressivos e situações de desemprego, obtida em muitas pesquisas (por exemplo, Feather e Davenport, 1981), freqüentemente deixa de considerar as condições antecedentes de trabalho, como a despersonalização da tarefa, o isolamento, a repetitividade de ações, etc., enquanto componentes facilitadores ou determinantes de tais "desvios".

A ênfase nos modelos de personalidade e de psicopatologia é identificada em vários estudos, como os de Jahoda (1981), Eisenberg e Lazarsfeld (1982), Feath e Barber (1982), O'Brian (1985).

O que se pode constatar, portanto, é a ausência de uma perspectiva que considere a relação trabalho-não trabalho e uma dificuldade de superação da visão clínica sobre o desemprego. Os enfoques dicotômico (trabalho-desemprego) e clínico parecem limitar a análise psicológica, na medida em que desconsideram a relação entre esses dois momentos e a existência de fatores contextuais próprios dos sistemas de produção. Nas sociedades periféricas, como é o caso da brasileira, o trabalhador sofre pressões diretas relacionadas ao sistema de produção e aquelas provindas das alterações bruscas e freqüentes na política econômica.

O presente trabalho pretende chamar a atenção para os aspectos psicossociais do desemprego que poderiam indicar possíveis caminhos para a atuação do psicólogo nessa área, tanto em termos de compreensão como de possibilidade de intervenção não-clínica na abordagem ao problema do desemprego

ASPECTOS SOCIAIS DO DESEMPREGO

Duas categorias tem sido utilizadas na caracterização do desemprego, a conjuntural e a estrutural. A do desemprego conjuntural relaciona o fenômeno ao funcionamento da economia e a estrutural às oscilações periódicas das atividades econômicas (Serra, 1984). O caráter cíclico contribui menos na exacerbação do desemprego, pois a força de oferta de trabalho pode ser, dentro de um período relativamente não muito longo, reabsorvida. Como exemplo, pode-se apontar a grande depressão americana da década de 30. Já o desemprego de caráter estrutural tende a ser mais permanente, e reverter sua tendência requer uma reorientação ampla na política econômica de desenvolvimento e na mobilização de praticamente todas as forças de uma nação.

A economia clássica (Krietmeyer, 1982) considera o desemprego como parte de um desvio ocasional do sistema que seria naturalmente corrigido pelas regras desenvolvidas pela livre empresa. Marx (1984), porém, defende a tese de que o fenômeno é inerente e permanente ao capitalismo, e distingue três formas de "exército industrial de reserva": a flutuante, a latente e a estagnária. A forma flutuante é representada pelo contingente que salta de função em função, contratado e demitido com base nas flutuações do capital e da tecnologia. A categoria latente é a que se encontra nas zonas rurais e que, devido a fatores variáveis da política agrícola, pode deslocar-se para as cidades, permanecendo disponível. A população designada de estagnária é a que mantém emprego irregular, eventual e marginal e é entendida como pertencente ao mundo do paupérrimo.

Na sociedade perpassam, entretanto, outras explicações que são apresentadas por setores diferenciados. Conforme Singer (1984), uma delas é a que relaciona o desemprego à deficiência da oferta de mão de obra, ou à má vontade do trabalhador. Essa explicação é bastante antiga e, evidentemente, procura culpabilizar o trabalhador pela sua situação. Em resumo, diz que os que estão nessa condição simplesmente não desejam trabalhar. Outra explicação menciona a deficiência da demanda, ou seja, os desempregados não obtêm trabalho porque as empresas não absorvem o contingente de disponíveis. Tais explicações não tocam a raiz do problema, mas estão disseminadas na sociedade e formam a base de estratégias no combate ao desemprego.

Ainda que se admita que o capitalismo necessite, deseje e mantenha, permanentemente, um contingente de desempregados, o chamado "exército industrial de reserva", o aumento dramático desse quadro aparece na sociedade como um fantasma ameaçador. Gorz (1982) denomina essa situação

de "a sociedade de desemprego que vem progressivamente se instalando sob nossos olhos" (p.12).

Revedo a história do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Serra (1984) identifica três períodos mais agudizantes de perturbação da economia: o que vai de 1929 a 1932, quando o país refletiu a grande depressão mundial; o de 1963 a 1967, com um quadro de relativa recessão, e o que se iniciou em 1981, abrandado em 1985/1986.

Nesse período de recessão, considerado por muitos como a maior que o país enfrentou, tomando-se como exemplo a Grande São Paulo, as pesquisas^(*) indicavam a existência de aproximadamente um milhão de desempregados, durante 1983/1984, o que representava 14 por cento da PEA (população economicamente ativa^(**)). Esse índice se refere àquela parcela da população em idade ativa, involuntariamente privada de trabalho remunerado permanente por falta de oportunidade de colocação no mercado de trabalho disponível.

O reaquecimento da economia após 1986 não foi suficiente para reabsorver o contingente de desempregados. Jaguaribe e colaboradores (1989) projetaram uma curva ascendente do desemprego até o ano 2000, caso aquelas condições existentes durante a pesquisa fossem mantidas. Previram então, cerca de 13 milhões de desempregados em 1990 e mais de 20 milhões para o ano 2000, apenas no setor urbano.

Ora, as análises de Jaguaribe e colaboradores (1989) se fundamentam principalmente em dados da economia entre 1985 e 1988. Em 1990, a pretexto de se combater a inflação, iniciou-se novo processo recessivo. O ano seguinte caracterizou-se pela demissão em massa em quase todos os setores da economia e até o primeiro semestre de 1992 não havia sinais perceptíveis de reaquecimento econômico. O processo de demissão coletiva continuou ocorrendo no primeiro semestre de 1992, porém já não tão freqüente e acentuado.

A atual orientação recessiva na economia pode projetar um quadro mais dramático do que aquele referido por Jaguaribe, a médio prazo, mesmo considerando a possibilidade de reaquecimento da economia. Isto porque a criação de empregos se relaciona mais diretamente ao modelo de crescimento adotado e não a taxa bruta de crescimento alcançada. Assim, por exemplo, o incentivo à automação em uma grande variedade de atividades da economia pode elevar o PIB a um patamar de até 10 por cento ao ano, e o nível de criação de empregos permanecer situado a patamares baixos.

(*) Fonte: DIEESE/SEAD, 1985.

(**) A idade mínima para a inclusão na PEA é de 10 anos, independentemente do sexo. Até 1976, segundo Jaguaribe e colaboradores (1989), o limite era de 14 anos.

Mas o fenômeno desemprego e suas questões ultrapassam os dados estatísticos, onde os números, embora surjam com toda a expressividade, pela dimensão que representam, por si só não retratam a condição psicossocial do trabalhador, o que torna imprescindíveis novos desdobramentos da análise.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DO DESEMPREGO

Alguns estudos, no âmbito de outras disciplinas, ao abordarem questões relativas ao desemprego utilizam, além de categorias próprias de seu campo de análise, outras, que poderiam ou deveriam ser aprofundadas pela Psicologia. Não é incomum referências à auto-estima, ao estigma do desemprego, à identidade social do trabalhador, etc. O uso dessas categorias tem uma utilidade meramente complementar ou acessória nessas análises e, por isso, não são exploradas com mais detalhes e rigor. Por exemplo, Barrero e Stroh (1984) e Singer (1985) reconhecem que o desemprego constitui, para o trabalhador, um estigma. Não basta, no entanto, caracterizar o desemprego como um estigma, torna-se importante entender tal processo. Sem dúvida, para a população pobre, ter um emprego significa, além da sobrevivência pessoal e familiar, o próprio reconhecimento da cidadania.

A inserção no mundo do trabalho, regulamentada pela carteira profissional, representa o final de uma etapa de preparação que se inicia, para a grande maioria da população, na pré-adolescência. Tal preparação não se refere apenas à aprendizagem de habilidades profissionais distintas, mas à assimilação de representações sobre o trabalho e à inserção nas relações de produção. A ideologia do trabalho refere-se, aqui, à "aprendizagem" de representações deformadas que as pessoas fazem de si próprias em relação à sua ascensão social individual através do trabalho. Essa representação é colocada, neste contexto, com o mesmo sentido dado por Althusser (1980), que atribui a deformação do real à alienação das relações dos homens com as suas próprias condições de existência e de trabalho.

A aprendizagem instrumental da ideologia, referida pela visão distorcida da realidade, é inculcada na educação (família-escola) com representações do tipo "trabalhar para ser alguém na vida". Nesse sentido, a rescisão de contrato de trabalho, com a ausência de perspectiva de novo emprego, vai além da perda salarial imediata, ou seja, o trabalhador deixa de "responder" aos valores internalizados e pode sentir-se como responsável pela sua situação. Tal sentimento é reforçado externamente pela discriminação exercida pela sociedade em relação aos que estão sem trabalho.

Nesse caso, a perda do referencial de filiação grupal (trabalho e camaradagem que o emprego proporciona), da rotina diária com os compa-

nheiros de serviço, da participação no movimento sindical, da expectativa de projetos familiares, da "posição" perante a família e parentes, deixam o desempregado com os sentimentos de solidão e desamparo social realçados.

Nos períodos recessivos, a expectativa de obtenção de novo emprego se desfaz à medida em que a procura se torna ineficaz. O compartilhamento da experiência com outros significantes, como parentes, amigos e antigos companheiros facilita uma avaliação em termos de perpetuidade prolongada da situação. Dito de outra forma, o trabalhador percebe como bastante improvável (Del Prette, 1990a) a recuperação de emprego semelhante ao que perdeu, tanto em relação ao salário quanto à ocupação e relações estabelecidas.

A grande massa de desempregados desenvolve estratégias individuais de sobrevivência. Dentre essas, uma bastante freqüente, indicada pela própria lógica do sistema, consiste na mudança de atividade produtiva. Os dados referentes a uma pesquisa sobre um movimento de desempregados (Del Prette, 1990a) mostraram que a atividade mais procurada pelos participantes era a de comércio. Em adição à tentativa de mudança de atividade, os desempregados combinam várias outras estratégias de sobrevivência como: mudança de residência em busca de aluguel mais barato, venda de bens próprios, solicitação de ajuda de parentes e a prática da ajuda mútua.

Além das estratégias individuais, uma parcela dos que estão sem trabalho se organiza em ações coletivas, através de seus sindicatos ou independente destes. Algumas dessas ações coletivas podem ter um caráter efêmero e visam a solução de um item ligado à sobrevivência pessoal e familiar, como pode ser exemplificado pelas invasões urbanas (Del Prette e Xavier de França, 1990). Outras, podem ter um caráter de maior durabilidade e procuram cobrir vários itens relacionados à sobrevivência, através da manutenção de emprego ou de sua recuperação. Entre inúmeros exemplos pode-se indicar a greve dos metalúrgicos da Autolatina em fevereiro/março de 1991, visando a sustação das demissões de milhares de funcionários, e o movimento dos trabalhadores do porto de Santos, no mesmo período, objetivando a readmissão de cerca de 6000 trabalhadores dispensados pelo governo^(*).

As ações coletivas de pessoas ameaçadas de perda de emprego ou já desempregadas, como as que formaram o Movimento de Luta Contra o Desemprego de São Paulo, entre 1983 a 1985, não podem ser tomadas pelo referencial da psicopatologia, sob o risco de se revisitar o paradigma da irracionalidade da ação das massas, tão utilizado no século passado.

(*) Os dois eventos foram amplamente noticiados pela imprensa. O leitor poderá encontrar referências nas revistas "ISTO É, Senhor" e "Veja", de fevereiro de 1991.

Pode-se dizer, com base em teorias não clínicas (Del Prette, 1990a,b), que a filiação do indivíduo a um movimento reivindicativo de direito ao trabalho e à assistência social pelo Estado provê condições de superação de sentimentos negativos e de construção de uma nova identidade social ligada ao exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

Nas sociedades avançadas, denominadas de pós-industriais, onde a jornada de trabalho tende a ser progressivamente reduzida, aparece uma certa tendência de análise, conduzida por vários autores (Illich, 1979; Gorz, 1980, 1981; Feather, 1982), que questiona o trabalho enquanto centro da experiência humana colocando ênfase na priorização de outras atividades, como o jogo coletivo, o tempo livre, o rito religioso e a atividade criativa necessariamente não remunerada, enquanto possíveis dimensões de realização psicossocial do homem.

Nas sociedades periféricas, a discussão principal ainda se atém à necessidade de se criar condições para que o direito ao trabalho e à remuneração digna sejam respeitados.

No âmbito da Psicologia, a análise precisa superar a visão dicotômica e incorporar o trabalho e o não trabalho como fatos psicossociais. Por outro lado, a análise do desemprego na perspectiva clínica, tem um alcance limitado. Além de culpabilizar o trabalhador ao representá-lo como frágil e deficiente, a análise clínica se aplica apenas a um segmento da população desempregada e da experiência por ela vivenciada. É importante considerar que a psicopatologia do trabalhador sem emprego é apenas parte do problema.

Tomando por base a questão levantada por Singer (1970, p. 17) sobre se "deveria a dinâmica populacional ser adaptada à estrutura econômica ou deveria esta ser adaptada às necessidades do crescimento populacional?", podemos dividir, os estudos psicológicos sobre o desemprego em duas classes mais gerais: os de análise e os de intervenção.

Em uma ou outra classe, o desemprego não pode ser visto meramente como excesso relativo de mão de obra ou de disponibilidade excessiva da força de trabalho. Mais do que isso, o não trabalho involuntário se configura como um fenômeno com dimensões que extrapolam a sua ligação com a economia e o desenvolvimento nacional. É um fenômeno que se caracteriza também, e principalmente, por um rompimento de uma relação entre duas categorias distintas, a do empresariado (empregador) e a do trabalhador (empregado). Essa quebra na relação, formalizada através de um contrato deriva para uma dessas classes, a do trabalhador, uma expe-

riência aversiva ou razoavelmente traumática, como preferem alguns, que afeta seus sentimentos, atitudes e comportamentos de diferentes maneiras e em diferente extensão.

A análise do fenômeno implica portanto em um conhecimento multidisciplinar necessário tanto nos estudos analíticos como nos de caráter intervencionista. Sociólogos, assistentes sociais, sindicalistas, etc., poderiam dar uma valiosa contribuição aos estudos psicológicos, e vice-versa. Algumas experiências acumuladas no âmbito da Psicologia não devem ser deixadas de lado. Entre essas, em uma abordagem motivacional, pode-se citar a de Cuba e a da Venezuela, especialmente interessantes por levarem em consideração variáveis culturais. Pode-se lembrar, entre outros autores, Romero-Garcia, 1985, 1990; Alayón, 1990; Farinas, 1990; Morales de Romero, 1990; Hermandes, 1990.

Por outro lado, os estudos cognitivos sobre a depressão, em particular os de Seligman (1974) e o de Beck e colaboradores (1982) podem também possibilitar **Insights** interessantes na elaboração de programas de intervenção, ao levarem em conta a reestruturação cognitiva como uma condição importante na superação das graves crises de existência entre as quais se inclui o desemprego prolongado.

Com base nos estudos de Seligman (1974, 1991), Rodrigues (1991) defende o otimismo flexível como um recurso no enfrentamento das dificuldades sociais por que passam os brasileiros há mais de uma década. Ainda que não se refira, especificamente ao desemprego, a aprendizagem do otimismo flexível poderia garantir melhores condições de enfrentamento aos problemas dos que buscam colocação no mercado de trabalho.

Não se trata meramente de substituir o "pensamento mágico" ou a "esperança passiva", pelo otimismo flexível, como traço permanente no jeito de ser do trabalhador, mas de impedir que o desamparo se instale, desenvolvendo-se um estilo atribucional que fortaleça atitudes positivas nas tentativas de superação dos problemas. A concepção de programas de treinamento (intervenção) também deve se distanciar das promessas ingênuas dos livros de receitas sobre a "felicidade ao alcance de todos". A noção do otimismo flexível, como colocada por Rodrigues, não exclui o criticismo sobre a realidade social em que se vive e a necessidade de uma visão política menos deformadora da realidade e das questões próprias do desemprego.

Uma intervenção nessa linha poderia ser combinada com o treinamento de habilidades interpessoais e instrumentais, tendo como base a noção do direito ao trabalho, à educação e à saúde (Del Prette, 1985a,b; Del Prette, 1985). Tal treinamento poderia orientar-se tanto para o domínio de novas tecnologias quanto para o refinamento e diversificação das já em uso.

O quadro extremamente preocupante da situação de desemprego e miséria do país, representa, portanto, um campo que o psicólogo não pode ignorar. A nível da pesquisa, a análise poderia implicar na revisão de modelos e teorias em direção à composição de um referencial psicossociológico para o fenômeno, onde o peso dos aspectos psicológicos se fariam mais pertinentes e consistentes.

ABSTRACT

DEL PRETTE, A. *The chronic unemployment in the country: social and psychological aspects.* **Estudos de Psicologia**, 10(1): 119 - 130, 1993.

In this paper, the clinical view about unemployment is discussed in contrast to a psychosocial perspective. The analysis shows the possibility of the psychologist acting close to the unemployed in their individual and/or collective survival strategies and their acting of working rights. Also, it emphasizes the importance of research upon these aspects.

Key words - unemployment, action of social psychologist, research

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAYÓN, I.R. (1990) **Proyecto de desarrollo motivacional de jovens trabajadores que ingresan en una empresa productiva en Cuba**. Mérida: Memorias Edemo 3.
- ALTHUSSER, L. (1980) **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença.
- ANASTASI, A. (1971) **Campos da Psicologia Aplicada**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- BARRERO, O.A.P. e STROH, P. (1984) O movimento dos desempregados nas ruas: uma prática fora de tempo e lugar? **Espaço e Debates**, 10, 42-60.
- BECK, A.T.; RUSH, A.J.; SHAW, B.F. e EMERY, G. (1982) **Terapia cognitiva da depressão**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DEL PRETTE, A. (1985a) Treinamento comportamental: uma alternativa de atendimento à população não clínica. **Revista de Psicologia**, 3(1), 67-81.
- DEL PRETTE, A. (1985b) Treinamento comportamental em grupo: uma análise descritiva de procedimentos. **Psicologia**, 11(2), 39-54.
- DEL PRETTE, A. (1990a) **Movimentos sociais em uma perspectiva psicológico-social - o Movimento de luta Contra o Desemprego**. Tese de doutoramento: Universidade de São Paulo.
- DEL PRETTE, A. (1990b) Em busca de uma abordagem psicológica na análise dos novos movimentos sociais. **Ciência e Cultura**, 42(12), 1060-1066.
- DEL PRETTE, A. e XAVIER DE FRANÇA, D. (1990) Aspectos psicológicos e sociais das invasões urbanas. **ANAIS do III Simpósio Nacional de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP**.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (1985) Uma análise descritiva de processos comportamentais em um programa de treinamento em grupo. **Psicologia**, 11, (1), 45-63.
- EISENBERG, P. e LAZARSFELD, D.F. (1983) The psychological effects of unemployment. **Psychological Bulletin**, 35, 358-390.

- FEATHER, N.T. e DAVENPORT, P.R. (1981) Unemployment and depressive affect: a motivacional and attributional analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, **41**, 422-436.
- FEATHER, N.T. e BARBER, J.G. (1982) Depressive reactions and unemployment. **Journal of Abnormal Psychology**, **92**, 185-195.
- FEATSCHER, I. (1982) Mudanças na importância econômica e no sentimento do trabalho. **Revista Concillium**, **180**, (10), 70-78.
- GORZ, A. (1980) **Crítica a divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes.
- GORZ, A. (1982) **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ILLICH, I. (1979) **O direito ao desemprego criador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HERMÁNDEZ, O.D. (1990) **Modelo sociopsicológico integrativo para el estudio de la motivación profesional**. Mérida: Memórias Edemo 3.
- JAGUARIBE, H. DO VALLE e SILVA, N. ABREU, M.P., ÁVILA, F.B. e FRISCH, W. (1989) **Brasil: reforma ou caos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JAHODA, M. (1981) Employment and unemployment: values, theories and approaches in social research. **American Psychologist**, **36**, 184-191.
- KRIETMEYER, R. (1982) Gênese e desenvolvimento do direito ao trabalho. **Revista Concillium**, **180**, (10), 28-47.
- MARX, K (1984) **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural (vol. I).
- MORALES DE ROMERO, N.M. (1990) **Conceitos metafóricos sobre trabajo, éxito y fracaso en la cultura venezolana**. Mérida: Memórias Evemo 3.
- O'BRIEN, G.E. (1985) Distortion in unemployment research: the studies of bakke and their implications for current research on employment and unemployment. **Human Relations**, **38**, (9), 877-894.
- ROMERO-GARCIA, O. (1985) **Motivando para el trabajo**. Caracas, Cuadernos Lagoven - Série Siglo XXI.

- ROMERO-GARCIA, O. (1990) **Control, optimismo y superación de la crisis**. Mérida: Memorias Evemo 3.
- RODRIGUES, A. (1991) **Do desamparo ao otimismo aprendido**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. (mimeo).
- SELIGMAN, M.E.P. (1974) Depression and learned helplessness. In: R.J. Friedman e M.M. Katz (eds) **The psychology of depression**. Washington, D.C.: Hemisphere.
- SELIGMAN, M.E.P. (1991) **Learned optimism**. New York: Alfred Knopf.
- SERRA, J.A. (1984) A crise econômica e o flagelo do desemprego. **Revista de Economia e Política**, 16, 11-25.
- SINGER, P. (1970) **Dinâmica profissional e desenvolvimento**. São Paulo: CEBRAP.
- SINGER, P. (1985) A estratégia da sociedade civil no combate ao desemprego. **Novos Estudos - CEBRAP**, 11, (7), 10-16.
- TIFFIN, J. e McCORMICK, E.J. (1969) **Psicologia Industrial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

RESENHAS

A MATEMÁTICA ATRAVÉS DAS ORIGENS CULTURAIS*

Magda Vieira da Silva
(bolsista CNPq)

SILVA, M.V. da *A matemática através das origens culturais*. **Estudos de Psicologia**, 10(1): 133 - 135, 1993

O autor desta obra é professor da UNICAMP, sendo considerado internacionalmente o introdutor dos estudos matemáticos aplicados à cultura de um povo. Membro de várias associações acadêmicas e autor de muitos trabalhos no campo da matemática pura e da filosofia das Ciências, é presidente da sociedade Latino-Americana da História da Ciência e da Tecnologia.

O livro é uma discussão na qual o foco principal está centralizado em educação. Seu ponto de partida é a arte ou a técnica de explorar e conhecer, entendendo-se como uma ação que surge de uma realidade, destacando as raízes socioculturais.

A organização da obra é clara, lógica, consistente e cronológica sendo dividida em seis capítulos: Valores no ensino de matemática; uma proposta alternativa; sobre criatividade e uma transição conceitual da ciência moderna; algumas reflexões sobre o futuro; um enfoque antropológico à matemática e ao seu ensino; o conhecimento científico e a busca de metodologias alternativas. Todos os capítulos são bastante adequados, focalizando e discutindo suas temáticas em particular.

O livro toma como referência a educação matemática, na qual são identificadas algumas das maiores distorções no sistema educacional, sendo que a ênfase é que a problemática ocorre por igual em várias disciplinas científicas, como as da área de ciências sociais, da linguagem, portanto em todo o sistema escolar. O principal objetivo foi lançar o programa Etnomatemática, conceitua esta última e trata da sua produção, dos mecanismos sociais de institucionalização do conhecimento e da transmissão dos procedimentos.

(*) D'AMBRÓSIO, U. 1990. *Etnomatemática - a arte técnica de explicar e conhecer*. 1ª ed., São Paulo: Ática.

Os seis capítulos do livro não são extensos. Resumem uma análise de currículo de matemática à luz de considerações sobre etnociência e etnomatemática, de natureza metodológica, de natureza metodológica e epistemológica.

O primeiro capítulo, "Valores no ensino de matemática", o maior deles, ressalta o caráter universal da matemática, comprovado através de análises feitas em qualquer nível de aprendizado, em todos países do mundo.

O segundo capítulo propõe um plano de monitoração dentro do sistema escolar, que possibilita a eliminação total de exames, notas e outros instrumentos atualmente essenciais para a avaliação.

O capítulo três relata aspectos envolvendo a criatividade e uma transição conceitual da ciência moderna. O próprio autor identifica o capítulo como de angústia e de esperança. É feita uma reflexão detalhada sobre as contradições internas a partir dos resultados do modelo de pensamento, que serve de forma essencial ao racionalismo científico. Identifica as contradições que levam a espécie de indignidade de existência, renovando a esperança na proposta que determina a dignidade da espécie como valor absoluto, sendo reservada para o sistema educacional a missão de produzir essa modificação.

No capítulo seguinte, apresenta algumas reflexões futuristas sobre o racionalismo científico, na transição do século XX para o século XXI. O racionalismo foi marcado pela dominância da tecnologia que vem se desenvolvendo desde o século XVI e XVII. São considerados os porquês das características de um dado setor de conhecimento humano e examinados os pontos de preocupação de natureza histórica e epistemológica para compreender a própria natureza do conhecimento matemático científico.

O título "Um enfoque antropológico à matemática e ao seu ensino" correspondente ao capítulo cinco, baseado em uma análise de alguns livros sobre o comportamento humano. Para isso foram consideradas algumas décadas, em ambientes culturais diversos, com referência especial à percepção de fenômeno da realidade e aos esforços para sua compreensão e controle.

O último capítulo discute o problema da geração, integrando a ciência em diferentes culturas. Apesar da grande exploração do dinamismo da criação científica, deu-se pouca atenção à ciência. Este capítulo é subdividido em duas partes: criatividade científica; conhecimento e poder.

Após os seis capítulos, há uma breve conclusão que reforça o objetivo principal da obra. Em seguida, um vocabulário crítico que é composto pela definição de dezoito termos usados no desenvolvimento da obra e depois a bibliografia recomendada, que facilita o aprofundamento para eventuais esclarecimentos.

A metodologia utilizada na obra traz várias informações de natureza etnográfica. A análise histórica é fundamental. Praticamente, todos os acontecimentos e ações são merecedores de memória e foram narrados cronologicamente, levando a identificar fatos, nomes, lugares e datas, tudo inserindo uma atitude ideológica que estabelece os acontecimentos e ações.

Na totalidade a obra é interessante e específica, fazendo com que os leitores entendam como podem ser os diferentes processos que são identificados ao longo da história das civilizações. Leva a crer ao invés de apenas definir um projeto educacional que considera a humanidade como um todo, fazendo com que os dias sejam melhores. Nesta proposta será compreendido o porquê e o como tudo acontece, ao passo que é possível reformular o modelo existente.

Trata-se de uma obra muito útil e importante a todos que se interessam pela educação que pretendem preparar novas gerações através da etnomatemática, abrindo caminho a uma matemática antropológica: arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender os diversos contextos culturais. Fazendo com que os leitores se situem em uma área de transição entre a antropologia cultural e a matemática institucional, associando as etnias e incluindo memória cultural, códigos, símbolos, mitos e maneiras específicas de raciocinar e inferir. Assim como a matemática é encarada de modo mais amplo incluindo a contagem, medição, o fazer contas, classificação e ordenação.

FONTE PARA AÇÃO E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO (*)

Geraldina Porto Witter
(PUCCAMP)

WITTER, G.P. *Fonte para ação e pesquisa em alfabetização*. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 136 - 138, 1993

Morrow, Burks e Rand são três especialistas em leitura que conduziram, em 1990, um projeto para o "Reading Language in Early Childhood Committee", da "International Reading Association", do qual resultou livro aqui resenhado.

O prefácio é assinado por Morrow, presidente do referido comitê no período de 1989 até 1991 e limita-se à apresentação da obra e aos agradecimentos à equipe que tornou viável o projeto.

É uma fonte de referência para os que trabalham com alfabetização ou fazem dela seu interesse de pesquisa, pois após um capítulo introdutório apresenta uma bibliografia anotada de grande interesse para as pessoas mencionadas.

Na Introdução é descrita a forma pela qual se trabalha em sala de aula quando se pretende ter um ambiente facilitador da aprendizagem da leitura, com boa integração com as experiências anteriores da criança, com a família, entre outros aspectos. A meta é tornar as crianças leitoras e escritoras independentes. O importante é o professor conhecer como as crianças aprendem a ler e a escrever para poder basear sua ação neste conhecimento. É preciso estar atualizado quanto às informações disponíveis nas várias áreas da aquisição da leitura.

A aquisição da leitura começa no nascimento, quando as crianças chegam à escola são consideradas "leitores emergentes" ou "alfabetizando e escritores emergentes até que alcancem o estágio convencional de leitura e escrita" (p. 2).

(*) MORROW, L.M.; BURKS, S.P. e RAND, M.K. (1992). *Resources in early literacy development*. (An annotated bibliography). Newark, Delaware: IRA, 52p.

Após tecer algumas considerações gerais são enfocados tópicos relevantes para alfabetizadores e alfabetizados e que, se já foram objeto de pesquisa, ainda carecem de mais estudos. A última afirmação é particularmente relevante no que diz respeito a países como o Brasil, onde a diversidade cultural e a carência de pesquisas são notórias.

O **ambiente familiar** é importante especialmente pelos modelos de leitores oferecidos por pais, irmãos e outros parentes, pela disponibilidade de material de leitura, pelo clima emocional favorecendo atitudes positivas à leitura. Recursos do meio familiar precisam ser mobilizados para o desenvolvimento do alfabetizando emergente.

A **linguagem oral** também precisa ser cuidada no lar e na escola havendo necessidade de reforçar os avanços feitos pela criança.

Outros comportamentos que precisam ser estimulados são o **deseenho** e a **escrita**. Aos dois anos a criança já distingue e produz traçados distintos para o desenho e a escrita e este desempenho precisa ser estimulado. Ler para a criança os bons produtos da literatura infantil também é muito útil especialmente para o desenvolvimento da **compreensão**, para o que há, hoje, muitas estratégias práticas e eficientes. Outro aspecto importante é que a criança aprenda sobre a escrita, desde o nome e forma das letras até o conhecimento da fonética, a direção da leitura do texto e as regras de organização do mesmo.

Brinquedo, televisão e computadores podem ser aliados e não apenas concorrentes no desenvolvimento da leitura e escrita, as pesquisas estão apontando estratégias que facilitam esta integração.

Entretanto, a **avaliação** é uma atividade que subjaz a qualquer empreendimento pedagógico e de pesquisa. Instrumentos de avaliação, especialmente os informais são foco da atenção dos estudiosos, sendo particularmente valorizado o registro acumulado da produção infantil.

Segue uma bibliografia anotada que descreve materiais que podem informar sobre a alfabetização inicial sendo textos acessíveis a professores, pais, administradores, fonoaudiólogos e psicólogos. Muitas são as sugestões. É preciso pesquisar desta literatura o que efetivamente se aplica ao Brasil.

A literatura comentada está organizada por tópicos e em cada um são arrolados livros, artigos e outros materiais com resumos de cerca de 110 palavras. Os tópicos são: Questões Gerais; Ambiente do Lar; Linguagem Oral; Literatura Infantil; Desenvolvimento da Compreensão; Aprendizagem sobre texto; Brinquedo; Televisão; Computadores e Avaliação.

Exemplos do nível de informação fornecidos pelos resumos podem ser úteis ao leitor e são mencionados a seguir.

Livro

BUTTLER, D. & CLAY, M.M. (1987) **Reading begins at home**. Portsmouth, NH: Heinemann.

"Orienta pais interessados em acelerar a aprendizagem de alfabetização em seus filhos. Os autores fornecem uma revisão concisa da teoria sobre alfabetização emergente bem como algumas estratégias poderosas que os pais podem usar para tornar a aprendizagem significativa e agradável para seus filhos. Atendem as preocupações comuns entre pais quanto à educação de seus filhos e apresentam uma lista de livros para pais e para crianças" (p. 17).

Artigo de Periódico

HAYES, L. (1990). From scribbling to writing: smoothing the way. **Young Children**, 45 (3), 62-78.

"Apresenta várias estratégias de ensino e atividades de classe para complementar um enfoque de escrita como processo e destaca o desenvolvimento natural da escrita em crianças pequenas" (p. 27).

Brochuras (Folhetos)

Children's choices for 1992 (1992). New York: Children's Book Council; and Newark, DE: International Reading Association.

"Fornecer uma listagem dos novos livros comerciais que as crianças dos U.S.A. explicitaram mais gostar. Para receber grátis uma cópia desta publicação, mande um envelope auto-endereçado e selado com selo para 4 onças, para a International Reading Association. PO Box 8139 Newark DE 19714-8139, USA" (p. 30-31).

Videocassete

HEARNE, B. (1986). **Sharing picture books with young children**. Chicago, IL: American Library Association.

"Introduz uma ampla variedade de livros para os primeiros estágios de desenvolvimento da meninice. Disponível para máquinas em VHS e Betamax" (p. 31).

Trata-se de uma fonte útil de informações que pode ser um primeiro passo na busca de dados, instrumentos e estratégias.

COMUNICAÇÕES

A PREVENÇÃO DE AIDS NA ESCOLA *

Raquel Souza Lobo Guzzo
(PUCCAMP)

GUZZO, R.S.L. A prevenção de aids na escola. *Estudos de Psicologia*, 10(1): 141 - 144, 1993

Gostaria em primeiro lugar de agradecer à coordenação desta mesa redonda, Prof. Saulo Monte Serrat por ter aberto o espaço para a área de Psicologia Escolar no debate de tão importante tema, principalmente ao lado de dois dos mais sérios profissionais que trabalham pelos jovens e adolescentes deste país, Dr. Rubem Alves e Dr^a Sílvia Belucci. Espero poder apresentar considerações sobre este tema que demonstrem sobretudo a importância do papel do psicólogo escolar nesta área.

As cifras em relação à Aids apontam para uma grande explosão desta doença na sociedade do futuro (40 milhões de pessoas contaminadas no ano 2000 segundo a OMS). Esta ameaça tem resultado em sérios problemas de relacionamento social sobretudo em relação ao preconceito e as marginalizações. Ainda segundo a Organização Mundial de Saúde, das pessoas contaminadas em todo mundo pelo vírus HIV, mais de um milhão serão crianças nascidas de mães soropositivas.

Diante desta realidade a prevenção se torna uma estratégia de intervenção urgente para minimizar os efeitos da contaminação na vida de pessoas e grupos soropositivos, tanto quanto afastar as possibilidades de mais contaminações em grupos de risco.

Em todo mundo, o psicólogo escolar vem assumindo responsabilidades de planejar, implementar e avaliar programas de prevenção primária no ambiente escolar. Os programas de prevenção tiveram um grande impulso na sociedade americana desde 1984, quando o Instituto Nacional de Saúde registrou que 19% da população americana sofria alguma desordem psicológica, concluindo que não haveria suficiente profissional de saúde para o atendimento e controle das doenças mentais. A prevenção passou então a ser enfatizada como uma estratégia de impacto, de grande escala

para controle das doenças psicológicas e a construção da saúde mental da população (Price, Cowen, Lorion e Ramos-Mckay, 1990).

A partir desta data, foram estimulados programas preventivos envolvendo a sociedade como um todo, principalmente as escolas, os alunos, os professores e os pais.

A situação em relação à Aids parece ser até mais ameaçadora. Os grupos de risco continuam crescendo e alterando suas características. A descrição epidemiológica apresentada por Cabanes e Chevallier (1990) com dados da evolução da Aids em todos os países e continentes, alerta para o fato de que cada vez mais mulheres e crianças, incluindo aí os adolescentes estão se contaminando e desenvolvendo a doença. As evidências tem demonstrado à nível internacional, que o grupo de risco hoje se constitui de adolescentes de 13 a 17 anos. Por esta razão a escola tem sido considerada como um alvo importante para os programas de prevenção primária.

Diante desta breve exposição sobre o problema, a minha apresentação tem como objetivo tecer algumas informações sobre programas de prevenção de Aids nas escolas, usando como referencial a experiência que um grupo de psicólogos tem apresentado nas reuniões da Associação Internacional de Psicologia Escolar apoiados pela UNESCO (Dekleva and Markisimovic, 1991; Jackobsen, 1991; Jost, 1990; Guillemard, 1990; Johnson, 1990):

(1) Os programas de prevenção dos países envolvidos (França, Dinamarca, Estados Unidos, Alemanha e Eslovênia) focalizam prioritariamente alunos de 12 a 18 anos.

(2) Quando os programas envolvem menores de 12 anos, geralmente estão incluídos em atividades de caráter geral e regular das escolas, educação para a saúde, educação sexual, etc.

(3) Os programas produzem material pedagógico que refletem a influência de hábitos e atitudes culturais de cada país em particular. Cuidados especiais são tomados para a elaboração de materiais a serem utilizados nos programas pela dificuldade em se transferir as informações entre países com diferentes tradições culturais.

(4) Os professores tem sido as pessoas alvo para desenvolvimento de programas de prevenção, entretanto necessitam de orientação, treinamento e acompanhamento por equipe técnica multidisciplinar incluindo aí o psicólogo e o médico, no caso da prevenção a Aids.

(5) Além do apoio e acompanhamento aos professores, a equipe multidisciplinar mantém contatos também diretamente com os alunos, para favorecer a abertura e a discussão mais direta da relação individual com a doença.

(6) A eficácia dos programas tem sido relacionada ao planejamento de diferentes estratégias de intervenção que associam a **informação** aos alunos sobre processos de transmissão da doença, os comportamentos de riscos, o controle desses comportamentos, etc., à técnicas de aconselhamento visando a mudança de atitudes e de comportamentos para se proteger da contaminação.

A presença dos psicólogos nas equipes de planejamento e desenvolvimento de programas de prevenção da Aids nas escolas tem contribuído para eficácia dos mesmos, principalmente relacionada às conseqüências psicológicas sobre estruturas familiares e desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças e adolescentes, quando se envolvem em questões ligadas à contaminação pelo HIV (Mansour, 1990).

Dificuldades psico-sociais decorrentes da contaminação de crianças tem sido foco de atenção nos programas de prevenção primária nas escolas. A convivência nas escolas, por exemplo, com crianças soropositivas tem estimulado um trabalho com os sentimentos, emoções e representações relacionadas à Aids em populações não contaminadas. A depressão, a tristeza, a perda de identidade, a baixa auto-estima, sentimentos de culpa, medo, a insegurança, o preconceito, a rejeição, a perda de expectativas no futuro, a raiva, as obsessões e compulsões são alguns dos estados psicológicos que afloram nos indivíduos, tanto de grupo de risco, quanto da população normal e já contaminada, quando se trabalha a questão da Aids.

Considerando-se os níveis de prevenção e suas características (Cohen, 1986) pode-se dizer que a partir de uma base generativa de dados, serão necessários o planejamento de estratégias de intervenção para o nível primário, mas também secundário e terciário. As perspectivas para o Brasil apontam para um trabalho em primeiro lugar, de geração de dados relacionados à doença, programas de informação e programas de aconselhamento envolvendo orientação a comportamentos sexuais.

Embora no Brasil já existam experiências positivas em relação a projetos de educação sexual nas escolas, são ainda tímidas as propostas para a prevenção e sensibilização a Aids. É preciso que a comunidade educativa, pais, alunos, professores, administradores e técnicos se empenhem em promover e construir a saúde em crianças e jovens, de modo a amenizar as pessimistas previsões para a sociedade do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABANES, P.A.; CHEVALLIER, E. (1990) Epidemiologie de l'infection à VIH et du S.I.D.A. **Le Synteses Bibliographiques**. Centre International de L'Enfance, Paris.
- COWEN, E. (1986) Primary Prevention in Mental Health. In: M. Kessler and S.E. Goldston (Ed) *Adecade of progress in Primary Prevention*. University press of N. England.
- DEKLEVA, B. and MARKSIMOVIC, Z. (1991) Youth Workshop - a primary prevention program for secondary school pupils: description and evaluation. **Abstracts of XIV ISPA Colloquium, Braga, Portugal.**
- GUILLEMARD, J.C. (1992) La prevention du S.I.D.A. à l'école. **Anals do I Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar, São Paulo, Ed. Átomo.**
- JACKOBSEN, E. (1991) Aids prevention in the Schools. **Abstracts of XIV ISPA Colloquium, Braga, Portugal.**
- JOHNSON, D. (1992) Prevention Programs in the Schools, **Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar, São Paulo, Ed. Átomo (no prelo).**
- JOST, I. (1990) Preventive attempts in the Germany primary school system. **Abstracts of XIII ISPA Colloquium, Newport, USA.**
- MANSOUR, S. (1990) Les retentissements psychologiques de l'infection a VIH sur l'enfant et sa famille. **Les Synteses Bibliographiques**. Centre International de L'Enfance, Paris.
- ROSENBROCK, (1989) R. Prevention and Health Promotion in the Federal Republic of Germany. **Paper present at Conference on "Community Participation and Empowerment Strategies In Health Promotion**. Zentrum fur Interdisziplinare Forshung - Univer-sitat Beilefeld, pag. 79.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Geraldina Pôrto Witter

Os cursos e programas de Pós-Graduação constituem a base principal da formação quer de docentes universitários, quer de pesquisadores, bem como o cerne da produção científica. Basta lembrar estes aspectos para reafirmar a relevância de se cuidar da avaliação dos mesmos.

Avaliar nunca é tarefa fácil, sendo particularmente complexa quando se trata da Pós-Graduação. Isto implica na definição clara e precisa de conceitos, de critérios, de políticas de avaliação e de credenciamento de tais cursos. Mesmo tendo conseguido consenso sobre a matéria, a implementação da avaliação implica na superação de dificuldades que vão desde a elaboração dos instrumentos até as atitudes negativas e, por vezes anti-científicas, dos que negam a possibilidade da avaliação ou a temem, dos que militam contra qualquer forma de avaliação de forma aberta ou encoberta. A avaliação é parte integrante do fazer ciência, mas mesmo nos programas de Pós-Graduação, há muitos que se empenham, consciente ou inconscientemente, na expansão da anti-ciência. Às vezes este empenho aparece camuflado sob a forma de propostas de avaliações exclusivamente "qualitativas" ou "iluminativas". Em outras situações aparece como a negação pura e simples da possibilidade de se conduzir qualquer avaliação.

Quando se conseguem instrumentos confiáveis cientificamente, quando se vence as barreiras gerais já mencionadas, há ainda a enfrentar as próprias dificuldades da atividade de avaliação e as decorrências do ato avaliativo. Os dados da avaliação devem ser usados para revisar, ajustar e melhorar os programas, a produção científica e tecnológica, o desempenho de alunos e de professores, as linhas de pesquisa, a inserção da Pós-Graduação na Universidade e redirecionar sua ação face aos seus compromissos implícitos com a produção de conhecimento, a melhoria da vida, o desenvolvimento do homem e da sociedade. Embora isto seja expresso fácil e freqüentemente como parte do discurso verbal, na prática nem sempre se concretiza. Muitas vezes a avaliação toma-se fim, é feita por ser feita, e não como meio para fins mais elevados. Outras vezes pode mesmo ter suas finalidades deturpadas e servir a fins até mesmo desprezíveis, servindo a

perseguições, ao estabelecimento de privilégios. O seu uso deturpado acaba por fortalecer as atitudes negativas contra a avaliação e a anti-ciência.

Estes aspectos podem se constituir em forte barreira quer à avaliação quer aos procedimentos de credenciamento dos Programas de Pós-Graduação e não podem ser ignorados pelos responsáveis pela avaliação, não só da Pós, como da Graduação. É aspecto particularmente relevante nas Universidades onde a base cultural científica ainda não se institucionalizou; onde a tradição de pesquisa não existe e a atividade de produção de conhecimento apenas se inicia ou está circunscrita a algumas áreas. Esta é a realidade de muitas universidades brasileiras e da América Latina, onde, muitas vezes a Pós-Graduação se constitui em uma ilha, se está longe de partilhar a cultura científica geral e é difícil o diálogo da Pós com os níveis anteriores de formação. Nestes níveis estão a maioria dos docentes destas universidades e nem sempre estão em condições de aceitar, de compreender e de partilhar de uma avaliação científica envolvendo a instituição ou parte dela. É natural que nestes casos surja a resistência. Ela não pode ser ignorada no processo de avaliação.

Tecidas estas considerações iniciais é preciso focar mais diretamente a questão da avaliação da Pós-Graduação. Isto implica em definir uma série de elementos que podem ser sintetizados em resposta às seguintes perguntas: O que avaliar? Quem deve avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Isto sem considerar as avaliações rotineiras do processo ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito das disciplinas, das atividades de laboratório, da elaboração e produção de dissertações e teses. São arrolados a seguir alguns tópicos que devem ser objeto de atenção ao se buscar respostas para as questões arroladas.

No que diz respeito **ao que avaliar** é preciso lembrar que na avaliação não podem ser esquecidos os objetivos essenciais da própria Pós-Graduação enquanto espaço para formação de docentes e de pesquisadores. Neste contexto o professor-orientador é um modelo e como tal deve ser avaliado. É preciso avaliar a competência docente, como o professor é eficiente enquanto professor, se demonstra preocupação com seu aprimoramento didático, se recorre a estratégias variadas e modernas de ensino, se avalia o ensino que ministra, se pesquisa a eficiência de seu fazer docente, que atitudes e valores veicula junto ao conteúdo científico, que padrões de ética docente apresenta, que nível de interação professor-aluno e professor-professor estabelece nesta área de sua atividade. É preciso também avaliar criteriosamente a sua competência enquanto orientador, o impacto que sua ação estabelece na produção de seus orientandos, na qualidade do produto que os últimos elaboram e no envolvimento deles com as várias atividades e produções científicas. Outro aspecto a ser avaliado diz respeito às pesqui-

sas e publicações do docente. Certamente devem ser mais valorizadas as publicações científicas de dados de pesquisa, as publicações em periódicos conceituados. Entretanto é preciso reservar na avaliação um espaço para que sejam atribuídos créditos às publicações de divulgação científica nos seus vários níveis, quer para cientistas de área conexas, quer para profissionais ou mesmo leigos. Nesta mesma linha é preciso também avaliar a produção técnico-científica, tais como palestras e similares, participação em congressos e atividades congêneres, relatórios técnicos, produção artística, assessorias, bem como a participação em diretorias de associações científicas e profissionais.

O que avaliar deve incluir os programas de disciplinas, a produção por linhas de pesquisa, as condições físicas e materiais para a pesquisa em suas relações com os objetivos e metas alcançadas pela Pós-Graduação, sem esquecer também os recursos humanos de infra-estrutura, especialmente em programas para os quais laboratórios e similares são imprescindíveis. As bibliotecas e serviços de informação devem merecer destaque.

É preciso, além da avaliação individual, de interesse dos programas, fazer a avaliação global do mesmo. Além disso, onde há vários programas é preciso conduzir avaliações comparativas.

Quanto a quem deve avaliar, certamente há de se reconhecer a necessidade de dupla avaliação: interna e externa. No Brasil, está instituída a avaliação e o credenciamento feitos pela CAPES, órgão estatal federal, que coordena a avaliação feita por comitês de pares, isto é, pesquisadores de áreas de domínio conexas ou da própria área. Em relação a esta avaliação tem havido um esforço progressivo de busca de consenso envolvendo trabalho com coordenadores de Pós-Graduação e Associações de Pós-Graduação. Entretanto, há ainda um longo caminho a percorrer. Além disso, a natureza da própria avaliação, para usar os dados da mesma de forma conveniente e a própria dinâmica do desenvolvimento científico pedem que haja constantes reajustes e que a própria avaliação seja objeto de pesquisa, o que não tem ocorrido sistematicamente. Nem sempre são claros, precisos e transparentes os critérios, nem há medidas de validação, fidedignidade e precisão da avaliação feita. A busca de aperfeiçoamento do sistema de avaliação deve ser buscada na pesquisa e a CAPES deveria fazer investimentos neste sentido.

Além desta avaliação externa de caráter nacional, os próprios programas e mesmo as Universidades, quando sentirem necessidade ou quiserem aquilatar de forma mais isenta seus programas podem recorrer a avaliadores externos. Mais ainda, espera-se que pesquisadores da própria instituição ou de outras se encarreguem de produzir pesquisas de avaliação da Pós-Graduação como um todo, ou de aspectos específicos da mesma, por exemplo,

comparando dissertações e teses de dois ou mais programas, a produção docente, a produção de literatura cinza entre outras possibilidades.

Ao nível institucional espera-se que os pares avaliem a produção do docente enquanto mestre, pesquisador e orientador; que os colegiados e os órgãos competentes das IES também participem desta avaliação individual e de cada curso ou programa e da avaliação comparativa dos cursos de Pós-Graduação. Espera-se que os alunos também avaliem os aspectos da docência e da orientação.

Quanto **ao como** avaliar é primeiro necessário explicitar os critérios lembrando-se que, em países em desenvolvimento, de imediato se torna inviável estabelecer critérios a partir de parâmetros de excelência do primeiro mundo. Entretanto, para áreas mais avançadas, de maior tradição de pesquisa, é possível que tais critérios já possam ter este mesmo nível de exigência. Possivelmente, a partir de dados de pesquisas seja possível estabelecer padrões diferenciais por área de conhecimento, para estes países. Mas é preciso estimular, pesquisar e progressivamente ir sendo mais exigente, estabelecendo normas mais condizentes com o desenvolvimento alcançado.

Há muitos instrumentos e meios para conduzir tais avaliações. A maioria foi produzida e avaliada em países mais avançados. Seu uso nos países iberoamericanos requereria adaptação e pesquisas de validação que poderiam ser coordenadas e financiadas pelas agências de fomento à pesquisa ou pelos órgãos estatais responsáveis pela avaliação e credenciamento. Esta é uma área carente de pesquisa no Brasil.

A aplicação de instrumentos deste tipo deve ser feita dentro de um contexto científico, que pede cautela e pesquisa. Deve inicialmente ser setorial para posteriormente abranger a totalidade das Pós-Graduações.

Em relação **ao quando** avaliar, é de se esperar uma avaliação contínua em termos da realizada pelo próprio programa e as realizadas pelos órgãos da IES e pelos órgãos ou agências estatais ou profissionais, poderá ter periodicidade coincidente ou não, mas com média igual ou superior a dois anos, mesmo que os relatórios sejam solicitados, para fins de acompanhamento, a cada ano.

Há ainda a considerar que a avaliação tem se restringido aos cursos de mestrado e de doutorado e que deveria passar a incluir, de forma sistemática também, os cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

É necessário que haja um envolvimento de agências financiadoras de pesquisa, dos órgãos responsáveis pela avaliação para que se possa tentar no Brasil programas de avaliação cientificamente elaborados, aplicados e analisados dentro dos parâmetros da ciência. Um teste científico com a proposta originada do **Seminário Itinerante Internacional sobre Avalua-**

clón y Acreditación de Programas de Postgrado - SIEVA, pode ser uma forma de melhorar ou acelerar um processo de avaliação científica unificado no país. A réplica deve ser conduzida dentro dos parâmetros da pesquisa científica e os primeiros resultados devem ser usados com cautela, até que haja aprimoramento dos instrumentos e novas aplicações sejam feitas no país. Estudo preliminar em cima do sistema de Pós-Graduação no país seria recomendável.

Trata-se de uma trajetória demorada e árdua, onde as dificuldades científicas se somarão às decorrentes das variáveis negativas referidas no início do presente trabalho. Mesmo assim, é preciso investir nesta direção.

ACHEGAS PARA A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA HOSPITALAR NO BRASIL: ESTUDO DE CASO DE PREPARO PARA A HOSPITALIZAÇÃO.

Geraldina Porto Witter
(PUCCAMP)

WITTER, G.P. *Achegas para a história da psicologia hospitalar no Brasil: estudo de caso de preparo para a hospitalização. Estudos de Psicologia*, 10(1): 151 - 156, 1993

Hoje a Psicologia e os profissionais que a praticam estão ganhando espaço progressivamente nos hospitais brasileiros, onde atuam reduzindo ansiedade, cuidando das relações interpessoais, de aspectos ergonômicos e organizacionais, preparando para a cirurgia e cuidando de diversos outros problemas (Bordin, 1990; Zannon, 1991; Pires, 1992; Domingues, 1993). Entretanto, esta tem sido uma conquista árdua, lenta e que decorreu do esforço e da competência de vários profissionais.

O objetivo deste trabalho é resgatar a contribuição de uma psicóloga para um aspecto específico - a hospitalização de crianças. Não se pretende recuperar toda a sua contribuição para a área, apenas uma pequena parte de seu fazer científico e profissional é aqui enfocado.

Por se tratar de uma contribuição para a história, convém inicialmente apresentar, sucintamente, a Autora do pioneirismo que se pretende aqui resgatar.

A Autora

A Prof^a Dr^a Maria Cecília Manzolli nasceu em 03 de abril de 1937, na cidade de Ribeirão Preto (SP), sendo filha do casal Honória e João Luiz Manzolli. Casou-se em 1977 com Dario Pereira Ramos, tendo desta união nascido Uirá Manzolli Ramos (Manzolli, 1980b).

Professora primária formada pela Escola Normal Livre Sinhá Junqueira (1953), em Ribeirão Preto, continuou seus estudos na Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, Baurú, por onde tornou-se bacharel em Psicologia em 1958. Em 1959 obteve o título de licenciada nesta mesma área pela PUCCAMP, onde também obteve o diploma de orientadora educacional. Em 1968 obteve o título de especialista em Psicologia Educacional na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (São Paulo).

O Mestrado em Psicologia Educacional foi obtido no Instituto de Psicologia da USP, em 1970 e o Doutorado decorreu de tese defendida na Escola de Enfermagem da USP-RP, no ano de 1972. Em 1980a, defendeu sua tese de livre-docência, nesta última escola, enfocando o tema: **A Psicologia nas Escolas de Enfermagem**. Psicóloga, tem o registro de nº 0064, no CRPO6.

Ao longo de sua carreira universitária teve oportunidade de contribuir para a formação de outros profissionais, orientando 14 mestres e 04 doutores (até 1992), 40 outras orientações, participando de comissões examinadoras de trabalhos acadêmicos de diversos níveis, destacando-se aqui sua colaboração de exame de 22 bancas (livre-docências e doutorados) e 63 mestrados.

Sua produção científica inclui 6 livros, 84 artigos. Também produziu obras didáticas entre as quais se destaca para estudo - **João e o Hospital** que não foi publicada, mas é um trabalho pioneiro que merecerá maior atenção neste artigo.

João e o Hospital

A hospitalização e as situações daí decorrentes podem gerar vários problemas psicológicos criando condições para o estabelecimento inclusive do chamado hospitalismo, com o que os especialistas estão se ocupando desde os anos quarenta (Lipp, 1983; Guimarães, 1988). Além disso, outros aspectos bio-psicológicos passaram a ser observados (Lisboa, 1973; Ranna e col., 1988) relacionados com o atendimento especialmente de crianças em hospitais.

O contexto da preocupação com o efeito das variáveis psicológicas influenciando no bem estar, na cura, na busca da saúde global sucitou a aceitação e o desenvolvimento do trabalho de psicólogos no contexto hospitalar. Isto já era realidade no exterior (Domingos, 1993) nos anos setenta, mas ainda estava longe de aparecer na vida hospitalar brasileira de forma sistemática e com um impacto apreciável. Esforços isolados se faziam em um ou outro hospital, conduzidos por pessoas que procuravam desbravar novas fronteiras para a Psicologia no Brasil. Entre elas estava Manzolli que, lecionando e

supervisionando o trabalho de alunos de Enfermagem da USP (RP), buscou uma melhor utilização do saber psicológico no âmbito da vida hospitalar.

Recorrendo às palavras da Autora (Correspondência remetida a Witter, em 03 de março de 1993), pode-se retomar o início deste esforço. Ao se referir a **João e o Hospital** diz:

"É um livrinho que nasceu no início da década de 70, a partir de observações e vivências da autora como psicóloga e docente de Psicologia na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, quando presente nos estágios de alunos em hospitais gerais. É um dos resultados concretos de estudo e discussão em disciplinas cursadas pela autora no mestrado em Psicologia", que a Autora cursava no Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP, em São Paulo.

No começo dos anos setenta uma tecnologia resultante da análise experimental do comportamento - a instrução programada - que aqui chegara na década anterior, passa a ter a atenção de vários pesquisadores e cresce a produção de pesquisas e materiais com este formato, absorvendo os conceitos básicos da psicologia da aprendizagem. Manzolli caminha nesta mesma direção de produção, procurando na realidade de seu trabalho um espaço para usar a tecnologia emergente.

A instrução programada por suas características peculiares (auto-instrução, reforçamento imediato, atendimento ao ritmo individual, seqüenciação de dificuldade) base científica e eficiência garantida pareceram à Autora atender às necessidades de um instrumento para preparar a criança, que já soubesse ler, para uma fase difícil de sua vida a hospitalização.

Os hospitais não contavam com pessoal preparado para suprir as necessidades de um programa de assistência ao paciente no que dizia respeito à hospitalização ou a qualquer aspecto, inclusive cirurgia, do que dela pudesse decorrer. O quadro parece não ter mudado, lembra a Autora no documento já mencionado, o que se confirma por trabalhos feitos na área recentemente (Domingues, 1993; Pires, 1992). Para tanto, um material eficiente que permitisse à criança inteirar-se das informações relevantes, poderia ser de grande valia. Manzolli passa a dedicar parte de seu tempo à pesquisa e à produção de um texto programado que pudesse servir para a preparação geral de uma criança, na faixa escolar, com algum domínio da leitura, quando de sua hospitalização.

O formato dado ao produto é de uma brochura; o papel tendo de altura 18 cm e de largura 23 cm; na capa aparece o personagem João, sorridente, olhando para o prédio do hospital, diante do qual está parada uma ambulância, seguem-se 72 páginas de instrução programada do tipo linear, um quadro por folha, cada quadro requerendo do leitor uma resposta por

escrito ou a escolha de uma dentre duas ou mais alternativas, com a resposta correta apresentada à margem esquerda da página seguinte. Os primeiros quadros ensinam como usar o livro programado. Os demais descrevem a história de João, da qual o leitor participa completando as lacunas deixadas em branco no texto ou escolhendo alternativas de resposta.

Na carta de Manzolli já referida, ela assim resume o conteúdo: "**João e o Hospital** conta a estória de um garoto que ao adoecer necessitou deixar por uns dias sua casa, familiares, escola, amigos, para ficar hospitalizado. Visa dar uma idéia do que consiste esta permanência no hospital, pessoas com que vai interagir, onde dormir, comer, o processo total de tratamento até sua liberação e readaptação ao cotidiano". É de se destacar que quando brincar e lazer ainda não eram preocupação de pesquisadores brasileiros, já eram cuidados pela Autora, ao preparar a criança enferma sobre as condições de lazer e de brincar que teria no hospital em comparação com as que desfrutava antes.

O texto tem as características adequadas à linguagem da criança-alvo, respeitando as suas características lingüísticas e evitando um eventual desentendimento, tão relevante no processo de interação da criança com o texto (Carelli, 1992; Heller, 1991). São frases curtas, diretas, auto explicativas e que ainda têm o devido e correto apoio na ilustração. Esta última é adequadamente integrada ao texto o que também é muito relevante quando se trata de texto para crianças (Wright, 1989; Slaughter, 1993), tendo características boas de legibilidade, sendo os traços simples. São aspectos cuidados que se tornaram recomendações freqüentes na produção científica sobre ilustração de material para escolares nos anos setenta e oitenta. Este fato é uma evidência do pioneirismo da Autora e da atualização do uso no seu texto de informações científicas esboçadas nos anos sessenta e começo da década seguinte.

A meta de **João e o Hospital** é usar a informação como forma de preparo para reduzir possíveis respostas emocionais negativas que possam prejudicar o processo de cura, de atendimento, de qualidade de vida que a criança terá no hospital. Esta é hoje uma preocupação comum entre os que se ocupam com o atendimento e o preparo de crianças e adultos para enfrentar situações difíceis, desagradáveis e mesmo de alto risco envolvendo a saúde e até mesmo a vida (Jenkins, 1990; Huerta, 1990). Entretanto, uma formalização, uma sistematização, uma produção (instrução programada) fazendo isto, transformando a preocupação em um instrumento para a ação efetiva e eficiente, sem dúvida, há vinte anos, era um ato inovador no Brasil. Infelizmente, como muito do que se faz nos países em desenvolvimento, passou quase que despercebido.

Certamente, ganharam as crianças que já então usufruíram desta assistência, que tiveram facilitado seu ingresso no hospital, que puderam compreender melhor seu inter-relacionamento com o pessoal médico e paramédico do hospital. Muitas outras poderiam ter sido beneficiadas com uma boa divulgação da matéria. Mas ainda há tempo para recuperar o uso deste texto e, possivelmente, dar-lhe um destino mais útil e de conhecimento de muitos.

Diz a Autora: "Ressalva-se que seja feita uma pesquisa inicial para se verificar a adequação à clientela alvo, em termos lingüísticos e de rotina hospitalar, bem como na redução do estresse para admissão e alta do escolar no hospital". São temas para outras pesquisas.

João e o Hospital é uma obra pioneira que merece ser resgatada, atualizada e que pode ser útil a quantos se ocupam com a preparação para a hospitalização, de uma maneira geral ou com problemas mais específicos como o preparo para a cirurgia ou para a participação de exposição de doentes em reuniões profissionais ou didáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDIN, I.A.S. (1990) Ansiedade da criança hospitalizada: ausência ou dificuldade na relação equipe-paciente? **Revista Paulista de Pediatria**, 8 (29): 67-70.
- DOMINGOS, N.A.M. (1993) **Preparo para a cirurgia**: teste de programas psicológicos na redução da ansiedade de crianças e mães. Mestrado. PUCCAMP, Campinas.
- GUIMARÃES, S.S. (1988) A hospitalização na infância. **Psicologia Teoria & Pesquisa**, 4(2): 103-112.
- HELLER, M.F. (1991) **Reading-writing connections**: from theory to practice. New York: Longman.
- HUERTA, E.P.N. (1990) Brinquedo no Hospital. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 24(3): 319-328.
- JENKINS, C.D. (1990) Emphasis on behavioral sciences increasing at the World Health Organization. **Behavioral Medicine**, 16(1): 45-46.

- LIPP, M.N. (1983) A criança hospitalizada. **Psiquiatria e Saúde Mental**. São Paulo: Autores Associados, 251-253.
- MANZOLLI, M.C. (s/d) **João e o Hospital**. Ribeirão Preto (mimeo).
- MANZOLLI, M.C. (1980a) **A Psicologia em Escolas de Enfermagem**. Livre-Docência. Escola de Enfermagem, USP, Ribeirão Preto.
- MANZOLLI, M.C. (1980b) **Memorial**. Apresentado ao concurso de Livre Docente em Psicologia, Escola de Enfermagem, USP, Ribeirão Preto.
- MANZOLLI, M.C. (1993) Carta remetida a G.P. Witter, 3 de março de 1993.
- PIRES, D.C.H. (1992) **Ansiedade de Pacientes e reuniões ambulatoriais interdisciplinares**. Dissertação de Mestrado, PUCCAMP, Campinas.
- SLAUGHTER, J.P. (1993) **Beyond story books: Young Children and the Shared Book Experience**. Newark, Dell: IRA.
- WRIGHT, A. (1989) **Picture for language learning**. New York: Cambridge University Press.
- ZANNON, C.M.L.C. (1991) Desenvolvimento psicológico da criança: questões básicas relevantes à intervenção comportamental no ambiente hospitalar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 7(2): 119-136.

INFORMATIVO

A PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NA PUCCAMP EM 1992 (*)

GERALDINA PORTO WITTER
PUCCAMP

Durante o ano de 1992, não ocorreram mudanças curriculares, espaço físico, ou estruturais no Programa, o qual teve evolução mais de caráter quantitativo do que qualitativo. A relação orientando/orientador melhorou passando a ser de 6/1 na área de Psicologia Clínica e de 7,2/1 em Escolar.

Durante o ano foram defendidas 13 dissertações na área de Clínica, com tempo médio de titulação (TMT) de 34,5 meses e em escolar ocorreram três defesas com tempo médio de titulação de 24 meses, sendo o tempo médio do programa de 29 meses.

A Tabela 1, apresenta a evolução o TMT nos últimos cinco anos, permitindo uma perspectiva do evoluir desta variável.

TABELA 1 - Tempo Médio de Titulação nos últimos cinco anos

ANO	Nº DE DISSERTAÇÃO	TMT (MESES)
1988	10	53
1989	4	38
1990	18	53
1991	14	40
1992	16	29

Na Tabela 2, aparece a evolução das publicações docentes vistas em seu conjunto, de 1988 até 1992, percebendo-se uma melhora progressiva nos últimos anos.

(*) Dados extraídos do relatório CAPES - 1992

TABELA 2 - Publicações Docentes (1988/1992)

ANO	PUBLICAÇÕES	MÉDIA
1988	45	4,5
1989	37	3,7
1990	40	4,4
1991	75	6,3
1992	71	5,7

Uma perspectiva mais analítica da produção docente em termos de publicações pode ser obtida através da Tabela 3.

TABELA 3 - Produção Docente/Discente por tipo de publicação

Publicações	Docente	Alunos	Total
Artigos em Revistas Nacionais	08	05	13
Artigos em Revistas Estrangeiras	01	-	01
Trab. Completos Anais C. Nacionais	08	07	15
Trab. Comp. Anais C. Internacionais	01	-	01
Cap. Livre Publ. Brasil	07	-	07
Artigos Jornais Brasil	15	09	24
Resumos Anais Cong. Nac	12	16	28
Resumos Anais Cong. Int.	03	-	03
Resenhas	13	02	15
Coletâneas	01	-	01
Folhetos	01	-	01
Total	71	38	109

O total de publicações cadastráveis no Formulário H da CAPES foi de **71** para os docentes e de **38** para os discentes, sendo a média dos professores de **5,7** produções no ano de 1992. O Total de artigos em periódicos nacionais aglutinados com o de artigo que apareceram em revistas estrangeiras foi sete, sendo a média de 0,5 artigo por docente. Aos 15 trabalhos que apareceram por completo nos anais nacionais foi agregado o internacional, tendo-se em média 1,2 trabalhos inteiros publicados em anais de congresso e similares. Seis capítulos de livros Nacionais levaram a assinatura de docentes do departamento ($x=0,5$). Em média os docentes publicam 1,2 textos em jornais difundindo conhecimentos psicológicos e os alunos publicaram oito deste tipo de trabalho. Resumos em anais nacionais totalizaram 12 contribuições de docentes e 16 de alunos. Somando-se estas produções docentes com as dos próprios que apareceram no exterior, obteve-se um total de **15** produções e uma média de **4,3** produções por docente. Além disso, houve produção de resenhas, coletânea e folheto.

Mesmo considerando que pode não estar completa a produção discente pode-se dizer que ela apresenta-se maior que em relação ao ano anterior, sendo de se destacar a participação em congressos. A média de produção por aluno foi de 0,51.

Considerando a filosofia do projeto pedagógico da PUCAMP e que Psicologia Escolar está voltada para a mudança do que ocorre na realidade brasileira, justifica-se a preocupação de veicular a produção científica do Programa primeiramente no próprio País, bem como, de fazê-la chegar ao consumidor mais direito (psicólogo, professores, pais).

O evoluir da produção técnica e artística do corpo docente, de 1988 até o ano base aqui enfocado, aparece sinteticamente na Tabela 4, verificando-se uma estabilidade relativa nos anos anteriores com crescimento em 1992.

TABELA 4 - Produção Técnica e Artística do Corpo Docente (1988/1992).

ANO	PRODUÇÃO	MÉDIA
1988	142	14,2
1989	130	13,0
1990	94	10,4
1991	146	12,2
1992	209	16,1

O esforço sistemático para coleta de produção do corpo docente teve início em 1991, com média 0,7, em 1992, cresceu para 1,2.

Na Tabela 5, aparece discriminada a Produção Técnica e Artística de professores e alunos de programa por tipo de atividade.

TABELA 5 - Produção Técnica e Artística do Corpo Docente e Discente em 1992

Tipo de Produção	Docentes	Alunos	Total
Assessoria e Consultoria Téc. Cient.	17	19	36
Relatório Técnico	4	1	5
Relatório de Pesquisa	5	-	4
Org. Promoção de Eventos	14	1	15
Cursos de Curta Duração	17	5	22
Prestação Serviços Área Saúde	4	-	4
Edição de Periódicos	10	-	10
Editoração	26	-	26
Org. Eventos Artísticos	01	-	01
Pintura, Desenho...	01	-	01
Mat. Didático e Instrumental	05	-	05
Conferências, Comunicações	99	65	164
Part. Programas Rádio/TV	07	-	07
Total	209	91	300

Os membros do Programa estiveram envolvidos em 36 **atividades de assessoria**, sendo 17 da responsabilidade de docentes e 20 de discentes, variando da assessoria de pesquisa até a assessoria de atendimento a problemas psicológicos. A atuação envolveu órgãos de universidades diversas, estatais, municipais e de instituições assistenciais de caráter público e privado. A média foi de 1,2 docentes envolvidos com assessoria, ou seja,

pelo menos uma por docente. É de se destacar o envolvimento dos alunos nesta atividade.

Os relatórios técnicos (N=6) e de pesquisa (N=5) dizem respeito aos relatórios apresentados às agências financiadoras.

A maioria do corpo docente esteve envolvida com a promoção de eventos, compreendendo 14 participações em eventos ocorridos. Destes **eventos** um foi de **cunho nacional**, seis **regionais**, seis **locais** e outros quatro **institucionais**.

Além disso, também face ao desempenho e ao apoio departamental e institucional dado pela PUCCAMP à realização do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, a comissão da International School Psychology Association aprovou a realização do **Congresso Internacional de Psicologia Escolar em Campinas (1994)**. Vários docentes e alguns alunos já estão envolvidos com os preparativos deste evento. Entretanto por se estar ainda em fase inicial dos trabalhos estas atividades não foram computadas no Formulário I.

Ocorreu um esforço grande de difusão do conhecimento através de **cursos de curta duração**, tendo os alunos ministrado cinco cursos e os professores 17, com média de 1,3 por docente.

Quatro atividades regulares de **prestação de serviços na área de saúde** foram registradas. Além disso, as bases para o laboratório de hipertensão e estresse, sob a direção da Dr^a Lipp foram, estabelecidas e no próximo ano, nova área de atendimento à saúde estará em funcionamento.

O corpo docente esteve envolvido na edição de Periódicos nacionais indexados (N=2), de Catálogos de interesse Científico (N=1) Anais (N=1), Boletins de Entidades Científicas (N=2), Boletins de outras entidades (N=1), ou seja seis suportes informativos diversos contaram com participações de docentes do programa. Na editoração foi registrada uma maior participação, como é de se esperar. Os docentes apresentaram 26 contribuições neste sentido envolvendo duas revistas internacionais (*Creativity Research Journal*, *Reading Research Quarterly*), sete periódicos nacionais indexados (*Estudos de Psicologia*; *Trans-informação*; *Revista de Nutrição da PUCCAMP*, *Psicologia - USP*; *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*; *Revista da Faculdade de Educação da USP e Psicologia Teoria e Pesquisa*), além de boletins informativos. A média é de duas participações por docentes, ou seja, colaboram, em média, em pelo menos duas fontes de veiculação do conhecimento científico.

Um docente organizou um evento cultural de cunho municipal e outro participou de exposição de pinturas e desenhos.

Foram produzidos ou adaptados dois instrumentos de investigação científica, tendo sido criado outro que tanto tem fins didáticos como de pesquisa e três manuais de ensino.

Os docentes responderam por 99 trabalhos do tipo **palestras**, comunicações, mesas redondas e similares e os alunos 65 trabalhos desta categoria, totalizando 164 apresentações. No caso dos docentes a **média foi 7,6** trabalhos ao longo do ano.

Além disso, foram registradas sete participações em rádio e televisão.

Também foram aprovados 22 projetos de dissertação na área de Clínica e nove na de Escolar.

Professores e alunos encaminharam trabalhos para publicação. Estes encaminhamentos aparecem na Tabela 6.

O dados apresentados na Tabela 6 mostram que para o próximo ano os docentes deverão ter publicados cerca de 44 textos, se a editoração não sofrer atrasos. Estes dados permitem que tange aos professores. Embora lidando com dados parciais, complementa-se que os alunos encaminharam para publicação 13 trabalhos que estão no prelo.

TABELA 6 - Trabalhos no prelo de professores e de alunos que estão no prelo.

Tipo de trabalho	Professores	Alunos	Total
Livro	11	-	11
Cap. de livro	02	-	02
Artigos em Periódico	23	08	31
Resenha	06	05	11
Anais	01	-	01
Comunicação	01	-	01
TOTAL	44	13	57

Os docentes do Departamento também participaram de várias comissões em outras instituições, com uma média de 2,7 participação por docente.

Em todas as comissões examinadoras do Departamento contou-se com a participação de docentes de outras instituições de ensino superior, sendo isto considerado um tipo de intercâmbio e de validação externa da

produção do Programa. Além destes recebeu para palestras, mesas redondas e mini-cursos, **39 docentes**.

A aula inaugural foi confiada à Dra. Edda Bontempo e versou sobre o tema **O Brinquedo na Clínica e na Escola**.

Além da aula inaugural, merecem destaque como promoção do Departamento os seguintes eventos:

. Promoveu-se o **Simpósio Psicanálise e Pós-Graduação** integrando o corpo docente e discente de pós-graduação da PUCCAMP e UNICAMP, profissionais da comunidade.

. A **XI Semana Multidisciplinar** teve seu tema definido após consulta à Comunidade Acadêmica, tendo-se optado por: **Doenças Estigmatizantes**. Contou com a colaboração de profissionais de várias áreas e com uma frequência assídua e seleta. Os vários aspectos da questão foram enfocados em diversas mesas redondas assim o evento com produtividade e envolvimento com a comunidade.

. O Departamento atuou intensamente no **I Seminário Interno de Pesquisa do I.P. PUCCAMP**, sendo de destacar a harmoniosa participação e colaboração de docentes, tanto da pós-graduação como da graduação. Foi uma realização muito produtiva e que ensejou um bom intercâmbio entre graduação e pós-graduação.

. O Departamento também promoveu as **1ªs Jornadas sobre Mídia e Tecnologia a Serviço do Ensino, Aprendizagem e Treinamento: perspectivas psicológicas e educacionais**, evento que também permitiu intercâmbio com outras instituições universitárias e dedicadas à comunicação de massa. Foi também um encontro muito produtivo e de intercâmbio excelente.

. Ainda como forma de intercâmbio, o Programa promoveu, com o concurso de docentes de outras instituições, seis **mini-cursos** que serviram para abrir novas perspectivas e enriquecer o currículo acadêmico.

Além disso, a Coordenação Geral de Pós-Graduação promoveu o **I Encontro de Ex-alunos de Pós-Graduação da PUCCAMP**, no qual os membros do Programa participaram intensamente e ao qual compareceram vários ex-alunos de psicologia.

O Programa compreende quatro linhas de pesquisa por área, estando todas produzindo sendo o total por linha o seguinte: **Teorias e Práticas diagnósticas-156; Análise de Problemas Comunitários e Saúde Mental-**

21; Aspectos Sócio Culturais da Personalidade, do Comportamento do Desenvolvimento-17; Avaliação da Psicologia Clínica (docência, pesquisa e extensão)-21; Aquisição e Desenvolvimento do Conhecimento Acadêmico-123; Aprendizagem Informal-41; Psicologia Escolar: a formação, a prática e a pesquisa-59; Prevenção de Problemas Psico-Sociais-15.

Receberam convites especiais para participar de congressos internacionais os docentes: Marilda Novaes Lipp, Raquel Souza Lobo Guzzo, Samuel Pfromm Netto, Saulo Monte Serrat, Solange Wechsler e Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral.

MARILDA NOVAES LIPP

Convidada a participar do Congresso Latino-Americano de Psicoterapia Analítica de Grupo.

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO

Comitê de Padrões e Prática Profissionais da ISPA - Vice-Coordenadora

SAMUEL PFROMM NETTO

Convite oficial da Associação dos Professores da Província de Hyogo, Japão, para presidir a Delegação Brasileira do VI Simpósio Nipo-Brasileiro de Educação a 13/11/92, em Yabu, Cho, Japão.

SAULO MONTE SERRAT

Convidado a participar IV Conferência Latino Americano de Com. Terap. Peru.

SOLANGE WECHSLER

Convidada a participar IV Encontro Latino Americano de Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas realizado em cuba, 17-21 de janeiro de 1992.

Convidada a participar de Congresso Creativity and Innovation realizado na África.

Participação no Leaderships Comitee da Associação Internacional de Psicologia Escolar como Presidente de Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, durante o Congresso XV International School Psychology Colloquium, Istambul, Turquia de 24 a 28 de julho de 1992

Convidada pelo ISPA para discussão de proposta do Congresso Internacional de Psicologia Escolar para o Brasil em 1994.

VERA LÚCIA ADAMI RAPOSO DO AMARAL

Convidada a participar do X Congress of the International Confederation for Plastic and Reconstructive surgery, de 28 de junho a 4 de julho de 1992 em Madrid-Espanha.

Convite feito pela Dr^a Hillary Broder, Associate Director em Psicologia da University of North Carolina Crânio Facial Center para participar de mesa redonda Intitulada "Influence of psychosocial factors in patients with Crânio facial amonalties and their parents". Durante o 7 th. International on Cleft Palate and Related Craniofacial Anomalies, que aconteceu dia 31 de outubro a 5 de novembro de 1993 - USA

26 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA 1993

Pelo aqui sintetizado é evidente a produtividade científica do Programa, bem como preocupação em veicular a produção tanto nos meios científicos como para o grande público.

O clima de Trabalho no Departamento, o apoio institucional e dos órgãos estatais, bem como, os avanços em termos de carreira garantiram o quadro aqui apresentado e tendem a assegurar boas condições para o próximo ano.

Além disso, foi definida uma nova estratégia de administração para o Departamento, visando agilizar todas as suas atividades. Trata-se da administração através de Comissões que se responsabilizam por aspectos específicos das atividades de bolsas; acompanhamento da produção discente; apoio e desenvolvimento da pesquisa; eventos e publicações. Espera-se com a implementação destas estratégias um avanço de produtividade para o ano de 1993.

Espera-se ainda para o próximo ano:

- melhorar as condições de espaço físico;
- organizar seminários ou mini-cursos internacionais;
- organizar mini-cursos com docentes de outras universidades brasileiras;
- manter o estímulo à pesquisa e à publicação entre docentes e discentes;
- pesquisar atuação de ex-alunos;
- promoção de encontro de ex-alunos;
- buscar maior integração com a graduação;

- pelo menos, manter o atual tempo médio de titulação e se possível melhorá-lo;
- melhorar a estrutura burocrática e de arquivo do departamento e
- melhorar o envolvimento de alunos nas pesquisas docentes.

Entretanto, a principal meta será a instalação do nível de doutorado.

Tudo indica que o pretendido será plenamente alcançado posto que medidas decisivas já foram implementadas. Além disso é possível contar com o empenho, dedicação e apoio do corpo docente, discente e dos funcionários. Todos procuram fazer o melhor que podem para garantir a evolução positiva do curso.

Dissertações Defendidas

- 02.12.75 Sonia Maria Ribeiro Wolf
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico com Jovens Sujeitos Farmacodependentes".
- 27.07.76 Maria Emilia Tormena
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Desenvolvimento Motor em Pré-Adolescentes e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27.07.76 Saulo Monte Serrat
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Aspectos Cognitivos e Educacionais de Crianças e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27.07.76 Regina Maria Leme Lopes de Carvalho
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Psicodiagnóstico de Rorschach em Pré-Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 22.06.77 Sebastião Eliseu Júnior
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Mecanismos de Defesa do Ego na Formação do Sonho".
- 04.07.77 Gerald Gregory Júnior
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Teoria da Autopiedade Compulsiva Infantil e Terapia Antiqueixa. Experiência em Clientes Brasileiros e Estudo Longitudinal do Tratamento de um Caso".
- 30.12.77 Mariano Stacieski
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Neuroticismo e Fatores Psicológicos na Infância do Delinqüente".
- 30.12.77 Vicente de Paula Moretti Guedes
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"O Inventário de Campinas e Problemas Emocionais de uma População Colegial"

- 17.01.78 Sonia Moraes Jaehn
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Comparativo das Relações Afetivo-Emocionais entre Crianças criadas em Família, através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 17.01.78 Teresa Cariola
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Avaliação da Diferença Intelectual em Crianças Educadas em Instituições e Família através de Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 27.04.78 Judith Buonomano
Orientador: Dr. John Boren
"Mudança de Cultura, Depressão e a Dimensão Locus of Control".
- 21.06.78 Ary Nepote
Orientador: Dr. João Carlos Nogueira
"A Linguagem como Instrumento Regulador e Mediador da Identidade Humana".
- 22.06.78 Maria Elisa Guimarães Jordão
Orientador: Dr. John Jay Boren
"O uso da Técnica de Fumar Rápido e Quatro Esquemas Diferentes de Auto-Registro de Segmento para Modificar o Comportamento de Fumar".
- 11.09.78 Ilka da Veiga Moroni
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Curso Programado em Escola Secundária: Análise de Duas Variáveis Internas".
- 30.03.79 Sérgio Pogetti Filho
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Modificação do Comportamento Verbal (Gagueira) em Ambiente Natural: Dois Estudos de Caso
- 28.06.79 Hipólito Carretoni Filho
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Biofeedback: Uma revisão Monográfica".
- 30.08.79 Myriam Lúcia Mazzarella
Orientadora: Dr^a Raquel Rodrigues Kerbauy
"Educação e uma Escola Pública Municipal: Visão dos Alunos, Pais e Professores".
- 01.10.79 Elisabeth Teresa Brunini Sbardelini
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Um estudo sobre Homossexualismo Feminino e Neuroticismo".

- 01.10.79 Eduino Sbardelini
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Neuroticismo e Homossexualismo Maculino".
- 18.10.79 Maria Silvia Prado Gallupo
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Aplicação do procedimento de Azrin e Foxx (1974) para o controle da Micção em Crianças Normais: Alguns Problemas e Implicações Práticas".
- 08.11.79 Ana Maria Teresa Benevides Prestes De Camargo
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma Investigação da Personalidade de Estudantes de Psicologia Através do Método de Rorschach".
- 10.04.80 Martha Maria Cantatori Romano Pavan
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Observação Versus Manipulação na Aquisição do Conceito de Número através da Técnica de Escolha de Acordo com o Modelo em Crianças Atrasadas".
- 18.04.80 Ivan Roberto Capellato
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma contribuição ao Estudo do Autismo Infantil - A Relação Pais e Filho".
- 20.06.80 Ana Maria Arantes
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Tentativa de Compreensão da Dinâmica Psicológica de Mulheres Obesas - Estudo Realizado Através da Prova de Rorschach".
- 25.09.80 Roman Lay Becerra
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Utilidade Clínica do "Teste de Vida" em Crianças de 7 a 11 anos de Idade".
- 18.11.80 Osvaldo Brasil Silveira Almeida
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A função do Delírio Persecutório em Pacientes Psicóticos do Tipo Esquizofrênico Paranóide".
- 11.12.80 Leila Heimbürg Ferrua
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"A aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".
- 23.12.80 Maria Alice Salvador Bussato de Azevedo
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".

- 30.01.80 Leila Jorge
Orientador: Dr. José Carlos Simões
"Efeitos de Duas Drogas de Abuso: Anfetamina e Caetamina no Comportamento de Pombos, sob um Procedimento de Aquisição Repetida".
- 27.02.81 Maria Elisabeth Viotto
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
Estabelecimento de Critérios para Avaliação de Relatos Auto-Biográficos Escritos de Pacientes sob Atendimento em Terapia Anti-queixa".
- 27.04.81 Acácia Aparecida Angeli Dos Santos
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Desenvolvimento de Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: Um Estudo com Adolescentes Carentes".
- 04.05.81 Sofia Helena Porto di Nucci
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Análise Interna de Uma Medida Comportamental de Assertividade".
- 07.05.81 Elza Lauretti Guarido
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Percepção de Controle sobre o Trabalho em Grupo de Ferroviários".
- 15.06.81 Oscar Rossin Sobrinho
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalítica".
- 22.10.81 Daisy Inocência Margarida de Lemos
Orientadora: Dr^a Walderez de Barros Fonte Bittencourt
"Aplicação e Avaliação de um Programa de Treino assertivo a um Grupo de Menores Institucionalizados".
- 09.12.81 Cyntia Maria Rodrigues Rosa
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Estratégias Cognitivas e Comportamentais para Tratamento de Ansiedade Verbal".
- 17.12.81 Carmen Garcia de Almeida Moraes
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de O. Andrade
"A Vida de Casada: Descrição e Análise de Alguns Aspectos do Relacionamento Conjugal e Sexual de Um Grupo de Mulheres".

- 04.02.82 Lucilia de Lurdes Lucchio Goldestein
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Comparação de Três Modalidades de Aplicação de Um Programa de Auto-Controle do Peso a Adultos Obesos".
- 11.02.82 Vera Lúcia Pessagno
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Psicodrama de Casais - Seis Estudos de Caso".
- 19.03.82 Maria Helena Mantovani
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Procedimentos de Modelação, Expansão e Imitação no Desenvolvimento de Conceitos em Oposição por Crianças de Quatro Anos".
- 22.03.82 Almir del Prette
Orientador: Dr. Álvaro Pacheco Duran
"Treinamento Comportamental junto à População não Clínica de Baixa Renda: Uma análise Descrita de Procedimentos".
- 31.03.82 Maura Alves Nunes Gongora
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Depressão: Teorias de Aprendizagem e Construção de Uma Escala Brasileira para Avaliá-la".
- 02.04.82 Maria Adélia Jorge Mac-Fadden
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo sobre a Personalidade de Pacientes Psoriáticos Através da Prova de Rorschach".
- 14.06.82 Dayse Maria Borges Keiralla
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A influência de Diferentes Condições de Pré-Treino na Aquisição de Respostas Textuais".
- 28.06.82 Lysete Forlenza Pescinelli de Moraes
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Estudo de Um Caso Clínico Submetido a Terapia Antiquêixa Proposta por G.J.M. van den Aardweg".
- 06.07.82 Hilda Ray Salmona
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Processo experimental da Terapia Antiquêixa - Proposta por Gerard G.J.M. van den Aardweg".
- 13.09.82 Maria Isabel T.C. Oliveira
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Terceira Idade e Aposentadoria: Sinônimos de Crise".

- 29.09.82 Marcus Vinicius Sieburger
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Juventude e Sexo. Um Estudo do Comportamento, Atitudes e Conceitos Sexuais do Adolescente da Nossa Sociedade".
- 28.09.82 Ruth Mattos de Cerqueira Leite
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Relação entre Distúrbios da Menstruação e Fatores Emocionais na Adolescência".
- 14.10.82 Maria José Gomes da Silva Nery
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Sexualidade Humana. Disfunções Sexuais, Conhecimento e Atitudes com relação a Sexo. Esquema de Um Curso de Orientação Sexual".
- 26.11.82 Maria Aparecida Gobby Ducatti
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Um Estudo sobre os Sentimentos dos Pais Decorrentes da Adolescência dos Filhos".
- 07.03.83 Lúcia Helena Tiosso
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Humor na Terapia Antiqueixa".
- 25.04.83 José Luiz do Amaral Batista
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Desenvolvimento e Teste de Um Sistema para Medir a Latência Inicial do Sono no Ambiente Natural do Sujeito".
- 19.05.83 Olímpia do Carmo Ferreira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Prática Médica - Prática Umbandista: Duas Formas de Lidar com o Doente Mental".
- 20.05.83 Getrudis Garcia Barreira
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Repercussões no Psiquismo Infantil de Cirurgias Lábio-Palatais Realizadas nos Primeiros Dezoito Meses de Vida".
- 01.10.83 Maria Tereza Gimenez
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Clínico da Fobia Escolar".
- 06.10.83 Norma Sant'ana Zakir
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Efeitos da Liberação e Retirada de Fichas na Frequência de Comportamentos Pré-Sociais e Anti-Sociais"

- 19.12.83 Fátima Cristina Souza Conte
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Encoprese - Estudo de Caso de Discussão Sobre a Intersecção Entre a Prática Clínica e a Pesquisa".
- 27.12.83 Maria Zilah da Silva Brandão
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Programação e Análise de Contingentes para a Alteração de Déficits e Excessos Comportamentais em Uma Criança Autista".
- 27.12.83 Meyre dos Santos Eiras
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A Gravidez como Etapa do Desenvolvimento da Mulher, Relatos de Grávidas Sobre Suas Experiências e Sentimentos à Parentalidade".
- 28.12.83 Esmeralda Aparecida Colombo Medeiros
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília De Oswald Andrade
"Mulher na Terceira Idade: Uma Tentativa de Levantamento de Determinantes da Solidão".
- 27.04.84 Alfredo Jorge Sallum Al'osta
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Validação do Procedimento de Desenhos - Estórias em Pacientes Psicóticos Maníaco-Depressivos Hospitalizados".
- 03.05.84 Ludmila Kloczak
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Relação entre Auto-Conceito e Expectativas de Moças e Rapazes Quanto aos Atributos de Um Parceiro Conjugal".
- 24.08.84 Vera Lúcia Menezes da Silva
Orientador: Dr. Sílvio Paulo Botomé
"A Percepção do Trabalho do Psicólogo Clínico em Depoimentos de Estudantes de Psicologia".
- 31.08.84 Antonio Cláudio Mazzaro
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Investigação Clínica da Personalidade de Adolescentes Homicidas através do Procedimento de Desenhos-Estórias".
- 14.09.84 Sonia Maria Petrocini
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Menor Abandonado: Estudo Comparativo de Duas Diferentes Instituições".
- 24.09.84 Célia Isabel Bento Maia
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Análise de Auto-Relatos de Mães e Pais Sobre Experiências e Sentimentos Ligados à Parentalidade e a Vida Adulta".

- 12.12.84 Helga Hinckenikel Reinhold
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Stress Ocupacional do Professor I".
- 14.12.84 Ricardo Justino Flores
Orientador: Dr. Walter Trinca
"A Utilidade do Procedimento de Desenhos e Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas".
- 28.01.85 Regina Elisabete Secaf Silveira
Orientadora: Dr^a Maria Clotilde Rosseti Ferreira
"Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches".
- 25.03.85 Nilton Antonio Sanches
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi
"Estudo Epidemiológico de Clientes da Clínica - Escola do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG)".
- 15.04.85 Maria Lúcia Castilho Romera
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassoria
"Considerações sobre Aspectos Psicológicos da Gravidez, Parto e Puerpério na Adolescência".
- 30.08.85 Vilma Maria Barreto Paiva
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A Velhice e o Corpo na Opinião de Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice".
- 03.11.85 Mariangela Gentil Savoia
Orientadora: Walderez de Barros Fontes Bittencourt
"Estudo Exploratório sobre a Repercussão Psicológica da Menopausa em um Grupo de Mulheres de Um Hospital Público".
- 22.11.85 Valdeque Ribeiro Nogueira Porto
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Estudo da Validação de um Procedimento de Família com Estórias, destinado à Exploração Clínica da Personalidade de Crianças".
- 26.12.85 Sueli Regina Gallo
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"A Relação Terapeuta-Paciente na Psicologia Centrada na Pessoa".
- 27.12.85 Denise Maria Guisard Dias
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Modelo de Treinamento Múltiplo para Deficientes Mentais de Habilitação para Professores Especializados na Área".

- 13.03.86 Regina Maria de Souza
Orientador: Dr. Antônio I. Tézis
"Contribuição ao Estudo da Personalidade de Adolescentes Surdos Através do TPC de Max Pfister".
- 15.03.86 Terezinha Eduardes Klafke
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassoria
"O Médico Lidando com a Morte: Aspectos da Relação Médico-Paciente Terminal em Cancerologia".
- 27.03.86 Almir Linhares de Faria
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Investigação Sobre Valores a Respeito do Ser Humano Presentes em Psicoterapeutas e em Suas Práticas Clínicas".
- 04.04.86 Sueli Aparecida Freire
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Experiências de Vida Adulta, Mudanças Sociais e Criação de Filhos Segundo Depoimentos de Pais e Mães de Crianças de 02 a 05 anos".
- 14.04.86 Sonia El Haouli
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Depoimentos de Pais e Mães com Referências à Parentalidade e a Vida Adulta, por Ocasião da Saída dos Filhos de Casa".
- 24.04.86 Marcionila Rodrigues da Silva Brito
Orientador: Dr. Luis Ernesto Rodrigues Tápia
"Dinâmica das Relações Familiares e Perturbações no Processo de Identificação de Meninos com o papel Sexual Masculino".
- 25.04.86 José Antonio Jacó Argumedo
Orientadora: Dr^a Terezinha Moreira Leite
"Psicoterapia em Grupo com Crianças".
- 02.05.86 Hilda Maria Aloisi
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Auto-Conceito e Sexualidade na Opinião de Pessoas Portadoras de Deficiência Física".
- 23.05.86 Jurema Leão Monte Arrais Tonelli
Orientador: Dr. José Jacquemin
"Uma Contribuição ao Estudo da Violência Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 09.06.86 Lylian Cristina Pilz Penteado
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Comportamento da Mulher na sociedade Atual. Uma Investigação Sobre as Opiniões e Atitudes das Pessoas Frente ao Tema".

- 28.10.86 Raquel dos Santos L.V.Pinheiro
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Estudo Clínico da Influência de Dois Procedimentos de Grupo na Resposta Sexual de Mulheres com Disfunção Sexual".
- 16.12.86 Maria Christina Monteiro Stroka
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Conceito de Autoridade Paterna em Pais de Diferentes Idades: Um Estudo Exploratório".
- 09.04.87 Marli Rodrigues Lunezo G. de Oliveira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Papel do Pediatra na Abordagem dos Problemas Psicológicos da Criança".
- 16.04.87 Antonio Carlos Mezêncio Dias
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo Exploratório de Alguns Farmacodependentes em Tratamento em uma Instituição de Campinas".
- 21.05.87 Regina Mara J. Gomes
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Estudo Descritivo das Circunstâncias, Motivações e Sentimentos Envolvidos no Abortamento Provocado".
- 04.06.87 Maria Helena de Camargo Ishido
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Deficiência Mental e o Impacto no Casal Parental - Estudo Psicológico de um Tipo Especial de Luto".
- 17.06.87 Maria do Socorro Moreira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Infidelidade Conjugal: Um Estudo de Comportamentos e Atitudes de Uma Amostra de Homens e Mulheres de Nível Educacional Superior da Cidade de Londrina".
- 17.09.87 Maria Celina Peixoto Lima
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Sexualidade Masculina e Atendimento Psicológico na Reabilitação de Pessoas Portadoras de Lesão Medular. Um Estudo Exploratório".
- 26.10.87 Cláudio Vital de Lima Ferreira
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Estudo Epistemológico das Doenças Mentais em Amostra Hospitalar no Sul de Santa Catarina"

- 04.11.87 Heloísa de Souza Camargo Pieri
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo do Desenvolvimento Psicosssexual e o Fator de Dependência de Adolescentes Toxicômanos em Psicoterapia Analítica".
- 24.08.88 Rosane Muller Costa
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Comparação da Incidência de Traços Autísticos no Período de 0 a 2 anos de Idade, em 3 Grupos de Crianças".
- 01.09.88 Helena de Cerqueira Leite Hexsel
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Separações e Defesas Maníacas no Processo Terapêutico".
- 27.09.88 Eluza maria Nardino Enck
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Observação de Bebês na Creche e na Família".
- 03.10.88 Milton Vicente Fernandes
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Teste Quick de Ammons & Ammons - Uma adaptação para crianças da Cidade de Uberlândia - MG.
- 07.10.88 Marly Aparecida Fernandes
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Fantasias Inconscientes de Primigestas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias".
- 26.10.88 Marília Martins Vizzotto
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Ausência Paterna e suas Associações à Psicodinâmica e ao Aproveitamento Escolar da Criança".
- 04.11.88 Maria das Graças Reis Nascimento
Orientador: Dr. Antônio Tézis
"Estudo Clínico sobre a Natureza das Relações Objetais em Mulheres Com Câncer de Mama".
- 02.12.88 Rita Helena S. de Oliveira Zellerhoff
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Maus Tratos Físicos na Infância: Aspectos Psicodinâmicos de Pais Agressores e Crianças Maltratadas".
- 13.12.88 Elisabeth Abib Pedroso de Souza
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Incidência de Stress no Período Pré-Menstrual em Mulheres Epilépticas".

- 13.12.88 Mara Lúcia Brucço Cristovam
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Uma Contribuição ao Estudo de Traços de Personalidade do Paciente Insuficiente Renal Crônico Através do MMPI (Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade)".
- 31.08.89 Leila Macieira Barbosa
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Estudo Sobre as Condições Externas que Cercam o Farmacodependente e o Alcoolismo".
- 23.10.89 Maria Aparecida Covolan
Orientadora: Marilda Emmanuel N. Lipp
"O Stress Ocupacional do Psicólogo Clínico: Seus Sintomas, Suas Fontes e Estratégias Utilizadas para Controlá-lo".
- 20.10.89 Carla Beatriz de Souza
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Um Estudo acerca do Funcionamento e dos Aspectos Relacionais do Processo de Supervisão Psicanalítica".
- 20.12.89 Luiz Fernando de Lara Campos
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Supervisão Clínica: um Instrumento de Avaliação de Desempenho Clínico".
- 24.04.90 Konrad Lindmeier
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Avaliação de uma "Relação de Ajuda" entre uma Clínica - Escola de Psicologia e sua Clientela".
- 14.05.90 Ana Sílvia Penteado Fiore Romano
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Levantamento das Fontes de Stress Ocupacional de Soldados da Polícia Militar e o Nível de Stress por Elas Criado: Uma Proposta de Um Programa de Curso de Controle do Stress Específico para a Polícia Militar".
- 17.08.90 Elaine Zorzi
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Variáveis que influem na Reintegração de Pacientes Psicóticos do Tipo Esquizofrênico".
- 31.08.90 Márcia Regina Ifanger dos Santos
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Habilidades Sociais em Adultos com Deficiência Mental: Tese de Procedimentos de Treino".

- 10.09.90 Rita de Cássia Ferramola
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Alto e Hetero - Conceito em Pacientes com Câncer. Variáveis Psicossociais".
- 13.09.90 Maria Aparecida de Paiva Montenegro
Orientador: Dr. Antônios Têrziis
"Sobre a Introdução do Narcisismo e a Noção de Sujeito na Teoria Freudiana".
- 07.10.90 Benedito Francisco Dimas Furtado Rego
Orientador: Dr. John Keith Wood
"Motivo do Abandono Precoce da Psicoterapia em uma Clínica Universitária: Interpretação a Partir do Relato de Ex-Pacientes Adultos".
- 07.11.90 Agda Terezinha Fontes
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Fatores Psicodinâmicos Associados à Dificuldade de Crianças em Cursar a Primeira Série do Primeiro Grau".
- 09.11.90 Wilson Denadai
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"A morte como Símbolo de Transformação".
- 21.11.90 Ana Cristina César Zamberlan
Orientador: Dr. John Keith Wood
"A Relação entre o Nível de Entendimento Empático e suas Alterações no Processo de Ludoterapia de Grupo: Um Estudo na Abordagem Centrada na Pessoa".
- 23.11.90 Alexandre Rodrigues Barbosa
Orientadora: Dr^a Eva Maria Lakatos
"Morte e Renascimento do Ego: uma Técnica de Evolução Psicológica sobre a Morte e o Morrer".
- 04.12.90 Kátia de Cássia Chechinato Segre Silva
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Atenção: Avaliação e Treino para Seqüência".
- 10.12.90 Cassandra Pereira França
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Investigações das Fantasias Inconscientes de Enfermidade e da Cura Presentes na Sessão Ludodiagnósticas: Estudo de Casos".
- 18.12.90 Denise Sampaio Monteiro Soares
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Stress do Executivo Brasileiro: Diferenças e Similaridades entre Homens e Mulheres".

- 18.12.90 Odilon Augusto Almeida Correa
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo de Relações entre Locus de Controle e Alcoolismo, em membros de Associações Anti-Alcóolicas".
- 21.12.90 Marta Maria Fontenele e Silva Caramuru
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"O Vínculo do Desejo: Uma Compreensão Psicanalítica da Adoção".
- 21.12.90 Regina Célia Sarmiento
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Gravidez na Adolescência, Amor, Busca, Desencontro?"
- 21.12.90 Deise Abegão de Camargo
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Incidência de Sintomas de Tensão Pré-Menstrual (S.T.P.M.) em uma Amostra de Mulheres Brasileiras".
- 15.03.91 Ana Christina de Motta Pacheco Cardoso de Mello
Orientador: Dr. Antônio Tézis
"A Escolha de Parceiro na Dinâmica de Relação Conjugal de Casais Favelados".
- 21.06.91 Nione Torres
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"Diagnóstico e Tratamento de Distúrbios de Pânico: Estudo de Caso em Terapia Comportamental".
- 02.07.91 Livia Márcia Batista de Andrade
Orientador: Dr. Antônio Tézis
"Alguns Aspectos Emocionais Relacionados à Disfunção da Articulação Temporo Mandibular".
- 04.07.91 Ana Clara Pereira Coelho
Orientador: Dr. Antônio Tézis
"A Psicose, Forclusão no Nome-do-Pai e o Adolescente Psicótico".
- 15.07.91 Jorge Antonio Darini
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Dor Crônica: Comparação da Intensidade da Dor, Depressão, Ansiedade e Estratégias de Manejo entre Três Grupos de Pacientes".
- 16.07.91 Maria Auxiliadora C. Cúrcio
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo do Stress e da Qualidade de Vida de Uma Amostra de Pacientes Oncológicos".

- 18.07.91 Carmen Maria Bueno Nerme
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Abandono Prematuro de Psicoterapia: Um Estudo Exploratório Comparando Motivos Alegados por Pacientes que Abandonaram ou não a Psicoterapia".
- 12.08.91 Denise Aparecida Pereira de Souza
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"A Experiência de Sofrer Queimaduras: Um Estudo do Medo com Crianças de 6 a 12 anos".
- 05.09.91 João Batista Ribeiro
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Fatores Inconscientes e Relações Objetais em Pacientes com Tentativas de Suicídio".
- 10.09.91 Analia Martins Cosac Quelho
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Psicanálise e Simbolização: Comparação da Produção Científica em Duas Revistas (Revista Brasileira de Psicanálise e Revue Française de Psychanalyse)".
- 11.10.91 Denise Figueiredo Souto
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizão Yoshida
"Estudo Exploratório sobre a Sexualidade Feminina em uma População Universitária".
- 08.11.91 Maria José Sorregotti Gilli
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Estudo do Relacionamento do Paciente-Médico e Equipe de Enfermagem em Cancerologia".
- 12.11.91 Roberta Ecleide de Oliveira Gomes
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Segredo Enunciado: Reflexão Psicanalítica sobre a Gagueira na Criança".
- 30.11.91 Marria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Psicoterapia Breve Conceito e Práticas levantadas pela técnica Delphi".
- 27.03.92 Clara Virginia Queiroz Pinheiro
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Um Estudo da Teoria Freudiana da Psicose".
- 27.03.92 Edna Linhares Garcia
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Complexo de Castração: Registro de um Percurso na Teoria Freudiana".

- 30.03.92 Oscar Xavier de Aguiar
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Comportamento Sexual do Portador de Deficiência Mental: Perspectiva das APAES/PAULISTAS".
- 06.04.92 Lúcia Helena Garcia Bernardes
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"A Formação do Psicólogo Clínico na Universidade de Alfenas: Um Estudo Contrastivo com as outras Modalidades de Atuação".
- 15-05-92 Yolanda Alexandre
Orientador: Dr. Samuel Pfromm Netto
"Crianças de Rua: Uma residência Alternativa"
- 03-07-92 Francisco de Assis Furtado de Oliveira
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Formação do Psicólogo Escolar em duas Instituições de Ensino Superior: Análise através dos planos de disciplinas"
- 10-08-92 Marcos Antonio Barg
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"O Discurso da Dor na Cefaléia"
- 11-08-92 Denise Cristina Hardt Pires
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"Ansiedade de Pacientes e Reuniões Ambulatoriais Interdisciplinares"
- 14-08-92 Josianne Lippi de Oliveira Chahin
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizao Yoshida
"Estudo de Validade Simultânea da Escala de Avaliação Global (Global Assessment Scale: GAS)"
- 21-08-92 Erlayne Cristina Faria
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizao Yoshida
"Um Estudo do Psiquismo Infantil Através de Desenho-Estória e do Sonho"
- 28.08.92 Maria Rosiris Rossi Vilela
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Estudo Psicológico de Crianças Talassêmicas: Uma Avaliação das Fases do Desenvolvimento Psicosssexual".
- 28.08.92 Izabel Cristina Riello
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Temperamento de Adolescentes na Realidade Brasileira: Um Estudo Preliminar para a Validação de Uma Escala"

- 30.09.92 Lúcia Emmanuel Novaes Malagris
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Stress e Úlceras Gastroduodenais: Interações Clínico Psicológicas".
- 30.09.92 Elizabeth Caiafa de Lima
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Obesidade a Contribuição do Estresse e de alguns Fatores psicológicos no se Desenvolvimento e Manutenção".
- 30.09.92 Anelise de Barros Leite Nogueira
Orientadora: Dr^a Solange Múglia Weschsler
"Criatividade e Percepção do Futuro Profissional em Estudantes de Psicologia".
- 23.10.92 Antonia Céli de Araujo Silva
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Estresse em Bancários: Qualidade de Vida: Estresse e Estressores Presentes em uma Amostra de Funcionários do Banco do Brasil".
- 25-02-93 Telma Sassi
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia A. Raposo do Amaral
"Ansiedade em Crianças com Disfunções Comportamentais e como seus Pais Discriminam a Ansiedade de seus Filhos"
- 25-02-93 Carmen Elvira Flores Mendonza
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Diagnóstico da Inteligência-Avaliação de Estratégias Cognitivas"
- 26-02-93 Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki
Orientadora: Dr^a Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
"Enfoque Psicossocial da Doença Crônica: Um Estudo sobre Depressão em Pacientes Pediátricos Portadores de Asma e suas Mães"
- 26-02-93 Rosa Maria Gimenez Lucas
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Atitudes e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras"
- 26-02-93 Neide Aparecida Micelli Domingos
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Preparo para Cirurgia: Teste de Programas Psicológicos na Redução de Ansiedade de Crianças e Mães"
- 04-03-93 Cecília Helena Pagote João
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia A. Raposo do Amaral

"Estudo sobre os Sentimentos de Mães de Crianças Portadoras de Deficiência Mental após o Nascimento e durante o Desenvolvimento de seus Filhos e durante"

02-04-93 Norida Teotônio de Castro

Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva

"Autoridades, Profissionais de Saúde e Pacientes - A Odisséia do Psicólogo na Saúde Pública"

02-04-93 Lucia Helena Ferreira Mendonça Costa

Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo

"Indicador de Risco e Fracasso Escolar na Escola Pública- Uma Pesquisa Exploratória com Multi-Repetentes de Séries Iniciais"

12-04-93 Nancy Lilian Del C. Alvarez Rosales

Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp

"Família e Institucionalização: Duas Variáveis influenciando a Auto-Estima"

EDITORIAL

Estamos começando o 10º ano de publicação regular e contínua de **Estudos de Psicologia**. Este fato é motivo de muita alegria posto que, mesmo internacionalmente, muitas revistas não vão além dos primeiros números, e outras não ultrapassam a barreira, um tanto mística, dos sete anos.

Estudos de Psicologia está entrando no seu 10º ano graças aos esforços de muitos que remeteram seus textos para análise e publicação, de muitos que trabalharam na editoração e de uns poucos que cuidaram da impressão. Entretanto, todos trabalharam tendo em vista o leitor que também tem atuado e estimulado a produção.

As dificuldades financeiras, a sobrecarga de trabalho, o uso da hora de lazer para a editoração, a constante busca de apoio e outras pequenas e grandes batalhas estão sendo sempre travadas para que **Estudos de Psicologia** continue a ser um veículo de comunicação para psicólogos e pessoas de áreas conexas.

Começam a emergir planos visando ao aprimoramento de **Estudos de Psicologia**. Ao longo deste 10º ano estarão em estudo as reformulações que viabilizem a melhoria do periódico. O leitor ainda receberá dois números, que completam o décimo volume neste formato, depois... espera-se poder presentear-lo com uma grata surpresa.

De qualquer forma, é preciso mais uma vez insistir que 1993 é um marco na história deste periódico, para o qual muitos contribuíram, levando muita informação útil aos leitores. Que este ano especial seja também um ótimo ano de gestação para a **Estudos de Psicologia**.

Geraldina Porto Witter

Lançamentos

Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de línguas espanhola e portuguesa

Cost US\$ 7,00 plus US\$ 2,00 mail cost. If you desire to buy it please fill out this form and send it with your check to Editora Átomo, address.

Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços *Apoio: Conselho Federal de Psicologia*

Cost US\$ 10,00 plus US\$ 2,00 mail cost. If you desire to buy it please fill out this form and send it with your check to Editora Átomo, address.

EDITORA ÁTOMO LTDA

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara

Campinas - São Paulo - Brasil - CEP[®] 13023-191

Fone/Fax (0192) 32-9340 e 54-6573

NOTA DE RODAPÉ:

Só é permitida na 1ª lauda e para indicar vínculo profissional, auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

ILUSTRAÇÕES:

1) Fotografias, devem ser nítidas, em papel brilhante, preto e branco, tamanho máximo 9 x 14 cm.

2) Figuras, devem ser apresentadas em papel, em preto e branco, de preferência à Nankin, tamanho máximo 20 x 30 cm

3) Quadros e tabelas: devem ser acompanhados de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Assinalar no texto, pelo número de ordem, o local de inclusão. Para reimpressão de Fotografias, Figuras, Quadros e Tabelas extraídos de outros textos, deve ser indicada a fonte de referência e anexada as autorizações da fonte e do autor

ENCAMINHAMENTO:

Enviar à Secretária da revista com carta em que conste a anuência para publicação; em caso de mais de um autor, todos devem assinar o documento. Indicar o vínculo profissional de todos os autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Devem vir indicadas corretamente e completas, seguindo-se as normas da APA e indicadas no corpo do trabalho pelo(s) nome(s) do(s) autor(es), acrescido da data entre parênteses. Ex. SILVA (1990), SILVA e cols. (1990).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Dr. Gilberto Luiz Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Dr. Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Padre José Benedito Almeida David

DIRETORA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Profª Glória Elisa B. P. Von Buettner

