

## ÍNDICE/CONTENTS

## ARTIGOS / ARTICLES

Desempenho em Leitura: Um Estudo Diagnóstico da Compreensão e Hábitos de Leitura entre Universitários . . . . .	6
Performance in Reading: A Diagnostic Study of Reading Habits and Comprehension Among University Students. Acácia Aparecida Angeli dos Santos	
Aderência ao Tratamento em Hipertensos Leves e Moderados . . . . .	20
Adherence to Treatment in Light and Moderate Hypertense Patients Marilda Emmanuel Novaes Lipp, Denise Monteiro Soares e Deise Abegão de Camargo	
Validade Preditiva da EDAO em Psicoterapias Breves: Solução para a Situação-Problema . . . . .	28
Predictive Validity of EDAO in brief Psychotherapies: Solution for the Problem-Situation. Elisa Médici Pizão Yoshida	
Epilepsia na Infância: Aspectos Neurológicos, Psicológicos e Educacionais Epilepsy in Infancy: Neurological, Psychological and Educational Aspects. Antonio Carlos Domene, Florindo Stela e Paulo Rennes Marçal Ribeiro	38
Estágio Clínico: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico . . .	58
Academic Supervision: An Evaluation Instrument of Clinical Performance Luiz Fernando de Lara Campos	
Psicoterapia como Hermenêutica Existencial . . . . .	94
Psychotherapy as Existential Hermeneutics. Mauro Martins AmatuZZi	
Criatividade Verbal em Redações de Adolescentes de Diferentes Instituições de Ensino: Um Estudo Quase-Experimental . . . . .	108
Verbal Creativity in Written Reports by Adolescents from Different Kinds of School: A Quasi-Experimental Study Carmen Elvira Flores Mendoza Prado e Francisco de Assis Furtado de Oliveira.	
RESENHAS . . . . .	129
COMUNICAÇÕES . . . . .	141
INFORMATIVO . . . . .	161

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCAMP

**Diretora:** Glória Elisa B. P. Von Buettner

**Editora-Executiva:** Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

## Conselho Editorial:

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

## Conselho Consultivo:

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

**Capa:** João Daniel de Araújo

**Composição:** Floss Editorial

**Impressão:** Editora Átomo

## Redação:

A/c: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia — PUCAMP  
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP. 13045 - Campinas SP.  
Telef. (0192) 32-3163 - Ramal 27  
Fax. (0192) 25500

“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.



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

# estudos de **Psicologia**

Indexado em:

PsycINFO  
PsycALERT  
IBICT

ESTUDOS DE PSICOLOGIA	Campinas, v. 8, n. 1	p. 1-176	JANEIRO/JULHO/1991
-----------------------	----------------------	----------	--------------------

# estudos de **Psicologia**

Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Estudos de Psicologia	Campinas, v.8, n. 1	p. 1-176	Janeiro/Julho/1991
-----------------------	---------------------	----------	--------------------

## ÍNDICE/CONTENTS

### ARTIGOS/ARTICLES

- Desempenho em Leitura: Um Estudo Diagnóstico da Compreensão e Hábitos de Leitura entre Universitários. . . . . 6  
Performance in Reading: A Diagnostic Study of Reading Habits and Comprehension Among University Students  
**Acácia Aparecida Angeli dos Santos**
- Aderência ao Tratamento em Hipertensos Leves e Moderados . . . 20  
Adherence to Treatment in Light and Moderate Hypertense Patients.  
**Marilda Emmanuel Novaes Lipp, Denise Monteiro Soares e Deise Abegão de Camargo.**
- Validade Preditiva da EDAO em Psicoterapias Breves: Solução para a Situação-Problema . . . . . 28  
Predictive Validity of EDAO in brief Psychotherapies: Solution for the Problem-Situation.  
**Elisa Médici Pizão Yoshida**
- Epilepsia na Infância: Aspectos Neurológicos, Psicológicos e Educacionais . . . . . 38  
Epilepsy in Infancy: Neurological, Psychological and Educational Aspects.  
**Antonio Carlos Domene, Florindo Stela e Paulo Rennes Marçal Ribeiro**
- Estágio Clínico: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico . . . . . 58  
Academic Supervision: An Evaluation Instrument of Clinical Performance.  
**Luiz Fernando de Lara Campos**
- Psicoterapia como Hermenêutica Existencial. . . . . 94  
Psychotherapy as Existential Hermeneutics.  
**Mauro Martins AmatuZZi**

Criatividade Verbal em Redações de Adolescentes de Diferentes Instituições de Ensino: Um Estudo Quase-Experimental . . . .	108
Verbal Creativity in Written Reports by Adolescents from Different Kinds of Schools: A Quasi-Experimental Study. Carmen Elvira Flores Mendoza Prado e Francisco de Assis Furtado de Oliveira.	

## RESENHAS/REVIEWS

Behaviorismo Paradigmático e "Criança Selvagem": Aplicação e Generalização . . . . .	129
Paradigmatic Behaviorism and "Enfant Sauvage": Application and Generalization. Geraldina Porto Witter	
Metodologia Científica e Educação . . . . .	131
Scientific Methodology and Education Francisco de Assis Furtado de Oliveira	
Alfabetização em Processo . . . . .	134
Alphabetization in Process. Hermínia V. de Castillo	
Psicoterapias Psicodinâmicas Breves e Critérios Psicodiagnósticos .	136
Brief Psychodynamic Psychoterapies and Psychodiagnostic Criteria. Maria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu	
Dialeto e Educação . . . . .	139
Dialect and Education. Geraldina Porto Witter	

## COMUNICAÇÕES/COMMUNICATION

Ordem de Nascimento de Pacientes Encaminhados a uma Clínica Escola de Psicologia de São Paulo: Um Estudo Preliminar . . .	141
Birth Order of Children Referred as Patients to a Psychological Clinic-School of São Paulo: A Preliminary Study. Sandra Regina Gimenez e Edwiges F. M. Silveiras	
O Rótulo Social Quarta Idade e as Implicações de Seu Uso para o Estudo da Velhice no Brasil . . . . .	148
The "Fourth Age" Social Label and Implications of its Use for the Study of Aging in Brazil. Anita Liberalesso Neri	
Contribuições da Psicologia Escolar para a Superação do Fracasso Escolar: A Não Ocorrência . . . . .	151
Contributions of School Psychotherapy for the Overcome of School Failure: The Non-Occurrence. Geraldina Porto Witter	
A Pós-Graduação em Psicologia na PUCCAMP – 1990 . . . . .	157
Post-Graduation in Psychology at PUCCAMP – 1990. Geraldina Porto Witter	
Resumo de Dissertações . . . . .	160
Dissertations' Abstracts.	

## INFORMATIVO

Relação de Dissertações de Mestrado em Psicologia – PUCCAMP	161
---	-----

# DESEMPENHO EM LEITURA: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO DA COMPREENSÃO E HÁBITOS DE LEITURA ENTRE UNIVERSITÁRIOS.\*

Acácia Aparecida Angeli dos Santos  
Universidade São Francisco

## RESUMO

SANTOS, A. A. A. dos Desempenho em Leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. *Estudos de Psicologia*, 8 (1): 06-17, 1991.

Este trabalho pretendeu realizar uma caracterização do ambiente de leitura de alunos universitários e a avaliação da eficiência da técnica de Cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura e de prognóstico do desempenho acadêmico dos sujeitos. Foi avaliada também a influência de fator turno. Os dados colhidos, via questionários, revelaram que as práticas de leitura e estudo ocorrem com frequência inferior à desejável e que a técnica de Cloze pode ser utilizada como um instrumento eficaz para a avaliação da compreensão e para a predição do desempenho acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão em Leitura; Técnica de Cloze; Hábitos de Leitura; Leitura no ensino superior.

---

(\*) Parte integrante da tese de Doutorado, orientada pela Profª Geraldina Porto Witter e apresentada no Instituto de Psicologia da USP em 1990.

## INTRODUÇÃO

A leitura tem sido, através dos tempos, a atividade escolar mais freqüente, através da qual os professores esperam que seus alunos adquiram novos conceitos. Assim sendo, parece ser muito importante que o professor possa avaliar a capacidade de compreensão em leitura de seus alunos, para poder, a partir das dificuldades detectadas, planejar atividades adequadas. Para tanto, os professores teriam que, necessariamente, contar com instrumentos de diagnóstico apropriados.

A utilização dos vários instrumentos de avaliação da compreensão de leitura existentes permite, entre outras coisas: a) realizar uma estimativa do nível de leitura do aluno; b) identificar as dificuldades específicas apresentadas por ele; c) desenvolver estratégias apropriadas para lidar com a dificuldade detectada; d) ajudar o aluno a conhecer suas próprias limitações; e) avaliar o progresso obtido (JOHNSON ET ALII, 1987).

## TESTE DE CLOZE

O teste de Cloze foi elaborado por TAYLOR, em 1953, consistindo na organização de um texto com cerca de 200 vocábulos, do qual se omite todo quinto vocábulo, substituindo-o por um traço, que deverá ser preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar ser a mais adequada para completar o sentido

do texto.

Existem várias possibilidades de variação do Cloze. Além do procedimento estrutural originalmente proposto, outras possibilidades de omissões foram sugeridas. TAYLOR (1957) propôs o Cloze lexical, onde haveria a omissão de quintos vocábulos que fossem de uma categoria gramatical específica, como por exemplo: substantivos, adjetivos, verbos, etc...

Inúmeras variações da técnica aqui enfocada têm sido desenvolvidas, desde aquelas referentes ao tamanho do traço, relativo à palavra omitida, até sugestões de formas alternativas para sua estruturação.

MARINO (1981) ressalta que tem havido um aumento no uso do Cloze, acreditando que tal fato se deva ao reconhecimento da compreensão em leitura como um diálogo entre o leitor e o escritor ou como um contrato implícito entre o esforço do autor para se comunicar e do leitor para compreender a mensagem. Esta natureza interativa do processo de compreensão salienta a importância das pistas gramaticais e semânticas do texto, bem como os padrões de linguagem e o conhecimento prévio do leitor. Assim, o Cloze, como tarefa que envolve tanto as expectativas do leitor, como as pistas do texto, tem sido visto como um instrumento apropriado, tanto para se avaliar, como para se desenvolver compreensão.

O procedimento de Cloze tem sido exaustivamente investigado nas últimas três décadas, sendo que mais de seiscentas publicações sobre ele foram arroladas até o início da década de 80, enfatizando as inúmeras possibilidades de utilização da técnica (HELFELDT e HENK, 1985).

ASHBY-DAVIS (1985) acrescenta ainda que uma análise qualitativa do Cloze sugere que ele é mais que um instrumento de avaliação da compreensão em leitura, pois em várias de suas formas, ele avalia, de fato, os processos de pensamento relacionados com a leitura e a escrita.

É importante acrescentar ainda que o teste de Cloze tem se mostrado especialmente atraente para o uso didático, em virtude de ser de construção e correção bastante simples. Alguns cuidados mínimos devem ser tomados quando se leva em conta que a sua utilização indiscriminada poderia acarretar sérios erros de avaliação (PORTER, 1978).

Uma outra vantagem da técnica de Cloze, no diagnós-

tico da compreensão em leitura, é destacada por CUNNINGHAM e CUNNINGHAM (1978) ao afirmarem que os resultados percentuais alcançados por um estudante, em um determinado trecho, podem dar ao professor o nível de sua compreensão com relação ao texto todo. Assim, afirmam que a partir das respostas dadas pelos alunos, num trecho curto, é possível diagnosticar se eles serão ou não capazes de ler o texto, independentemente. Na classificação proposta por eles, o aluno que conseguir um percentual de acerto de mais de 57% é capaz de ler o texto integral de forma independente; os que acertarem de 44 a 47% das respostas serão capazes de ler, se uma adequada orientação do professor acompanhar a leitura, e aqueles, cujos percentuais de acerto não sejam suficientes para alcançar 44%, provavelmente não conseguirão ler o texto, a não ser com muita ajuda do professor.

Assim sendo, o procedimento de Cloze pode se tornar um instrumento valioso de avaliação diagnóstica facilmente utilizável pelos professores para que estes estabeleçam o perfil de leitura de seus alunos, o que lhes permitirá atuar não só a nível remediativo, através de programas de desenvolvimento de leitura, como também preventivo, através de adaptações e reformulações do material instrucional e fornecimento de informações adicionais. A possibilidade dessa intervenção torna-se mais importante a partir da constatação de uma correlação significativa entre desempenho em leitura e desempenho acadêmico, como ficou demonstrado no estudo que será descrito a seguir.

WILSON e EINBECKER (1974) investigaram a existência dessa correlação, numa população de 898 universitários de quatro escolas diferentes. Os alunos foram submetidos, no início do ano letivo, ao Florida Twelfth Grade Test e, a partir dele, foi estabelecido o índice de leitura de cada um. No final do ano, este índice foi comparado à média de pontos obtida por aluno nas diversas disciplinas. Os resultados desta pesquisa indicaram a existência de uma correlação positiva significativa entre a habilidade em leitura e o desempenho acadêmico.

A comparação da eficácia de algumas das práticas educativas é bastante importante para aqueles que compartilham das dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Quando se alia à eficácia dessa prática a facilidade de elaboração e aplicação da mesma e sua viabilidade econômica, há

grandes chances de que sua utilização venha a se popularizar entre os professores.

Parece que a Técnica de Cloze, como procedimento diagnóstico da compreensão em leitura, incorpora as vantagens anteriormente citadas e, portanto, pode fornecer ao professor de uma maneira rápida, fácil e econômica, informações sobre o nível de compreensão em leitura de seus alunos, o que irá ajudá-lo a alcançar seus objetivos com maior facilidade.

A constatação de que existem sérias deficiências de leitura e que elas vêm se acentuando nos últimos anos, mesmo em países mais desenvolvidos, é feita por WITTER (1977), que também ressalta em trabalho mais recente (1985), que é perfeitamente cabível o desenvolvimento de um trabalho de psicopedagogia na Universidade, que tenha como objetivo o desenvolvimento de programas para estabelecer ou aprimorar habilidades de leitura e escrita em universitários.

Acreditando que o primeiro passo na tentativa de se organizar um programa de recuperação das deficiências em leitura, deve sempre começar pela identificação do nível de dificuldade apresentado pelos alunos, achamos importante a realização de uma avaliação diagnóstica não só da compreensão, como também dos hábitos de leitura dos alunos do curso de Psicologia, que fornecesse subsídios para a elaboração posterior de programas de intervenção.

Dessa forma, este estudo foi realizado para alcançar os seguintes objetivos:

1. Caracterizar o ambiente de leitura vivenciado pelos sujeitos, focalizando as seguintes variáveis: hábitos de leitura da família; hábitos pessoais de leitura e estudo; freqüência à biblioteca; dificuldades na leitura;
2. Descrever o nível de desempenho em compreensão de leitura, através da técnica de Cloze;
3. Correlacionar o nível de desempenho em compreensão de leitura com o nível de desempenho acadêmico;
4. Avaliar a eficácia da técnica de Cloze como medida de prognóstico do desempenho acadêmico de universitários;

5. Verificar nos objetivos anteriores o efeito da variável período: diurno ou noturno, freqüentado pelos alunos.

## MÉTOD O

### A – SUJEITOS

Serviram como sujeitos desta pesquisa 110 alunos do curso de Psicologia da F.C.H. da Universidade São Francisco, sendo 48 do período diurno e 62 do período noturno.

A grande maioria dos alunos era do sexo feminino, sendo que no diurno a porcentagem de mulheres correspondeu a 87,5% e no noturno a 83,9%. A idade dos sujeitos variou de 17 anos e 6 meses e 49 anos e 9 meses, sendo que 85,4% dos alunos do diurno e 71% do noturno têm idade abaixo de 25 anos.

Verificou-se também que, em sua grande maioria, os alunos do curso noturno trabalham (88,7%), enquanto que no diurno a porcentagem dos que o fazem é de 35,4%.

### B – MATERIAL

Foram utilizados durante a pesquisa os materiais descritos a seguir:

#### 1. QUESTIONÁRIO INFORMATIVO PESSOAL

Este instrumento resultou de uma adaptação simplificada do questionário aplicado por MARINI (1986), com itens referindo-se a:

- a) identificação do aluno e vida escolar;
- b) dados sobre a família (profissão e escolaridade dos pais);
- c) hábitos de leitura e estudo; e
- d) dificuldade com a leitura.

#### 2. TEXTO EM CLOZE

O texto "A psicologia e as organizações" (NERI, 1987), retirado da coleção Temas Básicos de Psicologia (Ed. EPU), foi estruturado segundo os padrões da técnica de Cloze

tradicional, com o quinto vocábulo omitido e os espaços das palavras proporcionais ao tamanho da palavra omitida.

A escolha da técnica de Cloze, como medida de compreensão em leitura, foi decidida em função de que outras pesquisas demonstraram que esta técnica possui uma correlação substancial e mesmo alta com outros testes convencionais de compreensão em leitura (TAYLOR, 1956; BORMUTH, 1968; SANTOS, 1981).

## **C — PROCEDIMENTO**

A coleta de dados foi conduzida pela autora e uma monitora, que a auxiliou especificamente na distribuição e recolhimento do material utilizado.

O desenvolvimento do presente estudo ocorreu numa sessão única dividida em duas partes, que são descritas em seguida.

### **1. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INFORMATIVO PESSOAL**

Com os alunos do 1º ano reunidos, em situação de sala de aula, a experimentadora apresentou-lhes os objetivos do trabalho, enfatizando a importância da participação de todos.

Após, houve a distribuição do questionário, a respeito do qual também foram explicados os objetivos. Contando com tempo suficiente para a tarefa, os sujeitos responderam ao questionário, atendidos pela experimentadora e pela monitora, nos casos de dúvida.

### **2. AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE UM TEXTO EM CLOZE**

Em seguida à devolução dos questionários preenchidos, o texto em Cloze foi distribuído aos alunos, acompanhado da respectiva folha de instrução, que incluía uma frase para treino.

Os alunos foram instruídos a levantar a mão quando tivessem alguma dúvida e avisados que estariam liberados logo após o término da tarefa.

Mesmo não havendo preocupação com o controle do tempo destinado à realização do trabalho, constatou-se que to-

dos os alunos conseguiram concluí-los antes do encerramento do período de aula, que é de aproximadamente 45 minutos (incluindo questionário e teste de Cloze).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão aqui considerados tanto os resultados obtidos através do questionário, como também com o teste de Cloze.

### 1. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

As informações obtidas, através da utilização do questionário informativo para a caracterização dos alunos, parece justificar o seu emprego, na medida que fornece dados que permitem identificar algumas variáveis que podem ser consideradas relevantes para o seu desempenho em leitura e estudo.

Com relação à prática de leitura entre os familiares dos sujeitos (pai/mãe/irmãos), constata-se que esta encontra-se abaixo da desejável, à medida que o percentual dos que lêem freqüentemente constitui um pouco mais de um terço da população pesquisada. Por outro lado, verifica-se também que existe um contingente expressivo de familiares que lê apenas raramente, cerca de 20%. Tais dados apontam para uma diferença importante encontrada entre os alunos de Psicologia estudados por Granja (1985), que identificou a existência de freqüente prática de leitura no núcleo familiar a que eles pertenciam. Possivelmente, esta diferença encontrada é reflexo de realidades sócio-econômicas e culturais também diferentes, que caracterizam o universo do aluno que freqüenta a universidade pública e a privada, que também são discutidas por EGYPTO (1983) e SCAVONE (1987).

Com relação à freqüência com que o próprio sujeito pratica leitura, a diferença a favor dos alunos do noturno é bastante acentuada.

A caracterização do comportamento de estudar, propriamente dito, sugeriu perfis bastante semelhantes entre os alunos dos dois turnos, uma vez que poucos entre eles estudam diariamente e que a maioria só o faz semanalmente. Outra similaridade é relativa ao local de estudo, tendo sido em ambos os grupos, o quarto, o lugar apontado como preferido. Fica também

constatado que a biblioteca não é vista pelos alunos como local de estudo e, com relação a este dado, surge uma diferença importante na comparação com a população universitária estudada por MARINI (1986), que apresentava um percentual expressivo de freqüência diária à biblioteca, enquanto que, entre os grupos aqui estudados, a freqüência a ela é bem mais esporádica.

Para a compreensão deste fenômeno, duas variáveis importantes devem ser consideradas: a) que a maioria dos alunos residem fora da cidade em que estudam e b) que a biblioteca existente apresenta condições precárias e, portanto, insuficientes para atender às necessidades dos alunos e professores.

Além disso, muitas das nossas observações informais são condizentes com o que outras autoras de estudos brasileiros, tais como EGYPTO (1983) e GRANJA (1985), constatarem sobre as alternativas encontradas pelos alunos às vésperas de provas, que freqüentemente tiram cópias xerox de apontamentos dos colegas para estudarem através deles. Assim, mais uma vez, deixam de recorrer à biblioteca para ter acesso aos materiais de estudo necessários.

Em termos das dificuldades de leitura que puderam ser detectadas através do questionário informativo, houve uma parcela expressiva de alunos, tanto do diurno como do noturno, que reconheceu ter dificuldades de compreensão em leitura, admitindo que compreende apenas parte do que lê.

No estudo que realizou com universitários, PEREIRA (1983) também constatou que os alunos compreendiam menos da metade da unidade lida, sugerindo a necessidade de estratégias específicas para que os alunos apreendam os aspectos essenciais do texto.

Em outros estudos brasileiros, também realizados com universitários, foram detectadas dificuldades de compreensão em leitura (TEIXEIRA, 1979; DURAN, 1981; SAMPAIO, 1982).

No que diz respeito à identificação de quais características do texto estariam relacionadas com as dificuldades para compreendê-lo, os alunos, em sua maioria, se referiam à presença de palavras desconhecidas e de terminologia técnica como os principais empecilhos para uma melhor compreensão. As mesmas características também aparecem como as mais freqüentes no estudo realizado por MARINI em 1986.

Há apoio na literatura indicando a existência de uma relação entre falhas no vocabulário e a compreensão de um texto, como ficou demonstrado pelo estudo de DURAN (1981), que comprovou a eficácia do treino léxico e do fornecimento de informações adicionais no aumento das habilidades de compreensão.

Com relação à dificuldade específica com a terminologia técnica, o estudo de EGYPTO (1983), que incluiu além de alunos de Psicologia, outros de Administração de Empresas, Direito e Educação Física, também evidencia a existência de dificuldades bastante acentuadas, mesmo em alunos concluintes, o que demonstra que o vocabulário técnico e os conteúdos específicos não são lidos com facilidade nem pelos alunos que estão no final do curso.

Os dados aqui apresentados apontam a mesma problemática como um aspecto a considerar, sugerindo a necessidade de programas que ensinem estratégias para leitura de textos de áreas específicas e que desenvolvam as habilidades básicas de leitura no que tange à compreensão.

Cabe ainda lembrar que, especialmente a nível universitário, espera-se ter leitores independentes e críticos. Não sendo recomendável, exceto em poucas circunstâncias, que o professor funcione como complemento informativo. O importante é desenvolver no aluno estratégias de leitura e dar-lhe o domínio de técnicas, que lhe permitam superar as eventuais dificuldades do texto por si mesmo. Para isto, programas remediativos e de desenvolvimento da leitura deveriam estar disponíveis aos estudantes em todos os níveis.

## **2. RESULTADO DO TESTE DE CLOZE X DESEMPENHO ACADÊMICO DOS SUJEITOS**

A partir dos resultados percentuais obtidos pelos sujeitos no teste de Cloze, foi calculada a média do diurno (N= 48) e do noturno (N= 62), para fins de classificação do nível de compreensão dos mesmos em relação ao texto lido.

Assim sendo, verificou-se que os alunos do diurno obtiveram uma média de 48,9% de acerto, enquanto os do noturno obtiveram uma média de 56,4% de acerto, significando que ambos os grupos podem ser classificados como leitores de nível instrucional (CUNNINGHAM e CUNNINGHAM, 1978).

Utilizou-se ainda o teste  $r$ , de correlação de pontos (SIEGEL, 1956), com o objetivo de se estabelecer as possíveis correlações entre os desempenhos obtidos no Cloze com a média final obtida pelos sujeitos de diferentes turnos.

A análise destes dados foi feita com um número menor de sujeitos (diurno:  $N=42$  e noturno:  $N=58$ ), visto que alguns deles abandonaram o curso durante o decorrer do ano, não sendo, portanto, possível a comparação do desempenho no Cloze com o desempenho acadêmico final. A porcentagem de evasão foi maior no diurno (12,5%) do que no noturno (6,5%).

A verificação da correlação entre os desempenhos foi feita com o nível de significância de 0,05, sendo  $r_c=0,30$  para o diurno, e  $r_c=0,25$  para o noturno, visto serem diferentes os números de sujeitos de cada grupo. O desempenho no Cloze se correlacionou significativamente com a média final obtida pelos sujeitos dos dois turnos, sendo que no G.D. o índice de correlação foi de 0,36 e no G.N. de 0,44, indicando que é possível utilizar-se a técnica de Cloze não só como um instrumento de diagnóstico do nível de compreensão em leitura do aluno, mas também como um instrumento de prognóstico do seu desempenho acadêmico.

Podemos, assim, concluir que os resultados obtidos através da técnica de Cloze confirmam a existência de dificuldades importantes de compreensão, visto que a maioria dos alunos dos dois turnos apresentou um desempenho inferior ao esperado em alunos de curso superior, principalmente quando se considera que o texto utilizado foi especialmente escrito para iniciantes no assunto.

Entretanto, é importante ainda que se destaque que o Cloze pode ser um instrumento extremamente eficaz para diagnóstico da compreensão em leitura. Considerando o esforço recente de automação das bibliotecas universitárias, um entendimento entre especialistas em leitura e bibliotecários poderia viabilizar um diagnóstico na técnica de Cloze apresentada pelo microcomputador (BLANCHARD, MASON, DANIEL, 1987) com imediata triagem e encaminhamento dos leitores para atendimento por equipe especializada que respondesse pela implementação de programas especiais destinados aos alunos. Evidentemente, tal triagem poderia efetivar-se já nos primeiros dias de vida universitária do calouro. Desta forma, os que ainda não tives-

sem os requisitos básicos para serem bons leitores (OAKHILL e GARNHAM, 1988) poderiam vir a aprender ou a suprir suas falhas de desenvolvimento nesta área (MIKULECKY, CLARK e ADAMS, 1989).

Certamente, em países onde as limitações de formação e de informação no 1º e 2º graus são muito grandes, caberia a toda universidade um esforço consistente para implementar o aqui sugerido.

## SUMMARY

**SANTOS, A. A. A.** Performance in reading a diagnostic study on reading habits and comprehension among university students. *Estudos de Psicologia*, 8 (1): 06-17, 1991.

*This work has intended to carry out a characterization of the reading environment of university students and an evaluation of Cloze's technique effectiveness as a tool for diagnosis of comprehension in reading and for prognosis of academical performance of the subjects. The influence of school period (day-time or evening) has also been appraised. The data collected, via questionnaires, have revealed that reading and study practices occur with less frequency than desirable, and that Cloze's technique can be utilized as an effective instrument for reading evaluation and for prediction of academical performance.*

**KEY WORDS:** Comprehension in reading; Cloze's techniques; Reading habits; Reading in higher education.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHBY-DAVIS, C. Cloze and comprehension: a qualitative analysis and critique. *Journal of Reading*, 28 (7), 585-589, 1985.
- BLANCHARD, J.S.; MASON, G.E.; DANIEL, D. *Computer Applications in Reading*. Newark: IRA, 1987 (3ª ed.).
- BORMUTH, J.R. Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5: 189-196, 1968.

- CUNNINGHAM, J.W. & CUNNINGHAM, P.M. Validating a Limited Cloze Procedure. *Journal of Reading Behavior*, 10 (2): 211-214, 1978.
- DURAN, A.P. **Padrões de Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: estudos no Nordeste.** Tese de Doutorado. IPUSP, 1981.
- EGYPTO, M.S.R. **Leitura em Estudantes Universitários: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho.** Dissertação de Mestrado. UFPaíba, 1983.
- GRANJA, E.C. **Contribuições ao Estudo da Leitura entre Estudantes Universitários.** Dissertação de Mestrado. IPUSP, 1985.
- HELFFELDT, J.P. & HENK, W.A. Usefulness of Conventional vs Total Random Cued Cloze Tests as Measure of Reading Comprehension. *Journal of Reading*, 28 (8): 719-725, 1985.
- JOHNSON, M.S.; KRESS, R.A. & PIKULSKI, J.J. **Informal Reading Inventories**, Newark: IRA Service Bulletin, 1987.
- MARINI, A. **Compreensão de Leitura no Ensino Superior: teste de um programa para treino de habilidades.** Tese de Doutorado. IPUSP, 1986.
- MARINO, J.L. Cloze Passages: Guidelines for selection. *Journal of Reading*, 24 (6): 479-484, 1981.
- MIKULECKY, L.; CLARK, E.S. e ADAMS, S.M. Teaching Concept Mapping and University Level Study Strategies Using Computers. *Journal of Reading*, 12 (8): 694-702, 1989.
- OAKHILL, J. and GARNHAM, A. **Becoming a Skilled Reader** - Basil Blackwell Ltd, New York, USA, 1988.
- PEREIRA, M.E.M. **Uma Análise das Dificuldades de Compreensão de Textos entre Estudantes Universitários.** Dissertação de Mestrado. IPUSP, 1983.
- PORTER, D. Cloze Procedure and Equivalence. *Language Learning*, 28 (2): 333-341, 1978.
- SAMPAIO, T.S. **Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa: um estudo experimental com universitários.** Dissertação de Mestrado. UFPaíba, 1982.
- SANTOS, A.A.A. **Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: um estudo com adolescentes carentes.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da PUCAMP, 1981.
- SCAVONE, A.L.P. **O Departamento na Estrutura Universitária Brasileira e em sua Realidade Concreta: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. FE-Unicamp, 1987.

- SIEGEL, S. **Non-Parametric Statistics for the Behavioral Sciences**, N. York: McGraw-Hill, 1956 (Trad. para a McGraw-Hill do Brasil em 1977).
- TAYLOR, W.L. Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. **Journalism Quarterly**, 30: 415-433, 1953.
- TAYLOR, W.L. "Cloze" Readability Scores as Indices of Individual Differences in Comprehension and Aptitude. **Journal of Applied Psychology**, 41: 19-26, 1957.
- TEIXEIRA, L.S. **Desempenho em Leitura de Alunos Universitários**. Dissertação de Mestrado, UFParafba, 1979.
- WILSON, R.C. & EINBECKER, P.E. Does Reading Ability Predict College Performance ? **Journal of Reading**, 18 (3) 234-237, 1974.
- WITTER, G.P. **O Psicólogo Escolar: pesquisa e ensino**. Tese de Livre Docência. São Paulo. USP, 1977.
- WITTER, G.P. O Psicopedagogo no Ensino Superior: um campo a ser conquistado. **Boletim AEP SP**, 4 (8) 5-9, 1985.

## ADERÊNCIA AO TRATAMENTO EM HIPERTENSOS LEVES E MODERADOS.\*

Marilda E. Novaes Lipp (PUCCAMP)  
Denise Monteiro Soares  
Deise Abegão Camargo

### RESUMO

LIPP, M.E.N.; SOARES, D.M. e CAMARGO, D.A. Aderência ao tratamento em hipertensos leves e moderados. *Estudos de Psicologia*, 8 (1) : 20-26, 1991.

Nos casos de hipertensão, é comum o fato de os pacientes não seguirem à risca as prescrições medicamentosas, pelos efeitos bastante negativos dos anti-depressivos. Também a aderência aos tratamentos psicológicos coadjuvantes é baixa. O presente trabalho visa comparar o efeito de dois procedimentos não médicos em 74 pacientes hipertensos. Constituídos dois grupos, além do tratamento médico de rotina comum aos dois, foram eles submetidos a doze sessões quinzenais: de educação participativa, o grupo controle; de treino especializado no controle do stress, o grupo experimental. A aderência em ambos os grupos foi muito alta: 100% no grupo controle e 94% no grupo experimental. Observou-se, neste caso, que a educação participativa mostrou-se tão eficiente quanto o treino de controle do stress.

**PALAVRAS-CHAVE :** hipertensão, aderência ao tratamento, controle de stress, educação participativa.

---

(\*) As autoras gostariam de enfatizar a participação neste trabalho do Dr. João Carlos Rocha, chefe do Ambulatório de Hipertensão Arterial do Hospital das Clínicas (UNICAMP) e dos seguintes membros da equipe psicológica: Elizabeth Abib, Maria Auxiliadora C. Cúrcio, Mariza Rocha Pereira; e da equipe médica e paramédica: Cláudio Pinho, Maria José Hjort, Jane Tomussi, Reni Marchi, M. H. Zangirrolano e Sandra Terra. Esta pesquisa foi financiada em parte pelo CNPQ (Processo nº 404203/87-6) e, em parte, pela PUCCAMP (Processo 024/89).

Aderência ao tratamento é uma terminologia usada na área médica, em referência ao seguimento preciso da terapia da hipertensão arterial ao longo do tempo. Optou-se por usar este termo por ele ser de uso reconhecido nacionalmente pelos profissionais da área e, assim, promover uma melhor comunicação interdisciplinar.

O fato de que a hipertensão arterial é conhecida como "a assassina silenciosa", põe em foco o problema oriundo da ausência de sintomatologia característica da hipertensão. O sistema de alarme que, em geral, leva o ser humano a procurar tratamento, como no caso de dores, pruridos, ardências, etc., não existe na hipertensão, a não ser em quadros graves. Esta ausência de indicadores, aliada ao fato de que as drogas anti-hipertensivas, em geral, acarretam alguns efeitos colaterais bastante negativos, faz com que um grande número de hipertensos fique sem o tratamento adequado. Os perigos da permanência da pressão sanguínea em níveis cronicamente altos são bastante conhecidos, tanto que a hipertensão é considerada como um dos três fatores responsáveis pelo desenvolvimento da doença coronariana, que é, atualmente, a maior causa de mortes nos países desenvolvidos (CARIS, 1986).

Esforços têm sido feitos por profissionais de todo o

mundo para aumentar a aderência do paciente hipertenso ao tratamento, e, conseqüentemente, reduzir o risco de acidente vascular-cerebral e de morte. Tal preocupação levou a uma busca por tratamentos não farmacológicos coadjuvantes ao medicamentoso, tanto que, no presente, a literatura médica indica claramente que devem estar sempre associados ao tratamento clínico (KAPLAN, 1988).

O problema, no entanto, se agrava porque a literatura psicológica (PHILLIPS, 1988) indica que a aderência ao tratamento psicológico também é baixa, tanto que a maioria dos pacientes abandonam a terapia ao redor da 5ª sessão. É importante notar que este é um fenômeno universal que, até o presente, não está totalmente esclarecido.

Deste modo, a utilização de tratamentos psicológicos para auxiliar na aderência ao tratamento farmacológico se confronta com suas próprias dificuldades. PHILLIPS (1988), no entanto, sugere que a curva de abandono pode ser modificada, se o sistema de atendimento for melhorado, de modo que a equipe médico-psicológica assuma maior responsabilidade pelo paciente. Diretamente relacionada a este ponto, encontra-se a necessidade de estabelecimento de um "rapport", de uma relação interpessoal adequada com os pacientes em um ambiente hospitalar que os leve a sentir que estão recebendo apoio social.

Ao empreendermos o presente trabalho, estávamos conscientes do problema de um possível índice elevado de abandono durante o tratamento. Até porque, o estudo seria com pacientes de classe sócio-econômica baixa, onde, em geral, ocorre o maior índice de abandono do tratamento psicológico (BEZERRA JUNIOR, 1987). Além disto, o tratamento seria feito em grupo, o que, de novo, poderia aumentar a taxa de desistência. Era do nosso conhecimento, no entanto, que ROCHA et al (1985) haviam conseguido um bom índice de aderência ao tratamento em grupos de hipertensos mediante a atuação de profissionais de saúde não médicos.

Como parte de um objetivo mais amplo, que visava estudar vários aspectos do tratamento psicológico do paciente hipertenso, esta parte da pesquisa visou, especificamente, verificar de modo comparativo o efeito de dois procedimentos não médicos na manutenção da aderência ao tratamento clínico em pacientes com hipertensão arterial. Os dois procedimentos com-

parados foram educação participativa e controle do stress.

## M É T O D O

### SUJEITOS:

O estudo utilizou 74 pacientes (14 homens e 60 mulheres) de nível sócio-econômico baixo, que procuraram atendimento do Ambulatório de Hipertensão do Hospital das Clínicas (UNICAMP), divididos em Grupo Experimental e Grupo Controle).

Os grupos foram pareados segundo sexo, idade e nível pressórico. Todos eles eram portadores de hipertensão arterial leve ou moderada, controlada com exames de creatinina, glicemia, potássio, urina tipo I e ECG dentro da normalidade. Cada grupo foi dividido em quatro subgrupos, para que não houvesse mais do que 10 pacientes em cada um.

### PROCEDIMENTO:

#### Avaliação Médica :

Os pacientes foram avaliados clinicamente antes de serem encaminhados à equipe de psicologia, no que se refere a todos os aspectos de rotina normal do atendimento no Ambulatório de Hipertensão. Adicionalmente, a pressão arterial era verificada antes das sessões de terapia em grupo, quando os medicamentos eram entregues aos participantes. Além disto, os pacientes foram reavaliados clinicamente nos mesmos dias das avaliações psicológicas subseqüentes.

#### Avaliações Psicológicas :

Antes do tratamento psicológico ser iniciado, foi conduzida uma avaliação psicológica de cada paciente, em entrevistas individuais, onde foram avaliadas as seguintes variáveis: níveis de stress, de ansiedade, de assertividade e de qualidade de vida do paciente; bem como, sua capacidade de sentir e expressar afeto e as crenças irracionais que, porventura, tivessem.

A avaliação psicológica foi repetida imediatamente após o tratamento e duas vezes mais: seis meses e doze meses

após o término do trabalho em grupo.

Após a primeira avaliação psicológica, o tratamento em grupo foi iniciado.

#### **Tratamento :**

O Grupo Controle recebeu, além do tratamento médico de praxe, 12 sessões quinzenais de educação participativa como descrita por TERRA et al (1984). O Grupo Experimental, além do tratamento médico de rotina, recebeu treino especializado no controle do stress, em 12 sessões quinzenais de acordo com o proposto por LIPP (1984).

Todos os sujeitos receberam gratuitamente os medicamentos receitados pela equipe médica. Além disto, receberam passe-transporte e lanche até o fim do tratamento dos grupos. Embora eles continuassem a receber assistência médica gratuita, após o experimento, os outros benefícios que eram financiados pela pesquisa foram descontinuados na última sessão.

#### **Acompanhamento :**

Todos os pacientes foram chamados para avaliações subseqüentes, a título de acompanhamento, 6 e 12 meses após o término das sessões de grupo.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Somente os resultados do trabalho, no que se refere à aderência ao tratamento, objetivo deste artigo, serão mencionados aqui. Os demais dados estão sendo incluídos em outros trabalhos.

Os dados aqui coletados confirmaram o que PHILLIPS (1988) propõe quanto a que é possível promover uma maior aderência ao tratamento, mediante a tomada de cuidados especiais. A Tabela I indica que a aderência ao tratamento de ambos os grupos foi excelente, considerando que 100% do Grupo Controle e 94% do Grupo Experimental permaneceram em tratamento até o fim do mesmo.

A permanência dos pacientes nos grupos de tratamento poderia ser, até certo ponto, atribuída ao fato de que eles receberam medicamentos gratuitos, lanche e passe-transporte durante o tratamento. No entanto, é interessante notar também que, embora os benefícios extras, tais como medicamentos gra-

tuitos, etc., tivessem sido descontinuados na última sessão dos grupos, 89% dos pacientes do Grupo Controle e 94% dos do Grupo Experimental compareceram para avaliação 6 meses depois. Além disto, 78% dos dois grupos compareceram para a avaliação 12 meses depois, o que indica um vínculo forte dos pacientes com as equipes e uma sólida aderência ao tratamento. Tal aderência pode ser também inferida dos dados na Tabela II, onde se vê que as pressões sistólicas e diastólicas continuaram controladas 12 meses após o término das sessões de grupo, quando nenhum dos benefícios extras estava sendo oferecido.

O presente estudo mostrou que uma boa aderência ao tratamento, por parte dos pacientes hipertensos de nível sócio-econômico baixo, é viável quando estes pacientes são tratados em grupo, de modo a sentirem que a instituição lhes oferece mais do que um tratamento medicamentoso. Já que tanto o Grupo Experimental quanto o Grupo Controle promoveram altos níveis de aderência, conclui-se que, no que se refere a este fator, a educação participativa é tão eficiente quanto o controle do stress. Parece-nos que o fator crítico nos resultados obtidos foi o modo humano e, até afetivo, como esses pacientes foram tratados no Ambulatório. Mais pesquisas são necessárias para avaliar esta possibilidade mais profundamente.

### TABELA I

Freqüência dos Pacientes de Cada Grupo nas Avaliações Psicológicas

GRUPOS FASES DE COLETA	EXPERIMENTAL					CONTROLE				
	A	E	O	I	TOTAL	B	C	D	F	TOTAL
Teste	10	10	09	09	38	10	12	08	08	38
Reteste	09	10	09	08	36	10	12	08	08	38
Acompanhamento 1 (6 meses após o tratamento)	09	10	09	08	36	09	11	07	07	34
Acompanhamento 2 (12 meses após o tratamento)	09	09	05	07	30	09	10	07	04	30

**T A B E L A I I**  
**Níveis Pressóricos Sistólicos e Diastólicos dos Pacientes**

SubGrupos Fases da Coleta	Antes do Tratamento	Ao Término do Tratamento	Acompanhamento 1 (6 meses depois)	Acompanhamento 2 (12 meses depois)
Grupo A	149,4 x 96,8	148,5 x 95,8	147,5 x 83,5	147,0 x 84
Grupo E	130,8 x 90,6	143 x 93,2	143,3 x 88	130 x 88
Grupo I	151 x 90,5	143,7 x 88	142,5 x 91	143 x 92
Grupo O	147,1 x 90	135,5 x 84	143,7 x 91	143 x 93
Grupo B	166,2 x 94,2	149,6 x 94,1	148 x 90	147 x 90
Grupo C	140,5 x 97	137,6 x 94,1	138,1 x 93	137 x 91
Grupo D	140 x 84	127,5 x 88	134,6 x 93,7	135 x 92
Grupo F	151,4 x 99	142,8 x 90	134,6 x 88	134 x 89

GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPO CONTROLE

## SUMMARY

LIPP, M.E.N; SOARES, D.M. e CAMARGO, D.A. Adherence to treatment in light and moderate hypertense patients. *Estudos de Psicologia*, 8 (1) : 20-26, 1991.

*In hypertension cases, a common observation is made about patients that don't strictly follow medicine prescriptions, due to very negative effects of anti-depressants. The adherence to related psychological treatments is also weak. The present work aims at comparison between the effects of two non-medical procedures in 74 hypertense patients. After the organization of two groups, in addition to the medical routine treatment given to both, they were submitted to twelve fortnight sessions: of participative education for the control group, and of specialized training in stress control, for the experimental group. Adherence in both groups was very high: 100% in the control group and 94% in the experimental group. The conclusion, in such case, is that the participative education proved to be as efficient as the stress control training.*

KEY WORDS: hypertension, adherence to treatment, stress control, participative education.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, Jr. B. : Considerações sobre Terapêuticas Ambulatoriais. In Tundis, S.A. e COSTA, N.R. *Cidadania e Loucura. Políticas de Saúde Mental no Brasil*. Ed. Vozes - Abrasco, RJ, 1987.
- CARIS, T. (Org.). *Terapêutica Inicial em Hipertensão Arterial*. Pfizer S.A, SP., 1986.
- KAPLAN, R.: Health - related quality of life in cardiovascular disease. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1988, 56(3) 382-392.
- LIPP, M.N.: Stress e suas Implicações. *Estudos de Psicologia*, 1984, 1(3-4)5-19.
- MUNIZ, M.V.: Stress Emocional na Etiopatogenia da Hipertensão Arterial. *Revista Brasileira de Medicina*, 1974, 31 (1) 33.
- PHILLIPS, L.E.: *Patient Compliance*. Hans Huber Publishers Toronto NY, 1988.
- ROCHA, J.C., MANIGOT, D.A.; RIZALITTI, F. e MOREIRA, D.C.: Avaliação do Controle de Hipertensão Arterial Leve e Moderada Realizada por Profissionais de Saúde não Médicos. *Revista Brasileira de Medicina (Cardiologia)*. 1985, 4 (2), 91-98.
- TERRA, S.A.; ZANGIROLAMO, M.H. ROCHA, J.C.; CAMILO, M.V.F. MARQUI, R.P.: O Valor da Educação Participativa no Tratamento da Hipertensão Arterial Essencial Benigna. *Boletim de Saúde Mental*, 1984, 1 (2), 110.

# VALIDADE PREDITIVA DA EDAO EM PSICOTERAPIAS BREVES: SOLUÇÃO PARA A SITUAÇÃO-PROBLEMA\*

Elisa Medici Pizão Yoshida (PUCCAMP)

## RESUMO

YOSHIDA, E.M.P. Validade preditiva da EDAO em psicoterapias breves: solução para a situação-problema. *Estudos de Psicologia*, 8 (1) : 28-36, 1991.

Neste trabalho é apresentado um estudo retrospectivo de validade preditiva da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) relativa ao tipo de solução encontrada para a situação problema, em processos de psicoterapias breves realizados por estagiários de psicologia. Os resultados indicam que o tipo de solução para a situação-problema depende muito dos recursos adaptativos com os quais o paciente chega à terapia.

**PALAVRAS-CHAVE :** psicoterapia breve, EDAO, validade preditiva, situação problema.

---

(\*) Situação-problema é o termo sugerido por SIMON, para designar "toda dificuldade situacional ligada à qualidade da adaptação (pouco ou pouquíssimo adequada)" (comunicação pessoal).

As técnicas psicoterápicas breves correspondem ao modelo mais adequado de se trabalhar em instituições. Devem ser precedidas de uma avaliação psicodiagnóstica que considere, não apenas as características da clientela, como também os limites da estrutura institucional e da formação do pessoal técnico.

Em clínicas-escola, a etapa psicodiagnóstica dos atendimentos realizados pelos alunos, limita-se usualmente a duas ou três sessões, que visam uma compreensão psicodiagnóstica, para a delimitação da situação-problema, a ser trabalhada durante o atendimento. Nestes casos, a avaliação da adequação das respostas adaptativas do paciente, através da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO), constitui uma medida útil, visto que orienta o estagiário e o supervisor com relação aos recursos adaptativos do paciente, assim como o setor da personalidade mais comprometido; auxiliando, portanto, no planejamento estratégico e no estabelecimento dos objetivos, pensados em termos de eficácia adaptativa (SIMON, 1989).

## E D A O

A Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) foi elaborada por R. SIMON, como um procedimento auxiliar dos diagnósticos realizados em calouros da Escola Paulista de Medicina, quando atuava como coordenador do Setor de Saúde Mental, do Serviço de Saúde dos Alunos (1970-1985).

Dentro do caráter preventivo do trabalho, a Escala visava a classificação dos sujeitos quanto à eficácia da adaptação.

Por adaptação, SIMON entende o "conjunto de respostas<sup>1</sup> de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo manutenção de sua organização (por mínima que seja) compatível com a vida" (1989).

Com base neste conceito, classificou as respostas quanto à eficácia adaptativa em: adequadas, pouco-adequadas ou pouquíssimo-adequadas, segundo o grau de satisfação que proporcionam ao sujeito, à medida que solucionam o problema e se compatibilizam ou não com as normas culturais.

Com base nesses critérios, agrupou as respostas mais freqüentemente encontradas naquela população, conforme a eficácia adaptativa e o setor da personalidade a que pertenciam: produtividade (PR), sócio-cultural (S.C), afetivo-relacional (A-R) e orgânico (Or). Esta listagem constitui a Escala propriamente dita<sup>2</sup>.

Em síntese, os termos básicos usados podem ser conceituados:

**Situação-problema:** "Toda dificuldade situacional ligada à qualidade da adaptação". (R. SIMON)

**A d a p t a ç ã o :** "Conjunto de respostas de um organismo vivo, em vários momentos, a situações que o modificam, permitindo manutenção de sua organização (por mínima que seja) compatível com a vida". (R. SIMON)

**Produtividade (PR):** "Relacionado ao trabalho, estudo, ou qualquer atividade produtiva, mesmo de natureza artística, filosófica ou religiosa, considerada como ocupação principal do sujeito no período avaliado". (R. SIMON)

**Afetivo-Relacional (A-R):** "Compreendendo os sentimentos, atitudes e ações com relação a si próprio e ao semelhante". (R. SIMON).

**Sócio-Cultural (S-C):** "Abrangendo os sentimentos, atitudes e ações com relação à estrutura social, aos recursos comunitários e aos valores e costumes do ambiente em que vive". (R. SIMON)

**Orgânico (Or):** "Compreendendo o estado e funciona-

---

(1) respostas: comportamentos, atitudes e ações (SIMON, 1989).

(2) Visto ser impossível resumir a Escala, reportamos o leitor ao trabalho original de R. SIMON, *Psicologia Clínica Preventiva: novos Fundamentos*, EPU, 1989.

mento do organismo do sujeito, bem como seus sentimentos e ações em relação ao próprio corpo". ( R. SIMON )

A aplicação da EDAO se dá a partir dos dados obtidos através de entrevista psicológica individual, com as respostas previstas na Escala.

Uma vez que esta não pretende ser exaustiva, e que foi desenvolvida empiricamente, este confronto deve pautar-se principalmente em julgamento clínico.

Este é feito, primeiramente, considerando-se o conjunto das respostas correspondentes a cada um dos setores individualmente e, finalmente, procede-se à classificação geral da adaptação, através da especificação do grupo a que pertence o sujeito: grupo I (adaptado-eficaz); grupo III (adaptado não-eficaz moderado) e grupo V (adaptado não-eficaz severo).

No caso do sujeito se encontrar em crise, estão previstos os grupos: II, IV e VI, aplicados, respectivamente, conforme a configuração adaptativa anterior à crise ter correspondido ao grupo I, III ou V. E o grupo VII, está previsto para aqueles casos em que, por algum motivo, não foi possível a conclusão do diagnóstico.

## APRESENTAÇÃO

Forjada com base na realidade estudantil da E.P.M., a Escala apresenta um caráter empírico, que reclama um estudo específico de validade, para toda e qualquer nova população, para a qual venha a ser utilizada.

Neste sentido, foi realizado o experimento, ora apresentado, em que se verificou o valor preditivo da EDAO, em processos de psicoterapias breves, realizados por estagiários de psicologia.

Utilizou-se como medida de critério, para o estabelecimento da medida da validade, o tipo de solução encontrada para a situação-problema, que constituiu o foco do atendimento.

O tipo de solução foi dado por uma medida da qualidade da resposta adaptativa, encontrada, pelo sujeito, para a situação-problema. Ou seja, utilizou-se o mesmo critério da avaliação diagnóstica, para se aferir o resultado das psicoterapias.

Foram, então, previstas as seguintes possibilidades:

a) obter maior satisfação e estar coerente com os seus valores e o de seu meio ambiente; b) obter maior satisfação, mas entrando em conflito com seu meio; c) não obter satisfação, mas evitando conflitos intra e extra-psíquicos; d) sem obter maior satisfação e entrando em conflito com seus valores e/ou os de seu meio.

A idéia foi atribuir, à alternativa a, uma solução que pudesse ser considerada adequada; às alternativas b e c: pouco adequada; e alternativa d: pouquíssimo adequada.

## M É T O D O

### MATERIAL

- Transcrição de sessões realizadas pelos estagiários da Universidade de Guarulhos, no período de 1983 a 1987.
- Ficha de Avaliação dos atendimentos, que constou do seguinte:

### FICHA DE AVALIAÇÃO

PRONTUÁRIO: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) Idade ( )

- 1) No contrato realizado entre o terapeuta e o paciente, ficou nitidamente delineado o conteúdo da "situação-problema", sobre a qual deveria se basear a psicoterapia?  
SIM ( ) NÃO ( )
- 2) Você acha que os resultados obtidos levaram o paciente a encontrar soluções para as situações-problema, de forma a:
  - a) obter maior satisfação e estar coerente com seus valores e o do seu meio ambiente.
  - b) obter maior satisfação, mas entrando em conflito com o seu meio.
  - c) não obter satisfação, mas evitando conflitos intra e extra psíquicos.
  - d) sem obter maior satisfação e entrando em conflito com seus valores e/ou os de seu meio.

Juiz: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## AMOSTRA

A amostra de 60 sujeitos foi extraída, através de sorteio aleatório, de um total de 118 casos de psicoterapias breves concluídas.

Quanto ao sexo e à escolaridade, distribuem-se conforme a tabela 01.

SEXO \ IDADE	F	M	Σ
18 a 27	27 (52,94%)	9 (100%)	36 (60,00%)
28 a 37	11 (21,57%)	—	11 (18,33%)
38 a 47	08 (15,69%)	—	08 (13,33%)
48 a 57	05 ( 9,80%)	—	05 ( 8,33%)
Σ	51 ( 100%)	9 (100%)	60 ( 100%)

TABELA 01: Distribuição da amostra (N=60) de acordo com as variáveis sexo e idade.

Observa-se que nesta amostra prevalecem as mulheres, numa proporção aproximada de 5:1. Mais da metade encontra-se na faixa etária entre 18 e 27 anos, que também é a faixa em que se situam todos os homens. A seguir, aparece a faixa etária entre 28 e 37 anos, caracterizando dessa forma uma amostra composta sobretudo de jovens e adultos, predominantemente do sexo feminino.

Quanto à escolaridade, a amostra se divide conforme a Tabela 02:

SEXO \ ESCOL.	F	M	Σ
nenhuma + 1º GI	15 (29,41%)	02 (22,22%)	17 (28,33%)
1º GC + 2º GI	14 (27,45%)	01 (11,11%)	15 (25,00%)
2º GC	10 (19,61%)	02 (22,22%)	12 (20,00%)
SI + SC	11 (21,57%)	04 (44,44%)	15 (25,33%)
nada consta	01 ( 1,96%)	—	01 ( 1,66%)
Σ	51 ( 100%)	09 ( 100%)	60 ( 100%)

TABELA 02: Distribuição da amostra (N=60), de acordo com as variáveis sexo e escolaridade.

Quanto à escolaridade, predominam as mulheres com nenhuma escolaridade e primeiro grau incompleto (1º GI), seguidos daqueles com primeiro grau completo (1º GC) e segundo grau incompleto (2º GI). Perfazendo um total de 29 sujeitos (56,86%). Entre os homens predominam os com superior incompleto (SI) e superior completo (SC) (N=4, 44,44%), que somados aos com segundo grau completo (N=2, 22,22%) perfazem 66,66% (N=6).

Nota-se, portanto, que quanto à escolaridade há uma nítida diferença entre o sub-grupo de mulheres e o de homens.

Enquanto entre as mulheres predominam as com nenhuma ou pouca escolaridade, entre os homens predominam aqueles com formação secundária e universitária.

Resumindo, tem-se: predomínio de mulheres, jovens, de pouca escolaridade. Enquanto os homens, em minoria, também são jovens, mas apresentam, do ponto de vista da escolaridade, um nível relativamente melhor.

## PROCEDIMENTO

Inicialmente foram avaliados, de acordo com a EDAO, todos os casos de psicoterapias breves, considerados concluídos na Universidade de Guarulhos, no período de 1983 a 1987 (N= 118). Para tanto, utilizou-se as transcrições das 3 primeiras sessões, constantes dos prontuários dos sujeitos, e que correspondiam à etapa psicodiagnóstica, em que se identifica a situação-problema a ser trabalhada.

A seguir, procedeu-se ao sorteio aleatório dos 60 sujeitos que compuseram a amostra.

A partir da leitura da transcrição de todas as sessões, a autora avaliou cada caso, através da Ficha de Avaliação (em anexo).

Com base nestes dados, foram obtidos:

1. Informações sobre a existência de uma situação-problema nitidamente delineada.

2. Medidas de Validade Preditiva da EDAO, considerando-se a configuração geral da adaptação.

1. A verificação da existência de uma situação-problema nitidamente configurada, justifica-se por ela ser a condição básica para a realização de uma psicoterapia breve.

2. Para aferir o valor preditivo da EDAO, verificou-se se os sujeitos adaptados não-eficaz moderados (Grupo III e IV), por ocasião do início da terapia, diferiam dos adaptados não-eficaz severos (Grupo V e VI), quanto ao fato de encontrarem soluções para a situação-problema, consideradas adequadas (alternativa a), pouco-adequadas (alternativa b + c), ou pouquíssimo-adequadas (alternativa d). E, também, se diferiam quanto ao fato de encontrarem soluções que implicaram em maior satisfação e coerência com os seus valores intra e extra-psíquicos [alternativa a x (b + c + d)].

Em ambos os casos, utilizou-se a prova de Qui-Quadrado, para o teste das hipóteses, estabelecendo-se, previamente,  $\alpha = 0,05$ .

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação à primeira questão da Ficha de Avaliação, obteve-se 100% de resposta sim, indicando que, em todos os processos, podia-se identificar claramente uma situação-problema.

Esta é uma constatação importante, visto que as psicoterapias breves estão fundamentadas na delimitação de "objetivos e tempo limitados" (KNOBEL, 1986), que só podem ser almeçados quando se estabelecem previamente a área ou foco a ser trabalhado (MALAN, 1963-1976).

Na modalidade de psicoterapias breves realizadas por estagiários, prevalecem as conceituadas por FIORINI, como: psicoterapias de esclarecimento. Estas visam o alívio de sintomas, a auto-observação e auto-percepção do paciente; através da "indagação centralizada no esclarecimento das conexões significativas entre a biografia, a transferência de vínculos básicos conflituosos para as relações atuais e os sintomas" (FIORINI, 1981).

Como se percebe da definição acima, as possibilidades de se contar com situações-problemas bem delimitadas, favorece o estabelecimento dos objetivos e da definição da estratégia psicoterápica a ser cumprida; tornando o processo menos ansiogênico para o estagiário encarregado de cumpri-lo, assim como facilitando para o supervisor o acompanhamento e a orientação do caso.

Quanto à verificação do valor preditivo da EDAO, a

prova de Qui-Quadrado para os dois casos, indica valores significantes:  $\chi^2 = 6,8604$  no primeiro caso e  $\chi^2 = 4,6819$  no segundo.

Isto é, os dados obtidos permitem afirmar que os sujeitos dos grupos III e IV, por ocasião do início da psicoterapia, tendem a encontrar soluções que implicam em maior satisfação e coerência com os valores intra e extra-psíquicos.

Enquanto que, entre os sujeitos dos grupos V e VI, as soluções costumam implicar em ausência de satisfação e/ou conflito intra e/ou extra-psíquicos.

A EDAO propicia uma avaliação da qualidade das respostas adaptativas do sujeito. Constitui uma medida de como os recursos egóicos estão sendo utilizados na luta pela sobrevivência. Desta forma, parece razoável esperar-se que estes recursos sejam mobilizados num processo psicoterapêutico, no qual o paciente esteja empenhado. E que em processos tão breves, realizados por terapeutas inexperientes, muito do resultado depende dos recursos com que o próprio paciente já contava anteriormente ao tratamento.

A constatação da validade preditiva da EDAO, quanto ao tipo de solução encontrada em psicoterapias breves realizadas por estudantes, abre uma nova perspectiva para os estágios em clínicas-escola, visto poder-se contar com um recurso auxiliar que detém valor prognóstico; além de se constituir num procedimento de fácil manuseio, tanto do ponto de vista de seu ensino quanto de sua utilização, pois possui categorias operacionalizadas de diagnóstico.

Neste sentido, indicam-se novos estudos de validade preditiva da EDAO, no sentido de se poder verificar sua utilidade em outras realidades, ampliando desta maneira os limites de sua aplicação.

## S U M M A R Y

**YOSHIDA, E.M.P. EDAO's predictive validity in brief psychotherapies: solution to problem situation. Estudos de Psicologia, 8(1) : 28-36, 1991.**

*In this paper is presented a retrospective study of predictive validity of the Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada*

*(EDAO) referred to "the kind of solution for the problem situation", in process of short-term psychotherapies achieved by psychology students. The results show that "the kind of solution to the problem situation" depends on the adaptative resources the patients possesses as the ones given by EDAO.*

KEY WORDS: brief psychotherapy, EDAO, predictive validity, problem situation.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIORINI, H. *Teoria e Técnica de Psicoterapias*, 4ª ed. Trad. Carlos Sussekind, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1981.
- KNOBEL, M. *Psicoterapia Breve*, São Paulo, EPU, 1986.
- MALAN, D.H. *A Study of Brief psychotherapy*, London, Tavistok Publications, 1963.
- MALAN, D.H. (1976) *As fronteiras da psicoterapia breve*. Trad. Laís Knijinik e Maria Elisa Z. Schestatsky, Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- SIMON, R. *Psicoterapia Clínica Preventiva: novos fundamentos*, SP, EPU, 1989.

# **EPILEPSIA NA INFÂNCIA: ASPECTOS NEUROLÓGICOS, PSICOLÓGICOS E EDUCACIONAIS**

**Antonio Carlos Domene (UNESP)  
Florindo Stela (UNESP)  
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)**

## **RESUMO**

DOMENE, A.C.; STELA, F. e MARÇAL RIBEIRO, P.R. Epilepsia na infância: aspectos neurológicos, psicológicos e educacionais. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 38-56, 1991.

O presente artigo visa discutir a interrelação de aspectos neurológicos, psicológicos e educacionais da epilepsia na infância. São apresentados elementos sobre a natureza do fenômeno, suas características na infância e a existência de processos afetivos e emocionais. É introduzida a questão dos preconceitos, tabus, estigma e misticismo — fatores que interferem na estruturação psicológica da criança epilética. Destaca-se, ainda, a importância da observação da criança em ambiente escolar, particularmente a interação dela com professores e com outras crianças. Finalmente, enfatiza-se a necessidade de uma concepção interdisciplinar do problema, integrando informações provenientes das diferentes áreas que se preocupam em avaliar e promover o desenvolvimento infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epilepsia, epilepsia infantil, estigma e misticismo.

## 1. INTRODUÇÃO

As diferentes formas de epilepsia representam alta prevalência entre os comprometimentos neurológicos e o estudo da natureza que a constitui ultrapassa as considerações estritamente médicas. Elementos afetivos e emocionais, mecanismos de aprendizagem, a existência de preconceitos, mitos e estigmas compõem um conjunto de fatores que agravam as interações da pessoa epiléptica com os membros da comunidade. Estes fenômenos comprometem a qualidade da compreensão que o epiléptico tem de si mesmo e a maneira como a sociedade o compreende.

A sugestão deste trabalho visa acrescentar à abordagem de um fenômeno tradicionalmente restrito à área médico-neurológica um novo enfoque que leve em consideração contribuições da Psicologia e da Educação. Desta forma, num primeiro momento, propomo-nos a discutir as características psicológicas da criança epiléptica e, num momento posterior, pretendemos sugerir às pessoas que lidam com ela — pais e professores, por exemplo — subsídios que facilitem o delineamento e a compreensão daqueles fatores psicológicos vivenciados pela criança. Finalmente, para compreendermos melhor os possíveis bloqueios no desenvolvimento psicológico que a criança epiléptica sofre na sua vida cotidiana e na escola, nos torna necessário procedermos à caracterização dos níveis de consciência que pais e professores possuem a respeito deste transtorno neuropsicológico. O conhecimento desta informação é pertinente porque a atitude de pais e professores para com pessoas com síndromes neurológicas, com freqüência é marcada pelo tipo de concepção que

fazem deste tipo de problema.

## 2. ABORDAGEM TEÓRICA DO PROBLEMA

### 2.1. Conceituação da epilepsia

Atualmente, muitos autores (AJURIAGUERRA, 1977; GOLDENSOHN, 1986; GRÜNSPUN, 1987) admitem que a epilepsia constitui-se numa síndrome neurológica que se origina de uma atividade excessiva e descontrolada do sistema nervoso central, no seu todo ou em parte. A pessoa predisposta a ela apresenta crises convulsivas quando o nível basal de excitabilidade do sistema nervoso central eleva-se acima de certo limiar crítico, precipitando as descargas elétricas de determinados circuitos neuronais.

Os fatores que desencadeiam a hiperexcitação desses circuitos neuronais consistem desde alterações metabólicas até lesões traumáticas e componentes emocionais. As crises cessam após alguns minutos, em decorrência, provavelmente, de alguns fenômenos denominados de "fadiga neuronal" ou "inibição ativa" de determinadas áreas do cérebro. As descargas neuronais produzem o aparecimento súbito de distúrbios transitórios das funções mentais ou movimentos musculares. Essas descargas não constituem um quadro que se poderia denominar propriamente de uma doença. Elas compõem um grupo de sintomas e processos que formam as chamadas síndromes epilépticas.

Todas as afecções capazes de provocar epilepsia possuem um aspecto em comum: a propriedade de aumentar a excitabilidade dos neurônios cerebrais. Os sintomas e sinais da epilepsia mais freqüentes são: perda parcial ou completa da consciência; espasmos ou abalos musculares, generalizados ou localizados; presença de comportamento aparentemente voluntário, ao lado de limitação da consciência.

Tradicionalmente, a epilepsia tem sido classificada nos tipos já conhecidos como grande mal, pequeno mal e epilepsia focal.

Na última década, entretanto, o estudo das síndromes epilépticas tem-se pautado por classificações mais consistentes e abrangentes. Assim, especialistas elaboraram uma classificação adotada internacionalmente e que apresenta como base os sintomas e sinais indicadores da localização da disfunção cerebral

inicial e sua propagação (EPILEPSIA, 1981).

### **Classificação Internacional das Convulsões Epilépticas**

- I. **Convulsões parciais (convulsões de início localizado) :**
  - A. Convulsões parciais simples (sem comprometimento do estado de consciência).
    - com sintomas motores.
    - com sintomas somatossensitivos ou sensoriais.
    - com sintomas do sistema nervoso autônomo.
    - com sintomas psíquicos.
  - B. Convulsões parciais complexas (com comprometimento do estado de consciência).
    - início como convulsões parciais simples, evoluindo para o comprometimento da consciência.
    - com comprometimento do estado de consciência desde o início.
    - apenas com comprometimento da consciência, acompanhadas de automatismos.
  - C. Convulsões parciais com generalização secundária.
    - secundárias às convulsões parciais simples.
    - secundárias às convulsões parciais complexas.
- II. **Convulsões generalizadas (bilaterais e simétricas e sem início circunscrito) :**
  - A. Crises de ausência
  - B. Convulsões mioclônicas
  - C. Convulsões clônicas
  - D. Convulsões tônicas
  - E. Convulsões tônico-clônicas
  - F. Crises atônicas
- III. **Convulsões Epilépticas Indeterminadas (dados incompletos) .**

O principal critério em que se baseia esta classificação de determinada convulsão consiste em saber se as descargas anormais, responsáveis pela produção da crise, têm origem numa estrutura unilateral do cérebro (convulsão parcial) ou em estruturas cerebrais bilaterais (convulsão generalizada). Outro critério importante consiste na preservação ou não da consciência.

As crises convulsivas podem, então, ser divididas em dois grandes grupos: convulsões parciais e convulsões generalizadas. As crises parciais têm origem unilateral, em áreas focais ou locais, podendo apresentar ou não propagação bilateral. Estas crises parciais compreendem, ainda, três tipos: crises parciais simples, que se iniciam em áreas circunscritas e sem comprometimento do estado de consciência; convulsões parciais complicadas originando-se em área circunscrita e propagando-se pelos dois hemisférios e com comprometimento do estado de consciência; e convulsões parciais tanto simples, como complicadas, de ampla propagação e que evoluem para a forma de convulsões motoras generalizadas. As crises convulsivas generalizadas, por sua vez, iniciam-se pela abrangência imediata dos dois hemisférios cerebrais e são acompanhadas de movimentos bilaterais do corpo e de alterações do estado de consciência. As convulsões generalizadas podem ser subdivididas em seis categorias: breves crises de ausência, acompanhadas de descargas eletroencefalográficas generalizadas em forma de complexos de ponta-onda, na frequência de 3 Hz; crises de ausência atípicas; convulsões mioclônicas; convulsões clônicas; convulsões tônico-clônicas; e crises atônicas. Segundo a classificação internacional, as convulsões que não se incluem no esquema adotado por falta de dados completos são denominadas de convulsões indeterminadas.

## **2.2. Fatores psicológicos e culturais**

### **a. Aspectos Psicológicos:**

TROSTLE et alii (1989) admitem que a epilepsia esteja associada a um nível considerável de disfunções psicológicas. Verificando estudos que utilizavam o MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) entre populações da clínica médica, eles constataram que pessoas com epilepsia apresentam maior risco de desordens psicopatológicas em comparação com a população geral. Utilizando o WPSI (Washington Psychosocial Seizure Inventory), estes pesquisadores estudaram as manifestações de ajustamento psicológico em cerca de 125 adultos residentes em Minnesota, EUA, com idade entre 18 e 59 anos e sem características de retardamento mental, mas com epilepsia ativa na época da aplicação do instrumento. Concluíram que os indivíduos com crises epilépticas ou que ingeriam medicamentos anticonvulsivantes em seu tratamento há mais de 12 meses, apre-

sentavam um ajustamento psicológico mais pobre do que aquelas pessoas sem crises ou sem o uso de medicação anticonvulsivante.

#### b. Preconceitos e estigma:

O preconceito contra a epilepsia tem sido considerado como um dos fatores importantes de desajustamento emocional do epilético, afirma COELHO (1978). Na família, há a atitude superprotetora dos pais ou rejeição, sentimento inconsciente de culpa que constituem fatores geradores de conflito. Na escola, há relutância quanto à aceitação de alunos epiléticos, ou mesmo, tendência em estigmatizá-los como merecedores de piedade ou causadores de repulsa. Na atividade profissional, ocorre rejeição em relação a se aceitar o epilético para o trabalho, fato que o leva a ocultar a própria situação. Além disso, há o estigma da inferioridade hereditária.

### 2.3. Epidemiologia

A freqüência da epilepsia, de acordo com GOLDENSOHN et alii (1986), é aproximadamente a mesma em todas as regiões do mundo. A maioria das pesquisas revela incidência um pouco mais elevada no sexo masculino, provavelmente em conseqüências de traumatismos cranianos mais freqüentes entre os homens. Investigações de caráter epidemiológico têm mostrado que, nos Estados Unidos, cerca de 1% da população (mais de 2 milhões de habitantes) sofre de epilepsia. No Brasil, provavelmente, a prevalência da epilepsia não seja inferior às taxas existentes nos Estados Unidos e em outros países. E é possível que, aqui, sua prevalência seja bastante elevada na população infantil, devido às carências sócio-econômicas em que vive a grande maioria das famílias brasileiras, acarretando comprometimentos do desenvolvimento integral e constantes riscos no estado de saúde das crianças.

### 2.4. Fisiopatologia das crises convulsivas

Aceita-se, atualmente, que a origem das crises convulsivas localiza-se na excitabilidade anormal de um grupo circunscrito de neurônios, no caso das convulsões parciais, e na excitabilidade exagerada dos neurônios de toda a camada cortical, no caso de convulsões generalizadas. GOLDENSOHN et alii (1986)

explicam que, em condições normais, existe um equilíbrio entre as influências sinápticas excitantes e inibidoras que atuam sobre os neurônios íntegros e que, nas áreas epileptogênicas, os potenciais transmembrana revelam um excesso de impulsos sinápticos excitantes.

As alterações nos circuitos neuronais que produzem as convulsões, acompanham-se de modificações importantes no metabolismo cerebral. Estas, por sua vez, desencadeiam novas convulsões. Com a seqüência das crises convulsivas, verifica-se um aumento significativo do consumo cerebral de oxigênio e glicose e de compostos fosfatados de alto valor energético. Para garantir a oxigenação adequada do cérebro, o fluxo sanguíneo eleva-se em até quatro vezes, atendendo, assim, ao aumento do metabolismo dos neurônios do sistema nervoso central.

Em casos de convulsões prolongadas ou repetidas, como ocorre no estado de mal epiléptico, esses autores esclarecem que surgem alterações profundas, às vezes até irreversíveis, no teor de determinadas substâncias, como ácidos nucléicos — DNA e RNA — e proteínas do líquido céfalo-raquidiano. O conjunto de alterações bioquímicas, associado a fatores sistêmicos — como a acidose láctica, a hipotensão arterial e a hipóxia cerebral — que atuam durante o mal epiléptico, constituem elementos capazes de originar lesões no tecido neuronal. Estes fenômenos agravam ainda mais as condições neurológicas e aumentam a tendência a novas crises convulsivas.

GOLDENSOHN et alii (1986) sugerem dois mecanismos bioquímicos com atuação considerável no desencadeamento das crises convulsivas: defeitos na regulação das trocas eletrolíticas através da membrana celular; e comprometimento da transmissão sináptica, gerando despolarização dos neurônios e as conseqüentes descargas epileptogênicas.

## **2.5. Sintomatologia**

### **a. Convulsões parciais:**

De acordo, ainda, com GOLDENSOHN et alii (1986), as convulsões parciais constituem a forma mais freqüente de epilepsia e suas manifestações clínicas e eletroencefalográficas indicam que elas se originam em estruturas unilaterais. Tendo-se como referencial o comprometimento ou não do estado de consciência, as convulsões parciais subdividem-se em dois tipos prin-

cipais: convulsão parcial simples, durante a qual a pessoa não perde a consciência; e convulsão parcial complexa, com certo grau de comprometimento da consciência ou das respostas aos estímulos.

No quadro das convulsões parciais simples, os autores situam os "sintomas das convulsões psíquicas", que compreendem fenômenos como o "dejà-vu" e o "jamais-vu"; componentes afetivos, como medo e depressão; ilusões e distorções perceptivas, sobretudo visuais e auditivas; sensação de flutuação ou de despersonalização, em que o paciente tem a sensação de estar fora do próprio corpo. Estes sintomas psíquicos podem ocorrer de forma isolada, entretanto podem representar a aura de crises parciais complexas e mesmo preceder às crises tônico-clônicas generalizadas.

Ainda dentro do âmbito das convulsões parciais simples, os autores apresentam outras manifestações denominadas de crises somatossensitivas e crises motoras parciais. As primeiras incluem sintomas como dormência, insensibilidade e formigamento de membros; sensações de lipotímia; e zumbido nos ouvidos. As crises motoras parciais caracterizam-se pelo comprometimento da atividade motora de parte do corpo, como membros, cabeça ou face, e pela interrupção da fala.

Outros dados significativos que poderiam ser inseridos no conjunto dos sinais e sintomas das crises parciais complexas, resumem-se nos automatismos. O delineamento destes quadros revela sintomas de obnubilação da consciência, estados de amnésia durante ou após as convulsões, não reação aos estímulos verbais e demonstração de confusão mental.

#### b. Convulsões generalizadas:

A sintomatologia das convulsões generalizadas classificam-se em diversas subdivisões:

— Ausências: São também denominadas de "pequeno mal" e consistem em interrupção do estado de consciência por breves períodos de 3 a 15 segundos. Na crise, o paciente apresenta movimentos automáticos simples, retornando à lucidez e retomando as atividades anteriores após o seu término. Estes fenômenos costumam ter início após os 2 anos e meio e raramente depois dos 20 anos.

— Convulsões mioclônicas: Estas crises compõem um

quadro de contrações musculares involuntárias dos membros superiores, inferiores e do tronco. De acordo com os autores acima citados, estas mioclonias, assimétricas e de distribuição irregular, quase sempre indicam a existência de disfunção cerebral difusa, envolvendo sobretudo a metade superior do tronco cerebral.

– Espasmos tônicos: São movimentos de flexão súbita que atingem o tronco, a cintura e o pescoço.

– Crises atônicas: Nestes episódios, cujo início tem origem na infância, ocorre perda súbita do tônus postural. Estes fenômenos resultam, freqüentemente, em quedas e traumatismos.

## 2.6. Eletroencefalografia – EEG e outros exames

Embora um número significativo de pacientes com epilepsia apresente um eletroencefalograma normal, é de consenso geral que este exame representa um recurso indispensável para fins de diagnóstico e orientação terapêutica. O EEG consiste no registro das modificações dos potenciais bioelétricos gerados pelos neurônios do córtex cerebral localizados abaixo dos eletrodos aplicados no crânio do sujeito. Os autores admitem que este exame revela anomalias existentes em regiões profundas do cérebro, mesmo que o ponto de origem da descarga ou a lesão responsável por elas sejam de pequenas dimensões. As alterações do padrão bioelétrico provêm principalmente dos lobos frontais e temporais, devido à intensidade de conexões comissurais e profundas destas áreas.

Outros exames, além da clínica neurológica, que é fundamental, são a tomografia axial computadorizada, RX de crânio, investigação do líquido cefalorraquidiano, ressonância nuclear magnética, etc.

## 2.7. Tratamento – Conduta

As atitudes de modo geral adotadas para com o paciente epiléptico resumem-se nas seguintes medidas:

a. Identificação e afastamento dos fatores que possam gerar ou desencadear as crises convulsivas.

b. Procedimentos que garantam o equilíbrio bio-psico-social do paciente.

c. Prescrição medicamentosa tendo em vista a dimi-

nuição do número de crises, bem como a prevenção das mesmas.

d. Intervenção cirúrgica para aqueles pacientes cuja recuperação dependa exclusivamente deste procedimento.

e. Intervenção psicológica com a finalidade de contribuir para um melhor equilíbrio a nível pessoal do paciente.

Gostaríamos de lembrar que a psicoterapia, a orientação psicológica e a orientação educacional podem auxiliar o paciente a lidar de forma mais adequada com o fenômeno da epilepsia, a superar sentimentos de inferioridade impingidos muitas vezes pela família e pela escola e a evitar a submissão à idéia de estigma da epilepsia fortemente cravada na sociedade.

### 3. EPILEPSIA NA INFÂNCIA

A epilepsia infantil é uma disfunção que afeta a criança de forma muito significativa, merecendo atenção especial do médico. Este não pode descartar um atendimento interdisciplinar para êxito total do tratamento, em função das características específicas da criança, um ser ainda em franco desenvolvimento; e das crises, cujas manifestações são distintas daquelas apresentadas no adulto.

Considerando-se a fase de maturação do sistema nervoso, a criança tem maior predisposição às crises convulsivas, o que não implica, necessariamente, no surgimento de um quadro epiléptico crônico. Justamente pelo fato da criança ainda estar em fase de desenvolvimento, com sua personalidade em formação, sujeita aos condicionamentos culturais e aberta à aquisição de valores, normas e padrões psicossociais, é necessário que o problema da epilepsia não seja tratado apenas a nível neurológico. É indispensável a participação de profissionais afins, da família e da escola, num processo que envolva o universo social e emocional da criança, considerando-se o resultado de um completo exame psico-afetivo-motor.

A epilepsia, embora descrita e conhecida há muito tempo, somente obteve progressos decisivos na sua etiologia e tratamento a partir do século XX. Entretanto, este é um período muito curto e recente para se erradicar definitivamente da sociedade a ignorância e o preconceito em relação aos processos etiopatogênicos, muitas vezes considerados ainda como manifestações místicas, e que causam repulsa e medo nos indivíduos

“normais”. Esta superstição milenar é responsável pela dificuldade de integração do epiléptico na sociedade e, em se tratando da criança, o problema torna-se mais complexo. Isto ocorre por causa da ameaça de rejeição por parte das escolas e vizinhos que não desejam ter em seu alcance ou companhia uma criança “predestinada” a ter crises convulsivas na frente de seus alunos e filhos, traumatizando-os. Os pais da criança epiléptica, por sua vez, podem cair no erro da superproteção, impedindo que o filho desenvolva normalmente outras áreas que não estariam realmente comprometidas em função da epilepsia.

Esta visão tão corrente na sociedade não é tão correta quanto se pensa, pois o tratamento médico atual já consegue controlar as manifestações, permitindo a permanência e evolução da criança epiléptica na escola.

Porém, a incorporação de valores e conceitos negativos em relação ao portador da epilepsia é tão grande em nossa sociedade que se faz necessário um trabalho a nível psicológico e educacional, que previna possíveis agravamentos do processo de desenvolvimento da criança.

O estudo das características de personalidade e traços psicológicos da criança epiléptica, a compreensão do nível de consciência das pessoas que lidam com ela e a identificação da prevalência da epilepsia infantil em diversos grupos comunitários possibilitarão um trabalho preventivo e de intervenção, que auxiliará o tratamento da criança e sua aceitação pela família, escola e sociedade.

Um tratamento interdisciplinar envolve: **1) Neuro-pediatra ou Neurologista Infantil**, que, dentro de suas especialidades realizam o diagnóstico e a terapêutica medicamentosa. **2) Psicólogo Clínico ou Psiquiatra**, que trabalham com psicoterapia infantil, visando a elaboração ou harmonização dos conflitos, agressividade, repressão — frutos das restrições, preconceitos ou distúrbios de personalidade. Estes profissionais devem atuar, ainda, com psicoterapia familiar, considerando a percepção inadequada que os pais têm do fenômeno, a superproteção que dão ao filho e a ansiedade gerada pela situação que a criança vivencia. **3) Psicólogo Escolar, Orientador Educacional e Professor**, que devem participar da educação preventiva na escola, orientando o corpo docente e os próprios pais no sentido de ajudá-los a lidarem e conviverem com a criança epiléptica. Estes pro-

fissionais contribuem também com a necessidade que pais e alunos têm de não discriminar uma criança epilética, levando-lhes conhecimentos corretos sobre a epilepsia.

Os diversos quadros epiléticos, com manifestações clínicas específicas, ocasionam na criança problemas psico-sócio-afetivos generalizados, independentemente das características peculiares de cada tipo de crise. Isto nos leva à necessidade de também realizarmos um estudo destes quadros, envolvendo a atual classificação das crises. Estes dados são fundamentais para o conhecimento dos processos neurofisiológicos e patológicos responsáveis pelas alterações funcionais da criança.

Para LINS (1983), existem algumas formas peculiares de epilepsia na infância, conhecidas da seguinte maneira: Síndrome de West, de etiologias múltiplas e variadas. As principais causas deste tipo consistem em mecanismos anóxicos, infecciosos, alérgicos e metabólicos. O início ocorre por volta dos primeiros 6 e 7 meses de vida. Síndrome de Lennox-Gastaut: tem início mais freqüentemente entre 2 e 7 anos. As crises podem ser de tipo clônicas, ausências atípicas ou hemiclônicas. Podem ocorrer também crises parciais de sintomatologia mais complexa. Outra forma existente de epilepsia infantil constitui-se em: Epilepsias Benignas. Estas caracterizam-se pela presença de crises parciais ou generalizadas associadas a peculiaridades clínicas evolutivas e eletroencefalográficas. As crises manifestam-se em crianças aparentemente saudáveis, sem antecedentes patológicos significativos e sem sinais de lesões cerebrais evidenciados por procedimentos como tomografia computadorizada. Estas crises têm início entre 4 e 9 anos de idade e constituem uma das mais freqüentes formas de epilepsia de ocorrência na infância, representando, segundo LINS (1983), 24% da prevalência das diferentes formas de epilepsia.

A capacidade dos neurônios para a descarga depende geralmente de condições hereditárias (epilepsia familiar), de maturação (epilepsia dependente da idade), metabólicas (epilepsia metabólica e epilepsia de encefalopatias metabólicas) e adquiridas (epilepsia lesional).

Avaliando a epilepsia na infância, AJURIAGUERRA (1977) aponta para as seguintes manifestações de natureza clínica e eletroencefalográfica

### a. Crise generalizada primária

Esta classe de epilepsia ocorre na criança de 3 a 10 anos e configura-se freqüentemente como crises de "pequeno mal", com seus desdobramentos em ausências puras, mioclônicas e atônicas. Na criança de mais idade e mesmo no adolescente, é comum o surgimento de crises tipo tônico-clônicas de grande mal.

O EEG deste quadro revela impulsos bioelétricos generalizados, bilaterais, sincrônicos e simétricos, que se caracterizam como descargas pontas-onda de 3 c/s durante as ausências e polipontas-onda rítmicas nos episódios tônico-clônicos.

No tempo entre o aparecimento de uma crise e outra, de modo geral, não se verificam sinais neurológicos ou psíquicos que sustentem a hipótese de afecção cerebral.

Ainda não se compreendeu suficientemente o conjunto de causas deste tipo de crise. Entretanto, a tendência da explicação etiológica aponta para a predisposição hereditária. Como não se verificam lesões encefalopáticas evidentes, acredita-se que o prognóstico da epilepsia generalizada primária seja no sentido da melhora do paciente. Entretanto, a cura depende da capacidade de reatividade ao tratamento medicamentoso e da estrutura psíquica do sujeito.

### b. Crise generalizada secundária

A crise generalizada secundária apresenta algumas variações que incluem crises tônico-clônicas de grande mal que se generalizam secundariamente, crises atônicas, mioclônicas massivas e bilaterais e mesmo as ausências. Os diferentes tipos podem ocorrer num único indivíduo.

O EEG da epilepsia generalizada secundária revela descargas bioelétricas bilaterais, sincrônicas, mais ou menos simétricas, com pontas-onda lentas consignando este perfil uma freqüência de 2 c/s. Durante os episódios de ausência, ocorrem ondas pseudorrítmicas, ondas dessincronizadas durante as crises tônicas e de tipo polipontas-onda nas mioclonias massivas.

As crises generalizadas secundárias têm início na infância, chegando às vezes à adolescência e à idade adulta, e correspondem a uma epilepsia difusa ou multifocal e indicam a existência de encefalopatia epileptógena grave. Por isso, este quadro se acompanha de sinais neurológicos e neurorradiológi-

cos de atrofia cerebral e de sintomatologia indicadora de deficiência mental.

Compondo este conjunto de crises generalizadas, encontram-se os dois tipos de epilepsia já citados: a Síndrome de West e a Síndrome de Lennox. A primeira caracteriza-se por espasmos em flexão, com contrações musculares repentinas de curta duração, sobretudo axiais, e que atingem a cabeça, tronco e membros. Os espasmos são generalizados quando produzem contrações das cabeças aos pés, ou localizados quando se circunscrevem a uma região, como cabeça, membros superiores ou inferiores.

A Síndrome de West possui prognóstico sombrio, uma vez que a maioria das crianças afetadas serão portadoras de seqüelas neurológicas e mentais, como oligofrenia grave, embora se tenha assinalado a presença de casos de desenvolvimento normal.

A Síndrome de Lennox constitui uma afecção que delinea um quadro de encefalopatia epileptógena, com a presença de impulsos bioelétricos tipo pontas-onda lentas, de repetição irregular e pseudorrítmica ao EEG. Segundo o mesmo autor, o aparecimento desta síndrome é mais tardia do que o da Síndrome de West e sua etiologia se distribui aproximadamente da seguinte maneira: 30% correspondem a formas primárias; 36% são devidas a fatores perinatais; 18% a fatores pós-natais — meningite, encefalite e outros acometimentos; e 14% indicam a existência de fatores hereditários.

Do ponto de vista clínico, a Síndrome de Lennox, de modo geral, marca-se por crises tônicas, ausências atípicas e crises tônico-clônicas, estas sendo mais raras.

No período compreendido entre as crises, o EEG confirma uma atividade bioelétrica lenta, difusa, que sugere a existência de stress cerebral difuso.

Em relação à atividade psíquica, na Síndrome de Lennox manifestam-se déficit intelectual, alterações de personalidade e distúrbios de comportamento. Além disso, há sinais de comprometimentos piramidais e extrapiramidais e de outras estruturas, sugerindo a ocorrência de encefalopatia.

### c. Crise parcial

Neste tipo de crise, os sinais e sintomas consistem so-

bretudo em comprometimentos motores e sensitivomotores. Neste quadro incluem-se a chamada crise psicomotora, com incidência mais freqüente entre 3 e 15 anos de idade, durante a qual a criança pode perder a consciência e apresentar automatismos de movimentos. A criança portadora deste tipo de epilepsia pode revelar, ainda, a interferência de transtornos afetivos.

#### 4. OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

No Brasil, é crescente o número de estudos que se realizam tentando compreender o que se dá na sala de aula. A forma de se estudar esse fenômeno varia, já que muitas variáveis atuam e influenciam o processo ensino-aprendizagem. Alguns desses estudos enfatizam aspectos relativos aos alunos, outros enfatizam aspectos relativos aos professores (BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B. e ROCHA, A.D.C., 1983). Um terceiro tipo de estudos diz respeito às interações que se dão entre os professores e os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Dentre os estudos que enfatizam aspectos centralizados nos alunos, há aqueles em que os pesquisadores caracterizam psicologicamente os alunos que têm ou que não têm sucesso na escola. Os estudos de CARMO (1970), e MATTOS (1982), por exemplo, buscam correlações entre coeficiente intelectual e maturidade com desempenho do aluno na escola.

Nos estudos em que os aspectos relativos ao professor são enfatizados, nota-se uma preocupação dos pesquisadores em investigar, entre outros fatores, a habilitação e o salário do professor (BRANDÃO et alii, 1983), a expectativa do professor em relação aos alunos (BRITO, 1980), o estereótipo do professor, entre outros fatores, e suas correlações com os desempenhos dos alunos.

Num estudo de caso levado a efeito por GATTI et alii (1981), para se levantar as causas do fracasso escolar na primeira série do primeiro grau, vários fatores relacionados aos alunos e aos professores foram levantados e analisados. Em grande parte dos alunos repetentes foram encontradas afecções diversas: dentária, na garganta, na pele, no ouvido; além desses problemas de saúde (variáveis que podem afetar a aprendizagem dos alunos), levantaram-se dados das famílias: sua origem e sua condição social. Comparando-se as famílias de alunos repetentes

com as dos não-repetentes, verificou-se que as primeiras são mais pobres e que suas mães precisam e trabalham fora do lar. São, na maioria, famílias oriundas de outros estados da Federação. Pais de alunos repetentes têm um grau de escolaridade menor, comparando-se com pais de alunos não repetentes.

Esses dados, considerados em conjunto, nos dão uma idéia da situação (não desejável) na qual está envolvida grande parte das crianças que freqüentam as escolas públicas brasileiras. Não obstante, esses dados não permitem concluir que os fatores apontados determinam o fracasso escolar. GATTI et alii (1981) dizem que essas variáveis estudadas se encontram de forma marcante nos alunos repetentes, mas algumas também são encontradas em alunos não repetentes, tanto em uma população carente como em uma população não carente. Provavelmente, essas variáveis se constituem em fatores que contribuem (e se combinam ainda com outros, talvez desconhecidos) no resultado indesejável do fracasso escolar.

Variáveis sociais e variáveis de saúde afetam aquilo que o aluno faz e é aqui que o foco de análise deve ser mais convergente. Alunos com quaisquer tipos de problemas podem apresentar um padrão diferente de comportamento em relação a outros alunos. Grande parte de alunos desfavorecidos socialmente e/ou com problemas de saúde se encontram "esquecidos" dentro da sala de aula. Os professores os discriminam trabalhando somente com os alunos mais saudáveis e favorecidos economicamente (BASTOS, 1980; GATTI et alii, 1981).

Essa constatação parece que aponta para a necessidade de se estudar o que se dá na sala de aula entre as pessoas que interagem nela: é fundamental que se conheça o processo em que estão envolvidos o comportamento do professor em relação ao aluno e vice-versa.

A criança portadora de epilepsia faz parte deste quadro de alunos que necessitam de atenção e acompanhamento por parte do professor, para que o processo ensino-aprendizagem não seja comprometido, resultando num rendimento escolar deficiente ligado a estigmas por parte de colegas e dos próprios professores.

O comportamento do professor, como qualquer outro comportamento, é influenciado por muitas variáveis. Os comportamentos de ensinar, particularmente, podem estar sendo de-

terminados mais por variáveis estranhas e menos por variáveis que fazem parte (ou deveriam fazer) dos objetivos de ensino e variáveis do comportamento do aluno.

Dentre os estudos com essa preocupação, são encontrados na literatura aqueles que investigam a interação professor-aluno.

Nos estudos que visam descrever as interações que ocorrem entre o professor e os alunos, eventos são selecionados para observação e registro. O que determina a seleção desses eventos geralmente é o objetivo do pesquisador. Alguns estudos, como por exemplo o de SIMONASSI e METTEL (1980) têm preocupação com um caráter avaliativo ao estudarem a relação professor-aluno. Segundo estes autores, o estudo sistemático das interações tem importância na medida em que oferece subsídios para que se trace o perfil do "bom professor".

A relevância do professor compreender as interações que se dão entre ele e o aluno, pode ser ressaltada pelo estudo de BRITTO (1980). Esta pesquisadora pediu a professores que relatassem como são os alunos que não vão bem, o que de fato eles fazem e o que eles têm de diferente. Esse tipo de aluno, segundo os professores inquiridos neste estudo, brincam, conversam, ficam olhando para os lados, rabiscam carteiras, ficam sonhando, pintam, distraem-se com outras coisas, etc. Possivelmente todos os alunos, em algum momento, fazem estas coisas. Para que o professor entenda porque as crianças fazem o que fazem, é importante que ele tenha claro quais os eventos envolvidos, incluindo o seu comportamento, nas coisas que as crianças fazem.

Um dos sintomas da epilepsia mais freqüentes nas crianças em idade escolar é a crise de ausência, que se caracteriza geralmente por perda da consciência por um pequeno período de tempo — até quinze segundos. O "desligamento" da criança em relação ao meio ambiente pode ser mais facilmente percebido pela professora, uma vez que esta mantém contatos diários com a criança num ambiente que exige que a professora, naquele período de tempo, observe seus comportamentos e avalie sua atenção.

Em situações em que a criança é solicitada a ler um texto ou a escrever um ditado ou algo na lousa, torna-se possível a observação da crise de ausência pela professora. Para os

pais, esta constatação pode passar despercebida, uma vez que não são freqüentes as ocasiões em que a criança é solicitada a efetuar algo sob observação sistemática, como ocorre praticamente o tempo todo na sala de aula.

Não só nesta situação específica, mas em todos os outros sintomas epilépticos, é fundamental a observação da criança na escola por parte da professora e de sua participação na solução do problema do aluno. Este procedimento configura como significativa contribuição para orientação dos pais quanto à gravidade do problema, para o encaminhamento da criança ao médico e para a erradicação, no ambiente escolar, de atitudes preconceituosas e do estigma frente ao aluno portador de epilepsia.

## 5. CONCLUSÃO

Considerando a amplitude das síndromes epilépticas, assim como a importância de um enfoque interdisciplinar no seu tratamento, acreditamos que o método de acompanhamento terapêutico mais apropriado deverá abranger os seguintes passos:

- a. Avaliação neurológica da criança epiléptica:
  - diagnóstico neurológico;
  - dados da anamnese;
  - dados do EEG (Eletroencefalograma) e de outros exames complementares;
  - verificação da resposta à medicação específica adotada;
- b. Avaliação psicológica da criança epiléptica:
  - entrevista com os pais e anamnese da criança;
  - hora de jogo diagnóstica;
  - aplicação de instrumentos de medida psicológica (Testes de personalidade, de Nível Intelectual e o Teste Gestáltico Viso-motor de Bender);
  - encaminhamento da criança e/ou dos pais para Psicoterapia, sempre que for necessário;
- c. Estudo do comportamento da criança epiléptica em situações de sala de aula:
  - observação da interação da criança epiléptica com a professora e com outras crianças;
  - orientação dos professores, alunos e profissionais

da escola no tocante a condutas adequadas e não discriminatórias para com a criança epiléptica.

### S U M M A R Y

**DOMENE, A.C.; STELA, F.; MARÇAL RIBEIRO, P.R.** Epilepsy on childhood: neurologic, psychological and educational aspects. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 38-56, 1991.

*This paper attempts to discuss the interaction of neurologic, psychological and educational aspects of Epilepsy on childhood. Elements about nature of the phenomenon, its characteristics on childhood and the existence of affective and emotional process are presented. The question about prejudices, taboos, stigma and mysticism is introduced; these factors damage the psychological structure of the epileptic child. Besides, the importance of the observation at school environment is stressed, mainly the interaction with teacher and other children. Finally, the need of interdisciplinary conception of problem is emphasized for the purpose of integrating information from different areas working with assessment and promotion of the child development.*

**KEY WORDS:** Epilepsy, childhood epilepsy, stigma and mysticism.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- AJURIAGUERRA, J. de *Manual de Psiquiatria Infantil*, Barcelona, Toray-Masson, 1977.
- BASTOS, E.S.B. "Interação verbal Professor-Aluno" in G.S. Morais, *Pesquisa e Realidade no Ensino de Primeiro Grau*, São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B. e ROCHA, A.D.C. "O Estado de Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de Primeiro Grau no Brasil (1971-1981)". in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64 (147): 38-69, 1983.
- BRITO, U.M.V. *Expectativa do Professor: Implicações Psicológicas e Sociais*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1980.
- CARMO, H.M.S. *O Problema dos Repetentes da Primeira Série Primária*

- nos Grupos Escolares de São Paulo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1970.
- CLAWSON, A. **Bender Infantil. Manual de Diagnóstico Clínico**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- COELHO, L.M.S. **Epilepsia e Personalidade**, São Paulo, Ática, 1978.
- EPILEPSIA. Revisão da Classificação Clínica e Eletroencefalográfica das Convulsões Epilépticas. in *Revista Epilepsia*, (22): 489-501, 1981.
- GATTI, B.A., PATTO, M.H., COSTA, M.L., KOPIT, M. e ALMEIDA, R.M. "A Reprovação na Primeira Série do Primeiro Grau: Um Estudo de Caso". in *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, (38): 3-13, 1981.
- GOLDENSOHN, E.S. "Epilepsia". in L.P. ROWLAND, **Tratado de Neurologia**, Trad. Hildegard Theiemann Buckup, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1986.
- GOLDENSOHN, E.S. "The non-convulsive epilepsies: clinical manifestations, diagnostic considerations, and treatment". in *Revista Epilepsia*, 24 (Suplemento 1) . 81-82, 1983.
- GORAYEB, R. **Psicopatologia Infantil**, Vol. 1, São Paulo, E.P.U., 1985.
- GRÜNSPUN, H. **Distúrbios Psiquiátricos da Criança**, Rio de Janeiro, Atheneu, 1987.
- LINS, S.G. **Epilepsia**, Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MATTOS, A.L.V. **Caracterização Diferencial de Repetentes em Relação a Algumas Variáveis Psicológicas**, Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1982.
- PUENTE, M. de La e MACIEL JR., J.A. "Procedimentos Multimodais no Uso do Teste de Bender", in *Revista Estudos de Psicologia*, 1 (2) : 65-74, 1984.
- PUENTE, M. de La e MACIEL JR., J.A. "Procedimentos Operacionais na Avaliação do Teste de Bender Infantil", in *Revista Estudos de Psicologia*, 1 (3 e 4) : 76-92, 1984.
- SIMÃO, L.M. **Relações Professor-Aluno: Estudo Descritivo Através de Relatos Verbais do Professor**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1982.
- SIMONASSI, L.E. e METTEL, T.P. de L. "Interação Verbal Professor-Aluno em Uma Escola Maternal", in *Resumos da 32ª Reunião Anual da S.B.P.C.*, 1980, p. 900.
- TROSTLE, J.A. "Psychology and Social Adjustment to Epilepsy in Rochester, Minnesota", in *Neurology*, 39 : 633-637, 1989.
- VAN KOLK, O.L. **Interpretação Psicológica de Desenhos**, São Paulo, Pioneira, 1981.

## ESTÁGIO CLÍNICO: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO CLÍNICO\*

Luiz Fernando de Lara Campos  
(Universidade São Judas Tadeu)

### RESUMO

CAMPOS, L.F. de L. Estágio Clínico: um instrumento de avaliação do desempenho clínico. *Estudos de Psicologia*, 8 (1): 58-89, 1991.

A avaliação do desempenho clínico dos estagiários do quinto ano de Psicologia foi o principal objetivo desta pesquisa. Foram observados 18 estagiários divididos em três sub-grupos (N = 6), de acordo com a fase de estágio que estes se encontravam (inicial, medial e final), assim como por modelo teórico, como guia de observação, foi utilizada a escala de observação de comportamentos denominada "SUPERVISOR BEHAVIOR OBSERVATION SYSTEM". Os resultados demonstram que a evolução dos sujeitos, na medida em que o estágio supervisionado ocorre, praticamente não se desenvolveu.

**PALAVRAS-CHAVE :** desempenho clínico; avaliação de trabalho clínico, avaliação de ensino, estágio acadêmico.

---

(\*) Artigo adaptado da Dissertação de Mestrado do autor, intitulada: "Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico", defendida junto ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUCCAMP, Campinas, 1989, sob orientação de Geraldina Porto Witter.

## INTRODUÇÃO :

Desde o seu surgimento, enquanto um ramo da ciência independente, a Psicologia tem acumulado conhecimento científico sobre o ser humano e seu aparelho psíquico.

Com o surgimento da psicanálise, no início deste século, a Psicologia se deparou com uma atividade nova, que caracterizou a forma como S. Freud transmitia a seus discípulos, a própria psicanálise: a supervisão (GRIMBERG, 1975; SEGRE, 1987).

Com o caráter eminentemente clínico que caracterizava a prática psicanalítica, a supervisão se tornou, com o decorrer dos anos, uma atividade ou estágio comum a qualquer linha teórica.

Deste modo, a atividade de supervisão foi se incorporando à prática psicológica e, no decorrer de seu reconhecimento como profissão, acabou por constituir-se em um dos pilares da formação acadêmica em Psicologia, uma vez que é no estágio supervisionado que o acadêmico tem contato com a prática.

No currículo brasileiro, a formação ocorre, via de regra, após cinco anos de estudos teóricos específicos, aonde são realizados os estudos básicos e os estágios, que normalmente são realizados no último ano (C.F.P., 1979; 1988).

Segundo a legislação, que só define burocraticamente a questão, o estágio supervisionado deve ocorrer nas três grandes áreas da Psicologia (C.F.P., 1979; 1988). Ainda que em moldes diferentes, o estágio ocorre em países de todo o mundo, como os Estados Unidos, Grã-Bretanha, México, Argentina, entre outros (PRYZWANSKY e WENDT, 1987; CARTAIRS, 1989; ALVAREZ, 1977).

No sistema brasileiro, o estágio supervisionado é parte integrante da grade curricular da graduação, que, ao seu término, propicia o direito legal ao credenciamento do profissional junto aos Conselhos Regionais e, conseqüentemente, ao exercício profissional (C.F.P., 1979). Entretanto, este credenciamento é um processo essencialmente burocrático.

No sistema norte-americano, por exemplo, a graduação não dá direito ao livre exercício profissional, que só é conseguido após a obtenção do grau de Doutor e a aprovação em um exame de seleção (PRYZWANKY e WENDT, 1987).

Assim, a parte que corresponde ao estágio supervisionado, em nossa realidade, ocorre ao nível do mestrado, que pode ser teórico ou prático, sendo este último organizado em forma de residência, similar ao sistema médico brasileiro. Estes programas de residência são credenciados e fiscalizados pela AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA, que também controla as formas de acesso aos programas, a qualidade e tipo de experiência a ser fornecida (PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

Para se comparar melhor, o estágio supervisionado no Brasil tem duração total de 500 horas (C.F.P., 1979), enquanto que nos Estados Unidos o número varia entre 1400 e 3000 horas, dependendo da área do mesmo (PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

A literatura sugere que a diferença não é apenas quantitativa, mas sim qualitativa, em termos da qualidade de experiência propiciada, suporte humano e técnico, além da própria supervisão, que é individual e por três horas semanais (PRYZWANSKY e WENDT, 1987), o que, segundo ARAÚJO (1985), é muito distante da nossa realidade.

A questão da qualidade do profissional que é formado, é de suma importância, pois a competência e ética do psicólogo constitui uma obrigação que deve ser garantida não só pela

instituição formadora, mas sim pela própria categoria profissional.

Esta situação se acentua em razão das diferentes necessidades, em termos de formação, que decorrem da desunião teórica que ainda caracteriza a Psicologia (ROSA, 1979; PRYZWANSKY e WENDT, 1987).

O ponto crítico parece ser a "competência" que o profissional deve possuir para adentrar ao mercado de trabalho.

Esta questão começou a ser discutida nos Estados Unidos na década de 40 (SCARLET, 1972), merecendo vários encontros e conferências ao longo dos anos (HOCH, ROSS e WINDER, 1966; ROSS, 1971; BLAU, 1973; BICKMAN, 1987; APA, 1987).

Parece claro que a competência e o treinamento precedente são pontos relacionais nesta questão.

Assim, no modelo psicanalítico, o treinamento tem por base a análise pessoal do estagiário e o processo de supervisão, que segundo ELLIS, DELL e GOOD (1988) seria um modelo de treinamento teórico-prático-emotivo.

Neste enfoque, a questão "competência" é relacionada com a capacidade do profissional em perceber suas resistências e superá-las, e ao vínculo transferencial e contra-transferencial, que se estabelece no processo de supervisão e análise (GRIMBERG, 1975; SOUZA, 1989).

Na abordagem rogeriana, esta questão é pouco estudada, mas a importância dada à qualidade do relacionamento terapeuta-paciente, indica que este pode ser um ponto relevante para o constructo "competência" nesta visão.

Já na abordagem comportamental, o domínio dos princípios da aprendizagem e condicionamento são tidos como essenciais para que o mesmo possa ser competente.

Se uma boa profissão for aquela cuja prática é relacionada com o saber científico (SANFORD, 1951) e cuja identidade é reconhecida pelas demais profissões e pelo público (WITTER, 1977), o momento da Psicologia iniciar seu processo de unificação se faz mister (STAATS, 1983), pois parece anti-ético e não profissional uma profissão não se preocupar em resolver esta questão (DREW, 1980).

Segundo HOLLOWAY (1988), o conceito de "competência" é relacional à formação do psicólogo, oriunda da for-

mação acadêmica e prática recebida anteriormente, que, em um nível ideal, deve garantir um mínimo de competência.

PETERSON e BRY (1980) identificaram quatro fatores relacionados ao constructo "competência clínica": (a) responsabilidade, (b) simpatia pessoal, (c) inteligência e (d) experiência.

A literatura sugere que este constructo é mais relacional com a responsabilidade (aspectos éticos) e experiência (vivência profissional).

Em relação à avaliação deste grau de competência alcançado/desejado, os exames de qualificação profissional existentes no exterior não resolvem totalmente o problema, mas, no mínimo, diminuem sua amplitude.

No Brasil, a avaliação fica a cargo do supervisor, que, geralmente, parece não dominar ou utilizar os poucos instrumentos existentes para tal tarefa, se utilizando, então, de critérios subjetivos, únicos e muitas vezes não públicos.

ARAÚJO (1985), citando o trabalho de COURRIANT e LAVERRIERE, indica que o estágio é um meio de formação profissional, em uma situação de aprendizagem, podendo ser definido em nossa realidade como pré-profissional ou acadêmico, que, por seu caráter prático e profissional, deveria ser constantemente avaliado, até que se encontre as variáveis relevantes neste processo.

O mesmo autor postula que o estágio supervisionado é caracterizado como uma atividade de ensino teórico e/ou prática, devidamente planejada, visando a intervenção em qualquer área da Psicologia, sendo a supervisão uma das partes planejadas do estágio e não seu único componente fora a própria intervenção.

A supervisão se caracteriza como "um processo através do qual uma pessoa, com os devidos conhecimentos e experiência, assume a responsabilidade de transmiti-los a outra pessoa que não os possua, dentro de um contexto profissional (ARAÚJO, 1985, pg. 36). O autor ainda escreve que: "...a supervisão implica em uma ampla variedade de atividades, requerendo um profissional bem formado, competente e experiente, para que o estágio se concretize plenamente e com êxito".

HOLLOWAY (1988) relata que a literatura está repleta de modelos gerados pela intuição e bom senso, enquanto

que ELLIS, DELL e GOOD (1988) colocam que estes fatores levam a uma dificuldade de se validar o processo de supervisão, enquanto não forem identificadas as variáveis deste processo.

MOSKOWITZ e RUPPERT (1983, pg. 632) escrevem que "a supervisão é mais que uma experiência didática, em que o supervisor ensina o aprendiz; é uma interação humana, complexa, sujeita às vicissitudes de todas as relações humanas. A importância destes aspectos interpessoais ou relacionais da supervisão para a qualidade da experiência, tem sido repetidamente enfatizada na literatura sobre supervisão". Este ponto foi confirmado pelos próprios autores, em uma pesquisa na qual 38% dos supervisionandos declararam que os conflitos eram de tal natureza que se tornava difícil aprender durante a supervisão. Estes conflitos eram de três áreas: orientação ou enfoque teórico, estilo de supervisão e questões de personalidade. O trabalho de COOK e HELMS (1988) confirma esta afirmação.

LAMBERT e WERTHEIMER (1988) demonstraram que é de extrema importância a relação entre educação e experiência para a atividade de diagnóstico em psicoterapia, sendo significativo que as experiências sejam fornecidas na graduação, embora PRYZWANSKY e WENDT (1987) afirmem que os cursos de graduação são acadêmicos por natureza, ficando difícil propiciar experiências de alta qualidade.

Embora sem dispor de dados, a realidade brasileira parece similar, sendo necessária uma investigação mais direta sobre o tema.

SNEPP e PETERSON (1988) confirmam a natureza teorizante dos cursos de graduação, e as conseqüentes limitações destes, pois vários diretores de programas de residência em Psicologia, nos Estados Unidos, relatam forte insatisfação com o nível de preparação dos recém-internos nas áreas teórico-práticas.

Entretanto, encontra-se na literatura estratégias para solucionar as falhas, tanto em termos de supervisão, como em termos de experiências propiciadas e preparação teórica (STOLTEMBERG e DELWORTH, 1988; HOLLOWAY, 1988).

O treinamento em psicologia e, em especial, na área clínica, tem sido um tópico relevante desde o seu desenvolvimento como disciplina (TIBBITS-KLEBER e HOWELL, 1987), sendo até hoje um ponto crítico (MINNES, 1987).

Em um trabalho que pode ser considerado como de

grande importância, REISING e DANIELS (1983) definiram sete características na formação do supervisionado: ansiedade/ indecisão (1), independência (2), trabalho válido (3), ambivalência (4), método (5), compreensão (6) e confrontação respeitosa (7).

Os modelos de supervisão têm surgido através de profissionais teóricos, sendo posteriormente validados na prática. HUNT (1978, apud STOLTEMBERG e DELWORTH, 1988) sugere que é importante na validação que seja flexível e responda corretamente à informação proveniente da própria testagem do modelo, corrigindo-o, para que o próprio modelo não seja invalidado.

Neste sentido, o Comitê de Educação e Treinamento da APA (BUCKMAN, 1985 apud PRYZWANSKY e WENDT, 1987, pg. 05) selecionou três pontos filosóficos discordantes na origem da questão "supervisão": (1) continuidade versus mudança em educação, (2) independência versus responsabilidade para com a sociedade e (3) homogeneidade versus diversidade em valores, atitudes profissionais e funções.

O grupo liderado por SEMINÉRIO (1987, pg. 34) realizou um estudo sobre o currículo de Psicologia no Brasil, escreve em relação ao estágio supervisionado que "trata-se de uma parte de maior importância entre a formação acadêmica e a vida profissional. No entanto, salvo honrosas exceções, não parece estar atendendo a este objetivo".

Este trabalho apresenta, ainda, dados que permitem detectar que, na maioria dos cursos brasileiros, não há qualquer planejamento e/ou base institucional previamente estabelecida para que os pontos mínimos sejam atingidos.

Em nossas instituições, a qualidade do ensino e da supervisão ficam muito mais limitadas a conceitos pessoais e atitudes individuais do que a um corpo coeso de princípios e objetivos, o que pode limitar sensivelmente a própria aprendizagem dos pré-requisitos envolvidos na questão.

Esta parece sempre retornar à questão da "competência", mas com um ponto vital que é a avaliação, que se caracteriza como um centro de problemática na ciência psicológica".

DIENST e ARMSTRONG (1988) relatam que a preocupação com a avaliação da competência não é recente e que não progrediu nos últimos anos.

A definição do constructo "competência clínica" é o início para uma descrição categorizada e detalhada dos fatores componentes de uma atuação competente.

Segundo PETERSON e BRY (1980), as definições de competência derivam de um único conjunto de perguntas, que sugerem formulações teóricas, proposições testáveis e perguntas adicionais que ampliam o sentido do conjunto. Indicam, ainda, que todas as definições são oriundas do racional, o que coloca este problema no mesmo patamar das demais características psicológicas.

Os sistemas de avaliação encontrados na literatura carecem de dados para a sua sustentação (SWOPE, 1987 apud DIENST e ARMSTRONG, 1988).

PETERSON e BRY (1980) relatam que os estagiários descritos como incompetentes são caracterizados, com frequência, pela falta de conhecimento teórico, o que demonstra a importância do período de estudos teóricos.

De acordo com MOSKOWITZ e RUPPERT (1983, pg. 633) "o conhecimento adquirido através de aulas fornece a base para o trabalho terapêutico, mas o elemento crítico mais intensivo é a experiência supervisionada no treinamento pessoal".

HOLLOWAY (1988) e STOLTEMBERG e DELWORTH (1988), apesar das divergências sobre a validade dos modelos desenvolvimentistas de supervisão, concordam que as estruturas cognitivas são pontos importantes para um desempenho competente.

Estas estruturas foram estabelecidas por HOLLOWAY (1988), que demonstrou a possibilidade destas influenciarem na progressão ou não do treinamento, agindo diretamente na experiência.

Portanto, se estas estruturas cognitivas não estiverem desenvolvidas suficientemente, o desempenho não conseguirá ser adequado, pois o próprio comportamento deve ser guiado pelas estruturas.

Entretanto, STOLTEMBERG e DELWORTH (1988) postulam que o prévio desenvolvimento das estruturas gerais cognitivas pode influenciar a velocidade com a qual o progresso do treinamento ocorre, através dos estágios de evolução da competência do terapeuta.

O aspecto ético não se refere apenas à atuação do estagiário, pois existe um contato responsável entre supervisor e cliente, ainda que indiretamente através do estagiário (HESS e HESS, 1987).

A falta de controle sobre a qualidade do profissional vai além dos limites da supervisão e da instituição, passando para o âmbito da categoria profissional, uma vez que, no Brasil, o estagiário que cumpre seu estágio na área industrial, por exemplo, pode legalmente atuar na área clínica, mesmo que não possua conhecimento e competência para isto.

Julgar que o próprio mercado é seletivo, é irresponsabilidade, pois nem sempre o cliente tem condições de avaliar o processo de atendimento em termos da sua adequação (WITTER, 1977; FRANCE, 1988), além de ser um processo demorado.

Não se pode desprezar, por estar enfocando a competência clínica especificamente, a aplicação de testes, aconselhamento, ensino, pesquisa, enfim, qualquer área de atuação da Psicologia.

A supervisão e o estágio supervisionado são situações de aprendizagem, como concordam GRIMBERG (1975), cujo referencial é psicanalítico, e LOMÓNACO (1985), cuja base é comportamentalista.

Ambos os autores, nos referidos trabalhos, acordam que, sendo um processo de aprendizagem, haverá, necessariamente, uma modificação no desempenho.

Segundo LOMÓNACO (1985, pg. 02), "a aprendizagem é uma mudança relativamente estável num estado interno, que constituem condições necessárias, mas não o suficiente, para que o desempenho ocorra".

Com base na concordância de dois autores de abordagens divergentes e apoiado na proposição para a unificação da Psicologia (STAATS, 1983), pode-se dizer que a aprendizagem correta em qualquer abordagem levará a uma modificação no desempenho, que poderá ser mensurada e avaliada.

Dentro de um referencial comportamentalista, a aprendizagem poderá ser mensurada pela observação do comportamento manifesto do estagiário, seja este motor ou verbal.

Neste sentido, SWOPE (1987, pg. 32) escreve que a literatura sugere que o desempenho acadêmico e os resultados

do treinamento são não-correlacionais à competência 'e' que as medidas tradicionais de conhecimento podem não ser adequadas para avaliar competência clínica".

ARAÚJO (1985) sugere que este constructo não está bem definido entre os psicólogos.

STRAUSS e GILLER (1988) indicam que as decisões clínicas são, idealmente, baseadas em raízes lógicas e detalhes válidos, assim como relatam, ao contrário do esperado, que não existe relação entre simpatia e calor humano com o sucesso ou não do processo terapêutico.

Assim, quer na habilidade na seleção do conteúdo de real importância para os psicanalistas, quer na discriminação e domínio dos estímulos ( $S^d$  e  $S^\Delta$ ) para os comportamentalistas, aprendizagem decorrente do processo de supervisão e estágio leve, necessariamente a uma modificação observável no desempenho do estagiário.

Os objetivos do presente trabalho, portanto, foram:

1 - Verificar a viabilidade de emprego de um instrumento de avaliação do comportamento no estagiário em Psicologia Clínica, durante o período do estágio supervisionado;

2 - Verificar o nível de discriminabilidade do instrumento em relação à realidade, comparando como funcionam, em termos de estágio, tanto no enfoque comportamental como no dinâmico, quanto à descrição de comportamento do estagiário na situação clínica.

Para tanto, definiu-se o constructo "Competência Clínica" como a capacidade do terapeuta de selecionar dentre o próprio repertório de técnicas conhecidas a(s) mais adequada(s) para responder ao(s) estímulo(s) discriminativo(s) fornecido(s) pelo cliente, com o intuito de solucionar ou facilitar a solução de um problema em específico, que é o motivador direto do comportamento do cliente que serve como estímulo discriminativo ao terapeuta.

## M É T O D O :

### Sujeito:

18 estagiários que estavam cursando o último ano da graduação em Psicologia, divididos em três sub-grupos, de acordo com a fase do estágio em que se encontravam.

- Sub-grupo "A", com seis alunos-estagiários na fase inicial, ou seja, no início do 9º semestre letivo;
- Sub-grupo "B", com seis alunos-estagiários na fase medial, ou seja, no início do 10º semestre letivo; e
- Sub-grupo "C", com seis alunos-estagiários na fase final, ou seja, com o mesmo se concluindo.

Em cada sub-grupo, três sujeitos eram estagiários no enfoque dinâmico e três no enfoque comportamental.

Quanto aos sujeitos, é importante salientar que apenas dois dos mesmos não possuíam contato anterior com a prática psicoterápica através da terapia pessoal.

### **Instrumento:**

Foi utilizado uma escala para observação de comportamento denominada "SUPERVISOR BEHAVIOR OBSERVATION SYSTEM" — SBOS, especialmente adaptada para esta função.

Esta escala foi criada por CHERNISS (1986) para a monitoração e mensuração do comportamento de supervisores e supervisionandos.

O instrumento possui quatro categorias principais, em razão do objetivo do comportamento: "Método", "Função", "Conteúdo" e "Tom".

A categoria "Método" diz respeito à comunicação, ou seja, como está se processando, fazendo parte desta categoria os sub-ítem "doar", "pedir", "receber" ou "não interagir".

Na categoria "Função", é registrado o objetivo da comunicação. Este pode ser "informar" quando o objetivo é proporcionar uma informação verdadeira, "apoiar" é expressar simpatia pessoal ou demonstrar interesse pela outra pessoa, "orientar" ocorre quando se oferece opiniões, sugestões ou conselhos, "retro-informar" (feedback) quando se faz uma avaliação do indivíduo ou do comportamento deste. Se for de forma global, será "retro-informar geral" e, se for relativo a algum aspecto único, será "retro-informar específico".

Na categoria "Conteúdo", se refere ao assunto que está sendo tratado. Dentro desta categoria, "ensino" é relacionado ao aprendizado de um comportamento ou habilidade específica, "administrativo" refere-se a assuntos técnicos ou burocráticos, "programa" é ligado à programação ou plano terapêu-

tico, "profissional" é ligado a assuntos profissionais não relacionados como o processo em si (auto-revelação do terapeuta, por exemplo), "relação profissional/trabalho" refere-se a assunto pessoal do cliente ligado ao seu trabalho (desde que não seja esta a queixa).

Já "pessoal não-trabalho" é assunto relacionado ao contexto extrínseco ao trabalho, ligado, nesta pesquisa, à queixa do cliente, "assuntos pessoais" refere-se ao pagamento da terapia, pessoal, promoções, etc. Em "missão" se encontra uma afirmativa que se refere a uma tarefa específica que o cliente deve executar, "cuidado do cliente" é pertinente ao estado geral do cliente (saúde, aparência, etc.), ou a pessoas próximas aos mesmos. "Outros" são afirmativas ou questões relativas a assuntos que não foram previstos anteriormente.

A última categoria, "Tom", é relativa ao efeito do comportamento do terapeuta sobre o cliente, podendo ser positivo, negativo ou neutro.

As demais categorias do instrumento não foram aqui descritas em virtude de não terem sido utilizadas.

### **Procedimento :**

Para melhor compreensão, o procedimento foi dividido em duas etapas:

1 - Foi feito um rol junto à instituição dos alunos que cursavam os estágios em área clínica, exclusivamente. Em seguida, os mesmos foram numerados e sorteados de forma equiprobabilística. Após o sorteio, o sujeito era consultado para concordar ou não com a sua participação na pesquisa. Este procedimento foi realizado até que os sub-grupos A, B e C fossem constituídos. Apenas dois sujeitos sorteados recusaram-se a participar.

2 - Em seguida, foram realizadas dezoito observações de atendimento ou triagem, por um único juiz-psicólogo, anteriormente familiarizado com o instrumento, utilizando-o como guia de observação. Cada sujeito foi observado uma única vez, em seus horários e locais habituais de atendimento. Foram utilizadas salas de espelho da instituição para viabilizar a observação. O sujeito deveria estar atendendo adulto ou adolescente.

Em seis das dezoito observações, se contou com a presença de dois juízes-psicólogos, anteriormente familiarizados

com o instrumento, para se efetivar o cálculo de concordância entre os próprios juízes, através do índice de concordância entre as observações independentes realizadas por ambos. Foi obtido, então, um índice de concordância de 79%, portanto adequado a este tipo de instrumento.

A coleta de dados foi paralela, nos três sub-grupos, tendo durado cerca de dois meses.

## RESULTADOS\* :

### Sub-grupo "A" :

Dentro da categoria "Método", foram anotadas 729 respostas, sendo 339 no modelo dinâmico (46,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%). O cálculo do  $X^2_0$  resultou em 3,56 e a hipótese de nulidade não foi rejeitada (tabela 1).

Na comparação das sub-categorias, não se encontrou uma diferença significativa em nenhum momento. Na sub-categoria "doar", foram registradas 36 respostas no modelo dinâmico e 56 no comportamental, com o  $X^2_0$  igual a 4,34 e, portanto, com a hipótese de nulidade não rejeitada.

Na sub-categoria "pedir", foram registradas 132 respostas em cada modelo, com o  $X^2_0$  igual a zero e a hipótese nula não rejeitada. Na sub-categoria "receber", foram anotadas 171 ocorrências no modelo dinâmico e 190 no modelo comportamental, para  $X^2_0$  igual a 1,00 e a hipótese de nulidade não rejeitada (tabela 1).

O cálculo na sub-categoria "não atuar" foi inviabilizado pela ocorrência de respostas apenas no modelo dinâmico (tabela 1).

Na categoria "Função", anotou-se 729 respostas, 339 no modelo dinâmico (46,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%). O  $X^2_0$  foi igual a 3,56 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

Na sub-categoria "informar", foram registradas 333 respostas no modelo dinâmico contra 370 no modelo comportamental, o que resultou em  $X^2_0$  igual a 1,94, com a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

As sub-categorias "apoiar", "retro-informar específico" e "observar" tiveram seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas em apenas um modelo (tabela 1).

As demais sub-categorias não tiveram nenhuma resposta registradas em nenhum dos modelos.

(\*) Veja na tabela 4 o resumo dos principais resultados.

Na categoria "Conteúdo", foram anotadas 729 respostas, com 339 no modelo dinâmico (43,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%), com  $X^2_o$  igual a 3,56, levando a hipótese de nulidade a não ser rejeitada (tabela 1).

Na sub-categoria "administrativo", foram registradas 87 respostas no modelo dinâmico e 73 no comportamental, resultando em  $X^2_o$  igual a 1,22, com a hipótese de nulidade não rejeitada (tabela 1).

Já na sub-categoria "pessoal não trabalho", anotou-se 126 respostas no modelo dinâmico e 170 no comportamental,  $X^2_o$  igual a 6,54 e a hipótese não rejeitada. Na sub-categoria "cliente dependente", o  $X^2_o$  foi de 4,07 e a hipótese de nulidade não rejeitada, com 54 respostas na abordagem dinâmica e 88 na comportamental (tabela 1).

Na sub-categoria "outros", foram registradas 72 respostas no modelo dinâmico e 53 no comportamental, para  $X^2_o$  igual a 2,88 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 1).

A sub-categoria "trabalho pessoal" teve seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas apenas no modelo comportamental.

As sub-categorias "ensino", "profissional", "programa", "assuntos pessoais" e "missão" não registraram nenhuma ocorrência de respostas.

Além da verificação da frequência de cada sub-categoria, foi realizada a análise da ocorrência do relacionamento entre as categorias, através das suas sub-categorias, viabilizando uma visão qualitativa.

Definiu-se como cadeias de comportamento as seqüências observadas com o instrumento SBOS. Estas cadeias são compostas por combinações entre as sub-categorias, como por exemplo: doar-retro alimentação global-pessoal não trabalho.

Foram encontradas 729 cadeias, sendo 339 no modelo dinâmico (43,50%) e 390 no modelo comportamental (53,50%).

Aconteceram 12 combinações diferentes no modelo dinâmico, sendo as duas mais freqüentes "pedir-informação-pessoal não trabalho" e "receber-informação-pessoal não trabalho", com 57 ocorrências cada.

Já na abordagem comportamental, anotou-se 16 tipos de cadeias diferentes, sendo a mais freqüente "receber-informação-pessoal não trabalho" com 91 registros e "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 66 ocorrências.

Foi analisado, também, os encadeamentos das referidas cadeias, duas a duas, como por exemplo: pedir-informação-administrativa/receber-informação-administrativa.

Tabela 1 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "A" (inicial) nas categorias do SBOS e X2 comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1=1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal;  $X^2_c = 7,68$ ).

CATE- GORIA	MODELO SUB-CATEGORIA	DINÂMICO						COMPORTAMENTAL						TOTAL	X <sup>2</sup> <sub>c</sub>	DECISÃO
		SD1	SD2	SD3	ST	SC1	SC2	SC3	ST							
M É T O D O	DOAR	27	6	3	36	12	20	24	56	92	4,34	Ho não rejeitada				
	PEDIR	27	66	39	132	24	56	52	132	264	zero	Ho não rejeitada				
	RECEBER	39	84	48	171	57	68	65	190	361	1,00	Ho não rejeitada				
	NÃO ATUAR					12			12	12	-	Cálculo inviável				
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				
F U N Ç Ã O	INFORMAR	90	156	87	333	93	140	138	370	703	1,94	Ho não rejeitada				
	APOIAR	3		3	6					6	-	Cálculo inviável				
	ORIENTAR															
	FEEDBACK GLOBAL						4	4	8	8	-	Cálculo inviável				
	FEEDBACK ESPECIFICO					12			12	12	-	Cálculo inviável				
	OBSERVAR															
	COMANDAR															
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				
C O N T E U D O	ENSINO															
	ADMINISTRATIVO	18	36	33	87	27	28	18	73	160	1,22	Ho não rejeitada				
	PROFISSIONAL															
	PROGRAMA															
	TRABALHO PESSOAL															
	PESSOAL N TRABALHO	63	18	45	126	63	4	104	170	296	6,54	Cálculo inviável Ho não rejeitada				
	ASSUNTOS PESSOAIS															
	MISSÃO															
	CLIENTE DEPENDENTE															
	OUTROS	12	48	6	54	15	88	24	14	53	125	4,07	Ho não rejeitada			
	TOTAL	93	156	90	339	105	144	142	390	729	3,56	Ho não rejeitada				

No modelo dinâmico registrou-se um encadeamento com 42 ocorrências, um com 34 ocorrências, um com 27 ocorrências, sendo que estes quatro encadeamentos registraram 124 ocorrências de um total de 237 (52,32%).

No modelo comportamental foram registrados 313 encadeamentos, sendo que um ocorreu 57 vezes, um outro 33 vezes. Outro encadeamento ocorreu 28 vezes e três encadeamentos diferentes ocorreram 12 vezes. Desta forma, foram precisos sete encadeamentos diferentes para atingir quase a metade da frequência total.

### Sub-grupo "B":

Na categoria "Método" foram registradas 822 respostas, sendo 360 do modelo dinâmico (43,80%) e 462 no modelo comportamental (56,20%), resultando em um  $X^2_0$  igual a 12,66 com a hipótese de nulidade sendo rejeitada (tabela 2), talvez pela força de ocorrência da sub-categoria "receber".

Na sub-categoria "doar", anotou-se 40 respostas na abordagem dinâmica e 46 na comportamental, para  $X^2_0$  igual a 0,42 e a hipótese de nulidade não sendo rejeitada (tabela 2).

A sub-categoria "pedir" registrou 126 ocorrências no modelo dinâmico e 143 no comportamental, com  $X^2_0$  igual a 1,07 e a hipótese nula não rejeitada (tabela 2).

Já na "receber", ocorreram 180 respostas na área dinâmica e 247 na comportamental, que resultou em  $X^2_0$  igual a 10,51, fazendo com que a hipótese nula fosse rejeitada.

Na sub-categoria "não atuar", registrou-se 14 ocorrências no modelo dinâmico e 40 no comportamental, com o  $X^2_0$  sendo igual a 3,60 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Na categoria "Função", encontrou-se 822 respostas, sendo 360 do modelo dinâmico (43,80%) e 462 no modelo comportamental (56,20%), com o  $X^2_0$  igual a 12,66, fazendo a hipótese de nulidade ser rejeitada, provavelmente pela grande diferença encontrada na sub-categoria "informar".

Dentro desta categoria, a sub-categoria "informar" registrou 318 respostas na área dinâmica e 412 na comportamental, levando a um  $X^2_0$  igual a 12,10 e a hipótese nula sendo rejeitada, enquanto que a sub-categoria "apoiar" registrou 4 respostas no primeiro modelo e 14 no segundo, com um  $X^2_0$  igual a 2,57 e a hipótese de nulidade não registrada (tabela 2).

As sub-categorias "orientar" e "retro-informar global" e "comandar" não registraram nenhuma resposta em ambos os modelos, enquanto que "retro-informar específico" registrou 24 no modelo dinâmico e 38 no comportamental, sendo a hipótese de nulidade não rejeitada ( $X^2_0 = 2,63$ ). A sub-categoria "observar" teve a hipótese de nulidade não rejeitada, com  $X^2_0$  igual a 3,60 para 14 ocorrências no modelo dinâmico e 26 no comportamental (tabela 2).

Na categoria "Conteúdo", registrou-se 822 respostas, sendo 360 na área dinâmica (43,80%) e 462 na comportamental (56,20%), levando a um  $X^2_0$  igual a 12,66 e a hipótese de nulidade rejeitada.

As sub-categorias "profissional" e "missão" não registraram nenhuma resposta, enquanto que as sub-categorias "ensino", "programa", "trabalho pessoal", "assuntos pessoais" e "cliente dependente" tiveram seus cálculos inviabilizados pela ocorrência de respostas em apenas um dos modelos (tabela 2).

Já a sub-categoria "administrativo" registrou 64 respostas no modelo dinâmico e 84 no comportamental com  $X^2_0$  igual a 2,70 e a hipótese nula não rejeitada, enquanto que a sub-categoria "pessoal não trabalho" registrou 182 no primeiro modelo e 297 no segundo, com  $X^2_0$  igual a 27,61 e a hipótese nula registrada, sendo esta, provavelmente, a causa da rejeição da categoria.

Na sub-categoria "outros", encontrou-se 36 respostas na abordagem dinâmica e 49 na comportamental. Estes números resultaram em um  $X^2_0$  igual a 1,99, com a hipótese de nulidade não sendo rejeitada.

Quanto às cadeias, ocorreram 725, sendo 340 do modelo dinâmico (46,89%) e 385 no modelo comportamental (53,11%).

O modelo dinâmico teve 20 tipos diferentes de cadeias, sendo as mais freqüentes "doar-informação-pessoal não trabalho" com 69 registros, "pedir-informação-administrativo" com 24 respostas, "receber-informação-pessoal não trabalho" com 78 registros e, com 38 registros, a cadeia "receber-informação-cliente dependente".

Na abordagem comportamental, ocorreram 16 tipos de cadeias diferentes, sendo as mais freqüentes "doar-informação-administrativo" com 22 registros, "pedir-informação-admi-

Tabela 2 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "B" (medial) nas categorias do SBOS e  $\chi^2$  comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1 = 1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal;  $\chi^2_c = 7,68$ ).

CATEGORIA	MODELO		DINÂMICO					COMPORTAMENTAL					TOTAL	$\chi^2_0$	DECISÃO
	SUB-CATEGORIA		SD1	SD2	SD3	ST	SC1	SC2	SC3	ST	ST				
MÉTODOS	DOAR		16	10	14	40	28	15	3	46	86	0,42	Ho ã rejeitada		
	PEDIR		72	24	30	126	77	42	24	143	269	1,07	Ho ã rejeitada		
	RECEBER		100	38	42	180	133	57	247	247	427	10,51	Ho ã rejeitada		
	NÃO ATUAR		12	2	0	14	14	9	3	26	40	3,60	Ho ã rejeitada		
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		
FUNÇÃO	INFORMAR		164	70	84	318	217	114	81	412	730	12,10	Ho rejeitada		
	APOIAR			2	2	4	7		3	10	14	2,57	Ho ã rejeitada		
	ORIENTAR														
	FEEDBACK GLOBAL		24			24	14	9	3	14	38	2,63	Ho ã rejeitada		
	FEEDBACK ESPECÍFICO		12	2		14	14			26	40	3,60	Ho ã rejeitada		
	OBSERVAR COMANDAR														
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		
CONTEÚDO	ENSINO		28	2	2	4	42	24	18	84	148	2,70	Cálculo inviável Ho ã rejeitada		
	ADMINISTRATIVO														
	PROFISSIONAL														
	PROGRAMA			2	2	4	14	12	6	34	4		Cálculo inviável		
	TRABALHO PESSOAL		140	6	36	182	168	87	42	297	479	27,61	Cálculo inviável Ho rejeitada		
	PESSOAL N TRABALHO					2					2		Cálculo inviável		
	ASSUNTOS PESSOAIS														
	MISSÃO														
	CLIENTE DEPENDENTE		32	44	24	68	28		21	49	68		Cálculo inviável		
	OUTROS			2	2	36					85	1,99	Ho ã rejeitada		
	TOTAL		200	74	86	360	252	123	87	462	822	12,66	Ho rejeitada		

nistrativo" com 24 registros, "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 83 respostas, "receber-informação-administrativa" com 24 registros, "receber-informação-não trabalho" com 120 ocorrências e "receber-informação-outros" com 31 registros.

Em relação aos encadeamentos, no modelo dinâmico registrou-se um com 32 ocorrências, um com 18 registros, outro com 16 respostas, dois com 12 ocorrências e 10 com 10 registros, ou seja, quinze cadeias diferentes alcançaram 50,53% do total de registros.

No modelo comportamental, encontrou-se um encadeamento com frequência igual a 30, outro com 28 registros, um com 24 respostas, um com 20 registros e três com 14 registros, sendo que 7 cadeias registraram 45,42% do total de registros.

### Sub-grupo "C":

Na categoria "Método" registrou-se 801 ocorrências, sendo 344 no modelo dinâmico (42,94%) e 457 no comportamental (57,06%), com o  $X^2_0$  igual a 18,56 e a hipótese nula rejeitada (tabela 3).

Dentro das sub-categorias, "doar" registrou 124 respostas no modelo dinâmico e 141 no comportamental, com o  $X^2_0$  igual a 1,18 e a hipótese de nulidade não rejeitada. "Pedir" anotou 72 respostas no primeiro modelo e 137 no segundo, com o  $X^2_0$  igual a 20,22 e a hipótese nula sendo rejeitada. "Receber" assinalou 145 registros na área dinâmica e 172 na área comportamental, resultando em um  $X^2_0$  igual a 2,30, com a hipótese de nulidade não sendo rejeitada (tabela 3).

Na sub-categoria "não atuar", registrou-se 3 ocorrências no modelo dinâmico e 7 no comportamental, com o  $X^2_0$  igual a 16,00 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada (tabela 3), posto que os estagiários da linha comportamental atuam mais que os de dinâmica.

Em síntese, significativamente, os sujeitos do enfoque comportamental recorreram mais à categoria "Método", todavia as diferenças encontradas, muito provavelmente, são resultados das divergências encontradas nas sub-categorias "pedir" e "não atuar".

Na categoria "Função", a frequência de respostas foi

Tabela 3 - Ocorrência de respostas obtidas nas sessões de observação do Sub-Grupo de estagiários "C" (terminal) nas categorias do SBOS e X2 comparando modelos Dinâmico e Comportamental (n.g.1 = 1; n.sig. = 0,05; teste bicaudal;  $X^2_c = 7,68$ ).

CATE- GORIA	MODELO SUB-CATEGORIA	DINÂMICO					COMPORTAMENTAL					TO- TAL	X <sup>2</sup> <sub>0</sub>	DECISÃO
		SD1	SD2	SD3	ST	ST	SC1	SC2	SC3	ST	ST			
M É T O D O	DOAR	45	37	47	124	37	59	45	141	205	1,18	Ho ã rejeitada		
	PEDIR	35	17	20	72	16	26	95	137	209	20,22	Ho ã rejeitada		
	RECEBER	57	53	35	145	44	44	84	172	317	2,30	Ho ã rejeitada		
	NÃO ATUAR	2	0	1	3	2	1	4	7	10	16,00	Ho ã rejeitada		
	TOTAL	139	107	98	344	99	130	228	457	801	18,56	Ho rejeitada		
F U N Ç Ã O	INFORMAR	82	57	95	234	72	119	145	336	570	18,24	Ho rejeitada		
	APOIAR	2	4	11	17	12	17	10	39	56	8,64	Ho rejeitada		
	ORIENTAR	5	3	12	20	15	24	10	49	69	12,18	Ho rejeitada		
	FEEDBACK GLOBAL	3	1	8	12	4	4	4	12	24	zero	Ho ã rejeitada		
	FEEDBACK ESPECÍFICO	49	50	29	128	28	23	72	123	251	0,10	Ho ã rejeitada		
	OBSERVAR	2		1	3	2	1	5	8	11	20,62	Ho rejeitada		
	COMANDAR													
	TOTAL	143	115	156	414	133	188	246	567	981	28,28	Ho rejeitada		
C O N T E Ú D O	ENSINO	2		18	28	2		10	10	12	44,46	Ho rejeitada		
	ADMINISTRATIVO	10		3	6	3	6	4	23	51	0,48	Ho ã rejeitada		
	PROFISSIONAL	3						8	12	18	11,12	Ho rejeitada		
	PROGRAMA	6			6					6	—	Cálculo inviável		
	TRABALHO PESSOAL	92	97	67	256	65	110	139	314	570	5,90	Ho ã rejeitada		
	PESSOAL N TRABALHO	14	6	3	23	11	2	31	44	67	6,58	Ho ã rejeitada		
	ASSUNTOS PESSOAIS					1		1	1	1	—	Cálculo inviável		
	MISSÃO					1			1	1	—	Cálculo inviável		
	CLIENTE DEPENDENTE	13	3	7	23	3	5	37	45	68	7,12	Ho ã rejeitada		
	OUTROS	140	106	98	344	97	124	228	450	794	14,16	Ho rejeitada		

981, sendo 414 no modelo dinâmico (42,20%) e 567 no comportamental (57,80%), para um  $X^2_0$  igual a 28,28 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada.

A sub-categoria "informar" teve 234 registros no modelo dinâmico e 336 no comportamental. A hipótese de nulidade foi rejeitada, uma vez que o  $X^2_0$  foi igual a 18,24 (tabela 3).

Na sub-categoria "apoiar", o modelo dinâmico registrou 17 respostas, enquanto que o comportamental assinalou 39, levando a um  $X^2_0$  igual a 8,64, com a hipótese nula sendo rejeitada (tabela 3), com o modelo comportamental apoiando mais os clientes.

Já em "orientar", o primeiro modelo assinalou 20 respostas e o segundo 49, para a rejeição da hipótese nula, uma vez que o  $X^2_0$  foi igual a 12,18 (tabela 3), ou seja, o segundo modelo orienta mais seus clientes.

Em "retro-informar global", a abordagem dinâmica obteve 12 registros, enquanto que a comportamental atingiu ao mesmo número, que resultou pela não rejeição da hipótese de nulidade, pois o  $X^2_0$  foi igual a zero (tabela 3).

Na sub-categoria "retro-informar específico", o modelo dinâmico atingiu a 128 respostas e o comportamental a 123. Estes dados levam a um  $X^2_0$  igual a 0,10 e a não rejeição da hipótese nula.

Em "observar", o modelo dinâmico atingiu 3 respostas e o comportamental 11, fazendo com que o cálculo do  $X^2_0$  fosse igual a 20,62 e a hipótese nula rejeitada.

Não se encontrou nenhuma resposta envolvendo a sub-categoria "comandar".

Ao que parece, o grupo comportamental se utilizou mais das sub-categorias "informar", "apoiar" e "orientar".

Na categoria "Conteúdo", registrou-se um total de 794 respostas, com 344 no modelo dinâmico (43,32%) e 450 no modelo comportamental (56,68%). O  $X^2_0$  foi igual a 14,16 e a hipótese de nulidade foi rejeitada (tabela 3).

Dentro das sub-categorias, "trabalho pessoal", "missão" e "cliente dependente" tiveram seu cálculo inviabilizado pela ocorrência de respostas em apenas um dos modelos, enquanto que a sub-categoria "programa" não registrou nenhuma frequência, independente do modelo (tabela 3).

Na sub-categoria "ensino", registrou-se 2 respostas no

modelo dinâmico e 10 no comportamental, com o  $X^2_0$  igual a 44,46 e a hipótese de nulidade sendo rejeitada.

Em "administrativo", a abordagem dinâmica registrou 28 respostas e a comportamental registrou 23, para  $X^2_0$  igual a 0,48 e a hipótese nula não rejeitada.

Na sub-categoria "profissional", a abordagem dinâmica registrou 6 respostas, enquanto que a comportamental registrou 12. O  $X^2_0$  foi igual a 11,12, e a hipótese nula foi rejeitada.

Na sub-categoria "pessoal não trabalho", o primeiro modelo registrou 256 respostas, contra 314 do segundo modelo. O  $X^2_0$  foi calculado em 5,90 e a hipótese nula não rejeitada.

Na sub-categoria "assuntos pessoais", o modelo dinâmico atingiu a 23 respostas, enquanto que o comportamental atingiu a 44, com o  $X^2_0$  igual a 6,58 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Em "outros", o primeiro modelo atingiu a 23 registros e o segundo a 45. O  $X^2_0$  foi igual a 7,12 e a hipótese de nulidade não rejeitada.

Todas as categorias e sub-categorias que tiveram suas hipóteses de nulidade rejeitadas, assim o tiveram em razão de um maior desempenho do modelo comportamental.

Quanto às cadeias, foram encontradas um total de 754 respostas, sendo que nem todas eram cadeias completas, mas sim respostas isoladas. Destas, 291 eram do modelo dinâmico (38,60%) e 463 do modelo comportamental (61,40%).

O modelo dinâmico registrou 59 tipos de cadeias diferentes, sendo que 28 ocorreram uma única vez. Das que ocorreram mais, destacam-se "doar-informação-pessoal não trabalho" com 24 ocorrências, a "doar-retroalimentação específica-pessoal não trabalho" com 37 ocorrências, "receber-informação-pessoal não trabalho" com 62 ocorrências.

No modelo comportamental se registrou 83 cadeias diferentes, sendo que 48 delas ocorreram uma única vez. As mais registradas foram "pedir-informação-pessoal não trabalho" com 61 registros e "receber-informação-pessoal não trabalho" com 80 ocorrências.

Quanto aos encadeamentos, a maioria deles aconteceu uma única vez em ambos os modelos (84,97% no modelo dinâmico e 80,80% no modelo comportamental).

### Comparação Inter-Sub Grupos por Modelo Teórico :

Em "Método", na sub-categoria "doar", foi verificado que houve uma diferença significativa entre os sujeitos do modelo comportamental ( $X^2_0 = 67,27$ ). Em ambos os casos, o comportamento tendeu a ser menos freqüente (Tabela 4).

Na sub-categoria "pedir", houve diferença significativa no modelo dinâmico ( $X^2_0 = 19,84$ ), mas no comportamental esta situação não se repetiu (tabela 4). No primeiro caso, a tendência foi a diminuição da resposta "pedir".

Quanto a "receber", não houve diferença significativa entre os sujeitos da área dinâmica, mas o mesmo não ocorreu no modelo comportamental ( $X^2_0 = 15,09$ ), tendo o sub-grupo "B" mantido mais freqüentemente esta resposta.

Na sub-categoria "não atuar", o modelo dinâmico teve seu cálculo inviabilizado, enquanto que no comportamental a hipótese nula foi rejeitada ( $X^2_0 = 13,30$ ).

No total de "Método", a área dinâmica não registrou uma diferença significativa ( $X^2_0 = 0,16$ ), o que não ocorreu com a área comportamental, que teve uma diferença significativa registrada ( $X^2_0 = 8,34$ ).

Na categoria "Função", sub-categoria "informar", o  $X^2_0$  observado no modelo dinâmico foi de 19,29, fazendo a hipótese nula ser rejeitada, com uma tendência na diminuição da mesma na medida em que o estágio ocorre. No grupo comportamental, a hipótese também foi rejeitada ( $X^2_0 = 7,76$ ), mas a tendência não se repetiu.

Na sub-categoria "apoiar", a área dinâmica atingiu a rejeição da hipótese nula ( $X^2_0 = 10,88$ ), evoluindo significativamente no decorrer do estágio. Nas demais sub-categorias, o cálculo foi inviabilizado pela não-ocorrência de respostas.

No modelo comportamental, a inviabilidade ocorreu para as sub-categorias "apoiar", "orientar" e "retro-informar global".

Em "retro-informar-específico", foi significante a rejeição da hipótese com a tendência do aumento de respostas ( $X^2_0 = 20,29$ ).

Na sub-categoria "observar", a hipótese nula foi rejeitada ( $X^2_0 = 10,25$ ), sendo que no geral da categoria "Função"

a hipótese nula também foi rejeitada ( $X^2_0 = 33,12$ ).

Na categoria "Conteúdo", sub-categoria "administrativo", modelo dinâmico, a tendência da resposta foi diminuir com a passagem do tempo, de forma que a hipótese nula foi rejeitada ( $X^2_0 = 29,64$ ), o mesmo acontecendo com o grupo comportamental em razão da baixa frequência do sub-grupo "C" ( $X^2_0 = 35,22$ ).

Já em "pessoal não trabalho", o  $X^2_0$  do modelo dinâmico foi calculado em 42,61 e a hipótese nula rejeitada, sendo significativa a tendência para o aumento. No enfoque comportamental, o  $X^2_0$  foi de 48,45 e a hipótese rejeitada com a mesma tendência.

Em "outros", o modelo dinâmico teve o  $X^2$  observado calculado em 29,50, fazendo a hipótese nula ser rejeitada, com a tendência a diminuir a resposta com o tempo.

No modelo comportamental, a hipótese nula não foi rejeitada ( $X^2_0 = 0,64$ ).

Nas demais sub-categorias, o cálculo foi inviabilizado pela não ocorrência de respostas em todos os modelos.

No total da categoria dinâmica, a hipótese não foi rejeitada ( $X^2_0 = 0,72$ ), enquanto que no comportamental o inverso ocorreu ( $X^2_0 = 7,10$ ).

## DISCUSSÃO:

### 1 - Viabilidade do Instrumento:

Por viabilizar a mensuração em termos da contagem de respostas, o presente instrumento apresenta a possibilidade de medida que atinge o nível intervalar, podendo ser definido um zero hipotético de ocorrência para cada categoria (DREW, 1980).

Durante a pesquisa, a escala demonstrou permitir discriminar o comportamento do estagiário nas três fases do processo: inicial, medial e final, uma vez que dentro dos objetivos propostos, a possibilidade de discriminar, ao nível da frequência, foi plenamente alcançado, o que indica a utilização desta escala para avaliar o grau de competência e aprendizagem da prática clínica.

A modificação do desempenho, em função da experiência, foi detectada com facilidade pelo instrumento, como

postulam GRIMBERG (1975) e LOMÔNACO (1985).

O cálculo de concordância realizado entre as observações realizadas por dois juízes-psicólogos trabalhando em separado, resultou em 79%, que é um bom índice (FLANDERS, 1970).

Ao analisar-se as cadeias comportamentais observadas em separado, verificou-se a possibilidade de se mensurar o comportamento do terapeuta em função do comportamento do cliente e vice-versa. Esta prática não complica os registros e enriquece sobremaneira a própria análise realizada.

Dentro das diversas sub-categorias do SBOS, verificou-se que algumas poderiam ser reunidas ou reagrupadas, permitindo uma melhor análise do comportamento, pelo menos em decorrência da vivência de pesquisa, assim como algumas sub-categorias poderiam ser redivididas, a fim de especificar ainda mais a própria observação e análise.

Dentro da categoria "Conteúdo", a baixa frequência de respostas do tipo "Profissional" e de "Administrativos" indicam que os mesmos poderiam ser reunidos em uma nova sub-categoria intitulada "Assuntos Técnicos Administrativos". Ao mesmo tempo, a sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", que neste trabalho se relacionou com a queixa do cliente, demonstrou ser abrangente demais, propiciando uma perda de informações, impedindo uma visão qualitativa dos conteúdos, podendo ser substituída por outras que especificassem mais os conteúdos, como por exemplo, "Familiar", "Drogas", "Sexual", "Sentimentos", "Relacionamento Interpessoal".

Estas modificações devem englobar também a sub-categoria "Missão", que poderia ser facilmente assimilada pela sub-categoria "Outros", face ao seu baixo registro.

Na categoria "Método", o instrumento demonstrou-se adequado, podendo, apenas, ser incluída mais uma sub-categoria, "Outros", para dar mais mobilidade à categoria, assim como facilitar a observação de outros comportamentos mais difíceis de serem aqui encaixados.

Já a categoria "Função" mostrou-se também adequada; entretanto a sub-categoria "Informar" poderia ser dividida em duas, "Informar-Cliente" e "Informar-Terapeuta", para poder se precisar o nível de utilização desta sub-categoria por clientes e estagiários.

No geral, o instrumento SBOS propiciou condições para a observação e avaliação dos estagiários, sua evolução no tocante ao repertório comportamental, e na diferenciação entre o modelo teórico de atuação e o comportamento observável, indicando um bom nível de discriminabilidade do instrumento.

As modificações aqui sugeridas necessitam de pesquisas instrumentais para verificar a sua validade e utilidade.

## **2 - Desempenho dos sujeitos-alunos no estágio supervisionado**

Em relação aos dados das sessões de atendimento observadas através do SBOS, verificou-se que os três grupos de estagiários diferem em vários aspectos.

Os sujeitos do sub-grupo "A" (inicial) não tiveram um desempenho significativamente divergente em relação ao modelo teórico de base. Tal situação contraria a posição de HOLLOWAY (1988) acerca das estruturas cognitivas que deveriam estar formadas após os anos de estudos teóricos. Ou seja, não houve transferência de aprendizagem do papel de estudante para o de estagiário (STAATS, 1964; GAGNÉ, 1965).

Além deste ponto, vale lembrar que a maioria dos estagiários possui contato anterior com a prática psicoterápica através da terapia pessoal, o que sem dúvida seria um modelo de desempenho inicial. Parece que os alunos fazem opção pelo estágio e pela área sem um conhecimento real e consistente, de tal forma que o desempenho inicial fica prejudicado (WITTER, 1987).

Ao nível do desempenho observado, na categoria "Método", as sub-categorias "Doar", "Pedir" e "Receber" não diferiram de forma significativa, demonstrando que os alunos não apresentam um desempenho relacionado às postulações teóricas de ambos os modelos fornecidos pelos terapeutas dos próprios estagiários (BANDURA, 1967; 1987).

A não diferenciação da sub-categoria "Pedir" contraria os pressupostos da abordagem comportamental de objetividade e diretividade (URBAN e FORD, 1971). O mesmo acontece no modelo dinâmico em relação à sub-categoria "Não-Atuar", que neste trabalho apareceu ligada à sub-categoria "Observar", segundo as proposições de PONTALIS (1967) e GRIMBERG (1975).

Na categoria "Função", a maior parte do desempenho dos sujeitos se referiu à sub-categoria "Informar", o que pode ser considerado como adequado em um primeiro contato entre terapeuta e cliente.

A ocorrência de registros da sub-categoria "Apoiar", no modelo dinâmico, contraria as postulações teóricas (GRIMBERG, 1975; ROSA, 1979). Outras sub-categorias, como "Feedback Específico", que tiveram respostas no modelo comportamental, estão dentro do esperado (RIMM e MASTER, 1983).

Quanto à grande ocorrência da sub-categoria "Informar", pode-se supor que três aspectos podem estar influenciando: a fase inicial do processo terapêutico caracterizada pela busca de informações, repertório limitado do estagiário e ser um primeiro atendimento. O mais provável é a atuação conjunta das três variáveis acima referidas.

Dentro da categoria "Conteúdo", as sub-categorias "Ensino", "Profissional" e "Programa" não tiveram nenhuma resposta registrada. Na primeira sub-categoria, esta não ocorrência pode ser classificada como correta, mediante a fase do atendimento (inicial). Nas outras duas sub-categorias, a questão do baixo nível sócio-cultural da população normalmente atendida em clínicas-escola, pode influenciar no desconhecimento prévio das diferenças entre os diversos tipos de atendimentos psicoterápicos, o que dificulta o questionamento deste por parte do cliente menos esclarecido.

A grande ocorrência de respostas na sub-categoria "Administrativo" era esperado em razão deste ser um primeiro contato, onde as normas e regras são estabelecidas.

Já na sub-categoria "Pessoal Não-Trabalho", a diferença encontrada entre os modelos, com a tendência de uma frequência maior no modelo comportamental, deve-se, provavelmente, à busca de objetividade que caracteriza esta abordagem (RIMM e MASTER, 1983), ainda que em índices abaixo do esperado. Esta análise é respaldada pela junção da sub-categoria "Cliente-Dependente", que teve uma ocorrência maior no enfoque comportamental, e, em se tratando de um primeiro contato, algumas das sessões observadas estavam sendo realizadas com os pais dos clientes, o que explica esta situação.

Apesar de, no geral, o desempenho dos sujeitos nas

categorias não diferirem, as diferenças encontradas em duas sub-categorias da categoria "Conteúdo" sugerem que, no início do estágio supervisionado, a objetividade do modelo comportamental seja mais visível, mesmo que a diferença encontrada não seja suficiente para a reprovação final da hipótese.

Os dados demonstram a fragilidade da diferenciação da atuação dos estagiários em relação aos seus modelos conceituais, levando à hipótese da inexistência ou imaturidade das estruturas cognitivas e comportamentais (HOLLOWAY, 1988), que devem nortear a conduta do terapeuta.

No sub-grupo "B" (medial), a categoria "Método" diferiu significativamente, apesar da não diferenciação das sub-categorias "Doar", "Pedir" e "Não Atuar".

Uma vez que o comportamento do terapeuta seja relacionado ao do cliente, a não ocorrência da sub-categoria "Doar" contraria as expectativas, pois os estagiários deste sub-grupo estão mais adiantados no seu processo de aprendizagem e, portanto, teoricamente mais rápidos a responderem ao esperado pelo modelo teórico de atuação. O mesmo acontece em relação à sub-categoria "Pedir", que, com sua não diferenciação quantitativa, reverte a expectativa de objetividade e diretividade desta abordagem.

A ocorrência em maior grau da sub-categoria "Receber", neste modelo, faz com que a probabilidade de uma diferença qualitativa apareça como a mais provável, em razão da igualdade do desempenho no sub-grupo "A".

A diferença encontrada nesta categoria se deve, em parte, à sub-categoria "Receber", que teve uma frequência sempre maior no modelo comportamental.

Na categoria "Função", a sub-categoria "Informar" registrou um desempenho significativamente diferente, com uma frequência maior no modelo comportamental, exatamente como postulado teoricamente (URBAN e FORD, 1971).

A diferença encontrada nesta categoria se deve ao alto registro de respostas na sub-categoria "Informar", sempre com um maior registro no modelo comportamental.

A ocorrência de respostas do tipo "Apoiar" no modelo dinâmico contraria as proposições de GRIMBERG (1975) sobre a conduta do terapeuta desta abordagem. O mesmo ocorre com a sub-categoria "Observar", que neste modelo seria mais

esperada.

Na categoria "Conteúdo", as sub-categorias "Ensino" e "Programa", a ocorrência foi registrada no modelo dinâmico, o mesmo acontecendo com "Assuntos Pessoais" e "Cliente Dependente". Com exceção a esta última, que vai ser analisada junto à "Pessoal Não Trabalho", as demais sub-categorias não estão consoantes ao esperado teoricamente, o que possivelmente se deve a contingências específicas das sessões observadas e/ou de um primeiro atendimento.

Na sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", o desempenho diferiu significativamente entre os sujeitos dos modelos, com uma frequência maior no modelo comportamental. Este dado parece, em princípio, diferenciar realmente os modelos, mas, ao se analisar conjuntamente os resultados anotados na sub-categoria "Cliente Dependente", ocorrido apenas no modelo dinâmico, esta diferença perde força.

A igualdade das sub-categorias "Administrativo" e "Outros" encontra-se dentro do esperado, em função de uma primeira sessão.

A sub-categoria "Trabalho Pessoal", que ocorreu apenas no modelo comportamental e nos três sujeitos deste grupo, pode se dever a uma atitude auto-reveladora dos mesmos, o que não contraria seus pressupostos (MELLO, 1981).

No sub-grupo "C" (final), as sub-categorias "Doar" e "Receber" não diferiam significativamente no tocante ao seu desempenho intra-modelos em específico. Isto não contraria o esperado teoricamente, mesmo que a fase final do estágio seja a variável de maior influência.

Estes dados são confirmados, principalmente, em virtude da diferença encontrada entre os modelos na sub-categoria "Pedir", que acontece em favor do modelo comportamental e explica a igualdade quantitativa da sub-categoria "Receber", que se esperava maior no modelo dinâmico, face ao próprio procedimento terapêutico.

Ao mesmo tempo, a maior ocorrência da sub-categoria "Pedir" encontra respaldo na literatura, ao nível da busca de uma maior objetividade (RIMM e MASTER, 1983).

Entretanto, a sub-categoria "Não Atuar", que é ligada ao ato de observar, encontra maior registro no modelo comportamental; este fato não contraria o esperado teoricamente,

Tabela 4 - Síntese dos resultados significativamente diferentes dos estagiários no SBOS.

COMPARAÇÃO		INTER SUB-GRUPO/MODELO	INTRA SUB-GRUPO/MODELO	CORRELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO OBSERVADO E O PADRÃO DOS SUPERIORES
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DINÂMICO vs COMPORTAMENTAL A B C	DINÂMICO COMPORTAMENTAL AxBxC	
MÉTODOS	Doer		C > A	r significativa
	Pedir	C > D	C > A	
	Receber	C > D	B > B	
	Não Atuar	C > D	B > B	
TOTAL	C > D	C > A		
FUNÇÃO	Informar	C > D	A > C	r não significativa
	Apoiar	C > D		
	Orientar	C > D		
	Feedback Global	C > D		
	Feedback Específico	C > D	C > B	
	Observar	C > D		
	Comandar	C > D		
TOTAL	C > D	C > C		
CONTEÚDO	Ensino	C > D		r não significativa
	Administrativo	C > D	A > B	
	Profissional	C > D		
	Programa	C > D		
	Trabalho Pessoal	C > D	C > C	
	Pessoal N Trabalho	C > D		
	Assuntos Pessoais	C > D		
	Missão	C > D		
Cliente Dependente	C > D	A > B		
TOTAL	C > D	C > B		

SÍMBOLOS :

C - Comportamental  
A - Sub-grupo "A"  
B - Sub-grupo "B"D - Dinâmico  
B - Sub-grupo "B"

uma vez que este comportamento é esperado em ambas as abordagens. Vale aqui ressaltar que a observação postulada em cada abordagem possui um cunho diferente, sugerindo que a diferença não seja quantitativa, mas qualitativa.

Em relação à sub-categoria "Pedir", a baixa resposta encontrada no modelo dinâmico, auxiliada por uma frequência sempre maior no modelo comportamental, sugere que os resultados encontram-se dentro do esperado.

Na categoria "Função", as sub-categorias "Informar", "Apoiar" e "Orientar" tiveram seu desempenho significativamente diferentes na análise intra-modelos, sempre em razão de uma maior frequência no modelo comportamental, o que pode ser considerado como adequado, face ao esperado teoricamente.

A alta frequência da sub-categoria "Informar" indica a importância desta para o processo terapêutico, reforçando a objetividade da abordagem comportamental, ao mesmo tempo que a baixa frequência no modelo dinâmico também é considerada como esperada (PONTALIS, 1967).

A maior frequência que o modelo comportamental registrou na sub-categoria "Apoiar", deve-se, muito provavelmente, ao tipo de empatia que esta linha utiliza, o que acaba por caracterizar um relacionamento cliente-terapeuta mais próximo que na abordagem dinâmica.

A maior ocorrência da sub-categoria "Orientar" explica-se pela diretividade que caracteriza esta abordagem, em alguns momentos do processo terapêutico.

Em relação às sub-categorias "Feedback Específico" e "Feedback global", os resultados encontrados não sugerem uma diferença significativa, ao mesmo tempo que indicam a possibilidade desta ser qualitativa.

No âmbito geral, o maior desempenho, ao nível da frequência do modelo comportamental, pode ser considerado como esperado teoricamente.

Na categoria "Conteúdo", a sub-categoria "Ensino" teve registro significativamente maior no enfoque comportamental, o que era esperado de uma abordagem que se baseia nos princípios da aprendizagem (BANDURA, 1977; 1986).

Em relação à sub-categoria "Pessoal Não Trabalho", o desempenho não diferiu significativamente, indicando que,

apesar dos enfoques serem distintos, os mesmos se relacionam à queixa de forma semelhante.

Na análise geral, o desempenho significativamente diferente encontrado resulta da rejeição de algumas sub-categorias e da frequência sempre maior do modelo comportamental em algumas delas.

## CONCLUSÃO:

Ao concluir este trabalho, é preciso ressaltar a cautela que deve-se ter ao generalizar estes dados, uma vez que as limitações metodológicas que a amostra impôs são evidentes.

Pode-se concluir que, apesar da evolução anotada no desempenho do estagiário, a fragilidade do estágio é visível, levando à necessidade de uma ampla reformulação de conceitos legais, teóricos e metodológicos.

É mister adotar-se padrões mínimos básicos para o estágio, a fim de garantir a formação e a atuação dos futuros profissionais.

Mais especificamente, o instrumento mostrou-se adequado na função de guia de avaliação do estagiário, permitindo discriminar, de acordo com os padrões propostos por HERBERT e ATTRIDGE (1975), as variações de caráter quantitativo e alguns aspectos qualitativos.

Os sujeitos-estagiários apresentam desempenho similar no início do estágio, independente do enfoque, mas tendem a diferir ao longo do mesmo em aspectos específicos e em níveis muito longe dos esperados.

Há padrões diferenciados no comportamento do estagiário de dinâmica e comportamental, que se amplia em direção ao teoricamente esperado com o decorrer do estágio.

Assim sendo, a ineficácia parcial que o estágio supervisionado parece possuir, leva a uma necessidade iminente da reformulação da formação em Psicologia, não só no próprio estágio, mas também na fase teórica, que deveria fornecer subsídios para a formação das estruturas cognitivas propostas por HOLLOWAY (1988), que constituem-se o mínimo para a prática pré-profissional.

## SUMMARY

CAMPOS, L.F. de L. Academic supervision: an evaluation of clinical performance. *Estudos de Psicologia*, 8(1): 58-89, 1991.

*An evaluation of clinical performance of the supervisor's Psychology (under-graduation) was the goal of this research. Through the scale of observation SUPERVISOR OBSERVATION SYSTEM, the probationers (N = 18) were observed in three fases: Initial (sub-group A; N = 6), Medial (sub-group B; N = 6) and Final (sub-group C; N = 6). The data showed a non significant relation-ship between the expected outcome and the observed one interms of behavior conceptual level.*

KEY WORDS: Clinical performance, evaluation of clinical work, learning evaluation, academic supervision.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, B.M. de Educational Psychology in Mexico. In Catteral, C.D., *Psychology in the Schools in International Perspectives*, vol. 2, Chairman Int. School Psychology, Steering Committe, Columbus, USA, 1977.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Resolution approved by the National Conference on Graduate Education in Psychology. *American Psychologist*, 1987, 42, (12): 1070-1084.
- ARAÚJO, J.E. de S. *A formação do psicólogo e o estágio supervisionado: um estudo comparativo conduzido no IPE*. Dissertação de mestrado, UFPB, João Pessoa, 1985.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*, Prentice Hall, N. Jersey, 1977.
- ..... *Social Foundation of Thought and Action*. Prentice Hall, N. Jersey, 1986.
- BICKMAN, L. Graduate Education in Psychology. *American Psychologist* 1987, 42 (12). 1041-1047.
- BLAU, T.H. Exposure Training in Professional Psychology. *Professional Psychology*, 1973, 4 (2): 133-136.
- CARTAIRS, K.S. Becoming a Clinical Psychology in United Kingdom. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1989, 20 (1): 44-47.
- CHERNISS, C. Instrument for observing supervisor behavior in educatio-

- nal programs for mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 1986, 91 (1): 18-21.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro ?* EDICO, 1988, São Paulo, Brasil.
- ..... *Ciência e Profissão*, 1979, zero.
- DIENST, E.R. & ARMSTRONG, P.M. Evaluation of student's clinical competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (3): 339-341.
- DREW, C.J. *Introduction to design and conducting research*, The C.V. Mosby Co., St. Luis, USA, 1980.
- ELLIS, M.V.; DELL, D.M. & GOOD, G.E. Counselor trainees' perceptions of supervisor roles: two studies testing the dimensionality of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 1988, 35 (3): 315-324.
- FLANDERS, N.A. *Analyzing Teacher Behavior*, Addison Wesley Press Co., 1970, New York.
- FRANCE, A. *Consuming Psychotherapy*, Free Association Books, London, 1988.
- GAGNÉ, R.M. *The conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston inc., 1965, New York.
- GRIMBERG, L. *Supervisão Psicanalítica*, Tradução de Júlio C. Guimarães, São Paulo, 1975.
- HERBERT, J. e ATTRIDGE, C. A guide for developers and users of observation systems and manuals. *American Educational Research Journal*, 1987, 12 (1): 1-20.
- HOCH, E.L.; HOSS, A.O. & WINDER, C.L. (orgs.) *Professional Preparation of Clinical Psychologists*, Washington, DC, APA, 1986.
- HOLLOWAY, E.L. Models of counselor development or training models for supervision ? Rejoinder to Stoltenberg e Delworth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (2). 138-140.
- LAMBERT, L.E. & WERTHEIMER, M. Is the diagnosis ability related to relevant training and experience ? *Professional Psychology. Research and Practice*, 1988, 19 (1): 50-52.
- LOMÔNACO, J.F.B. A natureza da aprendizagem, in Witter, G.P. e Lomônaco, J.F.B. *Psicologia da Aprendizagem*, EPU, São Paulo, 1984.
- MINNES, P.M. Ethical issues in supervision. *Canadian Psychology*, 1987, 28 (3): 285-290.
- MELLO, S.P.S. *Tarefas de desenvolvimento de adultos e suas perspectivas de tempo: um estudo de obras literárias nordestinas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFPB, João Pessoa, 1981.

- MOSKOWITZ, S.A. & RUPPERT, P.A. Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1983, 14 (15): 632-634.
- PETERSON, D.R. & BRY, B.H. Dimensions of perceived competence in professional Psychology. *Professional Psychology*, 1980, 11 (1): 19-21.
- PONTALIS, J.B. **A psicanálise depois de Freud**. Tradução de Wanheart Hudson Ferreira. Ed. Vozes, Petrópolis, 1967.
- PRYZWANSKY, W.B. & WENDT, R.N. **Psychology such as professional**, Pergamos Press, New York, 1987.
- REISING, G.N. & DANIELS, M.H. A study of Hogan' models of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 1988, 30: 235-244.
- RIMM, M. & MASTER, C.D. **Manual de Terapia Comportamental**, Ed. Manole, 1983, São Paulo.
- ROSA, J.T. **Descrição e análise de um sistema programado de instrução, introdutório de terapia comportamental para adultos**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1979.
- ROSS, A.O. The case of innocent model. *Clinical Psychologist*, 1971, 24 (1): 2-6.
- SCARLET, M. Controversy surfaces on professional training. *Apa Monitor*, 1972, 3 (11): 1.
- SEGRE, C.D. **Supervisão em psicoterapia psicanalítica: um estudo para a supervisão em psicanálise**. Dissertação de Mestrado, FMUSP, 1987, São Paulo.
- SEMINÉRIO, F. Lo P.; BASSANI, F.M.; LOPES, L.C.C.; ALMEIDA, N. F. et alli. Currículo de Psicologia: Reforma ou implosão? Uma polêmica atual. *Cadernos do ISOP*, 1987, 9: 5-73.
- SNEPP, F.P. & PETERSON, D. Evaluative comparison of Psyd and Phd students by clinical internship supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988, 19 (2): 180-183.
- SOUZA, C.C. **Um estudo do funcionamento e dos aspectos relacionais do processo de supervisão psicanalítica**. Dissertação de Mestrado, PUC-CAMP, Campinas, Brasil, 1989.
- STAATS, A.W. **Human Learning**. Holt, Rinehart and Winston inc., New York, 1964.
- ..... **Psychology' crisis of desunity**. Praeger Publishers, New York, 1983.
- SANFORD, F.H. Annual report of executive secretary. *American Psycho-*

logist, 1951, 6: 664-670.

- STOLTEMBERG, C.D. & DELWORTH, U. Development models of supervision: it is development ? response to Holloway. **Professional Psychology: Research and Practice**, 1988, 19 (2): 134-137.
- STRAUSS, F & GILLER, E. Clinical research: a key to clinical training. **American Journal of Psychiatry**, 1984, 14 (a): 1074-1076.
- SWOPE, A.J. Measuring clinical competence in Psychology graduate students: a case example. **Teaching of Psychology**, 1987, 14 (1). 32-34.
- TIBBITS-KLEBER, A. & HOWELL, R.J. Doctoral training in clinical Psychology: a student's perspective. **Professional Psychology. Research**, 1987, 18 (6): 634-639.
- URBAN, H.B. & FORD, D.H. Some historical and conceptual perspective on psychotherapy and behavior change, in Bergin, A.E. e Garfield, S.L. **Handbook of psychotherapy and behavior change**, J. Wilney and sons inc., 1971, New York.
- WITTER, G.P. **O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino**. Tese de Livre Docência defendida no IPUSP, 1977, São Paulo.
- ..... Aprendizagem social na escola, in Witter, G.P. e Lomônaco, J.F.B. **Psicologia da Aprendizagem**. EPU, São Paulo, 1987.

# PSICOTERAPIA COMO HERMENÉUTICA EXISTENCIAL\*

Mauro Martins AmatuZZi (PUCCAMP)

## RESUMO

AMATUZZI, M.M. Psicoterapia como hermenêutica existencial. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 94-106, 1991.

Este trabalho descreve a relação terapêutica como um processo de descobrir o sentido que estamos dando a nossas vidas ou a fragmentos dela. Mas, descobrir significa aqui mobilizar, desencadear o processo de atribuição de significado. Este processo é, ao mesmo tempo, o de se relacionar com o mundo de forma criadora e transformadora, e esta relação nunca é individual, por mais pessoal que seja. Terapia como transformação humana é basicamente um tal processo de mobilização do sentido e envolve todos esses aspectos. Ela está baseada num ouvir, que é uma abertura à totalidade de uma presença.

**PALAVRAS-CHAVE :** Psicoterapia, transformação humana, interação humana, relação psicoterapêutica.

---

(\*) Texto elaborado a partir de um trabalho apresentado no IV Fórum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa, em agosto/1989, no Rio de Janeiro.

Estou interessado em compreender e praticar uma terapia que seja uma relação hermenêutica, isto é, um esforço conjunto de compreensão que vá além do óbvio. Sei que com isto, estou distinguindo duas regiões de compreensão: uma, a do óbvio, e a outra que vai além. É como se o cotidiano, o óbvio, sob esse aspecto fosse uma espécie de ilusão ou de aparência. O "maya" dos orientais, as sombras na parede da caverna de Platão, a sala de visitas, ou mesmo o consciente concebido como oposto ao inconsciente. Sei que não há oposição entre esses dois níveis de realidade. Mas sei também que podemos introduzir aí uma oposição. E, então, será preciso ir além do óbvio.

Não quero me deter agora numa "definição" dessas duas "regiões"; prefiro vê-las simplesmente no fluxo desse desejo: uma aspiração de ir além do óbvio. Que desejo é este ?

Na primeira parte de nossa reflexão, gostaria de descrevê-lo um pouco mais.

1) Consigo expressar a compreensão mais aprofundada que busco, falando de uma espécie de sub-mundo, algo que me daria razões talvez insuspeitadas para aquilo que faço ou vivo, algo que fica fora da corrente cotidiana de meus pensamentos, embora mantenha com ela uma relação real, mesmo que não lógica. Às vezes, me aproximo desse submundo, por exemplo quando trabalho meus sonhos. Ou quando, com o mesmo método, faço uma "interpretação espiritual" de algum texto que tenha valor universal, quer dizer, um texto que eu possa considerar como sendo uma expressão também minha, por expressar, em algum nível, uma tradição a que pertencço (1). Esse método consiste em trazer para o presente a questão contida no sonho

ou no texto, e tentar respondê-la a partir do contexto atual, no presente. Isso, em geral, me descortina um mundo novo, que, ao mesmo tempo que novo, é muito próximo, familiar mesmo, no seio do qual eu já estava há muito tempo, sem no entanto atender para ele. — Também em encontros pessoais, daqueles que nos tocam profundamente (onde, ao mesmo tempo que o semelhante, o próximo, a alma irmã, aparece o diferente, o outro, o novo), sinto emergir alguma parte desse submundo, alguma força nova. Nova em sua presença, se bem que de alguma forma pré-existente. Algo desse submundo, ou ele mesmo em algum aspecto ou no seu todo, faz-se presente, mesmo sem ser diretamente nomeado ou significado em separado. Atua. — Também sempre que uma decisão (que mobiliza minha pessoa como um processo novo) está ocorrendo, é como se eu estivesse em contato com alguma fonte, não um objeto estático, mas algo que brota; e que corresponde ao mesmo submundo de que falo. — Isso pode ocorrer também na leitura de um livro particularmente significativo. Não se trata de um simples acréscimo de informações ou do desencadeamento lógico de raciocínios. É algo que inclui a presença de uma força (2).

2) Essa "região" que está além do cotidiano, à qual, parece, não temos nunca acesso direto, mas apenas reconhecendo no horizonte a origem viva daquilo que se tornou cotidiano, às vezes se me apresenta como indo muito além dos limites de minha pequena individualidade, ou da individualidade da pessoa com quem falo. Nossa história individual não é apenas individual, poderíamos dizer, mas é o momento individual de um fluxo coletivo. Não sei muito bem como expressar isso. Diria que a maior parte de nós mesmos (de cada um de nós) é recebida. Recebida da educação que tivemos, de nossas famílias, de nossa tradição cultural. Mas também recebida da grande história das espécies, de tal forma que não seria totalmente falso dizer que algum dia eu fui um primitivo, um antropóide, uma simples célula viva nadando em algum oceano, ou até mesmo, quem sabe, uma simples molécula. Da mesma forma, não seria totalmente falso dizer que eu fui meu avô ou meu tataravô. Trago-os dentro de mim. Meu corpo é o registro vivo de milênios e também de tempos recentes. Mas não é somente enquanto resultado que o homem é recebido, quer dizer, enquanto material à disposi-

ção. Também como **existência** somos constituídos por uma participação a um movimento maior. Não que a autonomia e a individualidade sejam pura ilusão, mas que são a forma que toma o fluxo maior nesse momento. Para que esse fluxo possa prosseguir, ele cria o passo novo da autonomia como forma concreta de sua complexidade atual, sob pena de estacionar e assim se extinguir, como diz ROGERS (3). Nós, os indivíduos, somos o ponto de condensação ou de realização de um fluxo, que é, digamos, trans-individual. É por nós que esse fluxo se realiza, certamente, mas também somos o que dele passa por nós. Não é possível termos um pleno conhecimento explícito, separado, desse fluxo ou do desígnio que nos atravessa. Mas penso, às vezes, que a sabedoria consiste em se aproximar silenciosamente dele, sintonizando com ele. Isso não é **possuir** um saber, mas **ser possuído** por um saber. É uma forma de conhecimento, certamente, mas que nos excede e não pode ser colocado nos termos do conhecimento comum, cotidiano, até mesmo científico. Talvez seja até a forma de conhecimento que funda e dá valor a toda outra forma discriminada de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, a relativiza.

3) Uma terceira aproximação daquela aspiração de profundidade consiste em se falar não tanto de um submundo, mas de uma nova forma de se relacionar com o mundo. Não se trata tanto de um objeto novo de conhecimento, mas de uma forma nova de se relacionar com o objeto, descortinando, como que, uma "nova realidade", ou uma nova percepção. E essa novidade consiste em que o objeto não é visto independentemente da relação que mantenho com ele. É uma percepção envolvida, comprometida, embutida no ato da relação, e portanto ao mesmo tempo mobilizadora, transformadora. Poderíamos dizer, quem sabe, que quando nos disponibilizamos para o fluxo da vida (em cuja participação nos constituímos como indivíduos, e também o concretizamos), isso nos põe num contato mais real com o outro, com o mundo, e é nessa interação transformadora que ele se nos revela no que tem de mais profundo ou íntimo, bem como nós mesmos nos revelamos ou nos mostramos. Em termos de consciência, poderíamos dizer que se trata de um novo modo de consciência. A disponibilidade a essa presença maior, que também nos torna mais presentes e atuantes, não é uma simples

abertura para algo escondido mas de mesmo nível (como se fosse apenas um outro objeto). É um novo modo de ser, e essa presença maior não é apenas outra coisa, mas **outra ordem de coisas**, e que, portanto, pode se fazer presente na ordem do cotidiano ou do óbvio. Só que o modo desse fazer-se presente pode variar. Um modo é o de estarmos conscientemente em contato com ela. Mas esse conscientemente, aqui, não diz respeito a ela mesma, pois não sabemos exatamente de que se trata (esse ato não é um ato de saber isto), mas diz respeito ao contato. Digamos que estou consciente de estar em contato com uma fonte viva, embora não saiba, por esse ato mesmo, em que consiste essa fonte. Toco-a, vivo-a, sorvo-a, mas isso não é um conhecimento discriminado dela, mas sim do mundo. Por esse contato, **abro-me ao mundo**, que então se constitui como mundo na relação comigo. Também poderíamos dizer que é na relação com o mundo que emerge essa presença. A consciência continua voltada para o mundo (e não para si mesma), mas ela é outra. É por isso que, em relação a essa presença, podemos dizer que se trata de uma consciência operativa e não reflexa. Nessa forma de consciência conteúdo e energia, forma e força, e, em definitivo, **saber e poder**, são a mesma coisa. Aqui o sentido buscado não é apenas descoberto, mas é solto, desencadeado, e portanto sua busca é uma mobilização. Nesse nível, assim como saber e poder, descoberta e criação coincidem, e até mesmo percepção e decisão. É por isso que devemos distinguir o **verdadeiro** saber, do **mero** saber. O mero saber é o que existe separado do poder e está, portanto, num nível inferior de consciência. E o mesmo poderíamos dizer do poder (separado do saber, ele está num nível inferior), bem como da percepção em relação à decisão, e vice-versa. O mundo que se descortina nessa forma de percepção é "um outro mundo" (4).

Esses três caminhos expressam a mesma aspiração de profundidade, de ir além do óbvio e do cotidiano. Percorrê-los na prática será uma hermenêutica, um processo interpretativo. Mas como a profundidade buscada nessa hermenêutica é movimento (o sentido buscado é vetor ou dinamismo), sua busca só será hermenêutica no sentido pleno se for ao mesmo tempo e **pelo fato mesmo** uma mobilização. Um desdobramento de sentidos meramente conceitual seria também **meramente** her-

menêutico e não **plenamente** hermenêutico. Parafraseando RICOEUR (5), poderíamos dizer que uma hermenêutica que não fosse ao mesmo tempo e pelo fato mesmo uma energética, não seria verdadeiramente hermenêutica. Aqui se verifica aquilo que uma metodologia científica estreita não pode abarcar: uma coisa é plenamente ela mesma quando já não é meramente ela mesma (6).

A "palavra" é exatamente desse tipo de coisas, e se presta a ser ouvida nos dois níveis de profundidade. Vejamos agora como poderíamos equacionar a questão da hermenêutica na relação terapêutica, em torno de uma consideração da palavra.

a) Minha palavra **significa** alguma coisa: aquilo que estou falando. Mas, além disso, minha fala tem um **sentido**: é a orientação que tende a imprimir ao desenrolar da relação de interlocução. O significado é dado freqüentemente em função das palavras usadas. O sentido, em função do contexto do discurso e da interlocução. Quando digo que tenho tido insônia, o significado de minhas palavras é exatamente o de estar tendo insônias. E o máximo que posso fazer para ser mais claro é usar sinônimos ou circunlóquios. Já o sentido dessa fala dependerá em grande parte do contexto em que ela se encontra. Numa primeira entrevista terapêutica, o sentido poderá ser, por exemplo: "quero que você me ajude a ficar livre dessa perturbação". Num outro contexto poderá ter um outro sentido, como por exemplo: "desculpe-me as mancadas porque estou sonado".

Mas existe ainda uma terceira dimensão da fala: ela  **sinaliza** outras coisas, não necessariamente ligadas ao significado ou ao sentido. Um exemplo típico é o ato falho. Inadvertidamente, minha fala é sinal de outras disposições que aquelas explicitamente contidas na intenção do discurso. Esse exemplo é claro porque isola este fator da fala. Mas, de formas nem sempre isoladas, ele estará presente em qualquer fala. Isso quer dizer que sempre alguém pode usar minha fala como indicador ou sinal de coisas que não são necessariamente nem seu significado nem seu sentido imediatamente intencionados. No relato de uma insônia, um profissional treinado pode discernir atitudes ou disposições do indivíduo, que estão fora da intenção de sua comunicação naquele momento, como por exemplo, que o sujeito

é auto-controlado em excesso, ou que é submisso e queixoso, ou que é independente (ou que está se mostrando assim), etc.

b) Mas o que torna a questão das dimensões da fala bastante complexa, é que elas só são claramente definíveis quando separáveis, isto é, quando **não são a mesma coisa**. Quando, por exemplo, o significado (direto, literal) de minhas palavras não contém o sentido (político, de relação de poder) de meu discurso, e nem indica (diretamente, por si mesmo) outras disposições minhas. Ocorre que neste caso a fala é muito parcial como expressão, ou muito cindida como ato desse sujeito. Uma fala assim não contém o sujeito como ato (a pessoa atual) e, conseqüentemente, não o mobiliza, não o leva adiante, não cria o novo no campo fenomenológico. Num certo sentido, podemos dizer que ela nada muda, mas apenas executa um programa previamente estabelecido, ou adapta, assimila, o novo aos quadros pré-existentes. Mudanças, se alguma estiver ocorrendo, ficam totalmente fora do alcance da mão da pessoa, ou ocorrem sem nenhuma relação com o poder assumido de sua fala. A isso podemos denominar de fala inautêntica, alienada, ou destituída do poder mobilizador que uma fala poderia ter. É nesse caso que o significado é literalmente distinto do sentido e do sinalizado, isto é, um não contém o outro. A palavra não atualiza nem dá sentido à presença da pessoa na relação.

Esse poder se faz plenamente presente quando já não podemos separar, ou tocar em separado a cada uma daquelas três dimensões da fala. O sentido, o significado e o sinalizado estão igualmente presentes fenomenologicamente, mesmo que, em termos meramente semânticos, os três não sejam igualmente nomeados por minhas palavras. De alguma forma, contudo, os três são significados, sentidos e sinalizados. Nem tudo é significado (no sentido estrito), mas **tudo se faz presente**, e esta é a presença atual, unificada, da pessoa. Essa é a fala autêntica, que mobiliza e transporta a pessoa. É a que cria o novo, que leva adiante o verdadeiro diálogo. Nela o significado, o sentido e o sinalizado, de certa forma, **são a mesma coisa**. Mas isso torna difícil distingui-los na definição para esse momento. Isso quer dizer que o significado é pleno quando ele já não é mero significado. Ou que uma fala é "significativa" não apenas por significar algo, mas por fazer sentido e, ao mesmo tempo e pelo fato

mesmo, indicar algo.

c) A atualização dessa plenitude da palavra só se dá na sua existência face a um interlocutor. A palavra no dicionário não é a palavra existente. Quanto ao falar sozinho, ou para si mesmo, isso pode cumprir no máximo conseqüências de uma palavra existente no encontro. O solilóquio, como tal, é um fenômeno derivado: ele não pode cumprir a plenitude da palavra na presentificação da pessoa. Isso equivale a dizer que a fala autêntica, aquela que torna presente, é uma resposta.

É mais fácil identificar o interlocutor quando se trata de pessoa ou pessoas, mas também as montanhas podem nos interpelar. Podemos responder a elas no silêncio da ação (ou da contemplação), mas também na língua dos homens quando, por exemplo, lhes faço um poema ou construo a ciência. A língua se faz presente em meu diálogo com o mundo, mostrando que, de alguma forma, todos os homens com quem aprendi a falar, participam desse meu diálogo. Isso é verdade. Contudo, isto não pode esconder o fato de que as montanhas (os seres, os eventos) me falam, e que é isso que está na origem de meu aprender a falar: a necessidade da resposta (7).

A verdadeira fala nasce da relação, na relação e para a relação. Até entre antagonísticos isso é verdade, se considerarmos que entre eles a relação no fundo não é entre pessoas, mas como entre uma pessoa e uma "montanha" (que apesar de tudo lhe fala, lhe diz algo, interfere com ele). Entre antagonísticos não há diálogo, no sentido de diálogo entre pessoas, porque o antagonismo destrói exatamente a pessoalidade, coisa que não acontece quando os interlocutores são apenas adversários. No entanto, um opositor antagonístico "me fala", não pelas suas palavras, mas pela sua presença ameaçadora. É a ela é que é preciso responder e de forma autêntica.

A palavra se existencializa face ao interlocutor, no ato da relação. A hermenêutica existencial será, portanto, também relacional, produto de um encontro, ou melhor, dimensão de um encontro que prossegue, mesmo quando esse encontro é um conflito.

d) Só a palavra plena e autêntica cumpre plenamente sua função simbólica. Ela torna presente, e é por isso que nela não

se distinguem claramente significado, sentido e sinalizado. E é nisso que está sua função simbólica ou sua realidade de símbolo. Ela é símbolo não apenas porque significa, mas porque ajunta, lança junto e, portanto, mobiliza. Ela é símbolo porque existencializa (é por isso que se diz que o símbolo contém energia). O símbolo fora da relação, do ato, é mera representação. É no ato que ele é **presentação**. Uma representação que não seja uma nova presentificação não mobiliza, por mais exata que seja do ponto de vista formal. A vivência plena da palavra como símbolo nos obriga a transcender o mero enfoque semântico separado. Isso quer dizer que a palavra atual sempre contém mais do que aquilo que ela significa, ou do que aquilo que pode ser significado em separado. A resposta, que instaura o diálogo e, portanto, torna possível a palavra plena na presentificação mútua dos interlocutores, é uma interpretação simbólica: por ela se cumpre o desdobramento de sentidos. A interpretação simbólica que consistisse apenas em traduzir significados ocultos, seria mera decodificação ou tradução. Sendo "resposta", ela é um posicionamento pleno de palavra face a uma interpelação, dentro de um horizonte de escuta amplo, e que tende a levar adiante a experiência no desdobramento de sentidos. A resposta é um posicionamento simbólico e, por ser resposta a uma interpelação, cumpre a função interpretativa: leva adiante a relação pelo desdobramento de sentidos.

e) Um horizonte de escuta restrito não capta a totalidade que se faz presente na palavra, mas a fragmenta. O simbolismo pressuposto pela resposta produzida no âmbito de um horizonte de escuta restrito não é o simbolismo pleno, mas apenas o da consideração parcial da palavra ou do discurso como sinal. O ato hermenêutico nascido assim situa-se no campo estritamente semântico (a procura de significados ocultos), ou estritamente semiológico (a procura do que é sinalizado pela fala, para além do seu significado). A semântica e a semiologia aqui estão sendo entendidas como dimensões separáveis da fala, não fazendo juz à sua totalidade como existente. O ato hermenêutico só será pleno quando incluir a dimensão política (a procura do sentido); mas mesmo isso ainda não basta. Não basta se a consideração dessas três dimensões estiver ocorrendo numa relação que objetiva a fala do outro, considerando significado, sentido e sinali-

zado, não ainda para mim, mas em si. Essa objetificação do outro (fazendo dele um neutro objeto de estudo) retira-lhe o poder de interpelação e, portanto, de presença. Só levo em conta esse poder em minha resposta quando acolho e, portanto, me deixo interpelar. Só então a resposta instaura a relação e a leva adiante. Mas, se é assim, não é mais o ato isolado de um dos interlocutores que é hermenêutico, mas a própria relação. Um ato isolado só será hermenêutico num sentido restrito (de decodificação ou tradução). A resposta só será plenamente hermenêutica quando não for mais hermenêutica no sentido estrito, isto é, quando o interlocutor aceita a interpelação e sua fala for plenamente uma resposta. Aí o símbolo se realiza e a hermenêutica também. A interpretação simbólica é ela mesmo um ato simbólico, um símbolo.

A interpretação simbólica consiste em ir além do literal (do meramente semântico) e estar aberto à presença total que se instaura e que não pode jamais ser significada em significados isolados. Isso é se colocar num horizonte de escuta amplo. A presença transcende o significado. A interpretação simbólica é a aceitação disso. E só na aceitação disso que se podem cumprir educação e terapia no sentido mais forte dos termos. Porque então se confirma a atualidade mobilizadora (terapia) ou a atualidade criativa face a algum legado cultural (educação).

f) Assim como nas palavras do cliente não está encerrado o todo que por elas se presentifica, assim também nas palavras do terapeuta não se encerra o todo de sua presença. A relação que torna atuais as pessoas não está, portanto, na cadeia verbal mas na presença dos interlocutores um face ao outro, significada, sentida e sinalizada pelas palavras (e atos significativos) que eles se propõem. Se essa presença for conseguida, ela será mútua e uma só. Dizer que são duas presenças que interagem não descreve adequadamente a relação. As duas pessoas se encontram numa única presença do face-a-face. Fenomenologicamente, poderíamos dizer que **uma é a outra**, e vice-versa. Quando eles falam, estão levando adiante a relação. Mas isso é um desdobramento existencial de sentidos e, portanto, uma hermenêutica no sentido pleno. A atualização da pessoa do terapeuta carrega seus recursos de experiência, no sentido de já ter explorado essa presença em outros momentos ou manifestações dela.

Eu chamaria a isso de familiaridade com o espírito. Mas é preciso que se compreenda bem. Assim como a familiaridade com uma pessoa é relativa, porque ela se refere a manifestações passadas da pessoa e não às atuais no que têm de próprio e novo, assim também a familiaridade com o espírito. A terapia mais profunda é sempre improvisada, não pode ser prevista, calculada, planejada. Mas isso não impede que algumas pessoas estejam mais aptas para ajudar outras. Só que essa aptidão, ao nível de uma hermenêutica existencial, é ao mesmo tempo uma habilidade e uma disponibilidade. Nessa habilidade, vejo um conhecimento do homem, recolhido das mais variadas fontes, como quem entrou em contato com o espírito em muitas diferentes manifestações, e em vários tempos. Mas é a disponibilidade que fará desse conhecimento algo diferente de simples erudição. Essa disponibilidade é no fundo uma capacidade de renúncia ao controle, aquele controle que queremos ter a partir do cotidiano e do óbvio. Esse controle impede ao espírito que se manifeste (8). Afinal, a terapia como hermenêutica existencial é um criar espaço para o espírito.

#### Em resumo :

Toda fala torna presente algo maior do que o meramente significado, e que não é apenas um outro significado, mas algo de outra ordem. Mesmo a fala inautêntica, ou derivada, faz isso, se bem que de forma parcial ou camuflada. É nisso que consiste a dimensão simbólica da fala.

— Na terapia, o diálogo será uma exploração desse algo e não uma dedução semântica ou simbólica, ainda que possa passar por isso. Essa é a dimensão hermenêutica do diálogo.

— Essa exploração só é possível pela presentificação do interlocutor, que é algo que vai além de uma atividade meramente racional. Essa é a dimensão existencial da hermenêutica.

— Um horizonte de escuta amplo é o que se abre à totalidade dessa presença. Por isso, no seu âmbito, a resposta pode ser denominada de interpretação simbólica.

— Faz parte de um horizonte de escuta amplo um conhecimento profundo do homem, isto é, uma experiência de convivência com a atualidade. Mas a resposta que atualiza a relação implica numa renúncia ao controle que se desejaria ter sobre ela, a partir de qualquer esquema racional ou de poder.

Voltemos, então, ao início de nossas indagações. O que representa aquele "ir além do óbvio" de que falávamos? Significa, na verdade, abrir-se à totalidade de uma presença. Uma presença significada, sem dúvida, mas que vai além do meramente significado: é ao mesmo tempo também uma presença sentida, e indicada, no ato do interlocutor, seja ele quem ou o que for. Mas, se nos lembrarmos que é sempre essa presença que os atos significativos existencializam na relação, e não o mero significado, nem o mero sentido ou o mero sinalizado (por mais que seja através de um significado, sentido e sinalizado que o façam), então deveremos concluir que não há nada além do óbvio. Para aquele que se abre para a presença total veiculada pelo óbvio ou pelo cotidiano, isto é, para aquele que recebe o ato significativo como um clarão, não há o além, mas apenas o todo que se faz presente. E recebê-lo é responder a ele. Só quem fugiu a essa presença é que pode separar o "óbvio" daquilo que estaria "além do óbvio". Aquele desejo de que falávamos, é o desejo de uma presença.

## NOTAS:

(1) Fiquei surpreso ao ler o artigo de PABLO RICHARD, onde ele elabora a fundamentação teórica de uma hermenêutica para a leitura popular da Bíblia, numa perspectiva de libertação na América Latina. Ele fala de três sentidos na hermenêutica: o sentido textual (literal), o histórico e o espiritual. Este último é o que "atualiza" o texto a partir da experiência do povo no contexto concreto da América Latina; é o que torna presente a vida que o texto pode veicular. A semelhança com o método de "interpretação" dos sonhos a que me refiro é muito grande. E sugere ainda que os sonhos possam ser compreendidos também em função do grupo a que pertence o sonhador, com sua experiência grupal. Ver referência completa na bibliografia.

(2) É interessante a transformação que ROGERS faz da clássica imagem do iceberg ou da pirâmide, para o psiquismo. "Essa capacidade (de prestar atenção consciente) pode ser caracterizada como um pequeníssimo pico de consciência, de capacidade de simbolização, no topo de uma vasta pirâmide de funcionamento não consciente do organismo. Talvez uma analogia melhor, mais reveladora da contínua mudança que aí se

processa, seja imaginar esta pirâmide como uma fonte de forma piramidal. Seu ápice é intermitentemente iluminado pela luz vacilante da consciência, mas o fluxo constante da vida prossegue do mesmo modo na escuridão, de modo consciente ou inconsciente. Tudo indica que o organismo humano vem progredindo em direção a um desenvolvimento cada vez mais pleno da consciência". Em *Um Jeito de Ser*, pg. 46. Referência completa na bibliografia.

(3) Nos termos de ROGERS, poderíamos dizer que a consciência, a autonomia, é justamente uma concretização da tendência formativa num determinado momento de seu fluxo evolutivo. Ver em *Um Jeito de Ser*, pg. 46-47, por exemplo.

(4) Na Abordagem Centrada na Pessoa, os conceitos de experiência e níveis de experiência remetem ao que estivemos considerando nesse terceiro caminho. Contudo, é importante salientar que "experenciar" não é conhecer o significado sentido, mas vivê-lo na relação intencional.

(5) Em *Da Interpretação*, ensaio sobre Freud.

(6) É interessante, nesse particular, o conceito de experiência "plena", de ROGERS. Só existe plenamente experiência quando ela é plenamente vivida, o que já implica, de alguma forma, em participação da consciência. Ver, por exemplo, em *Psicoterapia e Relações Humanas*, pg. 162.

(7) Isso é muito claro em BUBER.

(8) Sobre essa capacidade de renúncia, um texto bastante radical é o de JOHN WOOD, "Sombras da Entrega" (ver bibliografia). Sobre o conhecimento do homem de que falo, acredito que na Abordagem Centrada na Pessoa há uma lacuna muito grande, uma espécie de carência de antropologia, seja porque ela não suscitou pesquisas nessa linha, seja porque não repensa em seu contexto o que já existe a respeito, e que não é pouco. Às vezes, penso que é como se a Abordagem se dissesse que não necessita de um tal conhecimento, sendo-lhe suficiente um conhecimento ao nível das relações humanas.

## SUMMARY

AMATUZZI, M.M. Psychotherapy as existential hermeneutics. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 94-106, 1991.

*This work describes the therapeutic relationship as a process of the finding of the meaning which we are giving to our lives or to their fragments. But here to find means to mobilize, to carry forward the process of one's relationship to the surrounding world in a creative or transforming manner. This relationship is never an individual one even when it is a personal one. Psychotherapy as human change is basically a process of meaning mobilization, and encompasses all these aspects. This process is based on a hearing which is an openness to a presence totality.*

KEY WORDS : Psychotherapy, human transformation, human interaction, relation in psychotherapy.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, M.M. *O Resgate da Fala Autêntica* (Filosofia da Psicoterapia e da Educação). Campinas, SP, Papyrus, 1989.
- BUBER, M. *Eu e Tu* (Original alemão de 1923). Trad. intr. e notas de N.A. von Zuben. 2ª ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- BUBER, M. *Healing through Meeting* (Original alemão de 1951). In: *Pointing the Way* (Collected Essays). London, Routledge and Kegan Paul p. 93-97.
- RICHARD, P. *Leitura popular da Bíblia na América Latina. Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana*. Nº 1, 1988 / 1. *Leitura Popular da Bíblia — por uma hermenêutica da libertação na América Latina*. S. Paulo, Vozes, Metodista, Sinodal, 1988. p. 8-25.
- RICOEUR, P. *Da Interpretação. Ensaio sobre Freud*. Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro, Imago, 1977.
- RICOEUR, P. *O Conflito das Interpretações; Ensaios de Hermenêutica*. Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro, Imago, 1978. (Contém bibliografia sobre Hermenêutica).
- ROGERS, C.R. *Definições das noções teóricas*. In: ROGERS, C.R. & KINGET, M. *Psicoterapia e Relações Humanas*. (ed. original em francês) Trad. Ma. Luiza Bizzotto. Belo Horizonte, Interlivros, 1975. V.I. p. 157-180.
- ROGERS, C.R. *Os Fundamentos de uma Abordagem Centrada na Pessoa*. In: *Um Jeito de Ser*. (Original americano em livro, 1980). Trad. Ma. C. Kupfer. São Paulo, EPU, 1983, p. 37-51.
- ROGERS, C.R. *Uma maneira negligenciada de ser*. (Publicado originalmente em artigo, em 1975). In: ROGERS & ROSENBERG *A Pessoa como Centro*. (Original americano em livro, 1980). São Paulo, EDU/EDUSP, 1977. p. 69-89.
- WOOD, J.K. *Sombras da Entrega*. In: ROGERS, C.R. e outros. *Em Busca de Vida*. São Paulo, Summus, 1983. p. 23-44.

# CRIATIVIDADE VERBAL EM REDAÇÕES DE ADOLESCENTES DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UM ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL\*

Carmen Elvira Flores Mendoza Prado  
(PUCCAMP)  
Francisco de Assis Furtado de Oliveira  
(bolsista CAPES)

## RESUMO

PRADO, C.E.F.M. e OLIVEIRA, F.A.F. de Criatividade verbal em redações de adolescentes de diferentes instituições de ensino: um estudo quase-experimental. *Estudos de Psicologia*, 8 (1): 108-126, 1991.

O objetivo deste trabalho foi comparar a criatividade verbal em redações de adolescentes de diferentes níveis de desempenho acadêmico e de diferentes instituições de ensino: particular, estadual e militar. Foram estudados 30 alunos (10 de cada escola) com idade entre 15 a 18 anos, do sexo masculino. O desempenho acadêmico foi indicado pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura. Os critérios definidos operacionalmente para avaliação da criatividade verbal foram: flexibilidade, fluência, extensão média do enunciado e criatividade geral. Os resultados indicaram superioridade do grupo militar em algumas dimensões. O grupo particular e o estadual não apresentaram desempenho diferenciado. Todavia, algumas dificuldades sobre os critérios de avaliação foram encontradas. Considerações a respeito são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade verbal, desempenho escolar, avaliação da criatividade, dimensões da criatividade.

---

(\* ) Agradecimentos especiais: Roseli Maria dos Santos (coleta de dados) (bolsista do CNPq).

## INTRODUÇÃO

A criatividade parece constituir um comportamento humano digno de curiosidade científica, pelo impacto social que ela causa. Contudo, os esforços em estudá-la e avaliá-la esbarram já no nível de conceituação (ROUQUETTO, 1973).

A literatura a respeito coloca-se em posições extremas: ou trata-se de processos psíquicos inatos ou são capacidades comportamentais que podem ser adquiridas através de uma adequada estimulação ambiental.

Os estudos sobre criatividade indicam que foram os psicólogos cognitivistas os primeiros a se ocuparem com o problema e a estudá-la em termos nativistas, isto é, a entendê-la como parte de processos mentais intrínsecos ao homem, embora não se descarte a influência parcial do meio ambiente. Neste sentido, a partir dos anos 50, intensificaram-se as pesquisas correlacionando criatividade com outros fatores psicológicos, como inteligência, personalidade, aprendizagem, arte, etc., tendo como maiores representantes a destacar, os trabalhos de TORRANCE (1962, 1966), TORRANCE e HALL (1980), GUILFORD (1968), TAYLOR (1971), KNELLER (1971), entre outros.

Algumas técnicas e testes criados por estes autores são conhecidos no Brasil (WECHSLER, 1985; WECHSLER e RICHMON, 1984). Embora o interesse sobre criatividade esteja em

crescimento (SANTOS, 1987), as pesquisas ainda são insuficientes.

Se do lado dos pesquisadores cognitivistas existe toda uma preocupação e produção a respeito, não menos pode-se dizer sobre os pesquisadores comportamentalistas, embora se reconheça que os mesmos, preocupados com a precariedade dos métodos de mensuração e a ambigüidade conceitual, ignoraram o problema durante algum tempo (KOPKE, 1981).

Foram os condutistas que postularam que o comportamento criativo não constitui nenhum mistério, desde que seja compreendido sob a ótica dos princípios behavioristas de aprendizagem. Todavia, desde que o presente estudo segue uma orientação comportamentalista, é necessário tecer algumas considerações a respeito.

SKINNER (1974) argumentava que, embora a criatividade do comportamento humano pareça difícil de ser entendida, à luz de uma teoria psicológica de estímulo-resposta, ela pode ser compreendida da mesma forma que a teoria darwinista sobre a evolução das espécies, onde certas formas de mutação ocorrem devido a um processo de seleção por conseqüências. De forma semelhante, os comportamentos criativos do ser humano são selecionados de forma deliberada, pelo reforço de seus próprios resultados. Um exemplo disto seria o caso de um músico, cujas combinações de diversos ritmos, escalas ou melodias já conhecidas por ele, produzirão necessariamente novas seqüências harmônicas.

STAATS (1973) sustenta que as críticas feitas à análise do comportamento — no sentido que a mesma pode apenas explicar comportamentos treinados — são incompletas. A análise do comportamento humano entende que todo encadeamento contínuo de respostas aprendidas e controladas pelo ser humano o conduzirá a produzir novas respostas e combinações de estímulos, o que, por sua vez, eliciarão respostas mais complexas e assim por diante. Como corolário, tem-se que, quanto mais elevado o nível de aprendizagem de respostas, maior será a probabilidade de emitir respostas "originais". Neste sentido, a pessoa alcança auto-direção e auto-controle. Diferentemente de SKINNER, STAATS aceita a palavra "originalidade", definindo-a como um comportamento pouco freqüente nas condições sociais onde o indivíduo está inserido.

É para a análise do comportamento verbal que a maioria dos estudos sobre criatividade encaminharam-se, talvez pelo fato de constituir um comportamento passível de ser definido operacionalmente. Neste sentido, pressupõe-se que não poderia existir comportamentos verbais criativos sem um repertório verbal básico já disponível pelo indivíduo, tendo em vista que seria impossível produzir novas respostas a partir do nada. Este repertório refere-se ao desenvolvimento (aprendizagem) e domínio da linguagem (comportamento verbal).

A tarefa de analisar operacionalmente a linguagem foi uma das preocupações marcantes do behaviorismo e, neste sentido, o trabalho de SKINNER (1957) constitui uma das obras mais completas. Deve-se, contudo, ressaltar a existência de trabalhos experimentais sobre linguagem na década dos anos 50, por parte de pesquisadores soviéticos (TALÍZINA, 1984) e que, atualmente, vêm sendo redescobertos.

Segundo SKINNER (1957), os termos "linguagem", "significado" ou "informação" seriam rótulos difíceis de serem mensurados, devido à amplitude dos níveis semânticos bastante abrangentes, preferindo usar o termo "comportamento verbal", sendo o mesmo definido (enquanto fala) como unidade de respostas vocais que o indivíduo aprende a emitir sob o efeito de determinados estímulos (inicialmente concretos), generalizando-os depois para contextos cada vez mais amplos e complexos.

Contudo, para o termo "significado", STAATS (1973) esclarece que o mesmo pode ser entendido como comportamentos constantemente pareados a emissões vocais específicas, permitindo ao indivíduo a aquisição de um repertório de "significados". Quando o sujeito se comporta verbalmente, ele estaria, na realidade, manipulando um conhecimento de "significados" das palavras a que faz menção.

A criatividade, segundo a compreensão comportamentalista, estaria não apenas na utilização de cadeias de respostas verbais, mas também na combinação dos seus elementos frente a uma determinada situação.

Sobre este enfoque, algumas pesquisas desenvolveram-se no Brasil focalizando o desempenho verbal, destacando-se entre estas os trabalhos de SANTOS (1975), VOLLET (1974), MOYSÉS (1976), KOPKE (1981), entre outros.

Os resultados de tais estudos parecem indicar que a

possibilidade de alcançar criatividade verbal de maneira mais efetiva, pode ocorrer se se levar em consideração duas variáveis marcadamente influentes: habitat e escolarização dos indivíduos.

Sob outros enfoques teóricos, os processos criativos relacionados à escola foram objeto de estudo por MIRA (1989), ALENCAR (1986), ALENCAR e RODRIGUES (1978). Nelles, percebe-se a dificuldade das instituições escolares em delimitar e introduzir uma proposta pedagógica que vise a aquisição de comportamentos criativos, sendo assim, cada instituição teria um percurso próprio na implementação do mesmo.

Neste sentido, a pesquisa, ora em relato, objetivou estudar a criatividade verbal de adolescentes de diferentes níveis acadêmicos e sobre diferentes contextos escolares.

## M É T O D O

### Sujeitos

Foram sujeitos nesta pesquisa 30 adolescentes do sexo masculino, com faixa etária entre 15 a 18 anos, alunos de três tipos de instituições de ensino: estadual, particular e militar, localizados em cidade do interior do estado de São Paulo.

A amostra foi composta da seguinte forma: 10 alunos para cada tipo de instituição escolar, sendo que cinco representavam o grupo de alunos com bom desempenho acadêmico e cinco compunham o grupo com baixo rendimento acadêmico; todos eles indicados pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura das escolas a que pertenciam.

A composição da amostra da escola estadual apresentou dificuldades, devido a variáveis como: faixa etária superior ou inferior à requisitada pela pesquisa, os melhores alunos eram predominantemente do sexo feminino ou encontrava-se muitos alunos com bom desempenho acadêmico em áreas não relacionadas à língua portuguesa.

A média de idade para a escola estadual foi de 17 anos, na particular foi de 16 anos e na militar foi de 17 anos. Não foi possível homogeneizar a amostra quanto ao grau escolar (pelas variáveis acima expostas), contudo tentou-se equiparar da seguinte forma: os 10 alunos da escola estadual eram da 8ª série do 1º grau e os 20 restantes freqüentavam a 1ª e 2ª série do 2º grau escolar. Houve, portanto, de 1 a 2 anos de instrução esco-

lar de vantagem para alunos de escola particular e militar.

Participaram, também, desta pesquisa quatro juízes: duas professoras de Língua Portuguesa e duas Psicopedagogas.

### **M a t e r i a l**

Foi utilizado material de apoio didático: folhas sulfite e lápis para a elaboração das redações. Utilizou-se cronômetro.

### **P r o c e d i m e n t o**

#### **1. Junto aos sujeitos**

O total de alunos indicados pelos professores de Língua Portuguesa (da escola estadual) e Literatura (das escolas particular e militar) foram divididos segundo o desempenho em bom e baixo rendimento acadêmico. Cada grupo de cada escola foi encaminhado para uma sala de classe comum. A seguir, solicitou-se duas redações: uma de livre escolha quanto ao tema e outra com o título "Dentro de uma baleia triste" (título utilizado no estudo de Moysés, 1976). Para cada grupo houve um limite de tempo de 30 minutos para elaboração das redações.

Durante as instruções, foram enfatizados os seguintes aspectos: a) não seria dada na avaliação maior importância à correção gramatical, com exceção da pontuação, b) interessava mais a combinação de idéias nas estórias a serem criadas, c) narrativas tinham mais peso que descrições, d) as folhas tinham um código no canto inferior esquerdo, portanto não era preciso colocar o nome, e e) as redações cujo conteúdo se referissem a problemas pessoais seriam anuladas, por exemplo, referências a problemas familiares, emprego ou namoro. Este último ítem foi agregado às instruções gerais, devido aos resultados de uma primeira coleta de dados em uma escola estadual, onde 90% das redações foram excluídas por se tratarem de relatos pessoais. Apesar deste esclarecimento, a escola estadual continuou a apresentar novas rejeições, embora em menor escala. Nenhuma redação das escolas particular ou militar sofreu rejeição pelo critério acima referido.

Ao término das redações, o aluno era entrevistado pelo examinador para efeito de completar a codificação, sendo o registro feito em folha à parte com o nome e data de nascimento de cada sujeito.

#### **2. Junto aos juízes**

Cada juiz avaliou em separado as 60 redações (30 com tema livre e 30 com tema dirigido), atribuindo notas de 0 a 10 para a dimensão de Criatividade Geral. Não foi sugerido nenhum conceito operacional de criatividade. Nenhum protocolo apresentado aos juízes tinha identificação, quer do autor quer da escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas sobre o comportamento verbal criativo, embora tenham um cunho comportamentalista, seus critérios de mensuração foram emprestados e adaptados dos estudos cognitivistas; assim, os critérios como fluência, flexibilidade e originalidade permeiam a maioria das pesquisas sobre criatividade (VOLLET, 1982).

A dimensão fluência caracteriza-se pela emissão de vocábulos, que pode ser diretamente relacionado ao pressuposto behaviorista de que, quanto maior a freqüência de cadeias de respostas verbais, maior a probabilidade de fazer combinações de unidades de respostas, aumentando assim as possibilidades de se emitir respostas novas. Todavia, a fluência implicaria necessariamente em flexibilidade, pelas numerosas relações possíveis entre respostas e seus contextos.

Tratando-se da pesquisa, ora em relato, os aspectos ou dimensões analisados foram: fluência, flexibilidade, extensão média do enunciado e Criatividade Geral. Esta última dimensão (avaliada por quatro juízes) foi incluída para efeito de comparação com as outras dimensões definidas operacionalmente. A seguir, um exemplo de mensuração de criatividade em uma redação, utilizando as três primeiras dimensões.

### Dentro de uma Baleia Triste

“João Peteca estava fazendo um cruzeiro pelo mundo <sup>1</sup> e de repente, perto do mar mediterrâneo o navio começou a produzir um barulho estranho que deixou João Peteca com muito medo <sup>2</sup>, e não era pra menos, pois o navio da empresa “Ponte Preta” estava lotado. O navio, conhecido como “ponte”, começou a afundar sem parar, até ir ao fundo total deixando os 1,500 tripulantes mortos, parecia que a história acabaria ali e João Peteca também. <sup>3</sup>

De repente uma baleia azul vê um corpo boiando e o engole; isso seria um fato común, se o corpo não fosse de João Peteca que acordou de repente, com uma voz: — olá — disse a baleia.

João estranhou e perguntou onde estava<sup>4</sup> e a baleia conhecida como "bola oito" disse que ele estava dentro do corpo dela e estava escalado para uma missão retirar o vírus "Zeni" que causava tédio e tristeza. João estranhou tudo o que acontecia, mas estava feliz por estar vivo e por cumprir sua missão.<sup>5</sup>

Chegando ao coração, viu o vírus "Zeni" atacando e disse para o vírus parar, mas o vírus não parava.<sup>6</sup> João percebeu que o vírus ia votar no Lula pra presidente e retirou um adesivo do Collor e mostrou para ele, que de uma forma gritou e desapareceu como um passe de magia.<sup>7</sup>

Era o fim do vírus e a volta da alegria da baleia "bola 8".<sup>8</sup>

Critérios para análise :

Fluência = 229 vocábulos

Flexibilidade = 8 cadeias verbais

Extensão Média do Enunciado (EME) =  $\frac{\text{Fluência}}{\text{Pontuação}} = \frac{229}{8} = 28,6$

Uma das primeiras dificuldades encontradas, foi com o emprego do EME. Para se obter um resultado fidedigno, o sujeito deve dominar adequadamente as regras de pontuação, do contrário haverá médias exageradamente altas ou baixas, segundo o número de pontuações baixos ou altos respectivamente. A dificuldade de pontuação encontrada ocorreu predominantemente em redações de alunos da escola estadual. Por exemplo, uma redação de 94 vocábulos e duas pontuações obteve uma média de 47 pontos, enquanto que um outro aluno efetuou uma redação com 377 vocábulos e 27 pontuações, obtendo uma média de 13,9 pontos. Devido à incoerência desses resultados, decidiu-se pela anulação desta dimensão na análise estatística.

Outra dificuldade encontrada refere-se à concordância entre os juízes na avaliação da Criatividade Geral. Houve notas de 4, 5, 7 e 10 para uma mesma redação, enquanto outra apresentou notas que variavam de 2 a 10 pontos. Para verificar o ní-

vel de concordância entre juízes, foi utilizada a correlação de postos ( $n = 10$ ,  $n.sig. = 0,05$ ,  $rc = 0,58$ ), obtendo-se poucos resultados significativos de um modo geral (Tab. 1), exceto para Tema Livre no Grupo Estadual.

**TABELA 1**  
**Índice de Concordância entre Juízes**

Temas Grupos Juízes (**)	Tema Dirigido			Tema Livre		
	Mil.	Est.	Part.	Mil.	Est.	Part.
P <sub>1</sub> v. P <sub>2</sub>	0,74*	0,74*	0,40	0,42	0,58*	0,85*
P <sub>1</sub> v. Pr <sub>1</sub>	-0,16	0,42	0,12	0,36	0,21	0,09
P <sub>1</sub> v. Pr <sub>2</sub>	0,32	0,42	0,28	0,57	0,62*	0,77*
P <sub>2</sub> v. Pr <sub>2</sub>	-0,09	0,35	0,05	0,59*	0,69*	0,43
P <sub>2</sub> v. Pr <sub>1</sub>	-0,08	0,01	0,76*	0,89*	0,65*	0,77*
Pr <sub>1</sub> v. Pr <sub>2</sub>	0,21	0,74*	0,23	0,59*	0,89*	0,20

(\*)  $n = 10$ ,  $n.sig. = 0,05$ ,  $rc = 0,58$

(\*\*) P = Psicopedagogos, Pr = Professores

Nestas circunstâncias, optou-se pela obtenção da média das 4 avaliações dos juízes. HUSSEIN (1986) e SANTOS (1975) já apontaram para estas dificuldades e flutuações no julgamento de docentes. Isto pode estar a refletir como deficiência de formação docente no que tange à avaliação psicopedagógica de um lado, e a complexidade envolvida na questão da criatividade verbal.

**TABELA 2**  
**Correlações por Grupo de Tratamento para as Dimensões de Criatividade Verbal Estudadas em Tema Dirigido e Tema Livre**

Grupos de Tratamento		Tema Dirigido		Tema Livre	
Dimens. de Criatividade		G.Forte	G.Fraco	G.Forte	G.Fraco
G. Mil.	Flex. v. Flu.	0,97*	-0,20	0,68	0,55
	Flu. v. Cria. Ger.	0,90*	-0,60	0,60	-0,60
	Flex. v. Cria. Ger.	0,90*	0,50	0,98*	-0,05
G. Part.	Flex. v. Flu.	0,87*	0,82*	0,60	0,10
	Flu. v. Cria. Ger.	0,70	0,38	-0,30	0,90*
	Flex. v. Cria. Ger.	0,00	0,78*	0,95*	0,83*
G. Est.	Flex. v. Flu.	0,95*	0,00	0,60	0,10
	Flu. v. Cria. Ger.	0,88*	0,98*	0,90*	0,50
	Flex. v. Cria. Ger.	0,98*	0,98*	0,70	0,40

(\*)  $n = 5$ ,  $n.sig. = 0,05$ ,  $rc = 0,75$

Quanto às correlações das três dimensões (fluência, flexibilidade e Criatividade Geral) pelo procedimento de SPEARMAN ( $n = 5$ ,  $n.sig. = 0,05$ ,  $r_c = 0,75$ ), os resultados mostram-se incoerentes, tanto para redações com Tema Dirigido como para redações com Tema Livre (Tab. 2).

Em relação aos grupos de tratamento para Tema Dirigido, houve correlações significativas para as três dimensões nos grupos fortes das escolas militar e estadual, o mesmo não acontecendo com a escola particular, com exceção de flexibilidade e fluência (0,87). Nos grupos fracos, encontrou-se correlações significativas para as dimensões flexibilidade e fluência (0,82) e flexibilidade e Criatividade Geral (0,78) da escola particular, enquanto que para a escola estadual as correlações significativas corresponderam para as dimensões de fluência e Criatividade Geral (0,98) e flexibilidade e Criatividade Geral (0,98), não encontrando-se nenhuma correlação significativa para a escola militar.

No que tange a redações com Tema Livre, correlações significativas encontrou-se para as dimensões de flexibilidade e Criatividade Geral dos grupos fortes da escola militar (0,98) e da escola particular (0,95); no grupo da escola estadual, somente fluência e Criatividade Geral apresentou correlação significativa (0,90). Nos grupos fracos, chama a atenção as correlações significativas encontradas para as dimensões fluência e Criatividade Geral e flexibilidade e Criatividade Geral da escola particular, se comparadas com as correlações negativas para as mesmas dimensões na escola militar.

Todavia, correlações nulas encontrou-se para as dimensões flexibilidade e Criatividade Geral em Tema Dirigido para o grupo forte da escola particular, em contrapartida a correlações significativas para as mesmas dimensões no grupo fraco. Esta mesma tendência encontrou-se para as dimensões flexibilidade e fluência da escola estadual.

O fato de não ter-se obtido boa concordância entre os juízes na avaliação da Criatividade Geral, poderia justificar a ocorrência de correlações negativas ou não significativas desta dimensão em relação a fluência e flexibilidade, porém não era esperado tais resultados para as duas últimas dimensões. Isto motivou a que os examinadores revissem as pontuações dadas para as dimensões de fluência e flexibilidade em cada redação. Desta feita, observou-se que, se por um lado havia redações com um número alto de vocábulos (fluência), isto não significava que o sujeito estivesse emitindo cadeias verbais diferentes; em

outras palavras, tratava-se de descrições amplas de um mesmo objeto e/ou situação sem apresentar variação no curso da expressão verbal (flexibilidade). Por outro lado, encontrou-se redações com um número menor de vocábulos e, no entanto, apresentaram uma quantidade razoável de cadeias verbais. É o caso, por exemplo, de um aluno cuja redação apresentou 205 vocábulos e 11 cadeias verbais, enquanto um outro aluno apresentou 377 vocábulos e somente 5 cadeias verbais. O primeiro narrava um sonho com várias situações de suspense e um desfecho pouco comum, enquanto o segundo apenas limitava-se à descrição de um jogo de futebol. O conteúdo da primeira redação apresentava várias combinações de situações extraídas de leituras de autores como Edgar Allan Poe e Agatha Christie, o segundo descrevia e informava as regras que norteiam um jogo de futebol. Sobre esta observação, cabe formular a seguinte questão: a dimensão flexibilidade estaria acaso melhor correlacionada com hábitos de leitura e não tanto com fluência verbal? Ou estariam todas correlacionadas entre si? Esta parece ser uma pista que merece ser seguida em pesquisas posteriores.

TABELA 3

Comparação Intergrupos por Desempenho Acadêmico quanto a Fluência em Tema Dirigido e Tema Livre

Tema Dirigido						Tema Livre					
PFr	EFr	EFt	PFt	MFr	MFt	EFt	PFr	EFr	PFr	MFr	MFt
107	104	81	77	62	34	119	98	93	89	35	31
PFr						EFt					
107	-					119	-				
EFr						PFr					
104	3,0	-				98	21,0	-			
EFt						EFr					
81	21,0	23,0	-			93	26,0	5,0	-		
PFt						PFr					
77	30,0	27,0	4,0	-		89	30,0	9,0	4,0	-	
MFr						MFr					
62	45,0	42,0	19,0	15,0	-	35	84,0*	63,0	58,0	54,0	-
MFt						MFt					
34	73,0	70,0	47,0	43,0	28,0	31	88,0*	67,0	62,0	58,0	4,0

(\*) n = 5, K = 6, n.sig. = 0,05, dc = 79,3

Para verificar o nível de desempenho criativo por rendimento acadêmico em relação aos aspectos de fluência, flexibilidade e Criatividade Geral em Tema Livre (T.L.) e Tema Dirigido (T.D.), aplicou-se o teste de WILCOXON e WILCOX ( $n = 5$ ,  $k = 6$ ,  $n.sig. = 0,05$ ,  $dc = 79,3$ ).

A tabela 3 apresenta os resultados das correlações entre desempenho acadêmico e a dimensão Fluência em T.D. e T.L. Em relação a T.D., nenhum resultado significativo encontrou-se para nenhum grupo, no entanto, em relação a T.L., os grupos (forte e fraco) da escola militar apresentaram resultados significativos (84,0 e 88,0 respectivamente) se comparados ao grupo forte da escola estadual.

Esta observação estatística encontra-se em harmonia com os comportamentos dos sujeitos observados pelos examinadores. Os alunos da escola militar consideraram, na sua maioria, como insuficientes os 30 minutos propostos pela pesquisa, enquanto os alunos das escolas estadual e particular tenderam a terminar as redações antes de expirar o prazo determinado. As redações dos alunos da escola estadual eram curtas e, raramente, utilizavam o verso da folha.

Em relação à dimensão Flexibilidade (Tabela 4), não encontrou-se nenhum resultado significativo; portanto, estatisticamente parece que a variável "tipo de escola" não teve qualquer influência neste aspecto das respostas. Contudo, observa-se que o grupo militar destaca-se dos outros grupos. Uma ampliação da amostra torna-se necessário em pesquisas futuras, para melhor discriminação deste aspecto.

A organização das redações dos grupos das três instituições apresentaram particularidades diferenciadas. O grupo da escola militar caracterizava suas redações principalmente sobre três contingências: as cidades de onde eles provinham, a vida cotidiana dentro da escola (pois tais alunos estudam em regime de internato) e leitura de livros (ficção científica, aventuras, História Universal e Literatura Universal). As redações do grupo particular, por sua vez, caracterizavam-se pela descrição de notícias atuais, como "ecologia" ou filmes de aventuras marítimas. Os alunos da escola estadual organizaram suas redações com temas relacionados a esportes, situações familiares e, por vezes, aproveitaram também filmes relacionados a aventuras marítimas. Percebe-se, portanto, que as redações do grupo militar expressa-

ram maior nível de leitura, sendo válidas aqui as proposições colocadas anteriormente.

TABELA 4

**Comparação Intergrupos por Desempenho Acadêmico quanto a Flexibilidade em Tema Livre e Tema Dirigido**

Tema Livre						Tema Dirigido					
EFr	EFt	PFr	PFt	MFt	MFr	EFr	PFr	PFt	EFt	MFr	MFt
113	89	88	85,5	51	38,5	111	99,5	87	74,5	51	42
EFr						EFr					
113	-					111	-				
EFt						PFr					
89	24,0	-				99,5	11,5	-			
PFr						PFt					
88	25,0	1,0	-			87	24,0	12,5	-		
PFt						EFt					
85,5	27,5	3,5	2,5	-		74,5	36,5	25,0	12,5	-	
MFt						MFr					
51	62,0	38,0	37,0	34,5	-	51	60,0	48,5	36,0	23,5	-
MFr						MFt					
38,5	74,5	50,5	49,5	47,0	12,5	42	69,0	57,5	45,0	32,5	9,0

(\*) n = 5, k = 6, n.sig. = 0,05, dc = 79,3

Em relação à Criatividade Geral (Tabela 5), os resultados mostraram diferença significativa para o grupo forte da escola militar em relação ao grupo fraco da escola estadual (84,0), não havendo desempenho diferenciado para os outros grupos.

Considerando que não houve maiores diferenças significativas quando se manteve a variável desempenho acadêmico em grupos fortes e fracos, os mesmos foram aglutinados nas escolas do mesmo tipo, enfocando-se assim a variável tipo de escola. Para tal, aplicou-se novamente o teste de WILCOXON e WILCOX (n = 10, k = 3, n.sig. = 0,05, dc = 92,3), obtendo-se resultados que apontaram para uma superioridade do grupo militar em relação aos grupos da escola particular e estadual em algumas dimensões.

TABELA 5

Comparação Intergrupos por Desempenho Acadêmico quanto a Criatividade Geral em Tema Livre e Tema Dirigido

Tema Livre						Tema Dirigido					
EFr	EFt	MFr	PFr	PFt	MFt	EFt	EFr	PFr	PFt	MFr	MFt
133	78	76	66,5	62,5	49	111,5	106	88	59	55	45,5
EFr						EFt					
133	-					111,5	-				
EFt						EFr					
78	55,0	-				106	5,5	-			
MFr						PFr					
76	57,0	2,0	-			88	23,5	18,0	-		
PFr						PFt					
66,5	66,5	11,5	9,5	-		59	52,5	47,0	29,0	-	
PFt						MFr					
62,5	70,5	15,5	13,5	4,0	-	55	56,5	51,0	33,0	4,0	-
MFt						MFt					
49	84,0*	29,0	27,0	17,5	13,5	45,5	66,0	60,5	42,5	13,5	9,5

(\*) n = 5, k = 6, n.sig. = 0,05, dc = 79,3

A Tabela 6 apresenta o grupo da escola militar como superior às escolas particular e estadual em relação à dimensão Flexibilidade. Conforme mencionado anteriormente, uma ampliação da amostra permite uma maior discriminação deste aspecto. Na Tabela 7, a dimensão flexibilidade em Tema Livre também se apresenta diferenciada, sendo favorável para a escola militar em relação à escola estadual.

Em relação à dimensão Fluência, o grupo militar se apresenta superior apenas para a escola estadual em Tema Livre (Tabela 7).

Em relação à Criatividade Geral, novamente a escola militar se apresenta diferenciada, se comparada a escola estadual em Tema Dirigido (Tabela 6). Um resultado interessante foi a pouca diferenciação entre a escola particular e estadual, apesar que os alunos desta última estavam em desvantagem escolar correspondente a um ou dois anos, conforme mencionado na caracterização e composição da amostra.

TABELA 6

Comparação Intergrupos quanto a Fluência, Flexibilidade e Criatividade Geral em Tema Dirigido

Fluência			Flexibilidade			Criatividade Geral		
Est.	Part.	Mil.	Part.	Est.	Mil.	Est.	Part.	Mil.
185	184	96	186,5	185,5	93	217,5	147	100,5
Est.	-	-	Part.	-	-	Est.	-	-
185	-	-	186,5	-	-	217,5	-	-
Part.	1,0	-	Est.	1,0	-	Part.	70,5	-
184	1,0	-	185,5	1,0	-	147	70,5	-
Mil.	89,0	88,0	Mil.	93,5*	92,5*	Mil.	117,5*	46,5
96	89,0	88,0	93	93,5*	92,5*	100,5	117,5*	46,5

(\*) n = 10, k = 3, n.sig. = 0,05, dc = 92,3

TABELA 7

Comparação Intergrupos quanto a Fluência, Flexibilidade e Criatividade Geral em Tema Livre

Fluência			Flexibilidade			Criatividade Geral		
Est.	Part.	Mil.	Est.	Part.	Mil.	Est.	Part.	Mil.
212	187	96	206	173,5	89,5	211	129	125
Est.	-	-	Est.	-	-	Est.	-	-
212	-	-	206	-	-	211	-	-
Part.	25,0	-	Part.	28,5	-	Part.	82,0	-
187	25,0	-	173,5	28,5	-	129	82,0	-
Mil.	116,0*	91,0	Mil.	112,5*	84,0	Mil.	86,0	4,0
96	116,0*	91,0	89,5	112,5*	84,0	125	86,0	4,0

(\*) n = 10, k = 3, n.sig. = 0,05, dc = 92,3

A aglutinação dos grupos por tipo de escola permitiu uma melhor discriminação dos aspectos Fluência e Flexibilidade, porém a dimensão Criatividade Geral pareceu ser um constructo de pouco auxílio ao tratamento estatístico, levando em consideração os problemas de avaliação observados na concordância entre juízes. Assim sendo, a amostra ora em estudo pareceu se comportar da seguinte forma: o grupo militar, quanto

maior a emissão de vocábulos (Fluência) maior o nível de desempenho em combinação de cadeias verbais (Flexibilidade) em Tema Livre (Tabela 7); no entanto, em Tema Dirigido o mesmo não foi verificado (Tabela 6). Os grupos estadual e particular não tiveram desempenho diferenciado em Fluência (Tabela 3) e em Flexibilidade (Tabela 4), e nem de forma aglutinada (Tabelas 6 e 7).

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo apontam para algumas observações que, a seguir, serão abordadas.

Em relação às dimensões estudadas, o uso do EME não parece ser medida eficiente para avaliação quando se trata com sujeitos com dificuldades gramaticais de pontuação, como foi o caso do grupo de alunos da escola estadual. A desvantagem destes em 1 ou 2 anos de instrução escolar em relação aos outros grupos, poderia ter contribuído à dificuldade encontrada, porém a observação acurada das redações elaboradas por tais alunos apontam para uma problemática mais complexa, que envolve a qualidade de ensino.

A dimensão Fluência não se correlaciona necessariamente com a dimensão Flexibilidade. O número de emissões de vocábulos parece não garantir novas relações de cadeias verbais, como foi observado no desempenho do grupo da escola militar. Talvez uma outra variável deveria ser incluída neste tipo de estudo, como por exemplo a qualidade de adjetivação proposto por MOYSÉS (1976). Isto poderia garantir que as redações fossem avaliadas de maneira mais eficaz, em função de uma base que implicaria relações semânticas e outras classes gramaticais que subjazem ao comportamento de combinar elementos verbais. Todavia, este comportamento particular de enunciado verbal (adjetivação) estaria relacionado a prévias aprendizagens em comportamentos de leitura. É o que parece demonstrar os resultados favoráveis obtidos por HUSSEIN (1986) em treinos de criticidade e criatividade textual em alunos de 5ª série. E comportamentos efetivos de leitura foram expressados pelos alunos da escola militar.

—O desacordo entre os juízes sobre Criatividade Geral mostrou a complexidade que envolve a criatividade verbal. HUS-

SEIN (1985), KOPKE (1981) e de forma geral VIANA (1983) sugerem um treino prévio à tarefa de avaliação que envolva juízes, oferecendo definições operacionais e/ou referências conceituais. No presente estudo, cada juiz apresentou formas particulares de avaliação.

Em relação ao desempenho dos grupos, os alunos da escola militar apresentaram melhores resultados nos aspectos de Fluência e Flexibilidade. Com respeito ao primeiro aspecto, cabe considerar que tais alunos enfrentam constantemente avaliações e a presente pesquisa dificilmente teria sido considerada como "neutra" no parecer destes jovens. Por isso, a reclamação do tempo, estipulado como "insuficiente". Este contexto pode ter feito com que se esforçassem mais que os alunos das escolas pública e particular. Em posteriores pesquisas, sugere-se melhor controle sobre esta variável. Em relação ao segundo aspecto, as histórias melhor organizadas apresentaram numerosas combinações de situações e estratégias de combate, armas espaciais, inventos científicos, aventuras arqueológicas, aventuras policiais, etc., talvez pelo tipo de ensino e treinamento a que são submetidos.

O grupo da escola particular, contrário às expectativas, não diferiu do desempenho apresentado pela escola pública. Neste sentido, levando em consideração a desvantagem no grau de instrução (1 a 2 anos) do grupo da escola estadual, era de se esperar que os alunos da escola particular apresentassem melhores resultados nas dimensões estudadas. Embora as redações destes alunos tenham sido organizadas com base na atualização de informações extraídas de manchetes de jornais, revistas e sutis modificações de filmes atuais, o resultado desfavorável para estes alunos poderia estar indicando um outro fator subjacente à simples frequência do comportamento de ler: qualidade de leitura e estratégias de avaliação do mesmo; em outras palavras, seria o comportamento de criticidade textual estudado por HUSSEIN (1986).

O comportamento de ler pode favorecer a emissão de vocábulos, da mesma forma que um fluente orador poderá emitir inúmeras palavras. Neste sentido, ambos os grupos escolares (particular e estadual) não se diferenciaram, com exceção da organização gramatical — bastante limitada no grupo estadual e que impossibilitou o uso do EME — porém a emissão de cadeias

verbais parece estar relacionada a estratégias de ensino que estimulem a criatividade. Sobre esta última observação, o grupo militar apresentou maior número de combinações de cadeias verbais (flexibilidade) e melhor qualidade de leitura.

Se o comportamento de ler e qualidade de leitura favoreceram ao grupo militar, sugere-se pesquisas envolvendo tais variáveis e com amostragem mais ampla.

Embora existam diversos estudos nacionais envolvendo a criatividade de alunos e professores (ALENCAR, 1975, 1876, 1987; ALENCAR e FLEITH, 1987; ALENCAR, FLEITH e RODRIGUES, 1990); todavia existe a necessidade de especificar a criatividade e as variáveis que a influenciam. Isto significa responder às seguintes questões: em que situação o indivíduo é mais criativo? Em que medida?

O estudo presente apenas tentou mostrar a existência de diversos níveis de desempenho criativo, em adolescentes escolares. Observou-se especificamente que, na criatividade escrita, existem diversos níveis de desempenho em função do tipo de escola. Surpreendentemente, a escola militar apresentou melhor desempenho.

## SUMMARY

**PRADO, C.E.F.M. e OLIVEIRA, F.A.F. de Verbal Creativity in writing of adolescents from different learning institutions: a quasi-experimental study. Estudos de Psicologia, 8 (1): 108-126, 1991.**

*The object of this task was to verify the influence of distinct scholar contexts in the performance of verbal creativity. Thirty pupil were subjects of the research, being ten from each kind of school: public, particular and military. It was requested from the subjects two redactions, where one was free theme and the other of directed theme. Were evaluated the following aspects: flexibility, fluence, medium extension of the enunciation and general creativity. The results indicated superiority of the subjects that studied in military school. The subjects from the particular and public schools do not presented differences in performance. Considerations about the limitations of the aspects used in the verbal creativity evaluation were discussed.*

KEY WORDS: Verbal creativity, school performance, evaluation of creativity, dimension of creativity.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E.M.L.S. Efeitos de um programa de criatividade em alunos de 4ª e 5ª séries. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27: 3-15, 1975.
- ALENCAR, E.M.L.S. Relação entre o nível de criatividade do professor e de seus alunos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 61: 376-380, 1976.
- ALENCAR, E.M.L.S. e RODRIGUES, C.J.S. Relação entre tempo de ensino, localidade da escola e características comportamentais consideradas desejáveis por professores de ensino de 1º Grau. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 30 (3): 75-93, 1978.
- ALENCAR, E.M.L.S. *Psicologia da Criatividade*, Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1986.
- ALENCAR, E.M.L.S. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade nas habilidades de pensamento criativo de professores de ensino de primeiro grau. Relatório Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987.
- ALENCAR, E.M.L.S. e FLEITH, D.S. Avaliação de um programa de treinamento de criatividade por professores do ensino de primeiro grau. *Fórum Educacional*, 11: 51-63, 1987.
- GUILFORD, J.P. *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: R.R. Knapp Publishers, 1968.
- HUSSEIN, C.L. Teste de eficiência da generalização do procedimento de treino de leitura crítica em alunos da 5ª série. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38 (3): 120-127, 1986.
- KNELLER, G. *Arte e Ciência da Criatividade*. Trad. do original de 1985 por J. Reis, IBRASA, São Paulo, 1971.
- KOPKE, F.H. *Criatividade em redações e inteligibilidade de textos: um estudo quase-experimental com alunos da 5ª série usando a Técnica de Cloze*. Tese de Mestrado apresentada à FFLCH da USP, 1981.
- MIRA, M.H.N. Processos criativos no ensino-aprendizagem: uma contribuição da psicologia escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41 (4): 46-65, 1989.
- MOYSÉS, S.M.A. *Criatividade Verbal e Adjetivação em redações: um estudo experimental com a Técnica Cloze*. Tese de Doutorado apre-

- sentada à FFLCH da USP, 1976.
- ROUQUETTE, L.M. **A Criatividade**. Tradução do original por Ramiro da Fonseca, Edições Livros do Brasil, Lisboa, 1973.
- STAATS, A.W. e STAATS, C.K. **Comportamento Humano Complexo**. Trad. do original de 1966 por Carolina M. Bori, EPU-EDUSP, São Paulo, 1973.
- SANTOS, L.M. **Remediação em criatividade verbal: um estudo comparativo de critérios e procedimentos**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1975.
- SANTOS, L.M. Criatividade e Ensino. In: Witter, G.P. e Lomônaco, B. (org.), **Psicologia e Aprendizagem**, Edit. EPU, vol. 9-III, 1987.
- SKINNER, B.F. **Verbal Behavior**. New York, Appleton-Century, Crofts, 1957.
- SKINNER, B.F. **About Behavior**. New York, A.A. Knopf, INC., 1974.
- TAYLOR, C.W. **Criatividade: progresso e potencial**. Trad. do original de 1964 por J. Reis, EDUSP, São Paulo, 1971.
- TORRANCE, E.P. **Thinking Creatively with words**. Lexington Mass. Personnel Press, 1966.
- TORRANCE, E.P. and HALL, L.K. Assessing the Further Reaches of Creative Potencial. **The Journal of Creative Behaviour**, 14 (1): 1-19, 1980.
- TORRANCE, E.P. **Guiding Creative Talent**. New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1962.
- VIANA, M.A.G. Concordância entre Juízes. **Educação e Seleção**, nº 7, 59-65, 1983.
- VOLLET, T.V. **Condicionamento Verbal: Eficiência de uma Técnica de Condicionamento e Criatividade**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1974.
- WECHSLER, E. e RICHMOND, B. Influência da dotação intelectual e criativa no ajustamento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 36 (2): 138-146, 1984.
- WECHSLER, S. A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 1 (2): 140-146, 1985.

## ERRATA

## Referências Bibliográficas que foram omitidas no artigo:

LIPP, M.E.N. O desenvolvimento emocional e stress infantil. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 167-206, 1990.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191-215.
- CANNON, W.B. *The wisdom of the body*. NY.: Norton, 1939.
- ERIKSON, E.H. *Childhood and Society* (2ª ed.) NY.: Norton, 1963.
- FARBER, S. Genetic diversity and differing reaction to stress. In L. GOLDBERG & S. BREZNITZ, *Handbook of Stress*, Free Press, NY, 1984.
- FRIEDMAN, M & ROSENMAN, R. *Type A behavior and your heart*. NY.: Alfred A. Knopf, 1974.
- GIRDANO, D. & EVERLY, G. *Controlling stress and tension*. Prentice Hall, Englewood Cliff, NY., 1979.
- HAAN, N. *Coping and defending*. NY.: Academic, 1977.
- HOLMES, T.H. & RAHE, R.N. The social adjustment rating social scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 1967, II, 213-218.
- JOHNSON, J.M. & SARASON, I.C. Life stress, depression and anxiety: internal-external control as a moderator variable. *Journal of Psychosomatic Research*, 1978, 22: 205-206.
- KOBASA, S.S. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Pers. and Soc. Psych.*, 1979, 37 (1), 1-11.
- LAZARUS, R.S. *Psychological stress and coping process*. NY.: McGraw-Hill, 1966.
- LIPP, M.N. Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia*, 1984, vol. 1, 3, 5 - 19.
- ..... & ROMANO, A.S.F. O stress infantil. *Estudos de Psicologia*, 1987, 4 (2), 42-54.
- LILJEFORS, I. Coronary heart disease in male twins. *Acta Genetical Medical and Gemellological (Rome)*, 1976, 25: 275-280.
- MOOS, R & BILLINGS, A. Conceptualizing and measuring coping resources and processes. In: L. GOLDBERGER & S. BREZNITZ (Ed.), *Handbook of Stress*, Free Press., NY., 1984.
- PHILLIPS, L. (1988) *Patient Compliance*, Academic Press, NY, NY.
- SELYE, H. History and present status of the stress concept. In: L. GOLDBERGER & S. BREZNITZ (Ed.), *Handbook of Stress*, Free Press, NY., 1984.
- SPIELBERG, C. *Understanding stress and anxiety*. Harper & Row Publ., NY., 1979.
- SKINNER, B.F. (1988) The Operant side of Behavior Therapy, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, (1913) - 171-179.
- WRIGHT, L. The type A behaviour pattern and coronary artery disease. *American Psych.* 1988, 43 (1), 2-14

## BEHAVIORISMO PARADIGMÁTICO E "CRIANÇA SELVAGEM": APLICAÇÃO E GENERALIZAÇÃO

Geraldina Porto Witter (PUCCAMP)

Esta é uma obra de raro encanto, na qual, sem se afastar dos parâmetros de um bom discurso científico, a autora mantém o leitor interessado, com certa dose de suspense, quanto a seus achados. Na realidade, a precisão de suas informações e os dados apresentados são basilares para qualquer psicólogo ou cientistas de outras áreas (fonoaudiólogos, lingüistas, sociólogos) preocupados com o desenvolvimento humano.

A autora é conhecida psicóloga canadense com ampla bibliografia na área. Tem um estilo e organização de discurso que tornam seus escritos de fácil assimilação. O presente livro teve por objetivo relatar a pesquisa que demonstrou que, sem programa de intervenção apropriado, pode tornar mais inteligente uma criança muito carente, bem como demonstrar a possibilidade de generalização dos resultados para outras crianças carentes.

O primeiro capítulo apresenta um quadro teórico da concepção de desenvolvimento cognitivo de acordo com o behaviorismo cognitivo. É assinado por Marc Henry, um dos três autores a colaborar com Leduc nesta obra. É uma boa síntese desta concepção, destacando a questão das capacidades cognitivas.

O segundo capítulo é de Leduc e apresenta uma síntese preciosa dos vários trabalhos anteriores, realizados com crianças que sofreram isolamento social severo, aparecendo na literatura como crianças-lobo, crianças-selvagens. Dá destaque para os casos de Isabelle, Kaspar Hauser, D.F.J., Genie, Anna,

B.M.S., Willis.

GAGNON assina o capítulo terceiro apresentando um histórico do caso de Dominique, a qual foi tratada em estudo longitudinal multidisciplinar, cuja abordagem metodológica é descrita neste capítulo, bem como a cronologia dos principais eventos envolvendo Dominique, de seu nascimento (1976) até 1987. Do nascimento até 1981 viveu em ambiente demasiado carente de qualquer tipo de estimulação.

A avaliação de Dominique (capítulo 4) é descrita a seguir, enfocando as capacidades gerais, específicas e sociais. O capítulo 5 descreve as características gerais do treinamento, oriundo de pesquisas anteriores, notadamente dentro do enfoque de unificação proposto por STAATS e que podem ser facilmente adaptados aos cuidados com outras crianças carentes ou com problemas de aprendizagem.

O capítulo 6 apresenta os resultados da pesquisa, começa por focar o crescimento da inteligência, de capacidades cognitivas, bem como a generalidade dos resultados.

Segue-se uma cuidadosa reflexão sobre as muitas crianças que não têm a atenção necessária, havendo necessidade de formar pessoas que interfiram nesta realidade. Discute também a necessidade de integração e as conseqüências desastrosas da adoção do modelo médico no atendimento destas crianças. Retoma como exemplo a "psiquiatrização" de Dominique (medicação e hospitalização), um predomínio do modelo médico do patológico, sobre a aprendizagem e sobre uma concepção tendendo a valorizar a criança. Os direitos da criança são esquecidos ao se adotar o modelo médico e psiquiátrico, à criança e aos seus pais se nega o direito da palavra.

O epílogo é um desabafo contra circunstâncias burocráticas, econômicas e aos recursos humanos que não evoluem o bastante, mas que são fortes o suficiente para derrubar esforços consistentes, com base científica, e para condenar muitas Dominiques a não se desenvolverem e a permanecerem em situações de pseudo-atendimento.

Como Apêndice, aparecem uma revisão de estudos experimentais longitudinais (LEDUC e COTÉ), vindo a seguir uma série de artigos relatando pesquisas realizadas com Dominique, em que os progressos obtidos são evidentes.

Trata-se de obra de interesse para quantos se ocupam com a psicologia da aprendizagem e de desenvolvimento, estão realmente interessados em solucionar problemas de crianças abandonadas, escorraçadas, não estimuladas para desenvolver suas próprias capacidades.

## METODOLOGIA CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO

Francisco de Assis Furtado de Oliveira  
(bolsista CAPES)

Livro pequeno, mas denso, é constituído de vários textos de autores distintos, abordando as diferentes tendências metodológicas na pesquisa educacional. Compreende nove capítulos. O primeiro trata das dificuldades comuns encontradas por alguns alunos ingressantes na pesquisa, principalmente no momento de redação da Dissertação de Mestrado ou da tese de doutorado.

A autora do primeiro capítulo, IVANI FAZENDA, diz que há dificuldade de redação entre pós-graduandos, por falta de hábito de escrever de apropriação do objeto da escrita, bem como de dificuldade de leitura, neste último caso, mais especificamente compreensão e de interpretação de texto. Está relacionado também com as variáveis pertinentes às etapas metodológicas de pesquisa, entre as quais a autora cita: a escolha do tema, o enunciado do problema e os estágios posteriores do processo de investigação.

O segundo capítulo tem como título: "O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas": o texto começa com alguns comentários referentes às críticas feitas ao positivismo e, com muita sagacidade, SÉRGIO LUMA indica a fragilidade teórico-metodológica dos alunos quando se deparam com a elaboração das dissertações ou teses. No que se refere ao conflito entre as tendências metodológicas, o autor discute as bases sobre as quais se têm estabelecido tais conflitos e, também, debate a questão, no intuito de ultrapassar os equívocos. Procura, assim, estabelecer o que ele chama de conflito mais honesto.

O capítulo seguinte enfatiza a pesquisa do tipo etnográfico, que, entre outros tipos de pesquisa, se destaca por des-

crever o dia a dia da escola. MARLI ANDRÉ procura caracterizar os aspectos que envolvem esse tipo de estudo, assim como as variáveis pertinentes à pesquisa desta natureza.

O capítulo de autoria de JOEL MARTINS faz referências ao termo "Descrição" como recurso básico das pesquisas qualitativas nas ciências humanas. Para isso, o autor apresenta como condições que devem ser satisfeitas para o uso do verbo descrever; 1) condições que satisfazem o uso adequado do verbo descrever; 2) atividades a que se refere o tema "descrever"; 3) como a palavra "descrição" se aplica aos usos das sentenças; 4) as divergências entre o uso comum dos termos "descrever"; "descrição"; "descrito" e o uso técnico do mesmo e, por último, o sentido do falso e verdadeiro na descrição.

O quarto capítulo enfoca o método fenomenológico em pesquisa educacional e, a título de ilustração, ELIE MASINI relata uma pesquisa enfatizando alguns pontos pertinentes a esta abordagem; descrição, reflexão e ação, estes termos constituem os passos de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Os capítulos seguintes abordam a dialética materialismo-histórico na pesquisa educacional.

GRAUDÊNCIO GRIGOTTO faz sua exposição a partir de três pontos: a primeira questão é a dialética histórica enquanto concepção do mundo, isto é, um método de apreensão da realidade. O segundo momento da exposição é demarcado pela idéia que o autor denomina, introduzindo neologismo, como "monoísmo mateista". Trata-se da busca da unicidade de idéia em contraposição à concepção do pluralismo e ecletismo metodológico. Por fim, o autor finaliza como, na prática de uma pesquisa, pode ser incorporada a perspectiva dialética.

Como no capítulo anterior, SILVIO GAMBOA refere-se à dialética como uma tendência de pesquisa na área educacional e, neste sentido, o autor procura contextualizá-la com relação às outras abordagens teóricas que servem de base para a prática da pesquisa em educação.

No capítulo seguinte, a autora trata de pesquisa em História, suas perspectivas e abordagem. DEA FENELLON desenvolve o texto fazendo uma breve retrospectiva do reconstituir a História calcada em uma visão positivista. No segundo momento, a autora enfatiza a universidade como elemento impor-

tante na ruptura do reconstruir a história, tendo como suporte teórico o materialismo histórico.

No último capítulo, OLINDA NORONHA aborda a pesquisa participante ou pesquisa-ação, rejeitando a discussão teórico-metodológica; e, assim, procura fazer avançar esse tipo de pesquisa como uma alternativa epistemológica no fazer ciência.

Os textos da presente obra, além de fáceis, agradáveis e interessantes, podem ser lidos isoladamente, por não existir nenhuma relação direta entre os capítulos. O livro é indicado para alunos de graduação, e até mesmo como leitura complementar para alunos de pós-graduação, já que estão envolvidos com a prática da pesquisa e com a questão do referencial teórico-metodológico.

Vale ressaltar que o livro também fornece material de estudo à formação acadêmica dos pedagogos, bem como nortear a ação educativa com bases científicas, haja visto que, no sistema educacional, ocorre sucessivas reformas, quase sempre baseadas em concepção "idealista", sem observar dados de pesquisa.

## ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO\*

**Herminia V. de CASTILLO**  
la Universidade Pedagógica Liber-  
tador. Maracay - Venezuela.

En este libro se presenta una interpretación psicogenética sobre un conjunto de comportamientos, considerados como respuesta pre-alfabética, que son evidentes en los niños en edad de pre-escolaridad, estimándose las mismas como el inicio de los procesos de apropiación de la escritura como "objeto socialmente constituido".

En este sentido, la autora, parte de una concepción constructivista la cual supone la existencia de una organización de estadios que se suceden en cierto orden, atendiendo a una evolución cognitiva, que de acuerdo con las observaciones realizadas por la autora del libro, estos se pudieron constatar invariablemente en todos los sujetos observados cuyas edades correspondían al período previo a la escolaridad formal.

A este respecto, verifico los siguientes estadios: a) Modos de representación silábica sin correspondencia entre la pauta sonora de una emisión y la escritura. b) Modos de representación silábica (no necesariamente con valor sonoro convencional). c) Modo de representación silábica alfabética que preceden regularmente la aparición de la escritura de acuerdo con los principios alfabéticos.

A partir de esas mismas observaciones constató la presencia de una serie de problemas cognitivos que el niño debe resolver durante ese proceso entre los cuales se destacan los siguientes: Dificultad para clasificar, cuando intenta comprender la representación escrita; de igual manera para captar relación entre el todo y las partes que lo constituyen. Dificultad para resolver la hipótesis de la "cantidad mínima", la tematización, la

---

(\*) FERREIRO, Emilia *Alfabetização em processo*. Coleção Educação Contemporânea. Editora Cortez, 5ª edição, 1989.

correspondencia cuantitativa y cualitativa y finalmente la hipótesis silábica.

Desde el punto de vista pedagógico la relevancia del contenido del libro, está en el énfasis que se le atribuye a los procesos cognitivos implícitos en la fase pre-alfabética, por lo que, constituye un enfoque que viene a complementar las interpretaciones que focalizan los aspectos figurativos de la escritura, los cuales, hasta ahora, han tenido una mayor divulgación.

En síntesis pensamos que a través de esta lectura se puede obtener una serie de informaciones útiles para aquellos docentes preocupados por la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, sin que llegue a constituir un instrumento para orientar la práctica en aula, especialmente cuando se trabaja con niños que presentan un desfase en el acoplamiento de los procesos evolutivos entre los aspectos figurativos y constructivos de la escritura.

## **PSICOTERAPIAS PSICODINÂMICAS BREVES E CRITÉRIOS PSICODIAGNÓSTICOS\***

**Maria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu  
(PUCCAMP)**

Em um momento tão importante, onde há a necessidade de trabalhos derivados de uma prática apoiada em princípios científicos, a Dra. Elisa Medici Pizão Yoshida traz uma grande contribuição para o Campo das Psicoterapias em geral, principalmente aos profissionais que atuam com as Psicoterapias Psicodinâmicas Breves e os Critérios Psicodiagnósticos.

A autora é doutora em Ciências Psicológicas pela USP, atua há longo tempo na área de Psicoterapia Breve, sendo docente da PUCCAMP, no curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. É membro fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicoterapia Breve.

Neste livro, Yoshida norteia a prática tanto em consultório como em instituições de um modo geral, possibilitando uma atuação com um respaldo teórico de acordo com a realidade e a demanda exigidas pela população brasileira.

Na parte introdutória, a autora apresenta uma proposta de revisão do movimento das Psicoterapias Breves Psicodinâmicas, bem como sua aplicabilidade em países desenvolvidos, traçando um paralelo desta modalidade de psicoterapia nos países subdesenvolvidos, destacando o Brasil, onde se refere a realidade precária que os profissionais da área de Saúde Mental enfrentam, quando da sua atuação prática, sendo quase impossível uma sistematização das Estratégias Técnicas.

No primeiro capítulo são mostradas as formas de intervenção em Psicoterapia Breve, tais como: o de emergência e intervenção na crise e as Psicoterapias Breves propriamente ditas, segundo proposta de ROGAWSKI. São também apresenta-

---

(\*) YOSHIDA, Elisa M.P. **Psicoterapias Psicodinâmicas Breves e Critérios Psicodiagnósticos**, Ed. E.P.U., 1990.

dos neste capítulo os precursores das psicoterapias atuais. A autora descreve as posições de vários teóricos, apontando FREUD como um dos precursores da psicoterapia breve, seguido por: SANDOR FERENCZI, OTTO RANK, FRANZ ALEXANDER e THOMAS FRENCH.

No segundo capítulo, a autora faz um apanhado a partir dos anos 50, do movimento das Psicoterapias Psicodinâmicas Breves, enfocando grupos que se preocuparam com realizações de pesquisas sistemáticas. Discute em detalhes as origens, os aspectos técnicos, o campo de atuação, os critérios psicodiagnósticos e os objetivos da Psicoterapia Breve, segundo obras de autores como: DAVID MALAN, PETER SIFNEOS, JAMES MANN, HABIB DAVANLOO, EDMOND GILLIÉRON, MAURÍCIO KNOBEL e RYAD SIMON.

O terceiro capítulo apresenta o esquema da Evolução das Técnicas de Psicoterapias Breves, o qual é dividido em três estágios. O primeiro é chamado de Estágio Psicanalítico, mais preso às origens; o segundo é o Estágio Intermediário, muito importante porque permitiu uma delimitação mais clara entre a psicanálise e as psicoterapias breves; e finalmente o terceiro, chamado Estágio Psicodinâmico Breve, caracterizado por propostas de objetivos e estratégias técnicas bem definidas.

Em seguida, é mostrado um quadro esquemático representando os três estágios acima mencionados. É também apresentado um quadro muito bem elaborado que traz os autores e as suas técnicas. Na Etapa Psicodiagnóstica são indicados o procedimento, o objetivo e o "setting"; na Etapa Psicoterapêutica a atitude do terapeuta, a estratégia e o objetivo. Este quadro traz como título: Síntese dos autores para o diagnóstico psicológico e para a psicoterapia.

No quarto capítulo, são mostrados tipos de psicoterapias que diferem entre si pelos seus objetivos, bem como pela forma de utilização de suas dimensões básicas. Para se cogitar sobre critérios psicodiagnósticos, faz-se necessário que estejam claras as dimensões básicas que caracterizam uma psicoterapia, as características do paciente e também as do psicoterapeuta, mostrando que, além das características pessoais deste último, a sua formação e experiência profissional são relevantes para uma maior possibilidade de sucesso. A autora traz uma visão ampla sobre os critérios dos autores mencionados nos cap. 1 e 2,

relativo à aceitação ou rejeição de pacientes para psicoterapias breves.

No quinto capítulo, a autora tece considerações sobre os critérios psicodiagnósticos de autores como ALEXANDER e FRENCH, os quais se preocuparam em sugerir uma adequação da técnica padrão da psicanálise a pacientes que a ela não se enquadravam ou para obtenção de maior eficácia. Enfoca também autores que se ocuparam de tipos específicos de pacientes, em consequência disso mostrando-se mais radicais em suas técnicas de critérios psicodiagnósticos totalmente voltados para pesquisas sistemáticas. Na parte final deste capítulo é apresentado um quadro com as variáveis relativas ao paciente e as variáveis relativas ao terapeuta segundo cada autor.

No sexto capítulo, é dada uma visão de como e em que condições ocorre a primeira experiência clínica durante a formação do futuro profissional (psicólogo), bem como o papel que o supervisor desempenha para o futuro terapeuta. Trata também de como e com que objetivos surgem as técnicas breves para os profissionais em formação. Descreve como a Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada (EDAO) enquanto um instrumento de avaliação diagnóstica tem auxiliado na prática de supervisão dos estágios de graduação. Neste capítulo são também apresentados os resultados de um estudo de validade preditiva da EDAO em processos de Psicoterapias Breves realizados por estagiários de psicologia, no último ano de graduação.

No último capítulo, YOSHIDA apresenta um estudo do critério adaptativo em Psicoterapias Breves realizadas por terapeutas experientes, onde mostra que a EDAO não apresenta valor prognóstico para terapeutas experientes, mas pode contribuir na identificação da situação-problema e no delineamento dos objetivos a serem alcançados. Para finalizar, apresenta um resumo do que foi explanado no livro em geral.

O livro é indicado para todos os profissionais que atuam na área da Saúde Mental (Psicólogos, Psiquiatras, Médicos e Assistentes Sociais) e em áreas conexas, tais como Professores, Supervisores e Orientadores de um modo geral. A redação clara e a organização textual tornam a leitura acessível mesmo aos que não são psicólogos.

## DIALETO E EDUCAÇÃO\*

Geraldina Porto Witter (PUCCAMP)

Países multiculturais ou que recebem ou receberam grandes contingentes de imigrantes enfrentam, na área educacional, o problema de diversidade lingüística. Há ainda a considerar que a língua materna pode compreender vários dialetos e mesmo que a distância verbal entre classes sociais distintas muitas vezes tem sido caracterizada como a do dialeto em relação ao padrão. Este problema tem chamado a atenção de muitos estudiosos e, entre eles, estão os autores do livro aqui resenhado.

A obra enfoca a questão no mundo europeu, todavia há muito que pode ser transferido para realidades dos países menos desenvolvidos, quer em termos de conteúdo teórico, quer metodológico e tecnológico. No Brasil, principalmente nas regiões sudeste e leste, onde o contingente de imigrantes europeus é grande, muito o pesquisador e o profissional de educação poderão amealhar para sua ação com a leitura deste livro.

Além de um prefácio sucinto, o trabalho em tela compreende 21 capítulos, uma listagem de endereços dos 27 autores que contribuíram para sua concretização e um índice de conteúdo.

O primeiro capítulo é assinado pelos organizadores e apresenta uma perspectiva geral da relação dialeto-educação na Europa. A questão vem sendo discutida e pesquisada há mais de um século sem solução satisfatória e com pouco ganho de conhecimento. É verdade que nos últimos 20 anos houve uma rápida aceleração da produção científica, mas há muitas dificuldades a superar. Os autores descrevem muito bem esta evolução. Certamente, a grande diversidade cultural e lingüística, a grande migração entre os países, compõe elementos complicadores do quadro. Além disso, a própria delimitação de quando uma variação chega a ser dialeto ou mesmo outra língua é questão controvertida. Os autores não poderiam, no âmbito de um livro, e mi-

---

(\*) CHESHINE, J.; EDWARDS, V.; MÜNSTERMANN, H.S. & WELTENS, B. (orgs.) *Dialect and Education: some european perspectives* Clevedon (Phi): Multilingual Matters Ltd., 1989.

to menos de um capítulo, resolver estas questões. Elas subjazem ao discurso e, nas partes seguintes, algumas pistas ou mesmo sugestões de soluções podem ser delineadas por um leitor mais atento.

A primeira parte vem a seguir, tendo por título: **Dialeto em educação: algumas perspectivas nacionais**. Ela é composta por cinco capítulos em que a problemática é enfocada, quanto à situação na Bélgica, Dinamarca, Noruega, Alemanha e Reino Unido. Embora trate de assuntos peculiares a línguas específicas, os princípios de aprendizagem subjacentes são transferíveis para outras realidades. A redação clara facilita esta absorção.

A segunda parte é composta por seis capítulos e trata da pesquisa no período de 1970 até 1987. AMMON enfoca aspectos do tema pesquisado na Alemanha. STILJNEN e VALLEN descrevem e avaliam à parte o Kerkrade Project, em que, a partir do ensino usando o dialeto da criança, houve melhoria no aproveitamento acadêmico dos alunos. Embora não discuta isto em termos de princípios básicos de aprendizagem e de modelagem, eles estão implícitos em todo o trabalho. Os critérios de avaliação poderiam ser mais explícitos e viabilizar uma discussão mais ampla.

A parte seguinte enfoca aspectos práticos de tecnologias testadas para serem usadas em salas de aula. São procedimentos facilmente transferíveis. O capítulo seguinte trata da política e planejamento educacional, enfocando os problemas do planejamento ao se levar em consideração as questões dialetais (WILTS); a relação entre educação e língua vernácula (HOLLINGWORTH) e aspectos mais específicos (STURM). Qualquer docente de língua pátria ou estrangeira pode aprender muito nestes capítulos.

O último capítulo retoma a problemática do primeiro, sendo que, sob a perspectiva de um post-escrito (EDWARDS). Faz uma síntese das questões que preocupam os autores, docentes e pesquisadores e que permanecem sem resposta. É um convite à reflexão e, sobretudo, um incentivo à pesquisa. Em uma obra deste tipo, como todo analista e leitor de ciência sabe, não se pode esperar homogeneidade na qualidade dos vários aspectos do discurso. Todavia, em todos os trabalhos, o leitor encontrará informações úteis e relevantes.

É lastimável que poucos possam ter, no Brasil, acesso a uma obra tão sugestiva e que muito poderia contribuir para a formação de docentes, psicólogos escolares e outros que trabalhem na interface cultural.

## ORDEM DE NASCIMENTO DE PACIENTES INFANTIS ENCAMINHADOS A UMA CLÍNICA ESCOLA DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO: UM ESTUDO PRELIMINAR\*

Sandra Regina Gimenez (bolsista do CNPq)  
Edwiges F.M. Silvaes (bolsista do CNPq)

A despeito de existirem numerosos dados arquivados nas clínicas escola de Psicologia de nosso meio acerca da população nelas atendida, são poucos os trabalhos que procuram pesquisar tais dados a fim de conhecer melhor as características de suas clientela e, conseqüentemente, melhor atendê-las no futuro.

LOPES (1983), num dos poucos estudos dessa área, fez um levantamento em quatro clínicas escola de Psicologia de São Paulo e investigou algumas variáveis, dentre elas o sexo e a faixa etária dos pacientes. Constatou a autora que pacientes do sexo masculino eram predominantes de 1 a 15 anos e, acima dos 15 anos, essa predominância passava a ser do sexo feminino. Pôde ainda verificar que a faixa etária de maior procura (32,3%) foi a de 6 a 10 anos.

Um outro trabalho dentro do mesmo campo é o de TÉRZIS & CARVALHO (1986), o qual procurou conhecer algumas características da população de uma clínica escola de Psicologia ligada a um curso de Pós-Graduação. Os autores apontaram, dentre outros dados, a predominância de pacientes do sexo masculino na faixa etária de 2 a 12 anos e do feminino de 13 a 46 anos; a faixa etária de maior concentração de procura foi de 19 a 25 anos (talvez pelo atendimento de estudantes universitários que é característico da clínica estudada), seguida pela faixa etária de 7 a 12 anos, que concentrou 17,7% da procura. O tamanho médio da família dos pacientes do sexo masculino foi de 3,70 filhos e do sexo feminino 3,96.

Estes trabalhos, apesar de estudarem uma série de variáveis, não incluíram a ordem de nascimento dos pacientes. Embora esta variável também esteja normalmente disponível

---

(\*) Este trabalho é baseado na comunicação em forma de poster apresentada no Primeiro Congresso Brasileiro de Epidemiologia - UNICAMP - 2 a 6 de Setembro de 1990.

nos arquivos dos pacientes de clínicas psicológicas e psiquiátricas, e existam vários estudos investigando seu efeito sobre outras variáveis, a ordem de nascimento tem sido pouco estudada em relação aos pacientes encaminhados às clínicas.

SHRADER & LEVENTAL (1968), pesquisando questionários de problemas infantis preenchidos por pais ou guardiães de crianças encaminhadas a um centro psiquiátrico infantil americano, num período de três anos, constataram que os primogênitos eram os mais encaminhados e havia praticamente o dobro de crianças do sexo masculino em relação ao feminino.

Em nosso meio, são poucos os estudos nesta área. Um trabalho conhecido é o de TÊRZIS & OLIVEIRA (1985), no qual os autores investigaram os prontuários de pacientes encaminhados a uma clínica escola de Psicologia durante 10 anos. Constataram que havia uma diminuição percentual de clientes numa determinada posição ordinal de nascimentos, à medida que esta posição aumentava até ao 8º filho e depois aumentava. Quanto à ordem de nascimento, foram observadas as seguintes seqüências de predominância: primogênito, caçula e segundo filho para o sexo masculino e primogênito, segundo filho e caçula para o sexo feminino. Na amostra, havia um maior número de pacientes do sexo feminino. Os autores não fizeram referência à idade dos pacientes e deixaram em aberto uma multiplicidade de variáveis que precisariam ser investigadas, entre elas o número e sexo dos irmãos dos pacientes.

Pareceu ser importante proceder a uma investigação da ordem de nascimento dos pacientes encaminhados a clínicas escola de Psicologia de nosso meio, não só para conhecer um pouco mais acerca das características dessa população, mas também para propiciar estudos posteriores e, a partir destes, obter fundamentação para intervenções preventivas.

Desta forma, este trabalho teve como objetivos:

1. investigar a ordem de nascimento, sexo, idade e tamanho da prole dos pacientes de 0 a 12 anos;
2. levantar o número, sexo e idade dos irmãos destes pacientes.

É importante ressaltar ser o presente estudo parte de um Projeto mais amplo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da USP e que pesquisa a população de 0 a 12 anos atendida na clínica escola de Psicologia, razão pela qual nos ocuparemos desta mesma faixa etária e não trataremos de outras variáveis pesquisadas.

## MÉTODOS

### 1. AMBIENTE

Os dados foram coletados na clínica escola de Psicologia do IPUSP, a qual tem como objetivo oferecer atendimento gratuito ou semi-gratuito à comunidade, em diferentes modalidades, aliado aos objetivos de formação dos alunos e pesquisa de docentes.

### 2. AMOSTRA

Foram separados os prontuários dos pacientes de 0 a 12 anos de idade atendidos nos anos de 1983 a 1989. A seguir, foi feito um sorteio aleatório, tomando-se um percentual médio de 45% do total de cada ano e obtendo-se uma amostra de 353 prontuários.

### 3. PROCEDIMENTO

Cada prontuário foi consultado preenchendo-se uma ficha com todos os dados necessários à pesquisa, os quais foram posteriormente dispostos em tabelas.

Dos 353 prontuários, foram desconsiderados os de 13 pacientes adotados e 4 sem informações pertinentes, ficando portanto 336 prontuários.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1: Distribuição dos pacientes infantis de acordo com sexo e a ordem de nascimento no período de 1983 a 1989 na clínica escola do departamento de Psicologia Clínica do IPUSP.

	M	%	F	%	Ambos	%
único	30	12,4	9	9,6	39	11,6
primogênito	93	38,4	46	48,9	139	41,3
segundo	31	12,8	12	12,7	43	12,8
terceiro	12	5,0	03	3,2	15	4,5
quarto	02	0,8	01	1,1	03	0,9
quinto	03	1,2	01	1,1	04	1,2
sexto	01	0,4	01	1,1	02	0,6
sétimo	02	0,8	00	0,0	02	0,6
oitavo	03	1,2	00	0,0	03	0,9
caçula	65	27,0	21	22,3	86	25,6
TOTAL	*242	100,0	**94	100,0	336	100,0

\* Não foram considerados 9 pacientes adotados e 4 sem informações sobre o sexo e ou ordem de nascimento.

\*\* Não foram considerados 4 pacientes adotados.

A **tabela 1** mostra que há predominância de pacientes primogênitos para ambos os sexos, seguidos pelos caçulas, segundos filhos e filhos únicos. Estes dados estão praticamente de acordo com os obtidos por TÉRZIS & OLIVEIRA (op.cit.), já que para os dois trabalhos as três ordens de nascimento que predominam, para ambos os sexos, são as de primogênitos, caçulas e segundos filhos. O sexo masculino predominou sobre o feminino em praticamente todas as posições ordinais. Estes dados concordam com os obtidos por LOPEZ (op.cit.) numa faixa etária próxima à destes pacientes (1 a 15 anos) e também com os dados obtidos por TÉRZIS & CARVALHO (op.cit.) na faixa etária de 2 a 12 anos.

**Tabela 2: Distribuição dos pacientes infantis de ambos os sexos da Clínica Escola do IPUSP, agrupados de acordo com a idade (anos) e ordem de nascimento no período de 1983 a 1989.**

<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>tamanho da prole.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ordem nascim.</td> <td></td> </tr> </table>	tamanho da prole.		Ordem nascim.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
tamanho da prole.																	
Ordem nascim.																	
único	0	0	4	4	6	2	9	4	6	3	0	1	39				
primeiro	0	0	2	7	2	17	24	21	18	22	11	15	139				
segundo	0	1	0	2	4	2	4	6	5	9	6	3	*42				
terceiro	0	0	1	1	0	0	0	2	5	3	1	2	15				
quarto	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3				
quinto	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	4				
sexto	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2				
sétimo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2				
oitavo	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3				
caçula	0	1	1	6	6	14	16	8	8	7	9	9	**85				
TOTAL	0	2	8	20	18	37	54	43	45	47	28	32	334				

Os dados contidos na **Tabela 2** foram agrupados quanto ao sexo, por não haver nítidas diferenças entre pacientes do sexo masculino e feminino (o mesmo critério se aplica para as duas próximas tabelas). De forma geral, a faixa etária predominante foi de 6 a 10 anos. Estes dados são semelhantes aos obtidos por LOPES (op.cit.).

**Tabela 3:** Distribuição dos pacientes infantis de ambos os sexos da Clínica Escola do IPUSP em relação à ordem de nascimento e tamanho da prole, no período de 1983 a 1989.

tamanho da pro- le. Or- dem nascim.													Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
único	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	39
primeiro		96	32	10	1	0	0	0	0	0	0	0	139
segundo			34	9	0	0	0	0	0	0	0	0	48
terceiro				11	4	0	0	0	0	0	0	0	15
quarto					1	2	0	0	0	0	0	0	3
quinto						2	2	0	0	0	0	0	4
sexto							1	0	1	0	0	0	2
sétimo								1	1	0	0	0	2
oitavo									3	0	0	0	3
caçula	0	40	28	12	2	3	0	0	0	0	0	1	86
TOTAL	39	136	94	42	8	7	3	1	5	0	0	1	336

Tamanho médio das famílias = 2,76 filhos

Tamanho da prole mais numerosa = 2 filhos

OBS: Não foram considerados 13 clientes: 9 adotados e 4 informações pertinentes.

Quanto ao tamanho da família dos pacientes, pode-se observar na **Tabela 3** que, de forma geral, predominam famílias pequenas para ambos os sexos, sendo a mais freqüente a de dois filhos. O tamanho médio das famílias foi de 2,76 filhos, dado inferior ao obtido por TÉRZIS & CARVALHO (op. cit.) cuja média é de 3,85 para ambos os sexos. Os primogênitos e caçulas provêm principalmente de famílias de 2 a 4 filhos e, exceto os filhos únicos, os pacientes das demais ordens de nascimento provêm de famílias que excedem de 1 a 3 filhos de sua ordem de nascimento.

**Tabela 4: Distribuição do número de irmãos dos pacientes de ambos os sexos e suas idades, de acordo com a ordem de nascimento dos pacientes atendidos na Clínica Escola do IPUSP no período de 1983-1989.**

ordem nasc. idade Irmãos	prim.	seg	ter	quar	quin	sex	set	oit	caç.	Total
	*									
1	20	4	3	0	1	0	0	0	0	28
2	25	9	4	0	0	0	0	1	0	39
3	24	4	3	1	2	0	0	1	0	35
4	32	5	1	2	1	1	0	0	2	44
5	29	9	0	0	1	0	2	0	0	41
6	20	4	3	1	1	1	0	0	6	36
7	13	12	2	1	0	0	0	0	3	31
8	11	6	2	0	0	1	0	3	4	27
9	10	8	2	0	0	1	1	0	9	31
10	9	6	1	1	2	0	0	1	12	32
11	1	10	4	1	0	0	1	0	15	32
12	0	7	3	0	1	1	0	1	12	25
13	0	3	2	0	3	0	1	2	14	25
14	0	4	3	1	0	1	0	1	13	23
15	0	2	1	1	2	0	0	2	11	19
16	0	0	3	0	1	1	2	1	10	18
17	0	1	2	0	0	2	1	3	4	13
18	0	0	1	1	1	1	1	2	9	16
19	0	0	1	0	0	1	0	1	4	7
20	0	0	0	1	0	1	1	3	6	11
21	0	0	0	0	0	0	1	0	5	6
22	0	0	0	1	0	1	1	1	4	7
23	0	0	0	1	1	0	1	0	4	7
24	0	0	0	0	1	0	0	1	2	4
25	0	0	2	1	2	1	0	0	5	11
26	0	0	2	0	0	1	1	0	3	7
27	0	0	2	1	0	0	0	0	4	7
28	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
29	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3
30	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
31	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
32	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
35	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	194	93	48	15	22	14	15	24	166	591

\* Foram desconsiderados os filhos únicos.

Nº médio irmãos 1,4 2,2 3,2 5,0 5,5 7,0 7,5 8,0 2,0 1,8

O número e idade dos irmãos e irmãs dos pacientes de ambos os sexos, de acordo com as ordens de nascimento destes, tiveram distribuição muito semelhante, por isso foram agrupadas na Tabela 4. Pode-se notar nos números totais que os primogênitos têm um maior número de irmãos, seguidos pelos caçulas e segundos filhos. Entretanto, observando o número médio de irmãos de cada paciente nas diversas ordens de nascimento, nota-se que os primogênitos e caçulas são os que têm o menor número. Os pacientes das demais ordens de nascimento têm um número médio de irmãos igual ou um pouco além de sua ordem de nascimento. Quanto à idade, parece haver uma tendência dos irmãos dos primogênitos serem mais novos e dos caçulas serem mais velhos. De forma geral, a faixa etária predominante dos irmãos dos pacientes foi a de 1 a 14 anos.

Pode-se dizer, de forma geral, que os dados obtidos neste trabalho estão de acordo com os observados na literatura e possibilitaram conhecer algumas importantes características já mencionadas, dos pacientes atendidos na Clínica estudada. Permitiram, além disso, um aprofundamento no estudo da variável ordem de nascimento (tal como já vem sendo realizado pelas autoras com o controle da variável tamanho da família) e ressaltaram a importância de se realizarem estudos etiológicos e de outra natureza para melhor compreendê-los. Pretende-se, por exemplo, pesquisar o padrão de interação de mães com crianças de diferentes ordens de nascimento, sexo e idade e, a partir destes conhecimentos, fornecer orientação às mães no sentido de evitarem problemas com a criança que culminem no seu encaminhamento para clínicas-escola de Psicologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LOPES, M.A. (1983) Características da clientela de clínicas escola de psicologia de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 35 (1): 78-92.
- SHRADER, W.K & LEVENTAL, T. (1968) Birth order of children and parental report of problems. 9 *Child Development*, v. 39. 1165-1175.
- TÉRZIS, A.I. & CARVALHO, R.M.L.L. (1986) Certas características da população atendida na clínica de Pós-Graduação PUCCAMP. *Estudos de Psicologia*, nºs 1 e 2: 112-127.
- TÉRZIS, A.I. & OLIVEIRA, L.H.B. (1985) Ordem de nascimento de pacientes atendidos na clínica de Pós-Graduação PUCCAMP. *Estudos de Psicologia*, nºs 2 e 3: 105-121.

## O RÓTULO SOCIAL QUARTA IDADE E AS IMPLICAÇÕES DE SEU USO PARA O ESTUDO DA VELHICE NO BRASIL\*

Anita Liberalesso Neri (UNICAMP)

Nos últimos quarenta anos, a humanidade vem convivendo com um fenômeno demográfico inédito em toda a sua História — é a primeira vez que o ser humano assiste ao envelhecimento de populações.

Os principais determinantes deste fenômeno são de ordem científica, econômica e social. Foi graças aos avanços científicos e tecnológicos de áreas como a Medicina e a Engenharia; às alterações na divisão do trabalho; à adoção de providências ergonômicas e de normas de segurança e saúde no trabalho; à urbanização; à melhoria nas condições de habitação, higiene e saúde; à evolução do nível de alfabetização das populações, entre outros fatores, que se tornou possível a mais gente viver por mais tempo. Simultaneamente, vimos assistindo a quatro outros fenômenos importantes: a) aumento da pesquisa científica e do conhecimento organizado sobre o envelhecimento humano; b) extensão e aperfeiçoamento das políticas sociais referentes ao idoso; c) desenvolvimento de práticas profissionais específicas para lidar com idosos, e d) reconhecimento da Gerontologia como área de especialização.

O envelhecimento das populações começou a ocorrer na Europa e nos Estados Unidos, em virtude dos índices de modernização, desenvolvimento e bem-estar alcançados por suas populações, até a metade deste século. Então, foi também nessas regiões que primeiro ocorreu uma explosão do interesse pelo conhecimento sobre velhice e envelhecimento. É nesses países que se produz mais conhecimento sobre o assunto, a cada dia mais especializado.

---

(\*) Apresentada à 1ª Jornada Paranaense de Gerontologia, em Mesa Redonda sobre "as Repercussões Culturais da 4ª Idade", em março de 1990, em Londrina, PR.

Nos anos 70, iniciou-se o envelhecimento populacional dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Exemplificando, em 1960 a proporção de idosos na população brasileira era de 4,4%; em 1985 era de 8,9% e para o ano 2025 espera-se um contingente de 14,5% de idosos, igualando as taxas dos Estados Unidos, França e Alemanha nos anos 60. Em 1950, o Brasil ocupava o 16º posto mundial quanto à população de idosos. No ano 2000 deveremos ocupar o 6º, só ultrapassados por China, Índia, URSS, EUA e Japão. Em termos absolutos, há uma projeção de cerca de 34 milhões de pessoas com mais de 60 anos para o ano de 2025 no Brasil. Entre 1985 e 2005, nossas populações de 55 a 64 anos, de 65 a 74 e de 75 ou mais anos crescerão respectivamente em 73,9%, 81,9% e 121,3%. Tais dados\* permitem antecipar as seguintes conseqüências: a) uma potencialização dos problemas gerados pela dependência econômica dessa faixa populacional; b) um possível aumento do preconceito e marginalização dessa população; c) maior necessidade de serviços médico-hospitalares voltados ao tratamento de doenças crônicas e degenerativas; d) maior necessidade de serviços de apoio a idosos e a seus familiares; e) questões habitacionais, de lazer, educação, saúde, transportes, previdência, taxas e impostos, e emprego, dentre outras.

Diante desse quadro sócio-culturalmente importante, pergunto-me sobre a atuação da Gerontologia Nacional. Começa-se a promover eventos sobre a "4ª Idade", ou velhice avançada, ou sobre cidadãos com mais de 70 anos. Por que se está fazendo isso?

Não desprezando uma possível visão voltada para o futuro, a tentativa de antecipar problemas e suas soluções, gostaria de lembrar os conceitos de "3ª Idade", "4ª Idade" e "meia idade" não invenções sociais, geradas por eventos demográficos, econômicos e sócio-culturais e sacralizados pela ciência. A partir desta sacralização, estes conceitos passam de rótulos ou critérios do desenvolvimento, a condições causais. Isto é falso. Nessa linha de raciocínio, preocupa-me saber que o rótulo "4ª Idade" parece estar nascendo no contexto da biomedicalização do envelhecimento. Por biomedicalização na velhice, po-

(\*) FONTES: U.S. Bureau of the Census Center of International Research, International Data Base on Aging.

demos entender tanto a consideração da velhice como uma doença, como a atribuição dos problemas de velhice exclusivamente a fatores biológicos. Corresponde também ao entendimento de que os problemas de velhice podem e devem ser resolvidos pela Medicina. Velhice é muito mais do que isso e devemos admitir que seus eventuais problemas são causados pela interação de múltiplos fatores do curso de vida, como por exemplo o trabalho, a vida familiar, as tensões sociais, os fatores ecológicos e os biológicos. Não por estes exclusivamente.

Como talvez já esteja ficando difícil falar da velhice aos 60 anos como problema, na medida em que os consumidores das informações dos gerontólogos e geriatras estão convivendo com a realidade da melhoria crescente das condições de vida dessa categoria etária, começa-se a deslocar um pouco o eixo da discussão e projeta-se o fenômeno de "velhice como doença" um pouco mais para diante. Seguindo-se essa tendência, no ano 2050, talvez vamos estar falando em 5ª e 6ª idades. E com os resultados práticos nulos, pois se continuarem as coisas como estão, os problemas de bem-estar de velhice avançada continuarão existindo. Isto porque a Medicina atendeu e atende muito bem ao imperativo de aumentar a longevidade e manter as pessoas vivas por mais tempo, mas é insuficiente para atender aos problemas macroestruturais que impedem que elas vivam bem.

Portanto, o caminho provavelmente não é esse, o de difundir mais um rótulo. Ao mesmo tempo que é útil estarmos alertas para o aumento do número de idosos com potencial para viver mais tempo, e a conseqüente maior demanda por conhecimento especializado, serviços e políticas sociais, não podemos correr de novo o risco de desenvolver e aperfeiçoar a mesma ideologia de velhice que presidiu os nossos esforços em relação à atualmente chamada 3ª Idade. Há riscos iminentes associados a esta prática, dentre os quais o pior é a perpetuação de estereótipos e expectativas negativas em relação aos idosos.

Em contrapartida, a consideração dos eventos do curso de vida individual, familiar e geracional, associados a eventos de contexto sócio-cultural em que o velho viveu e vive, fará aumentar a nossa visibilidade sobre as práticas sócio-culturais referentes à velhice, à prevenção e à atenuação de seus problemas.

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: A NÃO OCORRÊNCIA\*

Geraldina Porto Witter (PUCCAMP)

O fracasso escolar é um problema que atinge todo o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis. A Psicologia Escolar poderia contribuir em muito para resolver grande parte do problema. Todavia, isto não ocorre, exceto em situações particulares e, quando tal acontece, via de regra serve como testemunho do muito que se poderia fazer no e pelo Brasil a partir de uma adequada participação do psicólogo escolar.

Sem pretender fazer uma exaustiva avaliação da não ocorrência de contribuições eficientes, sistemáticas e capazes de mudar o quadro desolador do ensino no Brasil, por parte da Psicologia Escolar, serão apontados aqui alguns aspectos para a reflexão. A questão pode ser vista do ângulo da Universidade e dos níveis anteriores (1º e 2º graus).

A Universidade tem também problemas de fracasso escolar, até mesmo a nível de pós-graduação, mas a tendência tem sido dar pouca ou nenhuma atenção ao fato, à busca de suas causas ou aos procedimentos que previnam ou eliminem tais problemas. Há, naturalmente, pesquisadores que enfocam o tema, que buscam criar e testar procedimentos para melhorar ou reverter o quadro (PATTO, 1984; SANTOS, 1990). Em geral, os resultados que alcançam mostram que Psicólogos Escolares e especialistas de área conexa poderiam estar trabalhando juntos para resolver este problema no ensino superior. Acontece que tais êxitos e as sugestões oriundas destes trabalhos esparsos não são absorvidas e implementadas pelas instituições. Desta forma, após as brilhantes pesquisas, as inovações acabam cristalizadas em umas poucas experiências, das quais resultam dissertações e

---

(\*) Trabalho apresentado no III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP.

teses. Uns poucos alunos são beneficiados e não há democratização suficiente, quer do saber quer do fazer psico-pedagógico pesquisado. O poder burocrático, o poder político são mais fortes que o poder do conhecimento científico. A instituição permanece inalterada em sua essência quanto ao trabalho psicopedagógico. O fracasso escolar universitário persiste.

Além do psicólogo escolar ter por dever cuidar do fracasso escolar que ocorre na própria Universidade, deve ocupar-se com o que acontece no primeiro e segundo graus. Aqui é preciso focar: a produção científica, a atividade de extensão e a formação de profissionais para atuação como psicólogo escolar.

O aspecto possivelmente mais básico diz respeito à formação profissional, posto que especialistas bem formados acabam por ser também bons pesquisadores e pessoas que, a partir de sua atuação, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento na área. Esta questão tem sido enfocada por vários autores (OLSON, 1990; PINNEL & MATLIN, 1989; WITTER, 1977). É evidente que o espaço maior dos currículos e estágios tem sido dedicado à clínica e que a formação do psicólogo escolar não o habilita ao desempenho de suas múltiplas funções e papéis (CAMPOS, 1989; SANTANNA, 1984; WITTER, 1984). Ao que tudo indica, o psicólogo escolar que as Universidades estão formando não estão realmente aptos a atuar eficientemente diante dos múltiplos problemas que resultam em fracasso escolar.

Outro aspecto a considerar é que a Psicologia Escolar pode contribuir para a redução do fracasso, usando a estratégia de programas e projetos de extensão universitária. Esta estratégia, além de atender às necessidades de estágio dos seus alunos, deve fornecer à instituição em que o estágio se concretiza um retorno, o qual deve incluir o atendimento de seu principal problema — o fracasso escolar. Certamente, em alguns casos isto deve estar ocorrendo, porém nem sempre parece ter seu resultado devidamente avaliado quanto a seu impacto, quer na formação do aluno quer na situação da escola. Os poucos dados científicos disponíveis não apontam, no Brasil, de um modo geral, esta estratégia como uma contribuição significativa (GUZZO e WITTER, 1987; RIBEIRO e GUZZO, 1987; SANTOS, 1990).

Já no que tange à pesquisa na área, é mister lembrar que ela já tem uma história respeitável na busca de tecnologias, procedimentos, materiais, especialmente no que diz respeito à

leitura (CASTILLO, 1990; CASTRO, 1981; HUSSEIN, 1982). A produção das Universidades cresceu especialmente após a disseminação de cursos de pós-graduação, mas ela é ainda insuficiente para oferecer respostas, sugerir estratégias ou mesmo para fornecer instrumentos de avaliação para muitas das questões frequentemente relacionadas com o fracasso. É mister lembrar a necessidade de vincular mais as linhas de pesquisa aos problemas mais prementes das escolas e menos à curiosidade do pesquisador ou aos modismos que marcam a produção científica.

Em conexão com a produção científica, vale lembrar que as atitudes negativas dos pesquisadores são importantes. Elas aparecem no processo de coleta ou emanam de seus discursos, muitas vezes sem que qualquer problema da escola tenha sido atendido. Surgem atitudes defensivas da escola, erguendo barreiras à própria assimilação do saber científico e dificultando a outros o trabalho de pesquisa na escola. Esta consideração apoia-se na literatura, que mostra quão relevantes são estas atitudes para a aprendizagem e o relacionamento entre organizações e grupos (BANDURA, 1986; GARDNER, 1985; STAATS, 1975).

Isto remete à consideração da pouca mudança no quadro de fracasso escolar decorrente do que pode ser observado nas escolas de primeiro e segundo graus. A rigor, o psicólogo escolar está ausente destas escolas, não tem um espaço legalmente instituído, muitas vezes o registro profissional é de professor, mas como ele também é psicólogo passa a exercer, quase como uma deferência, os papéis de psicólogo. É um desvio que intenta precariamente resolver a ausência de cargo nos quadros funcionais. De fato, não resolve qualquer problema institucional de forma estável e adequada. Pior ainda, desestimula o profissional, quer para buscar uma especialização quer para envolver-se mais com os aspectos científicos e metodológicos, que pedem um esforço produtivo para a solução do fracasso. Cristaliza-se a situação e alimenta-se o desinteresse do universitário, e mesmo do corpo docente das escolas superiores para chegar a uma proposta de solução, que vá além das enunciadas em algumas pesquisas e teses.

A ausência de psicólogos escolares competentes, na grande maioria das escolas, já é por si só um elemento que reduz a probabilidade de assimilação, na rede, dos conhecimentos re-

sultantes das dissertações, das teses e de outras pesquisas. Surge um abismo entre o saber produzido na Universidade e as escolas dos outros níveis. Há necessidade de eliminá-lo. O que se observa ocasionalmente é o lançamento de toscas pontes entre os dois lados e não um fluxo seguro e contínuo de conhecimento. Desta forma, o saber de Psicologia Escolar gerado na Universidade nem sempre tem condições de chegar às escolas de primeiro e segundo graus. Novamente, o fazer pedagógico destas últimas escolas caminha sem que contribuições basilares para a superação do fracasso escolar sejam assimiladas.

A própria formação do psicólogo e de outros profissionais que atuam na escola precisaria ser revista, de modo a poderem atuar interdisciplinarmente e efetivando a passagem do saber gerado em um nível para outro. Isto implicaria em contar com docentes-pesquisadores em todos os níveis. Certamente, esta formação não está sendo cuidada como merece; assim é possível que nem tenham o repertório básico necessário para analisar criticamente esta produção e incorporá-la à vida escolar.

Desta forma, o saber produzido pela Psicologia Escolar não encontra no 1º e 2º graus, tanto quanto na Universidade, condições favoráveis para o seu desenvolvimento e para a sua aplicação, tendo reduzida a probabilidade de uma colaboração sistemática e efetiva para a recuperação do fracasso escolar.

Permeando todo este quadro negativo, está o próprio desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência. Por ser ainda jovem e não ter ainda consolidado alguns aspectos essenciais do seu saber-fazer-poder, a Psicologia vive uma crise de desunião teórica, conceitual, metodológica e mesmo de atuação. Esta contingência reflete-se em muitos aspectos do seu emprego na escola. A ênfase está em marcar a presença desta ou daquela teoria como a única, a perfeita, a capaz de resolver os problemas. Ao mesmo tempo, procura-se denegrir as contribuições oriundas de outros enfoques ou, pelo menos, ignorá-las. Todavia, há uma base de similaridade entre elas que é freqüentemente oculta. Certamente, por trás da ênfase no diferente, no exclusivismo, está toda uma necessidade de segurança, de prestígio, e até mesmo de disputa de mercado (STAATS, 1983).

A situação de desunião reflete-se na busca de um espaço para o psicólogo escolar no sistema educacional, até no próprio saber-fazer ciência. Certamente, isto se reflete negativa-

mente na possibilidade de contribuição para redução do fracasso escolar.

As colocações feitas aqui caracterizam um quadro negativo quanto à contribuição pretendida, mas é preciso lembrar que há muitos casos que servem de contra-exemplo, isto é, servem para confirmar a regra de que, no Brasil, a não ocorrência de contribuição mais do que a sua concretização são a marca distintiva da participação da Psicologia Escolar no que diz respeito à superação do fracasso escolar.

Há necessidade de ações coordenadas para reverter esta situação. Entre elas, algumas são colocadas aqui para reflexão:

- Os trabalhos de campo e as pesquisas que constituem excelentes exemplos de como a Psicologia Escolar pode contribuir para superar o fracasso escolar, precisam ser estimulados e ter continuidade.
- As pesquisas devem estar predominantemente vinculadas à busca de solução para os problemas vivenciados nos três níveis de ensino.
- Os cursos de Psicologia precisam avaliar a formação que estão dando ao psicólogo escolar e garantir um aperfeiçoamento e uma atualização freqüente de currículo.
- Há necessidade de garantir condições para aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e educação permanente para o psicólogo escolar.
- É imprescindível uma avaliação adequada do que vem sendo oferecido e usado nas escolas em termos de Psicologia Escolar.
- É inadiável a busca de um espaço legal para a atuação do profissional de psicologia integrar-se à equipe multidisciplinar das escolas, nos três níveis.
- A busca da unificação deve nortear o trabalho do psicólogo escolar.

Cada um destes aspectos comporta muitas estratégias e desdobramentos. Cabe às Universidades, às autoridades responsáveis pelo sistema educacional, às sociedades científicas e de classe, à própria comunidade, e a cada profissional um esforço para que todos estes aspectos sejam trabalhados concomitan-

temente e convergindo para que a contribuição da Psicologia Escolar não seja um exemplo ocasional, mas uma constante na luta para a superação do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. *Social Foundations of thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey, 1986.
- CAMPOS, L.F.L. *Supervisão Clínica: Um instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico*. Dissertação de Mestrado, PUCCAMP, Campinas, São Paulo, 1989.
- CASTILLO, H.V. de *Alfabetização, Leitura Crítica e a Criança com Déficits Comportamentais*. Tese de Doutorado, IP-USP, São Paulo, 1990.
- CASTRO, M.L.U. *Programa de Leitura Recreativa: Efeito de dois Procedimentos de Treino com Escolares de Quarta Série do 1º Grau*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 1981.
- GUZZO, R.S.L. e WITTER, G.P. *A Relação Psicólogo-Escola Pública na Região de Campinas: Um Estudo Exploratório da Opinião de Diretores*. *Estudos de Psicologia*, Revista do IP-PUCCAMP, Campinas, São Paulo, 1987, 4 (8): 17-34.
- HUSSEIN, C.L. *Leitura Crítica e Criativa: Teste de Procedimentos de Treino de Generalização — Um Estudo com Escolares de 5ª série*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1982.
- OLSON, M. (org.) *Opening the door to classroom research*. Newark (Delaware): International Reading Association, 1990.
- PATTO, M.H.S *Psicologia e Ideologia*, T.A. Queiroz, São Paulo, 1984.
- PINNEL, G.S. e MATLIN, M.L. (org.) *Teachers and Research: language learning in the classroom*. Newark (DE): IRA, 1989.
- RIBEIRO, P.R.M. e GUZZO, R.S.L. *Afinal, o que pode fazer o Psicólogo Escolar ? Estudos de Psicologia*. Revista do IP-PUCCAMP. Campinas, São Paulo, 1987, 4 (2): 88-93.
- SANT'ANNA, H.H.N. *A Psicologia Escolar em São Paulo: Uma Contribuição à sua Avaliação e Perspectiva*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1984.
- SANTOS, A.A.A. dos *Leitura entre Universitários. Diagnóstico e Remediação*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1990.
- STAATS, A.W. *Psychology's Crisis of Disunity: Philosophy and Method for a Unified Science*. New York: Praeger Publ., 1983.
- STAATS, A.W. *Social Behaviorism*. The Dorsey Press, Ontário-USA, 1975.
- WITTER, G.P. *O Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino*. Tese de Livre-Docência, IP-USP, São Paulo, 1977.

## A PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NA PUCCAMP 1990

Geraldina Porto Witter (PUCCAMP)

A Pós-Graduação em Psicologia na PUCCAMP vem fazendo um esforço crescente para seu desenvolvimento, dentro das portarias estabelecidas pelo projeto pedagógico da Universidade e dos parâmetros da ciência.

O ano de 1990 foi marcado, em termos de estrutura, pela implantação de uma nova área de Concentração — **Psicologia Escolar** — que somada à já existente (Psicologia Clínica) passou a viabilizar uma gama maior de opções. O referido avanço resultou de longos estudos, de pesquisas e da vivência institucional de um curso de especialização na área. Contou, para tanto, com o empenho de seu corpo docente. A implantação gradual da carreira e a realização de concursos para contratação de docentes alicerçou as possibilidades de desenvolvimento.

O Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar visa desenvolver a qualificação especial e produzir conhecimento científico na área de Psicologia Escolar, aprendizagem e prevenção de problemas psico-sociais. Atua em termos das seguintes linhas de pesquisa: (1) aquisição e desenvolvimento do conhecimento acadêmico; (2) aprendizagem informal e (3) psicologia escolar e formação, a prática e a pesquisa.

O Curso em Psicologia Clínica está voltado para a formação de docente universitário, do pesquisador e do profissional de alto nível na área, destacando-se os enfoques psicanalítico e comportamental. As linhas de pesquisa mostradoras dos trabalhos são: 1) teorias e práticas diagnósticas e psicoterápicas; 2) análise dos problemas comunitários na área da saúde mental, 3) aspectos sócio-culturais da personalidade, do comportamento e do desenvolvimento psicológico e 4) avaliação da psicologia Clínica (docência, pesquisa e extensão).

O curso manteve-se estável durante o ano, em termos de docência, pesquisa e extensão. Tendo os docentes apresenta-

do trabalhos em congressos, incluindo homenagens, publicações e prestação de serviços à comunidade. A manutenção de **Estudos de Psicologia** tem demandado grande esforço institucional em termos de editoração, mas tem sido um trabalho reforçador.

Tem havido uma evolução na média orientando/orientador, que em 1988 foi de 6,7, em 1989 de 6,8 e em 1990 de 5,7. Todavia, embora tivesse havido um total de 17 dissertações defendidas no ano, o tempo médio de titulação foi de 5 anos e 8 meses, muito superior ao do ano anterior (3 anos e 2 meses) em decorrência do retorno de alunos que estiveram afastados.

A produção científica do corpo docente cresceu, sendo a média de 4,4 artigos publicados. Além disso, a média de outras produções (conferência, congressos, cursos) foi de 10,4.

Ao todo, 15 projetos de pesquisa foram apresentados pelos alunos, tendo em vista o título de mestre.

Os docentes incluíram 26 trabalhos no prelo e os alunos 20.

Por um lado, os docentes do Curso tiveram 22 participações em bancas examinadoras em outras instituições de ensino superior, que respondem por cursos de doutorado e de mestrado. Por outro lado, contou-se com a colaboração de 17 doutores de outras instituições participando nas defesas de dissertações.

Duas docentes (WITTER e SILVA) participaram de comissões examinadoras de atividades científicas; igual número recebeu comitê para participar de congressos internacionais (GUZZO e AMARAL); uma recebeu três honrosas internacionais (WITTER).

Estiveram apresentando palestras no Departamento 19 docentes e profissionais de outras instituições, ampliando o intercâmbio que a instituição mantém com várias entidades.

O Departamento realizou a **XI Semana Multidisciplinar**, cujo tema foi **Psicologia Infantil** e um **Seminário Avançado sobre Behaviorismo Paradigmático**, ministrado pelo Dr. Arthur W. Staats, da Universidade do Hawaí, o qual também ministrou palestras no curso de Pós-Graduação, de graduação da PUCCAMP e da USP.

O acervo bibliográfico da biblioteca cresceu expressivamente com assinatura de periódicos, complementando coleções com falhas, bem como de livros.

Embora sem dispor de dados completos, a produção discente também foi apreciável, incluindo publicações, palestras e participação em congressos.

Uma pesquisa que está sendo conduzida por MONTE SERRAT e WITTER mostra que vários de seus ex-alunos estão vinculados à vida universitária.

O relatório de avaliação apresentado à CAPES mostra que, de um modo geral, houve evolução no Departamento de Pós-Graduação em termos de produção científica, quer do corpo docente, quer do discente. Foi marcante o intercâmbio com instituições universitárias e de pesquisa, nacionais e estrangeiras. O progresso foi constante.

No que tange a 1991, as perspectivas são de manutenção do ritmo de desenvolvimento, tendo-se previsto mudanças na estrutura física que agilizarão a produção científica.

## RESUMO DE DISSERTAÇÕES

Considerando que a Reitoria da PUCCAMP passou a publicar regularmente os resumos das dissertações e teses defendidas na Universidade, a revista **Estudos de Psicologia**, a partir do presente número, deixará de fazê-lo.

## INFORMATIVO

### DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

- 02-12-75 SONIA MARIA RIBEIRO WOLF  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico com jovens Sujeitos Farmacodependentes".
- 27-07-76 MARIA EMILIA TORMENA  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Desenvolvimento Motor em Pré-Adolescentes e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27-07-76 SAULO MONTE SERRAT  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Aspectos Cognitivos e Educacionais de Crianças e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27-07-76 REGINA MARIA LEME LOPES DE CARVALHO  
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish  
"Psicodiagnóstico de Rorschach em Pré-Adolescentes Vítimas 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 JUNIOR  
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg  
"Teoria da Autopiedade Compulsiva Infantil e Terapia Anti-queixa. 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 Delinquente".
- 30-12-77 VICENTE DE PAULA MORETTI GUEDES  
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg  
"O Inventário de Campinas e Problemas Emocionais de uma População Colegial".

- 17-01-78 SONIA MORAES JAEHN  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Estudo Comparativo das Relações Afetivo-Emocionais entre Crianças criadas em Família, através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 17-01-78 TERESA CARIOLA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Avaliação da Diferença Intelectual em Crianças Educadas em Instituições e Família Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 27-04-78 JUDITH BUONOMANO  
Orientador: Dr. John Boren  
"Mudança de Cultura, Depressão e a Dimensão Locus of Control".
- 21-06-78 ARY NEPOTE  
Orientador: Dr. João Carlos Nogueira  
"A Linguagem como Instrumento Regulador e Mediador da Identidade Humana".
- 22-06-78 MARIA ELIZA GUIMARÃES JORDÃO  
Orientador: Dr. John Jay Boren  
"O uso da Técnica de Fumar Rápido e Quatro Esquemas Diferentes de Auto-Registro de Segmento para Modificar o Comportamento de Fumar".
- 11-09-78 ILKA DA VEIGA MORONI  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Curso Programado em Escola Secundária: Análise de Duas Variáveis Internas".
- 30-03-79 SÉRGIO POGETTI FILHO  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Modificação do Comportamento Verbal (Gagueira) em Ambiente Natural: Dois Estudos de Caso".
- 28-06-79 HIPÓLITO CARRETONI FILHO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Biofeedback: Uma Revisão Monográfica".
- 30-08-79 MYRIAN LÚCIA MAZZARELLA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Raquel Rodrigues Kerbauy  
"Educação e Uma Escola Pública Municipal: Visão dos Alunos, Pais e Professores".
- 01-10-79 ELIZABETH TEREZA BRUNINI SBARDELINI  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Um estudo sobre Homossexualismo Feminino e Neuroticismo".
- 01-10-79 EDUINO SBARDELINI  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Neurotismo e Homossexualismo Masculino".

- 18-10-79 MARIA SILVIA PRADO GALLUPO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Aplicação do Procedimento de Azrin e Foxx (1974) para o Controle da Micção em Crianças Normais: Alguns Problemas e Implicações Práticas".
- 08-11-79 ANA MARIA TERESA BENEVIDES PRESTES DE CAMARGO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Uma Investigação da Personalidade de Estudantes de Psicologia Através do Método de Rorschach".
- 10-04-80 MARTHA MARIA CANTATORI ROMANO PAVAN  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Observação Versus Manipulação na Aquisição do Conceito de Número através da Técnica de Escolha de Acordo com o Modelo em Crianças Atrasadas".
- 18-04-80 IVAN ROBERTO CAPELLATO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Uma Contribuição ao Estudo do Autismo Infantil – A Relação Pais e Filho".
- 20-06-80 ANA MARIA ARANTES  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Tentativa de Compreensão da Dinâmica Psicológica de Mulheres Obesas – Estudo Realizado Através da Prova de Rorschach".
- 25-09-80 ROMAN LAY BECERRA  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Utilidade Clínica do "Teste de Vida" em Criança de 7 a 11 anos de Idade".
- 18-11-80 OSVALDO BRASIL SILVEIRA ALMEIDA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"A Função do Delírio Persecutório em Pacientes Psicóticos do tipo Esquizofrênico Paranoide".
- 11-12-80 LEILA HEIMBURG FERRUA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Educação Sexual: Análise Crítica de uma Experiência".
- 23-12-80 MARIA ALICE SALVADOR BUSSATO DE AZEVEDO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"A aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".
- 30-01-80 LEILA JORGE  
Orientador: Dr. José Carlos Simões  
"Efeitos de Duas Drogas de Abuso: Anfetamina e Caetamina no Comportamento de Pombos, sob um Procedimento de Aquisição Repetida".

- 27-02-81 MARIA ELIZABETH VIOTTO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Estabelecimento de Critérios para Avaliação de Relatos Auto-Biográficos Escritos de Pacientes sob Atendimento em Terapia Antiquêixa".
- 27-04-81 ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Desenvolvimento do Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: Um Estudo com Adolescentes Carentes".
- 04-05-81 SOFIA HELENA PORTO DI NUCCI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Análise Interna de Uma Medida Comportamental de Assertividade".
- 07-05-81 ELZA LAURETTI GUARIDO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Percepção de Controle sobre o Trabalho em Grupo de Ferroviários".
- 15-06-81 OSCAR ROSSIN SOBRINHO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalítica".
- 22-10-81 DAISY INOCÊNCIA MARGARIDA DE LEMOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Walderez de Barros Fontes Bittencourt  
"Aplicação e Avaliação de um Programa de Treino Assertivo a um Grupo de Menores Institucionalizados".
- 09-12-81 CYNTHIA MARIA RODRIGUES ROSA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Utilização de Estratégias Cognitivas e Comportamentais para Tratamento de Ansiedade Verbal".
- 17-12-81 CARMEN GARCIA DE ALMEIDA MORAES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Antonieta Marília de O. Andrade  
"A Vida de Casada: Descrição e Análise de Alguns Aspectos do Relacionamento Conjugal e Sexual de Um Grupo de Mulheres".
- 04-02-82 LUCILIA DE LURDES LUCCHIO GOLDESTEIN  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Comparação de Três Modalidades de Aplicação de Um Programa de Auto-Controle do Peso a Adultos Obesos".
- 11-02-82 VERA LÚCIA PESSAGNO  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Psicodrama de Casais - Seis Estudos de Caso".
- 19-03-82 MARIA HELENA MANTOVANI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Utilização de Procedimentos de Modelação, Expansão e Imi-

- tação 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-Cliníca de Baixa Renda: Uma Análise Descrita de Procedimentos".
- 31-03-82 MAURA ALVES NUNES GONGORA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Depressão: Teorias da Aprendizagem e Construção de Uma Escala Brasileira para Avaliá-la".
- 02-04-82 MARIA ADÉLIA JORGE MAC-FADDEN  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo sobre a Personalidade de Pacientes Psoriáticos Através da Prova de Rorschach".
- 14-06-82 DAYSE MARIA BORGES KEIRALLA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"A Influência de Diferentes Condições de Pré-Treino na Aquisição de Respostas Textuais".
- 28-06-82 LYSETE FORLENZA PESPINELLI DE MORAES  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"Estudo de Um Caso Clínico Submetido a Terapia Antiqueixa 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 Antiqueixa – Proposta por Gerard G. J. M. van den Aardweg".
- 13-09-82 MARIA ISABEL T. C. OLIVEIRA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Terceira Idade e Aposentadoria: Sinônimos de Crise".
- 29-09-82 MARCUS VINICIUS SIEBURGER  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Juventude e Sexo. Um Estudo do Comportamento, Atitudes e Conceitos Sexuais do Adolescente de Nossa Sociedade".
- 28-09-82 RUTH MATTOS DE CERQUEIRA LEITE  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Relação entre Distúrbios da Menstruação e Fatores Emocionais na Adolescência".
- 14-10-82 MARIA JOSÉ GOMES DA SILVA NERY  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Sexualidade Humana. Disfunções Sexuais, Conhecimento e Atitudes com Relação a Sexo. Esquema de Um Curso de Orientação Sexual".
- 26-11-82 MARIA APARECIDA GOBBY DUCATTI  
Orientador: Dr. Walter Trinca

- "Um Estudo sobre os Sentimentos dos Pais Decorrentes da Adolescência dos Filhos".
- 07-03-83 LÚCIA HELENA TIOSSO  
Orientador: Dr. Miguel de La Puente  
"O Humor na Terapia Antiquieixa".
- 25-04-83 JOSÉ LUIZ DO AMARAL BATISTA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Desenvolvimento e Teste de Um Sistema para Medir a Latência Inicial do Sono no Ambiente Natural do Sujeito".
- 19-05-83 OLÍMPIA DO CARMO FERREIRA  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Prática Médica – Prática Umbandista: Duas Formas de Lidar com o Doente Mental".
- 20-05-83 GETRUDIS GARCIA BARREIRA  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Repercussões no Psiquismo Infantil de Cirurgias Lábio-Palatais Realizadas nos Primeiros Dezoito Meses de Vida".
- 01-10-83 MARIA TERESA GIMENEZ  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Estudo Clínico da Fobia Escolar".
- 06-10-83 NORMA SANT'ANA ZAKIR  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Efeitos da Liberação e Retirada de Fichas na Frequência de Comportamentos Pré-Sociais e Anti-Sociais".
- 19-12-83 FÁTIMA CRISTINA SOUZA CONTE  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Encoprese – Estudo de Caso de Discussão Sobre a Intersecção Entre a Prática Clínica e a de Pesquisa".
- 27-12-83 MARIA ZILAH DA SILVA BRANDÃO  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Programação e Análise de Contingentes para a Alteração de Déficits e Excessos Comportamentais em uma Criança Autista".
- 27-12-83 MEYRE DOS SANTOS EIRAS  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"A Gravidez como Etapa do Desenvolvimento da Mulher, Relatos de Grávidas Sobre Suas Experiências e Sentimentos à Parentalidade".
- 28-12-83 ESMERALDA APARECIDA COLOMBO MEDEIROS  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Antonieta Marília de Oswald Andrade  
"Mulher na Terceira Idade: Uma Tentativa de Levantamentos de Determinantes da Solidão".
- 27-04-84 ALFREDO JORGE SALLUM AL'OSTA  
Orientador: Dr. Walter Trinca

- "Validação do Procedimento de Desenhos – Estórias em Pacientes Psíquicos Maníaco-Depressivos Hospitalizados".
- 03-05-84 LUDMILA KLOCZAK  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Relação entre Auto-Conceito e Expectativas de Moças e Rapazes Quanto aos Atributos de Um Parceiro Conjugal".
- 24-08-84 VERA LÚCIA MENEZES DA SILVA  
Orientador: Dr. Silvio Paulo Botomé  
"A Percepção do Trabalho do Psicólogo Clínico em Depoimentos de Estudantes de Psicologia".
- 31-08-84 ANTONIO 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Stress Ocupacional do Professor I".
- 14-12-84 RICARDO JUSTINO FLORES  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"A Utilidade do Procedimento de Desenhos e Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas".
- 28-01-85 REGINA ELISABETE SECAF SILVEIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Clotilde Rossetti Ferreira  
"Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches".
- 25-03-85 NILTON ANTONIO SANCHES  
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis  
"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.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"A Velhice e o Corpo na Opinião de Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice".
- 03-11-85 MARIANGELA GENTIL SAVOIA  
Orientadora: Walderez de Barros Fontes Bittencourt  
"Estudo Exploratório sobre a Repercussão Psicológica da Menopausa em um Grupo de Mulheres de Um Hospital Público".
- 22-11-85 VALDEQUE RIBEIRO NOGUEIRA PORTO  
Orientador: Dr. Walter Trinca  
"Estudo da Validação de um Procedimento de 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 GUIARD DIAS  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Modelo de Treinamento Múltiplo para Deficientes Mentais de Habilitação para Professores Especializados na Área".
- 13-03-86 REGINA MARIA DE SOUZA  
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis  
"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 e Respeito do Ser Humano Presentes em Psicoterapeutas e em Suas Práticas Clínicas".
- 04-04-86 SUELI APARECIDA FREIRE  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Experiências de Vida Adulta, Mudanças Sociais e Criação de Filhos Segundo Depoimentos de Pais e Mães de Crianças de 02 a 05 Anos".
- 14-04-86 SONIA EL HAULI  
Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Depoimentos de Pais e Mães com Referência à Parentalidade e a Vida Adulta, por Ocasão da Saída dos Filhos de Casa".
- 24-04-86 MARCIONILA RODRIGUES DA SILVA BRITO  
Orientador: Dr. Luiz Ernesto Rodrigues Tápia  
"Dinâmica das Relações Familiares e Perturbações no Proces-

- so de Identificação de Meninos com o Papel Sexual Masculino".
- 25-04-86 JOSÉ ANTONIO JACÓ ARGUMEDO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Terezinha Moreira Leite  
"Psicoterapia em Grupo com Crianças".
- 02-05-86 HILDA MARIA ALOISI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Auto-Conceito e Sexualidade na Opinião de Pessoas Portadoras de Deficiência Física".
- 23-05-86 JUREMA LEÃO MONTE ARRAIS TONELLI  
Orientador: Dr. André Jacquemin  
"Uma Contribuição ao Estudo da Violência Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 09-06-86 LYLIAN CRISTINA PILZ PENTEADO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"O Comportamento da Mulher na Sociedade Atual. Uma Investigação Sobre as Opiniões e Atitudes das Pessoas Frente ao Tema".
- 28-10-86 RAQUEL DOS SANTOS L. V. PINHEIRO  
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa  
"Estudo Clínico da Influência de Dois Procedimentos de Grupo na Resposta Sexual de Mulheres com Disfunção Sexual".
- 16-12-86 MARIA CHRISTINA MONTEIRO STROKA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anita Liberalesso Neri  
"Conceito de Autoridade Paterna em Pais de Diferentes Idades: Um Estudo Exploratório".
- 09-04-87 MARLI RODRIGUES LUNEZO G. DE OLIVEIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"O Papel do Pediatra na Abordagem dos Problemas Psicológicos da Criança".
- 16-04-87 ANTONIO CARLOS MEZÊNCIO DIAS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo Exploratório de Alguns Farmacodependentes em Tratamento em uma Instituição de Campinas".
- 21-05-87 REGINA MARA J. GOMES  
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi  
"Estudo Descritivo das Circunstâncias, Motivações e Sentimentos Envolvidos no Abortamento Provocado".
- 04-06-87 MARIA HELENA DE CAMARÇO ISHIDO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Deficiência Mental e o Impacto no Casal Parental – Estudo Psicológico de um Tipo Especial de Luto".
- 17-06-87 MARIA DO SOCORRO MOREIRA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp

- "Infidelidade Conjugal: Um Estudo de Comportamentos e Atitudes de Uma Amostra de Homens e Mulheres de Nível Educacional Superior da Cidade de Londrina".**
- 17-09-87 MARIA CELINA PEIXOTO LIMA  
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa  
**"Sexualidade Masculina e Atendimento Psicológico na Reabilitação de Pessoas Portadoras de Lesão Medular. Um Estudo Exploratório".**
- 26-10-87 CLÁUDIO VITAL DE LIMA FERREIRA  
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi  
**"Estudo Epidemiológico das Doenças Mentais em Amostra Hospitalar no Sul de Santa Catarina".**
- 04-11-87 HELOÍSA DE SOUZA CAMARGO PIERI  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Estudo do Desenvolvimento Psicosexual e o Fator de Dependência de Adolescentes Toxicômanos em Psicoterapia Analítica".**
- 24-08-88 ROSANE MULLER COSTA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Comparação da Incidência de Traços Autísticos no Período de 0 a 2 Anos de Idade, em 3 Grupos de Crianças".**
- 01-09-88 HELENA DE CERQUEIRA LEITE HEXSEL  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
**"Separações e Defesas Maníacas no Processo Terapêutico".**
- 27-09-88 ELUZA MARIA NARDINO ENCK  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Observação de Bebês na Creche e na Família".**
- 03-10-88 MILTOM VICENTE FERNANDES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
**"Teste Quick de Ammons & Ammons - Uma Adaptação para crianças da Cidade de Uberlândia - MG."**
- 07-10-88 MARLY APARECIDA FERNANDES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
**"Fantasias Inconscientes de Primigestas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias".**
- 26-10-88 MARÍLIA MARTINS VIZZOTTO  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
**"Ausência Paterna e suas Associações à Psicodinâmica e ao Aproveitamento Escolar da Criança".**
- 04-11-88 MARIA DAS GRAÇAS REIS NASCIMENTO  
Orientador: Dr. Antônio Têrzi  
**"Estudo Clínico sobre a Natureza das Relações Objetais em Mulheres com Câncer de Mama".**
- 02-12-88 RITA HELENA S. DE OLIVEIRA ZELLERHOFF

- Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Maus Tratos Físicos na Infância: Aspectos Psicodinâmicos de Pais Agressores e Crianças Maltratadas".
- 13-12-88 ELIZABETH ABIB PEDROSO DE SOUZA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Incidência de Stress no Período Pré-Menstrual em Mulheres Epilépticas".
- 13-12-88 MARA LÚCIA BRUCÇO CRISTOVAM  
Orientador: Dr. Antônio Tézis  
"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 Tézis  
"Estudo sobre as Condições Externas que Cercam o Farmaco-dependente 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 Tézis  
"Um Estudo acerca do Funcionamento e dos Aspectos Relacionais do Processo de Supervisão Psicanalítica".
- 20-12-89 LUIZ FERNANDO DE LARA CAMPOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Supervisão Clínica: um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico".
- 24-04-90 KONRAD LINDMEIER  
Orientador: Dr. Antônio Tézis  
"Avaliação de uma "Relação de Ajuda" entre uma Clínica - Escola de Psicologia e sua Clientela".
- 14-05-90 ANA SILVIA PENTEADO FIORE ROMANO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Levantamento das Fontes de Stress Ocupacional de Soldados da Polícia Militar e o Nível de Stress por Elas Criado: Uma Proposta de um Programa de Curso de Controle do Stress Específico para a Polícia Militar".
- 17-08-90 ELAINE ZORZI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Variáveis que Influem na Reinternação de Pacientes Psiquiátricos do Tipo Esquizofrênico".
- 31-08-90 MÁRCIA REGINA IFANGER DOS SANTOS  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter

- "Habilidades Sociais em Adultos com Deficiência Mental: Tese de Procedimentos de Treino".
- 10-09-90 RITA DE CÁSSIA FERRAMOLA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Alto e Hetero-Conceito em Pacientes com Câncer: Variáveis Psicossociais".
- 13-09-90 MARIA APARECIDA DE PAIVA MONTENEGRO  
Orientador: Dr. Antônio Têrzi  
"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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Eva Maria Lakatos  
"Morte e Renascimento do Ego: uma Técnica de Evolução Psicológica sobre a Morte e o Morrer".
- 04-12-90 KÁTIA DE CÁSSIA CHECHINATO SEGRE SILVA  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Geraldina Porto Witter  
"Atenção: Avaliação e Treino para Sequência".
- 10-12-90 CASSANDRA PEREIRA FRANÇA  
Orientador: Dr. Maurício Knobel  
"Investigações das Fantasias Inconscientes de Enfermidade e de Cura Presentes na Sessão Ludodiagnóstica: Estudo de Casos".
- 18-12-90 DENISE SAMPAIO MONTEIRO SOARES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"O Stress do Executivo Brasileiro: Diferenças e Similaridades entre Homens e Mulheres".
- 18-12-90 ODILON AUGUSTO ALMEIDA CORREA

- Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo de Relações entre Locus de Controle e Alcoolismo, em membros de Associações Anti-Alcoólicas".
- 21-12-90 MARTA MARIA FONTENELE E SILVA CARAMURU  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
"O Vínculo do Desejo: Uma Compreensão Psicanalítica da Adoção".
- 21-12-90 REGINA CÉLIA SARMENTO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Emília Lino da Silva  
"Gravidez na Adolescência, Amor, Busca, Desencontro ?".
- 21-12-90 DEISE ABEGÃO DE CAMARGO  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> 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 Têrzi  
"A Escolha de Parceiro na Dinâmica de Relação Conjugal de Casais Favelados".
- 21-06-91 NIONE TORRES  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral  
"Diagnóstico e Tratamento de Distúrbios de Pânico: Estudo de Caso em Terapia Comportamental".
- 02-07-91 LÍVIA MÁRCIA BATISTA DE ANDRADE  
Orientador: Dr. Antônio Têrzi  
"Alguns Aspectos Emocionais Relacionados à Disfunção da Articulação Temporo Mandibular".
- 04-07-91 ANA CLARA PEREIRA COELHO  
Orientador: Dr. Antônio Têrzi  
"A Psicose, Forclusão do Nome-do-Pai e o Adolescente Psicótico".
- 15-07-91 JORGE ANTONIO DARINI  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Estudo do Stress e da Qualidade de Vida de uma Amostra de Pacientes Oncológicos".
- 18-07-91 CARMEN MARIA BUENO NEME  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Marilda Novaes Lipp  
"Abandono Prematuro da Psicoterapia: Um Estudo Exploratório Comparando Motivos Alegados por Pacientes que Abandonaram ou não a Psicoterapia".

## EDITORIAL

Manter um periódico científico é tarefa particularmente difícil, especialmente quando a produção é concretizada em países predominantemente importadores de ciência. O encaminhamento de artigos teóricos ou de reflexão sobre um dado tema ocorre com maior frequência do que o de artigos que apresentam dados de pesquisa. Todavia, é política de **Estudos de Psicologia** privilegiar a apresentação de dados novos; assim sendo, tem sido feito um esforço para que o espaço ocupado pelas pesquisas seja predominante.

Considerando ainda que há carência de periódicos no Brasil na área de Psicologia, a opção, em termos de área de conteúdo, foi a de manter a revista aberta para aceitação de trabalhos em todos os assuntos científicos pertinentes à Ciência psicológica. Além disso, também tem interesse em textos sobre metodologia científica ou, mais gerais, que enfoquem o saber, o fazer e o poder em Ciência.

Os textos encaminhados passam por um corpo de "refereres", os quais emitem pareceres sem ter conhecimento do nome do autor, de sua titulação acadêmica e vínculo profissional. Dois avaliadores independentes emitem parecer sobre cada documento. Quando os pareceres não são coincidentes, recorre-se a um terceiro, ou mesmo quarto juiz. Desta forma, procura-se a imparcialidade e a garantia da qualidade dos trabalhos. Ao longo do processo, o trabalho pode ser devolvido ao autor para pequenas ou grandes modificações. Infelizmente, nem todos retomam o trabalho e o reapresentam para avaliação, outros o fazem com longo decurso de prazo, o que acarreta retardo ou mesmo a não difusão da informação científica.

Certamente, este é um comportamento do autor brasileiro que merece ser objeto de pesquisa.

Quando o tema do trabalho não é da especialidade de nenhum dos membros do corpo editorial, recorre-se a consultores "ad hoc", os quais têm colaborado para que sejam concretizadas as diretrizes da revista.

Ao lançar mais um número de **Estudos de Psicologia**, consideramos oportuno atualizar para o nosso leitor estas diretrizes e estratégias e, ao mesmo tempo, explicitar nossa satisfação em acolher os trabalhos que nos são remetidos.

GERÁLDINA PORTO WITTER

Composto e impresso nas oficinas da  
**EDITORA ÁTOMO LTDA**

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - CEP 13023  
Campinas - São Paulo - FONE: (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 Secretaria 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 parenteses. Ex.: SILVA (1990), SILVA e cols. (1990).

## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**Magnífico Reitor :** Prof. Eduardo José Pereira Coelho

**Vice-Reitor para Assuntos Administrativos:** Prof. Gilberto Luiz M. Selber

**Vice-Reitora para Assuntos Acadêmicos:** Prof<sup>a</sup> Vera Sílvia Marão Beraquet

**Diretora do Instituto de Psicologia:** Prof<sup>a</sup> Glória Elisa B. P. Von Buettner

## NORMAS EDITORIAIS

1. Serão aceitos originais considerados inéditos para publicação, embora tenham sido submetidos a processos considerados de domínio informal (Congresso, Seminários e similares), caso em que a referência ao evento deve constar em nota de rodapé.

2. Serão aceitos textos em português, espanhol, inglês ou francês, que se enquadrem em uma das sessões da revista; o(s) autor(es) deve(m) indicar a sessão, desde que aprovados por membros do corpo editorial.

3. Para publicação, o artigo deverá ter a aprovação de, pelo menos, dois avaliadores, os quais emitirão parecer às cegas, isto é, sem conhecimento do(s) nome(s) do(s) autor(es) ou da instituição a que está vinculado. Somente o diretor saberá o nome dos avaliadores.

4. Os artigos poderão ser aceitos sem restrições, com pequenas mudanças, com grandes alterações, ou rejeitados. Quando as alterações forem poucas e tratarem de aspectos formais, ou ainda com vistas apenas à manutenção da homogeneidade e da qualidade da publicação, a redação fará as mudanças necessárias, respeitando, todavia, o estilo e as opiniões dos autores. Nos demais casos, o autor se encarregará da reformulação.

5. Os avaliadores terão prazo máximo de 30 dias para emissão de seus pareceres, cujas cópias anônimas serão enviadas aos autores.

6. A própria comissão editorial se encarregará da revisão das provas tipográficas.

7. O conteúdo dos trabalhos é de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO

### FORMATO:

Todas as colaborações devem ser datilografadas em papel branco, tamanho A4 (21 x 29,7 cm), com entrelinhamento duplo, com 30 linhas, observadas a ortografia oficial. A primeira página do original deverá conter: título do artigo, nome completo do autor e o nome e endereço da instituição a que está vinculado. As páginas serão numeradas consecutivamente no canto superior direito. Cada trabalho terá no máximo 25 laudas datilografadas.

### RESUMO:

Deve ser incluído um resumo informativo, de aproximadamente 100 palavras, em português, acompanhado de sua tradução para o inglês, inclusive do título, datilografado com entrelinhamento duplo, na segunda página do original. Incluir os uni-termos.

