ANAIS

18ª REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

1988



SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO
Campus USP - Ribeirão Preto - SP

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA
DE RIBEIRÃO PRETO

ANAIS DA
XVIII REUNIÃO ANUAL
DE PSICOLOGIA

Coordenação Editorial:

Deisy das Graças de Souza
Vera Regina Lignelli Otero
Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

OUTUBRO - 1988

Souza, D.G.; Otero, V.R.L.; Biasoli-Alves, Z.M.M.
– Coordenação Editorial
Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia
Ribeirão Preto, SP, Sociedade de Psicologia
1 vol., 792 páginas, XX, 1989.

Diagramação e Capa: Paulo Braga Neto
Composição: Heloísa Helena Leite Fernandez
Paste-ups: Renata Adriana Leite
Fotolitos: Reginaldo Aparecido Vila

Direitos reservados por:

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

1989

Impresso no Brasil

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO
GESTÃO – 1987/1988

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA
(PRESIDENTE)

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES
(VICE-PRESIDENTE)

HELOISA HELENA FERREIRA DA ROSA
(1ª SECRETÁRIA)

ANTONIO BENTO ALVES DE MORAES
(2º SECRETÁRIO)

VERA REGINA LIGNELLI OTERO
(1ª TESOUREIRA)

MARIA ELISA BECHELLI
(2ª TESOUREIRA)

SECRETARIA:
Rosemary Aparecida da Silva de Paula
Francisco Carlos Garcia de Souza
Daniela Paula Gonçalves
Sonale Antunes

COORDENADORES DE DIVISÕES ESPECIALIZADAS ASSESSORAS DA DIRETORIA

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO
Júlio César C. de Rose

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA PSICOLOGIA
Isaias Pessotti

MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO
Hélio José Guilhardi

PSICOBIOLOGIA
Silvio Morato de Carvalho

PSICOLOGIA CLÍNICA
Dircenéa de Lázzari C. Navarro
Maria Aparecida Zanon

PSICOLOGIA DA SAÚDE
Ana Maria Pimenta Carvalho

PSICOLOGIA DO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL
Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

PSICOLOGIA SOCIAL
Sylvia Leser de Mello

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO
Jairo Eduardo Borges-Andrade

TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO
André Jacquemin
Sonia Regina Pasian

REPRESENTANTES LOCAIS

CELSO PEREIRA DE SÁ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

EDUINO SBARDELINI FILHO
Universidade Federal do Paraná

JOSÉ AUGUSTO S. PONTES NETO
Universidade Estadual Paulista

JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS
Universidade Federal de Santa Catarina

LINCOLN DA SILVA GIMENES
Universidade de Brasília

MARIA AMÉLIA MATOS
Universidade de São Paulo

MARIA ZILÁH DA SILVA BRANDÃO
Fundação Universidade Estadual de Londrina

OLAVO DE FARIA GALVÃO
Universidade Federal do Pará

OLGA MARIA P.R. RODRIGUES
Universidade de São Paulo

PAULO ROGÉRIO M. MENANDRO
Universidade Federal do Espírito Santo

SADAO OMOTE
Universidade Estadual Paulista

WILSON FERREIRA DE MELLO
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO

Fundada em 1971

PRESIDENTES	GESTÕES
Reinier Rozestraten	1971/1972/1973
Luiz Marcelino de Oliveira	1974/1975/1978/1981
Maria Clotilde R. Ferreira	1976
Isaias Pessotti	1977
Ricardo Gorayeb	1979/1982/1983/1986
José Lino de O. Bueno	1980
André Jacquemin	1984/1985
Deisy das Graças de Souza	1987/1988

SUMÁRIO

EDITORIAL

Deisy G. de Souza XIX

SESSÃO INAUGURAL DA XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Deisy G. de Souza, Zélia Maria Mendes Biasoli Alves, Mara Ignez Campos de Carvalho, Fred. S. Keller, Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Reinier Rozestraten, Ricardo Gomyeb 3

WORKSHOP:

1. Avanços recentes em análise experimental do comportamento: novos problemas e novas soluções

   – Equivalência de estímulos: problemas atuais de Pesquisa
   Júlio Cesar Coelho de Rose 19
   – Esquemas de reforçamento
   Ligia Maria de Castro Marcondes Machado 33
   – Psicofármacos e o controle do comportamento
   Maria Teresa Araújo Silva 51
   – Análise do comportamento: controle aversivo e esquiva
   Eleonice A. de Moraes Ferrari 55
   – Comportamento induzido por contingências
   Lincoln da Silva Gimenes 67

2. Família: pesquisas com aspectos antropológicos, sociológicos e psicológicos

   – Famílias de camadas médias: modernidade e mudança
   Geraldo Romanelli 75
   – Relação entre jovens
   Rosali Telerman 83
   – O conceito sociológico de família: uma abordagem através da metodologia de conceito do psicodrama pedagógico
   Lia Fukui 89
   – Em busca da parceira
   Silvia Marina Ramos França 91
   – Família e práticas de educação da criança e do adolescente
   Zélia Maria Mendes Biasoli Alves, Regina Helena Lima Caldana, Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva 95
   – O processo de modernização da sociedade e seus efeitos sobre a família contemporânea
   Ana Maria Nicolaci-da-Costa 101

SIMPÓSIO:

1. Neurobiologia da Aprendizagem, memória e percepção da Abelha - I

- Memory in Honey Bees
  Randolf Menzel 111
- Comparative approach to spectral sensitivities of photoreceptors and colour vision in Hymenopterans
  Dagmar Peitsch 117
- Opponent color coding and color perception in Bees
  Werner Backhaus 123
- Colour constancy in the Honey Bee
  Annette Werner 127

2. Neurobiologia da aprendizagem, memória e percepção da Abelha - II

- Facilitation in insect photoreceptors
  Dora Fix Ventura 135
- Visual system of the Bee: lamina monopolar cells
  John Manoel de Souza 141
- The functional organization of the Honey Bee brain
  Jullane Mawelshagen 147
- Pharmacology of learning and memory in Honey Bees
  Michiru Sugawa 153

3. Desnutrição e substâncias tóxicas: interações com o desenvolvimento neuromotor e com o comportamento

- Introdução ao tema de desnutrição e substâncias tóxicas: interações com o desenvolvimento neuromotor e com o comportamento
  Luiz Marcelino de Oliveira 161
- Interferência de fatores nutricionais na ação tóxica sobre o desenvolvimento
  Vilma Aparecida Silva 163
- Efeitos perinatais de praguicidas
  Maria Martha Bernardi 169

4. Psicologia e Câncer

- Personalidade, padrões comportamentais e câncer
  Maria da Glória Gimenes 173

– Vivência corporal, imagem do corpo e mastectomia
Annik M.J.S. Rosiers Fonseca 181

5. Envelhecer no Brasil

– Quantas caras tem a velhice? Uma revisão crítica de estudos sobre o envelhecimento e o velho no Brasil
Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Luis Alberto Ferreira Martins 193
– A questão do envelhecer como um processo desenvolvimental através da vida
Raquel Vieira da Cunha 201
– Avanços e problemas na definição de uma política nacional do idoso
Maria Antonia Rodrigues Cigliotti 205
– Estudo de caso de uma mulher negra, analfabeta, de terceira idade, do ponto de vista sócio-interacionista
Leda Verdiani Tfouni 207

6. Os testes psicológicos: o enfoque antropológico, o transcultural e o psicanalítico

– A hostilidade como reação adaptativa à ansiedade através do método de Rorschach - Enfoque transcultural
Cícero Emídio Vaz 217
– Testes psicológicos e antropologia
Monique Augras 221
– A interpretação psicanalítica dos testes psicológicos
Eva Nick 225

7. O trabalho do professor: novas bases para intercâmbio Universidade e Escolas de 1º e 2º graus.

– Novas bases para intercâmbio Universidade e Escolas de 1º e 2º graus
Alda Junqueira Marin 233
– Necessidade de um compromisso político, por parte da Universidade, com o 1º e 2º graus
Marisa Ramos Barbieri 239
– A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor
Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva 243
– As relações entre a Universidade e as Escolas de 1º e 2º graus
José Rodiol Luiz 249

8. Aplicações da metodologia observacional em estudos com excepcionais e na escola

– Reflexões sobre a metodologia observacional de enfoque etológico aplicada em pesquisas com excepcionais
Thereza Pontual de Ramos Mettel 253
– Sistematização na avaliação de dificuldades de crianças – de 7 a 11 anos – em tarefas acadêmicas
Zélia Maria Mendes Brasoll Alves 257
– Metodologia observacional e o trabalho com deficientes mentais
Margarida H. Windholz e Ana Lúcia Rossito 267
– Instrumento de observação da interação mãe/criança com lesão cerebral
Lúcia Villadino Braga 279

9. Capacitação de recursos humanos em educação especial

– A formação de pesquisadores em educação especial
Leda Regina de Paula Nunes 285
– Treinamento de paraprofissionais em educação especial: sistema de monitoria
Maria Amélia Almeida 291
A formação de professores especializados no ensino de deficientes
Sadao Omote 295

10. Condições ambientais na educação do indivíduo especial

– Uma abordagem ergonômica do mobiliário escolar
Francisco de Paula Nunes Sobrinho 301
– Organização espacial da área de atividades livres em creches
Mara Ignez Campos de Carvalho 305

11. Alfabetização para indivíduos especiais

– Alfabetização e problemas de aprendizagem (Introdução ao Tema)
Vera Lúcia Sobral Machado 313
– Ensino de leitura para crianças com deficiência mental ou problemas de aprendizagem
Tânia Maria Santana de Rose e Ana Lúcia Rossito 315
– Alfabetização de criança portadora de deficiência auditiva
Maria Piedade Rezende da Costa 321

12. Modelos psicológicos nas funções de recursos humanos

- Problemas epistemológicos em psicologia organizacional
  Wilson Moura 325
- Psicometria e seleção de pessoal
  Marco Antônio de Castro Figueiredo 333
- Psicologia instrucional e treinamento
  Jairo Eduardo Borges-Andrade 339
- Análise do comportamento aplicada à organização - Avaliação de desempenho
  Ione Milani 345

13. Movimentos pelos direitos humanos

- O movimento pelos direitos humanos no Brasil
  Cecília Bouças Coimbra e Colaboradores 351
- Violência no campo: uma análise dos conflitos e dos atores camponeses
  Luiza Beth N. Afonso Fernandes 355

14. A busca da identidade

- A identidade feminina no patriarcado em crise
  Vera S. Paiva 361
- A história de uma identidade: homossexualidade e normas sociais
  Teresa Adada Sell 367
- O idoso e a identidade deteriorada
  Ana Perwin Fraiman 373

15. Os aspectos organizativos dos movimentos sociais

- A forma do informal
  Peter Spink 379
- Conselhos de saúde: participação ou co-optação
  Mary Jane P. Spink 385
- Considerações sobre aspectos micro-sociais na análise dos movimentos sociais
  Salvador A.M. Sandoval 393

16. Simpósio interdisciplinar sobre o trabalho feminino

– Reflexões sobre o trabalho feminino (pesquisando a vivência sindical e política da operária)
Rosalina de Santa Cruz Leite 399

MESA REDONDA:

1. A questão da subjetividade em Psicologia

– Sobre a questão da subjetividade em Psicologia
Isaias Pessotti 405
– Fato e Significado
Lúcia E. Seixas Prado 411
– Comportamento, subjetividade e sentido
José Antonio Damásio Abib 419

2. A Psicologia experimental no Brasil: retrospectiva e perspectiva

– Considerações sobre a utilização do método experimental no Brasil
Aroldo Rodrigues 431
– Psicologia comparativa
Cesar Ades 437
– Notas sobre a evolução da psicologia experimental no Brasil
Isaias Pessotti 447

3. Publicação científica em Psicologia no Brasil

– Situação atual das publicações em Psicologia no Brasil
Lincoln da Silva Gimenes 459
– Proposta para a sitematização e divulgação da pesquisa e prática psicológica em Revistas especializadas no Brasil
Wilhan B. Gomes 463

4. Currículo: uma proposta para a formação de profissionais e pesquisadores em Psicologia

– O currículo de graduação em Psicologia na UFPA: Uma contribuição para formação de profissionais e pesquisadores em Psicologia no Brasil
Grauben J.A. de Assis 469
– Currículo: reforma ou transformação
José Gonçalves Medeiros 473

– O currículo de Psicologia na UnB
Marisa Monteiro Borges 481

5. Abordagens qualitativas em pesquisa

– Interações das análises quantitativas e qualitativas
Zélia M M. Bissoli Alves 487
– O qualitativo e o quantitativo: oposição ou convergência?
Matil André 493
– Abordagens qualitativas em Psicologia do desenvolvimento
Zilma de Moraes R. de Oliveira 497
– Análise de discurso e pesquisa qualitativa
Ana Maria Nicolaci-da-Costa 501

6. Avanços recentes em Psicologia do desenvolvimento: questões metodológicas relacionadas ao uso de categorias analíticas e descritivas

– Quais os objetivos da pesquisa em Psicologia do desenvolvimento e o que torna um "dado" e uma "explicação" aceitáveis
Olavo de Faria Galvão 507
– Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social"
Ana Maria Almeida Carvalho 511
– A lógica do sistema de categorias e a análise do comportamento verbal
Edna Maria Marturano 517

7. Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil

– Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil
Eva Nick 523
– Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil
Eliana Sbardelini Perrone 527
– A importância do laudo
Monique Augras 533
– Síntese de posicionamentos a serem feitos quanto ao uso de testes psicológicos em avaliação psicológica
Paulo Knoff 535

8. A formação e o treinamento de terapeutas na abordagem centrada na pessoa

– A formação e o treinamento de psicoterapeutas na abordagem centrada na pessoa
Márcia Alves Tassinari 541
– O eu, o outro e o movimento em formação
Miguel Mahfoud 545
– A formação e o treinamento de terapeutas na ACP - Algumas questões éticas
Myriam A.S. Vilarinho 551

9. Atenção multiprofissional ao adolescente em programas de saúde escolar

– O adolescente como alvo de atenção em saúde escolar
Eugênio Chipkevitch 557
– Adolescentes em grupos de reflexão. Um espaço para o crescimento
Vera Scognamiglio C. Oliveira 559
– Experiência em orientação educacional
Maria Aparecida Casagrandi 561
– Reflexões sobre um programa de educação sexual
Ana Cecília S.L. Sucupira 563

11. A formação do terapeuta comportamental: o que a Universidade pode oferecer

– Formação do terapeuta comportamental: o que a Universidade pode oferecer?
Sérgio Antônio da Silva Leite 567

12. Terapia comportamental: confrontos entre a teoria e atuação dos terapeutas

– Terapia comportamental: a prática clínica no atendimento de crianças
Vera Regina Lignelli Otero 577

13. Dor e comportamento

– Análise comportamental da dor
Antonio Bento Alves de Moraes 583

– Uma visão descritiva e psicodinâmica do ambulatório de dor do HCFMRP-USP
Fábio Gonçalves da Luz 587
– Um ambulatório para atendimento de pacientes portadores de dor crônica
Jorge Antonio Darini 591
– Avaliação clínica da dor
Carlos Eduardo dos S. Castro 597

14. Situação da AIDS no Brasil: aspectos psicoterápicos e éticos

– Introdução ao tema da situação da AIDS no Brasil: aspectos psicoterápicos e éticos
Maria Cristina Pedreschi Cabiento 605
– Aconselhamento em AIDS no Brasil
Amélia Carvalho e Silva 609
– Situação da AIDS no Brasil - aspectos psicoterápicos e éticos
Frida Zolty 611

15. Prevenção em saúde mental da escola

– O papel do psicólogo na prevenção da evasão escolar
Solange Múglia Wechsler 617
– Prevenção em saúde mental escolar
Ivonne A. Khouri 623
– A prevenção das dificuldades de aprendizagem
Raquel Souza Lobo Guzzo 627

16. O papel do social na estruturação do sujeito

– Estruturas sociais e subjetividade
Ana Maria Nicolaci-da-Costa 633
– Hierarquia e individualismo: alguns personagens históricos e suas implicações teóricas
Luis Claudio Mendonça Figueiredo 637

CURSOS:

5. Instrumentação e métodos em neurobiologia – Scaling of Judgments
Werner Backhaus 645

6. Fato, valor e significado em Psicologia
– Sobre a idéia de fato em Psicologia
Isaias Pessotti 651

14. Psicologia social II: questões teóricas e metodológicas
– O método fenomenológico na Psicologia
Yolanda Cintrão Forghieri 659

CONFERÊNCIAS:

4. Experimentação com seres humanos
Sonia Vieira 667

7. O ensino funcional da linguagem para indivíduos especiais
Maria Amélia Almeida 677

8. O processo de individuação
José Hércules Golfeto 687

10. O desafio da orientação profissional
Martin Achtnich 695

11. Algumas contribuições de Melanie Klein à teoria e à técnica da psicanálise
Ryad Simon 705

16. Comportamentos auto-lesivos em indivíduos excepcionais: contribuições da análise do comportamento
Sonia Beatriz Meyer 715

17. Control of locomotion with and without sight
Jack M. Loomis 725

– II Encontro Nacional de Instituições de Pesquisa e Ensino de Psicologia (II ENIPEP): Abertura
Deisy das Graças de Souza 733

– Divulgação de conhecimento recente na ciência do comportamento. Resultados da XVIII Reunião Anual de Psicologia
Deisy das Graças de Souza 739

— Suplemento dos Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia
Simpósio. Psicologia em organizações de ciência e tecnologia.

— Mensuração de desempenho organizacional em ciência e tecnologia
Jairo Eduardo Borges-Andrade 761

NOTA EXPLICATIVA

Estes Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia sistematizam pesquisas, idéias, problemas e soluções, mas são infelizmente um registro incompleto do que ocorreu de 25 a 29 de outubro de 1988 na referida Reunião. Há muitas falas acontecidas mas não escritas, o que constrange sobremaneira aos responsáveis por esta edição; entretanto, como já se salientou em outra ocasião, provavelmente as razões que dificultam as publicações entre nós devem estar na base do não apresentar por escrito as contribuições à Reunião Anual — a falta de tempo, de costume, de infra-estrutura na vida acadêmica compatível com manter um acervo escrito das idéias e talvez até um julgamento pós demais austero e perfeccionista do que vale a pena ser publicado.

EDITORIAL

É com satisfação que passamos às mãos da comunidade científica os Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia, realizada por esta Sociedade, no período de 25 a 29 de outubro de 1988. Os participantes que foram responsáveis pelas atividades e as documentaram em textos, atendendo à solicitação da comissão organizadora, terão aqui o registro permanente do trabalho realizado; aos que assistiram às atividades, estamos certos de que estes Anais poderão contribuir como fonte de consulta, para consolidar e aprofundar idéias que tenham emergido das discussões e os que não estiveram presentes às atividades terão aqui uma amostra do que foi o conteúdo desta reunião – "Reunião da Maioridade da Sociedade" – expressa nesse conjunto de textos.

É importante documentar o que é feito nas Reuniões Anuais de Psicologia, sob a forma de Anais, o que significa uma publicação conjunta e imediata dos assuntos nelas veiculados. Ficam registradas as idéias que emergiram tanto as mais elaboradas quanto as embrionárias, possibilitando a continuidade da discussão do trabalho de aprofundamento: pelo próprio autor e por outros estudiosos da área. O valor dos Anais está, pois, na função particular de contribuir para a documentação de um conhecimento em Psicologia e áreas afins, já expresso oralmente.

A composição dos Anais, contudo, é uma tarefa difícil e custosa, como de resto o é a publicação científica no Brasil em geral, e na área de Psicologia, em particular. Por isso é mister que se louve a todos os esforços que aparecem concretizados nesse volume e se estabeleça uma lista de agradecimentos.

Aos autores, os seus manuscritos; à FAPESP, ao CNPq, à FINEP e à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, os recursos financeiros concedidos, à equipe de apoio, o trabalho diligente de revisão, datilografia, composição e impressão.

Com a publicação destes Anais se encerram também os nossos compromissos de membros da Diretoria da SPRP na gestão 87/88; sentimo-nos obrigados para com todos os que, pessoal ou institucionalmente, nos ajudaram a consolidar os projetos da Sociedade neste último ano; em particular aos sócios somos gratos pela maneira gentil e solidária de atender às nossas solicitações, apelos e chamadas para cumprimento de normas, procedimentos e rotinas.

Ribeirão Preto, Julho de 1989

Deisy das Graças de Souza
pela Diretoria da SPRP

NOTA

A realização da XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA dependeu de apoio, de financiamento e condições de infra-estrutura fornecidas pelas seguintes instituições, que contam com o agradecimento da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto e da comunidade científica em Psicologia:

- CNPq - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO.
- FINEP - FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS.
- FAPESP - FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO.
- FUNDAÇÃO VITAE.
- SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - CAMPUS DE RIBEIRÃO PRETO:
  - PREFEITURA DO CAMPUS,
  - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
  - FACULDADE DE MEDICINA,
  - ESCOLA DE ENFERMAGEM.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS:
  - CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS,
  - COORDENADORIA DE ÓRGÃOS SUPLEMENTARES,

Colaboraram ainda com a realização deste evento:

- PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO.
- BANCO DO ESTADO DE SÃO PAULO - BANESPA.
- VARIG S/A.
- SÃO BERNARDO TURISMO.
- EDITORA LEGIS SUMMA.

SESSÃO INAUGURAL DA
XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA
ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES

– Prezados Amigos e Colegas (Carta).
Fred. S. Keller

– Fundação da S.P.R.P. em 1970.
Mara Ignez Campos de Carvalho

– Primórdios da S.P.R.P.
Reinier Rozestraten

– Momentos passados, presentes e futuros da S.P.R.P.
Maria Clotilde Rossetti Ferreira

– Prezados Amigos (Carta).
Ricardo Gorayeb

XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA (UFSCar)
ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES (FFCLRP-USP)

Estamos inaugurando esta Reunião Anual num momento muito grave da história da ciência e das Universidades Brasileiras. . . Mas tudo isso vai passar, temos certeza, até porque o estar aqui é uma das nossas maneiras de dizer que estamos lutando para que passe o que, sabemos, também de nós dependem os destinos da Ciência e da Universidade. . .

Mas nesta noite queremos e precisamos celebrar um momento importante para a comunidade que constitui esta sociedade. . .

É a XVIII Reunião Anual de Psicologia!

Primavera da maioridade de uma sociedade que a cada ano prepara, durante longos meses, o espaço para o florescimento da comunicação do trabalho científico e profissional nível A, em Psicologia, nesse País.

No desenrolar do tempo, esta sociedade vem optando por se manter fiel a princípios e atitudes que comandam as relações dos homens com a Ciência e norteiam a atuação profissional. É um caminho. . . existem outros. . . mas sua escolha continua por demais atrativa, porque se alimenta da riqueza e propriedade da comunicação que se faz presente, sempre, nas Reuniões Anuais.

Está pois no ar. . .

- O fazer perguntas
- O buscar pacientemente por respostas, que sejam fidedignas e válidas e se enquadrem no rol das cientificamente adequadas. . .
- O espírito crítico frente aos dados obtidos. . .
- O carinho e a agudeza com as metodologias e estratégias de pesquisa. . .
- A necessidade de discussão das idéias e das teorias, aliada ao respeito pelo passado;

POR TODOS AQUELES QUE VIERAM CONSTRUINDO UM CORPO DE CONHECIMENTOS NESSA ÁREA, QUE SUSTENTARAM E SUSTENTAM AS BASES E O ESPÍRITO DO TRABALHO DE HOJE. . .

- O batalhar com afinco para que surjam os frutos do presente, enquanto se prepara o futuro, pois

"QUEM SABE FAZ A HORA, NÃO ESPERA ACONTECER. . . "

Por fim, a consciência de que é preciso completar o ciclo, expondo a seus pares todos os seus "achados", para que o conhecimento avance. .

Parabéns a todos nós, comunidade da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, que estamos sabendo construir, desenvolver e usufruir desse trabalho de realização de uma Reunião Anual.

Tenacidade e seriedade estão concretizados nesses 18 anos.

Mas sobretudo, é mister que se espalhe pelos quatro cantos: essa é uma Sociedade que nasceu estudante e se alimenta do seu espírito, tem a ele como meta e por isso, esse brilho de entusiasmo. . .

Somos todos bem-vindos a esse encontro.

Que nele predominem as graças da produtividade!

Composição da Mesa da Sessão Inaugural:

– Bem-vindo Prof. André – Dr. André Jacquemin, Diretor da FFCL de Ribeirão Preto (mas não é por isso que ele está aqui. . .)

– Dr. Marcos Jardim Freire – Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, representando o Conselho Federal de Psicologia.

– Bem-vinda, Dra. Carolina Bori, Presidente da SBPC. . . Que está aqui hoje pelo que representa para a Psicologia Brasileira.

– Dr. Paul Stephaneck, Chefe do Departamento de Psicologia deste Campus e um professor muito querido.

– Dr. João Cláudio Todorov, Vice-Reitor da Universidade de Brasília, que também não está aqui por causa de seu posto, mas por que teve um papel fundamental na "gestação" das Reuniões Anuais de Psicologia. . .

– Dra. Tereza Pontual de Lemos Mettel, Docente da Universidade de Brasília, representando aqui o corpo docente que implantou o Curso de Psicologia em Ribeirão Preto, em 1964. . .

E agora, com a permissão de vocês, vamos compor o outro lado da "roda", com as pessoas que nos ajudarão, hoje, a recompor um pouco da trajetória desta Sociedade, ao longo desses 18 anos. . .

– Maria Ignez Campos de Carvalho, representando os alunos que começaram esta história. . . (já não é aluna, certamente. . .)

– Dr. João Cláudio, *por favor*, queira mudar de lugar. . . e representar a parcela docente dos sócios fundadores. . .

– Dr. Renier Rozestraten, Presidente da gestão provisória, em 1971, e das gestões de 1972 e 1973.

Dr. Luiz Marcellino de Oliveira, Presidente em 1974; e em 1975, 1978 e em 1981. . .

– Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Presidente em 1976

– Dr. Isaias Pessotti, Presidente em 1977, Vice-Presidente em 1987, proponente e coordenador da Divisão de História e Filosofia da Psicologia.

– O Presidente de 1979 – que voltou a presidir em 1982, 1983 e 1986, Dr. Ricardo Gorayeb – não pode estar aqui conosco nesta noite, uma vez que se encontra no exterior.

– O mesmo acontece com o Presidente de 1980, Dr. José Lino de Oliveira Bueno.

– Em 1984 e em 1985 a Sociedade foi presidida pelo Dr. André Jacquemin...

– Ali os sócios fundadores, aqui os presidentes que sustentaram a execução dos projetos e dos sonhos...

Onde os sócios de hoje?

– Gostaria de convidar, para representar os sócios recentes, também uma estudante; alguém cuja condição simbolize tantas coisas que esta Sociedade preza e representa: ela vem de longe, é jovem, e dá os seus primeiros passos no caminho da ciência. Apresenta aqui, nesta Reunião, uma Comunicação de Pesquisa, que acreditamos, seja a sua primeira comunicação: Ana Luiza Gern, aluna da Universidade Federal de Santa Catarina.

Temos ainda uma outra categoria de sócios e todos nos orgulhamos muito de nosso sócio honorário. Não é sem motivos... Ele não pode estar fisicamente presente, mas não deixou de pensar em nós, acho que ele também se orgulha desta Sociedade e dos brasileiros. Dra. Carolina vai fazer a gentileza de ler um trecho da mensagem que ele nos mandou...

De Fred Keller, que escreve de Chapel Hill, Estados Unidos.

"Prezados amigos e colegas:

Embora sentado hoje no meu gabinete, longe de vocês em corpo, estou muito perto em espírito. Posso ouvir algumas vozes e ver algumas faces. Posso sentir seu calor – um calor especial, irradiado só pelos brasileiros.

Dona Frances sente a mesma coisa, comigo. Nossas horas com vocês, em pessoa – em carne e osso – são limitadas, ou no Brasil ou nos Estados Unidos, ou nas reuniões profissionais ou nos lares, mas na memória não existe limitação nenhuma..."

A palavra de participantes da Mesa

Vamos agora ouvir, das pessoas que fizeram a história, a história como eles a vêem... Que nos perdoem, os que não caminharam conosco até agora, se este momento e este re-encontro vai parecer muito doméstico... mas que ele sirva para nos colocar juntos, para que caminhemos todos juntos, a partir daqui...

Com a palavra, Mara Ignez Campos de Carvalho, representando os estudantes fundadores da Sociedade:

"No papel de representante dos alunos que participaram da fundação desta Sociedade, vou falar sobre os "primórdios" da SPRP, em 1970. Eu cursava o 5º ano de Psicologia aqui, em Ribeirão Preto. Nas aulas de Ética Profissional (ministradas pela Profª. Angela Santões Rozestraten) comentávamos sobre os abusos éticos existentes na época, e a falta que fazia um "órgão" que fiscalizasse a profissão do psicólogo. Convém ressaltar que naquela época ainda não existiam os Conselho Regionais de Psicologia, que hoje exercem esta função, dentre outras.

Em nossas discussões de classe, então, surgiu a idéia da "Sociedade de Psicologia", cujo objetivo ou função original era de fiscalização da profissão, pelo menos a nível de Ribeirão Preto. Ao entrarmos em contato com docentes da Psicologia e da Medicina (área de Psicologia) este escopo original se expandiu, inclusive para comunicação de pesquisas e discussões de temas em psicologia, ocorrendo então a primeira Reunião Anual já em 1971.

Entretanto, a necessidade original também foi preenchida, inclusive havendo um membro da diretoria (2º Vice-Presidente) para as funções de ética. Estas funções existiram até a criação do Conselho Federal de Psicologia, e consequente implantação dos Conselhos Regionais.

Em poucas palavras, esta é a "história" que gerou a atual Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, que hoje comemora sua maturidade".

Agora, com a palavra, os presidentes:

— Reinier Rozestraten

"OS PRIMÓRDIOS DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO"

Como ouvimos, a participação dos alunos do Curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi essencial para a fundação da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto; no entanto também se aproveitaram da experiência de Dr. João Cláudio Todorov, recém-chegado de um estágio nos E.U.A., e de seu contato com a A.P.A. e outras associações.

Como sempre, surgiram também vozes contra, dizendo que não valeria a pena, que isto era coisa de estudantes e que Ribeirão Preto era um lugar muito pequeno para poder comportar uma Sociedade de Psicologia. No entanto, acreditei na possibilidade desta Sociedade poder fazer algum trabalho útil. Da minha experiência com a Sociedade Mineira de Psicologia, já sabia que não seria de todo fácil e que os psicólogos formam uma raça difícil de se lidar. No entanto, devemos nos lembrar que, naquele tem-

po, os primeiros anos de setenta, ainda não existia o Conselho Federal de Psicologia, nem os Conselhos Regionais. A Sociedade de Psicologia era, portanto, vista mais do que como um órgão de comunicação científica, como órgão fiscalizador da ética profissional.

Penso que é por ter sido presidente da Sociedade Mineira de Psicologia que me pediram para aceitar a presidência desta nova sociedade. Como primeiro vice-presidente foi convidado Dr. João Cláudio Todorov cujas idéias marcaram o caminho desta Sociedade. Provavelmente, a exemplo do que tinha visto nos E.U.A., deu logo a idéia de organizar uma Reunião Anual da Sociedade. Esta idéia salvou a S.P.R.P. de seguir o caminho triste de diversas Sociedades e Associações de Psicologia no Brasil, o caminho da evasão, da anemia e, por fim, da dissolução, quando os Conselhos Regionais começaram a desenvolver suas atividades. Temos que agradecer a João Cláudio esta orientação para um rumo científico, para a comunicação de resultados de pesquisas, de promulgação de trabalhos sérios. Foi idéia dele realizar logo em outubro do primeiro ano a 1 Reunião Anual da Sociedade. É graças a esta idéia, que se desenvolveu mais e mais durante estes 18 anos, que estamos aqui reunidos para mais um conclave de intercâmbios, tendo um passado de centenas de trabalhos já comunicados, frutos do trabalho e dedicação de muitos.

Como segunda vice-presidente entrou a Prof.ª Angela Inês, mais especificamente para o estudo dos problemas éticos que já começavam a surgir, e, entre outros, os dos recém-criados psicotécnicos. O aluno que mais tinha lutado para a criação da Sociedade, Ricardo Gorayeb, cursando então o 5.º ano, entrou no cargo de 1.º secretário, auxiliado pela Prof.ª Zélia Biasoli Alves. A parte financeira ficou nas mãos do 1.º tesoureiro, Prof. Lino de Macedo e o 2.º tesoureiro, Prof. Luiz de Oliveira. A anuidade foi fixada em Cr$ 60,00 para sócios efetivos e Cr$ 20,00 para sócios aspirantes. Eis aí a equipe das primeiras horas. O conselho fiscal era formado pelos professores Paul Stephaneck, André Albin Jacquemin e Terezinha Moreira Leite. As reuniões foram realizadas no Embosba; cada um colocava à serviço da Sociedade o que era necessário: máquina de escrever, mimeógrafo a álcool, etc. Assim, de um esforço conjunto e com o apoio dos professores e alunos do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que naquela época ainda pertencia à CESESP, nasceu a SPRP. A eleição — em junho de 1971 —, e diversas conferências, foram realizadas no Centro da Associação Médica na rua Tibiriçá. A I Reunião Anual da Sociedade se concretizou no fim de outubro de 1971 num salão de um antigo cinema desativado no Jardim Paulista. Se não me engano, tivemos 160 participantes, diversas conferências, apresentação de trabalhos e de projetos. Todo mundo assistiu a tudo, não tinha ainda a diversificação que atualmente caracteriza nossas Reuniões Anuais. Ainda havia muito a melhorar na organização, na preparação, etc., porém a semente estava lançada. Infelizmente, não saíram os Anais desta I Reunião. Já na 2.ª reunião houve alguma tentativa de Anais, apesar de primitivo. E, seja como for, parece que, mesmo da I Reunião, o

pessoal que tinha participado gostou e o resultado era uma 2ª reunião mais frequentada, no Teatro Municipal.

Em junho de 1973, foi realizada a eleição para o segundo biênio 1973-74, e continuei no meu cargo. Dr. Paul Stephanock e Dra. Terezinha Moreira Leite eram os vice-presidentes. Ricardo Goreyeb continuou como secretário, assistido por Vera Machado. Na tesouraria continuou Dr. Lino de Macedo assistido por Lúcia Zuccoloto. Profª. Zélia Biasoli Alves entrou como Assessora Jurídica, e, no Conselho Fiscal, ficaram André Jacquemin, Ângela Inês Simões e Dr. Luiz de Oliveira. Em fevereiro de 1972 o segundo boletim já era dedicado à lei 5.766 de 20/12/1971, criando o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia. Surgiu com toda força o problema se o psicólogo pode ou não exercer atividades clínicas terapêuticas, que foi questionado pelo Conselho Nacional de Saúde e, mais em particular, pelo sanitarista Artur de Alcântara, que em 5/5/73 publicou no Jornal do Brasil um parecer, aprovado pelo Ministério de Saúde, propondo restrições sérias a atividades terapêuticas por psicólogos. Como foi publicado no Boletim nº 3, os psicólogos cariocas manifestaram-se revoltados com o parecer e acharam que "o que está por trás disso tudo é uma tentativa de monopolizar o mercado em favor dos psicanalistas e psiquiatras". De posse de uma cópia desse parecer o Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, Dr. Aroldo Rodrigues, Coordenador do Departamento de Psicologia da PUC, Rio de Janeiro, encaminhou-o para uma comissão conjunta de médicos e psicólogos que exerciam atividades profissionais no Setor de Psicologia Clínica da PUC e esta comissão elaborou uma resposta ao parecer, especialmente no sentido de informações gerais sobre a formação do Psicólogo Clínico na PUC-RJ, demonstrando que o Psicólogo tinha competência e formação profissional adequadas para exercer atividades terapêuticas. O CNS já tinha sugerido a modificação da Lei 4.119/62 através de um decreto presidencial, tirando portanto a possibilidade de discussão do assunto no Congresso Nacional. Foi convocado então, pelo Dr. Aroldo Rodrigues, o III Encontro das Associações de Psicologia do Brasil para 2 e 3 de junho de 1973. Tive o prazer e a honra de, em nome da SPRP, participar desta reunião, juntamente com 13 entidades, e na qual foi elaborado um programa de ação em defesa dos direitos dos psicólogos assegurados pela lei 4119/62.

Esta mobilização dos psicólogos em defesa de sua profissão provavelmente teve outra conseqüência benéfica, a de que finalmente nos últimos dias de dezembro de 1973 foi convocada uma reunião das diversas entidades de psicologia para dar forma mais concreta à Lei 5.766 de 20/12/71. Tinham decorrido exatamente dois anos depois da aprovação desta lei e o Ministério de Trabalho, provavelmente sob pressão de "forças ocultas", não tinha tomado as providências para esta convocação. Assim, o 1º boletim de 1974 já pôde dar a notícia da eleição do Conselho Federal de Psicologia, da qual participei como presidente da SPRP. Foram eleitos Arrigo Leonardo Angelini – presidente –, Virgínia Bicudo – vice-presidente –, Geraldo Servo – secretário –,

Halley Alves Bessa – tesoureiro – e Oswaldo de Barros, Clovis Stenzel, Artur de Mattos Saldanha, Geraldo Magnani e Tânia Monteiro. Entrei como suplente de Clovis Stenzel que, como deputado federal, não teve a possibilidade de frequentar nossas reuniões. Assim, frequentei as reuniões durante todo o ano de 1974 e parte de 1975. Desta forma, a SPRP esteve junto à criação da CFP e à elaboração de diversas resoluções e do Regimento. A primeira resolução de 30/4/74 fixou as zonas de jurisdição e as respectivas sedes dos Conselhos Regionais de Psicologia, e a 2ª, determinou as atribuições dos Conselhos Regionais designando os membros destes conselhos. Para a 6ª Região foram: Waldecy Alberto Miranda – presidente –, Romeu de Morais Almeida – vice-presidente –, Geraldina Porto Witter – secretária – e José Glauco Bardella – tesoureiro. Entre os membros suplentes estava Terezinha Moreira Leite, da SPRP. A 4ª resolução (1/6/74) definiu, após várias considerações, as atribuições profissionais do Psicólogo no Brasil, conforme a descrição da Organização Internacional do Trabalho publicada em 1986. A Secretaria da Sociedade servia como intermediária para as inscrições no Conselho Regional da 6ª Região, com a ajuda de Regina Helena Saconato e Profª Angela Inda Simões. Desta forma, a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto esteve presente ao início da organização legal, a nível federal e regional, da Psicologia no Brasil.

O Boletim de maio de 1974 faz um retrospecto dos 3 anos em que fui presidente da SPRP: "Muitas dificuldades foram vencidas, entre as quais uma das maiores foi a falta de tempo da diretoria por causa de teses de doutoramento e do mestrado e a falta de um local para o funcionamento da secretaria". Fizeram-se "3 reuniões anuais com a apresentação de muitas dezenas de trabalhos, congregando centenas de psicólogos e estudantes de psicologia de diversos núcleos do país. Foram realizadas várias conferências fora das reuniões e um curso de psicomotricidade. . . Ajudamos a SPRP a zarpar e vencer as ondas de rebentação, agora entregamos o leme a outro timoneiro, que junto com sua equipe, continuará a viagem através dos próximos anos. . ."

Apesar de ter assistido ao desenvolvimento da SPRP e ter tido a satisfação de ver como o trabalho de um pequeno grupo de alunos, que souberam entusiasmar seus professores, deu bons resultados que se aperfeiçoaram de ano em ano, tenho no entanto uma mágoa. Esta mágoa não é com a SPRP, mas com a ausência de um órgão de cúpula para os psicólogos, um equivalente da APA que tanta força e organização dá à psicologia norte-americana. A SPRP continua seu trabalho com as Reuniões Anuais, e acho que o está fazendo muito bem, já faz sua parte. O que falta é uma união nacional que principalmente poderá ser importante para a diferenciação das revistas; por enquanto, não estamos saindo do tipo de revistas gerais, de modo que o especialista numa área tem que subscrever a todas, porque em cada uma poderá achar algo a respeito de sua especialidade. Com mais de 100.000 psicólogos, merecemos uma união propulsionada por forças novas, com idéias novas. Talvez uma reunião de todas as

associações de psicologia existentes, apresentando seu "status quo", possa chegar a um novo organismo, até por fusão de algumas associações já existentes. O que infelizmente nos falta é união a nível nacional, que me parece apenas alcançável com espírito de sacrifício de agrupamentos menores.

O retrospecto do Boletim de maio de 74 terminou assim: "À nova diretoria, e de modo particular ao novo presidente, Dr. Luiz de Oliveira, meus votos de felicidades, que nos próximos anos se consiga uma solidariedade e um "esprit du corps" e uma união sempre maior entre os sócios, pois isto fará crescer e florescer nossa SPRP". A ele então a palavra."

Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira

"MOMENTOS PASSADOS, PRESENTES E FUTUROS DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO"

Pediram-me para comentar a respeito da evolução da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, e sobre como era no momento particular de nossa gestão.

Do nascimento da Sociedade ouvi apenas ecos distantes, através de cartas amigas enviadas à Inglaterra, onde eu morava na época. Ao retornar em 1975, o entusiasmo dos amigos ribeirãopretanos acabou por me contagiar, convencendo-me a assumir a presidência durante a gestão de 1976, com uma equipe bem entrosada, onde a amizade era o elo que nos unia.

Revendo o relatório verifico que foram 27 reuniões no ano, que tornaram-se encontros muito agradáveis, com papos, piadas, risadas e muita discussão séria, resolvendo problemas e planejando eventos.

Recentemente nos reunimos e rememoramos fatos da época, referentes sobretudo à Reunião Anual de 1976. As recordações são múltiplas: A caixa vazia. O ir de porta em porta, de usineiros à secretaria de cultura, solicitando auxílio. Nesta última, víamos desfilarem prefeitos do interior do Estado, grupos de rock, diretores e artistas de teatro, palhaços e contorcionistas, todos competindo conosco por minguadas verbas! Mas o esforço valeu. Conseguimos contratar, pela primeira vez, uma secretária em tempo integral para auxiliar na organização do Congresso.

Idéias e planos mil não faltaram. Lembro-me bem da reunião em que começamos a falar, como em um sonho, na possibilidade de trazer Seligman, cujo livro **Helplessness** (Impotência Aprendida), Teresa Araújo acabara de traduzir. O convite foi timidamente feito no condicional, pois nem sabíamos se teríamos verba para trazê-la. Aconselhamos a Seligman que entrasse em contato com o velho Kallet a fim de obter referências nossas. E como sempre o Velho não falhou. Falou a respeito do Brasil, da Sociedade e da Reunião em Ribeirão Preto com tal entusiasmo que Seligman se contagiou, topando vir. Quando chegou aqui, já conhecia de nome vários grupos e pessoas, no que estavam trabalhando, com que linha teórica. . .

Mas, como sempre, houve lances inesperados. Imaginávamos um homem sério e formal e, de repente, ao irmos buscá-lo no aeroporto de Ribeirão Preto, encontramos um senhor muito mais jovem, até certo ponto vestido de hippie, que pouco depois nos ensinou, a Teresa Araújo e a mim, como fazer meditação transcendental. Isto em 1976, quando a moda não pegara ainda aqui! Mas o enriquecimento que nos trouxe não foi só esse. O curso que deu foi de altíssimo nível, de fronteira, contribuindo para o enriquecimento científico da reunião. Outro curso de alto nível, sobre Pesquisa para Ação, foi ministrado por Peter e Mary Jane Spink, os quais haviam chegado recentemente da Inglaterra, contando experiências interessantes com novos modelos de pesquisa para a ação.

Não só de coisas sérias é feita uma reunião. Houve vários lances cômicos, o Dileo e Rubinho que o digam, enquanto leões de chácara de Brodosqui, garantindo a honra das moças estudantes. . . Cerca de 550 congressistas, sobretudo estudantes, ficaram alojados no Seminário D. Luis de Amaral Mousinho em Brodosqui. Montar e coordenar esse esquema foi difícil e divertido. Esperávamos menos hóspedes e, em uma manhã, tivemos de improvisar hospedagem para os excedentes, comprando 200 colchonetes e alugando vários ônibus a mais. O pessoal do Seminário era bom de farra e voltava madrugada adentro, das mais diversas formas, para escândalo das freiras responsáveis pelo Seminário. . . Rubinho e Dileo, técnicos da Farmacologia da Faculdade de Medicina, no entanto, conseguiam driblar a moçada com grande talento e competência. Gostaria que estivessem aqui para contar os vários casos divertidos que nos fizeram dar gargalhadas.

O Congresso foi no Palestra Itália e no Moura Lacerda, lá nos Campos Elísios, ocorrendo um bom entrosamento entre os vários participantes, cuja maioria, na época, era de estudantes. A moçada de Maceió e João Pessoa, 56 ao todo, garantia uma boa batucada e maior colorido à festa. Estudantes de Belém, Rio de Janeiro, Brasília, Uberaba, Uberlândia, Goiânia, Londrina, Curitiba, Porto Alegre, também se fizeram alegremente presentes. Dentre os profissionais, a maioria era mesmo do Estado de São Paulo.

Das recordações gostosas, lembro sobretudo a amizade e o entrosamento no trabalho da equipe diretora. Teresa e eu fizemos uma excelente dobradinha na presidência. Foi um reencontro feliz, pois estudáramos quando meninas na mesma escola e nos descobrimos trabalhando super bem juntas. A comunicação entre nós era quase telepática, a complementação perfeita. Senti seu retorno a São Paulo, que tornou mais difícil um contato frequente.

O grupo todo era muito bem entrosado, divertido, agradável e eficiente, cada um contribuindo com o melhor de si: Maria Teresa Araújo e Silva; Miriam Viana; Heloisa Maestrello; Maria Luiza Schum Barbieri; Silvio Morato de Carvalho (e olha que Mara também acabava participando!); Vera Otero e finalmente Nayde Faria como secretário eficiente. Vários outros, que é impossível nomear aqui, também deram grande

ajuda, sem o que teria sido impossível levar à frente as várias atividades, particularmente a Reunião Anual que, modéstia à parte, foi um sucesso, reunindo cerca de mil pessoas pela primeira vez.

O momento de nossa gestão na história da Sociedade marcou uma fase de transição, criando alicerces para o arranque que viria a seguir. Tenho a impressão de que foi um ano de crescimento exponencial, com enorme aumento no número de participantes na Reunião Anual, o qual exigiu uma organização mais estável em termos de infra-estrutura da SPRP. Neste aspecto, demos alguma colaboração, deixando dinheiro em caixa para pagar a secretária pelo menos por alguns meses, com uma máquina de escrever nova, seu instrumento básico de trabalho. Acho também que auxiliamos no processo de cristalização de um saber fazer, "know how" importante de como organizar um Congresso de âmbito nacional, saber fazer que vinha sendo construído pelas diretorias anteriores com um esforço e capacidade de inovação ainda maiores.

Hoje em dia já temos uma máquina eficiente montada, com uma infra-estrutura firme e uma organização flexível extremamente inteligente, que permite e estimula a participação de um número muito grande de sócios no planejamento e realização de atividades através das várias Divisões. E cada diretoria tem contribuído eficientemente na consolidação dessa estrutura.

Agora fica a tarefa mais difícil: como avalio a evolução futura da Sociedade, sobretudo em um momento quando se propõe a mudança do nome e do status para Sociedade Brasileira ou Nacional, como alternativa para sua consolidação e desenvolvimento?

Eu tenho me colocado frontalmente contra essa proposta. Por quê? Porque temo que a Sociedade atinja, com essa promoção, o seu nível de incompetência, prejudicando-se naquilo que é extremamente competente para realizar: a organização de encontros científicos e profissionais durante o ano e, sobretudo, a Reunião Anual que congrega profissionais de todo país. Sua função básica tem sido a de auxiliar na formação de estudantes e na atualização de profissionais nas mais diversas áreas da Psicologia, buscando também um encontro com outros profissionais, em um enfoque interdisciplinar na tentativa de compreender problemas complexos. Tem assim constituído um importante fórum científico, onde estudantes e profissionais tem oportunidade de apresentar e discutir seus trabalhos e pesquisas.

Eu respeitaria e desenvolveria essas características próprias e únicas da SPRP, valorizando as oportunidades de encontro, diálogo e discussão entre profissionais e cientistas com diferentes linhas teóricas e de pesquisa. Esse é o momento de virada da Psicologia, numa busca de superar a cisão entre grupos de orientações diversas, que dificilmente conseguem se sentar e conversar juntos. A dinâmica de funcionamento da Sociedade favorece um espaço aberto de encontro, que permite aprofundar discussões de alto nível a respeito dos rumos da própria Psicologia enquanto Ciência e Profissão e a respeito de temas específicos, de fronteira. Eu investiria mais ainda neste tipo de

encontro, buscando criar condições para um maior diálogo e troca efetiva entre os participantes. Ademais, estimularia a organização de diferentes tipos de publicação. As apresentações em simpósios e seminários avançados poderiam ser entregues a especialistas, que as estudariam, organizando a publicação de monografias comentadas, que pudessem realmente contribuir para o progresso de áreas específicas.

Acho também que o Boletim Informativo, através do esforço conjunto de alguns sócios, poderia vir a se desenvolver como uma publicação periódica, com artigos originais além de informes.

Em resumo, acho que a SPRP poderia ter um maior desenvolvimento enquanto Sociedade Científica propriamente dita, que já é nacional, dada a origem diversificada de seus sócios, sendo regional em termos de infra-estrutura para a realização de reuniões, publicações e outros eventos.

Resta-me apenas desejar-lhe sucesso para o futuro, seja ele qual for."

Um dos presidentes não está aqui, como já anunciei; mas ele também tem o que dizer. Para ler sua carta eu gostaria de convidar uma pessoa que também participou da história com ele, mas de um ângulo diferente. Trata-se de alguém que tem a mesma idade que a sociedade e que ao longo dos anos se fez presente de muitas maneiras diferentes, desde "o bebê do congresso", ao garotinho cooperativo, que ensinava aos mais velhos como operar um projetor e, até, como um efetivo membro da equipe de "apoio" do congresso, como se intitulam os que, durante meses, realizam todas as tarefas preparatórias das Reuniões Anuais.

Rodrigo Gorayeb, que fala por seu pai, Ricardo Gorayeb:

"À Diretoria da
Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto
XVIII Reunião Anual de Psicologia

Prezados amigos

Recebi seu convite para estar presente à sessão de abertura da XVIII Reunião Anual de Psicologia, e junto com os outros ex-presidentes falar algumas palavras sobre o passado e o futuro desta Sociedade que formalmente hoje atinge sua maioridade.

Estando ausente do país, passando meu ano sabático fazendo pesquisa em Medicina Comportamental e Saúde Comunitária nos Estados Unidos, envio esta carta e solicito que seja lida na sessão de abertura.

Gostaria de relembrar um pouco algumas coisas do passado, especialmente o papel de outras pessoas, além dos presidentes, na criação e desenvolvimento da Sociedade.

Tenho me batido, como sócio ou membro de Diretorias desta Sociedade, pela despersonificação das atuações e pela ênfase nos trabalhos de equipe que temos sabiamente preservado ao longo dos anos, quase sem exceções. Vou começar pela análise do papel relevante de dois Vice-Presidentes, só como exemplo deste ponto.

Acho importante sempre lembrar que esta Sociedade nasceu nas aulas do Curso de Ética da Profa. Ângela Sinódes Rozestraten, na Faculdade de Filosofia de Ribeirão Preto. Naquela época (1970) eu era o Representante de Classe dos alunos do 5º ano, e em decorrência de discussões, durante o Curso, sôbre como controlar os aspectos éticos e profissionais da jovem profissão de psicologia, sugeri a criação de uma entidade que congregasse profissionais e estudantes de psicologia, fiscalizasse os aspectos éticos da profissão e ajudasse, também, na promoção da psicologia como ciência. Ângela sempre estimulou a discussão como parte de nossa formação, e, encarregou-me da tarefa de redigir uma proposta de estatutos. Usando a representação estudantil como instrumento de "agitação", com o apoio e incentivo da Professora, convoquei as primeiras reuniões que culminaram na criação da Sociedade. Naturalmente a Profa. Ângela tornou-se sua primeira 2ª. Vice-Presidente para Assuntos Éticos e Profissionais, cargo que deixou de existir após a criação dos Conselhos de Psicologia.

Quem primeiro exerceu o cargo de Vice-Presidente desta Sociedade (cargo denominado na época "1ª. Vice-Presidência de Assuntos Científicos"), foi o Dr. João Cláudio Todorov, da Faculdade de Medicina. Importante relembrar que João Cláudio era na época o líder científico em Ribeirão Preto, ou o "número 1 em Análise do Comportamento", como o Prof. Ribeiro costumava chamá-lo. João Cláudio foi orientador de Mestrado e de Doutorado de membros das primeiras Diretorias. Foi sob a liderança de João Cláudio que a idéia de reuniões científicas tomou forma, e sob sua influência que as 3 primeiras Reuniões Anuais foram realizadas, servindo de modelo para o que veio em seguida.

Ainda despersonificando, ou personalizando para o maior número possível de pessoas, acho importante falar também de gente menos conhecida nos círculos Universitários, e que tem sido fundamental no desenvolvimento da Sociedade, ocupando os cargos de Tesoureiro e Secretário.

Profissionais liberais, ou estudantes de Pós-Graduação ou Residência em Psicologia, que têm sido os componentes das Diretorias, junto com docentes titulados que em geral ocupam as presidências e vice presidências. Assim: Ana Pimenta, Beatriz Linhares, Beatriz Petean, Heloisa Maestrello, Maria Aparecida Crepaldi, Marlangela de Oliveira, Maria Aparecida Bugliani, Sandra Nunes, Teresinha Noronha, só para citar alguns exemplos, se constituíram, ou se constituem no presente, em valiosos e ocultos membros de Diretorias ou Coordenadores de Divisões. Pessoas que fazem um trabalho que não aparece, mas sem o qual a Sociedade não existiria.

A intenção desta minha carta é prestar um tributo a todas estas pessoas, e uma vez mais enfatizar a idéia, de que esta Sociedade é um bem comum e dependente da atuação inoportunista e altruísta de diversas pessoas.

Minha visão para o futuro desta Sociedade é conhecida. Vejo-a como a verdadeira Sociedade Brasileira de Psicologia. Se a maioria de sócios de Ribeirão Preto deliberou em Assembléia Geral que tal mudança de nome não seria feita, curvo-me, à decisão, mas não mudo meu ponto de vista. Mesmo tendo um nome regional, esta é a verdadeira Sociedade Brasileira de Psicologia. Para verificar, basta olhar nesta sessão de abertura a presença certa das delegações do Paraná, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal e todas as regiões de São Paulo. Mais de 1300 sócios em 20 estados do país corroboram a idéia. Mas talvez eu esteja alguns anos adiantado quanto à maturidade da decisão

Para encerrar, gostaria de dizer que vislumbro um futuro com a mesma pujança e qualidade, desde que a Sociedade continue com sua linha de atuação eclética, sem favorecer ou desfavorecer orientações teóricas e sem fazer culto de personalidade aos indivíduos que por ela trabalham, como tem sido até agora.

Desejo que esta XVIII Reunião Anual seja um completo sucesso.

Seu amigo e sócio orgulhoso desta Sociedade.

Baltimore, 1 de outubro de 1988

Ricardo Gorayeb

E agora, gostaríamos que Dra. Carolina pudesse terminar de ler a mensagem de Fred Keller. Queremos, com ela, encerrar esta Sessão e concretizar o início desta XVIII Reunião Anual. . .

"Prezados amigos e colegas. .

. . . Posso dizer-lhes que tudo vai bem com os analistas do comportamento neste país. Participamos no ano passado de reuniões nos estados de Pennsylvania, Georgia, Alabama e Tennessee. Sempre encontramos brasileiros, contribuindo para os programas e recebendo merecida atenção. Os brasileiros não são estrangeiros neste ambiente.

Recebemos também notícias da terrinha neste período, incluindo vários livros e separatas. Concluí que o Brasil é o país do futuro de nossa ciência do comportamento. Por favor, não me desapontem!

Então, está na hora de começar as festas – as conferências, os simpósios, as mesas redondas. Vamos em frente!

Fred S. Keller
Chapel Hill, 1988"

WORKSHOP 1

AVANÇOS RECENTES EM ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS SOLUÇÕES

- Equivalência de estímulos: problemas atuais de pesquisa
  Júlio Cesar Coelho de Rose

- Esquemas de reforçamento.
  Ligia Maria de Castro Marcondes Machado

- Psicofármacos e o controle do comportamento.
  Maria Teresa Araújo Silva

- Análise do comportamento: controle aversivo e esquiva.
  Elenice A. de Moraes Ferrari

- Comportamento induzido por contingências
  Lincoln da Silva Gimenes

EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS: PROBLEMAS ATUAIS DE PESQUISA

JULIO C. DE ROSE
Universidade Federal de São Carlos

Dentre as contribuições fornecidas pela Análise Experimental do Comportamento destaca-se a descoberta do papel do reforço no estabelecimento do comportamento operante. Esta descoberta, de notáveis implicações a nível teórico e prático, pode ser sintetizada pela "lei do efeito", a qual especifica que os comportamentos são adquiridos e mantidos em virtude de suas conseqüências reforçadoras.

A aplicação da lei do efeito resultou em considerável avanço na compreensão do comportamento operante e aprendizagem em animais (Harzem & Zeiler, 1981; Honig & Staddon, 1977). Os proponentes desta abordagem sustentam além disto a sua fertilidade com vistas à compreensão do comportamento e aprendizagem humanas (Harzem & Miles, 1978; Skinner, 1953, 1957, 1969; Zuriff, 1985).

A aplicação da Análise Experimental do Comportamento às questões do comportamento humano defronta-se, no entanto, com um problema de importância capital, especialmente quando se trata de compreender a área tradicionalmente referida como da cognição. Neste campo, a lei do efeito parece ter sua importância reduzida, pelo fato de que novos comportamentos podem ocorrer na ausência de qualquer reforçamento explícito e sem que o comportamento novo possa ser atribuído a generalização primária de estímulos.

Embora este problema tenha múltiplas dimensões, a Análise Experimental do Comportamento obteve recentemente considerável progresso no tratamento de alguns de seus aspectos. Especialmente os estudos sobre equivalência de estímulos e seus pré-requisitos lógicos, têm representado uma contribuição importante para explicar a emergência de comportamentos novos no contexto dos procedimentos de discriminação condicional.

Numa variante do paradigma de discriminação condicional, também conhecida como "escolha de acordo com modelo" (*matching to sample*), dois (ou mais) estímulos de comparação (arbitrariamente designados B1 e B2) são apresentados simultaneamente, e o sujeito precisa selecionar um deles para produzir um reforço. O estímulo de comparação a ser selecionado pode mudar a cada tentativa, condicionalmente à presença de um terceiro estímulo, o modelo. Quando o modelo A1 é apresentado, o reforço segue-se a seleções de B1, e escolhas de B2 não são reforçadas. Estas contingências são revertidas em presença de um modelo A2; neste caso seleções de B2 são reforçadas e seleções de B1 não o são.

Um número crescente de estudos tem documentado que quando sujeitos humanos aprendem discriminações condicionais, eles se tornam capazes de exibir não apenas o comportamento que foi explicitamente ensinado, mas também comportamentos novos que emergem sem um treino específico. Por exemplo, a *transitividade* das relações condicionais pode ser demonstrada quando os sujeitos aprendem a selecionar (a) B1 e B2, condicionalmente a presença de A1 ou A2, respectivamente, e (b) C1 e C2, condicionalmente a presença de B1 e B2, respectivamente; a relação condicional revela-se transitiva quando os sujeitos são então capazes de, sem qualquer treino explícito, selecionar C1 e C2 condicionalmente a presença de A1 ou A2, respectivamente. As novas discriminações condicionais emergem apesar de que A1 ou A2 não foram nunca exibidas anteriormente na presença de C1 e C2. A *simetria* da relação condicional é demonstrada quando os sujeitos, após terem aprendido a selecionar estímulos de comparação condicionalmente à presença de certos modelos, defrontam-se com os antigos modelos apresentados agora como estímulos de comparação, e são capazes, sem qualquer treino adicional, de selecioná-los condicionalmente aos antigos estímulos de comparação exibidos agora como modelos.

Em um estudo ilustrativo, Sidman e Cresson (1973), ensinaram dois jovens severamente retardados, com Síndrome de Down, a selecionar desenhos condicionalmente à palavra ditada correspondente. Foram ensinadas vinte relações condicionais entre modelos auditivos (A) e desenhos (B). Um segundo conjunto de discriminações condicionais foi ensinado em seguida. Os modelos foram as mesmas palavras ditadas (A), sendo estímulos de comparação as palavras impressas correspondentes (C). Após terem aprendido estas discriminações condicionais A → B e A → C, e sem nenhum treino adicional, os sujeitos foram capazes de exibir as discriminações condicionais não explicitamente ensinadas, B → C e C → B: eles foram capazes de selecionar os desenhos condicionalmente à apresentação de palavras impressas e também selecionar as palavras impressas condicionalmente à apresentação dos desenhos correspondentes. Os sujeitos foram capazes ainda de nomear oralmente os desenhos e as palavras impressas, algo que não sabiam fazer antes do início do experimento.

Sidman e Tailby (1982) sustentam que tais resultados documentam a formação de classes de estímulos equivalentes. No estudo de Sidman e Cresson (1973), os sujeitos haviam formado 20 classes, cada uma das quais envolvendo a equivalência da palavra ditada com o desenho e a palavra impressa. Sidman e Tailby afirmam que as equivalências entre estímulos são formadas abrangendo os estímulos ligados por relações condicionais que exibem as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade.

Se os estímulos de uma classe são equivalentes, uma operação efetuada sobre um dos membros da classe teria efeitos similares sobre os demais membros. Desta forma, a classe poderia ser expandida se um dos membros fosse condicionalmente relacionado a um novo estímulo; este novo estímulo se tornaria condicionalmente

relacionado aos demais membros da classe sem necessidade de um treino explícito. Esta predição foi confirmada por resultados de Sidman & Tailby (1982), Lazar, Davis-Lang & Sanchez (1984), e Sidman, Kirk & Wilson-Morris (1985), entre outros.

Os desempenhos obtidos nestas condições tem sido chamados de desempenhos emergentes, por se tratar de desempenhos que ocorrem com fidedignidade, apesar de não terem sido explicitamente condicionados através de reforçamento direto. Tipicamente um desempenho assim obtido pode ser mantido indefinidamente, sem nunca ser diretamente reforçado.

Este tipo de fenômeno tem despertado interesse crescente no campo da Análise Experimental do Comportamento, uma vez que aponta para a possibilidade de mostrar como a novidade no comportamento humano pode se relacionar de maneira ordenada ao desempenho explicitamente ensinado. Por esta via pode-se compreender teoricamente a "produtividade" do comportamento humano, sendo possível vislumbrar uma teoria comportamental que compreenda a esfera de atividades humanas que é referida sob a rubrica de cognição.

Outro interesse deste campo de estudos é a possibilidade de derivar procedimentos que possam servir como alternativa em casos onde esta produtividade do comportamento se encontre prejudicada. De fato, uma característica encontrada em sujeitos deficientes mentais ou com dificuldade de aprendizagem é a incapacidade de extrapolar além dos limites do que lhes foi ensinado. O conhecimento das leis relacionadas à emergência de novos desempenhos pode sugerir procedimentos remediativos para algumas destas deficiências.

Desta forma, os estudos sobre equivalência de estímulos oferecem um paradigma a ser explorado no ensino, especialmente no ensino de indivíduos que apresentam dificuldades de aprender pelos métodos convencionais. Já foram relatados estudos aplicando este paradigma, por exemplo, ao ensino de habilidades de leitura e escrita a deficientes mentais (Mackay, 1985; Mackay e Sidman, 1984) e ao ensino de habilidades de uso de moedas em sujeitos severamente retardados (McDonough, McIlvane &Stoddard, 1984).

Uma ampla análise das implicações teóricas da noção de equivalência de estímulos foi proposta por Sidman (1986). Ele sustenta que é necessário ampliar a noção skinneriana de contingência, além dos seus três termos tradicionais (o desempenho ou resposta do indivíduo, a conseqüência reforçadora desta resposta, e o estímulo ambiental em presença do qual a resposta produz esta conseqüência reforçadora). Enquanto restrita a estes três termos a contingência seria a unidade básica do controle de estímulos, ou seja, da discriminação simples. Porém em discriminações mais complexas, como as discriminações condicionais, a função discriminativa de um estímulo é condicional ao modelo presente. O estímulo modelo deve ser considerado como um novo termo da contingência, que fica ampliada, portanto, para quatro termos. Esta ampliação da contingência resulta num fenômeno emergente, não observado ao nível das contingências de três termos: a formação de classes de estímulos equivalentes.

Mas as classes de estímulos equivalentes podem, por sua vez, vir a ser controladas por um estímulo contextual. Bush, Sidman & de Rose (1989) mostraram que adultos normais formam classes de estímulos equivalentes que contém elementos comuns e o estímulo contextual sinaliza a classe que corresponde as contingências presentes. Devido a esta função, o estímulo contextual também deve ser levado em conta na especificação da contingência de reforço, resultando em uma unidade comportamental de cinco termos.

Sidman (1986) propõe uma análise dos fenômenos cognitivos em termos de unidades comportamentais de complexidade variável. Assim a análise do significado (compreensão da fala ou leitura) seria baseada na noção de equivalência de estímulos, onde uma classe de estímulos equivalentes abrangeria a palavra falada, a palavra escrita e o objeto que a palavra represente. A análise do significado estaria portanto baseada em contingências de quatro termos. No entanto, para analisar a dependência contextual do significado, seria necessário considerar as contingências de cinco termos envolvidas no controle contextual sobre classes de estímulos.

Vemos, portanto, que os estudos sobre formação de classes de estímulos equivalentes e produção de desempenhos emergentes, apresentam uma perspectiva de análise de fenômenos cognitivos em termos de processos comportamentais. Esta perspectiva tem atraído o interesse de numerosos pesquisadores, resultando num campo bastante fértil e ativo da pesquisa comportamental moderna.

Vou tentar sintetizar, a seguir, o que me parecem ser alguns dos principais problemas de pesquisa na literatura recente desta área, e os principais resultados que têm sido obtidos.

ATÉ QUE PONTO O SURGIMENTO DA EQUIVALÊNCIA ESTÁ RELACIONADO COM A CAPACIDADE DE LINGUAGEM DO SUJEITO?

Como já mencionamos, o fenômeno da equivalência de estímulos parece estar relacionado com a linguagem. Para alguns autores, esta relação seria tão íntima, que seria impossível encontrar o fenômeno da equivalência em organismos não verbais.

Vários trabalhos têm sido publicados, investigando até que ponto a linguagem é um requisito necessário para a ocorrência de equivalência. Se este for o caso, será impossível demonstrar a formação de equivalência de estímulos em animais. A literatura a respeito já apresenta vários estudos publicados.

Num artigo de 1982, Sidman e seus colaboradores relatam esforços para demonstrar a emergência de simetria em crianças, babuínos e pombos. Os desempenhos simétricos foram prontamente observados em crianças, mas foi impossível verificar a existência de simetria em babuínos e pombos.

Isto é particularmente interessante porque a simetria talvez seja o aspecto da equivalência mais ligado ao que se chama de função simbólica da linguagem: a relação

entre significante e significado é bidirecional, ou seja, simétrica. Em outros termos, a palavra "gato" torna mais provável que eu emita algum comportamento em relação ao animal "gato" (por exemplo, apontar para a figura de um gato); ao mesmo tempo, a figura do "gato" torna mais provável que eu aponte para a palavra gato (ou escreva ou fale a palavra gato). Esta não parece ser uma característica das discriminações condicionais em geral, que não são reversíveis, como indica o estudo de Sidman e colaboradores.

Outro estudo confirmou estes resultados: foi o estudo de D'Amato e colaboradores (1985). Eles investigaram a ocorrência de transitividade e simetria no comportamento de pombos e macacos *rhesus*. Os pombos não apresentaram nem transitividade nem simetria; os macacos *rhesus* apresentaram transitividade e não apresentaram simetria (as medidas de transitividade empregadas neste estudo são, no entanto, até certo ponto questionáveis).

Um artigo mais recente, de McIntyre e colaboradores (1986) foi o primeiro a apresentar resultados favoráveis. O que McIntyre e colaboradores fizeram foi ensinar uma resposta mediadora, de "nomeação" aos estímulos. Eles afirmam ter demonstrado então a emergência de reflexividade, simetria e transitividade.

A demonstração de McIntyre e colaboradores foi severamente criticada por Hayes, em um artigo no prelo. Ele afirma que este estudo não mostra desempenhos emergentes, mas sim desempenhos diretamente ensinados; portanto, não é válido como uma demonstração de equivalência de estímulos. Hayes critica também um outro artigo, de Vaughn (1988), que afirma ter demonstrado equivalência de estímulos em pombos.

No entanto, a interpretação de todos estes estudos deve levar em conta também a natureza dos estímulos e a sua arbitrariedade para os animais. Os resultados de um estudo de Iversen, Sidman & Carrigan (1985), mostraram que quando luzes que são idênticas em termos de cor, brilho, etc., são apresentadas em chaves diferentes, elas são tratadas por macacos *rhesus* como sendo estímulos diferentes. Iversen e colaboradores sugerem que a localização do estímulo é um aspecto essencial de sua definição para esses animais. Os testes de simetria usuais envolvem a mudança da localização dos estímulos nas fases de treino e teste, e talvez os resultados negativos até agora encontrados reflitam uma limitação desta modalidade de teste, e não uma incapacidade dos animais.

Um estudo recente de Lipkens, Kop & Mathys (1988), empregou um método diferente para testar a simetria em pombos; neste estudo os estímulos foram apresentados sempre na mesma localização, tanto nas fases de treino como de teste. Os autores não encontraram nenhuma indicação de desempenho simétrico em pombos. Seria interessante realizar um teste semelhante com primatas.

Uma apreciação da evidência disponível até o momento, indica que a simetria de relações entre estímulos arbitrários não é algo que pode ser inequivocamente

evidenciado por infrahumanos. Ao contrário, indivíduos humanos desenvolvem prontamente relações de equivalência entre os mais diversos tipos de estímulos arbitrários.

Se os animais não desenvolvem equivalência de estímulos porque não têm linguagem, também sujeitos humanos que não adquiriram linguagem deveriam mostrar-se incapazes de desenvolver equivalência.

Um estudo de Devany, Hayes e Nelson (1986) fornece uma indicação de que deficientes mentais não verbais não formam equivalência. Estes autores compararam três grupos de crianças: crianças normais, deficientes mentais verbais, e deficientes mentais não verbais. Os grupos de crianças se equiparavam em termos de idade mental. Devany e colaboradores mostraram que os sujeitos normais e deficientes mentais verbais formavam equivalência, enquanto os deficientes não verbais não formavam.

No entanto, os testes aplicados por Devany *et al.* tem limitações bastante sérias, a meu ver. Para começar, eles aplicaram apenas uma sessão de teste de equivalência, com uma apresentação maciça de 40 tentativas de sonda, sem recapitular o desempenho de linha de base.

Um dos resultados tipicamente relatados na literatura é de que o desempenho dos sujeitos nos testes de equivalência é imperfeito no começo, com a porcentagem de respostas corretas subindo à medida que o teste vai sendo repetido. Todos os sujeitos que formaram equivalências no estudo de Devany *et al.* mostram esta tendência ascendente no desempenho em sondas, indicando uma formação gradual de equivalência ao longo da sessão de teste. Eles mostram um desempenho próximo do nível de acaso nas primeiras tentativas de teste, e só atingem um nível de acerto próximo de 100% ao final da sessão de teste.

É uma pena que Devany *et al.* não tenham aplicado mais sessões de teste para os sujeitos que não mostraram equivalência na primeira sessão. Estes sujeitos poderiam ser apenas mais lentos na emergência dos desempenhos que mostram equivalência. É importante observar que os sujeitos que não exibiram a formação de equivalências (deficientes não verbais) foram duas vezes mais lentos do que os sujeitos do grupo de deficientes verbais para aprender as discriminações condicionais treinadas. Como os próprios dados de Devany *et al.* indicam que a equivalência estava sendo formada durante o teste, era de esperar que a equivalência também emergisse mais lentamente para estes sujeitos.

Ainda com relação a esta questão de que a equivalência emerge durante o teste, é importante considerar que o teste aplicado por Devany e col. envolvia duas relações condicionais simultaneamente. O teste foi portanto mais complexo do que os empregados usualmente: na maioria dos estudos publicados, testa-se somente uma relação emergente de cada vez. Testar duas relações simultaneamente pode ter dificultado a emergência das relações no decorrer do teste e certamente esta dificuldade deve ter sido maior para os sujeitos do grupo não verbal, que já haviam demonstrado maior lentidão na aprendizagem das relações treinadas.

Assim, os testes de Devany e col. parecem tornar mais difícil o aparecimento das relações emergentes, e os autores inexplicavelmente interromperam o teste após a primeira sessão, dificultando as conclusões a respeito do grupo de deficientes não verbais.

Com relação a esta questão, o que precisamos, então, é de um estudo com deficientes não verbais que forneça condições mais favoráveis para a emergência da equivalência, e conduza os testes por um número de sessões suficiente para dar a oportunidade da equivalência emergir durante o teste. Se ainda assim, os sujeitos não apresentassem equivalência, o estudo traria uma evidência mais forte a favor de que a formação de equivalência está relacionada à capacidade de linguagem.

O PAPEL DA NOMEAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CLASSES

Esta questão está diretamente ligada com o papel da linguagem na formação de equivalências. Em vários dos estudos da literatura, especialmente os de Sidman e colaboradores, ao menos um dos estímulos de cada classe é um nome (ditado para o sujeito, como modelo no treino de discriminação condicional). Em praticamente todos estes estudos, os sujeitos passam a dar este nome aos estímulos visuais que fazem parte da mesma classe.

Seria possível supor, então, que a nomeação serve como mediador para a emergência da classe de estímulos: o sujeito relaciona os estímulos porque dá a eles o mesmo nome. Foi esta a estratégia utilizada por McIntyre e colaboradores (1986) para obter estes desempenhos emergentes em macacos. Ele treinou os macacos a emitir uma resposta comum em presença dos estímulos de uma mesma classe e uma resposta diferente em presença dos estímulos da outra classe.

A nomeação poderia ocorrer mesmo quando o treino fosse realizado apenas com estímulos visuais. Pode-se supor que, neste caso, os sujeitos emitam alguma resposta de nomeação, manifesta ou encoberta, quando respondem aos estímulos.

Os estudos de Sidman apresentam várias evidências indicando que a nomeação não antecede a formação das classes de estímulos e no estudo de Sidman, Cresson e Wilson-Morris (1974) a nomeação aparece claramente depois que as classes foram formadas.

Num estudo de 1986, Sidman, Wilson-Morris & Kirk procuraram demonstrar que a atribuição de um mesmo nome a todos os membros da classe não é necessária para a formação de equivalências.

Os sujeitos foram duas crianças normais e quatro crianças retardadas. Eles aprenderam discriminações condicionais que seriam suficientes para dar origem a dois conjuntos independentes de classes de estímulos equivalentes. No primeiro conjunto, havia estímulos auditivos apresentados como modelos (estes poderiam, portanto, servir prontamente como mediadores). No segundo conjunto, todos os estímulos eram visuais.

Depois que os sujeitos aprenderam os desempenhos treinados, todos eles eventualmente exibiram equivalência de estímulos: eles formaram classes com estímulos auditivos e visuais, envolvendo os estímulos do primeiro conjunto e formaram também classes envolvendo apenas estímulos visuais. (Para os sujeitos retardados, entretanto, a equivalência emergiu após várias sessões de teste). Um teste de nomeação foi aplicado: os vários estímulos eram sucessivamente apresentados aos sujeitos, perguntando-se "o que é isto?". Assim como nos testes de equivalência, também nos testes de nomeação não havia reforço para nenhuma resposta.

Para os estímulos que foram relacionados a modelos auditivos, quatro sujeitos (dois retardados e os dois normais) forneceram nomes consistentes com os nomes falados aos quais estes estímulos foram relacionados.

No entanto, para as classes envolvendo apenas estímulos visuais, apenas um sujeito aplicou um nome comum a todos os estímulos de cada classe.

Sidman e col. afirmam, portanto, que o estudo demonstra que a aplicação de um nome comum não é necessária para a formação de classes.

Poderíamos pensar que estes dados resolveram a questão; no entanto, um trabalho não publicado de Lowe (1986) critica o estudo de Sidman e col. e apresenta resultados contrários.

Lowe utilizou um procedimento para gerar classes de três estímulos, e gravou as sessões de treino e teste. Ele verificou que durante o treino os sujeitos falavam espontaneamente e aplicavam nomes aos estímulos, e durante o teste os sujeitos verbalizavam a relação entre os estímulos de cada classe. No entanto, quando ele aplicou *a posteriori* um teste de nomeação semelhante ao de Sidman e col., ele obteve um resultado surpreendente: os sujeitos nem sempre nomeavam os estímulos, e os nomes que eles davam não eram os mesmos que foram registrados no decorrer do treino e teste. Lowe sugere que as condições do teste de nomeação, especialmente a instrução do experimentador, não evocam as mesmas respostas aos estímulos que a situação de treino e teste.

Um segundo experimento de Lowe acrescenta resultados compatíveis com esta interpretação. Crianças muito jovens, na faixa de dois anos, não formaram equivalência; eles foram então submetidas a um treino de nomeação de estímulos. Depois disto, elas receberam um novo treino e exibiram equivalência.

TRANSFERÊNCIA DE FUNÇÕES ENTRE ESTÍMULOS EQUIVALENTES

Quando ouvimos ou lemos uma palavra, muitas vezes apresentamos reações ou comportamentos semelhantes aos que seriam apresentados diante do próprio objeto, ser ou evento designado pela palavra. Assim, ao ouvirmos a palavra "fogo", poderemos sair correndo de modo semelhante ao que faríamos se víssemos o local pegando fogo. A leitura da palavra "barata" pode ser suficiente para evocar uma parte

das reações emocionais que apresentaríamos ao ver um espécime deste simpático inseto. É tentador supor que as palavras escritas e faladas são equivalentes ao objeto designado e em virtude disto, algumas das funções de estímulo apresentadas pelo objeto transferem-se para as palavras.

Uma formulação geral deste princípio seria a de que as funções de um estímulo transferem-se para os demais membros da classe de estímulos equivalentes. Vários estudos investigaram a transferência de funções em classes de estímulos arbitrários.

Lazar (1977) ensinou adultos normais a apontar sequencialmente para os membros de vários pares de estímulos visuais. Por exemplo, diante da apresentação dos estímulos A1 e A2 (que apareciam em posições randomizadas), os sujeitos aprendiam a apontar para A1 primeiro e para A2 em segundo lugar. Quando B1 e B2 fossem apresentados, os sujeitos aprendiam a apontar primeiro para B1 e em segundo lugar para B2, e de forma análoga para C1 e C2, e D1 e D2. Testes subsequentes demonstraram a formação de duas classes de estímulos: a classe dos estímulos que eram apontados em primeiro lugar e a classe dos estímulos apontados em segundo lugar.

Lazar (1977) investigou então se as funções adquiridas pelos membros de cada classe poderiam ser transferidas para novos estímulos que fossem condicionalmente relacionados respectivamente a membros da classe dos "primeiros" e a membros da classe dos "segundos". Uma tarefa de pareamento com modelo foi então ensinada: novos estímulos eram apresentados como estímulos de comparação e alguns deles (E1 e F1) deviam ser selecionados condicionalmente à presença de modelos da classe dos "primeiros" enquanto outros (E2 e F2) deviam ser selecionados condicionalmente a modelos da classe dos "segundos". Foram conduzidos então testes, nos quais os novos estímulos eram apresentados em tentativas que exigiam o responder sequencial: verificou-se que os sujeitos apontavam para os novos estímulos numa seqüência que correspondia às classes a que pertenciam os modelos a eles relacionados. Quando, por exemplo, E1 e E2 eram apresentados, os sujeitos apontavam primeiro para E1 e em seguida para E2, embora eles nunca tivessem sido explicitamente ensinados a fazer isto.

Portanto, as funções de controle sobre respostas de sequenciação transferem-se para os novos membros que são incorporados à classe de estímulos. Um estudo de Lazar e Kotlarchyk (1986) mostrou que a formação de classes e a transferência de funções pode depender de um estímulo contextual. O mesmo estímulo pode pertencer à classe dos primeiros em presença de um estímulo contextual, e à classe dos segundos em presença de outro estímulo contextual. Desta forma, a mudança do estímulo contextual pode reverter as funções dos estímulos de cada classe. Estes resultados foram confirmados em um estudo de Wulfert & Hayes (1988).

Silverman, Anderson, Marshall & Baer (1986) mostraram a transferência para estímulos equivalentes das funções de audiência adquiridas por determinados estímulos. Crianças com deficiência mental leve aprenderam a fornecer antônimos específicos

a determinados adjetivos em resposta a questões formuladas por um fantoche. Em presença de um fantoche diferente, elas forneciam antônimos diferentes para os mesmos adjetivos. Quando perguntados pelo fantoche A: *"What is the opposite of sweet?"*, os sujeitos aprenderam a responder *"sour"*; quando a mesma pergunta era feita pelo fantoche B, os sujeitos aprenderam a responder *"tart"*. O mesmo foi ensinado para um conjunto de outros adjetivos. Os fantoches adquiriram, portanto, funções de audiência, exercendo controle sobre uma parte específica do repertório verbal dos sujeitos. Outros fantoches foram relacionados aos primeiros através de um treino de pareamento com modelo e testes foram conduzidos para verificar se os fantoches assim relacionados eram estímulos equivalentes. Em seguida, os novos fantoches foram apresentados fazendo questões sobre antônimos; no entanto, as crianças não haviam sido explicitamente ensinadas sobre qual repertório de antônimos era apropriado como resposta a estes fantoches. No entanto, quando perguntadas pela figura que havia sido relacionada ao fantoche A, as crianças respondiam apropriadamente (por exemplo, davam *"sour"* como resposta de *"sweet"*), e quando perguntadas pela figura que havia sido relacionada ao fantoche B as crianças apresentavam respostas do outro repertório (por exemplo, davam *"tart"* como antônimo de *"sweet"*). Os resultados de Silverman e colaboradores indicam, portanto, que as funções de audiência se transferem para outros membros da classe de estímulos equivalentes.

De Rose, McIlvane, Dube, Galpin & Stoddard (1988) estudaram a transferência de funções discriminativas entre classes de estímulos. Os sujeitos foram adultos normais, crianças normais e adultos deficientes mentais treináveis. Eles aprendiam inicialmente uma discriminação simultânea simples. Apresentava-se um arranjo de dois estímulos, designados arbitrariamente como A1 e A2; os sujeitos aprendiam a selecionar A1 (S+), rejeitando A2 (S-). Dois novos estímulos, B1 e B2 eram então utilizados como estímulos de comparação em um procedimento de pareamento com modelo; os modelos eram, respectivamente, os estímulos A1 e A2. Investigava-se então o desempenho dos sujeitos quando confrontados com arranjos apresentando os estímulos B1 e B2. Esta tarefa de teste era semelhante à discriminação simultânea simples ensinada originalmente. No entanto, levando-se em conta apenas as histórias de reforçamento para seleção de B1 e B2, não há base para a seleção de um estímulo em detrimento do outro, uma vez que os sujeitos foram reforçados em igual proporção por escolhas de B1 e B2. No entanto, todos os sujeitos submetidos a este procedimento mostraram uma preferência absoluta por escolhas de B1 em detrimento de B2. Este desempenho documenta a pronta ocorrência de uma discriminação simples que nunca foi explicitamente ensinada. A nova discriminação ocorre porque A1 e B1 fazem parte de uma classe, e as funções de S+ exercidas por A1 transferem-se para B1. O mesmo ocorre com as funções de S- adquiridas por A2, que se transferem para B2.

Posteriormente, dois novos estímulos C1 e C2 foram apresentados como estímulos de comparação, relacionados condicionalmente aos modelos B1 e B2. Quando

C1 e C2 foram apresentados em situação de discriminação simples, C1 foi escolhido em detrimento de C2. Como os sujeitos nunca haviam aprendido diretamente uma discriminação simples com os estímulos B1 e B2, a nova discriminação entre C1 e C2 envolveu uma transferência em dois estágios: do par A para o par B e do par B para o par C.

Dois novos modelos (D1 e D2) foram relacionados condicionalmente aos estímulos de comparação B1 e B2: isto permitiria verificar se as funções discriminativas poderiam transferir-se dos estímulos de comparação B1 e B2 aos modelos D1 e D2. Os resultados foram bastante sugestivos. Quando os estímulos do par B foram utilizados como modelos, relacionados a novos estímulos de comparação (par C), a discriminação simples entre os membros do par C emergiu prontamente. Quando os estímulos do par B foram utilizados como estímulos de comparação, relacionados condicionalmente a novos modelos (par D) a discriminação simples entre os membros do par D também emergiu, embora não tão prontamente quanto no caso anterior. Portanto, os resultados sugeriram a possibilidade de um efeito de direcionalidade da relação condicional: é possível que as funções de estímulo transfiram-se mais prontamente dos modelos para os estímulos de comparação do que na direção inversa, dos estímulos de comparação para os modelos.

Um estudo de da Rose, McIlvane, Dube & Stoddard (1988), forneceu novas indicações desta possibilidade. Dois deficientes mentais treináveis demonstraram a formação de duas classes de estímulos equivalentes, das quais a primeira continha um estímulo nodal[1] que tinha funções de S+ numa discriminação simples, e a segunda continha um estímulo nodal que tinha funções de S- numa discriminação simples. As classes eram estruturadas de tal modo que os estímulos nodais eram relacionados como modelos a um membro (sendo este então apresentado como estímulo de comparação), e como estímulos de comparação a um outro membro (sendo este então apresentado

[1] Fields & Verhave (1987) denominam distância associativa ao número de estímulos nodais que intervêm entre dois determinados membros de classe. Estímulos nodais são estímulos condicionalmente relacionados a dois ou mais estímulos diferentes. Por exemplo, no paradigma mais simples de equivalência, membros de um conjunto de estímulos A são relacionados a membros de um conjunto de estímulos B e também são relacionados a membros de um conjunto de estímulos C. Os estímulos A são estímulos nodais e apenas um estímulo nodal intervém entre cada membro do conjunto B e o membro respectivo do conjunto C. No entanto, se os membros do conjunto A forem relacionados a membros do conjunto B e estes a membros do conjunto C, sendo estes últimos relacionados a membros do conjunto D, então os estímulos dos conjuntos B e C serão estímulos nodais e dois estímulos nodais intervirão na relação entre cada membro do conjunto A e o membro respectivo do conjunto D. Somente um estímulo nodal, no entanto, intervirá na relação entre membros do conjunto A e os membros respectivos do conjunto C. Assim, a distância associativa entre A e C será menor do que a distância associativa entre A e D.

como modelo). Os resultados de de Rose e colaboradores mostraram que as funções discriminativas dos estímulos nodais transferiam-se prontamente para os estímulos de comparação. No entanto, quando os estímulos nodais eram estímulos de comparação, as funções de estímulo não se transferiram para os modelos e a eles relacionados, para um dos sujeitos.

Estes resultados sugerem que a relação entre equivalência de estímulos e transferências de funções pode ser mais complexa, sendo afetada por fatores como a direcionalidade da relação condicional. Estamos atualmente conduzindo um estudo para verificar os efeitos da direcionalidade de treino e também da distância associativa sobre a transferência de funções de estímulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sobre equivalência de estímulos cresceu exponencialmente nos últimos 5 anos. As expectativas quanto à fertilidade da área e quanto à sua aplicabilidade à análise comportamental dos fenômenos relacionados à linguagem e à cognição têm se confirmado. Este texto resume brevemente alguns dos problemas de pesquisa originados desta área e a partir daí podem ser delineadas perspectivas de investigação futura.

Referências:

Bush, K.M., Sidman, M. & de Rose, T. (1989). Contextual control of stimulus classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51.

D'Amato, M.R., Salmon, D.P., Loukas, E. & Tomie, A. (1985). Symmetry and transitivity of conditional relations in monkeys (*Cebus apella*) and pigeons (*Columba livia*). *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 44, 35-47.

De Rose, J.C., Mellvane, W.J., Dube, W.V. & Stoddard, L.T. (1988). Stimulus class formation and functional equivalence in moderately retarded individuals conditional discrimination. *Behavioural Processes*.

De Rose, J.C., Mellvane, W.J., Dube, W.V., Galpin, V.X. & Stoddard, L.T. (1988). Emergent simple discriminations established by indirect relation to differential consequences. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 1-20.

Devany, J.M., Hayes, S.C. & Nelson, R.O. (1986). Equivalence class formation in language-able and language-disabled children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 243-257.

Fields, L. & Verhave, T. (1987). The structure of equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 48, 317-332.

Harzem, P. & Zeiler, M.D. (1981). *Advances in the Experimental Analysis of Behavior: Predictability, Correlation and Contiguity*. New York: Wiley

Honig, W.K. & Staddon, J.E.R. (1977). *Handbook on operant behavior*. New York: Prentice Hall.

Iversen, I., Sidman, M. & Carrigan, P. (1985). Stimulus definition in conditional discrimination. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 297-304.

Lazar, R. (1977). Extending sequence-class membership with matching to sample. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 27, 381-392.

Lazar, R., Davis-Lang, D. & Sanchez, L. (1984). The formation of visual stimulus equivalences in children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41, 251-266.

Lazar, R.M. & Kotlarchyk, B.J. (1986). Second-order control of sequence-class equivalences in children. *Behavioural Processes*, 13, 205-215.

Lipkens, R., Kop, P.M. & Matthijs, W. (1988). A test for symmetry and transitivity in the conditional discrimination performances of pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 49, 395-409.

Lowe, C.F. (1986, maio) *The role of verbal behavior in the emergence of equivalence classes*. Artigo apresentado na Convenção Anual da Association for Behavior Analysis, Milwaukee, EUA.

McDonagh, E., McIlvane, W.J. & Stoddard, L.T. (1984). Teaching conditional relations via matching to sample. *Applied Research in Mental Retardation*, 5, 177-197.

MacIntyre, K.D., Cleary, J. & Thompson, T. (1987). Conditional relations by monkeys: Reflexivity, symmetry, and transitivity. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 49, 395-409.

MacKay, H.A. (1985). Stimulus equivalence in rudimentary reading and spelling. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 373-387.

MacKay, H.A. & Sidman, M. (1984). Teaching new behavior via equivalence relations. In P.H. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (orgs.): *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*, (pp. 493-513). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson & M.D. Zeiler (Orgs.): *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 213-234). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sidman, M. & Cresson, O. (1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalences in severe retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 515-523.

Sidman, M., Cresson, O. & Wilson-Morris, M. (1974). Acquisition of matching to sample via mediated transfer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 22, 261-273.

Sidman, M., Kirk, B. & Wilson-Morris, M. (1985). Six-member stimulus classes generated by conditional-discrimination procedures. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 21-42.

Sidman, M., Rauzin, R., Lazar, R., Cunningham, S., Tailby, W. & Carrigan, P. (1982). A search for symmetry in the conditional discriminations of rhesus monkeys, baboons, and children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 23-44.

Sidman, M. & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

Sidman, M., Wilson-Morris, M. & Kirk, B. (1986). Matching-to-sample procedures and the development of equivalence relations: The role of naming. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 6, 1-19.

Silverman, K., Anderson, S.R., Marshall, A.M. & Baer, D.M. (1986). Establishing and generalizing audience control of new language repertoires. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 6, 21-40.

Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: MacMillan.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Prentice Hall.

Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of Reinforcement. A theoretical Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Spradlin, J.E., Cotter, V.W. & Baxley, N. (1973). Establishing a conditional discrimination without direct training: A study of transfer with retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 556-566.

Spradlin, J.E. & Saunders, R.R. (1986). The development of stimulus classes using match-to-sample procedures. Sample classification versus comparison classification. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 6, 41-58.

Stoddard, L.T. & McIlvane, W.J. (1986). Stimulus control research and developmentally disabled individuals. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 6, 155-178.

Stoddard, L.T. & Sidman, M. (1968). The effects of errors on children's performance on a circle-ellipse discrimination. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 261-270.

Vaughn (1988). Formation of equivalence sets in pigeons. *Journal of Experimental Psychology. Animal Behavior Processes*, 14, 36-42.

Wulfert, E. & Hayes, S.C. (1988). Transfer of a conditional ordering response through conditional equivalence classes. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 125-144.

Zuriff, G.E. (1985). *Behaviorism: A conceptual reconstruction*. New York: Columbia University Press.

ESQUEMAS DE REFORÇAMENTO

LIGIA MARIA DE CASTRO MARCONDES MACHADO
Universidade de São Paulo

Em primeiro lugar sinto-me pouco à vontade com o título do Workshop: em vez de avanços recentes e de novos problemas e soluções, eu me proponho a falar sobre reflexões e perspectivas na área de pesquisa em esquemas de reforçamento. Feito o reparo, vamos lá.

Quando a pesquisa em esquemas de reforçamento começou a ser executada, ela ocupou um papel extremamente importante para o próprio estabelecimento da Análise Experimental do Comportamento. A pesquisa em esquema usava de um ambiente simples e padronizado e de uma resposta arbitrária, exatamente as ferramentas propostas pela A.E.C. Ainda assim, podia mostrar o surgimento e a manutenção de comportamento complexo. A maior prova disso está na obra pioneira de Ferster e Skinner (1957). O livro enciclopédido de Ferster e Skinner (1957) comprou muitos propósitos, entre os quais:

– deixou claras as características do comportamento operante, por oposição ao respondente e ao instintivo, quando mostrou a complexidade de padrões de desempenho que podiam ser universalmente produzidos pela programação das conseqüências;

– permitiu a generalização do efeito de reforçadores diferentes e sujeitos diferentes, dando o modelo para comparação;

– permitiu uma demonstração definitiva do delineamento do sujeito como seu próprio controle;

– deixou claro o poder das contingências atuais, mostrando a reversibilidade do desempenho em situações sucessivas diferentes.

Várias linhas de desenvolvimento se abriram a partir do trabalho pioneiro de Ferster e Skinner, como mostram unanimente todos os revisores e críticos da área (Morse, 1966; Zeiler, 1977, 1979, 1984). Desde então, a pesquisa em esquemas não tem diminuído de ritmo e entusiasmo, em que pesem avaliações em contrário de alguns pesquisadores.

Entre as várias direções que tomaram as pesquisas em esquemas, podemos encontrar, acho, três agrupamentos mais gerais. Havia pesquisas que procuravam apenas gerar padrões, havia pesquisas que utilizavam o esquema como linha de base e havia pesquisas que procuravam entender o desempenho gerado pelos esquemas.

Os pesquisadores que procuravam gerar padrões regulares de comportamento, em geral, o faziam pelo mero prazer estético que a regularidade do comportamento controlado pelo esquema proporcionava. Este filão se esgotou, porém, porque se encerrava em si mesmo, sem produzir avanço do conhecimento (Zeiler, 1984).

Também acho que se esgotou a linha de pesquisa que procurava entender o desempenho gerado pelos esquemas, a partir de uma estratégia de descobrir relações isoladas entre variáveis do esquema e variáveis do desempenho produzido. A análise e a descoberta de relações isoladas não pareceu caminhar muito, em função de não ter sido possível descobrir as regras que determinavam as interações entre as funções isoladas (Zeiler, 1984). Acho possível que as regras de interação não tenham sido encontradas pelo fato de os esquemas serem determinantes fundamentais e irredutíveis do comportamento, como afirma Zeiler, no mesmo trabalho (1984).

O excessivo investimento nessas duas direções de pesquisa em esquema acabou por dar à área a característica de aridez que ela parece apresentar com certa freqüência. Isso ficou claro, também, para os pesquisadores que estavam empenhados na tarefa: à medida que prosseguiam pesquisas deste tipo, foi sendo percebido que o comportamento gerado pelos esquemas ditos simples nem sempre é fácil de ser analisado (Marr, 1984; Zeiler, 1984). A analogia de Marr (1984) para caracterizar esta situação é uma comparação com a Física. Os esquemas seriam para os psicólogos o que as partículas elementares são para os físicos, com a incômoda peculiaridade de que o analista experimental do comportamento começou pelas partículas e não, como os físicos, por fenômenos maiores como a atração entre os corpos ou a gravidade. Além disso, não existe ainda, para os psicólogos, a ponte para passar do nível de partículas para o outro nível de análise, pelo que a análise no nível elementar acaba por se fechar em si mesma.

Minha avaliação, aqui, é mais severa que a de Marr ou Zeiler. Parece-me, freqüentemente, que a pesquisa orientada para uma análise apenas do desempenho produzido por esquema é estéril, no sentido de que se propõe a estudar fenômenos gerados por ela própria, sem a preocupação de se abrir para fora da caixa experimental, sem a preocupação de avaliar o significado comportamental do que está estudando. A fantasia que me ocorre é a de um cachorro perseguindo o próprio rabo: eu programo um esquema que gera uma pausa pós reforço e passo a estudar o mesmo esquema, com o mesmo sujeito e o mesmo equipamento, analisando a pausa que eu mesma produzi.

Escolhi a pausa pós reforçamento como exemplo, estrategicamente, por dois motivos: primeiro, porque foi o meu assunto de pesquisa por muito tempo e, portanto, sou a primeira a ser atingida pela crítica; segundo porque, atualmente, considero que, como ausência de comportamento, só vai ser possível entender a pausa se se descobrir o que o sujeito faz durante a pausa. Portanto, só vou descobrir o que a pausa é ou significa ou o que a controla quando sacudir a poeira e olhar para fora.

Voltando, então, para amarrar um pouco, parece-me que das três estratégias

que caracterizaram os estudos com esquemas, as duas descritas — o prazer estético da regularidade como motivação e a análise de variáveis isoladas — se esgotaram. É nesse sentido que Zeiler afirma, no trabalho que venho citando, que os esquemas são o gigante adormecido; é também nesse sentido que eu acrescento que, se o gigante está adormecido, isso se deve às pessoas mais provavelmente culpadas que são os próprios pesquisadores. Ou seja, novamente, o culpado era o mordomo. . .

Entretanto, é claro que as duas estratégias descritas não esgotam a análise. Se eu pretendesse isso, seria certamente, chamada de mentirosa e confrontada com a grande quantidade de pesquisas que ainda vem sendo feitas em esquemas de reforçamento. Há, ainda, uma perspectiva importante que é a utilização dos esquemas como instrumentos para a descrição e compreensão de relações comportamento-ambiente que transcendem os próprios limites do esquema. Considerando esquemas como instrumento de um ponto de vista amplo, pode-se marcar o início dessa maneira de trabalhar desde o uso dos esquemas como linha de base.

O esquema como linha de base usada para estudar o efeito de outras variáveis foi a estratégia consagrada pelo livro de Sidman (1960). Foi rapidamente incorporada à pesquisa em Análise Experimental do Comportamento porque produzia padrões previsíveis, regulares e sensíveis de comportamento permitindo avaliar o efeito de variáveis manipuladas usando o próprio desempenho do sujeito como referencial.

Como linha de base, porém, logo ficou claro que os esquemas eram determinantes poderosos do comportamento (por exemplo, veja-se o extenso trabalho de Morse e Kelleher, 1970), e que sua influência na modulação do efeito das variáveis manipuladas não podia ser ignorada. A preocupação com efeitos particulares de esquemas particulares levou, então, à abordagem descrita antes, de se tentar entender o comportamento gerado pelo esquema, na forma de uma análise orientada para variáveis. Parece, então, que se fecha o círculo, uma vez que voltamos para o tipo de pesquisa que acabamos de criticar.

Na verdade, apesar da crítica, a abordagem orientada para análise de variáveis do esquema foi frutífera. Ela demonstrou, por exemplo, que o desempenho gerado pelos esquemas é unitário e pode ser usado como unidade; produziu, também um conjunto de relações funcionais descritivas as quais constituem um passo importante na compreensão de comportamentos complexos (Marr, 1984), em que pesam as dificuldades da integração de diversas relações isoladas.

A conclusão, acho, é que ao longo da história da pesquisa em esquemas, cada uma das fases ou dos agrupamentos que descrevi acabou produzindo efeitos. Como tal, cada uma foi importante e necessária e a pesquisa em esquemas foi sendo dialeticamente influenciada em cada etapa. O que resulta hoje, me parece, é o uso dos esquemas principalmente como instrumento, mas como instrumento já calibrado, um uso derivado da estratégia de linha de base mas enriquecido pelos sucessos e fracassos de outras estratégias, cronologicamente simultâneas ou não.

Acho que a grande mudança no uso instrumental dos esquemas foi que ele passou de uma abordagem orientada para o método para uma abordagem orientada para o problema (Neuringer, 1984). Este pesquisador, embora proponha a dicotomia, não reconhece que a passagem já esteja completada, mesmo assinalando a mudança de um caráter auto-voltado (nigrown nature) da pesquisa operante para uma ampliação que engloba teorias, aplicação e formulação de modelos matemáticos. (O problema da resistência de Neuringer é que ele postula a necessidade de se utilizar um critério de aplicação que não me parece necessário; pelo menos, não imediatamente).

Nessa perspectiva – orientada para o problema – esquemas de reforçamento vêm sendo extremamente empregados na pesquisa em Análise Experimental do Comportamento. Acho que, contrariando Zeiler (1984), pode-se dizer que o gigante já acordou, se é que realmente tenha chegado a adormecer. E acordou com a característica que este autor defende como significativa: estudando relações comportamento/ambiente mais gerais do que as colocadas pelo próprio esquema.

Assim ampliada, a pesquisa em esquemas tem assumido formas diversas misturando-se de tal maneira que se desdobrou em outras especializações. Por exemplo, temos, no nosso simpósio, um relato de áreas que considero serem extrapolações da pesquisa em esquemas: o estudo de concorrentes e o estudo de comportamento induzido são, certamente, estudos de esquemas de reforçamento.

Considerando essa perspectiva, a pesquisa em esquemas ainda é o conjunto mais importante em Análise Experimental do Comportamento. Fiz um levantamento dos artigos publicados em quatro volumes do JEAB – 41, 42, 43 e 44, correspondentes a 1984 e 1985. Meus dados mostram que 60,7% das pesquisas se referem a esquemas, usando-os como instrumentos ou mesmo investigando padrões. Em termos de tendências, pude perceber um uso constante de esquemas como recursos e do desempenho em esquemas como dado para o estudo de variáveis de vários interesses. Esses vários interesses me pareceram realmente diversificados, incluindo pesquisa de temas considerados de importância etológica e cognitivista e de importância para formulações teóricas. Como salienta Michael (1984) os aspectos metodológicos que caracterizam a Análise Experimental do Comportamento – comparações inter sujeitos, inspeção visual x testes de significância; orientação para descrição x orientação para a teoria – são logicamente bastante independentes uns dos outros. Acho que estamos assistindo a uma reorganização na hierarquia destes aspectos.

Gostaria, finalmente, de comentar algumas propostas específicas que considero características das tendências predominantes atualmente na pesquisa em esquemas e que dão o tom dos próximos desenvolvimentos.

Em primeiro lugar, a proposta da síntese comportamental, feita por Catania (1983, 1984). Embora não se prenda à área de pesquisa em esquemas, a proposta certamente usa esquemas como instrumentos e a área certamente se beneficia com a proposta. Catania (1983) propõe como estratégia para uma "ciência efetiva do comporta-

mento" a descoberta de fenômenos comportamentais elementares, a análise de desempenhos complexos em termos destes comportamentos elementares e a demonstração da adequação da análise através da síntese apropriada. A síntese consistiria em criar no laboratório desempenho que fosse, em alguns aspectos, análogo ao comportamento humano fora do laboratório. A síntese experimental poderia contribuir para a análise do comportamento, porém, mesmo quando falhasse, como análogo, uma vez que a reconstrução do desempenho (de onde o termo síntese) no laboratório pode revelar aspectos não percebidos ou percebidos de forma distorcida fora do laboratório.

Considero que alguns dos trabalhos que meus orientandos e eu vimos desenvolvendo no momento podem ser considerados sínteses comportamentais. Vou discutí-los daqui a pouco e argumentar porque os considero sínteses. Também considero que são exemplos de sínteses comportamentais as análises de comportamento econômico (Hursh, 1984, por exemplo). Embora esta perspectiva se proponha como uma referência para a Análise do Comportamento, acho que ocorre o inverso, sendo a Análise do Comportamento a referência para a síntese do comportamento econômico. Também seria síntese comportamental o estudo de cooperação/competição usando esquemas como instrumentos (Schmitt, 1984).

Outra tendência que me parece clara é para a quantificação. Nesse empreendimento, esquemas têm sido fundamentais, como mostram os trabalhos com a lei da igualação (Herrnstein, 1970), a resistência à mudança (Nevin, 1974) ou o momentum comportamental (Nevin, 1988). Nevin (1984) chama as variáveis geradas na busca de quantificação de variáveis dependentes de ordem superior porque descrevem e resumem um conjunto de dados e mostram, elas próprias, variações regulares frente a algumas variáveis independentes.

Ainda outra tendência aponta na direção do teste de teorias que, basicamente, procuram entender a natureza do processo de reforçamento. No caminho em direção à teoria, acho que esta tendência passa por uma preocupação ecológica e algumas propostas interessantes para a pesquisa em esquemas são feitas aqui. Considero importante, a propósito, a pesquisa na chamada economia fechada, feita por Collier (1983) e sua equipe. A pesquisa em situação de economia fechada é importante porque permite que se integrem outros aspectos do comportamento ligados à produção de conseqüências à análise do desempenho nos esquemas de reforçamento e porque oferece um quadro teórico relevante para a compreensão do comportamento mantido por esquemas.

O trabalho em esquemas que minha equipe e eu vimos desenvolvendo no momento é amplo e acho que acaba esbarrando em todas as tendências atuais. Isso, embora possa levar a uma superficialidade no trabalho, me parece desejável em princípio porque a variabilidade é fundamental.

Um conjunto do que venho fazendo e pretendo fazer acho que poderia chamar de síntese comportamental. Já em curso há o estudo sobre respostas que produzem

informação, usando a técnica da chamada resposta de observação (Wyckoff, 1952). A resposta de observação tem sido considerada uma preparação adequada para o estudo de reforçamento condicionado. Trata-se de um procedimento em que há dois manipulandos disponíveis. Respostas a um deles produzem reforço primário em esquemas múltiplo ou misto, em fases sucessivas. Respostas ao outro permanecem em extinção, concorrentemente com o múltiplo do manipulando alternativo, ou produzem o estímulo associado ao componente em vigor no alternativo, quando as respostas a este estão sendo reforçadas em esquema misto. Os estímulos associados ao múltiplo seriam reforços condicionados por definição o que se comprovaria se fossem capazes de manter a resposta que os produzisse, que seria a resposta de observação.

A controvérsia existente na literatura sobre a resposta de observação centraliza-se, empiricamente, na questão de ser ou não um reforçador positivo um estímulo associado a extinção (ou um S). Os dados são contraditórios, havendo experimentos que respondem sim (Lieberman, 1972) e experimentos que respondem não (em geral do grupo de Fantino; por exemplo Fantino, Case e Wixted, 1985). A nível teórico, trata-se de explicar quando (e por que) um estímulo seria reforçador condicionado: quando é preditor de reforço ou quando é informativo sobre as contingências em vigor. O trabalho vem utilizando ratos como sujeitos e o procedimento utilizado está resumido nas Tabelas 1 e 2 (Carvalho e Machado, 1988). Os resultados que a Sueli (aluna de mestrado) e eu temos obtido estão mostrados nas figuras que se seguem.

Tabela 1 - Sequência de fases experimentais a que foram submetidos os sujeitos.

Fases	Sessões	Sujeitos 1, 4 e 5		Sujeitos 2 e 3	
		Barra Esq.	Barra Dir.	Barra Esq.	Barra Dir.
1	22	Conc. Ext.	Mult VI30VI120	Conc. Ext.	Mult VI30VI120
2	22	Conc. Mudança Estím.	Misto VI30VI120	Conc. Mudança Estím.	Misto VI30VI120
3	20	Conc. Ext.	Mult EXTVI120	Conc. Ext.	Mult VI30EXT
4	22	Conc. Mudança Estím.	Misto EXTVI120	Conc. Mudança Estím.	Misto VI30EXT
5	–	Idem Fase 3			
6	–	Idem Fase 4, porém com reversão de estímulos			

Tabela 2 - Esquema de apresentação dos estímulos exteroceptivos a que foram expostos os sujeitos em cada fase.

Sujeitos	Fase 1		Fase 3 e 5		Fase 6	
	Luz-pisca	Luz-constante	Luz-p	Luz-c	Luz-p	Luz-c
(1)	VI 30	VI 120	Ext.	VI 120	VI 120	Ext.
(2)	VI 30	VI 120	VI 30	Ext.	Ext.	VI 30
(3)	VI 120	VI 30	Ext.	VI 30	VI 30	Ext.
(4 e 5)	VI 120	VI 30	VI 120	Ext.	Ext.	VI 120

A Figura 1 mostra a média das taxas de respostas das 5 últimas sessões, na barra de reforço primário (água) dos sujeitos 2, 3 e 4 nas quatro fases experimentais. Os 3 sujeitos apresentaram, como seria esperado, taxa de respostas relativamente superior durante o esquema de reforçamento com maior densidade de reforço, nas Fases 1 e 3, em que os componentes eram sinalizados. Nas Fases de misto (2 e 4), ocorre uma aproximação das taxas dos dois componentes. Observe-se que as taxas das respostas tanto em VI30 como em VI120 são baixas, embora suficiente para que todos os reforços programados sejam recebidos.

A Figura 2 mostra a médio dos índices discriminativos para as 5 últimas sessões das 4 fases. A linha reta em 50 mostra ausência de discriminação. As Fases 1 e 3, onde havia sinalização dos componentes, mostram índices em geral maiores, exceto para o sujeito 4 (VI 20Ext.). Nas Fases 2 e 4, em que a sinalização apenas seria produzida pela resposta do sujeito, observa-se que os índices se aproximam de 50, indicando que ocorriu igual número de respostas em ambos os componentes. Apenas para o sujeito 3 ocorre índice próximo a 60% na Fase 4, o que significa que continuou havendo maior número de respostas no componente com maior densidade de reforço, ou seja, continuou havendo controle de estímulos. Provavelmente, o sujeito usou a informação produzida por seu próprio comportamento para atribuir respostas à barra que produzia água.

A Figura 3 mostra a freqüência média das respostas na barra que produz mudança estimulatória, para as 5 últimas sessões nas 4 fases. Observe-se que estas respostas estavam em extinção nas Fases 1 e 3, quando a barra alternativa produzia água em esquema múltiplo. Resposta na barra de mudança estimulatória nas Fases 2 e 4 se transformam por definição em respostas de observação, já que produzem os estímulos

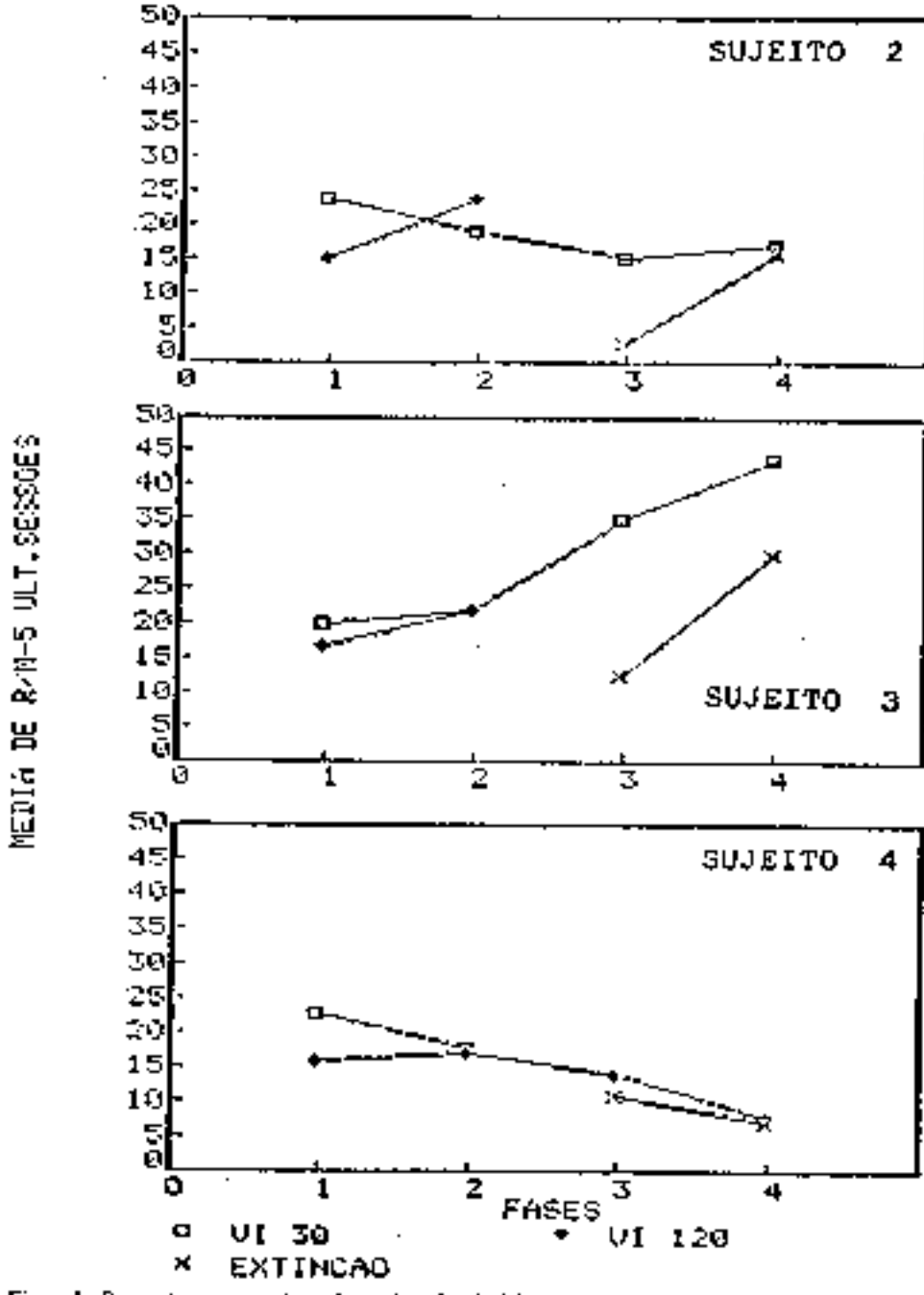


Figura 1 - Respostas por minuto na barra do ref. primário.

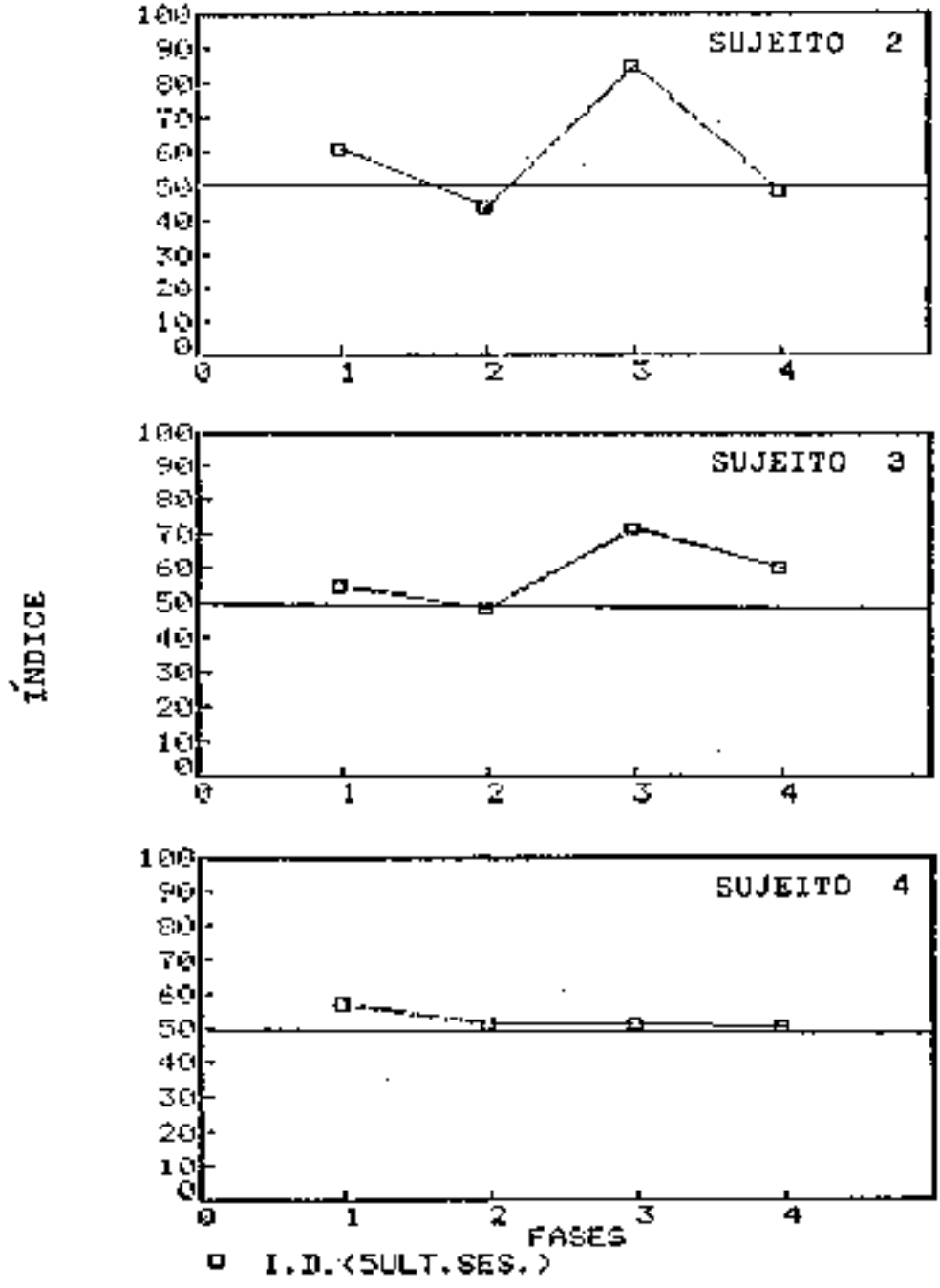


Figura 2 - Média do índice discriminativo.

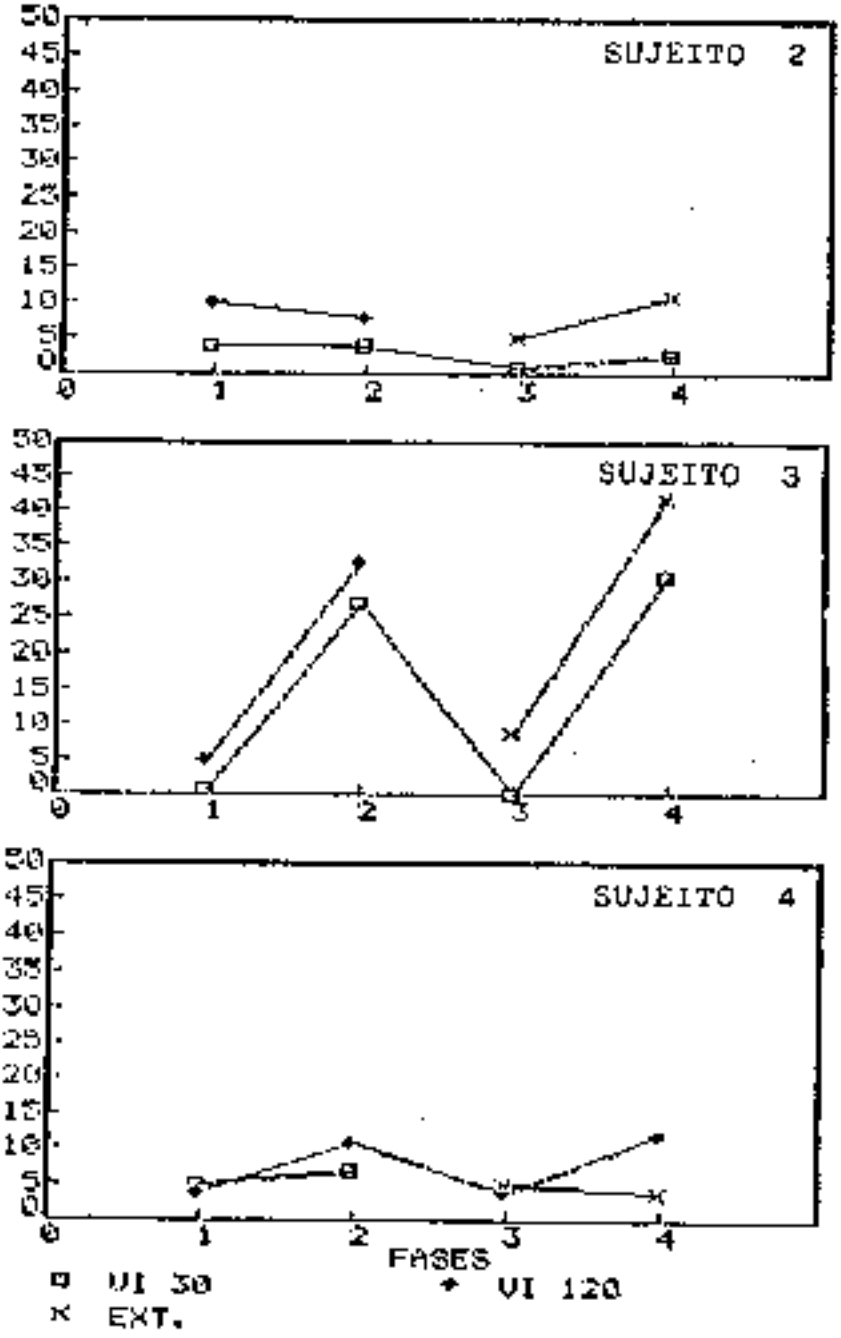


Figura 3 - Média de respostas na barra de mud. est. das 5 últimas sessões.

associados ao componente em vigor na barra que produz água. Dentre os 3 sujeitos apenas o de nº 3 revelou uma importante diferença entre as respostas no manipulando que produzia estímulos nas Fases 1 e 3 em relação às Fases 2 e 4, quando a barra de mudança estimulatória produz o estímulo sinalizador do esquema. O sujeito 4 mostra também um leve aumento nas Fases 2 e 4 em relação a 1 e 3. O sujeito 2 não revela nenhuma tendência.

A Figura 4 mostra o tempo médio de luz acesa para cada resposta à barra de mudança estimulatória, considerando-se as 5 últimas sessões das Fases 2 e 4. Por imposição do procedimento cada resposta produzia 12 segundos de luz acesa e respostas seguidas não prolongavam a duração deste período. De modo geral, nota-se que ocorre um período de luz acesa de 12 segundos para cada resposta. Isso significa que era dada uma resposta no escuro, produzia-se o período regulamentar de luz e se ocorresse uma nova resposta à barra de mudança estimulatória, esta resposta era dada novamente no escuro. Os casos em que isso não ocorreu são na Fase 2, VI30, sujeito 2 e VI120, sujeito 4, em que havia cerca de três respostas para cada dois períodos de luz acesa. Mais notável é na Fase 4, VI30 o sujeito 3 que emite duas respostas para cada período de luz acesa o que significa que 50% das suas respostas eram emitidas no escuro e 50% no claro. Portanto, apenas metade das respostas na barra de mudança estimulatória produz, de fato, alguma mudança e, portanto, alguma informação.

A Figura 5 mostra a distribuição de reforços durante a Fase 2, em termos da porcentagem de reforços obtidos durante a presença do estímulo pelo sujeito. Considerando-se que apenas o sujeito 3 emitiu um número de respostas de observação razoavelmente alto apenas os dados deste sujeito são apresentados. De maneira geral, a maioria dos reforços foi liberada na ausência dos estímulos produzidos pela resposta de observação. Isso significa que o escuro, que poderia ser considerado o estímulo presente durante a vigência do esquema misto, estava sendo associado ao reforço ao longo das sessões e, portanto, estava se tornando S+. Ao mesmo tempo os estímulos produzidos pela resposta do sujeito — luz constante e luz pisca — se transformavam, provavelmente em estímulos neutros ou mesmo em S-. Podemos supor que se as Fases 2 e 4 fossem prolongadas, o número de respostas de observação diminuiria.

Finalmente, a Figura 6 apresenta a freqüência de respostas de observação nas 15 últimas sessões das Fases 2 e 4, de acordo com os estímulos produzidos, para o sujeito 3. Na verdade, o sujeito 3 está sendo apresentado ainda devido ao fato de ter emitido uma freqüência de respostas maior e, portanto, salientar as tendências mostradas por todos os sujeitos. Para todos a ocorrência de resposta de observação foi maior no componente de menor densidade de reforço. Outro aspecto comum é a diferença maior entre a freqüência de respostas nos dois componentes quando estes têm uma diferença maior também na densidade de reforços. Isso pode ser visto pela separação das curvas das Fases 2 e 4.

Embora a investigação ainda não esteja terminada alguns pontos podem ser salientados.

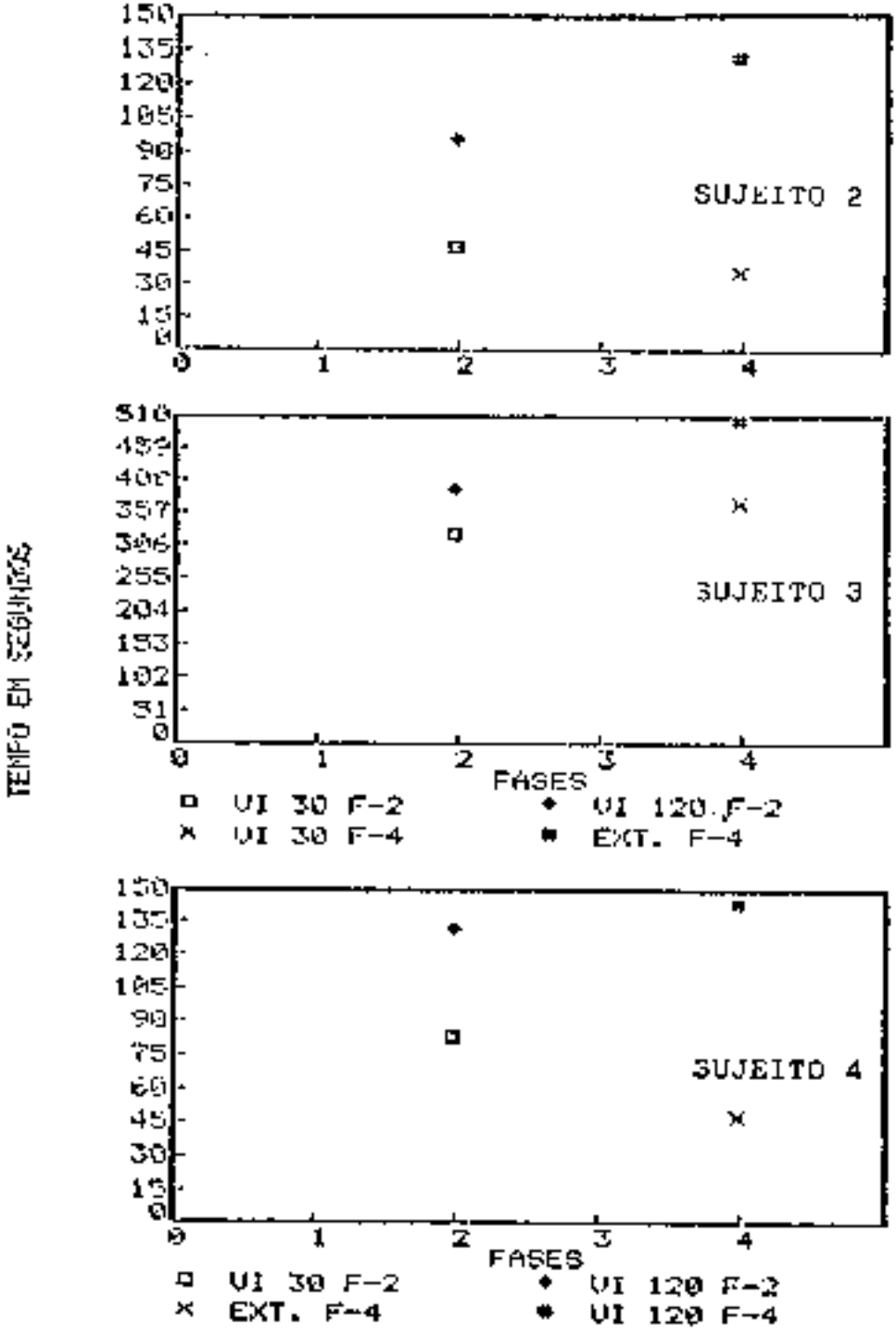


Figura 4 - Tempo de exposição ao estímulo (luz).

SUJEITO 3

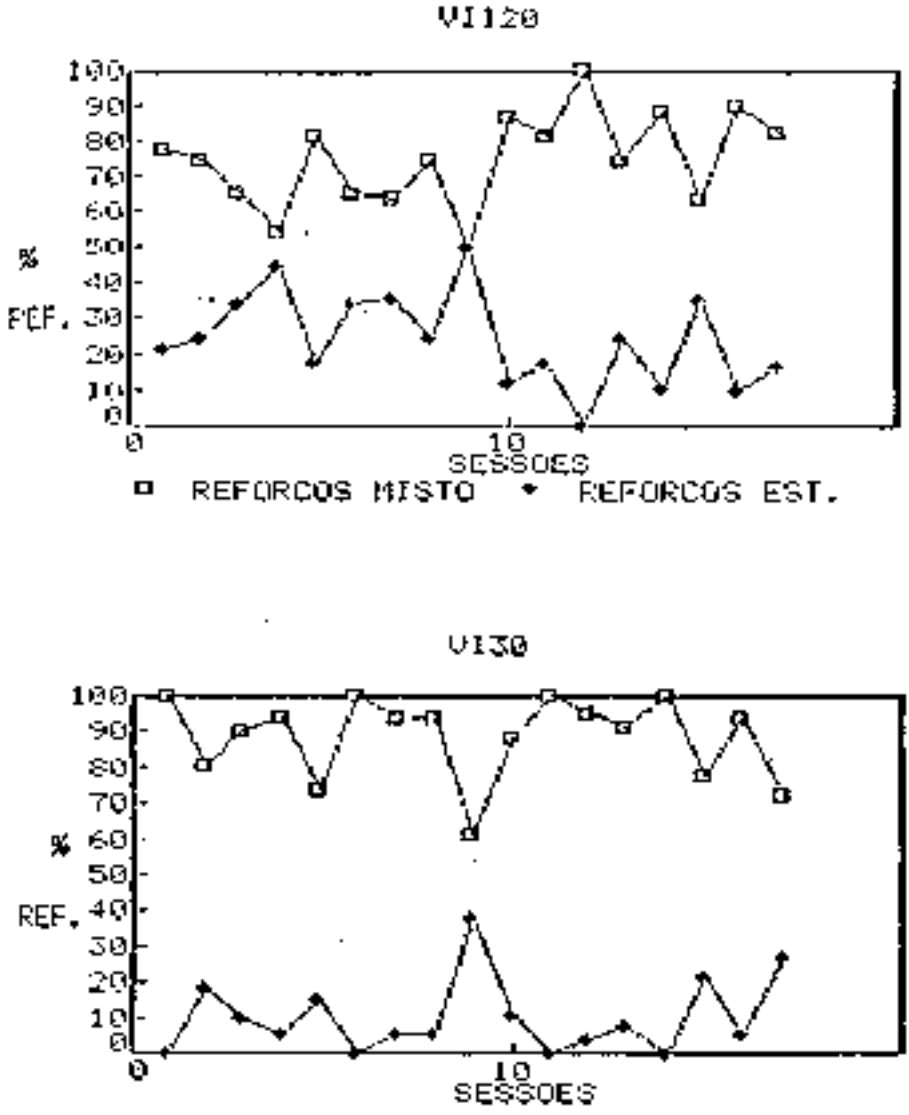


Figura 5 - Distribuição de reforços durante o misto (escuro) e durante o estímulo.

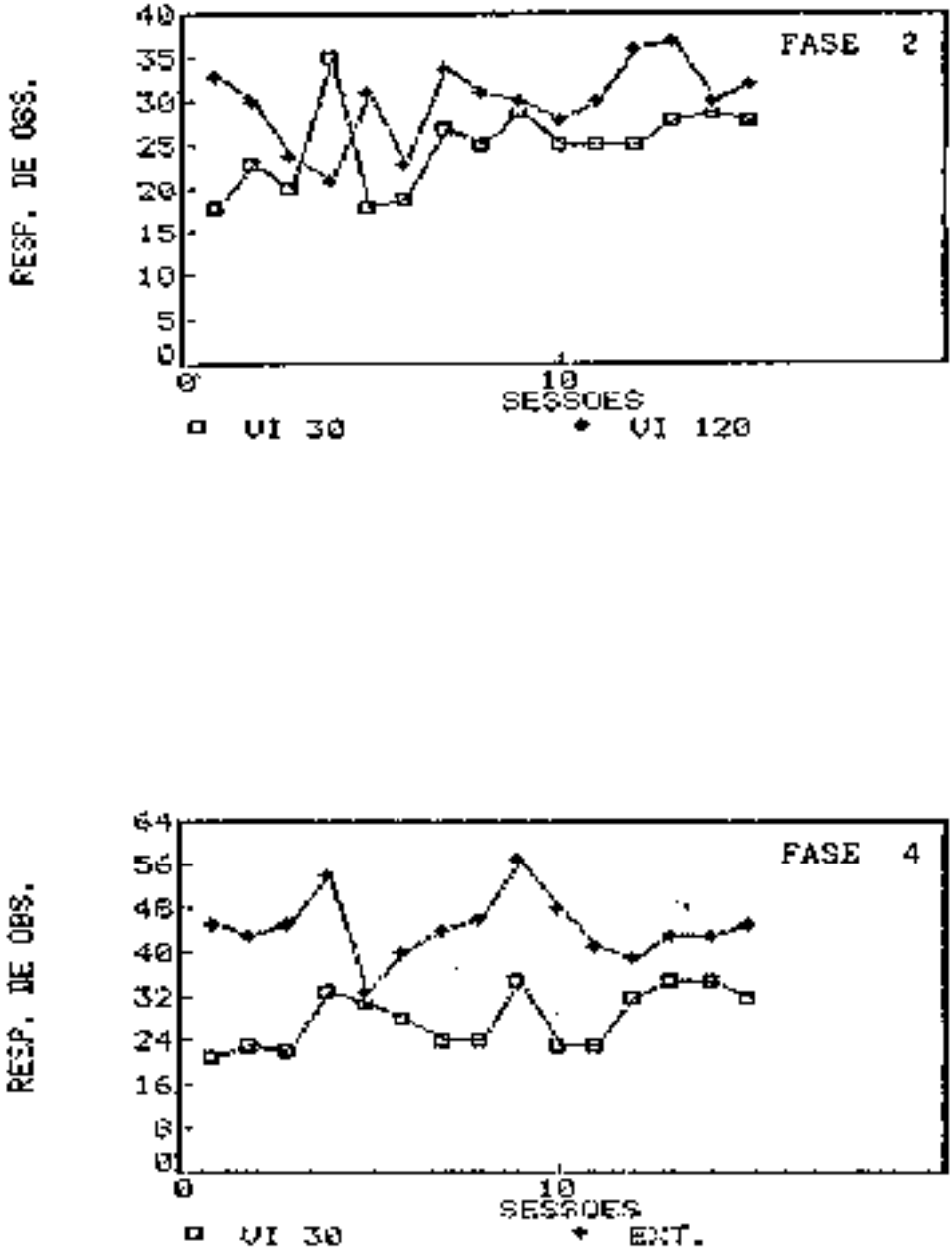


Figura 6 - Respostas de observação do sujeito 3 (15 últimas sessões).

1 º) Ocorre de fato, como se previa, um aumento na freqüência das respostas de observação nas fases de misto em relação às de múltiplo. Isso significa que as conseqüências produzidas pela resposta de observação, por definição, são reforçadores positivos.

2 º) Ao contrário das afirmações dos teóricos do reforço condicionado a freqüência da resposta de observação foi sempre maior no componente de menor densidade de reforço. Observe-se que, na Fase 4, este componente era extinção e o estímulo que o sinalizava, por definição era um S-. Ainda assim, a apresentação deste estímulo contingentemente a uma resposta operante produziu um aumento na freqüência dessa resposta.

3 º) Em relação ao controle de estímulos sobre o desempenho em múltiplo, notamos que o sujeito 2 contraria as afirmações da literatura porque mostra bom controle por estímulos na Fase 3 (I.D. por volta de 80%) e emite uma freqüência baixa de respostas de observação na Fase 4.

4 º) A ocorrência de resposta de "observação" na presença da luz mostra que ocorre algum outro controle além do controle pela conseqüência. De alguma forma, no caso presente, o esquema de menor densidade de reforço parece induzir respostas no manipulando alternativo.

Uma das fases ainda não realizadas prevê uma reversão na sinalização do misto/múltiplo e me parece que os dados produzidos devem ser interessantes, já que um estímulo sinalizador de baixa freqüência de reforço passará a não sinalizar nada e, se continuar a ser produzido, passará a sinalizar alta freqüência de reforço, fornecendo, ao longo do processo, um acompanhamento do processo de extinção/aquisição no desempenho dos ratos.

Esta pesquisa constitui uma síntese comportamental porque estamos usando elementos da análise do comportamento (esquemas múltiplos e mistos e produção de conseqüências sensoriais sinalizadoras) para montar uma situação mais complexa e análoga à do comportamento humano que é a de buscar informações. A montagem da síntese vem permitindo uma avaliação da própria preparação e tem possibilitado descobrir aspectos que não haviam sido detectados na análise, como a influência do próprio esquema de linha de base na determinação da freqüência de ocorrência da resposta de observação. Como uma síntese, representa um olhar para fora do próprio esquema, uma orientação para o problema, sem perder o poder de avaliar a preparação.

Ainda na mesma perspectiva, temos dois projetos de pesquisa que pretendem o estudo de comportamento controlado por regras em animais. Vou descrevê-los rapidamente e receio que superficialmente, já que se trata de um assunto no qual estou acabando de chegar.

O primeiro deles, já elaborado e com um experimento exploratório em andamento sob responsabilidade da Claudia Miranda bolsista de Iniciação Científica, usa esquemas encadeados FI e atraso de reforço com apresentação sinalizada do reforço.

A idéia básica consiste em programar três componentes sucessivos de FI, sinalizados por cores diferentes projetadas no disco de resposta. O terceiro componente é seguido por um período de time-out de duração variável ao fim do qual o disco é iluminado por uma das cores associadas a um dos componentes de FI e o reforço é liberado. Nossa expectativa situa-se em torno componente no qual a taxa de respostas será maior: naquele mais próximo do reforço, independentemente da sinalização ou se naquele cujo estímulo sinalizador aparece associado ao reforço. Ou seja: vai prevalecer a imediaticidade do reforço ou um controle pela sinalização (ou pela regra) de atribuição de reforços?

Neste caso, estamos, supostamente montando no laboratório uma situação análoga à que ocorre no comportamento humano quando uma pessoa é reforçada hoje pelo comportamento adequado emitido ontem a esta contingência é claramente especificada. Acho que é uma situação mais complicada que a da busca de informações, em termos de análogo, por conta da novidade que o controle pela regra parece ser no controle do comportamento de pombos. Mas a demonstração do controle pela regra sobre o comportamento de pombos poderia ser um passo em duas direções: a da continuidade entre ser humano e animais e da identificação de aspectos não verbais, necessariamente, mas presentes no comportamento verbal.

Exatamente na mesma direção, tenho um projeto que me parece interessante mas que não elaborei ainda completamente. Seria a instalação simultaneamente de duas discriminações condicionais, com estímulos diferentes, em um mesmo sujeito, seguida da reversão de uma delas. A variável medida seria o número de escolhas de cada estímulo de comparação feito, em extinção, na outra discriminação condicional simultaneamente instalada. Embora a direção seja a mesma do experimento anterior, aqui não há um uso importante de esquemas de reforçamento. Acho que esta é uma conseqüência da orientação para o problema: o instrumento usado deverá ser, sempre, o mais adequado para o problema que se pretende estudar e o controle sobre o comportamento do pesquisador não será feito por nomes de áreas.

Tenho algumas outras pesquisas com esquemas em andamento, que usam esquemas concorrentes de reforçamento. São, basicamente, orientadas para a teoria procurando descrever a resposta de alternação em conc VIFI e VTVT e estratégias de escolha em conc VRVR com três chaves de respostas. Os primeiros resultados do conc VTVT vão ser relatados aqui (Miranda e Machado, 1988); o conc VIFI está ainda muito incipiente e o conc VRVR ainda não foi iniciado. Acho que não vale a pena detalhá-los mais porque não há novidade em relação ao conteúdo principal da minha exposição e porque não se trata, na verdade, do ponto mais central do meu interesse, pelo menos no momento.

Referências:

Carvalho, S.G. de e Machado, L.M. de C.M. (1988). A ocorrência da resposta de observação em mistos de diferentes freqüências de reforço. Comunicação apresentada na XVIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Catania, A.C. (1983). Behavior analysis and Behavior synthesis in the Extrapolation from Animal to Human Behavior. Em G.C.L. Davey (Org.). *Animal Models of Human Behavior*. Chichester Wiley.

Catania, A.C. (1984). *Learning*. Englewood Cliffs: Printice Hall.

Collier, G.H. (1983). Life in a closed economy: The ecology of learning and motivation. Em M.D. Zeiler e P. Harzem (Org.). *Advances in Analysis of Behavior*. Vol. 3. Biological factors in learning. Chichester: John Wiley.

Fantino, E., Case, D.A., Wixtex, J. (1985). Human observing: maintained by negative informative stimuli only if correlated with improvement in response efficiency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 43, 289-300.

Foster, C.B. e Skinner, B.F (1957) *Schedules of Reinforcement*. New York. Appleton-Century.

Hernstein, R.J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13, 243-266.

Hursh, S.R. (1984). Behavior Economics. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 435-452.

Lieberman, D.A. (1972). Secondary reinforcement and information as determinants of observing behavior in monkeys. (*Macaca mulatta*). *Learning and Motivation*. 3, 341-358.

Marr, M.J. (1984). Conceptual approaches and issues. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 363-376.

Michael, J. (1984) Behavior analysis: a radical perspective. Em B.L. Hammonds (Org.) Master Lecture Series. Vol. 4: *Psychology of Learning*. Washington; American Psychological Association.

Miranda, C. e Machado, L.M. de C.M. (1988). Comportamento de escolha em esquemas concorrentes de tempo variável – Comunicação apresentada na XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Morse, W.H. (1966). Intermittent reinforcement. Em W.K. Honig (Org.). *Operant behavior: Areas of research and application*. New York; Appleton Century

Morse, W.H. e Kelleher, R.T. (1970). Schedules as fundamental determinants of behavior. Em. W.N. Schoenfeld (Org.). *The theory of reinforcement schedules*. New York: Appleton-Century.

Neuringer, A. (1984). Melioration and self experimentation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 397-406.

Nevin, J. (1974). Response strength in multiple schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 21, 389-408.

Nevin, J.A (1984). Quantitative Analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 421-434.

Nevin, J.A. (1988). Behavioral Momentum and the Partial Reinforcement Effect. *Psychological Bulletin*, 103(1), 44-56

Schmitt, D.R. (1984). Behavioral Economics. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 435-452.

Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research*. New York: Basic Books.

Wyckoff, L.B. (1952). The role of observing responses in discrimination learning. *Psychological Review*, 59, 431-442.

Zeiler, M.D. (1977). Schedules of reinforcement: the controlling variables. E. W.K. Honig e J.E.R. Staddon (Org.). *Hnad book of Operant Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall,

Zeiler, M.D. (1979). Output dynamics. Em M.D. Zeiler e P. Harzem (Org.). *Advances in Analysis of Behaviour* Vol. 1. Reinforcement and the Organization of behaviour. Chichester, Inglaterra: John Wiley.

Zeiler, M.D. (1984). The sleeping giants: reinforcement schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 485-493.

PSICOFARMACOS E O CONTROLE DO COMPORTAMENTO

MARIA TERESA ARAUJO SILVA
Universidade de São Paulo

Nesta sinopse da palestra apresenta-se um "panorama" atual da Farmacologia Comportamental, lembrando primeiro a história desta área, especialmente no que se refere ao trabalho de Peter Dews, da Universidade de Harvard. Dews derivou da análise experimental do comportamento a perspectiva de que o estudo de drogas que afetam o comportamento deve passar pelas variáveis que afetam esse mesmo comportamento. A marca do trabalho de Dews é o estudo da interação de drogas com o esquema de reforço de uma resposta operante (1, 2) e levou à definição de uma nova disciplina, a farmacologia comportamental, e ao conceito de "mecanismo de ação comportamental", conceito análogo ao da farmacologia tradicional.

Curiosamente, os próprios trabalhos de Dews acabaram afastando a investigação do problema central de como o ambiente passado e atual interagem com a droga. Na verdade, o estudo da taxa-dependência correlacionava duas variáveis dependentes, a taxa controle e a taxa pós-droga. Com isso, as variáveis independentes que controlam o comportamento foram relegadas a um papel secundário durante um longo período, até outros dados começarem a mostrar, de novo, que variáveis que controlam a taxa podem interagir independentemente com a droga. Geller (3) já mostrara que as baixas taxas geradas pela punição são alteradas diferencialmente por drogas, em comparação com taxas equivalentes geradas por reforçador positivo. Também Terrace (4) salientara a importância da história de treino, ao mostrar que a clorpromazina e a imipramina agem diferentemente sobre a discriminação dependendo da forma de aprendizagem, com ou sem erros. Surgiram demonstrações de que o tipo de estímulo reforçador interage também com a droga: o pentobarbital aumenta mais o comportamento suprimido quando a punição é choque do que quando a punição é TO (5). Branch e Gollub (6) mostraram que o efeito taxa-dependente sobre o FI era melhor explicado em termos de mudanças na pausa pós-reforço do que de mudanças nas taxas locais em si.

Atingida a compreensão de que a taxa-dependência não é necessária nem substitui outra análise, com a qual não é incompatível (7, 8), por volta de meados da década de 70 a farmacologia comportamental se desvinculou do compromisso com a taxa-dependência e se voltou para o estudo das drogas como estímulo discriminativo, trabalho marcado inicialmente pela contribuição de Overton, e que se mostrou útil na classificação de drogas (9).

Com a explosão do conhecimento sobre receptores centrais nos últimos dez anos, o controle discriminativo por drogas adquiriu status de "teste farmacológico", ao

permitir inferências sobre o modo de ação de drogas no receptor: se duas drogas possuem propriedades discriminativas semelhantes deduz-se que é porque se ligam ao mesmo receptor. Há outras áreas, contudo, em que a análise do mecanismo comportamental da ação de drogas é a ênfase principal, e o objetivo é verificar se variáveis como privação, tipo de estímulo discriminativo, tipo de estímulo reforçador, história de condicionamento, etc, interagem diferencialmente para produzir determinado efeito. Destacam-se alguns exemplos de que se vem fazendo atualmente nessa perspectiva, investigando: a) o modelo da auto-administração, em que a droga se torna ela mesma uma variável comportamental, na qualidade de estímulo reforçador (10); b) o mecanismo da tolerância, outro aspecto fundamental da ação de drogas de abuso (13, 14, 15), como se vê nos trabalhos de Siegel (11, 12), mostrando a importância do condicionamento clássico na tolerância à morfina e ao álcool; c) a relação entre efeito da droga e natureza do reforçador (16, 17); d) interações finas entre drogas e estímulos discriminativos (18).

Tratei de aspectos da farmacologia comportamental em que se estuda como a droga interage com variáveis que normalmente afetam o comportamento, e como se torna ela própria uma variável comportamental, como S^D ou S^Δ. Não quero deixar de mencionar, de passagem, que há uma outra faceta da psicofarmacologia que interessa muito aos psicólogos, na tradição de Neal Miller e Jeffrey Gray: o uso da droga como um instrumento para esclarecer questões comportamentais. Por exemplo, há a proposta de um modelo animal de comunicação interpessoal de estados internos, usando drogas para gerar esses estados privados (19).

Esse experimento sobre "estados internos" nos leva ao último ponto que queria discutir, o estudo da criação de modelos em psicofarmacologia. A ciência experimental precisa de modelos que reproduzam, em laboratório, fenômenos complexos de relevância fora do laboratório, e essa é uma área que a análise experimental do comportamento poderia impulsionar (20, 21, 22).

Em síntese, o que se depreende deste rápido panorama é que o desenvolvimento da farmacologia comportamental tem sido mais lento do que se pronunciara, e que, por isso mesmo, seu potencial ainda não foi totalmente revelado (23, 24).

Referências:

1. Dews, P.B. - Studies on behavior: I. Differential sensitivity to pentobarbital of pecking performance in pigeons depending on the schedule of reward. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*, 1955: 113, 393-401.
2. Kelleher, R.T. e W.H. Morse - Escape behavior and punished behavior. *Federation Proceedings*, 1964. 23, 808-817.
3. Geller, I. e J. Seifter - The effects of meprobromate, barbiturates, d-amphetamine and promazine on experimentally induced conflict in the rat. *Psychopharmacologia*, 1960: 1, 482-492.

4. Terrace, H.S. - Errorless discrimination learning in the pigeon: Effects of chlorpromazine and imipramine. *Science*, 1963; 140, 318-319.
5. Branch, M.N., G. Nicholson e S.L. Dworkin - Punishment-specific effects of pentobarbital: Dependency on the type of punisher. *JEAB*, 1977; 28, 285-295.
6. Branch, M.N e L.R. Gollub - A detailed analysis of the effects of d-amphetamine on behavior under fixed - interval schedules. *JEAB*, 1974; 21, 519-539.
7. Gonzalez, F.A. e L.D. Byrd - Mathematics underlying the rate-dependency hypothesis. *Science*, 1977; 195, 546-550.
8. Howell, L.L., L.D. Byrd e M. Jackson Marr - Similarities in the rate-altering effects of white noise and cocaine. *JEAB*, 1986; 46, 383-394.
9. Massey, B.W. e D.E. McMillan - Effects of body - weight on discriminative-stimulus control by phencyclidine in the pigeon. *JEAB*, 1987; 47, 223-239.
10. Carroll, M.E. e R.A. Meisch - Increased drug-reinforced behavior due to food-deprivation. In T. Thompson, P.B. Dews e J.E. Barrett (Eds.), *Advances in Behavioral Pharmacology* (vol. 4, pp. 47-88). New York: Academic Press, 1984.
11. Siegel, S. The role of conditioning in drug tolerance and addiction. In: Keehn, J.D. (ed.) *Psychopathology in Animals* (pp. 143-168). New York: Academic Press, 1979.
12. Siegel, S. e J. Mac Rae - Environmental specificity of tolerance. *Trends Neurosci*, 1984; 7, 140-143.
13. Kruk, M.D. e D. Bennett - Conditioned activity and the interaction of amphetamine with morphines activity effects. *Behav. Neural Biol.*, 1987; 48, 422-433.
14. Hoffman, S.H., M.N. Branch e G.M. Sizemore - Cocaine tolerance: acute versus chronic effects as dependent upon fixed-ratio size. *JEAB*, 1987; 47, 365-376.
15. Nader, M.A. e T. Thompson - Interaction of methadone, reinforcement history, and variable-interval performance. *JEAB*, 1987; 48, 303-315.
16. Gallizio, M. e M. Perone - Variable-interval schedules of timeout from avoidance: effects of chlordiazepoxide, CGS 8216, morphine, and naltrexone. *JEAB*, 1987; 47, 115-126.
17. Barrett, J.E. - Modification of the behavioral effects of drugs by environmental variables. In L.S. Seiden e R.L. Balster (Eds.), *Neurology and Neurobiology* - vol. 15, *Behavioral Pharmacology: The Current Status* (pp. 7-22). New York: Liss, 1985.
18. Wilkin, J.M. - Effects of chlorpromazine on fixed ratio responding: modification by fixed-interval discriminative stimuli. *JEAB*, 1986; 45, 195-205.
19. Lubinski, D. e Thompson, T. - An animal model of the interpersonal communication of interoceptive (private) states. *JEAB*, 1987; 48, 1-15.
20. Heyman, G.M. - A parametric evaluation of the hedonic and motoric effects of drugs: pimozide and amphetamine. *JEAB*, 1983; 40, 113-122.
21. Heyman, G.M. e B. Beer - A new approach for evaluating the behavioral effects of anti-psychotic drugs. *Trends* Pharmacol. Sciences, 1987; 8, 388-393.
22. Branch, M.N. - Rate-dependency, behavioral mechanisms, and behavioral pharmacology. *JEAB*, 1984; 42, 511-522.

23. Branch, M.N. - Behavioral pharmacology today: a review of Advances in Behavioral Pharmacology, vol. 4, and Behavioral Pharmacology: The Current Status. *The Behavior Analyst*, 1986: 9, 107-115.

24. Mc Auley, K. e J.C. Leslie - Molecular analyses of the effects of d-amphetamine on fixed-interval schedule performances of rats. *JEAB*, 1986: 45, 207-219.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO: CONTROLE AVERSIVO E ESQUIVA

ELENICE A. DE MORAES FERRARI
Universidade Estadual de Campinas

Na análise do comportamento um objetivo primordial é a descrição eficiente da interação entre comportamento e eventos ambientais. Nessa interação a ênfase é colocada no lado ambiental, buscando princípios que possam ser traduzidos diretamente em procedimentos que produzam padrões regulares e fidedignos de comportamentos (Ferrari, 1887; Hineline, 1984). Esse tipo de esforço teórico-metodológico tem sido eficiente na identificação de um grande número de princípios. As relações respostas-conseqüências constituem uma categoria fundamental desses princípios e permitem a definição de comportamento operante por meio de processos de reforçamento e punição. A outra categoria que também ocupa um lugar prioritário é a que define comportamento em termos de seus eventos imediatamente antecedentes, caracterizando o comportamento respondente por meio de relações estímulo-respostas e associações estímulo-estímulo. Ambas as categorias de princípios comportamentais tem sido verificadas e discutidas no âmbito das interações comportamento-ambiente que definem os diferentes tipos de controle do comportamento. Desse modo, tem sido possível identificar esses princípios comportamentais em diferentes tipos de interações e, a partir daí analisar a sua função em contextos de controle por eventos apetitivos ou aversivos.

Na realidade, desde Thorndike (1911) tem sido enfatizada a existência de diferentes tipos de relações entre comportamentos e ambiente, ênfase que constitui as bases da diferenciação entre controle positivo ou apetitivo e controle negativo ou aversivo. O enunciado original da Lei do Efeito de Thorndike (1911) propunha dois tipos básicos de efeitos-satisfação ou recompensa e desconforto ou punição - e, ao mesmo tempo, dois tipos de processos comportamentais correlacionados com esses efeitos - a repetição ou fortalecimento e a não repetição ou enfraquecimento de uma resposta. Embora Thorndike tenha revisto a sua formulação e, praticamente, tivesse rejeitado a lei do efeito negativo, ainda continuou mantendo essa distinção. Na medida em que ele considerava que os efeitos desagradáveis eram menos eficazes na modificação de comportamentos, colocava, implicitamente, que esses efeitos eram diferentes daqueles englobados na lei do efeito positivo. Desde então, sob o ponto de vista conceitual, a área de análise comportamental do controle aversivo tem sido definida em termos de punição e de reforçamento negativo. Tradicionalmente, essa área tem sido caracterizada por procedimentos próprios, fenômenos próprios e interpretações próprias (Hineline, 1984).

De um modo bastante geral, pode-se colocar que os fenômenos que caracterizam a área de controle aversivo podem ser descritos por relações entre o comportamento e uma classe especial de eventos. São essas relações que possibilitam a definição desses estímulos como aversivos. Um tipo de relação entre comportamento e ambiente, que define o estímulo como aversivo, é a que determina que uma resposta é fortalecida quando tem como conseqüência a posposição, redução ou prevenção de algum evento ou eventos. O aumento na ocorrência da probabilidade futura dessa resposta identifica um processo de reforçamento negativo. Os estímulos cuja posposição, redução ou atraso é contingente a emissão da resposta, são denominados estímulos aversivos e atuam como reforçadores negativos; as respostas são classificadas como respostas de esquiva (Herrnstein, 1969; Hineline, 1984; Schoenfeld, 1969; Skinner, 1953).

Esquiva constitui um dos fenômenos que tem sido amplamente estudado no controle aversivo do comportamento e é sobre esse fenômeno que focalizaremos a presente análise. No presente trabalho pretende-se identificar os contextos em que as duas categorias de princípios de relações comportamento-ambiente tem sido verificadas e discutidas no âmbito desta área de controle aversivo. Para isso abordaremos algumas das questões que, em nosso entender, tem caracterizado o desenvolvimento dos estudos de esquiva.

1. Interação operante-respondente:

A. A teoria de dois fatores em esquiva

O problema da interação entre as duas categorias de princípios comportamentais, instrumental e reflexo ou operante e respondente, constitui na realidade um tópico que tem sido central em toda a história do estudo de esquiva. Essa questão expressou e fundamentou toda a discussão da teoria dos dois fatores ou dois processos em esquiva.

Poderíamos contar essa história dizendo "era uma vez um russo chamado Ivan Petrovich Pavlov, que trabalhava incansavelmente num grande e famoso laboratório. . ." Porém, essa é uma longa história que já foi contada muitas vezes antes e que teve uma excelente versão relatada por Herrnstein (1969). Importante é assinalar, no momento, que a partir da contribuição original de Pavlov muitos outros pesquisadores se envolveram na busca dos fatores envolvidos no controle e mudanças adaptativas do comportamento. Quase que ao mesmo tempo em que Pavlov descrevia o reflexo condicionado a partir dos estudos de salivação no cão, Bekterev descrevia o condicionamento motor a partir da análise da resposta de flexão da perna, também em cães. O procedimento desenvolvido por Bekterev, como é assinalado por Herrnstein (1969), permitia a análise de duas funções para a resposta de flexão da perna numa situação em que o choque elétrico na pata era pareado com um estímulo neutro: poderia ser uma

resposta de fuga, se terminasse o choque tão logo ele ocorresse, ou uma resposta de esquiva, se ocorrendo frente ao estímulo neutro impedisse a apresentação do choque.

Foram tais procedimentos que praticamente introduziram o estudo de comportamentos identificados como de esquiva, e que claramente tinham efeitos sobre o ambiente, mas que eram discutidos basicamente em termos de associações do tipo descrita por Pavlov, ou seja, estímulo-estímulo. Como afirma Hernstein (1969), a ambigüidade existente no procedimento básico resultou numa complicação correspondente na explicação de esquiva, colocando a noção de contiguidade como central. A partir da década de trinta, muitos experimentos passaram a ser realizados na tentativa de resolver essa ambiguidade. Schlosberg (1934) fez um experimento em que pela primeira vez os dois procedimentos – fuga e esquiva – foram programados e analisados em separado. Com a publicação do trabalho de Brogden, Lipman & Culler (1938), o estudo de esquiva passou a ser considerado como uma área de investigação e não mais como uma variante do condicionamento reflexo. Em seguida, os trabalhos de Mowrer vieram a trazer mais refinamento metodológico, não somente pelas análises dos parâmetros temporais envolvidos no pareamento dos estímulos, mas pela análise precisa da contingência de fuga. Isso resultou numa mudança a nível conceitual e na formulação da teoria dos dois fatores em esquiva, que explica a aprendizagem de esquiva como resultado da operação de relações respostas-conseqüências as quais se sobrepõem relações estímulo-estímulo. Ou seja, numa situação de aprendizagem na caixa de condicionamento com dois compartimentos, a resposta de correr de um compartimento para outro era aprendida inicialmente como resultado da contingência de fuga, em que era fortalecida pelo término do choque. Posteriormente, devido aos mecanismos pavlovianos envolvidos na associação do choque com o estímulo condicionado, a resposta passava a ser emitida na presença desse estímulo e antes do choque. De acordo com Mowrer, a resposta de esquiva era mantida como fuga do estímulo condicionado que se tornava provocador de ansiedade.

Assim, passou-se a considerar mais claramente que esquiva não era resultante exclusivamente de processos de condicionamento reflexo, mas que envolvia uma interação entre dois tipos de processos. Porém, foi a introdução de um outro procedimento de esquiva – a esquiva não sinalizada de Sidman – que permitiu uma maior precisão na programação das contingências respostas-conseqüências, na medida em que não utilizava a estrutura do método de Pavlov com tentativas definidas pela apresentação de estímulos condicionado e incondicionado. Mas, mesmo assim a interação entre os dois tipos de condicionamento foi utilizada para a discussão dos resultados, na medida em que Sidman (1953) considerava que numa situação de esquiva, qualquer coisa que o animal fizesse, com exceção da resposta de pressão à barra, era pareada com o choque elétrico. Desse modo, por condicionamento pavloviano, esses comportamentos adquiriam as propriedades aversivas do choque. Observa-se a manutenção de argu-

mentos envolvendo a participação de dois fatores, mesmo na ausência de associação programada entre dois eventos ambientais.

A teoria dos dois fatores em esquiva manteve-se nas análises e colocações de muitos outros pesquisadores (por ex. Anger, 1963; Gray, 1975). Somente dados de experimentos mais recentes, que demonstraram a manutenção de esquiva sem redução da freqüência de choques (Hineline, 1966) é que vieram fornecer evidências mais poderosas contra a atuação conjunta e necessária dos dois fatores.

B. Respostas eliciadas pelo choque elétrico e a resposta de esquiva

A interação operante-respondente em esquiva tem sido também analisada em relação ao problema da incompatibilidade de respostas eliciadas pelo choque elétrico e a resposta selecionada como resposta de esquiva. Pesquisas na área de controle aversivo tem mostrado que a apresentação de choques elétricos podem causar aumento na freqüência de respostas. Em algumas situações tem sido sugerido uma função de agressividade para o aumento de respostas observado imediatamente após a exposição do organismo a choques elétricos (por ex., Ulrich, Hutchinson & Azrin, 1965; Hake & Campbell, 1972).

Na medida em que existe uma alta correlação entre uma determinada classe de respostas e uma classe de eventos antecedentes é possível supor uma relação do tipo estímulo-resposta e uma função eliciadora para a classe de estímulos. A análise se complica quando essas relações são incondicionadas e se sobrepõem as relações do tipo respostas-conseqüências. Assim, é necessário que se garantam procedimentos e se selecionem respostas que excluam a possibilidade de que o comportamento observado seja uma mera reação ao evento aversivo (Church & Getty, 1972).

Esse problema tem sido muitas vezes levantado e discutido na literatura da área de esquiva. Quando são analisados os padrões de respostas de animais de diferentes espécies, tais como ratos, macacos e pombos, em situações de esquiva não sinalizada, verifica-se a existência de dois padrões de esquiva: um responder pré-choque, em que a resposta antecipa-se ou ocorre antes do choque, e um responder pós-choque, em que o animal só responde após a ocorrência de, pelo menos um choque elétrico (Boren, 1961; Ellen & Wilson, 1964; Ferrari & Todorov, 1980; Sidman, 1962). De acordo com Sidman (1966), a maior parte dos animais passam pela fase de responder pós-choque antes de desenvolver uma esquiva mais eficaz, ou seja, um responder antes do choque. Contudo, para muitos animais este é o único padrão de esquiva que se observa durante todo o treino, em diferentes fases experimentais (Ferrari, 1987; Ferrari & Todorov, 1980).

A análise desses diferentes padrões de esquiva tem gerado diferentes interpretações (Boren, 1961). Uma das interpretações mais freqüentes é que o responder pós-choque na realidade constituiria um padrão de respostas eliciado pelo choque

e que não estaria sob controle das contingências operantes em vigor (Pear, Moody & Persinger, 1972). Apesar disso, poucas pesquisas tem se preocupado com o esclarecimento dos fatores controladores desses dois padrões de esquiva. Recentemente, Shimai & Imada (1982) apresentaram dados indicando controle operante das respostas pós-choque. Isso foi observado numa situação em que os intervalos choque-choque e resposta-choque foram manipulados independente e diferencialmente em relação a respostas que ocorriam pré ou pós-choque. Contudo, como os próprios autores afirmam, não é possível concluir sobre a questão das complexas interações de controle operante e respondente nos padrões de esquiva não sinalizada. Essa é uma questão que ainda está aberta a investigação e discussão.

Os problemas levantados pela sobreposição de responder eliciado pelo choque e o comportamento de esquiva, e a consequente interação de controles operante e respondente na situação de esquiva, podem ainda ser analisados num outro contexto. Trata-se aqui das discussões envolvidas na questão da análise do papel das variáveis filogenéticas na aprendizagem. Bolles (1970) argumentou que os padrões que tem uma alta probabilidade de ocorrência em situações de estimulação aversiva, mas que aparentemente não são diretamente atribuíveis a reforçamento, constituem padrões de origem filogenética e são específicos da espécie. Esses padrões é que realmente permitiriam a análise do comportamento de esquiva nas diferentes espécies animais. Além do mais, respostas que não fizessem parte do repertório de defesa da espécie seriam pouco sensíveis ao controle de contingências de reforçamento negativo.

Embora a análise de Bolles tenha sido importante e suscitado um grande número de discussões, considera-se que a interação entre variáveis filogenéticas e ontogenéticas deve ser analisada sob o prisma da incompatibilidade entre as respostas eliciadas pelo estímulo aversivo e a resposta reforçada negativamente. Dados de um experimento de nosso laboratório (Ferrari, 1987), em que foram programadas contingências de razão-fixa para a resposta de bicar o disco em situação de esquiva não sinalizada de choques elétricos, indicaram que os três pombos apresentaram aumento ou diminuição de respostas correlacionadas com o valor de razão-fixa programada. Contudo, apenas um pombo apresentou responder pré-choque e proporções elevadas de respostas por choque recebido. Os dois outros pombos tiveram responder pós-choque e proporções respostas/choque ao redor de 1,0. Tais dados poderiam sugerir um padrão de respostas pós-choque em que cada choque fosse seguido por uma resposta. Porém, o registro cumulativo de respostas mostrava claramente a ocorrência de seqüências de choques que eram seguidas por seqüências de respostas. Mais ainda, observou-se que quando foram programados valores mais elevados de razão-fixa ocorreram seqüências rápidas de respostas pós-choque, em forma de jorros de respostas, proporcionalmente maiores. Esse dado sugeria, assim, que uma interpretação simplesmente em termos de padrão de respostas eliciados pelo choque não seria adequada para esse padrão de esquiva. Na busca de interpretações adequadas para os dados enfatizou-se o papel

disruptivo do choque na seqüência de comportamentos envolvidos na aproximação e no bicar o disco. Por meio de observação direta do comportamento dos pombos durante as sessões experimentais foi possível ver que respostas como aproximar-se do painel do disco, esticar o pescoço e a orientação do bico e cabeça na direção do disco eram interrompidas pela ocorrência do choque e seguidas por respostas como empinar o corpo, balançar cabeça e bater asas. Neste sentido, os dados foram interpretados como indicativos de uma interação entre variáveis filogenéticas e ontogenéticas na situação de esquiva e diretamente relacionados com o problema de incompatibilidade entre as reações específicas da espécie ao choque elétrico e a resposta de bicar o disco (Smith, Gustavson & Gregor, 1972). Neste sentido, para o esclarecimento das relações entre respostas eliciadas pelo choque elétrico e esquiva, seria também importante considerar os efeitos da intensidade do choque elétrico na aquisição e manutenção de esquiva (Souza, Moraes & Todorov, 1984) e os modos pelos quais controlam tais reações eliciadas.

2. Reforçamento negativo e esquiva

A. A freqüência de estimulação aversiva e a questão do que é reforçador.

O fato de que esquiva se refere a comportamentos que resultam na não ocorrência de eventos fez com que, desde os estudos iniciais, houvesse uma consideração do problema do reforçamento em esquiva como constituindo um caso bastante peculiar e, até mesmo um problema teórico especial. Isto se deve basicamente ao fato de que na maior parte das situações de condicionamento operante os eventos manipulados são apresentados dentro de uma relação de contiguidade com o comportamento em estudo. No caso de esquiva, contudo, o comportamento impede a ocorrência de um evento que não está presente e, assim, impede a contiguidade entre o comportamento e esse evento (Hineline, 1981). Isso explica o papel de uma teoria como aquela que dominou até a década de 60, ou seja, a teoria de dois fatores. De acordo com essa postura, a questão do reforçamento era tratada como interação de dois processos, em que a fuga de estímulos aversivos condicionados fornecia o elemento de contiguidade e contingência entre os dois termos da relação, ou seja, resposta e não ocorrência de eventos ambientais.

O estudo do reforçamento negativo permitiu que gradualmente fossem acrescentados novos dados e fossem identificados elementos importantes nas relações entre comportamento e estímulos aversivos. Uma das contribuições básicas nesse sentido foi a do estudo de Sidman (1962) numa situação de esquemas concorrentes de esquiva não sinalizada. Após o estabelecimento do responder concorrente no esquema básico, Sidman manipulou as durações do intervalo resposta-choque, estabelecendo condições em que a duração, em ambos os componentes, variava de 20,0 a 60,0 s. De um modo geral

foi verificado que os ratos tendiam a pressionar mais frequentemente a barra associada com os intervalos mais curtos. Estes dados foram interpretados como evidência de que a redução na densidade total de choques era a variável importante para o reforçamento de esquiva. Um outro estudo que abordou esse problema foi o de Herrnstein & Hineline (1966) em que a freqüência de choques foi manipulada por meio de um procedimento que alterava a distribuição numa base probabilística, eliminando as regularidades do procedimento de esquiva não sinalizada. O animal poderia receber choques de acordo com duas seqüências probabilísticas diferentes. Os choques possuíam probabilidade constante em cada seqüência, mas ocorriam irregularmente, de acordo com o comportamento do animal: respostas mudavam o controle da distribuição do choque de uma seqüência para outra, produzindo alterações para uma maior ou menor distribuição de choques. As respostas apenas reduziam a probabilidade de ocorrência dos choques, porém não postpunham ou eliminavam a ocorrência de choques isolados, podendo ser virtualmente seguida por um choque. Esse procedimento foi eficiente para a aquisição e manutenção da resposta de pressão à barra. Outros estudos confirmaram a redução na freqüência de choques elétricos como uma variável fundamental para o reforçamento de respostas em situação de esquiva (de Villiers, 1974; Ferrari & Todorov, 1980; Logue & de Villiers, 1978).

Uma investigação que apresentou novas complexidades para a análise do reforçamento negativo em esquiva foi a demonstração, por Hineline (1970), de que freqüências estáveis de pressão à barra foram adquiridas e mantidas por ratos em um procedimento em que as respostas postpunham choques sem, contudo, alterar a freqüência total de choques. O procedimento era baseado em ciclos de 20 s. Se o rato não pressionasse a barra, um choque era liberado no oitavo segundo do ciclo, e a barra era recolhida no décimo segundo; se respondesse antes dos 8 s, a barra era recolhida imediatamente e o choque era liberado somente no décimo-oitavo segundo do ciclo. Contudo, num segundo experimento, quando a ocorrência da resposta resultava num aumento na freqüência total de choques, o responder não foi mantido. A disparidade entre os dois experimentos na realidade levaram à consideração do atraso ou intervalo temporal entre resposta e choque como um fator importante e que, pelo menos em algumas situações, deveria ser considerado em separado do fator freqüência de choque. Essa distinção sugeriu o isolamento e a análise em separado de duas variáveis que são normalmente confundidas em procedimentos tradicionais (Hineline, 1981).

B. A ampliação do contexto de análise das relações entre eventos comportamentais e aversivos

No final da discussão de seu trabalho de 1970, Hineline afirmava que "a distinção entre a posposição de choques por períodos de tempo curtos e mudanças na freqüência total de choques é parte de uma questão mais geral, referente a uma antiga

preferência por uma explicação do comportamento em termos de suas conseqüências imediatas. . . Em contraste, poucos experimentadores tem argumentado que o responder em esquiva é mantido diretamente por seus efeitos a longo prazo, a omissão ou redução da estimulação aversiva primária (p. 267). Tais considerações na realidade parecem ter sido o ponto de partida de um caminho em direção a uma questão mais geral referente "aos princípios pelos quais e as escalas nas quais os eventos são integrados no tempo para efetivamente controlarem o comportamento" (Hineline, 1984).

A noção dessa escala de análise da relação temporal entre comportamento e eventos aversivos tem permitido a ampliação do conceito de eventos comportamentais e ambientais envolvidos em situações de controle aversivo. Isto tem se refletido numa abordagem mais molar do que realmente seja estimulação aversiva, em que o comportamento é analisado em suas interações com situações mais complexas, definidas como transições entre diferentes tipos de situações comportamentais, e não apenas como função de eventos discretos tais como a ocorrência ou a posposição de choques elétricos.

Neste contexto, considera-se interessante a análise realizada por Hackenberg & Hineline (1987) onde se investigou a função aversiva da programação de sessões de esquiva não sinalizada, antes ou depois de sessões reforçamento positivo em esquemas de intervalo-fixo. Para todos os sujeitos foi observado um decréscimo no responder em esquema de intervalo-fixo, principalmente para os animais que tinham a sessão de esquiva após a sessão com reforçamento positivo. O principal resultado foi a demonstração de que o comportamento mantido por reforçamento positivo é desorganizado quando seguem ou precedem sessões de esquiva e foi importante no sentido de permitir a discussão da sensibilidade a contingências aversivas numa situação comportamental mais ampla. Nesta condição o evento aversivo é dado por toda uma situação que pode funcionar ou não como conseqüência de uma outra situação comportamental. Dessa forma entra em jogo também a própria noção de transição entre as situações comportamentais e dos eventos que ajudam a identificar os limites entre essas situações.

Evidências desse tipo levaram Hineline (1984) a reanalisar e ampliar a conceituação de reforçamento negativo de acordo com o conceito de aversividade relativa de situações comportamentais: "Reforçamento negativo deve ser entendido em termos de transições entre situações bem como pela posposição ou prevenção de eventos dentro de uma situação. Em alguns casos, tal situação é definida por um estímulo aversivo continuamente presente nessa situação; em outros casos, as situações serão parcialmente definidas por estímulos delineadores adicionais e por contingências operantes que atuam apenas durante a situação" (p. 505).

3. Controle do comportamento, controle aversivo e esquiva: existem perspectivas de avanço?

A consideração dos pontos abordados em nossa análise permite a afirmação

de que, sem dúvida a área de esquiva tem sido caracterizada por um conjunto produtivo de pesquisas, na medida em que tem gerado um corpo de dados importantes para o entendimento de problemas envolvidos nas relações comportamento-estimulação aversiva. O delineamento e utilização de procedimentos mais refinados tem permitido uma ampliação na descrição das relações funcionais e do número de variáveis controladoras. Um resultado imediato desse desenvolvimento científico é a identificação mais precisa e completa dos fatores e processos que caracterizam esse tipo de interação. Uma questão que pode ser levantada nesse contexto é sobre a medida em que esses resultados são suficientes para a explicação e entendimento completo dos fenômenos envolvidos num quadro conceitual mais amplo. No caso de esquiva, abordagens do tipo proposta por Hineline (1984) parecem abrir caminhos no sentido de uma integração maior e produtiva das relações envolvidas em situações comportamentais aversivas. Contudo, mesmo assim ainda parecem permanecer resquícios do aspecto que sempre colocou esquiva como um caso especial, ou seja, o fator de antecipação de eventos e de estratégias possíveis para evitar a ocorrência ou diminuir a aversidade das situações. Como o próprio conceito de antecipação envolve interações que não são diretamente observáveis, carrega implícito um espaço para análises conceituais. Apesar de constituir um campo propício para análises teóricas, o estudo do comportamento de esquiva não deve constituir um caso isolado na análise do comportamento. Todo o desenvolvimento dessa área de análise do comportamento indica com muita propriedade que esquiva pode ser analisada em relação aos mesmos princípios gerais que descrevem as relações comportamento-conseqüências, como é muito bem demonstrado pelos avanços mais recentes na análise de situações mais complexas.

É interessante ainda lembrar que um outro aspecto que contribue para a complexidade das análises em esquiva é a própria natureza dos estímulos aversivos que são, naturalmente, eliciadores potentes de respostas viscerais, glandulares, esqueléticas e cardíacas. Isso coloca problemas especiais e a necessidade de seleção mais cuidadosa de classes de estímulos e dos parâmetros utilizados (ver por ex., Souza, Moraes & Tudorov, 1984). Neste sentido, também, o conceito de aversividade relativa de situações comportamentais, conforme proposto por Hineline (1984), apresenta possibilidades interessantes para o desenvolvimento futuro da área.

Referências

Anger, D. (1963). The role of temporal discriminations in the reinforcement of Sidman avoidance behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6: 447-506.

Bekterev, V.M. (1913). Objective psychologic. Leipzig & Berlin: Teubner. Apud J.R. Herrnstein (1969). The study of avoidance. *Psychological Review*, 76: 49-69.

Boren, J.J. (1961). Isolation of post shock responding in a free operant avoidance procedure. *Psychological Reports*, 9: 265-266.

Bolles, R.C. (1970). Species-specific defense reactions and avoidance learning. *Psychological Reviews, 77*: 32-48.

Brogden, W.J., Lipman, E.A. & Culler, E. (1938). The role of incentive in conditioning and extinction. *American Journal of Psychology, 51*: 109-117.

de Villiers, P.A. (1974). The law of effect and avoidance: a quantitative relationship between response rate and shock-frequency reduction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 21*: 223-235.

Ellen, P. & Wilson, A.S. (1964). Two patterns of avoidance responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 7*: 97-98.

Ferrari, E.A. de M. & Todorov, J.C. (1980). Concurrent avoidance of shocks by pigeons pecking a key. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 34*: 329-333.

Ferrari, E.A. de M. (1987). Shock avoidance by pigeons: Effects of fixed-ratio contingencies for key pecking. Thirteenth Annual Convention of the Association of Behavior Analysis, Nashville, Tennessee, USA.

Gray, J. (1975). Elements of a two-process theory of learning. London: Academic Press, Inc.

Hackenberg, T. & Hineline, P.N. (1981). Remote effects of aversive contingencies: Disruption of appetitive behavior by adjacent avoidance sessions. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 48*: 161-173.

Hake, D.F. & Campbell, R.L. (1972). Characteristics and response displacement effects of shock-generated responding negative procedures: Pre-shock responding and post-shock aggressive responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 17*: 303-323.

Hernstein, J.R. & Hineline, P.N. (1966). Negative reinforcement as shock-frequency reduction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 9*: 421-430.

Hineline, P.N. (1970). Negative reinforcement without shock reduction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 14*: 259-268.

Hineline, P.N. (1981). The several roles of stimuli in negative reinforcement. In P. Harzem and M.D. Zeiler (Eds.) Predictability, Correlation and Contiguity. N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.

Hineline, P.N. (1984). Aversive control: A separate domain? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 42*: 495-509.

Kissinger, N.A., Brady, J.V. & Findley, J.D. (1971). Second-order optional avoidance as a function of fixed-ratio requirements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 15*: 181-187.

Logue, A.W. & de Villiers, P.A. (1978). Matching in concurrent variable-interval avoidance schedules. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 29*: 61-66.

Mowrer, O.H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review, 46*: 535-565.

Pavlov, I.P. (1928). Lectures on conditioned reflexes. N.Y. International.

Schlosberg, H. (1937). The relationship between success and the laws of conditioning. *Psychological Review, 44*: 379-394.

Shimai, S. & Imaeda, H. (1982). Acquisition and maintenance of postshock response pattern in

nondiscriminated avoidance with rats. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 37*: 453-460.

Schoenfeld, W.N. (1969). "Avoidance" in behavior theory. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 12*: 669-674.

Sidman, M. (1953). Avoidance conditioning with brief shock and no exteroceptive warning signal. *Science, 118*: 157-158.

Sidman, M. (1962). Reduction of shock frequency as reinforcement for avoidance behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 5*: 247-257.

Skinner, B.F. (1953). Science and Human Behavior. N.Y.: MacMillan.

Smith, R.F., Gustavson, C.R. & Gregor, G.L. (1972). Incompatibility between the pigeon's unconditioned response to shock and the conditioned key-peck response. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 18*: 147-153.

Souza, D.G., Moraes, A.B.A. & Tourinho, J.C. (1984). Shock intensity and signalled avoidance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 42*: 67-74.

Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplements, 2*: whole no. 8.

Thorndike, E.L. (1911). Animal intelligence: animal studies. N.Y.: MacMillan.

Van Hest, A., Van Haaren, F., Kop, P. & Van Der Schoot (1986). Operant-Pavlovian interaction: Rio schedules and the effects of the duration and location of a stimulus preceding response-independent food. *Behavioural Processes, 12 (1/2)*: 149-158.

COMPORTAMENTO INDUZIDO POR CONTINGÊNCIAS

LINCOLN DA SILVA GIMENES
Universidade de Brasília

Primeiramente gostaria de fazer uma sugestão para o Júlio, para o próximo *workshop*. Ao invés de simplesmente Avanços Recentes em Análise Experimental do Comportamento, deveríamos introduzir um outro termo no título. Avanços Recentes e ou Retrocessos em Análise Experimental do Comportamento. A definição se o que vem sendo feito ou deixado de ser feito em cada sub-área da Análise Experimental do Comportamento é um avanço ou retrocesso, está sob o controle de audiências específicas. O que pode ser considerado avanço para uns, pode ser considerado retrocesso para outros, e vice versa, e isso parece ter sido parte de nossa história.

O título desta minha apresentação é Comportamentos Induzidos por Esquemas de Reforçamento. Um título do qual já me arrependi, mas depois veremos porque.

Quando certos padrões de comportamento ocorrem durante esquemas de reforçamento específicos e a apresentação dos reforçadores é contingente a esses comportamentos, eles podem ser definidos como comportamentos "governados pelo esquema", ou operantes. Entretanto, outros padrões de comportamento podem ocorrer, que são também específicos aos esquemas, mas reforçamento não é de nenhum modo contingente a eles, nem são esses comportamentos os operantes sob investigação. Tais comportamentos tem sido designados como "adjuntivos" (isto é, ao esquema), ou "induzidos pelo esquema" (como oposto de governado pelo esquema).

Polidipsia é o exemplo mais conhecido desse tipo de comportamento. Entretanto, além de polidipsia, outros comportamentos têm sido induzidos por esquemas de reforçamento. Entre eles encontramos consumo de álcool etílico, lambedura de jatos de ar, uso da roda de atividades, e defecação, por ratos; mastigação e ingestão de raspa de madeira, por macacos e ratos; fuga e ataque, por pombos; e ainda, com algumas ressalvas, beber, comer, caminhar, fumar e atividades de ascio, por humanos. O que mais chamou atenção sobre esses tipos de comportamento, foi o fato deles não poderem ser explicados em termos de operantes e respondentes, além de uma generalidade bastante grande, entre comportamentos e entre espécies. Dado que esses comportamentos não puderam ser alocados dentro das classes de comportamento operante ou comportamento respondente, uma nova classe de comportamentos, comportamentos adjuntivos, foi proposta. E junto com essa classe, características foram propostas, às quais os comportamentos deveriam satisfazer para pertencer a essa classe. Vários autores estão de acordo que, dentre essas características, esses comportamentos são dependentes a esquemas intermitentes de reforçamento, obedecendo ainda a uma

função bitônica entre o intervalo entre reforçamento e a taxa desses comportamentos. Vários trabalhos têm demonstrado que muitos dos comportamentos adjuntivos ocorrem quando determinados estímulos, geralmente comida, são apresentados intermitentemente, porém sem nenhuma relação de contingência com qualquer comportamento emitido pelo sujeito. Uma vez que esquema de reforçamento implica numa relação de contingência e alguns esquemas de reforçamento não induzem tais comportamentos, talvez a designação "comportamento induzido por esquema de reforçamento" deva ser substituído por "comportamento induzido pela apresentação intermitente de estímulos", ou simplesmente devamos utilizar somente a designação "comportamento adjuntivo". Apesar de alguns comportamentos adjuntivos, principalmente ataque e fuga, serem induzidos por apresentações intermitentes que envolvem variáveis de razão, a grande maioria desses comportamentos são induzidos por apresentações intermitentes que envolvem exclusivamente variáveis temporais.

Uma outra característica dos comportamentos adjuntivos, é que a maior taxa desses comportamentos ocorre logo após a apresentação do estímulo.

Uma terceira característica, a que talvez seja a mais controversa, é a característica da excessividade desses comportamentos. Apesar de polidipsia ocorrer em grande excesso, comparado à linha de base, e a maior parte dos dados sobre comportamentos adjuntivos serem relacionados à polidipsia, para outros comportamentos essa excessividade não é tão aparente. Devemos salientar que, junto com a polidipsia observada na maioria dos estudos, observa-se também uma grande eliminação dessa água através da urina, possibilitando assim que o rato possa continuar bebendo água, sem restrição causada pela distenção da bexiga. Além disso, excessividade é uma medida relativa. Quando numa linha de base, se observa zero ocorrência de um dado comportamento, e num arranjo experimental observa-se duas ocorrências desse mesmo comportamento, essa ocorrência pode ser considerada excessiva, comparativamente à primeira situação. Talvez, ao invés de excessividade do comportamento, ao que devemos estar alerta é à sistematicidade com que um comportamento é induzido por um tipo de arranjo e não o é por outro tipo de arranjo. Por exemplo, a sistematicidade com que alguns comportamentos são induzidos por esquemas de intervalo fixo e não o são por esquemas de reforçamento contínuo ou de razão. Baixas taxas de alguns comportamentos podem ser controladas por outras variáveis distintas dos esquemas, mas que, devido à sua sistematicidade, não os desclassificam como comportamentos adjuntivos.

Talvez, a definição de uma nova classe de comportamentos, necessária para distinguí-los de operantes e respondentes, e a consequente necessidade de se estabelecer características, segundo as quais os vários comportamentos pudessem ser admitidos à referida classe, tenha sido precipitada, uma vez que foi baseada principalmente em polidipsia, e uma vez que ainda não temos conhecimento suficiente de todas as variáveis que afetam esses comportamentos, nem como esses efeitos ocorrem. Se nos ativer-

mos restritivamente às características propostas, necessárias à definição de comportamentos adjuntivos, comportamentos que sistematicamente ocorrem na presença de certos esquemas e não de outros poderão ser excluídos dessa classe. No entanto o que parece único é essa sistematicidade, podendo diversos comportamentos se agruparem em sub-classes com características especiais. Por exemplo, agressão é induzida por esquemas de razão, enquanto outros comportamentos não o são. Arranjos muito especiais são necessários para a indução de hiperfagia, o que não é o caso da indução de polidipsia. Defecação também não apresenta uma relação temporal específica com a apresentação do estímulo, e segundo alguns relatos, essa relação não ocorre necessariamente no caso de outros comportamentos adjuntivos.

Ao invés de agora tentar discutir hipóteses tentativas de explicação dos comportamentos induzidos, gostaria de fazer algumas considerações sobre uma possível mudança de ênfase no estudo de comportamentos adjuntivos.

Até a metade dos anos setenta, o número de artigos publicados no *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* sobre comportamentos adjuntivos era relativamente considerável. De lá para cá, esse número vem decaindo sistematicamente, havendo do intervalo de um ano ou mais entre um artigo e outro. Por outro lado, a maior parte dos artigos sobre comportamentos adjuntivos, atualmente são encontrados em revistas como *Physiology and Behavior* e outras dedicadas à investigação de variáveis biológicas. O que isso significa? Os analistas do comportamento "perderam o interesse" por esse tópico? Nós sabemos que eles também estão sob o controle de suas audiências. Mudanças de política editorial? Nós também sabemos que os editores do JEAB são, na maioria dos casos, SDs transparentes aos tipos de comportamento de envio de manuscritos que serão reforçados com publicações. Ou será que nós já sabemos o suficiente sobre as relações entre variáveis ambientais e comportamentos adjuntivos e agora vamos deixar que nossos colegas biopsicólogos ou psicobiólogos continuem buscando as relações entre suas variáveis de estudo e buscando explicações que os satisfaçam? Não sou, no momento, capaz de responder a essas perguntas, mas entendo que ainda não sabemos o suficiente sobre esse tipo de comportamento e que as tentativas de hipóteses explanatórias encontradas na literatura não são suficientemente adequadas. E por falar em hipóteses explanatórias, para se ter uma idéia da diversidade das mesmas, vejamos um exemplo que vem da psicofisiologia. Essa hipótese tenta relacionar a atividade dos neurônios no hipotálamo lateral com comportamentos adjuntivos. É sabido que estimulação nessa área cerebral aumenta a atividade geral do rato. Outras medidas tem demonstrado também que durante esquemas temporais, a taxa de disparo das células dessa área é bem maior do que durante esquemas não temporais. Durante esquemas temporais podemos também observar uma maior atividade geral do rato, comparado a outros esquemas. A hipótese sugere que devido a esse aumento geral de atividade, estando o ambiente experimental adequadamente arranjado com estímulos específicos, ocorre um aumento na probabilidade do animal se engajar em comportamen-

tos relacionados a esses estímulos. Mas como eu disse anteriormente, não era minha intenção discutir ou avaliar hipóteses explanatórias sobre o comportamento adjuntivo.

Gostaria agora de tentar estabelecer algumas relações entre comportamentos adjuntivos com animais e estudos a nível humano.

Um fenômeno interessante ocorreu, a partir dos estudos de comportamentos adjuntivos, com animais. Inúmeras sugestões apareceram, para a utilização desses tipos de comportamento como um possível modelo para a explicação de uma série de comportamentos humanos, de relevância clínica e social. A partir da observação de polidipsia e consumo de álcool, por ratos, sugeriu-se um modelo para explicar alguns tipos de alcoolismo e auto administração de drogas. O fumar, o comer em excesso, o exercício em excesso, entre outros comportamentos humanos, foram também considerados candidatos a explicações através de comportamentos adjuntivos. Esses comportamentos, uns mais claramente que outros, têm sido induzidos em animais.

Muitas dessas sugestões foram feitas por analistas do comportamento, e uma maneira de verificar-se a viabilidade dessas sugestões é tentar examinar a possibilidade de induzir esses comportamentos em humanos, através de arranjos bem controlados, quer seja dentro do laboratório, ou em situações reais, como escola ou outros locais.

Todo analista do comportamento deveria saber onde encontrar pelo menos grande parte desses relatos: no *Journal of the Applied Behavior Analysis*, o JABA, a contrapartida ao JEAB na área aplicada. Pois bem, nos índices cumulativos do JABA, sequer existem os tópicos comportamentos adjuntivos ou induzidos por esquemas. Devo confessar que não examinei cuidadosamente os últimos dois volumes do JABA para verificar se as coisas mudaram. Mas, na revisão de literatura de uma dissertação sobre comportamentos adjuntivos, apresentada há dois meses na Universidade de São Paulo, também não encontrei nenhuma referência do JABA, o que me leva a crer que as coisas não mudaram.

Mais uma vez, o por que desse estado de coisas? Os analistas comportamentais aplicados também perderam, ou nunca tiveram interesse pelo tópico? Política editorial? Esse tipo de comportamento é o primo pobre na análise comportamental? Ou não sendo nem operante nem respondente não deve pertencer à análise do comportamento? E se esse é o caso, estou no *workshop* errado. Ou será ainda um efeito persistente do tempo em que qualquer evento fora da relação linear entre estímulos discriminativos, comportamentos e conseqüências, era simplesmente ignorado pois estava fora do paradigma? Quando um organismo, ao longo de sessões experimentais em que certos comportamentos produziam certas conseqüências, pouco a pouco ia construindo uma corda com qualquer tipo de material encontrado na situação e um belo dia se enforcava dentro da caixa, o mesmo ia para a lista de mortalidade experimental e um novo sujeito era modelado para se obter os dados de real interesse. O exemplo é exagerado, mas a ignorância ao relação aos eventos não.

Outra vez não tenho respostas para explicar essas omissões. No entanto, não

precisamos ser especialistas em comportamentos adjuntivos para apreciarmos as relações de vários comportamentos do dia-a-dia com variáveis temporais. A expressão "coçando o saco" não é gratuita. Quantos brasileiros literalmente fazem isso, principalmente aqueles nos "trens da alegria" desse país, à espera de bater o ponto e de seu salário no final do mês?

Na área clínica, algo que foi e ainda é um calcanhar de Aquiles para muitos modificadores de comportamento, a substituição de sintomas, poderia em grande parte ser resolvido pela atenção a comportamentos adjuntivos. Apesar das tentativas na área de alcoolismo e uso de drogas, penso que o fenômeno "comportamento adjuntivo" tem sido negligenciado no estudo com humanos.

Além de todos os problemas que tentei levantar tanto em relação aos trabalhos com animais quanto com humanos, de repente você se defronta com um comportamento que foge às características dos comportamentos adjuntivos até então estudados, que envolvem tipicamente respostas motoras incompatíveis com o operante do esquema, mas que no entanto é um candidato à classificação de comportamento adjuntivo. É o caso da defecação e que nós vimos estudando por algum tempo. Um resumo do que vem sendo feito é o que se segue:

O estudo inicial demonstrou a indução sistemática de defecação por ratos trabalhando por comida em esquemas temporais. Entretanto esse efeito não é consistente quando se utiliza água como estímulo reforçador. Estudos subsequentes testaram a topografia da resposta consumatória e sugeriram serem as propriedades específicas do estímulo reforçador o principal fator responsável pelas diferenças encontradas. Esses estudos testaram também a relação entre a quantidade de reforço na sessão e defecação, e sugeriram serem as variáveis temporais as responsáveis pelas diferenças encontradas entre esquemas de reforçamento contínuo e esquemas de intervalo fixo. Um outro estudo mostrou, através da utilização de esquemas múltiplos, o controle intra sessão da defecação pelos esquemas.

A partir do fato de que quando vários comportamentos adjuntivos são observados numa sessão, a taxa de cada um é menor do que quando apenas um é observado, tem-se sugerido que as taxas de comportamentos adjuntivos são uma função das alternativas disponíveis na situação. Pegando uma carona num estudo sobre esquemas concorrentes — e essa é uma vantagem no estudo sobre defecação, você pode observar sua ocorrência sem interferir com o arranjo experimental do seu colega, bastando que ele lhe autorize a contar os bolos fecais no final da sessão — nós comparamos as taxas de defecação nesses esquemas com as taxas em esquemas simples. O fato de haver uma segunda alternativa para o rato (duas barras foram utilizadas) não afetou as taxas de defecação (em comparação com as taxas observadas sob o esquema simples). Isso sugere que as alternativas que influenciam as taxas de comportamentos adjuntivos são que não as associadas ao controle temporal da apresentação do reforço.

Trabalhos em andamento envolvem o estudo do efeito da defecação induzida

por esquemas sobre a histologia gastro intestinal. Ratos expostos a diferentes arranjos experimentais por longos períodos de tempo – exposição a esquemas de intervalo fixo, a esquemas de reforçamento contínuo, a ambos, e a nenhum – serão posteriormente sacrificados e seus tratos gastro intestinais examinados através de exames histológicos.

Atualmente estamos também iniciando estudos para testar a possível interação entre ritmos biológicos e comportamentos adjuntivos. Esse interesse vem da observação de diferentes taxas de defecação induzida, dependendo do horário de realização da sessão experimental. Apesar do esquema em efeito exercer controle sobre a indução ou não da defecação, as taxas são diferencialmente afetadas pelo horário da realização da sessão. A possível interação entre ritmos biológicos e comportamentos adjuntivos será testada para vários tipos de comportamentos adjuntivos.

Paralelamente ao estudo com animais, estamos também realizando uma pesquisa clínica, investigando até que ponto a síndrome do colon irritável pode ser, pelo menos em parte, explicada através de um modelo de defecação como comportamento adjuntivo.

Concluindo, acho que a área de comportamentos adjuntivos foi prematuramente relegada pelos analistas do comportamento. Muitas pesquisas, quer básicas quer aplicadas, ainda são necessárias para que possamos chegar a uma compreensão sólida sobre esse fenômeno e suas implicações.

WORKSHOP 2

FAMÍLIA: PESQUISAS COM ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS, SOCIOLÓGICOS E PSICOLÓGICOS

- Famílias de camadas médias: modernidade e mudança.
  Geraldo Romanelli

- Relação entre jovens
  Rosali Teleman

- O conceito sociológico de família: uma abordagem através da metodologia de concenso do psicodrama pedagógico.
  Lia Fukui

- Em busca da parceira.
  Silvia Marina Ramos França

- Família e práticas de educação da criança e do adolescente
  Zélia Maria Mendes Biasoli Alves/Regina Helena Lima Caldana/Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva

- O processo de modernização da sociedade e seus efeitos sobre a família contemporânea
  Ana Maria Nicolaci-da-Costa

FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS: MODERNIDADE E MUDANÇA

GERALDO ROMANELLI
Universidade de São Paulo

Estudos recentes sobre a instituição familiar efetuados por antropólogos, sociólogos e historiadores (1) têm revelado formas variadas de organização das relações domésticas de alguns segmentos da população brasileira. Focalizando sobretudo a população urbana e rural de baixa renda de diversos locais do país, essas pesquisas produziram um conhecimento amplo acerca da composição das unidades domésticas, das condições sociais vividas por seus integrantes e das múltiplas articulações entre família e sociedade. Ao lado dessa crescente produção, nota-se uma relativa escassez de obras sobre famílias de camadas médias urbanas, em parte superada por investigações dedicadas a núcleos domésticos do Rio de Janeiro (2) e, mais recentemente, por pesquisas realizadas na cidade de São Paulo (3), dentre as quais se inclui estudo antropológico realizado por mim. Utilizando parte dos dados coletados, analiso, neste trabalho, alguns resultados dessa pesquisa.

De acordo com uma abordagem descritiva corrente nas ciências sociais, as camadas médias urbanas são constituídas por trabalhadores não-manuais, assalariados ou não, que integram um universo social caracterizado por uma grande heterogeneidade, derivada de diversos fatores. O recurso para apreender, em termos analíticos, a composição interna dessas camadas consiste na utilização do conceito de estrato (4). Com esse conceito, que conjuga determinações econômicas e simbólicas, é possível delimitar empiricamente diferentes segmentos das camadas médias, ou seja, seus diversos estratos. As determinações econômicas reportam-se à distribuição da renda, isto é, ao montante de rendimentos distribuídos entre os componentes dessas camadas; a outra ordem de determinações remete ao universo simbólico, referindo-se aos modelos culturais e às representações que se configuram em estilos de vida diferenciados em cada estrato.

Articulando essas determinações, selecionei famílias pertencentes a dois estratos, A e B. A amostra A engloba unidades formadas por profissionais não-manuais, assalariados ou não, com renda familiar de 20 a 30 salários mínimos, idade entre 30 e 40 anos, com filhos na pré-escola ou no primeiro grau e que incorporam posturas inovadoras e alternativas na conduta doméstica. O grupo B apresenta as mesmas características, exceto por auferir renda mais elevada — entre 30 e 35 salários mínimos —, e por adotar modelos culturais convencionais, revelando menor propensão a aceitar inovações na vida familiar.

Realizada no período de agosto de 1985 a fevereiro de 1986, a pesquisa consistiu em entrevistas em profundidade com dez casais da amostra A e com sete do grupo B, cujo objetivo era recuperar alguns aspectos da história de vida desses casais e as relações vividas com seus pais. O material qualitativo foi complementado e ampliado com a aplicação de 154 questionários à amostra A e 108 à B.

A escolha de unidades domésticas formadas por casais relativamente jovens, com filhos em idade escolar e com renda assemelhada, permitiu analisar como os componentes desses núcleos dos dois estratos vivenciaram o recente processo de modernização da sociedade brasileira e o modo pelo qual organizam as relações na família.

Ocorrida fundamentalmente ao abrigo do regime autoritário implantado no país em 1964, a modernização societária, em suas linhas gerais, foi pautada por um modelo de desenvolvimento econômico que promoveu a concentração e a centralização do capital, aprofundando a desigualdade na distribuição da renda. Nesse processo, que redundou na erosão do poder aquisitivo da maioria da população, inúmeras famílias viram-se obrigadas a aumentar o número de seus integrantes no mercado de trabalho, incluindo-se filhas e esposas, a fim de manterem o nível de consumo doméstico. Contudo, a redução da renda familiar não atingiu a população do mesmo modo, beneficiando os segmentos de rendimento mais elevado.

As transformações daí decorrentes produziram novas formas de sociabilidade em diferentes domínios da vida social e suscitaram o questionamento de valores e de modelos de conduta referidos às relações interpessoais, em especial, daqueles vinculados à dimensão afetiva e sexual e à constituição da família. A modernização societária criou condições para a emergência da modernidade cultural, que se configurou como recusa à tradição e a formas convencionais de organização da sociabilidade. Desse modo, a modernidade cultural instalou-se no seio da modernização societária, constituindo-se não apenas como mero reflexo desta, mas como processo de elaboração de modelos alternativos de conduta que, em seu movimento, repunha a heterogeneidade cultural e as fronteiras simbólicas entre os diversos segmentos da sociedade.

No final da década de 60, os movimentos de contracultura e as várias correntes do feminismo conjugaram-se com a difusão vulgarizada de conceitos extraídos da psicologia e da psicanálise, fornecendo elementos para subsidiar o questionamento das formas de poder existentes na sociedade e na família. Os meios de comunicação de massa divulgaram boa parte desses valores que foram apropriados e reelaborados por uma parcela jovem dos grandes centros urbanos, legitimando padrões e representações alternativos de conduta que ordenavam novas formas de sociabilidade.

No entanto, a modernização, em sua dupla face, foi vivida e apreendida diferencialmente pelas famílias, em função de suas condições sociais e de seu estoque simbólico. Em consequência disso, famílias de diferentes segmentos sociais elaboraram representações específicas acerca do processo de reprodução da própria sociedade.

No plano conceitual, a família constitui-se como unidade de reprodução social

que , em seu sentido lato, recobre e condiciona o casamento e a reprodução biológica. Por isso, organiza-se como grupo de intensa convivência emocional e como unidade de cooperação econômica e de consumo coletivo. Porém, a família não é somente reprodutora dos valores hegemônicos da sociedade e de força de trabalho para o capital, também é instituição que visa reproduzir de forma ampliada suas próprias condições sociais, objetivando promover a mobilidade social de seus membros e dela própria como um todo. A família apresenta-se, portanto, como instância mediadora entre interesses individuais e coletivos e entre seus integrantes e o conjunto da vida social. Nesse sentido, a dinâmica familiar que se realiza no confronto de aspirações diversas, pode ser analizada através da categoria de **projeto familiar**.

O projeto familiar é organizado na família incorporando as múltiplas experiências de seus componentes e é direcionado para alcançar fins específicos de acordo com as etapas do ciclo de desenvolvimento da unidade doméstica. Resulta, portanto, da negociação e é fruto das condições sociais da família, das representações que elabora sobre si, enquanto grupo constituído por indivíduos diferenciados. O projeto não é algo fixo e estabelecido de uma vez por todas; sua flexibilidade depende das ações propostas e das alterações que ocorrem na família. Como deve conciliar interesses individuais e coletivos, envolvendo negociações, funda-se no exercício do poder e da autoridade e nas relações afetivas existentes entre seus integrantes.

A análise dos depoimentos dos casais entrevistados revela elementos comuns na história de vida das famílias de origem, isto é, constituídas pelos pais dos informantes, e permite comparar projetos de duas gerações.

O projeto das famílias de origem pretendia assegurar sua ascensão social, o que ocasionou um processo migratório intenso — embora realizado em graus variáveis —, em busca de melhores oportunidades no sistema produtivo. Ao mesmo tempo, os pais concebiam a escolarização superior dos filhos como condição essencial para equipá-los com qualificação profissional adequada para ingressarem e competirem no mercado de trabalho. Os relatos dos casais entrevistados indicam que as famílias de origem dos dois grupos conseguiram concretizar suas aspirações de escolarização dos filhos e de mobilidade social, sendo que esta foi maior para aquelas do grupo B, cujo patamar inicial já era superior ao da outra amostra.

A despeito das diferenças financeiras, a vida doméstica das unidades dos dois grupos foi estruturada conforme o modelo hegemônico de família, que tem como traços principais o predomínio do interesse coletivo sobre o individual, a busca de coesão interna entre seus componentes, a hierarquia de posições com dominância do chefe da família e a divisão sexual do trabalho claramente definida. A dominância masculina apresentou-se como atributo evidente, mas não se impôs de modo absoluto, pois as relações domésticas foram marcadas por negociações e barganhas entre os cônjuges e entre estes e os filhos. Para manterem a união da família, em função de um projeto coletivo, marido, esposa e filhos viram-se obrigados a fazer concessões mútuas.

É no exercício da dinâmica entre interesses diversos e por vezes conflitantes, que se pode apreender a manifestação do poder na família. A figura materna, que emerge dos depoimentos, não aparece apenas como elemento submetido integralmente ao comando masculino e com atuação limitada ao âmbito doméstico, mas assume como parceira ativa nas decisões e disputas que envolvem a realização de aspirações coletivas ou individuais. Graças às múltiplas atividades maternas — atividade profissional geradora de rendimentos, auxílio prestado ao trabalho do marido, produção de valores de uso na esfera doméstica —, o casal constitui-se como unidade de cooperação econômica, voltada para assegurar a mobilidade social e a escolarização prolongada dos filhos, mantendo-os fora do mercado de trabalho até a conclusão do curso superior.

A participação das esposas na formação da renda familiar, apesar de significativa para essa geração de mulheres, permaneceu subordinada ao papel de mãe, responsável pela socialização dos filhos, e de dona de casa encarregada da produção, ou da direção de atividades geradoras de valores de uso para a família. Ao mesmo tempo, essas mulheres demonstraram grande empenho, cujo objetivo foi concretizado na maioria dos casos, para que as filhas também concluíssem o curso superior e, com isso, adquirissem independência financeira. Na representação materna, as filhas não deveriam tornar-se donas de casa convencionais, mas deveriam ser habilitadas a fazer e/ou dirigir os trabalhos domésticos e a exercer uma atividade profissional. Com isso, as mães das entrevistadas incentivaram as filhas a integrarem o mercado de trabalho e a assumirem uma posição inovadora na família, ampliando, sobretudo na amostra A, a posição que elas próprias haviam parcialmente conquistado em suas famílias.

A história de vida das famílias de origem dos dois grupos caminha de modo bastante semelhante nas etapas anteriores ao ingresso dos filhos no curso superior, que ocorre no final da década de 60. Nesse momento, verifica-se a segmentação da família de origem, pois diversos entrevistados — homens e mulheres —, mudaram-se para outras cidades a fim de freqüentar escolas superiores passando a desfrutar de maior autonomia. A partir dessa etapa desenham-se linhas de conduta diversificadas para os dois grupos pesquisados.

Provenientes de famílias com menores recursos financeiros, os componentes do grupo A cursaram, em sua maioria, universidades públicas, portanto, gratuitas. Nelas, passaram a viver em um universo politizado e caracterizado pela reação às formas de repressão política e intelectual em vigor nos anos 60 e 70. Entraram em contato com correntes de pensamento diversificadas e com formas de conduta inovadoras que lhes propiciou condições favoráveis para incorporarem uma visão politizada da sociedade e da família e para procederem ao questionamento de ambas. Nesse contexto, emergem aspirações de liberdade e autonomia face à família nas relações afetivas e sexuais, aspirações que foram mais intensas para as mulheres, sobre as quais o controle e a vigilância parental eram maiores.

Já os integrantes do grupo B, embora separando-se também da família de

origem, tinham condições financeiras mais elevadas e cursaram predominantemente universidades privadas, nas quais o movimento de renovação de valores e de crítica à sociedade penetrava com muito menos vigor. Assim, estiveram menos expostos a influências modernizantes e seus depoimentos revelam pouco empenho em contestar princípios da autoridade parental e valores da família. Sem dúvida, não aceitavam integralmente as imposições paternas, mas tendiam a endossar os padrões culturais da família, não se afastando totalmente deles, antes considerando-os como elementos relevantes para organizarem-se as relações na família e na sociedade.

As concepções diferenciais sobre a instituição familiar e a sociedade permeiam a constituição da família de procriação, criada com o casamento dos entrevistados, que ocorreu em ambas as amostras na primeira metade da década de 70.

Para os casais do grupo A, o casamento era concebido como projeto de vida fundado em valores modernizantes e estruturado em torno de uma representação de família pautada por relações igualitárias e por um espaço de autonomia e de liberdade para cada um dos cônjuges. Nos vários depoimentos, essa representação é partilhada pelo casal, mas defendida mais vivamente pelas mulheres que pleiteiam igualdade nas relações conjugais.

Entretanto, esse projeto que também presumia a continuidade da mobilidade social, era ambíguo desde seu início, pois carecia de modelos razoavelmente claros para a ordenação das novas formas de sociabilidade.

Os homens do grupo A casaram-se com mulheres que já eram – e continuaram a ser – trabalhadoras, e para as quais a atividade profissional e a perspectiva de uma carreira faziam parte do projeto de vida. Na condição de elemento produtivo, as esposas têm rendimentos muito aproximados aos dos cônjuges, e às vezes ligeiramente superiores aos deles, que são essenciais para formar a renda familiar e, assim, viabilizar o projeto ascencional da família. As esposas passaram a dispor de recursos estratégicos de outra ordem para redefinir a divisão sexual do trabalho e o exercício de poder na família, estabelecendo certo equilíbrio nas relações entre os sexos. Nessas circunstâncias, o marido não é o único ou principal provedor da família e como a sustentação econômica total é um dos pilares do poder masculino, não tem condições de impor integralmente seus comando sobre a esposa.

O nascimento dos filhos cuja média no conjunto total da amostra, tanto a entrevistada quanto a que respondeu o questionário, é de 1,8 por família –, ampliou as tarefas femininas e a pressão das esposas para a divisão dos afazeres. As mulheres procuram conciliar as atribuições extradomésticas e os encargos com a prole optando por uma jornada de trabalho reduzida quando a qualificação ou a atividade profissional oferece tal alternativa. É o que acontece com duas professoras, uma assistente social e quatro profissionais liberais que exercem ocupações em tempo parcial. As outras três têm jornada integral de trabalho, mas declaram que gostariam de permanecer mais tempo com os filhos, para dedicar-se a sua socialização.

Sob pressão das esposas, que resulta de negociações constantes, os maridos assumem algumas tarefas, em particular, os encargos com os filhos. Devido a esse relativo afastamento materno, parte dessas incumbências é dividida entre os genitores. Certamente essa distribuição não é equitativa, havendo ainda gradações nas famílias entrevistadas. De qualquer modo, cria maior proximidade entre o genitor e a prole, compondo com a imagem convencional de pai, considerado como provedor financeiro, investido de poder e autoridade e afetivamente distante dos filhos. Abre-se aqui um espaço de indeterminação cultural para o pai. Embora avaliada positivamente pelos genitores, sua inclusão na órbita do privado, sobretudo na área afetiva, introduz novas formas de sociabilidade na família. Tal situação tem sua contrapartida assimétrica na integração feminina na esfera pública do mercado de trabalho que é, de modo geral, representada como positiva e culturalmente delimitada. Apesar da ambigüidade produzida pela alteração na manifestação da afetividade paterna, parece estar-se esboçando nessas famílias outra modalidade de participação masculina na construção da subjetividade dos filhos, o que poderá ser comprovado com maior número de pesquisas.

O novo caráter da divisão sexual do trabalho, do poder e das expressões afetivas é tanto produto das mudanças na família, quanto matéria-prima que alimenta outras tantas alterações. O meio de superar os impasses e de delimitar culturalmente a posição de cada membro da família, é através do diálogo, vale dizer, de um processo que demanda negociação e concessões mútuas.

Por outro lado, as famílias da amostra B organizam a vida doméstica em moldes assemelhados aos de seus pais, embora não reeditem integralmente o modelo da geração anterior. Para os homens, a união conjugal configura-se como projeto que visa a manter a escalada ascensional da unidade de origem, e o casamento é representado como vivência com mulheres que devem ser, antes de tudo, esposas e mães e, secundariamente, trabalhadoras. As mulheres assumem posições relativamente inovadoras quanto à condição de esposa que deve conjugar as lides domésticas com a atividade profissional, mas têm uma visão muito próxima dos padrões convencionais quanto ao papel de mãe.

Com o casamento, das seis mulheres que trabalhavam, três retiraram-se do mercado de trabalho; duas retornaram à vida profissional após o nascimento do segundo filho. Atualmente, das sete entrevistadas, duas são donas de casa, quatro exercem atividades profissionais em tempo parcial e apenas uma tem jornada integral de trabalho.

Os rendimentos masculinos são mais elevados do que os dos homens do grupo A, e os ganhos das esposas correspondem, em média, a 1/4 da renda dos cônjuges, exceto em um caso, em que a proporção é de 1/3. Os maridos declaram que estes rendimentos são significativos para a composição do orçamento doméstico, mas reduzem sua importância ao afirmarem que são os responsáveis pelas despesas gerais e, também, controladores dos gastos das esposas. Essa ambigüidade expressa no discurso minimiza

o significado dos rendimentos femininos e limita as pretensões para a construção de certa igualdade nas relações conjugais.

Se os homens dessa amostra não colocam objeções quanto ao trabalho extradoméstico de meio período das esposas, manifestam-se claramente contra o desejo destas de ampliarem a jornada de trabalho. A pressão dos maridos impede o aumento dos rendimentos femininos, que é uma aspiração das esposas e, mais importante ainda, tolhe pretensões de avanço na carreira, quando esta exige maior dedicação ao trabalho, como é o caso de duas profissionais liberais. O argumento invocado pelos maridos é que a atividade extradoméstica feminina não deve criar obstáculos para que a mãe permaneça parte do dia cuidando da socialização dos filhos. Nessa amostra, o número médio de filhos por casal é de 2,4, computando-se aí as unidades entrevistadas e aquelas às quais foi aplicado questionário.

Na realidade, a oposição entre atividade profissional e papel materno é equacionada por essas mulheres considerando a importância de suas atividades na socialização dos filhos e o significado desta para a concretização do projeto familiar. Como consequência, a participação da esposa no mercado de trabalho fica subordinada à ação socializadora da mãe.

As propostas das esposas de incorporarem elementos inovadores nas relações entre os sexos e com os filhos colidem também com as representações dos parceiros em torno da posição de cada membro da família e com o exercício do poder masculino que impõem um freio à redistribuição das tarefas femininas. Certamente alguns maridos prestam auxílio às esposas, mas fazem-no em caráter esporádico, como uma concessão momentânea, sem que isto implique em uma revisão das atribuições de cada componente no interior do núcleo doméstico.

No entanto, as mulheres dessa amostra não estão submetidas ao controle total dos parceiros, havendo áreas nas quais os confrontos são solucionados mediante negociação, favorecendo os anseios femininos e demonstrando, nesses casos, certa fluidez no exercício do poder.

Assim, a vida doméstica desenrola-se através de tensões e confrontos e da busca de equilíbrio e harmonia, gerados tanto pela oposição entre anseios individuais e projeto coletivo, quanto pelas relações que a família e seus integrantes mantêm com o domínio público.

Na amostra A, o processo de organização de novas formas de sociabilidade associa-se à elaboração de modelos culturais alternativos, visando superar a relativa indefinição nas posições dos componentes da família, o que caracteriza sua transição para a modernidade. Enquanto famílias de um estrato específico assumem posições de vanguarda que, de modo algum, são gerais no interior das camadas médias.

Por seu turno, no grupo B, as relações na família ancoram-se em modelos e representações hegemônicos, mesclados com alguns elementos modernizantes que asseguram a delimitação das posições e das atribuições de cada integrante do núcleo doméstico.

A pesquisa com famílias de dois estratos permitiu documentar a diversidade de composição da instituição doméstica das camadas médias e analisar como as transformações sociais são apreendidas por essas unidades que, nesse processo, reelaboram suas representações repondo a heterogeneidade cultural e as fronteiras simbólicas entre diferentes estratos.

Notas

(1). Cf., entre outros, os trabalhos de Bilac, E.D. *Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência*. São Paulo, Símbolo, 1978; Macedo, C.C. *A reprodução da desigualdade*, São Paulo, Hucitec, 1979; Fausto Neto, A.M.Q. *Família operária e reprodução da força de trabalho*. Petrópolis, Vozes, 1982; Almeida, A.M. de (org.). *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987; Dias, M.O.L. da S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX* São Paulo, Brasiliense, 1984.

(2). Cf. Velho, G. *A utopia urbana*, Rio de Janeiro, Zahar, 1973; Salem, T. *O velho e o novo*. Petrópolis, Vozes, 1980; Barros, M.L. de, *Autoridade e afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987; Figueira, S.A. (org.). *Uma nova Família?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

(3). Cf. Bruschini, M.C.A. *Estrutura familiar e vida cotidiana na cidade de São Paulo*, São Paulo, Tese de doutorado, FFLCH/USP, 1986 (mimeo); Romanelli, G. *Famílias de camadas médias, a trajetória da modernidade*. São Paulo, Tese de doutorado, FFLCH/USP, 1986 (mimeo).

(4). Pereira, L. Estratos, capitalismo e distribuição de renda. In: *Anotações sobre o capitalismo* São Paulo, Pioneira, 1977.

RELAÇÃO ENTRE JOVENS

ROSALI TELERMAN
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

"Eu sei o que quero: sou mãe, esposa, amante, companheira. Trabalho fora, meu grande objetivo é vencer. Sou lutadora, inteligente. Odeio rotina. Levo tudo muito bem. Sou bem informada"

Revista Nova
Maio/1984

"O que as pessoas pensam e sabem de si mesmas, as contradições e ambigüidades de suas falas, não significam inconsciência, mas são antes expressões de identidades, criadas, ambigüidades do processo de socialização".

1. **O objetivo da pesquisa realizada** consistiu em analisar o projeto de vida de jovens mulheres de classe média urbana, universitárias, de 18 à 21 anos, confrontando a concepção de "nova mulher" que a sociedade brasileira criou e introjeta em seus membros, com a forma pela qual as jovens incorporam, manipulam e redefinem este novo padrão de comportamento feminino em relação a seus objetivos de vida.

2. O interesse em pesquisar esta temática surgiu da seguinte forma:

   a) Idéia "nova mulher" – meios de comunicação
   Ponto de vista produtivo e reprodutivo – ênfase dada por intelectuais: Gabeira, Marta Suplicy, etc ...

   b) **confronto** com nossa experiência cotidiana de professores da PUC-SP, junto à população jovem.

em aula: 1) discussões sobre Nat x Cult, espaço para percepção da visão dos alunos sobre família, casamento, sexualidade, busca do parceiro, etc ..

2) espaço para conversas sobre carreira, escolha profissional, mercado de trabalho, etc. . .

nossa experiência de vida:

1) nossa trajetória ≠ alunas
2) o fato de sermos classe média intelectualizada
3) nossa carreira
4) sermos mulher

3. O porque da população estudada:

18 à 21 – a) "indefinição" social do seu estado de adulta, o que se reflete em termos legais (marca civil)

b) o momento em que começa a colocar em prática seu projeto de vida no aspecto produtivo (Universidade-profissão).

c) primeira opção de vida em termos futuros, opção aparentemente individual; definição de sua trajetória de inserção na sociedade como um todo.

Universitárias de classe média:

a) acesso aos meios de comunicação, portanto à imagem de "nova mulher" veiculada.

b) possibilidade econômica da realização do papel da nova mulher.

4. Obtenção de dados:

- 120 questionários (85-86)
- questionários - dado o caráter das perguntas
- alunas PUC do 1º ano (pela vivência universitária não interferir nos dados obtidos)
- alunas de 3 períodos (manhã, tarde e noite)
- alunas dos cursos: Pedagogia, Letras, Direito, Economia, Administração, Psicologia, Ciências Sociais, História, Geografia, Secretariado
- 20 entrevistas em profundidade.

5. Resultados Preliminares

Todas as alunas pesquisadas são solteiras, sendo que 72% são virgens.

Dentre as moças, 53% percebem a virgindade feminina como uma imposição masculina, embora algumas acreditem ser uma imposição social, não cabendo pois apenas ao homem esta imposição. Percebe-se pois que a maioria acredita ser o homem, de alguma forma, o culpado pela manutenção da virgindade por parte das mulheres, vendo-o como o causador dos problemas a ela associados. Em sua visão de mundo é portanto com o homem, em primeiro lugar, que se deve brigar no que tange à manutenção da virgindade, e em segundo lugar com a sociedade.

A forma de romper com esta imposição masculina é em parte através do amor. De acordo com elas, em havendo amor a virgindade torna-se uma questão secundária, porque pelo amor o homem torna-se compreensivo e complacente. Esta concepção de amor coloca a mulher numa posição passiva. Cabe ao amor e/ou ao homem em estado de amor o rompimento da imposição de virgindade para a mulher.

Contudo, a passividade jamais poderia ser total. Cabe à mulher saber escolher o parceiro adequado. De acordo com a maioria, este deve ser principalmente inteligente, culto, amoroso, atraente e deve saber respeitar a mulher.

Ainda em relação à virgindade, mais que a metade 68% das moças afirmam que esta não é necessária para se obter marido. 25% pretendem declaradamente casar virgens. 30% não o declaram abertamente mas pretendem ter relações sexuais quando tiverem uma relação amorosa estável, com vistas a continuidade. Assim, temos 55% (25% + 30% = 55%) pensa numa relação duradoura como condição para perder a virgindade, embora a grande maioria afirmem não ser a virgindade importante para se obter marido.

Percebe-se que quando pensam genericamente a questão da virgindade, esta se coloca para elas como não importante, uma imposição masculina que a maioria não aceita. Por outro lado, quando se colocam pessoalmente diante da questão, a tendência é resguardar-se para o casamento ou para uma relação amorosa duradoura, o que explica o fato da maioria (72%) ainda ser virgem na busca do homem certo.

Buscando explorar a percepção acerca da vinculação entre namoro e sexualidade, notamos que o "namoro sério" é naturalmente sensual (84%) enquanto que o "namoro não sério" está desprovido de desejo sexual para 65% das moças. O desejo de manter ou não relações sexuais com o parceiro não se define só pelas características do mesmo, mas pelo "objetivo da relação namoro". Fica claro que a sexualidade deve ser projetada/planejada e objetivada na mulher. Seu desejo de ter ou não relações sexuais com outrem desqualifica o parceiro e a ela mesmo ao qualificar positivamente ou negativamente a relação namoro.

Portanto, se a relação namoro contém em si o projeto casamento, a moça se permite desejo sexual, caso contrário, ela o nega. Os números são extremamente sig-

nificativos neste sentido. A negação do desejo sexual para com o parceiro em caso de namoro sério se dá apenas para 13% das entrevistadas enquanto que no caso de namoro não sério o número de negativas sobe para 64%. O desejo sexual submete-se à finalidade da relação amorosa, bem como a virgindade. A mulher apropria-se de seu corpo.

Esta apropriação é possibilitada pela crença geral por parte delas de que a mulher tem maior controle sobre seus desejos sexuais. A mulher continua pois sendo responsável pela ocorrência ou não do ato sexual, já que o homem teria pouco controle ou nenhum sobre seu desejo. O desejo masculino é naturalizado ao seu extremo enquanto que o feminino é culturalizado. O homem é "naturalmente" sexualizado, o desejo sexual intrínseco à ele; portanto cabe a ele ser passivo na decisão quanto à relação sexual mas ativo na intenção, à mulher cabe o papel ativo na decisão e passivo na intenção ao subordinar desejo sexual e virgindade ao controle que é capaz de exercer tendo em vista o projeto casamento. Acaba pois sendo ela a responsável pelo ato sexual em si para a maioria das entrevistadas. Controladora de sua sexualidade e por complementariedade da sexualidade de seu parceiro, pode ela determinar o curso de sua virgindade no interior da relação de namoro embora veja a virgindade como imposição masculina. Oculta de si mesma a defesa que faz da virgindade, a manipulação da sua própria sexualidade tendo em vista a obtenção de um parceiro, ao transformar o homem em bode-expiatório da repressão sexual.

Não pretendemos afirmar que o homem não exerça a repressão sexual, mas queremos enfatizar a maneira pela qual estas mulheres co-participam da mesma.

85% das moças aprova a relação sexual antes do casamento tanto para o homem quanto para a mulher. Novamente devemos ter cuidado com a aparente liberalidade e reter o significado deste dado no interior do contexto que estamos desvendando. Só desta forma poderemos perceber como este dado reforça a concepção do projeto de casamento como meta, ou seja, a relação sexual é aprovada para homens e mulheres, para ambos desde que sejam os mesmos a enfrentar o casamento.

Para que o casamento dê certo, a maioria das moças acredita ser fundamental que o parceiro tenha o mesmo nível cultural que ela. Estabilidade financeira e encarregarem-se igualmente homem e mulher do sustento da família também são itens importantes. Contudo, dividir o sustento do lar só é desejável até que os filhos nasçam. A partir deste momento caberá à mulher desligar-se do mercado de trabalho.

Como a maioria delas acredita que a maior vantagem que existe em ser mulher é poder ser mãe, percebe-se reforçada a perspectiva de que trabalhar é atividade que não se coaduna com maternidade. Portanto, o trabalho feminino pode contribuir para o sustento do lar, mas cabe efetivamente a responsabilidade plena ao trabalho masculino. Vemos assim, que o parceiro a ser escolhido para a constituição da família deve saber respeitar a mulher também neste sentido, não lhe impondo ou exigindo a dupla (ou tripla) jornada. Em suma, cabe a ela saber escolher o provedor econômico, cabendo a ela o papel de provedora afetiva e reprodutora.

Afirmamos que quanto à sexualidade, havia um processo de naturalização do homem e de culturalização da mulher. Esta concepção se inverte quando do casamento. Na procriação, naturalizam a mulher em seu papel definidor ao lhe delegarem o "instinto materno". Já ao homem lhe será negada a "capacidade instintiva de ser pai" a não ser como provedor econômico.

A corroborar com esta afirmação, temos que a maioria das moças coloca que seu futuro marido deverá ter profissão e empregos definidos como condição para casar. A mesma exigência elas não fazem para si. Seu trabalho é pensado como acessório na composição da renda familiar. Tal aspecto se evidência também quando afirmam que o ideal para a mulher é trabalhar sempre meio período, principalmente após o nascimento dos filhos. Este ideal choca-se com a realidade do mercado de trabalho. Neste, as possibilidades de atuação para a mulher já são restritas, quanto mais em atividades de meio período.

Se os filhos são vistos como impecilho ao exercício profissional, seria de se esperar que as moças desejassem reingressar no mercado de trabalho quando os filhos estivessem independentes. Contudo, tal não ocorre em relação à maioria. Apenas 19% afirmam a importância de tal retorno ao trabalho, o que contrasta com o fato de 30% de suas mães trabalharem atualmente, sendo o trabalho de mãe valorizado apenas por 4%.

Quando as moças buscam refletir sobre a família que pretendem constituir, a maioria esmagadora (71%) afirma que gostaria de constituir relações plenas de diálogo, compreensão, confiança e respeito; justamente os aspectos que mais apontam faltar na família de origem. Por outro lado, em grande medida, embora queiram um relacionamento diferente no interior da futura família, reproduzem indiretamente a estrutura de família na qual a maioria se inserem no momento: mulher-mãe, marido provedor.

Quando se referem à família de origem e à futura, em ambos percebe-se a ausência de menção ao pai atual e ao futuro marido.

A figura masculina é, no imaginário das moças, excluído da família. O espaço doméstico não comporta o provedor. A figura masculina é remetida a seu papel de provedor e a seu espaço: a rua.

Nos raros casos em que a figura do parceiro buscado é mencionada, sua desqualificação relativa é flagrante. Para ilustrar, a fala de uma moça acerca de como imagina sua vida de casada:

"3 filhos, 1 empregada amiga e companheira, 1 quintal grande, 1 maridão, meu trabalho, 1 cachorro e 2 gatos".

À figura masculina contrapõe-se a aliança feminina na qualificação da relação da moça com a empregada: amiga e companheira. Afinal, parece ser mais viável pensar em diálogo, compreensão, confiança e respeito no selo da família com alguém, que a rigor, não se constitui em um de seus membros: a empregada.

O grande ausente é o parceiro tão buscado.

O CONCEITO SOCIOLÓGICO DE FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE CONCEITO DO PSICODRAMA PEDAGÓGICO

LIA FUKUI
Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma vivência efetuada no workshop sobre Família na XVIII Reunião Anual de Psicologia em outubro de 1988 em Ribeirão Preto. O tema apresentado para a vivência foi o conceito sociológico de família. A técnica utilizada para o desenvolvimento da proposta foi a metodologia de conceito tal como preconizada por Maria Alicia Romaña na utilização de Psicodrama aplicado à Educação.

Apresentamos a seguir um roteiro dos passos seguidos no desenvolvimento da proposta. A proposta tinha por objetivo evidenciar a maneira de abordar o tema da família que é próprio da Sociologia e, ao mesmo tempo, mostrar os limites de diferentes abordagens teóricas, as indagações comuns e a complementaridade com outras disciplinas das Ciências Humanas.

Uma vivência de psicodrama obedece usualmente a três etapas: aquecimento, drama e comentário. Na metodologia de conceito à primeira etapa corresponde a aproximação intuitivo-emotiva, à segunda a aproximação racional ou conceitual e à terceira a aproximação funcional obedecendo, cada etapa, a um tipo de operação: análise na primeira, síntese na segunda e generalização na terceira[1].

PROCEDIMENTO

Uma vez enunciada a proposta e a técnica a ser utilizada foi solicitado um grupo de voluntários entre os participantes da mesa e o público presente à mesa redonda.

Aos voluntários, à título de aquecimento, foram propostas três atividades:

[1] Para maiores referências consulte-se Romaña, M.A. *Psicodrama Pedagógico – método educacional psicodramático*. Campinas: Papirus, 1985: 39-42.

1ª) Um breve relato da história do próprio nome. Porque eu me chamo Maria, Alice, João ou José. Neste relato são evidenciados elementos culturais, étnicos, religiosos, preferências familiares e mesmo elementos de fantasia e imaginário e de estrutura familiar. O objetivo precípuo dessa atividade é levantar dados sobre a noção de pessoa e consequentemente os componentes socio-culturais da identidade de cada um e do grupo de voluntários em conjunto. São assinaladas diferenças de geração e da história cultural presente no relato do grupo.

2ª) Um breve relato ou assinalação do lugar em que cada participante nasceu, onde morou a maior parte da vida, e da sua residência atual. Neste relato associam-se à história pessoal a noção de espaço social — o espaço de socialização de cada um e do grupo com conjunto visualizando-se, de maneira viva, as trajetórias e as modificações presenciadas e vividas no espaço de cada um.

3ª) Um breve relato do grupo familiar. Dos depoimentos surgem elementos para avaliar a variedade do recorte de família e parentes, as estruturas simples e complexas, e mais, a noção de tempo em que ficam claras as formas de participação de cada um e do grupo em conjunto na história da sociedade. Migração, grupos étnicos, formas de participação econômica social e política inseridos numa localidade e numa noção de trajetória e decorrer de gerações.

Encerra-se a etapa de aquecimento assinalando as noções de identidade, espaço social e tempo histórico que, de alguma forma, marcaram a vida pessoal e do grupo em seu conjunto. Enfatisam-se os componentes sócio-culturais presentes no conjunto dos depoimentos.

Para desenvolvimento da segunda etapa pede-se a cada participante para colocar num papel o que acha e sente que família é. A seguir propõe-se que se formem grupos para discutir cada frase e chegar a uma frase conjunta. Desta atividade, duas ou três frases são enunciadas, e a seguir, discutidas pelo grupo em conjunto.

Extrai-se dessas afirmações tanto elementos que associam família à instituição, segundo a definição durkeminiana, quanto a condições de vida – definição marxista.

Discute-se a seguir as implicações, abrangências, limites das diferentes posições teóricas e da perspectiva sociológica.

Na terceira etapa, a fim comentário ou da generalização, associam-se os elementos do conceito aos quadros das sociedades modernas onde a família tem que ser considerada em conjunto como as grandes instituições — igreja e estado de um lado e com o mundo do trabalho, empresa e escola de outro.

Encerra-se a vivência com uma avaliação efetuada pelos participantes enfatisando-se a contribuição de tal proposta, as possíveis lacunas e o levantamento de temas e problemas para discussão em reuniões seguintes.

EM BUSCA DA PARCEIRA

SILVIA MARINA RAMOS FRANÇA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Para os homens de classe média que já têm incorporada a face atualizada da dominação travestida na roupagem da valorização da igualdade feminina, as mulheres não aparecem como uma ameaça real no que se refere à situação de estudo e trabalho. Tudo isso como resultado de processos sociais que efetivamente atuam no sentido de impedir a igualdade, bem como a manipulação destes exercida pelos alunos no sentido de reproduzir a desigualdade e a dominação, de uma forma sútil mas eficaz. Já no plano da igualdade sexual revela-se mais nitidamente a ameaça que as mulheres realmente representam para esses homens, embora não o percebam, na afirmação de sua identidade. Como a nível do estudo e trabalho há na representação do aluno uma identidade no projeto de ascensão social, sua autopercepção como homem não é abertamente questionada. O mesmo não se dá no que se refere à sexualidade, já que o projeto de exercício sexual os separa: eles antes do casamento, elas após o casamento. Aqui ela é uma ameaça à sua identidade, pois põe a nu a sua condição de homem: ele depende dela

Não são percebidas de imediato como ameaça no que se refere ao mercado de trabalho, mas são efetivamente um perigo em potencial. Quanto à identidade masculina, a proposição acima se inverte. Como a maioria dos alunos pauta a construção de sua identidade pela tentativa de manutenção do papel social tradicionalmente atribuído ao homem, busca reconstruir os laços de dominação sobre a mulher projetando-os (no sentido de planejar e remeter) para o futuro, o momento em que estarão se realizando plenamente como homens de sua classe social: formados, produtivos, inseridos na relação da própria ascensão social. A ambiguidade vivida pela sua condição de homem jovem se sobrepõe à sua identidade de homem adulto, permitindo o espaço da visualização da mulher como igual. Quando se concebe como homem adulto, a desigualdade precisa ser efetivada para a construção de sua própria identidade. Quando se concebe como homem jovem, a desigualdade pode ficar subentendida no plano do estudo e do trabalho, porque sua identidade se constrói com ênfase no plano da sexualidade.

O discurso da igualdade entre homens e mulheres também se faz presente no campo das representações acerca da sexualidade. Dentre os alunos, 89,1% dizem aprovar a relação sexual antes do casamento tanto para os homens quanto para as mulheres. Do ponto de vista deles, a relação sexual tem por objetivo a satisfação do prazer (84,4%); para 55,2% o prazer está associado à necessidade de aproximação do casal no

plano amoroso, para 13,1% a relação sexual se coloca como busca do prazer e reprodução e, para 31,5%, a relação sexual é apenas satisfação dos prazeres. Para os que não relacionam relação sexual e prazer, esta tem apenas o sentido de aprofundar o relacionamento amoroso do casal. Percebe-se, pois, que prazer, para a maioria dos alunos, vincula-se ao desejo de um relacionamento afetivo e, em geral, tem lugar no relacionamento. O prazer pelo prazer na relação sexual não é a forma de exercício desejável da sexualidade, para a grande maioria dos alunos.

Se a maioria dos alunos deseja exercer sua sexualidade no interior de um relacionamento afetivo, a repressão da sexualidade feminina acaba lhes criando limitações, embora eles não as percebam. Daí decorre, em parte, sua necessidade de afirmar a importância da liberação sexual das mulheres; caso contrário, correriam o risco de uma maior limitação à sua própria sexualidade, dada a ausência relativa de parceiras sexuais. Ou outra possibilidade — teriam de alterar o seu projeto de exercer a sexualidade num relacionamento afetivo, vendo-se obrigados a buscar a realização sexual no plano das relações impessoais.

Um homem moderno, inserido em sua época, reconhece que virgindade é preconceito; ter preconceitos depõe contra o homem. Discriminação também. Além disso, já não se fazem mulheres como antigamente, não havendo praticamente virgens, o amor apaga o passado dela.

A pureza da mulher deixa de estar associada à virgindade, passando a relacionar-se à frequência de relações sexuais e ao número de parceiros. O jovem homem moderno, possuidor daquele conhecimento geral que faz parte dos que sempre estiveram no mundo da rua, que não tem preconceitos e que não discrimina a mulher, que não lhe cria barreiras nem nos estudos, nem no trabalho, nem no aspecto sexual; aquele jovem homem moderno, num ato de amor, desloca a pureza do hímen para o cérebro.

Virgindade não é mais concebida como fidelidade antecipada ao homem, mas como fidelidade da mulher à "Sociedade" que a reprime, o que, do ponto de vista da maioria dos alunos, não tem sentido. A virgindade não é mais exigida como prova de amor para o homem moderno. O deslocamento da pureza, do hímen para o cérebro, do plano físico para o intelectual, permite a libertação sexual e exige uma prova de amor muito mais ampla.

É preciso lembrar que, para os alunos, a mulher tem instinto sexual. A "Sociedade", através do controle que a mulher exerce sobre seu próprio corpo, reprime a exteriorização do instinto, o exercício da sexualidade, mas não a manifestação deste ao nível do pensamento. Fidelidade é a virgindade na cabeça, no pensamento, a relação da mulher com um único homem, física e intelectualmente. De acordo com Elisabeth Badinter, o fato das mulheres terem direito à contracepção, fez com que os homens perdessem todo o controle da sexualidade feminina, permitindo que a fidelidade da esposa escape à vigilância do marido. "O respeito e o amor tornavam-se os únicos

obstáculos à infidelidade. A confiança recíproca substituía o controle e a repressão". (1) Em termos lógicos tal afirmação é cabível e tal situação talvez possa se verificar nas sociedades estudadas pela autora. Contudo, no caso dos alunos, percebe-se que na dinâmica da construção das relações sociais, respeito, amor e confiança não são suficientes para a obtenção da fidelidade.

O elogio à libertação sexual da mulher é uma forma de solução embora aparentemente contraditória. No jogo da sedução, o discurso da igualdade sexual entre homens e mulheres, aparenta encobrir o rito de exclusão de outras mulheres, que pode efetivamente se dar na escolha da parceira, ou se manifestar apenas no discurso. Mas, de qualquer forma, permite a manifestação da discriminação pelo preconceito às avessas: o preconceito em relação às virgens, em relação às mulheres não liberadas.

Indícios da existência desse preconceito se encontram no fato de os alunos dizerem que conseguem diferenciar mulheres virgens de mulheres não virgens não só num contato mais íntimo, mas por estereótipos como: a maneira de conversar, ou seja, pelo conteúdo das idéias expressas por elas, pela forma de se vestir e pelo tipo de comportamento. Eles não só as distinguem como também hierarquizam de acordo com o seu interesse por elas. Esse mapeamento preliminar do território é muito importante quando se busca o relacionamento sexual no interior do relacionamento afetivo, na relação com um ser humano extremamente reprimido sexualmente.

É necessário destacar a extrema ineficácia desse mapeamento discriminatório, revelada no momento em que os alunos, distanciando-se do discurso, relatam suas experiências concretas com mulheres. A reação das mulheres, quando eles propõem intimidades sexuais além daquelas a que elas estão acostumadas, é de negação, segundo 71,1% dos alunos. Nas palavras deles, a reação delas: ofensa, espanto, se irritam, nojo, medo, cara feia, muito encabuladas, bravas, dizem não, se assustam, defesa, vergonha, fogem, dão um "toque" de que não estão à fim, reprovam, ficam vermelhas, sem graça, se inibem muito, recusam, temor visível na voz, nervosismo, repulsa, chocadas.

Talvez a falta de eficácia no esquema de seleção da parceira seja apenas ilusória. A descrição da reação das mulheres a maiores intimidades parece indicar que o amor deles tende a se focalizar em mulheres sem experiência sexual, ou com muito pouca abertura a práticas mais íntimas. Pode-se depreender que há alta probabilidade de elas serem virgens em sua esmagadora maioria.

O discurso da liberdade sexual para mulheres, embora aparente apenas encobrir um preconceito às avessas, na realidade parece ser necessário para encobrir não só que os alunos selecionam por parceiras mulheres virgens, como buscam habitualmente propor intimidades que vão além das que elas buscam no relacionamento afetivo. O discurso da igualdade sexual entre os homens e mulheres nesse caso deve ter por função induzí-las à relação sexual, ou, no mínimo, a maiores intimidades. Dizendo valorizar a não-virgindade, eles as constrangem a optar por ela como forma de dar continuidade à relação afetiva. Recoloca-se a prova de amor nas velhas bases, mas com novas vestes.

A decisão pelo relacionamento sexual por parte da mulher aparece sob a forma de livre opção por libertar-se da repressão sexual que a "Sociedade" lhe impõe. Apresentada dessa forma, a opção encobre a coação a que ele o submete como forma de dar prosseguimento à relação afetiva como ele a quer, facilitando a sujeição da mulher ao que ele pretende, pois encobre sua pretensão e a coloca como se fosse o que ela almeja para si.

Nesse jogo ele também a constrange a ficar com ele, e não abandoná-lo trocando-o por outro tipo de homem, porque ele se apresenta como o modelo de homem que ela supostamente quer: carinhoso, compreensivo e inteligente. Essas três qualidades, apontadas por eles como aquelas que preenchem o ideal masculino delas, no plano sexual referem-se à capacidade deles de compreender a importância da libertação sexual para elas e de afetivamente as apoiar nas dificuldades que essa libertação encerra para um ser tão reprimido.

O medo de perder a parceira (atual ou em potencial), que no plano sexual (e não só neste) ele considera desejando principalmente a libertação da "Sociedade", exige que o discurso da igualdade opere como forma de exclusão também de homens, frente a eles e frente às mulheres, implicando a afirmação de sua identidade. Em relação aos homens, o discurso da igualdade coloca como diferentes e hierarquicamente inferiores aqueles homens que valorizam a virgindade enfatizando o caráter preconceituoso e ultrapassado desses homens, bem como ressaltando sua atuação no sentido de perpetuar a submissão das mulheres aos homens e à "Sociedade". A colocação do Outro, que se sabe majoritário numericamente, na condição de inimigo da mulher, não só valorizaria o suposto projeto feminino e a mulher sua portadora, como valorizaria o homem que lhe é solidário, nesse duplo movimento, excluindo a maioria dos homens da possibilidade de parceria com essas mulheres.

NOTAS

(1). Badinter, Elizabeth, Um é o Outro, Ed. Nova Fronteira, 1986, pág. 200.

Fragmento retirado de "Elas por Eles": Os significados do discurso da igualdade de gênero. Silvia Marina Ramos França. Mimeo.

FAMÍLIA E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES
Universidade de São Paulo
REGINA HELENA LIMA CALDANA
Universidade de São Paulo
MARIA HELENA GALVÃO FREM DIAS DA SILVA
Universidade Estadual Paulista

A prática de educação da criança e as preocupações com seus possíveis efeitos são temas característicos do "nosso tempo" – final do século XX. Cumpre-se, de certa forma, o que a socióloga Ellen Key previu: de que este seria o século da criança e adentra-se no que está sendo chamado de "época do filiarcado" (Herbert, 1974, Grünspun & Grünspun, 1984).

Por outro lado mantém-se, sem muitas alterações, o fato de que a vida em grupo das pessoas está nas sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento, predominantemente estruturada em famílias (extensas ou nucleares); e cabe a estas o levar as gerações mais novas a adquirirem os padrões, valores e normas do seu grupo social.

Assim, criou-se uma condição favorável para que este período da história esteja voltado para uma análise de como se processa o contato dos adultos com as crianças e de quanto e como "as gerações mais velhas se preocupam e cuidam dos que vêm vindo".

É claro que os pais, ao assumirem a tarefa de criar e educar sua prole estão, por princípio, assumindo uma preocupação com o seu "vir-a-ser" e vão por todos os meios de que dispõem, procurar atingir o objetivo de ter levado a efeito uma socialização correta -- ter transmitido ao filho, na sua totalidade, o código de normas que o integrará ao mundo adulto como pessoa responsável e produtiva.

Por outro lado há adultos na atualidade que, depois de terem mergulhado fundo nessa tarefa de socializador durante anos, sentem-se profundamente desgostosos com a maneira como se comporta seu filho jovem, o que equivale a questionar o "produto" do tipo de educação que deram (Collange, 1986).

Paradoxalmente assiste-se a alguns autores colocando que as gerações mais velhas tendem a sentir que a próxima é pior e a expressar a preocupação com a "quebra" entre os valores que elas têm como pais e aqueles expressos por sua prole (Rutter, 1975).

A realidade mostra, sem dúvida, muitas facetas diferentes dos pais. Ora um deleite total quando têm (ou percebem) evidências de que cumpriram bem sua fun-

ção e vêem seu filho como devidamente socializado, ora o maior desespero porque o filho está imaturo, é inconstante nos seus objetivos, não se encaixa em nenhuma escola.

E, além do mais, os pais têm que se defrontar com um indivíduo que, às claras, diz o que quer, do que gosta, o que não quer, e que não pretende ser forçado a ir contra os seus "valores", "princípios", estando perfeitamente integrado dentro de uma moralidade de curtição e individualista, a que o próprio processo de educação o levou: o pensar primeiro em si, definir o certo e o errado em função do que está bom ou ruim para si mesmo, analisar e valorizar em primeiro lugar a forma como vê o mundo, as pessoas, o trabalho e o não se exigir o que não se considera com capacidade ou vontade de fazer.

Se o adolescente está "integrado ao contexto da cultura jovem" a que o processo de educação moderno, diferente e distante daquele que socializou seus pais, o levou, o que se pergunta é: por que os pais estranham tanto esse filho adulescente, jovem? Por que acham ruim o seu comportamento?

Seria por ambivalência? Por competição com os filhos? Por ausência de parâmetros contra os quais pensar o como da adequação para os jovens neste final de século XX? Por sentimento de culpa? (Bolhozel, 1987).

Na realidade o processo de educação parece ser governado por variáveis que se combinam e compõem a cada momento da história um todo diverso, mas a ele adaptado. Cada cultura e mesmo os grupos sociais menores dentro da cultura, tem, de forma mais ou menos implícita, noções de como deve ser um "adulto ideal", de como seria um "jovem modelo", o "sonho de criança"; como conseqüência os socializadores valoram positivamente alguns aspectos (ditos às vezes qualidades) dos indivíduos, contra uma valoração negativa de outros (defeitos), procurando levá-los a se aproximarem desses conceitos de ideal, ao mesmo tempo em que reafirmam os valores de sua cultura (e su-cultura).

O momento atual traz como pensamentos dominantes a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de toda sua vida, buscando realizar as suas potencialidades; a estimulação de idiossincrasia através de uma moralidade individualista e de curtição (Postman, 1982).

Essa prática de educação calcada em valores "modernos", se aplica a crianças que vão assimilar tais conteúdos segundo condições pessoais delas naquele momento; então ao reagir à prática o indivíduo a transforma e acaba por ser produtor do próprio desenvolvimento, distanciando-se dos projetos de vida (e frequentemente não expressos diretamente) que o ambiente traçou para ele.

O fato de o ambiente familiar estar intensamente voltado para a prole, bem como o de que os adultos elaboram projetos de educação de filhos, chegam a desenvolvê-los até em detrimento de outros tantos que seriam mais pessoais, traz, como contrapartida a todo esse investimento, a cobrança de que o adolescente "seja", de que

o jovem "se encaminhe", "demonstre" que a sua socialização foi acertada, que os projetos de seus pais tiveram êxito. E, face aos caminhos divergentes que o filho segue, vem a sensação de desconforto dos adultos, a busca de causas, o sentimento de culpa pelas falhas e desencontros entre as gerações, e, sem seguida as depreciações sobre os jovens atuais e sua forma descompromissada de viver.

Para abordar essa temática é preciso que se retome a discussão a nível das práticas de educação das crianças e dos jovens, estabelecendo paralelos entre um passado remoto, outro mais recente e o próprio presente.

E, antes de continuar falando de modo geral, é preciso tentar visualizar este conjunto de fatores, que se aglutina sob o rótulo de Práticas de Educação, como uma teia de dimensões que podem ser, pelo menos a nível didático, discutidas uma a uma, na evolução da sua conceituação ao longo dos dois últimos séculos. A seleção das principais dimensões da prática de educação da criança na família aponta para: afeto, autoridade, exigência, rigidez, consistência, comunicação. Há muita pesquisa nessa área focalizando quer a relação entre o tipo de prática de educação e o desenvolvimento de características específicas nas crianças e jovens (Baumrind, 1965, 1967, 1971, 1980) quer a maneira como vem acontecendo a evolução na própria conceituação do que deve ser levado a efeito na educação da criança (Newson & Newson, 1974; Bronfenbrenner, 1986), quer ainda estabelecendo comparações entre diversas culturas (Bronfenbrenner, 1974, 1984, 1985).

É nitidamente observável que desde o final do século passado as alterações de valores tornaram-se muito mais gerais, incluindo grande parte das culturas (não importa se mais ou menos desenvolvidas, mesmo se do ocidente ou oriente) e excessivamente aceleradas, havendo pouco tempo para a fixação de padrões, que vão se tornando cada vez mais "mutantes": dir-se-ia uma sociedade em transformação.

As pesquisas a nível de Brasil estão começando a surgir (Campos, 1983; Gomes, 1987; Dias da Silva, 1986; Biasoli-Alves, 1983; Coldana, 1988) e elas atestam fatos singulares ao mesmo tempo que corroboram parte do que a literatura estrangeira traz, e é factível já caracterizar e discutir as dimensões da prática de educação e sua evolução no nosso contexto sócio-cultural.

Buscando analisar aspectos relevantes de dimensões das práticas de educação, os dados de pesquisa que chamam muito a atenção estão vinculados com: 1) o sentido de que tem se processado a mudança de valores; 2) o jogo entre o que é ideal em educação de filhos versus o que é levado a efeito; 3) a alteração do sujeito da insatisfação; 4) a necessidade manifesta de apoio de especialistas para que os pais cuidem e eduquem sua prole.

Se se analisa dimensão por dimensão verifica-se — e isto é dado tanto de pesquisas empíricas na Psicologia, na Antropologia ou História, quanto da clínica, quanto ainda da observação assistemática dos leigos — que: a autoridade, num espaço de quatro a cinco décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada; a

afetividade, caracterizada antes por sentimentos fortes, altamente elaborados, justificados e duradouros, mas contidos por normas rígidas, se desloca para a expressão livre, momentânea de estados emotivos exacerbados; a **exigência**, fator número um da educação que visava levar o indivíduo de uma hierarquia de obrigações (morais) para com a família e a sociedade a desempenhar um papel programado e determinado externamente, deixa aos poucos de existir, dando um lugar de destaque ao indivíduo e suas idiossincrasias; a **consistência** quase absoluta das regras e normas, estabelecendo o certo e o errado de maneira geral e imutável, vai gradativamente caminhando para a ausência de constância no que é permitido e no que é interdito tanto no interior da família quanto da sociedade; a **comunicação** inexistente antes, não permitindo o questionamento do comportamento dos socializadores, se abre integralmente e acentua o valor do "dizer" do "expressar tudo sempre".

Esse quadro sumário possibilita identificar o sentido que as alterações das práticas de educação da criança e do jovem assumiram nas últimas 6 décadas: caminhou-se em direção à des-repressão, à liberalização tanto do comportamento quanto da própria subjetividade dos indivíduos, tanto das gerações mais novas quanto das mais velhas (Bronfenbrenner, 1986), guardadas as devidas proporções ligadas ao processo de socialização de cada uma (Descontinuidade Socializatória Nicolaci-da-Costa, 1987).

Como já se salientou, há inúmeros estudos e revisões discutindo os efeitos das práticas de educação no ver-a-ser das crianças e na determinação de ideal em educação, bem como há autores salientando que existe o outro lado da moeda, de que esses novos indivíduos transformam de maneira decisiva o seu ambiente social, levando o desenvolvimento a acontecer em movimento dialético (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).

Do lado dos socializadores os dados mostram certas tendências curiosas. Primeiro é grande o índice de comportamentos anti-sociais nas crianças e jovens e aparentemente ele vem aumentando (Herbert, 1987); cresceram também as queixas de insegurança, insatisfação e indefinição de vida; contrariamente, os jovens avaliam a educação que receberam de forma relativamente positiva* (Blasoli-Alves, 1987), e a maneira ideal para lidar com filhos é muito próxima da idealizada pelos adultos.

Qual seria o significado desses dados? Qual a melhor forma de visualizá-los? Que tipo de interpretação seria mais compreensível e renderia mais questões novas e outros trabalhos de pesquisa?

Duas linhas de pensamento são importantes para discussão dentro desse tema. A primeira seria o não estabelecer, a priori, juízos de valor a respeito das diferenças de

---

*O nível da crítica que exercem, em relação à maneira como os pais lidavam com eles durante a infância e adolescência, é muito brando, principalmente se comparado com a forma de as gerações mais velhas se referirem ao próprio processo de educação.

conduta e de concepção nas práticas de educação de filhos, colocando certas práticas como universalmente mais adequadas para a socialização do que outras.

A segunda seria o buscar contextualizar as práticas de educação da criança na família de acordo com o momento sócio-histórico-cultural, de forma a poder interpretar o significado que assumem correndo menos o risco de ver o passado "com os olhos de hoje", as outras culturas "com os olhos da nossa" e todas as classes sociais tendo a classe média como parâmetro. De certa forma isto equivaleria a partir do princípio de que para analisar práticas de educação ter-se-ia que ter isenção de pré-concepções valorativas; ter-se-ia que inicialmente descrever em detalhes o que é e como se processa a socialização da criança na família; ter-se-ia que buscar fundamentos para compreender o fenômeno colocando-o como possivelmente determinado pelas macro-variáveis e sua evolução; e como regra de ouro ter-se-ia que ir de encontro ao corpo de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da psicopatologia do desenvolvimento a cata de subsídios para a interpretação das relações que acontecem na família e como elas se refletem em cada um dos seus elementos.

Referências:

Baumrind, D. Parental control and parental love. *Children,12*(6): 230-34, 1965.

Baumrind, D. Effects of authoritative parental control in children behavior. *Child Development, 37*: 887-907, 1967.

Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monograph, 4*(1): 1-101, 1971.

Baumrind, D. New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*(7): 639-52, 1980.

Biasoli-Alves, Z.M.M. Considerações sobre o desenvolvimento infantil – o papel da família e da escola no processo de socialização da criança-jovem. In: *Padrões de saúde: a fármaco-dependência em seus múltiplos aspectos*. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 1983, 2v.

Biasoli-Alves, Z.M.M. & Dias da Silva, M.H.G.F. Some changes in child rearing practices. *Annual Research Report, FFCLRP-USP, 4*: 64-70, 1987.

Bothorel, J. *Você, meu filho*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

Bronfenbrenner, U. *The two worlds of childhood (USA and USSR)*. Harmondsworth. Penguin Books, 1974.

Bronfenbrenner, U. Families and education in the U.S. and other countries. *Innovator, 16*(1): 2-6, 1984.

Bronfenbrenner, U. The three worlds of childhood. *Principal, 64*(5): 6-11, 1985.

Bronfenbrenner, U. Freedom and discipline across the decade. Cornell University, 1986 (texto não publicado).

Caldana, R.H.L. A relação entre perfis de punição, afeição, exigência e autoridade e perfis de rigidez, promoção e facilitação de desenvolvimento, reforçamento, explicação e consistência, na

Práticas de Educação de crianças, numa amostra de 150 mães. Relatório de Bolsa de Aperfeiçoamento, CNPq, 1985.

Campos, J.C. & Carvalho, H.A.C. *Psicologia do Desenvolvimento – influência da família*. São Paulo, Edicon, 1983.

Collange, C. *Eu, sua mãe*. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

Dias da Silva, M.H.G.F. *A educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos: a busca do "melhor"?* São Paulo, Instituto de Psicologia/USP, 1986 (Tese de Mestrado).

Gomes, J.V. *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. São Paulo, Instituto de Psicologia/USP, 1987 (Tese de Doutoramento).

Granspun, H. & Granspun, F. *A assuntos de família*. São Paulo, Kairós, 1984.

Herbert, M. *Emotional problems in the child development*. London, Academic Press, 1974.

Herbert, M. *Conduct disorders of childhood and adolescence: a social learning perspective*. Great Britain, John Wiley & Sons, 1987.

Lerner, R.M. & Busch-Rossnagel, N.A. Individual as producers of their development: conceptual and empirical bases. In: *Individual as producers of their development: a life-span perspective*. New York, Academic Press, 1981.

Newson, J. & Newson, E. Cultural aspects in childrearing in the English-speaking world. In: Richards, M. *The integration of a child into a social world*. Cambridge, University Press, 1974.

Nicolaci-da-Costa, A.M. *Sujeito e cotidiano*. Rio de Janeiro, Campus, 1987.

Postman, N. *The disappearance of childhood*. New York, Dell Publishing, 1982.

Rutter, M. *Helping troubled children*. London, Cox & Wyman, 1975.

O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE E SEUS EFEITOS SOBRE A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

ANA MARIA NICOLACI-DA-COSTA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Gostaria de dar início a esta apresentação lançando mão de um exemplo que pode parecer, a princípio, insólito. Há algum tempo, foi amplamente divulgado no noticiário nacional o fato de que, em Campos do Jordão, havia sido proibido fumar na maior parte dos locais públicos. Quando não completamente proibido, o ato de fumar havia sido confinado a áreas especiais em restaurantes, locais de trabalho (como, por exemplo, a copa, no caso de um banco), etc.

No caso de sermos relativamente cosmopolitas, não há nada de muito novo nem surpreendente nesta atitude. Medidas análogas já foram tomadas na maior parte dos centros urbanos internacionais (a exemplo de Nova Iorque, Paris, Londres e outros). O surpreendente é o fato disto ter acontecido no Brasil, e mais, numa cidade de menor porte no contexto brasileiro.

E isto porque, ao contrário do que aconteceu em outras metrópoles e lugares, esta decisão não foi mediada por outras que a tornassem relativamente previsível. Nos E.U.A., por exemplo, há pelo menos uns 15 anos todos os maços de cigarro têm impresso um aviso (que foi progressivamente se tornando mais específico) de que o fumo pode ser extremamente prejudicial à saúde. Há também vários anos, a propaganda de cigarros foi banida da televisão e do cinema e qualquer propaganda impressa (como, por exemplo, os outdoors) se incumbe de divulgar o mesmo aviso de perigo que consta dos maços de cigarro. Ou seja, o caminho para a proibição total contou com diversos marcos ou estágios de preparação do público para que se tornasse possível a passagem de um estado de amplo consumo de cigarros para outro de sua total proibição.

Todos sabemos que isto não aconteceu no Brasil. Até hoje não houve qualquer inibição da maciça propaganda das companhias de cigarro nos meios de divulgação de massa (principalmente na televisão onde o cigarro aparece freqüentemente associado a eventos esportivos que passam a imagem de saúde e ar puro). Também, até o momento, os maços de cigarros não contêm qualquer aviso quanto aos efeitos prejudiciais do fumo. E, no entanto, este (seguindo o modelo internacional) já foi proibido de forma relativamente drástica numa cidade como Campos do Jordão.

Este é, me parece, um exemplo privilegiado (porque contundente) do tipo de modernização pela qual passou nossa sociedade (pelo menos os nossos grandes centros urbanos) nas duas últimas décadas.

Tomemos, agora, no que tange outros setores da modernização, o exemplo da

cidade do Rio de Janeiro, que é com certeza vista como um dos maiores centros de vanguarda no Brasil (e já o era há 20 ou 30 anos). A sociedade carioca até a década de 50 e início da década de 60 era uma sociedade bastante tradicional. Obedecia-se a um conjunto de normas e observava-se um conjunto de valores bastante rígidos e, é importante lembrar, válido para amplos segmentos da sociedade. A despeito das diferenças que sempre existiram entre estes segmentos, havia, de modo geral, um grande respeito à hierarquia, a valores morais rígidos e assimétricos para homem e mulher (a virgindade e a fidelidade conjugal eram, por exemplo, esperadas somente da mulher) e a uma divisão bem-demarcada de papéis, sentimentos e formas de expressão vistas como próprias para membros de diferentes sexos, idades ou posições sociais e familiares (do tipo marido-provedor/mulher-dona de casa, menino não chora nem brinca com bonecas, os mais jovens devem respeito aos mais velhos, etc.). Ou seja, a experiência dos sujeitos era quase sempre organizada de fora dado que havia regras sociais (que eram obedecidas e respeitadas) para quase tudo. A norma (e o singular é intencional) era tão visível que possibilitava a existência de uma categoria que hoje caiu em desuso: a de desvio (hoje não se diz mais que alguém é desviante pois, dada a pluralização de normas que faz parte da modernização, não há mais desvio, há somente idiossincrasia).

Pois bem, num curto espaço de tempo (com certeza inferior às já mencionadas duas últimas décadas dado que a modernização atingiu o seu ápice há já alguns anos) a sociedade carioca (ou, pelo menos, seus segmentos médios cujos valores são exportados para todo o Brasil através principalmente das grandes redes de televisão) se transformou de radical em moderna.

Mas, como se deu esta transformação? Houve, diferentemente do caso de Campos do Jordão, algum tipo de mediação, de estágio preparatório, para a passagem de um estado de tradicionalismo para um estado de vanguarda? O que aconteceu com os sujeitos que foram submetidos a este processo de transformação? E, finalmente, abordando agora nosso tópico central, o que aconteceu com a família, que é, por excelência, o lugar no qual são forjadas tanto mentalidades tradicionais quanto modernas?

Deixando de lado (não por falta de interesse mas, principalmente, por conta da complexidade de um tema que comporta tantas abordagens — ver, por exemplo, Costa, 1984; Figueira, 1985, 1987; Martins, 1979; Velho, 1981) as razões que levaram os grandes centros urbanos brasileiros a modernizar-se (entre as quais certamente figuram o milagre econômico, as contestações estudantis da década de 60 e a sofisticação dos meios de comunicação de massa), cabe agora tentar esboçar respostas para pelo menos algumas destas perguntas.

Do ponto de vista que venho privilegiando, ou seja, o dos sujeitos (homens, mulheres e crianças contemporâneos), a transformação aconteceu subitamente. Isto é, segundo sua percepção, num momento a sociedade em que viviam era tradicional e no momento seguinte já havia se modernizado.

Este é o caso particularmente dos sujeitos que estão, hoje, numa faixa média de idade, ou seja, que têm hoje cerca de 40/50 anos de idade. Isto porque, tendo sido (em sua infância e adolescência) socializados em moldes bastante tradicionais e tendo nestes calcado seus primeiros projetos de vida, ao se tornarem adultos se depararam com um mundo com características bastante diferentes, com cuja complexidade não sabiam lidar (mesmo quando haviam, eles próprios, clamado por mudanças radicais e participado ativamente desse processo de modernização). Um mundo onde não havia mais regras explícitas a serem seguidas, onde as formas tradicionais de agenciamento de relações e sentimentos haviam sido abandonadas e onde a responsabilidade pela própria vida e felicidade era remetida quase invariavelmente ao sujeito e às suas opções de vida.

Restringindo-me, de agora em diante, ao âmbito da vida conjugal e familiar (no qual um dos principais indicadores da modernização são o descasamento e os diferentes tipos de organização familiar acarretados por este), gostaria de ilustrar e matizar estas afirmações. (Para uma apresentação mais detalhada do modelo conceitual no qual está baseada a discussão que se segue, ver Nicolaci-da-Costa, 1987a).

Em sua socialização primária (aquela levada a cabo principalmente pela família nos primeiros anos de vida), estes sujeitos haviam internalizado – através principalmente da identificação com os pais – uma visão da instituição familiar característica da década de 50 (e de décadas anteriores). A família era vista como estável e o casamento dos pais como monogâmico e "eterno". Posições e papéis dentro da família tinham contornos nítidos e estáveis. Pai e mãe tinham posições e papéis segregados e complementares. O mesmo acontecia no caso de pais e filhos, ou irmãos e irmãs. Esta visão era informada por um código moral, que os sujeitos também haviam internalizado, que lhes permitia distinguir o certo e o errado, o que era permitido e o que era proibido para os ocupantes de cada uma destas posições. A partir destas internalizações, os sujeitos haviam se inserido neste social e se representado, no futuro, ocupando posições análogas, com os mesmos contornos e definições.

Num dado momento de sua socialização secundária (qualquer socialização levada a cabo após a primária), ou seja, durante sua adolescência e/ou início da vida adulta (já na década de 60), estes sujeitos passaram a questionar vários aspectos (já por eles internalizados) da visão de mundo de seus pais, mas, é importante frisar, não todos. Os questionamentos, em geral, diziam respeito a aspectos relativos à sua participação no mundo adulto. Entre outros, vários aspectos do casamento da geração de seus pais foram questionados: virgindade, segregação de papéis conjugais, código moral assimétrico, a própria religião, a gravidez imediatamente após o casamento, etc. Outros aspectos do sistema simbólico internalizado durante sua socialização primária, como o ideal de casamento monogâmico e "eterno", não foram alvo de questionamento sistemático.

Como resultado destes questionamentos, estes sujeitos acabaram desenvolvendo um novo conjunto de representações acerca de sua futura participação na ordem

conjugal e familiar. Este novo conjunto de representações se caracterizava: (a) pela retenção de alguns aspectos mais abstratos do primeiro conjunto de representações (ou seja, o ideal de casamento monogâmico e "eterno"); e (b) pela substituição de algumas formas concretas, que possibilitavam a atualização destes aspectos mais abstratos (como, por exemplo, a segregação de papéis conjugais, a pouca ou nenhuma profissionalização da mulher), por outras formas concretas mais modernas que podiam dificultar sua atualização (como, por exemplo, o intercâmbio de papéis conjugais e a maior profissionalização da mulher).

Este segundo conjunto de representações tornou-se, assim, duplamente incongruente ou descontínuo em relação ao primeiro. Por um lado, suas formas mais concretas se definiam por oposição àquelas do primeiro conjunto de representações que visavam substituir. Por outro lado, estas formas concretas recentemente adquiridas eram descontínuas em relação àqueles aspectos mais abstratos do primeiro conjunto de representações (como o ideal do casamento monogâmico e "eterno"), que se haviam mantido inalterados, mas que haviam perdido suas formas concretas de atualização.

Instaurava-se, deste modo, uma situação de conflito potencial. Configurava-se uma situação em que passavam a conviver, no sujeito, em níveis diferentes de consciência, dois ou mais conjuntos de valores internalizados em diferentes momentos de sua formação (a este tipo de convivência, Figueira, 1975, 1981a, 1981b, deu o nome de "desmapeamento"). Os aspectos rejeitados (aqueles mais concretos) do primeiro conjunto de representações) provaram ser – porque internalizados através de identificações com os pais e, pelo menos num primeiro momento, irrelativizáveis – altamente resistentes à erradicação. Deslocaram-se, portanto, para um nível mais inconsciente e passaram a coexistir com aqueles aspectos (os mais abstratos do primeiro conjunto de representações, que haviam sido preservados e aqueles mais concretos recentemente adquiridos) que constituíam o novo conjunto de representações destes sujeitos. Esta era, no entanto, uma situação de conflito potencial, pois ainda se situava ao nível das representações futuras, já que os sujeitos ainda não haviam ingressado na ordem conjugal e familiar propriamente dita (ou seja, ainda não haviam ingressado nos mecanismos de reprodução da ordem social).

Foi o ingresso destes sujeitos na ordem da reprodução social (o que aconteceu já na década de 70 ou final da de 60) que teve o poder de desencadear o conflito, cujas raízes se localizavam no que chamei de descontinuidade socializatória (ou seja, o conflito que ocorre, dentro do sujeito, entre suas representações primitivas de inserção no mundo adulto, cujas raízes se encontram no sistema simbólico internalizado durante o processo de socialização primária, e suas representações mais recentes e concretas de participação real na reprodução da ordem social, oriundas de sistemas simbólicos internalizados através de socializações secundárias). A descontinuidade socializatória, por sua vez, teve como conseqüência o desmapeamento.

Em outras palavras, foi exatamente quando o sujeito passou a se relacionar **institucionalmente** com um outro, a partir de posições nas quais anteriormente havia visto seus agentes socializadores estarem que se tornou provável a eclosão do conflito entre os dois conjuntos de representações nele coexistentes em diferentes níveis de consciência.

Quando os sujeitos que venho discutindo ingressaram no casamento, desencadeou-se um conflito duplo, decorrente da dupla descontinuidade, já assinalada, entre os dois conjuntos de representações que neles coexistiam. O conjunto de representações mais concretas recentemente adquirido (inclusive durante a socialização na ordem conjugal) entrou não somente em conflito com aqueles aspectos mais concretos do conjunto de representações, internalizado durante o processo de socialização primária, aos quais se opunha (como, por exemplo, a mulher profissional **versus** a dona-de-casa). Entrou, também, e talvez principalmente, em conflito com aqueles aspectos do primeiro conjunto de representações (como o ideal de casamento "eterno") que se queria preservar a qualquer custo. Esta tentativa de preservação de um ideal primitivo, por sua vez, só fez acirrar o problema, na medida em que as soluções propostas (tal como o casamento "aberto") entravam cada vez mais em conflito com as primeiras representações do casamento e das relações conjugais (aquelas internalizadas durante a socialização primária).

Uma vez instaurada uma "crise" como esta, o sujeito conta com algumas possibilidades de solução: (a) retorno aos moldes "tradicionais", o que apresenta uma série de dificuldades porque o sujeito não se identifica com eles totalmente (ou seja, não os reconhece como seus) e, também, porque estes moldes estão ausentes na sociedade, pelo menos em sua geração e/ou grupo social; (b) adoção de ideologias ("vanguardistas", o que também traz dificuldades para o sujeito pois os conteúdos internalizados na socialização primária são resistentes à erradicação (para uma discussão mais pormenorizada do peso relativo dos conteúdos internalizados em diferentes tipos de socialização bem como da possibilidade de erradicação dos mesmos, ver Nicolaci-da-Costa, 1987a); (c) busca de equilíbrio e coerência através da auto-exposição a novos modelos de socialização como, por exemplo, as terapias (a este respeito, ver Nicolaci-da-Costa, 1988c).

Já que o nosso tema principal é a família e temos, até o momento, nos concentrado nas relações conjugais, torna-se extremamente importante salientar que a crise do casamento é somente uma das "crises" cujas raízes podem ser encontradas na descontinuidade socializatória e no descompassamento que resultaram de um processo de modernização extremamente acelerado e abrangente.

Na realidade, dada a coexistência, no sujeito, de conjuntos de normas e valores contraditórios (tradicionais, vanguardistas, etc.) uma "crise" pode ser detonada a cada momento da vida em que o sujeito tenha que se posicionar de acordo com um ou outro destes conjuntos de valores e normas. Assim sendo, dentro do âmbito da

família, "crises" com características análogas podem emergir em diversas situações privilegiadas. Algumas destas situações são, por exemplo: a primeira gravidez, dada a possibilidade de se optar por um parto tradicional ou alternativo (a este respeito, ver Almeida, 1987); o nascimento do primeiro filho, que imediatamente suscita questões relativas à divisão clássica de papéis masculinos e femininos (ver Salem, 1985); a escolha de uma escola para os filhos, tendo em vista que as escolas de nossos dias também se dividem em "tradicionais" ou "experimentais", as últimas sendo obviamente vistas como modernas (ver Nicolaci-da-Costa, 1987a, 1987b, 1988a, 1988b).

É ainda importante salientar que a solução de uma "crise" (como a do casamento) não impede a emergência de outras (embora possa haver uma certa transferência de know-how adquirido ao lidar com a primeira para situações posteriores).

Na realidade, creio que quanto mais ganhamos consciência de que, embora nossa sociedade tenha se modernizado, nós não nos modernizamos tanto quanto gostaríamos de tê-lo feito, e de que ainda carregamos dentro de nós muito do tradicionalismo e do arcaísmo dentro dos quais nossa primeira visão de mundo foi forjada, mais oportunidades teremos de compreender e, conseqüentemente, lidar com os conflitos e crises que somos e seremos forçados a encarar. O tradicionalismo dentro de nós, como o ato de fumar em Campos do Jordão, foi confinado a algum lugar exclusivo e pouco visível, mas, com certeza, não foi abolido.

Referências:

Almeida, M.E.M. (1987). *Maternidade: um destino inevitável?* Rio de Janeiro, Campus.

Costa, J.F. (1984). *Violência e psicanálise.* Rio de Janeiro, Graal.

Figueira, S.A. (1978). Notas introdutórias ao estudo das terapêuticas I: Lévi-Strauss e Peter Berger. Em S.A. Figueira (org.), *Sociedade e doença mental.* Rio de Janeiro, Campus.

Figueira, S.A. (1981a). *O contexto social da psicanálise.* Rio de Janeiro, Francisco Alves.

Figueira, S.A. (1981b). Psicanálise e antropologia: uma visão do mundo brasileiro. *Jornal do Brasil*, 20 de dezembro.

Figueira, S.A. (org.) (1985). *Cultura da psicanálise.* São Paulo, Brasiliense.

Figueira, S.A. (1987). O moderno e o arcaico na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. Em S.A. Figueira (org.), *Uma nova família?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Martins, L. (1979). A geração AI-5. *Ensaios de Opinião.*

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987a). *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social.* Rio de Janeiro, Campus.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987b). Família e pedagogia: nostalgia do tradicional ou carência do novo? Em S.A. Figueira (org.), *Uma nova família?* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988a). Basil Bernstein e a psicanálise. Em S.A. Figueira (org.). *Efeito Pol: a Influência da psicanálise*. Rio de Janeiro, Campus.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988b). Nova pedagogia, velha vigilância. *Ciência Hoje*, volume 8, nº 45, agosto.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988c). Pedagogia e psicologia clínica. *Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa*, ano III, nº 3.

Salem, T. (1984). A trajetória do "casal grávido": de sua constituição à revisão de seu projeto. Em S.A. Figueira (org.), *Cultura da psicanálise*. São Paulo, Brasiliense.

Velho, G. (1981). *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

SIMPÓSIO 1

NEUROBIOLOGIA DA APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E PERCEPÇÃO DA ABELHA – I

- Memory in Honey Bees
  Randolf Menzel

- Comparative approach to spectral sensitivities of photoreceptors and colour vision in Hymenopterans
  Dagmar Peitsch

- Opponent color coding and color perception in Bees
  Werner Backhaus

- Colour constancy in the Honey Bee
  Annette Werner

MEMORY IN HONEY BEES

RANDOLF MENZEL
Universidade Livre de Berlim

It is a well established fact in psychology and neurobiology that memory does not exist in its final form immediately after learning. Instead memory is formed and shaped through internal processes independent and separated in time from the initiating learning events. Evidence comes from psychological data on humans and animals as early as Ebbinghaus' famous discoveries (1885) on human learning of nonsense sylables, from clinical data on memory dysfunctions in man, and from physiological data on animals. These data are far from being subsumed under one concise theory of memory phases, but the most strongly supported notion assumes a sequence of memory phases which differ with respect to their neural and cellular substrate and with respect to their control over behavior. However, one basic notion is agreed upon by most neuroscientists, and that is that early forms of memory are not just an extension in time to form late or stable forms of memory. So far, physiological studies have stressed the notion that the memory phases reflect a sequence of molecular, cellular, and netural network events, which appear as unavoidable consequences of time consuming cellular cascades in forming a stable and long-lasting memory trace. What has been neglected in many studies is the question of which fundamental advantages result from a sequence of memory phases and how specialized preprogrammed neural routines affect the content of memory during its processing in memory phases.

A general problem faced by most studies on memory processing is that several or many learning trials are required in order to establish a strong memory trace, and thus that learning and memory events are intimately confounded in behavioral and physiological studies. How can one uncover the memory processes if repeated sequences of retrieval and storage interfere with the internal (automatic) processes initiated by each single learning trial? An essential prerequisite for studies on memory processing is, therefore, a behavioral and physiological paradigm which leads to a substantial associative learning by *just one learning trial*. The associative nature of such a learning trial is of great help for designing the proper control experiments particular with respect to non-associative and motivational effects. The only paradigm I know of which has been analyzed to a great degree in this respect is the one trial olfactory conditioning in honey bees. Olfactory conditioning is clearly of an associative nature with the characters of a well-defined trace conditioning situation, and which leads to a

memory trace lasting longer than 24 hours (Bittermann *et al.*, 1983; Erber *et al.*, 1980; Menzel, 1987; Menzel *et al.*, 1974).

The time course of the memory after a single learning trial reflects a biphasic structure. Shortly after a single learning trial the conditioned response is high, a few minutes later it is reduced to less than half of the initial value, and then conditioned responding rises again during the next 10-15 mins (consolidation). In order to form a life-long stable memory, a minimum of 3 learning trials are required.

The initial memory trace is erased by various experimental procedures. For example, the time course of retrograde amnesia induced by cooling (+1°C) of the whole animal or by weak electrostimulation of the brain indicates a susceptible memory of a few minutes following a single learning trial, whereas rapid repetition of learning trials renders the memory trace immune to amnestic treatments within a very short time.

In my oral presentation I discussed the following questions:

1. How do the non-associative and the associative components contribute to the dynamics of the memory trace?

2. Do the early, median and late phases of memory occupy the same or different neuropils in the bee brain?

3. Are the memory phases arranged in sequence or is there parallel access to the median-late phase of memory?

4. Is the content of memory the same in its early and later stages?

Non-associative and associative components

Stimulation of the antenna with a drop of sucrose solution of a harnassed bee causes the reflexive extension of the tongue (proboscis) and the preparation of the animal to search for and suck up the sucrose solution. The US (sucrose stimulation of the antenna and/or proboscis) is a strong stimulus, and it is thus worthwhile asking what changes on the response probability are induced just by the US (sensitization effect of the US alone). I presented an experiment showed the time-course of response probability to a puff of odorant for 4 conditions: 1 or 3 pairings of CS and US under optimal time conditions for associative learning, and 1 or 3 stimulations with the US alone. A total of 1200 animals were tested in 36 simultaneously tested experimental groups; each animal was tested only once after sensitization or conditioning at a certain interval. The "one trial conditioning group" shows the biphasic time course with the consolidation between 3-10 min and then the reduction at long time intervals; 3 CT's also initiate a slight and prolonged consolidation and no reduction at long time intervals. The sensitization trials cause an enhanced response level only in the very first 2 minutes and a very small increase which is most likely due to an increasing hunger motivation (the animals are not fed throughout the whole experiment). Most

importantly, 3 sensitization trials cause a lower response to the odor stimulus than one sensitization trial. It is thus obvious that the very high response value after a single learning trial has a strong non-associative component which disappears quickly. The consolidation is due only to a process (or processes) initiated by the associative component. It is obvious that an early memory, with its high non-associative component and relatively low associative component is followed by an intermediate memory, which is produced by a consolidation process and lasts at least 24 h.

Evidence for an intermediate memory phase also comes from recent experiments with bees which were selected for good and poor learning. Christian Brandes (Brandes *et al.*, 1988) who carried out these experiments in collaboration with us, found that the poor learners differ from the good learners in both the amount of sensitization and the intermediate memory. Similar results were found recently by Tim Tully with Drosophila. The memory mutants dunce, rutabaga, and amnesiac differ from the wild type Drosophila mainly in a reduced intermediate memory phase and in the amount of sensitization.

An attempt to localize the early and intermediate memory traces in the honey bee brain

The major components of the tracts and neuropil of the bee brain involved in olfactory conditioning were described. The antennal lobes receive the chemosensory afferents from the antennae and send relay neurons to a pair of very prominent structures in the bee brain, the mushroom bodies. These structures also receive the second order inputs from chemoreceptors at the mouth parts. The α-lobes of the mushroom bodies are considered to be the output regions which connect through descending interneurons with the motor circuits in the suboesophageal ganglion. These latter circuits are responsible for the movement of the mouth parts.

Cooling small areas in the brain with tiny cold needles produces amnestic effects, whose time course depends on the localization of cooling. Cooling outside the chemosensory pathways does not interfere with memory formation. The antennal lobes have the shortest time course of interference, the output region of the mushroom bodies (the α-lobes) an intermediate time course, and the input regions of the mushroom bodies (the calyces) nearly the same time course as the whole brain. Most interestingly, the two major for the antennal lobe (half-time 1,5 min) and for the mushroom body (half-time 3 min) correlate very well with the non-associative and the associative components respectively. It is tempting to conclude that the sensory integration processes in the antennal lobes contribute predominantly to the non-associative components, whereas the mushroom bodies are the dominant structures in the establishment of an intermediate, non-susceptible associative memory trace.

These results lead to a model of memory phases, in the honey bee which

assumes three distinct phases - STM, ITM, and LTM (short-intermediate-, and long-term memory). The STM overlaps strongly with a separate non-associative memory trace. Consolidation processes are responsible for the transition from one to the other phase. In the case of one trial learning, only STM and ITM exist, thus only consolidation I. If several conditioning traces occur a permanent memory trace is formed by a second consolidation phase (II). In the case of massed conditioning traces consolidation II overlaps with I. This model assumes a temporal sequence of the susceptible STM and the ITM. Can this be tested?

Sequential processing in STM and ITM

Two conditioning trails following quickly each other make most of the memory trace immune to amnestic treatments. Therefore, we have to assume that repetition of the stimuli involved in a conditioning trial may either speed up the consolidation-I-process or that the memory resulting from the second learning trial reaches ITM directly if STM is occupied by the memory of a recent learning trial. In the first case, STM and ITM are arranged in sequence, in the latter case ITM would be reached directly, thus the two memory phases would be arranged in parallel.

To test which of the two possibilities are at work, we first established that a repetition of the US or CS alone does not have the capacity to make the memory trace unsusceptible, rather associative learning trials are necessary. it was then found that a second learning trial with a different odorant as a CS than in the first learning trial would also serve the same function as a repetition of two identical learning trials. The critical experiment is the following (after Menzel and Sugawa 1986). Two different odorants were conditioned in quick succession. The design of the experiment was symmetrical, which means that in one major group the odorant carnation was the first conditioned odor and propionic acid the second odor, whilst in the second group the order of the odors was reversed. Since no difference was found between the two odors the results were pooled. Then each group was divided into two sub-groups, one of which was treated with a weak electric convulsive shock 20 sec. after the two conditioning trials, while the other was sham-treated. The conditioned response was tested 20 min afterwards at a time when the effects caused by ECS have long ceased. The result is that the ECS groups show a significant loss of conditioned responding to the *second* but not to the *first* conditioned odor. This means that ECS has selectively erased the memory trace of the second conditioning trial. We conclude, therefore, that STM and ITM must be arranged in sequence and not in parallel, because the second conditioning trial has shifted the memory trace of the first conditioning trial in an ECS-sensitive form, and the second conditioning trial produced a memory which occupied the susceptible STM. Several questions remain unanswered by this experiment. For example, it is unknown whether the stable memory phase reached by the memory

trace of the first conditioning trial is the ITM or the LTM. The distinction between ITM and LTM is mainly supported by the finding on genetic lines of good and poor learning bees. These appear to differ in ITM but not LTM, because a well-established memory, although of lower control over behavior, does not fade more quickly in the poorly learning lines than in the good learning lines. This result is similar to that observed in memory mutants in Drosophila (Tully, 1988). Unfortunately an experiment of the kind described above has yet to be carried out with poor learning bees.

Conclusion

Honey bees are excellent animals for studies on learning and memory. The succession of memory phases after a single olfactory learning trial allows access to the underlying mechanisms because the time-courses and the transition processes between the three forms of memory can be manipulated. Furthermore, neurophysiological, biochemical, and pharmacological techniques can be applied to search for the corresponding cellular and network properties. These techniques have already elucidated important features of the physiological mechanisms (Rev. Menzel, 1989; Bicker and Menzel, 1989).

References:

Bicker, G. & Menzel, R. (1989). Chemical codes for the control of behaviour in arthropods. *Nature 337*: 33-39.

Bitterman, M.E., Menzel, R., Fietz, A. & Schafer, S. (1983). Classical conditioning of proboscis extension in honeybees (*Apis mellifera*). *J. Comp. Psychol.*, 97: 107-119.

Brandes, C., Frisch, B. & Menzel, R. (1988). Time-course of memory formation differs in honey bee lines selected for good and poor learning. *Anim. Behav.*, *36*: 981-985.

Erber, J., Masuhr, T. & Menzel, R. (1980). Localization of short-term memory in the brain of the bee, *Apis mellifera*. *Physiol. Entom.*, *5*: 343-358.

Menzel, R. (1987). Memory traces in honeybees. In: R. Menzel & A. Mercer (Eds.), *Neurobiology and behavior of honeybees* (pp. 310-325). Berlin: Springer Verlag.

Menzel, R. (1989). Learning, memory and "cognition" in honey bees. In: R.P. Kesner & Olton, D.S. (Eds.), *Neurobiology of Comparative Cognition*. Erlbaum Inc.

Menzel, R., Erber, J. & Masuhr, T. (1974). Learning and memory in the honeybee. In: L. Barton-Browne (Ed.), *Experimental analysis of insect behaviour* (pp. 195-217). Berlin: Springer Verlag.

COMPARATIVE APPROACH TO SPECTRAL SENSITIVITIES OF PHOTORECEPTORS AND COLOUR VISION IN HYMENOPTERANS

DAGMAR PEITSCH
Universidade Livre de Berlim

INTRODUCTION

The trichromatic colour vision system of the honey bee, *Apis mellifera*, has been analysed extensively at the receptor, interneurone and behavioural level. Whilst colour vision systems have been investigated in only a limited number of other insect species, the question arises of whether other flower-visiting insects show similarities in their colour vision or whether species-specific adaptations occur. The flower-visiting Hymenopterans are of particular interest with respect to this question, since they live in very different habitats (i.e. the tropical rain-forest or the alpine tundras) and search for food in many different ways.

In addition, the Hymenopterans cover a large range of the evolutionary time-scale – from primitive wasps to social bees. Initially, we compared the spectral sensitivities of single photoreceptor cells of various Hymenopteran species. Most of these have three spectral receptor types very similar to those of the honey bee, with maximal sensitivity at about 340nm, 440nm and 540nm. However, three sawflies (Tenthredo) and one solitary bee (*Callonychium petuntae*) have an additional "red-receptor" with max at 600nm. Model calculations based on the properties of the receptors (Backhaus & Menzel, 1987) were used to present a chromaticity diagram for each species and to predict critical tests for colour discrimination in a three- or tetrachromatic colour vision system. The behavioural results from colour discrimination tests with *Apis mellifera* (v. Helversen, 1972), *Osmia rufa* (Menzel *et al.*, 1988a), and some wasps and bumblebees correlate very well with these model calculations.

METHOD

The spectral sensitivity, S(λ), of the photoreceptors was measured by the voltage-clamp method developed by Menzel *et al.* (1986). We recorded intracellulary from the receptor and clamped the response to a certain value of 3 to 8mV above the resting potential, which was about 5 to 15% of the maximal response.

As an analogy to human colour vision, colour mixtures can be presented in a chromaticity diagram for bees (Cornsweet, 1970; Rushton, 1972). The edges of a symmetric triangle represent the three spectral receptor types with their sensitivity as a

special set of primary colours (Backhaus & Menzel, 1987). This physiological chromaticity diagram shows the spectral colours in a plane of constant "bee-brightness".

Backhaus & Menzel (1987) derived a model calculation in which the perceptual distance of colour signals can be determined from the spectral and intrinsic noise properties of the photoreceptors. The resolution of one photoreceptor is limited by fluctuations of the receptor potential. These fluctuations are caused by the photon absorption process and the transduction process (shot noise and transducer noise, Laughlin, 1981). The intrinsic noise components in *Apis mellifera* reach 0.4% of the maximum voltage response, the same value was assumed for all species.

For equally bright spectral lights, the jnd steps are counted for changes of the spectral lights in 4nm steps. One jnd is reached if one of the three receptor potentials changes significantly with respect to the noise components.

RESULTS

The recorded cells showed a resting potential of -40mV to -60mV and a depolarizing potential with a phasic-tonic time course to light stimuli of different intensities. In some species, discrete potential fluctuations (quantum bumps) appeared at very low intensities. The average $S(\lambda)$ of the photoreceptors of the different species are similar to each other. Most of the species have three receptor types: the UV-receptors, with maximal sensitivity at 336 nm, show low sensitivity (1-2%) above 450nm and this would appear to be physiological in comparison with the model calculation and behavioural tests of colour discriminability. The blue receptors have their maximal sensitivity at 432nm, and some of these receptors show high sensitivity (up to 50%) below 370nm. The possible explanation for this is either electrical or artifactual coupling between the UV and blue receptor or the β-peak of the photopigment, which Menzel *et al.* (1988a) assumed for *Osmia rufa*. The $S(\lambda)$ of the green receptors follow the theoretical absorption function of a rhodopsin pigment with the corresponding λ_{max}. The maximum of these receptors are at about 532nm, and 370 nm for a second (β-) peak.

Three species have an additional red receptor with maximal sensitivity at 600nm and a β-peak at 360nm, but the functions in Tenthredo are much narrower as the theoretical Dartnall-functions (see below) predict.

Although the spectral sensitivities of the species are similar the λ/λ-functions show some differences. All animals are able to discriminate violet and blue-green colours very well. However, both the worker bee and drone bee are better in discriminating blue-green colours, whilst *Osmia rufa* and some bumblebees distinguish better in the violet part of the spectrum.

The spectral sensitivities of the photoreceptors of the worker bee were measured with different methods. Autrum & v.Zwehl (1964) and Menzel & Blakers

(1976) used the spectral flash method, and one of us (Fietz *et al.*, 1986) used the spectral scan method in order to determine the sensitivity as accurately as possible. The peak sensitivities were found to be at 335nm, 435nm and 540nm; the functional side band sensitivities originate from the β-absorption of the respective rhodopsin. Autrum & v.Zwehl (1964) reported two kinds of blue receptors, one absorbing maximally at 420nm and the other at 470nm. Although in the meanwhile we have recorded from many receptor cells, we have not found any indication of more than one blue receptor.

The spectral receptor types were marked intracellulary with Procion yellow (Menzel & Blakers, 1976). Each median frontal ommatidium contains two long and one proximal UV-cells, two blue cells, and four green cells. The UV-cells are the long visual fibers and project to the first, or more often, to the second layer in the medulla. The fat green receptors end in the proximal lamina layer, while the thin green and blue cells terminate in the median lamina layer.

Because of some discrepancy between the calculated $\Delta\lambda/\lambda$-function and the data of behavioural tests, we changed some datapoints of the $S(\lambda)$ to get the "best estimate" $S(\lambda)$. The maxima are shifted to 344nm, 436nm and 556nm. The UV-receptor is sensitive up to 500nm, and this is in contrast to the measured function which shows no sensitivity above 430nm.

To calculate the chromaticity diagram and the $\Delta\lambda/\lambda$-function, we used these "best estimate" $S(\lambda)$ of the bee. The $\Delta\lambda/\lambda$-function, as determined by v. Helversen (1972) in behavioural experiments with free flying bees, corresponds very well with the predictions of our calculations. Bees discriminate bluish-green colours better than violet ones.

The spectral sensitivities of the photoreceptors of the drone bees differ in some aspects compared to those of the worker bee. The drone's compound eye is divided in two different areas, a dorso-frontal and a ventral part, and the dorso-frontal region probably has only UV- and blue receptors since the ventral area may contain all three receptor types. The UV- and the blue receptors in the dorso-frontal region seem to be physiologically coupled, because the UV-receptor shows a hump in the blue part of the spectrum. Furthermore, the blue cell is more sensitive in the UV, which is also predicted by the theoretical absorption function of a corresponding rhodopsin. Drone bees may switch together their different receptor types to enhance contrast but reduce colour sensitivity. The ventral part of the eye seems to be similar to the worker bee's eye, with a UV-receptor (λ_{max} at 328nm), a blue receptor (444nm), and a green cell (528nm) (Peitsch, 1987). Some behavioural tests with free flying drones tested at the hive entrance indicate a trichromatic colour vision system which is only slightly different from that of the worker bees (Menzel *et al.*, 1988b).

A different colour vision system with four different receptor types was found in three kinds of sawflies and in one solitary bee. The receptors of Tenthredo

campestris are maximally sensitive at 328nm, 456nm, 532nm and 596nm, and the functions of the UV-, blue, and green cells follow the theoretical absorption of the corresponding rhodopsins. However, the red receptor is much narrower and this may be due to some screening effects, in that the green receptor may screen the red cell in the shorter part of the spectrum which results in a steeper function. Metarhodopsin, which probably mainly absorbs at 490nm (Stavenga & Schwemer, 1984) may also have a screening effect. The longer part may be changed by a red screening pigment which shifts green absorbing pigments to a longer wavelength. Green and red cells show also a second maximum at about 370nm which can be explained by the β-peak of the rhodopsins.

We also used our model to calculate the chromaticity diagram and the colour discriminability function for a four dimensional colour space, but behavioural experiments still need to be completed.

The solitary Brazilian bee, *Callonychium petuniae* (recordings by D. Ventura), also has four different receptor types. Here the UV-receptor is shifted to a longer wavelength (363nm) than that observed for other Hymenopterans, whereas the blue receptor is shifted to the shorter part of the spectrum (404nm). This would suggest a physiological or artifactual electrical coupling between these two receptor types. Even at longer wavelengths the blue receptor shows a bump and some sensitivity up to 590nm which may also be explicable by coupling effects. The green receptor has maximum sensitivity at 533nm. In contrast to Tenthredo, the red receptor (λ_{max} = 600nm) follows the theoretical absorption function very well.

Male and female *Callonychium* exclusively visit either orange or red flowers for meeting other individuals and train themselves to these colours. This behaviour allows for the testing of their colour discrimination with respect to our model predictions and investigation of their possibly tetrachromatic colour vision system. Since we have only recently started such experiments the amount of existing data is limited (Wittmann, pers. communications). However, there is some evidence that these insects are able to discriminate yellow-orange colours.

CONCLUSION

Hymenopterans live in different habitats with varying mixtures of light e.g. in the tropical rain-forest there is a higher proportion of green light whilst in mountainous regions there is much more UV light. On the other hand, some Hymenopterans (i.e. *Callonychium*) are specialized in visiting only one or a few kinds of similar coloured flowers. In order to achieve the best colour contrast, the maximum of one receptor type should correspond to the background light. Although the spectral sensitivities of the photoreceptors are similar, the $\Delta\lambda/\lambda$-functions may slightly differ, and these small differences may be very important in colour vision systems.

References:

Autrum, H. & von Zwehl, V. (1964). Spektrale Empfindlichkeit einzelner Sehzellen des Bienenauges. *Z. Vergl. Physiol. 48*: 357-384.

Backhaus, W. & Menzel, R. (1987). Color distance derived from a receptor model of color vision in the honey bee. *Biol. Cybernetics 55*: 321-331.

Cornsweet, T.N. (1970). *Visual Perception*. New York: Academic Press.

Fietz, A., Hertel, H. & Menzel, R. (1986). Sind die Photorezeptoren der Hymenopteren einheitlich? *Verh. dt. Zool. Ges. 79*: 206-207.

von Helversen, O. (1972). Zur spektralen Unterschiedsempfindlichkeit der Honigbiene. *J. Comp. Physiol. 80*: 439-472.

Laughlin, S. (1981). Neural principles in the peripheral visual systems of invertebrates. In: *Handbook of Sensory Physiology*, Vol. VII/6b (ed. H. Autrum), pp. 133-280. Berlin: Springer.

Menzel, R., Backhaus, W., Chittka, L. & Hoffmann, M. (1988b). Honey bee drones are trichromates. *Proceedings of the 16th Gottingen Neurobiology Conference* (ed. N. Elsner & F.G. Barth): p. 217.

Menzel, R. & Blakers, M. (1976). Colour receptors in the bee eye - morphology and spectral sensitivity. *J. Comp. Physiol. 108*: 11-33.

Menzel, R., Steinmann, E., de Souza, J. & Backhaus, W. (1988a). Spectral sensitivity of photoreceptors and colour vision in the solitary bee, *Osmia rufa*. *J. Exp. Biol. 136*: 35-52.

Menzel, R., Ventura, D., Hertel, H., de Souza, J. & Greggers, U. (1986). Spectral sensitivity of photoreceptors in insect compound eyes: comparison of species and methods. *J. Comp. Physiol. 158*: 165-177.

Peitsch, D. & Menzel, R. (1987). Ultraviolett-Rezeptoren in Komplexaugen von Hymenopteren. *Proceedings of the 15th Gottingen Neurobiology Conference* (ed. N. Elsner & F.G. Barth): p. 144.

Rushton, W.A.H. (1972). Pigments and signals in colour vision. *J. Physiol. Lond. 220*: 1-3.

Stavenga, D.G. & Schwemer, J. (1984). Visual pigments of invertebrates. In: *Photoreception and Vision in Invertebrates* (ed. A. Ali), pp. 11-61, New York & London: Plenum Press.

OPPONENT COLOR CODING AND COLOR PERCEPTION IN BEES

WERNER BACKHAUS
Universidade Livre de Berlim

1. Psychophysical scaling methods

Psychophysics measures the responses of subjects with respect to one or more stimuli. The responses are directly related to the stimuli (preferences) or related to judgments when stimuli are compared with reference stimuli. The results of the experiments depend in general on the design of the experiment and the instructions given to the animal by training. Bees can be instructed by training to prefer one stimulus from others. The bees confuse the stimuli more or less depending on their discriminability. If the trained stimulus is absent, they show graded preferences for the other stimuli according to the similarity with the remembered trained stimulus even if all alternatives are well discriminable from the trained stimulus (Backhaus *et al.*, 1987). The choice behavior of bees is based on similarity judgments. Humans show two different kinds of similarity judgments: the similarity value of two stimuli is reported directly or indirectly in the one-dimensional case as distance differences (Thurstone, 1927) or ratios (ratio scaling, Torgerson, 1958 Ekman, 1963) of the scale values of two stimuli. In the case of multidimensional stimuli, the judgment is performed as difference between the distances of each of two test stimuli to the reference stimulus (method of triads, Torgerson, 1958) or as ratio of the length of one stimulus vector to the projection of the other stimulus vector onto it (Ekman, 1963).

The units of perception are thought to be simultaneously present. Thus, differences between scale values or vectors representing stimuli in a multidimensional space are symmetrical, i.e. the distance from A to B has the same value as the distance from B to A. Therefore, difference judgments lead to symmetrical data matrices, but the matrices of ratio judments are asymmetric in general.

2. Scaling of color similarity in humans

Difference and ratio scaling methods have been applied to human color vision (Torgerson, 1958; Indow and Ohsumi, 1972; Helm, 1964). Multidimensional scaling of difference judgments showed that color vision is three dimensional and the point configurations are very similar to the configurations in the subjective Munsell color order system. Helm (1964) has given an interpretation of the derived scales to be two opponent color scales representing blue/yellowness and red/greenness of the stimuli

and a brightness scale. Difference judgments and ratio judgments without special instructions are explained as derived directly from opponent color coding systems as cell excitations. It is not necessary to explain them as being related to sensations. The results of multidimensional scaling of ratio judgments depend on the instructions given to the probands. The 5-7 dimensions derived by Ekman (1954) and Kuehn (1976) are interpretable as unique colors judged as ratios of the amounts visible in color sensations.

3. Phenomenology of color sensations

1. In all color sensations six different unique colors are clearly visible in different proportions: black, white, red green, blue, yellow (Hering, 1905). The proportions of unique colors are easily judged even by "naive" subjects with an accuracy of 5% (Hard, 1966). 2. Red/green and blue/yellow are opponent colors, i.e. they do not appear at the same time (Hering, 1905). 3. The lightness of a color sensation is related to the amounts of chromatic unique colors and achromatic unique colors black and white. 4. Color sensations are always spatial, i.e. have a size and a location in the three dimensional geometric space (Hering, 1905).

The problem is to explain the properties of spatial color sensations from opponent color coding and spatial coding. An explanation of the phenomena by calculating the one dimensional parameters hue, saturation, and brightness from the excitations of an opponent color coding systems would need large neural networks for each spatial point to perform the necessary calculations. The whole phenomenology can be explained by the following (color state) hypothesis: each opponent color coding system presents the information about the relative amount of unique colors (red/green, blue/yellow and black/white) present in a spatial point. The physical states corresponding to the unique colors are controlled by the color coding system. Since the physical states fullfill the same "alfebra" as the psychological states measured in the psychophysical experiment they should be identifiable as physical objects. From the unique color states (components of sensations), the perceptual parameters hue, saturation and brightness can easily be derived as quotients of the amounts of colored/white states and colored/colored states.

4. Scaling of color sensations in humans

Ekman (1954) instructed probands to report the content of unique colors in the seen color as ratios and extracted five dimensions which are interpreted as unique colors visible in the color sensation caused by the stimuli. The color attributes hue, saturation and brightness are simply related to the proportions of unique colors. The natural color system is based on ratio judgments with respect to the amount of unique colors visible in the color sensations (Hering, 1905; Hard, 1966).

5. Scaling of color similarity in bees

A multiple choice experiment with free flying bees was performed for metric and nonmetric multidimensional scaling analysis of the similarity relations of color stimuli. The matrix of choice proportions was symmetric, so that the data were interpreted as representing results of difference judgments. Multidimensional analysis showed that the bees color vision system is two-dimensional and the judgments are due to a city-block-metric (Backhaus *et al.*, 1987).

6. Opponent color coding in bees

The two scales obviously represent a blue/greenness and a UV/purpleness dimension in agreement with the kind of opponency exclusively found in intracellular recordings from spectrally antagonistic neurons. The calculated and intracellulary measured spectral sensitivities of spectrally opponent cells are in good agreement (Menzel and Backhaus, in press). The spectral light discrimination function measured by Helversen (1972) is in very good agreement with the result of a simulation of that experiment based on the opponent color coding model. Furthermore, quantitative predictions for the intensity dependent color shifts (Bezold-Brücke effect) are made but have not yet been measured in bees (Backhaus, 1988). From this follows, that bees can derive color similarity measures directly from the excitations of the opponent color coding cells. Following the argumentation from above, we cannot conclude from these results that bees have some kind of color impressions. However, the existence of a unique color system can also not be excluded.

References:

Backhaus, W., Menzel, R., Kreissl, S., 1987. Multidimensional scaling of color similarity in bees. *Biol. Cybern. 56*: 293-304.

Backhaus, W., 1988. Color difference and color opponency in bees. N. Elsner, F.G. Barth (eds.) p. 220, Thieme, Stuttgart-New York.

Ekman, G., 1954. Dimensions of color vision. *J. Psychol. 38*: 467-474.

Ekman, G., 1963. A direct method for multidimensional ratio scaling. *Psychometrika 28*: 3-41.

Hard, A., 1966. Philosophy of the Hering-Johansson Natural Colour System. *Farbe 15*: 287.

Helm, C.E., 1964. Multidimensional ratio scaling analysis of perceived color relations. *J. Opt. Soc. Am. 54*: 256-262.

Helversen, O.V., 1972. Zur spektralen Unterschiedsempfindlichkeit der Honigbiene. *J. Comp. Physiol. 80*: 439-472.

Hering, E., 1905. Grundzuege einer Lehre vom Lichtsinn. Leipzig. (Outlines of a theory of the light sense (translated by L.M. Hurvich and D. Jameson). Harvard Univ., Cambridge mass (1964)).

Indow, T., Ohsumi, K., 1972. Multidimensional mapping of sixty Munsell colors by nonmetric procedure. In: Vos, J.J., *et al.* (eds.) *Color metrics.* AIC, Holland.

Kuehn, W., 1976. Einfuehrung in die multidimensionale Skalierung. UTB Reinhardt, Muenchen.

Menzel, R., Backhaus, W., in press. Colour vision in insects. In: *Vision and Visual Dysfunction* (ed. D. Grist), Vol. VII. Perception of Colour (ed. P. Gouras), MacMillan Press.

Torgerson, W.S. 1958. Theory and methods of scaling. Wiley, New York.

Thurstone, L.L., 1927. A law of comparative judgment. *Psychol. Rev. 34, 273-286.*

COLOUR CONSTANCY IN THE HONEY BEE

ANNETTE WERNER
Universidade Livre de Berlim

INTRODUCTION

The meaning and importance of colour constancy can easily be understood if it considered according to the tasks for which colour vision was developed:

1. The discrimination of objects against their background should be improved.

2. Colour vision should provide additional cues for identifying and recognizing objects e.g. by evaluating the spectral content of their surface reflexions.

Under natural conditions, the spectral content and intensity of the illumination continuously changes, with the consequence that the spectral content of the surface reflexion of objects also changes. Since the trichromatic theory of colour vision predicts that surface colours are determined by the quanta catch in the three wavelength-bands, it would be difficult for a colour vision system that functions according to this theory to work efficiently. Thus, a colour vision must correct for changes in the overall illumination if it is able to see the colours of objects relatively unchanged despite large variations in the overall illumination. This property is called colour constancy.

One of the first references to colour constancy came from Helmholtz (1896). However, perhaps the most impressive demonstrations of colour constancy were the "Mondrian-experiments" of Land (1977). Land showed that the colour of a single colour plate within a multicoloured arrangement is not exclusively determined by its spectral content, and that adaptation is not sufficient in explaining this phenomena.

This in turn prompted the question of how a colour vision system determines colours independently of illumination changes. Different theories were developed and perhaps the most well-known of these is the "Retinex" theory developed by Land (1977, 1983, 1986). All of these theories encompass the principal of colour coding, whereby the colour of an object is determined by the relationship of its surface reflection to the surface reflection of the surroundings. Since this relationship remains constant under differing illuminations, the colour of an object also remains the same. For such relationships to exist, it is necessary that there are spatial interactions between different visual field areas e.g. those known to exist for simultaneous colour contrast.

Colour constancy has so far been observed in all vertebrates that have been investigated, namely in man (Land, 1977), the goldfish (Ingle, 1985) and electrophysiologically in the monkey (Zeki, 1983). The first observations of colour constancy

in an invertebrate, the honey bee (*Apis mellifera*), were demonstrated by Neumeyer (1981). This social insect is particularly interesting, since it has also has a highly developed visual system and is a cooperative research animal. In this talk I will present experiments which describe the quality of colour constancy coding in the honey bee in different spectral regions, and the mechanisms underlying colour constancy will also be discussed. Additionally, a direct comparison will be made between the performance of colour constancy in man and honey bee.

PROCEDURE

Colour constancy in the honey bee was investigated using a modified "Mondrian" set up, with 13 coloured glass plates in a checkerboard arrangement. This "Bee-Mondrian" was homogeneously illuminated from behind by a mixture of 3 lights. The spectral maximum of each of these lights corresponded respectively to the spectral sensitivity maximum of 1 of the 3 photoreceptor types of the honey bee (Menzel, 1985). The intensity of each light could be varied individually, and all the experiments were undertaken in a darkened room whose walls were covered with black velvet. Thus, the only stimuli presented to the visual system of the honey bee came from the "Mondrian" set up.

Using this set up, it is possible to train a bee to prefer a certain colour plate (training plate A) from all the others. This discriminability under training-illumination conditions was recorded, and the light fluxes emitted by the training area were quantitatively determined. The relative intensity levels of the 3 illuminating wavebands of the "Bee-Mondrian" were then changed. This was done in such a way so that another square (B), which is spectrally different from plate A, now emitted exactly the same energy flux as measured before on plate A. If the colour of plate A perceived by the bee is the result of the spectral content of the flux emitted by this plate, one would expect that a bee trained to plate A would now choose plate B. If, however, the colour perception of the bee is independent of the change in illumination, one would expect that a bee trained on A would still choose this square.

RESULTS

1. Colour constancy of the honeybee in a Mondrian-arrangement

Colour constancy was investigated for 4 pairs of violet and bluegreen colours. As bees are able to discriminate colour in these chromatic regions particularly well, changes in colour perception can be observed with high sensitivity (v. Helversen, 1972).

Violet Colours:

In the first experiment light of middle and short wavelengths was added in order to match the alternative colour plate to the colour of the training plate. Relative choice frequency for these 2 colour fields under training illumination shows that the 2 colours are well discriminated (X^2-test, $p < 0.01$). After changing the illumination, the bees choose the training colour plate and matching plate with the same percentage of correct choices as before, even though the spectral content of the matched colour during the matching test was identical to that of the training colour plate during training.

Blue-green Colours:

Three colour matches were carried out for blue-green colours. In all cases, light of middle- and/or short-wavelenghtlight had to be added. In the first case, the change in spectral content was greater than that imposed in the preceding experiment. Nevertheless, the choice-frequency changed only marginally. Similar results were obtained when the illumination was changed to match the 2 other blue-green alternative colour plates to the training plate. In both cases the bee preferred the training plate relatively independent of the illumination conditions.

It should be emphasized that the spectral content of the transmitted light is changed simultaneously and homogeneously for all the plates.

The results can be summarized as follows:

1. The training plate is always recognized, and thus it can be concluded that identical perceptions can be produced by different ratios of receptor signals.

2. The alternative plate was never mistaken for the training plate.

Therefore, an identical set of receptor signals does not necessarily produce the same perception.

The results of these experiments strongly suggest that choice behaviour, and thus colour perception, in bees is relatively independent of the spectral content of the illumination. The results also confirm earlier experiments of Neumeyer (1981), and are similar to observations in man (Land, 1977) and goldfish (Ingle, 1985). Furthermore, the results are not consistent with the trichromatic theory of colour vision.

II. Quality of colour constancy

In some tests for colour constancy in the bluegreen region, the illumination change produced changes in choice behavior which correlated with the specific changes imposed on their spectral content. The degree of these changes varied from slight but systematic through to a total lack of colour constancy. In comparison, colour

constancy in the violet spectral region was found to be perfectly independent of the illumination changes.

For the sake of direct comparison, colour constancy in man was tested using the exact same arrangement, but with the appropriate set of illuminating lights (i.e. blue, green, and red light). The test procedure was the same as that described for the honeybee, and only yes or no answers were accepted. Colour constancy was again tested in different spectral regions. Good colour constancy was observed in the bluish-green region, where the same colour match was carried out as in the honeybee. For a colour match in the red-green region, a lack of colour constancy was observed.

This indicates a different performance in colour constancy which correlates with different spectral regions and illumination changes. It is interesting to note, that a similar systematic deficiency in colour constancy with respect to chromatic regions is also found in the honey bee. Thus, the term colour constancy does not seem to be appropriate in describing the performance of the visual system in coding colours under different illumination conditions.

III. Processes underlying colour constancy

Colour perception is not only determined by the spectral content of the light stimulating the receptors, and thus the trichromatic theory of colour vision does not reflect all the processes involved in colour coding. So, which neural mechanisms are responsible for colour constancy? The most simple explanation would be a selective chromatic adaptation of the photoreceptors or adaptation of more central stations of information processing, such as the spectral-opponent system. The other hypothesis would be to presume spatial interactions which would provide for a chromatic-spatial integration - as mentioned in the introduction for man.

To test this hypothesis, colour-constancy was tested in two different "Mondrian"-arrangements for the same pair of training and matching plates in the violet region of the spectrum. The two arrangements only differ with respect to the extent of area available for spatial integration. Adaptational influences do not differ for the two situations.

(a) 3-field Mondrian: In this Mondrian, 3 violet plates are available for integrational processes. A colour constancy test, as described above, is carried out with matching between 2 plates. Adaptational processes in neurons which are stimulated by the training- and matching-plate are identical to that occurring in the 13-field Mondrian.

Result: The alternative plate is mistaken for the training-plate. In other words, there is a lack of colour constancy.

(b) 7-field Mondrian: The same training and matching colour were used as described above in a). There are 5 additional plates in the display, but they are separated from the training and matching plate by 5 cm. The bee is trained not to fly

over these plates. Therefore, these additional areas can be integrated into colour coding exclusively by long-range spatial interactions. Adaptational influences on the colour perception of the training and matching plates are not increased in comparison with the previous test (a).

Result: Colour constancy is optimal, with choice behaviour similar to that observed for the 13-field Mondrian.

(c) 13-field Mondrian: For the sake of comparison, colour constancy in the two previous tests, (a) and (b), was compared with colour constancy with a 13-field Mondrian (see section I).

Result: Colour constancy was optimal in the 13-field Mondrian.

Conclusion: Colour constancy in the 7-field Mondrian is similar to that observed in the 13-field Mondrian. The lack of colour constancy in the 3-field Mondrian is the result of a lack of spatial integration, and thus the term adaptation is not sufficient in explaining colour constancy. It is concluded, therefore, that colour constancy is the result of a spatial-chromatic integration, which results from long-range spatial interactions.

How do these spatial interactions contribute to colour constancy coding?

As already mentioned, it is presumed that spatial interactions result in the coding of a colour with respect to the chromatic properties of the surround. This hypothesis can be verified by testing for perception and choice behaviour in 2 chromatically different "Mondrians" under exactly the same illumination. Since changes in choice behaviour were observed, which ultimately indicates a change in perception, it can be concluded that the result of long-range interactions is the coding of colours in relation to their surround.

SUMMARY

Spatial-chromatic integration is a step in processing visual information whereby two important tasks are fulfilled:

1. Recognition of the colour of objects under different illuminations (colour constancy) as a result of adapted colour coding.

2. Better discrimination of objects against backgrounds (colour contrast).

References:

Ingle, D. (1985) The goldfish as a retinex animal. *Science* 227: 651-654.

Land, E.H. (1977). The Retinex Theory of colour vision. *Sci. Am. (December)*: 108-128.

Land, E.H. (1983). Recent advances in retinex theorie and some implications for cortical computations: Color vision and the natural image. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA 80*: 5163-5169.

Land, E.H. (1986). Recent advances in retinex theory. *Vision Res.* 26: 7-21.

Menzel, R. (1985). Colour pathways and colour vision in the honeybee. In: *Central and peripheral mechanisms in colour vision*. (D. Ottoson and S. Zeki, eds.) pp. 211-233. Macmillan, London.

Neumeyer, C. (1981). Chromatic adaptation in the honeybee: Successive colour contrast and colour constancy. *J. Comp. Physiol. 144*: 543-553.

v. Helversen, O. (1972). Zur spektralen Unterschiedsempfindlichkeit der Honigbiene. *J. Comp. Physiol. 80*: 439-472.

Zeki, S. (1983). Colour coding in the cerebral cortex: The responses of wavelength-selective and colour coded cells in monkey visual cortex to changes in wavelength composition. *Neuroscience 9(4)*: 767-781.

SIMPÓSIO 2

NEUBIOLOGIA DA APRENDIZAGEM, MEMÓRIA E PERCEPÇÃO DA ABELHA – II

- Facilitation in insect photoreceptors
  Dora Fix Ventura

- Visual system of the Bee: lamina monopolar cells
  John Manoel de Souza

- The functional organization of the Honey Bee brain
  Juliane Mauelshagen

- Pharmacology of learning and memory in Honey Bees
  Michiru Sugawa

FACILITATION IN INSECT PHOTORECEPTORS

DORA FIX VENTURA
Universidade de São Paulo

INTRODUCTION

In 1954 a surprising phenomenon was reported by Ruck and Jahn on an invertebrate preparation: if a strong flash was presented to the eye the electroretinogram (ERG) response to a succeeding equally strong flash was increased, not decreased, as would be expected. In the human visual system, our subjective experience when presented with the light of a bright flash is of a transient blindness, which implies the saturation of the neural network from the retina to the central nervous system. Not only at saturation levels, but also below, light adaptation has been shown to reduce sensitivity in numerous psychophysical and electrophysiological experiments. As a result, the theories about the functioning of the receptor mechanism have been always based on the reduction of sensitivity due to light adaptation. It was therefore a startling surprise that an eye could give a greater response after a supposedly blinding light. The effect was called facilitation by the authors.

The study of this effect was not, however, pursued any further at that time, and this report by Ruck and Jahn (1954) did not receive much attention in the literature.

Facilitation in the ERG of several species

It was only in the late sixties and early seventies that the subject was studied again. Several authors reported facilitation in other invertebrates besides the small crustacean *Lygia occidentalis* used by Ruck and Jahn (1954). It was found in the ERG of several species (locust: Giulio and Lucaroni, 1967; fly and beetle: Dudek and Koopowitz, 1972, Dudek, 1975; ants: Ventura *et al.*, 1976, Ventura and Puglia, 1977, Ventura, 1983; spider: Yamashita and Tateda, 1976 and a crustacean, Stratten and Ogden, 1971).

Our own work in ants led to the conclusion that, at least in the species *Atta sexdens*, facilitation is just as important as adaptation since it covers a sensitivity range that is about equal to that covered by adaptation. This is to say that sensitivity in the ant ERG can be manipulated by experimental stimulation programmes to either increase (facilitation) or decrease (adaptation) by the same extent. Facilitation, however, is not just the reverse of adaptation. It has different properties with respect

to time course, threshold, sensitivity changes due to the presence of a background, and relationship to latency changes.

ERGs reflect not only the activity of the receptors but may also include components picked up from neural activity of the succeeding layers, mainly the lamina ganglionaris. This posed the question of whether facilitation present in the ERGs of ants could be attributed to the photoreceptors or to a response from the lamina. Comparative studies of facilitation in different species of ants permit this possibility to be ruled out. In those studies the amount of facilitation varied greatly from species to species. The distance between the retina and the lamina also varies. The two structures are adjacent in *Camponotus* and *Pseudomyrmex*, but far apart in *Atta sexdens*. Since in the latter species facilitation was much larger than in the former ones, ERG results must really reflect photoreceptor activity.

Facilitation in the photoreceptor

In addition to ERG work, facilitation was also found in single photoreceptors. It was found by intracellular recordings in the photoreceptors of spider eyes (DeVoe, 1972; Yamashita and Tateda, 1976) and of the barnacle (Hanani and Hillman, 1976). The present work was aimed at determining whether it could also be recorded in the retinular cells of insects, and if so, to describe the characteristics of facilitated receptor potentials.

The response of photoreceptors to any light stimulus is a depolarization in the case of invertebrate photoreceptors and a hyperpolarization in the case of vertebrate rods and cones. The amplitude of this response changes with light intensity in a lawful way and thereby indicates the sensitivity of the photoreceptor to light. Receptor cells are very sensitive to changes in their history of exposure to light and show great variations in the amplitude of the response to light depending on previous exposures. Their response will therefore depend not only on the intensity, duration and wavelength of a stimulus that is presented, but also on what happened before that stimulation, that is, on the previous intensity, duration and time interval of exposure to light. Regardless of the history of stimulation the evidence available leads to the conclusion that the response to light is always the result of the combination of the two opposing tendencies, of excitation and adaptation. The fact that these are combined in the response makes it impossible to tease them apart unless experimental manipulations are carried out. Since our previous ERG work had shown that very short bright flashes result in facilitation, this study was conducted using short flashes of saturating intensity in most experiments. It is frequently objected that short bright flashes presented to the dark adapted eye represent a condition that is distant from normal life situation. However, the ecological context of this bee species is the tropical rain forest, which is dark and interspersed with light rays coming directly from the sky

through small holes in the foliage. Further studies will be needed to examine the relative roles of facilitation and adaptation in ecologically relevant conditions.

Characteristics and possible mechanisms of facilitation

Our results show that facilitation in fact occurs in intracellular recordings of photoreceptors of the stingless bee *Melipona quadrifasciata* and of the locust *Schistocerca sp.* The main conclusions at this point are that: 1. facilitation occurs for light stimuli of high intensity and short duration, and it is greater in the photoreceptor of locusts than in the bee; 2. its temporal course last as long as found with the ERG (peak around 2 to 5 s; total duration around 1 to 2 min); 3. there is no relationship between the amplitude and the latency of facilitated receptor potentials; 4. facilitation is directly proportional to the hyperpolarizing after potential found with high intensity illumination.

The possibility that facilitation could be due to a feedback from the lamina was examined by moving the light source away from the optical axis of the ommatidium - in that situation less light will reach the retinular cell being recorded from and a lower response amplitude will result. However, neighboring ommatidia will be receiving more light. In that case, if there was an effect due to synaptic influences the resulting curve would be different from those obtained by changing intensity. This is not the case: the results did not differ in the two cases.

We also examined the possibility that metarhodopsin could be affecting the results, as it was apparently shown to do in barnacle photoreceptors (Hanani and Hillman, 1979). Metarhodopsin in bees occurs in the range of 480 nm for blue and UV receptors and is also expected to occur in the same range for the green receptor (Menzel, pers. comm.). Therefore we preadapted the eye to blue light and tested its response to a train of pulses of the LED (λ max = 560 nm), and then adapted it to green light and again tested the response to the same train of pulses. The blue adapting light peaked at the λ corresponding to an absorption ratio of rhodopsin to metarhodopsin of 3 to 8, while the green adapting light peaked at the isosbestic point of the two functions. An equilibrium between formation of metarhodopsin and rhodopsin regeneration is achieved by stimulation at the isosbestic point, i.e., with the green adapting light, whereas the blue stimulus promotes more metarhodopsin regeneration that rhodopsin depletion. Despite the differences between M formation that could exist using the two stimuli, no differences in facilitation were observed.

Relationship between facilitation and second messengers

In 1976 Hanani and Hillman suggested that facilitation was due to an efflux of Ca^{++} from the photoreceptor cell. Later Dahl (1978) reasoned that if facilitation is

the reverse of adaptation, both must involve calcium. It has been known for a long time that (1) illumination increases the intracellular concentration of free calcium ions and (2) that amplitude and latency reduction can be produced by injecting calcium into the cells (Brown and Lisman, 1975; Fein and Charlton, 1977). If facilitation is the reverse of adaptation, the rise in response should be accompanied by lengthening of latency. But in our IRG work there was no systematic relationship between facilitation and latency. Hanani (1986) also measured this relationship in the barnacle photoreceptor with the finding that latency is not lengthened, rather it is shortened during facilitation. He concluded that facilitation is not the result of a reduction in intracellular calcium concentration. We confirmed that latency is constant and short despite increases in amplitude of the facilitated responses in our intracellular measurements (Ventura, 1989). Hanani's suggestion to explain facilitation is that a greater effective light intensity exists during facilitation, leading to greater amplitude and shorter latency.

A possibility we would like to consider is that this (suggested) increased effectiveness of photoreceptor response be due to an increased amount of second transmitter, such as cGMP or InsP3, both of which have been proposed as messengers for invertebrate photoreceptors (Lamb, 1986; Fein *et al.*, 1984; Ventura, 1988). Since a relationship between increased InsP3 content in the photoreceptor and increased response to light has been shown (Devary *et al.*, 1987), this is a lead that should be followed in future research.

References:

Brown, J.E., Lisman, J.E. Intracellular Ca modulates sensitivity and time scale in Limulus ventral photoreceptors. *Nature 258*: 252-254, 1985.

Dahl, R.D. Facilitation in arthrotepod photoreceptors. *J. Gen. Physiol. 71*: 221-222, 1978.

Devary, O., Heichal, O., Blumenfeld, A., Cassel, D., Suss, E., Barash, S. Rubinstein, C.T., Minke, B., Selinger, Z. Coupling of photoexcited rhodopsin to inositol phospholipid hydrolysis in fly photoreceptors. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA 84*: 6939-6943, 1987.

Devoe, R.D. Dual sensitivities of cells in wolf spider eyes at ultraviolet and visible wavelengths of light. *J. Gen. Physiol. 59*: 247-269, 1972.

Dudek, F.E. The visual response from the compound eye of *Oncopeltus fasciatus*: effects of temperature and sensory adaptation. *J. Insect. Physiol. 21*: 517-528, 1975.

Dudek, F.E., Koopowitz, H. Adaptation and temporal characteristics of the insect visual response. *J. Comp. Physiol. 82*: 33-46, 1973.

Fein, A., Charlton, J.S. Local adaptation in the ventral photoreceptors of Limulus. *J. Gen. Physiol. 66*: 823-836, 1975.

Fein, A., Payne, R., Corson, D.W., Berridge, M.J., Irvine, R.F. Photoreceptor excitation and adaptation by inositol 1,4,5-trisphosphate. *Nature 313*: 157-160, 1984.

Giulio, L., Locaroni, A. "Test flash" interaction in the electroretinographic response of the compound eye. *Experientia (Basel) 23*: 542-543, 1967.

Hanani, M. The relation between sensitivity changes and response time scale in the barnacle photoreceptor. *Vision Res. 26*: 819-825, 1986.

Hanani, M., Hillman, P. Adaptation and facilitation in the barnacle photoreceptor. *J. Gen. Physiol. 67*: 235-249, 1976.

Lamb, T.D. Transduction in vertebrate photoreceptors: the roles of cyclic GMP and calcium. *Trends in Neurosciences*, 9: 224-228, 1986.

Ruck, P., Jahn, T.L. Electrical studies on the compound eye of *Lygia occidentalis* dana (Crustacea, Isopoda). *J. Gen. Physiol 37*: 825-849, 1954.

Stretton, W.P., Ogden, T.E. Spectral sensitivity of the barnacle, *Balanus amphitrite*. *J. Gen. Physiol. 57*: 435-447, 1971.

Ventura, D.F. *Facilitação no Fotorreceptor de Insetos*. Tese de Livre-Docência. Instituto de Psicologia, USP, 1968.

Ventura, D.F. Retinal sensitivity facilitation in the insect eye. *Internat. J. Psychophysiology 1*: 122-125, 1983.

Ventura, D.F., Martinoya, C., Blocli, S., Pogila, N.M. Visual sensitivity and the state of adaptation in the ant *Atta sexdens*. *J. Com. Physiol. 110*: 333-342, 1976.

Ventura, D.F., Pogila, N.M. Sensitivity facilitation in the insect eye. A parametric study of light adapting conditions. *J. Comp. Physiol. 114*: 35-49, 1977.

Yamashita, S., Tateda, H. Hypersensitivity in the anterior median eyes of a jumping spider. *J. Exp. Biol. 65*: 507-516, 1976.

VISUAL SYSTEM OF THE BEE: LAMINA MONOPOLAR CELLS

JOHN MANUEL DE SOUZA
Universidade de São Paulo

The monopolar cells (MC) of the lamina ganglionaris of the optic lobe of the honeybee constitute the main neural pathway for the relay of visual information from the photoreceptors to the medulla and must play an important role in the codification of color and other aspects of visual processing. The importance of the MCs is evident from the neuroanatomy of the 1st optic lobe as described by Ribi (1978, 1981) using mass staining techniques. The bodies of these MCs are located just proximal to the basement membrane which separates the retina from the lamina and their axons join the receptor axon bundles to form the so-called cartridges which project into the medulla. The short visual fibers (blue- and green-sensitive photoreceptors), terminate within the lamina, where their ramifications probably synapse with spines of the MCs. The three long (UV sensitive) visual fibers also have spines in the lamina but continue across the outer chiasma to terminate in the distal layers of the medulla together with the lamina MCs.

Ribi first described six different types of lamina MCs (Ribi, 1975) but later reduced this number to four (Ribi, 1981); all four types seem to be present in each cartridge.

Numerous other neural fibers, tangential, centrifugal and some intersa sadis cells, also run between the lamina and the medulla but their configurations suggest secondary modulatory or feedback functions. None of these, nor the amacrine cells, which remain within the lamina, have yet been recorded from as far as is known.

A proper knowledge of the role of the MCs in codifying and transmitting visual signals is thus fundamental to our understanding of functioning of the whole visual system of the honeybee. Due, however, to their slender axons and to their relative inaccessibility, it has been much more difficult to record responses from MCs in the lamina than from cells in the retina and in other regions of the optic lobe - the medulla and the lobula. Menzel (1974) recorded with considerable difficulty from MCs probably of one type, but was unable to mark them individually perhaps because the very fine tips of the electrodes, necessary to penetrate the cells without destroying them, did not permit successful injection of the did. Working in his laboratory for 10 weeks in 1986 I was able to mark and record from some 20 cells (Souza, Hertel, Menzel, Ventura, 1987) using electrodes pulled on a Campden puller; these electrodes had very fine strongly tapered tips with much lower resistances than those pulled on conventional pullers, thus facilitating die injection. Unfortunately the work, which was

only in its initial stages, has yet to be resumed; however I shall describe the results that were obtained and discuss them in relation to previous work and to comparative data from other insect species.

RESULTS

As it is not possible in the bee to penetrate the basement membrane with micropipettes as in the fly, access was made to the lamina through a small window cut in the head capsule just above the cornea and the electrode driven roughly vertically downwards. In some cases it was apparent from the abrupt changes in position of the light-sensitive ommatidia, that cells were being penetrated in the chiasma rather than in the lamina. Whenever possible two or even three cells were recorded from and injected in the same animal, care being taken to advance the electrode at least 100 u between cells. Nevertheless sometimes fewer and sometimes more cells were marked than injected, leaving some doubt as to the correct correspondence. This may have been due to slight leakage from the electrode during permanence in or passage through cells not injected or by leakage of dye from an injected cell into a neighbouring one which had been pierced by the electrode.

A Xenon lamp in conjunction with a monochromator and a variable density neutral filter, both controlled by a computer, provided a point light source. The most frequent response form to a 1 sec "square" light stimulus of near saturating intensity, adjusted to the axis of the light-sensitive ommatidium, had a hyperpolarizing phasic peak, followed by a sustained or gradually decaying plateau and a smaller phasic depolarizing peak at light off. Some cells displayed rising rather than decaying plateaux which, in at least one case, reached a greater potential than the peak. Other cells had little or no plateau and some had no peak before the plateau. One cell responded with a phasic depolarization under green and blue light and a sustained depolarization in the UV; another short-lived unmarked cell responded with a rising depolarization in green and blue and a phasic hyperpolarization in the UV. Three cells started spiking after some delay after penetration; two of these spiked at light OFF and the other during light ON. Recently I was able to confirm spiking responses in some pilot tests in the lamina of the tropical bee *Melipona quadrifasciata*. As previously reported by Menzel (1974) low frequency noise is greter than in retinular cells in the dark, and increases under low to medium illumination.

Peak response/intensity (V/log I) functions are much steeper than for photoreceptors: the most frequent s values for the Lipetz equation ($I50/I = (Vsat/Vm-1)^{1/s}$, where Vsat is estimated saturation peak amplitude, I50 is the stimulus intensity corresponding to Vm/Vsat = 50% and s is a measure of the inclination of the sigmoid, Souza and Ventura, 1989) were 1.7 as compared to 0.7 for photoreceptors. This corresponds to a contrast efficiency (defined by Menzel (1974) as percentage increase

of the normalized intensity function per 1 log intensity step) of about 85%/log unit, whereas photoreceptors give values of about 35%/log unit. Increasing light intensity above saturation actually decreases the response in most cells, confirming Menzel's observation.

Attempts to measure the spectral sensitivity function S ( ) by means of the constant response method (Menzel, Ventura, Souza, Hertel, Greggers, 1986) were successful in only a few cells. Only cells which respond with a sustained plateau can be clamped to a constant response and due to the high noise level in MCs a relatively large plateau potential is also necessary. The S ( ) functions obtained were similar to those of green-sensitive receptor cells but with peaks which varied between 505 and 535 nm and secondary peaks in the UV. However, stability was not sufficient to obtain clear cut results. In most other cells three flashes (544, 444, and 344 nm) were used to evaluate the most sensitive spectral region; the majority were green sensitive, but a few blue- and UV-sensitive cells were registed for peak response. For plateau response there was a greater incidence of UV-sensitive cells.

Many well defined markings were obtained the majority of which showed morphology similar to Ribi's L2 type: many bilateral branches in the A layer of the lamina, little or no branching in the B layer and none in the C layer. Forked and branching terminals in the distal medulla. Two or perhaps 3 cells were similar to Ribi's L1 type; branching in all three layers of the lamina and less developed terminals in the same region of the medulla. One of these had extended spines in the A layer of the lamina not shown by Ribi; this was the depolarizing cell mentioned above. All three spiking cells were of the L2 type.

DISCUSSION

The maximum amplitude of MC responses is considerably smaller (15 - 20 mV) than those of the photoreceptors (ca. 50 mV). However, the peak responses to small increments or decrements of intensity are actually much larger. How then is the entire dynamic range covered by the photoreceptors processed in the MC stage? In fly and dragonfly large monopolar cells (LMC's) Laughlin and Hardie (1978) have shown that rapid adaptation maintains the responses to changes in intensity in the central linear region of the V/logI curve and keeps contrast efficiency at high levels. Thus the small dynamic range of the steep V/log I function does not become a limiting factor, since in most normal situations changes in the intensity of illumination occur in small increments above and below the mean to which the MC's are constantly adapted.

With few exceptions the responses of the MCs reported here did not adapt quickly. Could the bee be different in this respect? If this be the case the MCs would saturate within the dynamic range of the photoreceptors. Most likely this apparent contradiction is due to the use of a point source here whereas Laughlin & Hardie used

a diffused light source. An extended source stimulates many neighboring receptors which contribute to adaptation of the MC response. Laughlin (1984) shows that this is so in fly LMCs. The spatial response of MCs was not investigated in the present experiments and should be included in future research especially since no spatial antagonism was found by Kien and Menzel (1977) in medulla cells.

The photoreceptors divide the light stimulus into three distinct signals (green, blue and UV). The UV signal seems to be transmitted directly to the medulla through the long visual fibres, although according to Uibi (1981) the L1 monopolar cells also receive synapses from the Inf's in the lamina, together with synapses from the green- and blue-sensitive receptor axons. Also according to Uibi, the blue and green photoreceptor axons synapse onto the L2 monopolars, whereas the L3 cells receive inputs only from one type of photoreceptor, probably the green ones. L4 cells apparently receive no direct inputs from the receptors but extend dendrites to neighboring cartridges where they probably pick up inputs from the other MCs. How is this anatomically deduced wiring diagram utilized by the MCs? Pooling of the responses of several cells into one postsynaptic cell is often used as a strategy to improve the signal to noise ratio and this seems to be the case in the bee as evidenced by the much steeper V/log I functions of the LMCs compared to those of retinular cells.

Although spectral opponency might be expected from the L2 cells (Laughlin, 1984). Only one instance was recorded in the unmarked cell mentioned above. Therefore, with this possible exception, no kind of color coding can be inferred from the responses recorded, and it must be concluded that this is either performed by other cell types, not recorded from in these experiments, or in subsequent neuropiles. No opponency was found by Shaw (1981) in the lamina of Diptera either. It should be noted that Kien & Menzel (1977) reported color opponent cells in the medulla of the bee.

The only clearly discernible function of the recorded MCs is that of highly sensitive detectors of spatial or temporal contrast.

References

Kien, J., Menzel, R. (1977). Chromatic properties of interneurons in the optic lobes of the bee I - Broad band neurons; II - Narrow band and color opponent neurons. *J. Comp. Physiol. 113*: 17-53.

Laughlin, S. (1984). The roles of parallel channels in early visual processing by the arthropod compound eye. In: M. A. Ali (ed.) *Photoreception and Vision in Invertebrates* Plenum Press. New York.

Laughlin, S., Hardie, R.C. (1978). Common strategies for light adaptation in the peripheral visual systems of fly and dragonfly. *J. Comp. Physiol. 128*: 319-340.

Menzel, R. (1974). Spectral sensitivity of monopolar cells in the bee lamina. *J. Comp. Physiol. 93*: 337-346.

Menzel, R., Ventura, D.F., Hertel, H., de Souza, J.M., Greggers, U. (1986). Spectral sensitivity of photoreceptors in insect eyes: comparison of species and methods. *J. Comp. Physiol. A 158*: 165-177.

Ribi, W.A. (1981). The first optic ganglion of the bee. IV - Synaptic fine structure and connectivity patterns of receptor cell axons and first order interneurons. *Cell Tissue Res. 215*: 443-464.

Ribi, W.A. (1975). The neurons of the first optic ganglion of the bee *Apis mellifera*. *Adv. Anat. Embryol. Cell Biol. 50*: 6-43.

Shaw, S.R. (1981). Anatomy and physiology of identified non-spiking cells in the photoreceptor-lamina complex of the compound eye of insects, especially Diptera. In: Roberts and Bush (eds.). *Neurons Without Impulses*. Cambridge U Press.

Souza, J.M., Hertel, H., Menzel, R., Ventura, D.F. (1987). Marking and recording of monopolar cells in the bee lamina. *Braz. J. Med. Biol. Res. 20*: 851-855.

Souza, J.M., Ventura, D.F. (1989). Comparative study of temporal summation and response form in hymenopteran photoreceptors. *J. Comp. Physiol.* In press.

THE FUNCTIONAL ORGANIZATION OF THE HONEY BEE BRAIN

JULIANE MAUELSHAGEN
Universidade Livre de Berlim

The complex behaviour of honey bees has been subject to numerous investigations leading to a detailed knowledge, for example, about how the bee manages to find and remember food sources and to transfer this information to the other bees in the hive. Involved is learning of different colors and odors and the ability to orientate in the environment at distances often far away from the hive. This opens the question, of how such a small brain, containing not more than 850.000 cells (Witthoeft, 1967), is organized to serve so many different functions.

Among the various techniques, which approach the functional organization of a nervous system, the results from anatomy, immunohistochemistry and electrophysiology under the aspect of learning and memory in the honey bee shall be emphazised here.

A central problem in neurobiology is the question for the neuronal basis of learning and memory. Simple nervous systems such as those of molluscs or insects are especially suited for the analysis of simple learning behaviour. For the marine mollusc Aplysia detailed models have been developed, which can explain sensitization, habituation and conditioning on the cellular and molecular level (Byrne, 1987). However, it is still unclear whether these models can be applied as a general concept in higher organisms as well.

The analysis of associative learning behaviour on the fixed bee is based on the classical odor conditioning (Menzel, 1983). If sugar water is delivered to one of the antennae, then the bee responds with a reflectory extension of the proboscis (proboscis reflex; unconditioned response, UT). In the conditionning procedure sugarwater is presented to the antennae with a following reward to the proboscis serving as the unconditioned stimulus (US), and this is paired with an olfactory stimulus which serves as the conditioned stimulus (CS). As indication of an associative process, the bee extends its proboscis in response to the odor alone (conditioned response, CR).

Our functional studies are aimed at the investigation of the brain areas, neuroactive substances and behaviour of single cells which are involved in this associative process.

Anatomy

First of all the main neuropilar areas of the bee brain should be reviewed. The

nervous system of the bee can be divided into the cerebral ganglion with proto-, deuto- and tritocerebrum, the suboesophageal ganglion (SOG), which is fused to the cerebral ganglion, and the ventral nerve chord. The protocerebrum contains the optic lobes, ocellar tract neuropile, mushroom bodies and central complex. The deutocerebrum is composed of the antennal and dorsal lobes, while the tritocerebrum is a diffuse neuropilar area between the deutocerebrum and SOG.

The brain of the bee contains two major sensory input regions: the two compound eyes and the antennae. Visual information coming in from one compound eye is processed in three visual ganglia: lamina, medulla and lobula and further conveyed to the median protocerebrum and the contralateral optic lobe. The antennal and dorsal lobes are the first relay stations for olfactory and mechanosensory information from the antennae (Paeteo, 1972). The glomeruli of the antennal lobes are the sites of synaptic interactions between olfactory receptor cells, local interneurons and output relay neurons. The output neurons are organized in three separate tracts which project into the mushroom bodies: the lateral, mediolateral and medial antennoglomerularis tract (l.a.g.t., m.l.a.g.t., m.a.g.t.). The dorsal lobes give rise to antennal motorneurons and some descending neurons (Suzuki, 1975).

The mushroom bodies are thought to be a complex integration center, where sensory input from the optic lobes (via the anterior superior optic tract, a.s.o.t.) and the antennal lobes (via the a.g.t.s.) converges. Their neuropil can be subdivided into a median and a lateral calyx, a pedunculus, and an alpha- and a beta-lobe. The calyces are the sites of synaptic contacts between the sensory projection neurons and the mushroom body intrinsic elements called Kenyon cells. Their projection fibers run into the pedunculus and bifurcate at its base to send one process into the beta-lobe and the other into the alpha-lobe, preserving their positional information in a parallel, map-like organization, analogue to the mammalian cerebellum (Kenyon, 1896). The alpha- and beta-lobes are thought to be the output regions of the mushroom bodies (Mobbs, 1982, 1984). There, many Kenyon cells converge onto few extrinsic neurons, which arborize in the diffuse protocerebrum surrounding these output regions. So far, little is known about the precise connectivity of the extrinsic elements to other brain structures, for example the SOG.

The SOG is formed by the embryonic fusion of three neuromeres, the mandibular, the maxillary and labial neuromeres. It receives sensory information from the nerves of the mouthparts and the antennae, and gives rise to motoneurons which supply the muscles of the mouthparts (Rehder, 1987). Thus it can be considered as the sensory and motor center for feeding. In addition, it serves as a relay station for descending interneurons from the brain into the ventral nerve chord.

Immunohistochemistry

In addition to conventional neuroanatomical techniques, immunohistochemistry is an important method for analyzing the organization of a nervous system. On the one hand it offers the possibility to recognize anatomically unidentified structures or to find chemical diversities among anatomically homogeneous cell populations. On the other hand it can provide a first functional aspect by revealing the distribution of neurotransmitters or modulatory substances.

In the bee brain and the SOG, the distribution of the inhibitory amino acid GABA (Bicker *et al*., 1985; Schaefer and Bicker, 1986a), and the presumed neuromodulator serotonin (Schuermann and Klemm, 1984; Rehder *et al*., 1987) have been studied in greatest detail. Other transmitters or modulators such as glutamate (Bicker *et al*., 1988), taurine (Schaefer *et al*., 1988), and dopamine (Schaefer and Rehder, in press) have followed recently.

From these experiments considerations about the function of these substances can be made. GABA is believed to normally serve an inhibitory transmitter function. In the bee brain, GABA is mainly restricted to local interneurons, where it could affect synaptic interactions by lateral inhibition (Schaefer and Bicker, 1986a). In contrast, serotonin- and dopamin-immunoreactive cells span wide neuropilar areas, suggesting a neuromodulatory function (Schuermann and Klemm, 1984; Rehder *et al*., 1987). Glutamate as the most abundant free amino acid in the honeybee brain probably acts as an excitatory transmitter, at least in the motorneurons (Bicker *et al*., 1988). The function of taurine, the second-most abundant free amino acid in the bee brain, is still subject to debate. Its function as a transmitter, a membrane stabilizer or as regulator for Ca++-flux across the photoreceptor membrane have been discussed (Giles and Usherwood, 1985; Wright *et al*., 1986; Passantes-Morales and Moran, 1981).

Electrophysiology

Another approach to the functional properties of a nervous system are electrophysiological experiments.

It is assumed that plastic changes during associative processes can be observed on the level of single identified cells. This kind of analysis requires: (1) the identification of the neurons involved in the proboscis reflex and in the processing of olfactory information, and their characterization physiologically and morphologically, (2) that plastic changes of the neurons can be correlated with behavioural changes. Since little is known even about the normal processing of olfactory information from the antennal lobes to the mushroom bodies and SOG, intracellular recordings are made from the sensory projections between antennal lobes and mushroom bodies (a.g.t.'s), from mushroom body-extrinsic neurons and from interneurons and motorneurons in the

SOG. So far, the behaviour of single cells has been examined in response to different stimuli delivered to the antennae and mouthparts or to intracellular stimulation. After the recording the neurons have been stained with the fluorescent dye Lucifer Yellow for morphological analysis.

However, due to technical and preparational difficulties electrophysiology in honey bees is still in an early phase. Only recently has it been possible to overcome some of the problems leading to intracellular recordings of longer duration and better quality. Most of the neurons show a spontaneous spike activity, which can be the normal physiological state or which can be induced by the impalement of the cell. Reactions of neurons to a given stimulus are usually recognized as an excitation (increase of spontaneous frequency or generation of action potentials or excitatory synaptic potentials in not spontaneously active cells) or an inhibition (decrease of spontaneous frequency or inhibitory synaptic potentials). Many of the recorded neurons are multimodal, which means they react to several sensory stimuli. Sometimes different reactions to the same stimulus can be observed. In some cases, a stimulus paradigm, similar to that in behavioural experiments was used to study the effects of sensitization on the level of single cells. Neurons, which changed their response behaviour due to the sensitizing stimulus could be identified in all three neuropil areas, from which recordings were made. The effects seem to be more drastic in the sensory and motor regions, while only small changes were recorded in the mushroom bodies. This would support the notion that the mushroom bodies may not be involved in the processing of non-associative components of odor conditioning.

A good quality recording is required for the interpretation of the reactions as a real physiological behaviour. As mentioned above, the quality of recordings could be improved, so that in case of a good recording not only spike frequencies can be interpreted, but also synaptic potentials and changes in membrane properties such as the input resistance.

Conclusions

Immunohistochemical and electrophysiological investigations are important methods with which to analyse the functional properties of the bee brain. Immunohistochemistry offers the possibilities (1) to resolve anatomically so far unknown or unclear structures, (2) to analyse functional diversities between anatomically homogenous neuron populations and (3) to make first functional assumptions about different brain areas by studying the distribution of various neuroactive substances. Neurophysiology could provide some knowledge about (1) the behaviour of single cells and their physiological properties in correlation with different stimulus modalities, intracellular stimulation and plastic changes during sensitization, habituation and conditioning, (2) about the reaction of single cells in response to pharmaca injected

into distinct areas of the brain and (3) about the behaviour of cells, whose transmitter has already been identified by immunocytochemical methods. However, information processing, learning and memory consolidation on the cellular level still remain unanswered open questions in the bee brain.

References

Bicker, G. *et al.* (1988). Glutamate-like Immunoreactivity in Identified Neuronal Populations of Insect Nervous Systems. *J. Neurosci. 8(6)*: 2108-2122.

Burns, J.H. (1987). Cellular Analysis of Associative Learning. *Physiol. Rev. 67(2)*: 329-439.

Giles, D.P., Usherwood, P.N.R. (1985). The Effect of Putative Neurotransmitters on Somata Isolated from Neurons of the Locust Central Nervous System. *Comp. Biochem. Physiol. 80C(2)*: 231-236.

Kenyon, F.C. (1896). The Brain of the Bee, A Preliminary Contribution to the Morphology of the Nervous System of the Arthropoda. *J. Comp. Neurol. 6*: 133-210.

Menzel, R. (1983). Neurobiology of Learning and Memory: The Honey Bee as a Model System. *Naturwiss. 70*: 504-511.

Mobbs, P.G. (1982). The Brain of the Honeybee *Apis mellifera* I. The Connections and Spatial Organization of the Mushroom Bodies. *Phil. Trans. R. Soc. (B) 298*: 309-354.

Mobbs, P.G. (1984). Neural Networks in the Mushroom Bodies of the Honeybee. *J. Insect. Physiol. 30(1)*: 43-58.

Pareto, A. (1972). Die zentrale Verteilung der Fuehlerafferenzen bei Arbeiterinnen der Honigbiene, *Apis mellifera*. *Z. Zellforsch. 131*: 109-140.

Passantes-Morales, H.; Moran, J. (1981). Taurine as a Neuromodulator: Its Action on Calcium Fluxes and Neurotransmitter Release. In: *Regulatory Mechanisms of Synaptic Transmission*, R. Tapia and C.W. Cotman (eds.), Oxford Pleinum Press, pp. 141-154.

Rehder, V. (1987). Zur Struktur und Funktion des Unterschlundganglions der Honigbiene. Thesis, Free University Berlin.

Rehder, V., Bicker, G., Hustert, M. (1987). Serotonin-immunoreactive Neurons in the Antennal Lobes and Subesophageal Ganglion of the Honeybee. *Cell Tissue Res. 247*: 59-66.

Schaefer, S. *et al.* (1988). Taurine-like Immunoreactivity in the Brain of the Honeybee. *J. Comp. Neurol. 268*: 60-70.

Schaefer, S., Bicker, G. (1986a). Distribution of GABA-like Immunoreactivity in the Brain of the Honeybee. *J. Comp. Neurol. 246*: 287-300.

Schaefer, S., Bicker, G. (1986b). Common Projection areas of 5-HT- and GABA-like Immunoreactive Fibers in the Visual System of the Honey Bee. *Brain Res. 380*: 368-370.

Schuermann, F.W., Klemm, N. (1984). Serotonin-Immunoreactive Neurons in the Brain of the Honey Bee. *J. Comp. Neurol. 225*: 570-580.

Witthoeft, W. (1967). Absolute Anzahl und Verteilung der Zellen im Hirn der Honigbiene. *Z. Morphol. Tiere 61*: 160-184.

Wright, C.E. *et al.* (1986). Taurine: Biological Update. *Ann. Rev. Biochem. 55*: 427-453.

PHARMACOLOGY OF LEARNING AND MEMORY IN HONEY BEES

MICHIKU SUGAWA
Universidade Livre de Berlim

INTRODUCTION

One major aim in the study of learning and memory is obviously to elucidate the basic molecular mechanisms involved. This aim can be approached by conducting experimental work at three different levels, namely the behavioral, neural and molecular. These different levels are experimentally accessible by behavioral, electrophysiological, and biochemical analysis, although combining these levels has so far proved to be very difficult. Since it is reasonable to assume that even widely different phylogenetically systems such as vertebrates and invertebrates show common basic mechanisms in elementary forms of learning and memory, we have chosen to study such behavioral pradigms in the honeybee, which, for the experimenter, is a marvelously accessible animal.

Various treatments influence learning, memory, and performance of memory, i.e. memory formation (storage) and retrieval. For example, the application of pharmacological agents is a powerful tool with which one can unravel the process of learning and memory.

Currently, we are examining the influences of amines, which are abundant in the intra- and extracellular fluids of living organisms, and putative neurotransmitter, or neurohormons, in the bee brain. These biogenic amines act as chemical messengers and are potential neurotransmitters or neuromodulators in the nervous system (1). Basically, the following questions have been addressed:

– Which biogenic amines act as neurotransmitters, neuromodulators, or neurohormones in different memory phase, i.e. storage-retrieval?

– Are the any specific correlations between brain areas, distribution of the biogenic amines and the various behavioral patterns e.g. memory retrievel-storage, sensory modulation, motor modulation?

– Are the pharmacological profiles and behavioral patterns in memory storage and retrieval coincident?

In honeybees the four biogenic amines noradrenaline (NA), dopamine (DA), 5-hydroxytryptamine (5-HT) and octopamine (OA) but not epinephrine have been determined by means of high performance liquid chromatography (2, 3). Recently, these biogenic amines have been intensively investigated using immunocytochemical methods in order to gain insight into the distribution of the substances in the honeybee brain (4, 5).

EXPERIMENTAL DESIGN

The present investigation is based on the olfactory classical conditioning paradigm. Floral odors such as ketones or citral e.g. geraniol, carnation, are applied as conditioned stimuli (CS) and sucrose solution (30 micol, 1.5 M) is used as an unconditioned stimulus (US) in delayed conditioning. As a conditioned response (CR), proboscis extension is recorded digitally i.e. proboscis reflex yes or no. The interstimulus interval (ISI) is very crucial. Optimal ISI is 2-3 seconds (6). Under these conditions, proboscis reflex as the conditioned response (CR) reaches a level of more than 70%, even after a single learning trial (7, 8, 9, 10). To examine the effects of amines on memory storage and retrieval, the test amine, or bee ringer as control, is pressure injected, either globally (0.5 nl) to allow diffusion to a responsive like, or locally (2-10 nl) in specific areas of the brain to minimize peripheral diffusion. In the storage test, the drug is injected 5-20 min before a single learning trial, while in the retrieval test the injection follows the conditioning 30-90 min later.

One of the reasons why one generally initially starts with the retrieval test and then the storage test is that since the former test is reversible the optimal time for the maximum effect of the test substance can be determined.

Animals showing spontaneous reactions during the learning trial are excluded from the experiments. In the case of 5-HT experiments, double-blind test were conducted.

Statistics: The Kolomogoroff-Smirnoff chi^2-test is used to test the homogeneity of the experimental and control groups.

RESULTS AND DISCUSSION

Effects of biogenic amines on memory storage and retrieval

DA: evokes a reduction of the CR occurrence in the retrieval test, when globally injected (0.5 nl 1x10-5 M) into the region of the median ocellar tract (11). In the storage test, this test solution does not show any differences to the control group. Thus DA selectively influences memory retrieval.

NA: in comparison to DA, NA blocks the CR in both memory phases when globally injected. However, when locally injected (1x10-8 M, 2-3 nl) into both alpha-lobes, an enhancement of the CR is monitored if the bees elicit a very low rate of learning (12). In contrast, no influence upon memory storage is observed when NA is locally injected into the Pedunculi or Antennal lobes of the deutocerebrum (13). The significance of the reversal of the influence of NA (global as compared to local injection) is not understood at present.

5-HT: When 5-HT is globally injected, a blocking of the CR occurs, especially

in retrival (14). Upon local injection in the lateral sides of the alpha-lobes, a significantly reduced CR rate is recorded in the retrieval test. 30 minutes after injecting 5 nl of 1x10-8 M 5-HT even a facilitatory effect can be measured, however, this effect is reversible. If a higher concentration (1x10-4 M, 5 nl) is injected into the alpha-lobes, a drastic blocking effect is detected in the storage test. These results are supported by the finding that p-Chlorophenylalanine (PCPA) (a blocker of the 5-HT synthesis enzyme tryptophan hydroxylase) application enhances the CR (unpublished observation, Sugawa). The injection into the antennal-lobes has no effect in the storage test (unpublished observation, Sugawa).

OA: has no negative influence on memory formation and on retrieval when globally injected (11). However, local injection of OA (1x10-6 M, 2-3 nl) in the Pedunculi (Ped) results in a facilitatory action in both storage and retrieval tests, but no effect is detected when OA is injected into the alpha-lobes. Synerphrine, a N-methylated analogue of OA and an agonist for the OA receptor, has a similar effect as OA if applied into the Ped. Phentolamine, an alpha2-adrenergic receptor antagonist and general OA receptor blocker, reduces the memory formation in the Ped (14).

Associative learning in bees without mushroom bodies in Brasil without Corcovado

The present pharmacological studies suggest that the mushroom bodies (pedunculi, alpha-lobes) of the bee brain are a center of modalities between different sensory and motor elements and a read-out of associative learning and memory. OA injection into the Ped, the input region of mushroom bodies, leads to the enhancement of memory storage and retrieval. OA application into the dorsal lobus in the deutocerebrum shows the facilitatory effect on drinking. The influence of NA is measured as enhancement of learning, especially memory storage in the alpha-lobes, the output region of the mushroom bodies. However, no effect is observed upon application into the antennal-lobes. 5-HT, which may be a physiological antagonist for NA/OA in the bee brains, elicites in the alpha-lobus an inhibitory effect both in memory formation and retrieval. This effect does not occur in the antennal-Lobus. Since some 5-HT reactive neurons, which are involved in odor conditioning, have been identified recently (4), the role 5-HT plays in learning and memory of honeybee might be understood in the near future. To date DA has not been investigated by local injection into the mushroom bodies. Although the mechanisms of information processing is not known at the neuronal level, e.i., whether the transmission of the CS and US from the deutocerebrum to the mushroom bodies occurs sequentially using the same pathway or in parallel using separate pathways, it is quite probable that the CS and US are intergrated and paired in the mushroom bodies.

Are the pharmacological profiles and behavioral patterns in memory storage and retrieval coincident?

NA and OA have similar facilitatory effects on memory formation. NA increases the number of conditioned responses when injected into the alpha-lobes and calycis but not in Ped. OA also enhances the probability of CR, but in the Ped. and not in the alpha-lobes. Synephrine application into the Ped. induces the enhancement of memory retrieval. Phentolamine, a competitive alpha2-adrenoreceptor blocker and also a well known OA2 antagonist injected into the Ped. shows the inhibitor effects both in memory storage and retrieval. If Yohimbin (alpha2-adrenergic antagonist and also OA1 blocker) (15) is applied into the alpha-lobes in mushroom bodies, neither memory formation nor retrieval influences are found. However, Yohimbin reduces the CR in the storage test when this test solution is injected into the ped. These data lead us to believe that Octopamine2 receptors may be located in the Ped.

In the future, one of the most interesting investigations will be to elucidate whether 5-HT is a physiological antagonist to NA/OA. Finally, the study of second messenger system such as cyclic adenosine 3'-5' monophosphate (cAMP) synthese enzyme, adenylate cyclase, which itself appears to influence learning and memory (Sugawa), and can be activated by several biogenic amines, will most certainly throw more light on the molecular mechanism underlying memory.

CONCLUSIONS

From the in-vivo pharmacological investigations of learning and memory in honeybee the following conclusions emerge:

1. Biogenic amines participate actively in memory formation and in retrieval. Whether they exert this function as a neurotransmitter, neuromodulator or neurohormons remains to be shown:

Dopamine (DA) blocks memory retrieval when injected via the ocellar tract. Noradrenaline (NA) injected into the alpha-lobes enhances the CR rate in the storage test but neither in the Pedunculus (Ped) nor in the antennal-lobes. Octopamine (OA) also facilitates the CR rate in the storage test when injected into the Ped., but not into the alpha-lobes. 5-Hydroxy-tryptamine (5-HT) induces a reduced CR in both storage and retrieval experiments when injected into the alpha-lobes, however, the time course in retrieval is very complex.

2. The mushroom bodies may be neuronal substrate for the integration and pairing of CS-US elements (associative learning).

3. NA and OA have similar facilitatory actions on memory formation.

5-HT might be a physiological antagonist to NA/OA.

Pharmacological studies indicate that OA2 receptors are located in the Ped. region of mushroom bodies.

ACKNOWLEDGEMENTS

I am grateful to R. Menzel, A.R. Mercer, P. Ruegger and especially B.D. Michelsen for use of their published data, and all members of the Institute of Neurobiology, FU Berlin, for fruitful and stimulating discussion.

REFERENCES

01. Evans, P.D. *Adv. Insect 15*: 318-473 (1980).
02. Mercer, A.R., Hobbs, P.G., Davenport, A.P. and Evans, P.D. *Cell Tissue Res. 234*: 655 (1983).
03. Brandes, Ch., Menzel, R. and Sugawa, M.J. *Chromatography*, submitted (1988).
04. Rehder, V., Bicker, G. and Hammer, M. *Cell Tissue Res. 247*: 59-66 (1987).
05. Schaefer, S., Rehder, V. *J. Comp. Neurol. 280 (1)*: 43-58 (1989).
06. Menzel, R. *Naturwiss. 70*: 504-511 (1983).
07. Menzel, R., Erber, J., Masuhr, Th. In: L. Barton-Brown (Ed.) 195-217, Berlin - Heidelberg - New York Springer Verlag (1974).
08. Butterman, M.E., Menzel, R., Fietz, A. and Schaefer, S. *J. Comp. Physiol. Psychol. 97*: 107-119 (1983).
09. Erber, J., Masuhr, Th. and Menzel, R. *Physiol. Entomol. 5*: 343-358 (1980).
10. Sugawa, M. Diplomarbeit Technische Universitaet Berlin (1986)
11. Mercer, A. and Menzel, R. *J. Comp. Physiol. 145*: 363-368 (1982).
12. Michelsen, B.D. phD thesis, FU Berlin (1987).
13. Michelsen, B.D. *Comp. Biochem. Physiol. 91c (2)*: 479-482 (1988).
14. Menzel, R., Michelsen, B., Rueffler, P. and Sugawa, M. *NATO ASI Series, H19*: 333-350 (1988)
15. Evans, P.D. In: *Ciba Foundation Symposium 88*: 48-69, Pitman London (1982).

SIMPÓSIO 3

DESNUTRIÇÃO E SUBSTÂNCIAS TÓXICAS: INTERAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO NEUROMOTOR E COM O COMPORTAMENTO

- Introdução ao tema de desnutrição e substâncias tóxicas: interações com o desenvolvimento neuromotor e com o comportamento.
  Luiz Marcelino de Oliveira

- Interferência de fatores nutricionais na ação tóxica sobre o desenvolvimento.
  Vilma Aparecida Silva

- Efeitos perinatais de praguicidas.
  Maria Martha Bernardi

INTRODUÇÃO AO TEMA DE DESNUTRIÇÃO E SUBSTÂNCIAS TÓXICAS: INTERAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO NEUROMOTOR E COM O COMPORTAMENTO

LUIZ MARCELINO DE OLIVEIRA
Universidade de São Paulo

O objetivo principal deste simpósio foi reunir três laboratórios diferentes que mantêm linhas de pesquisas semelhantes, envolvendo a avaliação dos efeitos de variáveis biológicas sobre o desenvolvimento no início da vida e sobre o comportamento do animal adulto. A integração e discussão conjunta dos dados permitirá a padronização de técnicas para avaliar o desenvolvimento no início da vida e do comportamento. É importante salientar que esta área se reveste de especial interesse em um país como o Brasil, onde, por um lado, as populações expostas a alguma forma de desnutrição vem aumentando de maneira alarmante, e por outro lado, o uso de substâncias tóxicas tem sido cada vez mais intensa e sem um controle adequado por parte dos órgãos governamentais.

Esta área de estudo pode usar uma abordagem voltada para avaliar o *produto final*, por exemplo "efeitos do chumbo sobre o quociente de inteligência ou sobre o rendimento escolar"; ou uma abordagem voltada para *avaliar o processo* por exemplo, "interações entre fatores nutricionais e substâncias tóxicas ao longo do desenvolvimento".

Não há dúvida que a primeira abordagem tem sido mais enfatizada e tem mostrado que a desnutrição leva a conseqüências mais desastrosas quando associada a outras circunstâncias agravantes, como o baixo nível de escolaridade ou nível sócio-econômico dos pais, ou falta de estimulação adequada em períodos críticos do desenvolvimento.

Uma pesquisa realizada por Grupta e colaboradores (1975), na Índia, mostrou o impacto da desnutrição sobre o desenvolvimento intelectual de crianças. Atentos para a complexidade das interações entre fatores nutricionais e níveis sócio-econômicos, os autores mostraram que os efeitos da desnutrição são mais intensos no quociente de inteligência (QI) de crianças provenientes de níveis sócio-econômicos baixos (categoria IV) do que nas categorias mais altas. Nesta classe social (IV) há uma queda mais acentuada no QI na medida que se avalia o QI em crianças mais afetadas pela desnutrição (*Nível 2* - de 71 a 90% do peso; *Nível 3* - de 61 a 70% e *Nível 4* - de 51 a 60% do peso esperado para a idade) assim as crianças do *Nível 2* mostraram um QI médio de 88,1, as de Nível 3, QI de 76,6 e as de *Nível 4* mostraram um QI ainda mais baixo de 66,0.

O conceito de *sinergismo* é importante para entender a interação entre os diferentes fatores que influem na medida final. Sem dúvida, não somente ocorre sinergismo (mais do que a simples soma dos efeitos de fatores específicos) entre a desnutrição e nível sócio-econômico, mas também com outros fatores, como o grau de escolaridade dos pais, graus de interação e estimulação materna com a criança desnutrida, nível ou quantidade e qualidade da estimulação ambiental, havendo portanto uma ampla possibilidade de interações entre cada um destes fatores e as avaliações que são efetuadas com a criança desnutrida.

Quando se analisa o sinergismo entre a desnutrição e a probabilidade de infecções, por exemplo, a análise destas interações mostra que a criança desnutrida é mais afetada por infecções, porque as camadas protetoras do epitélio que reveste o olho, ou as camadas protetoras na mucosa da cavidade oral e de todo o sistema gastro-intestinal, fica drasticamente alterada pela desnutrição, interferindo na absorção de nutrientes, e aumentando os riscos desta criança ser mais afetada por processos infecciosos ou por substâncias tóxicas.

Todos estes fatores agem sinergisticamente e este simpósio pretende analisar algumas das possíveis interações entre substâncias tóxicas e seus efeitos no desenvolvimento neuromotor no início da vida e no comportamento de animais desnutridos.

Referências:

Gupta, S. et ali. *Indian Pediat.* (1975), *12*, 1079-1082.

INTERFERÊNCIA DE FATORES NUTRICIONAIS NA AÇÃO TÓXICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO

VILMA APARECIDA SILVA
Universidade Federal Fluminense

A interferência do estado nutricional materno com a embriofetotoxidade de substâncias químicas tem sido o principal foco de interesse do Laboratório de Teratologia Experimental. Sabemos, da Toxicologia Geral, que a desnutrição pode aumentar ou diminuir a susceptibilidade aos efeitos tóxicos de uma substância química. Isso depende fundamentalmente da farmacocinética da substância em estudo. Por exemplo, se é o metabólito, e não o composto original, o agente tóxico, e se o desnutrido apresenta um metabolismo mais lento ou ineficiente, o organismo desnutrido estará sujeito a menores concentrações do agente tóxico e consequentemente os efeitos observados no desnutrido serão menores. É interessante o exemplo do tetracloreto de carbono, nos estudos do Prof. McLean, na Inglaterra. Avaliando a DL 50 do tetracloreto de carbono em ratos submetidos a uma dieta hipoprotéica, ele observou que a dose necessária para matar 50% dos animais desnutridos era muito maior do que a obtida para os controles. Isso porque a hepatotoxicidade do tetracloreto de carbono depende da formação de um metabólito reativo, ao nível dos microssomas. É por isso que a indução das enzimas microssomais com uma substância como o fenobarbital diminui muito a DL 50, ou seja, aumenta a toxicidade neste caso.

Quando pretendemos estudar a susceptibilidade do desnutrido a substâncias tóxicas devemos ter uma preocupação básica no sentido de conhecer a farmacocinética da substância na qual estamos interessados no modelo experimental de desnutrição que pretendemos utilizar. O que ocorre na desnutrição protéica em termos de metabolismo pode não ser o que ocorre na desnutrição onde o consumo de alimento é restrito a 50% por exemplo. Num estudo feito em colaboração com o Prof. McLean, nós investigamos a eliminação do álcool etílico em ratos submetidos a uma dieta hipoprotéica e em ratos com consumo de ração limitado a 50%. Este último modelo tem sido o mais utilizado em nosso laboratório e parece ser o que mais se aproxima da desnutrição observada em seres humanos onde a privação não se restringe a proteínas, ocorrendo uma diminuição da quantidade de alimentos disponíveis. Observando o peso destes animais no curso do experimento, verificamos que os dois modelos de desnutrição resultaram em parada do crescimento de ratos jovens. Entretanto apesar dos dois modelos afetarem o peso corporal de modo semelhante, houve uma grande diferença na velocidade de eliminação do etanol. Enquanto que os animais mantidos com uma dieta a 3% de proteínas apresentavam níveis sanguíneos de etanol praticamente inalterados

após 3 horas da administração, os submetidos a uma dieta restrita a 50% do consumido pelo grupo controle apresentaram uma taxa de eliminação semelhante à do grupo controle. É possível que haja um limiar, uma concentração de proteínas na dieta crítica no sentido de garantir a função enzimática. É possível que mesmo com a dieta restrita, o fornecimento de proteínas tenha sido suficiente para cobrir esta necessidade. Com estes resultados podemos afirmar que na desnutrição protéica os tecidos são expostos a concentrações altas de etanol por tempo prolongado, uma situação muito diferente da que ocorre em controles e isso explicaria aventuais aumentos da toxicidade do etanol encontrada em animais desnutridos.

Esta introdução pretende ressaltar a importância de estudos farmacocinéticos na investigação da interação desnutrição-toxicidade. Gostaria de discutir agora alguns resultados obtidos em nosso laboratório em estudos de avaliação da embriofetotoxicidade de substâncias químicas em organismos desnutridos e não desnutridos. Nós temos estudado os efeitos da hipervitaminose A, do álcool etílico e do tolueno.

O etanol é uma substância cuja toxicidade é estreitamente relacionada a fatores nutricionais. Isso porque no seu metabolismo o álcool fornece calorias: 7 calorias por grama de etanol oxidado. Entretanto, estas calorias são chamadas de "vazias" porque não suprem necessidades de vitaminas e sais minerais. O resultado disso é a conhecida desnutrição do alcoólatra. Além disso, muitas pessoas pobres, desnutridas em consequência da pobreza, fazem uso de bebidas alcoólicas e muitas delas, como nós verificamos em levantamentos em maternidades da cidade de São Paulo, são mulheres grávidas. Para estudar se os efeitos embriofetotóxicos do etanol eram alterados na vigência da desnutrição materna nós realizamos o seguinte estudo. Ratas grávidas com dieta limitada a 50% do consumo diário de um grupo controle, receberam por entubação a dose de 6 g/kg de uma solução de etanol a 30%, do 8º ao 15º dia de gestação, período de organogênese no rato. Os resultados foram comparados com controles desnutridos que recebiam por entubação uma solução isocalórica de sacarose. Com este procedimento nós objetivávamos dar ao grupo controle as calorias fornecidas pelo álcool. No 20º dia de gestação os fetos foram obtidos por cesariana e avaliados. Os nossos resultados indicaram que: o álcool e a desnutrição independentemente, diminuiram o peso fetal em relação ao grupo controle. O grupo desnutrido que recebeu álcool foi o mais afetado em termos de peso. Um fenômeno interessante foi observado quando comparamos o índice obtido pela relação peso fetal/peso materno. Esta relação pode indicar se a diminuição do peso fetal foi consequência da interferência da droga com o estado nutricional materno. Observem que na desnutrição este índice aumenta em relação ao grupo controle, sugerindo que o peso do feto é relativamente poupado em relação ao que ocorre com o organismo materno. O contrário ocorre na exposição ao álcool, onde o feto é mais afetado do que a mãe, diminuindo o índice. No grupo desnutrido tratado com etanol, com ambas as variáveis agindo simultaneamente, o índice não diferiu do grupo controle. Estes fetos foram em seguida prepara-

dos para leitura do esqueleto, através de diafanização e coloração com alizarina. O número de núcleos de ossificação nas diferentes regiões foram contados. Os resultados que nos animais desnutridos expostos ao etanol o desenvolvimento esquelético estava retardado em relação aos outros grupos. Este efeito foi mais acentuado do que o observado no grupo apenas desnutrido e não foi observado no grupo exposto ao etanol e mantido com dieta *ad libitum*.

Nós não fizemos ainda estudos comportamentais destes animais, para verificar se esta potencialização da toxicidade do etanol indicada pelos efeitos ao nível do peso e do desenvolvimento esquelético também ocorre ao nível do Sistema Nervoso Central.

Um estudo com avaliação morfológica e comportamental foi feito com o tolueno. O tolueno é um solvente orgânico amplamente utilizado na indústria de tintas, lâquês, etc. e também é um dos principais constituintes das misturas inaladas pelos "cheiradores de cola". Em seres humanos foi descrita uma síndrome fetal pelo tolueno, com características semelhantes as encontradas na Síndrome Fetal pelo Álcool (retardo de crescimento pré e pós-natal, dismorfias faciais e retardo mental). Entretanto, há ainda pouca informação a respeito da fetotoxicidade do tolueno e estas indicações clínicas carecem de confirmação através de estudos controlados. Num dos estudos feitos em nosso laboratório o tolueno foi administrado por via subcutânea a ratas grávidas com dieta *ad libitum* e privadas de ração a 50%, do 14º ao 20º dia de gestação. Os partos foram espontâneos e as ninhadas foram reduzidas a 6 filhotes que passaram a ser amamentados por tias e destinados a testes comportamentais. Os filhotes restantes foram preparados para exame do esqueleto. Os resultados indicaram que o tolueno e a desnutrição diminuiram o peso fetal, mas não houve potencialização deste efeito nos desnutridos expostos ao tolueno. Foi interessante observar que aos 95 dias de vida enquanto os animais desnutridos in utero haviam recuperado o peso em relação aos controles, a prole masculina exposta ao tolueno ainda apresentava um deficit ponderal. Entretanto, mesmo diferindo dos controles em relação ao peso, os animais expostos ao tolueno não diferiram quanto ao desempenho num teste de aprendizado em esquiva ativa, nem diferiam dos controles quanto à movimentação espontânea. No teste de movimentação espontânea, realizado aos 30 dias de vida, a única diferença significante encontrada foi que o grupo que não recebeu injeções quer de tolueno quer de veículo andou menos nos primeiros 5 minutos quando comparado aos outros grupos. Isso parece indicar um efeito do "stress" das injeções repetidas durante a gestação. A única manifestação de interação entre desnutrição materna e exposição ao tolueno foi verificada ao nível do esqueleto. Como no caso do etanol, os animais desnutridos expostos ao tolueno tiveram um retardo da ossificação quando comparados aos controles apenas desnutridos ou apenas expostos ao tolueno.

Estes resultados parecem indicar que a avaliação do esqueleto é um indicador sensível dos efeitos da interação desnutrição-exposição a substâncias tóxicas sobre o

desenvolvimento. Entretanto, o retardo do desenvolvimento esquelético não pode ser considerado um efeito teratogênico, permanente, com os resultados de que dispomos. É mesmo provável que se trate apenas de um retardo, recuperável ao longo do desenvolvimento. Por outro lado, embora se considere que testes comportamentais são os mais sensíveis indicadores de efeitos tóxicos sobre o desenvolvimento, nossos dados indicaram que o peso corporal pode ser um indicador muito sensível, estando alterado mesmo quando testes comportamentais não indicaram efeitos a longo prazo decorrentes da exposição ao tolueno in utero. Outros autores também relataram como nós, que alguns agentes podem diminuir o peso corporal na ausência de alterações comportamentais.

No caso do tolueno, a ausência de efeitos comportamentais poderia ser explicada pela utilização de "tias" não tratadas para a amamentação dos filhotes, possibilitando a recuperação de eventuais efeitos sobre o SNC. A utilização de "tias" para a amamentação em estudos dos efeitos da exposição a substâncias químicas durante a gestação é entretanto aconselhável, pois permite separar efeitos sobre o desenvolvimento pré-natal de interferências pós-natais. Não podemos afirmar que a exposição ao tolueno não resulta em efeitos sobre o SNC, mas apenas nos limitar aos resultados dos testes que utilizamos. A escolha de testes comportamentais a serem utilizados na avaliação da prole é um problema de difícil solução, agravado pelo fato de que a manipulação necessária à aplicação de um teste pode interferir com o desempenho no teste seguinte, limitando o número de testes que podem ser utilizados na avaliação dos mesmos filhotes. A avaliação e padronização de testes comportamentais a serem utilizados na avaliação neurocomportamental é um problema atual e importantes tentativas neste sentido tem sido realizadas (Buelke-Sam *et al.*: Collaborative Behavioral Teratology Study. *Neurobehav. Toxicol. Teratol.* 7: 591, 1985).

Finalmente, gostaria de comentar estudos que estão sendo conduzidos em nosso laboratório, com o objetivo de prosseguir na investigação da embriofetotoxicidade do tolueno. Um sistema inalatório foi montado e ratas e hamsters grávidas estão sendo expostas a uma concentração controlada de tolueno. A prole está sendo destinada fundamentalmente à avaliação comportamental. Os primeiros resultados obtidos indicam que os efeitos do tolueno sobre o peso fetal se repetem na exposição inalatória. Maior número de filhotes de baixo peso foram encontrados nas ninhadas expostas ao tolueno. Houve também diminuição da viabilidade fetal. Menor número de filhotes nasceram no grupo tolueno. Esta prole será submetida ainda durante a lactação a um teste neuromotor de equilíbrio sobre uma borda e a um teste de alternação espontânea. A amamentação está sendo feita pelas próprias mães expostas ao tolueno, com o comportamento maternal monitorado diariamente.

O nosso interesse pelo uso do hamster dourado em toxicologia do desenvolvimento nos levou a padronizar uma bateria de testes de avaliação do desenvolvimento desta espécie. Não vou me estender a este respeito mas gostaria de mostrar alguns de

nossos resultados neste sentido, comparando o hamster com ratos e camundongos. O hamster dourado tem um período de gestação de apenas 15 dias, nasce com dentes e apresenta um acelerado desenvolvimento pós-natal. Aos 30 dias está sexualmente amadurecido. Um dos problemas que limita o uso em toxicologia do desenvolvimento é o infanticídio, frequente nesta espécie. Entretanto, nossos resultados indicam que o hamster pode ser usado sem que os testes interfiram nas taxas de infanticídio, após o 3º dia de vida pós-natal, enquanto que a maioria dos indicadores do desenvolvimento aparecem após este período.

EFEITOS PERINATAIS DE PRAGUICIDAS

MARIA MARTHA BERNARDI
Universidade de São Paulo

Em mamíferos a exposição materna a certas substâncias tóxicas pode produzir efeitos perinatais indesejáveis, uma vez que estas não só tem a possibilidade de atravessar a placenta, como também de serem excretadas pelo leite. Dentre essas, destacam-se os praguicidas dado seu uso extensivo quer em agricultura, pecuária ou domissanitário. Define-se praguicida como qualquer substância ou mistura de substâncias utilizadas com a finalidade de prevenir, destruir, repelir ou mitigar qualquer tipo de praga. Praga seria tudo aquilo que ataca, lesa ou transmite enfermidade às plantas, aos animais e ao homem.

Dos praguicidas, os piretróides foram recentemente sintetizados a partir da estrutura química das piretrinas, substâncias com alto poder inseticida conhecidas desde a antiguidade, retiradas das flores do crisântemo. Assim, esses praguicidas são bastante tóxicos para insetos e peixes e pouco tóxicos para mamíferos fato que os tem qualificado para uso corrente.

Até o momento a literatura tem apresentado resultados negativos com referência a efeitos teratogênicos de piretróides. Nesse sentido, estudou-se os efeitos da administração a fêmeas durante a lactação de um praguicida piretróide, a Cialotrina; foram feitas avaliações do peso corporal e da atividade motora espontânea da prole, exposta ou não ao praguicida, aos 21 dias de idade; avaliou-se também, a resposta de esquiva inibitória e o peso corporal desses animais na idade adulta. Os resultados mostraram que a atividade motora espontânea e o peso corporal dos animais não foram modificados pela exposição ao piretróide aos 21 dias de idade; no entanto, observou-se um prejuízo consistente na esquiva inibitória dos animais expostos ao praguicida na idade adulta. Estes fatos indicam que o praguicida não interferiu com a atividade motora e com o peso corporal dos animais e que o teste de aprendizado utilizado foi sensível para detectar efeitos tóxicos tardios da Cialotrina.

Numa segunda etapa, estudou-se o efeito da exposição materna à Cialotrina durante a gestação; avaliaram-se o desenvolvimento físico e neurocomportamental da prole e o comportamento maternal. Para tanto, imediatamente após o nascimento dos filhotes homogenizou-se o número de filhotes/ninhada (8/fêmeas) e trocou-se, em algumas mães, as ninhadas do grupo controle com aquelas do grupo experimental, de forma tal a obter-se 4 grupos nos quais ratas tratadas ou não criavam ou não os seus filhotes. Os resultados mostraram que o comportamento maternal das fêmeas, avaliado pela escala de escores de Soderstein & Enetroth (1984), não foi diferente entre os vários grupos.

O peso corporal dos filhotes provenientes de mães tratadas ou não com o praguicida foi semelhante àquele do grupo controle; no entanto, observou-se que filhotes não expostos ao praguicida criados por mães expostas mostraram um decréscimo significativo no seu peso corporal.

Duas hipóteses poderiam explicar esse último fato: ocorreram alterações sutis no comportamento maternal (não detectados pelo método acima descrito) ou modificou-se a disponibilidade de leite materno. Desde que filhotes de fêmeas expostas ao praguicida dos demais grupos não tiveram alterações no peso corporal a idéia de uma interferência do praguicida no comportamento maternal parece a mais provável.

A exposição a Cialotrina retardou, ainda, nesses filhotes, a expressão de outros parâmetros do desenvolvimento físico tais como nascimento do pêlo, abertura dos olhos e canal auditivo, descida dos testículos bem como a abertura vaginal. Fato de interesse foi a observação de que a troca das ninhadas potenciou os efeitos tóxicos da Cialotrina. Além disso, verificou-se um atraso no desenvolvimento do reflexo de endireitamento e alterações no ritmo da atividade motora de animais (observada do 10º ao 21º dia de vida) expostos ao praguicida, que variaram na dependência do grau de exposição da ninhada. Na idade adulta, verificou-se ausência de diferenças significativas entre os 4 grupos de animais quanto a atividade motora e da esquiva inibitória.

Dessa forma, os presentes resultados indicam que, embora os praguicidas piretróides sejam considerados pouco tóxicos, são capazes de interferir com vários parâmetros do desenvolvimento de animais expostos perinatalmente. Acrescente-se ainda, que o período no qual ocorreu esta exposição pode levar a alterações diferenciais na idade adulta tendo em vista os resultados do teste de aprendizado em esquiva inibitória.

Referências:

Soderstein, O. & Eneroth, P. (1984). *J. Endocr.*, *102*: 115-119.

SIMPÓSIO 4

PSICOLOGIA E CÂNCER

- Personalidade, padrões comportamentais e câncer.
  Maria da Glória Gimenes

- Vivência corporal, imagem do corpo e mastectomia.
  Annik M.J.S. Rosiers Fonseca

PERSONALIDADE, PADRÕES COMPORTAMENTAIS E CÂNCER

MARIA DA GLÓRIA GIMENES
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

A investigação quanto ao papel dos fatores psicológicos na incidência e na progressão do câncer, tem despertado interesse de diversos cientistas nos últimos 10 a 15 anos. De modo geral, podemos afirmar que tal interesse concentra-se em torno de duas questões básicas:

– Características de Personalidade ou situações de "stress" podem predispor um indivíduo ao câncer?

– Características de Personalidade e stress podem afetar a progressão da doença e consequente índice de sobrevida do indivíduo?

Embora o interesse pela investigação da relação entre fatores psicológicos e câncer seja recente, a noção de que traços de personalidade e características psicológicas apresentam um papel específico na etiologia das doenças físicas, tem suas raízes na medicina e filosofia pré-cartesiana (Alexandre, 1950; McMahon, 1976). Desde então, um considerável número de pesquisas tem sido orientadas para a validação de hipóteses psicossomáticas relacionadas ao papel "causal" das predisposições emocionais e características psicológicas na etiologia de doenças físicas diversas.

A relação entre Psicologia e ciências da saúde inicia-se com a documentação acerca das associações entre variáveis psicossociais e resultados na saúde. Diferentes perspectivas teóricas surgem ao longo do tempo para tentar explicitar a relação entre personalidade e doença física. A mais antiga destas, propõe a Personalidade como um fator causal de doença física.

Pesquisas realizadas com base neste pressuposto dividem-se em duas categorias:

A primeira relaciona personalidade à etiologia da doença, antes que os sintomas sejam manifestados. A segunda enfatiza o papel de fatores psicológicos durante o curso e prognóstico da doença.

Constrastando a noção de causalidade expressa nestas duas perspectivas, surge uma terceira que minimiza ou rejeita o papel causal da personalidade, tanto em relação à etiologia, quanto ao prognóstico da doença.

Na verdade, esta terceira perspectiva presume uma direção oposta de causalidade (ex. a doença – afeta personalidade), ou explica relações entre traços e doença física como função de outras variáveis como a característica do tratamento recebido e a experiência do indivíduo com o sistema de saúde.

Passemos agora a considerar a perspectiva número 1:

1 - Personalidade como fator causal na etiologia:

Na linha desta concepção, surgem várias formulações teóricas que brevemente reveremos em relação à câncer especificamente.

1) **A Teoria de Conflitos** proposta por Alexandre e outros (**Alexandre**, 1950), propõe que tanto a predisposição quanto o início de uma doença é causada por conflitos psicológicos e pelas emoções produzidas por estes. Portanto, emoções como raiva, depressão e ansiedade, resultariam em respostas autônomas e endócrinas que serviriam para desencadear a doença.

Com base na teoria de Conflitos, vários estudos foram realizados tentando demonstrar sua utilidade para explicar o aparecimento do câncer. Os que mais aparecem na literatura concentra-se em torno dos seguintes temas:

- dificuldade em expressar emoções (principalmente hostis)
- depressão
- introversão
- distanciamento emocional
- alienação
- excessiva expressão de agressividade.

Os resultados destes estudos são contraditórios, ora fornecendo evidência positiva, ora negativa, quanto a relação entre **conflitos emocionais** e etiologia de câncer.

Além disso, esta teoria não indica os mecanismos através dos quais um estado emocional específico — ex : **depressão** é traduzido em processo patofisiológico, predispondo o indivíduo ao **câncer** e não a outra doença qualquer. (Weiner, 1977).

2) **Hipótese de atitude específica diante da doença**

Esta perspectiva apresentada por Graham e outros (Grace and Graham, 1952) assume a relação entre atitudes individuais e desencadeamento de doença. Atitudes são definidas como um conjunto de afirmações a respeito do que os indivíduos sentiam e percebiam o que estava acontecendo com eles no momento em que os sintomas surgem e como pretendiam lidar com o "stress" ou dificuldades que estavam enfrentando.

No caso de **câncer**, ênfase tem sido dada à atitude de "desamparo-desesperança" apresentada por indivíduos antes do diagnóstico desta doença.

Um estado caracterizado por "desamparo-desesperança" psicológico poderia levar o indivíduo ao "complexo de desistência" que envolve um significado de impotência psicológica e de incapacidade para lidar com mudanças ambientais ou eventos estressantes. Esta "desistência" de viver estaria associada à doença.

Em câncer, este modelo tem sido estudado considerando especialmente a rela-

ção entre situações de perda e luto. Em vários casos clínicos, estudados de forma retrospectiva eventos relacionados a perda (divórcio, morte, etc.) correlacionaram-se altamente com incidência de câncer.

Mecanismos ligando "perda" ao início de câncer:

De forma simplificada, poderíamos relatar que os sentimentos de perda seriam acompanhados por processos **patofisiológicos** que levariam a alterações bioquímicas e imunológicas e predisporiam o indivíduo ao câncer.

Esta formulação tem despertado várias críticas:

– a ligação entre o sentimento de perda, comportamento de desistência e processo fisiológico apresentada por Engel e Schmale (1972), ainda é vaga e não tem sido suficientemente especificada.

– mudança no estilo de vida do indivíduo durante o período de luto (por exemplo, aumento de consumo de drogas, álcool, cigarros, etc.) levariam à predispor seu organismo ao câncer e não o luto por si. (Pauls and Brown, 1972).

– alterações psicológicas (neurológicas/psiquiátricas) podem ser causadas por processos patológicos em câncer, antes mesmo da doença ser manifestada (Fox, 1978, Antsmar, 1981). Portanto, alterações psicológicas como por exemplo o sentimento de desistência encontrado em pacientes com câncer **podem ser produtos secundários do câncer e não fatores causais primários.**

3) Temperamento - Saúde Mental

Nesta perspectiva, traços de personalidade que predisporiam o indivíduo à doença são vistos como sendo prioritariamente biologicamente determinados. Deriva-se então, uma medida de **temperamento**. De acordo com esta concepção, Thomas e Betz (1979) propõem uma tipologia de temperamento e, junto com esta, uma tentativa de relacionar temperamento com a incidência de câncer. Nesta tipologia, a modalidade denominada "gama" compreenderia características associadas à baixa reatividade emocional e instabilidade que, por sua vez, poderiam estar relacionadas à incidência de câncer.

Algumas das principais críticas apresentadas a esta abordagem são as seguintes:

– esta tipologia é vaga e apresenta definições imprecisas;

– a modalidade "gama" estaria naturalmente associada com baixos índices de saúde mental que, por sua vez, predisporiam indivíduos de meia-idade a doenças diversas, inclusive ao câncer (Vaillant, 1979).

II - Personalidade e Prognóstico da Doença

O referencial mais comumente utilizado para conceptualizar diferenças psicológicas na progressão de doenças é o "modelo de predisposição de enfrentamento"

com traços relacionados à doença. A maioria das pesquisas nesta categoria conceptualiza a doença como um stressor e assume que a maneira pela qual o indivíduo avalia reage à doença pode mediar ou afetar o curso prognóstico da mesma.

Exemplificando, um indivíduo com o diagnóstico de câncer que "percebe" sua doença como "ameaçadora" e "fatal" poderá utilizar negação como modo de lidar com ela. Se tal negação chegar ao extremo e o indivíduo passar a acreditar que não precisa seguir prescrições médicas, podemos antecipar um pésimo prognóstico, mesmo se clinicamente o indivíduo tivesse grandes chances de vir a se recuperar totalmente do câncer.

"**Enfrentamento**" pode ser definido como ações/comportamento direcionados para lidar com as exigências impostas pela situação, numa tentativa de lidar melhor com elas (Coelho, Hamburg e Adams, 1974; Mechanic, 1968). Por outro lado, "**Predisposição de Enfrentamento**" refere-se à traços de personalidade que caracterizam tendências específicas que constituirão um padrão de enfrentamento a ser utilizado com relativa consistência diante de eventos estressantes (Cohen e Lazarus, 1979).

As principais críticas apresentadas a esta abordagem são as seguintes:

– a consistência quanto à utilização de padrões de enfrentamento em diferentes situações e durante o curso de diferentes doenças é questionável. Em câncer, por exemplo, fatores como severidade, estágio e experiência prévia com a doença afetam o padrão ou estilo de enfrentamento a ser utilizado pelo indivíduo (Cohen e Lazarus, 1979).

– na mesma doença (câncer) diferentes estágios exigem do indivíduo habilidade em lidar com dificuldades específicas.

Portanto, um único tipo de enfrentamento não seria adaptativo para solucionar este impasse. Lazarus e Cohen (1973) propõem o têrmo **Processo de enfrentamento:**

– este têrmo incorpora exigências da situação;
considera diferentes opções de enfrentamento; e
– admite que "enfrentamento" envolve diferentes estágios para ser adaptativo.

Pesquisas considerando os modos de enfrentamento e câncer como processo demonstram enfrentamento adaptivo:

– focalizar no problema, focalizar nos aspectos positivos e a negação da gravidade da doença.

Depressão

Diversos estudos sugerem que indivíduos deprimidos demoram mais para se recuperar da doença e apresentam mais altos níveis de mortalidade. (Cohen e Lazarus, 1979).

O estado depressivo tanto altera diretamente estados fisiológicos, como também reduz a motivação do indivíduo em se engajar em tratamentos importantes para a recuperação (Kantz, 1980).

Pesquisas têm demonstrado a relação entre níveis altos de depressão e baixos índices de recuperação em câncer.

Principais críticas sugerem que:

– os mecanismos que estabelecem tal relação não são claros;

– tal relação parece variar conforme a doença e/ou estágio da mesma.

III - Perspectivas não causais de personalidade

O enfoque central desta perspectiva é o efeito da doença no comportamento. Tal efeito pode ser discutido em termos de:

1) efeitos biológicos correlatos ao processo da doença;

2) comportamento de doente e correlatos psicológicos da doença;

3) efeitos da experiência do indivíduo com o sistema de saúde.

1 - Efeitos biológicos

Existe evidência que certos tipos de câncer, como leucemia e câncer de pulmão, afetam diretamente o cérebro e o comportamento (metástase cerebral). Estas metástases não são detectadas antes do início do tratamento. Portanto, características de personalidade poderiam ser confundidas com efeitos da doença.

Efeitos biológicos indiretos de câncer no comportamento resultam de mudanças:

– metabólicas;

– endócrinas;

– hematológicas.

Todas estas mudanças podem ocorrer antes do diagnóstico ser feito (Metchel], 1967). Por exemplo, tais mudanças levariam indivíduos portadores de câncer a apresentar estados depressivos caracterizados por desistência, desamparo e desesperança. É interessante notar que pacientes com câncer que apresentam moderados déficits neurológicos sobrevivem por mais tempo e são menos estressados do que pacientes sem déficits (Davies et al., 1973).

2 - Comportamento doente e correlatos psicológicos da doença

Existem diferenças individuais marcantes quanto ao desempenho de papel de doente. A procura e tratamento por exemplo requer a percepção e o reconhecimento dos sintomas da doença por parte do indivíduo (Mechanic, 1968). Este reconheci-

mento dos sintomas estaria mais relacionado às características de personalidade do indivíduo do que à doença propriamente dita. Desta forma, podemos antecipar diferenças individuais quanto à procura de tratamento (Krantz, Baum e Wideman, 1980).

Além disso, é interessante notar que alguns estudos (Kals e Cobb, 1966; Mechanic, 1968) apresentam a depressão e outros estados emocionais presentes em fases de "luto" como fatores que maximizam a procura de tratamento. Tais fatores também contribuiriam para a percepção, repetições de sintomas e complicações durante o processo de recuperação.

Outros estudos (Cluff, 1966; Cohen, 1979) demonstram que a depressão é uma das conseqüências da preocupação com a própria doença e também reafirmam o impacto causado por esta no processo de recuperação.

3 - Efeitos da experiência com o sistema de saúde

A experiência do paciente com o sistema de saúde pode causar grande influência nas suas características psicológicas e comportamentais (Krantz, 1980; Weisman, 1979). Tais efeitos são discutidos em termos de variáveis como: a relação médico/paciente, o ambiente hospitalar, tipo e condições de tratamentos.

Estes aspectos têm sido negligenciados na literatura e em pesquisas que abordam os traços de personalidade e a progressão da doença.

COMENTÁRIOS FINAIS

Esta apresentação revisou três orientações teóricas acerca da pesquisa em padrões de comportamento, personalidade e doença (especialmente câncer). Uma abordagem assume que traços podem desempenhar um papel importante na etiologia da doença; uma segunda orientação focaliza nas diferenças individuais durante a progressão e curso da doença. Ambas pressupõe que traços de personalidade representam papel causal no desenvolvimento e progressão da doença.

Uma terceira orientação pressupõe uma direção oposta de causalidade, isto é, assume que a doença afeta a personalidade. Além disso esta última orientação também explica associações entre traços e doença física como função de outras variáveis, como por exemplo o sistema de saúde. Muitos dos modelos aqui revisados poderiam ter sido apresentados em mais de uma categoria e problemas metodológicos são comuns a todas as três orientações centrais.

Finalmente, é importante ressaltar que apesar de várias pesquisas terem sido conduzidas com a finalidade de investigar a relação entre variáveis psicológicas e doença física, uma relação consistente entre características de personalidade e o desenvolvimento e progressão de câncer ainda precisa ser demonstrada. Por enquanto, podemos apenas afirmar que tal relação é mera especulação que vem desafiando pesquisadores e estudiosos da área.

Referências

Alexander, F. Psychosomatic medicine. New York, 1950.

Belz, B.J. & Thomas, C.B. Individual temperament as a predictor of health or premature disease. John Hopkins Medical Journal, 1979, 81, 81-89.

Cluff, L.E., Canter, A. & Imboden, J.B. Asian influenza: Infection, disease, and psychological factors. Archives of Internal Medicine, 1966, 117, 159-163.

Coelho, G.V., Hamburg, D.A. & Adams, J.E. (Eds.). Coping and adaptation. New York: Basic Books, 1974.

Cohen, F. Personality, stress and the development of physical illness. In G.C. Stone, F. Cohen & N.E. Adler (Eds.), Health psychology: a handbook. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

Cohen, F. & Lazarus, R.S. Coping with the stresses of illness. In G.C. Stone, F. Cohen, & N.E. Adler (Eds.), Health psychology: A handbook. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

Davies, R.K., Quinlan, D.M., McKegney, F.P. & Kimball, C.P. Organic factores and psychological adjustment in advanced cancer patients. Psychosomatic Medicine, 1973, 35, 464-471.

Engel, G.L., & Schmale, A.H. Conservation-withdrawal: A primary regulatory process for organismic homeostasis. In Physiology, emotion and psychosomatic illness (Ciba Foundation Symposium, 8). Amsterdam: Elsevier North-Holland, 1972.

Fox, B.H. Premorbid psychological factors as related to cancer incidence. Journal of Behavioral Medicine, 1978, 1, 45-133.

Grace, W.J. & Graham, D.T. Relationship of specific attitudes and emotions to certain bodily diseases. Psychosomatic Medicine, 1952, 14, 243-251.

Kasl, S.V. & Cobb, S. Health behavior, illness behavior, and sick role behavior. Archives of Environmental Health, 1966, 12, 246-266, 531-541.

Krantz, D.S. Cognitive processes and recovery from heart attack: A review and theoretical analysis. Journal of Human Stress, 1980, 6 (3), 27-28.

Krantz, D.S., Baum, A. & Wideman, M.V. Assessment of preferences for self-treatment and information in health care. Journal of Personality and Social Psychology, 1980, 39, 977-990.

McMahon, C.E. The role of imagination in the disease process: Pre-Cartesian medical history. Psychological Medicine, 1976, 6, 179-184.

Mechanic, D. Medical Sociology. New York: Free Press, 1968.

Mitchell, W.M. Etiological factors producing neuropsychiatric syndromes in patients with malignant disease. International Journal of Neuropsychiatry, 1967, 3, 464-468.

Parkes, C.M. & Brown, R.J. Health after bereavement: A controlled study of young Boston widows and widowers. Psychosomatic Medicine, 1972, 34, 449-461.

Vaillant, G.E. Natural history of male psychological health: Effects of mental health on physical health. New England Journal of Medicine, 1979, 301, 1249-1254.

Weiner, H. Psychobiology and human disease. New York: Elsevier, 1977.

Weisman, A.D. Coping with cancer. New York: McGraw-Hill, 1979.

VIVÊNCIA CORPORAL, IMAGEM DO CORPO E MASTECTOMIA

ANNIK M.J.S. ROSIERS FONSECA
Universidade de Brasília

A noção de imagem do corpo deve ser articulada com as abordagens fenomenológicas e fisiológica do corpo. Convém situar o conceito de imagem do corpo dentro da perspectiva psicanalítica.

O conceito de esquema corporal tem sua origem nas investigações neurofisiológicas e na psicologia experimental. O esquema corporal pertence ao registro sensório-motor e intelectual. O esquema corporal é pré-consciente e sua base é neuro-fisiológica: o corpo serve como instrumento de ação no espaço e sobre os objetos. O esquema corporal nos fornece o conhecimento e a orientação de nosso corpo no espaço para nos permitir agir neste espaço com eficácia.

Toda percepção evoluída (relevo, movimento, localização de sensações em regiões específicas do corpo) pressupõe necessariamente um quadro de referência implícito que é uma representação mental abstrata e esquemática da organização sensório-motora, em função das três dimensões do espaço. A primeira dimensão é a verticalidade que determina as condições de equilíbrio do corpo em diferentes posições. A segunda dimensão, a lateralidade, implica numa dissemetria relativa e numa complementaridade eventual da direita e da esquerda com a inversão da imagem especular. A profundidade do campo percepto-motor, terceira dimensão do espaço, permite a avaliação da distância dos objetos com relação ao corpo e a dupla localização dos estímulos físicos no mundo exterior, quanto à sua emissão, e sobre o corpo, quanto à sua recepção. É esta representação mental abstrata e dinâmica que foi denominada esquema corporal por Head. (em Schilder, P., 1968).

A noção de esquema corporal é mais explicativa do que compreensiva. Ela explica, em parte, por exemplo, a persistência da sensação de presença de um membro amputado após a idade aproximativa de seis anos. Nesta idade o processo de "fixação" a nível cerebral das representações espaciais e motoras encontra-se parcialmente acabado.

A noção de corpo vivido-vivenciado surgiu da fenomenologia. A fenomenologia se propõe a elucidar as relações vivenciadas e efetivas que se estabelecem entre o homem e o mundo.

É dentro do corpo pela mediação do mesmo que o sujeito e o mundo coexistem. O corpo é ao mesmo tempo o ego na sua subjetividade como também parte do mundo externo: tenho um corpo (objeto) e este corpo sou eu (sujeito). Se o ser huma-

no deve sempre se encarnar num corpo, ele tem de se encarnar também no mundo. Esta encarnação se efetua duplamente: trata-se para o ser humano assumir seu corpo mortal como também seu corpo sexuado. (em De Waelhens, A., 1958).

O corpo mortal diz respeito a estrutura temporal do mundo vivenciado pelo sujeito. O homem é corpo e tem que reconhecer a sua finitude. O corpo sexuado diz respeito a estrutura espacial do mundo vivenciado pelo sujeito. Enquanto ser sexuado, o homem é marcado na sua carne por uma distância radical. A partir da indiferenciação primeira dos sexos, se estabelece uma relação de oposição e de complementaridade entre os dois sexos. É pela mediação do corpo mortal sexuado que o sujeito se abre ao mundo; é graças a este corpo que ele existe como sujeito, quer dizer, como presença, como intencionalidade. Corpo e intersubjetividade são assim necessariamente ligados: o corpo é abertura ao mundo e portanto inclui a presença corporal do outro. A dialética intersubjetiva é constitutiva do sujeito como sujeito, situando-o em relação ao mundo e ao outro. Enfim, a sexualidade é um modo privilegiado de experiência intersubjetiva.

A fenomenologia questiona o corpo do qual temos consciência, enquanto a imagem do corpo é do domínio da psicanálise, pois a imagem do corpo permanece no inconsciente e por conseqüência é fora do tempo e do espaço. A imagem do corpo pertence ao registro imaginário e não pode ser confundida com o conceito de esquema corporal, procedente de um registro sensório-motor e intelectual.

A imagem do corpo é uma noção analítica pós-freudiana, introduzido por Paul Schilder (1968), o primeiro autor a reconhecer a estrutura libidinal da imagem do corpo, o que foi subsequentemente desenvolvido por vários autores.

Para Schilder a imagem do corpo estrutura-se a partir das zonas erógenas, lugares de excitação e de atividades sexuais (sensibilidade-motricidade). Os contatos os mais estreitos que nós estabelecemos com o mundo acontecem pelos orifícios de nosso corpo, daí a considerável importância psicológica dos olhos, na boca, das partes genitais (suscetíveis de excitação) como também da pele e da mão. Os olhos e a mão estão em relação com as pulsões parciais que se caracterizam pela sua fonte orgânica (boca, ânus, genitália) e por seu objetivo.

Freud aponta na criança sua pulsão de ver-olhar (o prazer de descobrir seu corpo e de ver os órgãos dos outros) e uma pulsão de domínio (prazer no controle da musculatura na ação sobre os objetos e os outros). As mãos e os olhos são pontos privilegiados no modelo postural e são eroticamente importantes. Segundo Schilder as partes do corpo que a mão pode atingir facilmente têm uma estrutura psicológica diferente daquelas que ela só pode tocar com dificuldade. As partes visíveis do corpo são diferentes das invisíveis. A dor, a percepção da intervenção dos outros (nível fisiológico), o interesse que nosso corpo desperta em nós mesmos e nos outros (nível libidinal) e as irritações devidas ao funcionamento orgânico contribuem para a elaboração da imagem do corpo. (em Freud, S., 1964).

O estudo da imagem do corpo nos diferentes tipos de neurose de acordo com Schilder contribui para um dos princípios gerais da psicanálise, o saber que a sexualidade genital plenamente desenvolvida é indispensável para assumir totalmente nossa imagem do corpo.

Em definitiva Schilder mantém o modelo neurológico do esquema corporal ao qual ele justapõe o modelo psicanalítico da imagem do corpo erógeno sem bem articular as duas abordagens.

A imagem do corpo pertence ao registro imaginário, caracterizado pela preponderância da relação com a imagem do semelhante. A imagem corporal é inconsciente e sua base é afetiva. O corpo é vivido como o primeiro meio de relação com o outro. O conceito de imagem do corpo nasceu da perspectiva histórica e estrutural da psicanálise. Por ocasião do desenvolvimento de suas funções biológicas, a atenção da criança é atraída por zonas diferentes do seu corpo, tanto mais quanto o exemplo lhe é dado por seu ambiente, interessando-se de modo particular por tal zona ou tal função (por exemplo: nutrição, defecação, ereção). As relações de objeto, ou seja, as atitudes interiores da criança para com o objeto de seu desejo, põem inicialmente em jogo zonas e funções do corpo enquanto servem como lugar de trocas com o ambiente e enquanto concedem um prazer intenso à criança. A boca e a sucção do seio constituem para o lactante, antes da troca de olhares, o primeiro tipo de comunicação com a mãe e a primeira experiência de prazer. Um sistema significante infralinguístico se elabora anterior e concomitantemente à aquisição da linguagem, sem a posse do qual, a linguagem funciona em vão (na esquizofrenia). O sistema se estrutura em relação às fases do desenvolvimento psicossexual e dos significados característicos a cada uma destas fases: devorar — ser devorado, referente a fase oral; atividade-passividade, a fase anal; fálico — castrado, a fase fálica. Portanto, a criança tem de seu corpo, a cada idade, uma imagem dinâmica que resulta dos diferentes investimentos libidinais fixados em várias partes do corpo, como pode ser observado nos desenhos infantis. (em Freud, S., 1964, 1967).

Melanie Klein lembra que cisão do objeto bom e mau é o primeiro mecanismo de defesa do lactante. Este mecanismo vital para a criança permite-lhe guardar o bom dentro dela e rejeitar o mau para o lado de fora. A representação de um envolvente separando o bom no interior e o ruim no exterior é o resultado desta divagem: a superfície do próprio corpo, protótipo dos contornos do ego vindouro, é imaginada como uma barreira porosa e portanto frágil, mas assim mesmo, uma barreira protetora contra a perda do bom e a entrada do mau. Os orifícios ambivalentes desta superfície permitem a entrada do bom e a saída do mau. Esta primeira imagem do corpo, como superfície tátil e visual, fornece o espaço imaginário onde se desenrola o sonho (em Anzieu, D., 1970).

Na continuação do desenvolvimento psíquico, o estágio do espelho vem reforçar e remanejar o pré-ego corporal. A primeira tomada de consciência do corpo próprio,

como unificado, provém da confrontação com a imagem especular quando o sujeito se percebe pela primeira vez na sua totalidade. O reconhecimento alegre da imagem especular proporciona à criança o sentimento inebriante da unidade do próprio corpo; a angústia primitiva de despedaçamento é reparada pelo investimento narcísico do próprio corpo. O espaço imaginário habitado pelo corpo possui então uma estrutura duplamente simétrica nos eixos horizontal e vertical: a direita e a esquerda são simétricas, como o são, por outro lado, o corpo do sujeito e o do outro (o da imagem especular). O outro torna-se o simétrico e o complementar do ego: se há reciprocidade para com ele, não há reversibilidade. (em Lacan, J., 1967).

O corpo será em seguida idealizado como belo e forte: a criança representa a si mesma conforme a imagem de sua onipotência mágica como falo. Os desenhos infantis contêm sinais não só da virilidade ou da feminilidade mas ainda do narcisismo e de suas feridas.

Em suma, a imagem do corpo pode ser entendida como uma imagem narcísica que se elabora na alternância da presença e da ausência materna. Ela irá refletir a história do sujeito nas suas relações com a mãe e com o ambiente; esta história não se reduz às sensações experimentadas mas diz respeito também, devido à evolução psicossexual da criança, ao que foi simbolicamente apreendido. É através da mediação pela palavra que a imagem do corpo se constitui e se unifica verdadeiramente. Na fase do espelho a tomada de consciência do corpo unificado é ainda imaginária. Mas é no declínio do Édipo que essa distância entre o sujeito e o outro se torna real porque o outro é vivenciado como verdadeiramente outro em relação ao sujeito. Portanto a imagem do corpo decorre das experiências simbólicas das relações afetivas com os dois pais e não só das relações sensoriais. (em Freud, S., 1969 e Dolto, F., 1969, 1974).

Acreditamos que o estudo das repercussões de certas cirurgias mutiladoras como, por exemplo, a mastectomia pode contribuir para o aprofundamento da noção de corpo vivido e da imagem do corpo. O tumor maligno e a ablação do seio, dizem respeito ao corpo experimentado e fantasiado pelo sujeito, fonte de dor e de sofrimento, mas também de prazer e de desejo. As reações da mulher mastectomizada são subjetivas e determinadas pela maneira como ela está vivendo seu corpo desde a infância: lugar de todas as suas experiências consigo mesma, com os outros e com o mundo. A sua atitude frente à doença e à perda de uma parte do corpo fortemente investida dependerá da qualidade destas experiências. O câncer da mama, com a mutilação que ele acarreta, sendo que esta mutilação tem muitas vezes uma conotação sexual, abala a estrutura espacial do corpo vivenciado pela mulher. O câncer é quase sempre associado com a morte e lembra de maneira brutal ao ser humano sua finitude. A perda da mama, no caso, constitui uma verdadeira perda semelhante àquela de um ente querido; a mutilação do corpo precisa ser elaborada através de um trabalho de luto para poder ser integrado pela pessoa. Uma certa imagem de si deve ser abandonada – a imagem de uma pessoa completa, de um corpo são e perfeito – e uma nova imagem de si deve ser

investido, imagem defeituosa, incompleta, com certeza, mas ainda viável (Em Fonseca, A., 1985).

A imagem do corpo só pode ser apreendida a partir de seus efeitos: ela tem o status de realidade do fantasma inconsciente. A análise do inconsciente revela os profundos vestígios de uma estrutura arcaica do corpo humano.

Bem mais acessível é a representação do corpo na adolescência. A adolescência se caracteriza por um segundo processo de separação-individuação e o começo da dissolução da dependência para com os pais. Nesta fase de desenvolvimento, importantes mudanças biológicas acontecem e afetam a imagem e a vivência corporal. As meninas devem, por exemplo, integrar experiências e reações ao crescimento dos seios e a menstruação à imagem do corpo anterior. Existe pouca literatura a respeito deste assunto. A maioria dos autores considera que é de suma importância um bom relacionamento mãe-filha na puberdade para que a futura mulher possa vivenciar mais tarde seus seios de maneira prazerosa (tátilmente e sexualmente). Um bom relacionamento mãe-filha implica que durante a infância e a adolescência, a menina sentiu seu corpo como algo permissivo e prazeroso e que houve contatos físicos afetuosos e delicados, porém castos, entre pais e filha, implica também que mãe e filha foram capazes de conversar sobre suas emoções e experiências e que a mãe informou sua filha a respeito de seu desenvolvimento biológico e sexual. (em Gyllenskold, K., 1982).

Se, ao contrário as atitudes maternas se caracterizam pela dominação e o controle excessivos, mantendo a filha numa situação de dependência, o desenvolvimento psicossexual e a liberação se encontrarão perturbados. A menina poderá interpretar o comportamento materno como um sinal de desaprovação a seu desenvolvimento (por exemplo: as suas características sexuais secundárias — a mama). Isto implicará com frequência, um acesso a heterosexualidade, carregado de medo e de angústia. A perda da mama numa mulher que vivenciou experiências semelhantes pode significar uma punição, um castigo porque inconscientemente o desenvolvimento dos seios foi associado a um desafio, uma rebeldia contra a mãe e a um desejo de afastá-la.

A partir de entrevistas semi-estruturadas com 20 pacientes mastectomizados de nível sócio-cultural médio e baixo foram investigados retrospectivamente os seguintes tópicos: a experiência do desenvolvimento dos seios dentro do contexto de criação, a sensibilidade erótica dos seios e as atitudes com relação a ornamentação.

Os resultados foram os seguintes:

Somente três pacientes relataram ter vivenciado o crescimento dos seios de maneira positiva. Duas evocaram uma vivência negativa (vergonha, esconder); mas para a maioria das pacientes (15) foi difícil deduzir como foi realmente. Estas últimas foram criadas em ambientes restritivos em relação a informação sexual e a atitude dos pais era repressiva no que diz respeito a sexualidade. Não houve quase nenhum contacto físico entre os pais e as filhas a não ser contatos desagradáveis como surras. Estas pacientes falaram de maneira muito geral e convencional sobre o desenvolvimento de

seus seios ("era normal", "era como devia ser"). Uma destas pacientes disse que antes da entrevista nunca tinha pensado a respeito do seu corpo nem ao fato de ter seios. Para elas, este assunto era tabu desde a infância. Foi mais difícil completar os dados com as pacientes mais idosas. Acho que não é tanto a idade que afetou a memória da puberdade. O desenvolvimento de algo que em parte representa um sinal externo da sexualidade feminina, não deixa de marcar a moça; mas dentro de uma atmosfera de proibições e tabus essas vivências devem ter sido recalcadas.

Entrevistando a respeito do aparecimento dos seios, a maioria das pacientes relatou espontaneamente seus sentimentos com relação a primeira menstruação. O crescimento dos seios precede geralmente a menarque mas é pouco lembrado. Em comparação ao aparecimento dos pêlos púbicos e ao crescimento dos seios que são progressivos, a primeira menstruação representa um evento marcante mais fácil a ser lembrado.

Para a grande maioria das mulheres (19) a menarque foi um acontecimento bastante dramático: sem informações apropriadas, o campo está aberto para as fantasias, expressão dos medos profundos.

No que diz respeito a sensibilidade erótica dos seios, só uma minoria (3) os sentiam eróticamente sensíveis. Nenhuma delas foi criada nas condições ótimas acima descritas (atitudes positivas em relação ao desenvolvimento dos seios, boa comunicação mãe-filha, contatos físicos afetuosos mas castos e esclarecimentos sobre a sexualidade). Mas os lares de origem não foram excessivamente repressivos e como adultas estas mulheres conseguiram estabelecer relacionamentos sexuais relativamente duradouros e seguros. Entretanto, a maioria das mulheres foi criada em ambientes marcados por interdições e desaprovação consciente ou inconsciente da mãe (ou substituto materno) com relação ao desenvolvimento biológico e psicossexual durante a puberdade. A maioria destas mulheres nunca sentiu prazer nos seus seios nem parece ter tido experiências sexuais agradáveis.

Com relação a amamentação, oito mulheres (um número bem maior do que as três mulheres que disseram ter sentido prazer com carícias nos seios) relataram ter gostado amamentar seus filhos. A amamentação constitui certamente uma situação menos tabu, bem mais aceita, falada e incentivada. O que uma mulher sente quando amamentando, depende da estrutura do seu próprio relacionamento com a própria mãe quando criança, na amamentação, a mulher se identifica com a própria mãe e identifica o filho com ela mesma quando era bebê.

É interessante notar que as mulheres que reagiram de maneira positiva ao aparecimento dos seus seios demoraram menos para consultar, após a descoberta do caroço do que as outras. Estas outras não tinham de modo geral muita familiaridade com seus corpos; raramente acharam agradável ser acariciadas. Consequentemente, elas tinham dificuldades em interpretar corretamente e compreender as mudanças morfológicas na mama, o que certamente contribui para maior demora antes de consultar. O

fenômeno de demora tem causas múltiplas: ansiedade ao descobrir o câncer combatida pela negação, a existência de atitudes fatalistas e passivas em relação ao corpo e à doença, etc.

Com base nestes resultados, parece surpreendente que as mulheres reagiram tão dramáticamente face à perspectiva de perder uma mama e à perda mesma, já que muitas a nível superficial não parecem ter tido experiências satisfatórias ou agradáveis nos seios. Porém temos que lembrar a dificuldade destas mulheres em verbalizar seus sentimentos e suas emoções íntimas.

Além disto, convém salientar que a maioria das mulheres só parou para pensar sobre o significado de seus seios quando confrontadas com a possibilidade de perda. Quando uma mulher enfrenta a perda de uma mama, ela com freqüência vivencia isto com uma ameaça à identidade sexual ou como uma ferida à própria integridade corporal. Reações emocionais a respeito da mama estão ligadas à atitudes profundas em relação à elaboração da própria feminilidade. Pacientes neuróticas com dificuldades em relação à sexualidade, com freqüência têm sentimentos de dúvida a respeito de seu papel feminino. É o caso de uma paciente cuja identidade e auto-estima pareciam completamente dependentes de sua feminilidade visível, quer dizer tangível: os seios. Confrontar esta mulher com a perda de uma mama era como confrontá-la com a remoção de uma das suas condições de vida. A perda de uma mama é, não raramente, sentida como um insulto intolerável para mulheres cujo auto-conceito é baseado amplamente na aparência física. O narcisismo destas mulheres é particularmente vulnerável a qualquer alteração física (ao envelhecimento também, por exemplo).

Os testes projetivos permitem uma certa apreensão da imagem do corpo. O teste de Rorschach com sua dimensão não figurativa e sua especialidade de apresentação (uma mancha sobre o fundo) questiona as fronteiras entre o interior e o exterior do corpo. (dialética dentro-fora) e entre sujeito e objeto.

Ele remete também a uma fase pré-verbal da infância e oferece ao testando um espaço vazio onde pode ser projetada a própria imagem do corpo. Estas características fazem do teste de Rorschach uma prova de identidade, com a ressalva que se trata de uma fotografia do funcionamento psíquico num espaço-tempo limitado.

Nos 20 protocolos de mulheres mastectomizadas foi observado numa primeira análise os aspectos seguintes com relação à imagem do corpo: manifestações de fragilidade, de ferida da imagem narcísica unitária e manifestações de angústia de castração.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, trata-se de perturbações com relação a primeira função fundamental da imagem do corpo tal como foi descrita por G. Pankow. A primeira função fundamental se refere a estrutura espacial enquanto forma ou "gestalt"; esta estrutura expressa uma relação dinâmica entre as partes e a totalidade. A percepção frequente nas manchas compactas e/ou nas manchas bilaterais e coloridas de imagens incompletas (**Hd**) não unificadas, fragmentadas, a ausência de respostas humanas (**H**), as estruturas simétricas alteradas e as tendências a desvitalização

revelam uma ausência de integridade da imagem do corpo. A respostas mórbidas apresentadas na mancha II expressam uma vivência destrutiva de invasão, intrusão dentro do corpo. Além disto o número elevadíssimo de respostas anatômicas ligado também às respostas elevadas Hd e sangue dizem respeito ao corpo que tem uma interioridade mal protegida e um envelope transparente e frável, à fragilidade dos contornos que deixam escapar o fluxo vital ou deixam o corpo ser penetrado transformando-o numa superfície de feridas abertas. Estas perturbações se situam a nível de uma primeira imagem do corpo, imagem arcaica evocada anteriormente e saber de um corpo como superfície tátil e visual, protótipo do ego vindouro. O ego-pele apoia-se sobre três funções da pele.

1) A pele é um envolvente das experiências positivas;

2) Ela constitui uma superfície que estabelece e mantém o limites com o exterior;

3) E finalmente, a pele é um meio primário de troca com outrem. (em Chabert, C., 1987).

Nestes protocolos, observa-se então as falhas consideráveis de um envolvente que não desempenha seu papel protetor.

O aparecimento de respostas C e Dbl pode estar relacionado a reativação de experiências arcaicas de falta fundamental (na relação com a mãe). Estas respostas provêm de um medo enorme de uma alteração da imagem de si. Trata-se de angústias ligadas a uma situação de abandono, angústia, C' preta na depressão grave e C' branca, angústia branca como foi chamada por A. Green, traduzindo uma perda sofrida a nível do narcisismo. Pode se levantar a hipótese que a perda narcísica diz respeito a perda do sentimento de continuidade de ser e existir (a morte evocada pelo câncer e nem sempre verbalizada).

Não se trata mais de angústia branca mas sim vermelha no que diz respeito ao segundo aspecto observado nos protocolos, a angústia de castração. As alterações a nível da imagem do corpo referem-se a segunda função exercida pela imagem do corpo segundo Pankow, a imagem como representação ou reprodução de um objeto, ou melhor enquanto conteúdo e sentido.

A mutilação vivenciada decorrente da mastectomia atinge a imagem do corpo na sua dimensão de imagem sexuada.

Voltando à angústia vermelha, ela se observa nas manchas II e III onde as respostas sangue dizem respeito às pulsões sexuais e/ou agressivas na sua expressão brutal e violenta num contexto de angústia de castração e/ou de destruição. A mutilação sofrida pela ablação do seio se situa no nível real concreto e não deixa de reativar as vicissitudes dos processos de identificação sexual que exigem o confronto com a diferença e com o conflito pulsional. As particularidades das respostas humanas revelam aqui uma imagem do corpo unificada mas dificuldades a nível de identificação sexual.

A análise e interpretação dos resultados das entrevistas e do teste de Rorschach precisam ser mais detalhadas e aprofundadas em posterior publicação.

O interesse pela qualidade de vida dos pacientes portadores de câncer tem sido relativamente recente na literatura psico-oncológica. Qualidade de vida se refere, também, a auto estima-imagem corporal e a sexualidade que podem alterar-se devido ao diagnóstico e aos diferentes tratamentos do câncer.

Para o profissional da saúde é importante pesquisar e compreender as implicações a nível de qualidade de vida, do câncer e de seu tratamento, para estruturar um modelo de atendimento adequado ao paciente considerado na sua globalidade. O estudo da vivência corporal e das alterações na imagem do corpo devidas à mutilação pode propiciar delineamentos para o tratamento pós-operatório visando um melhor estar das pacientes através da elaboração de programas de reabilitação física importantes para melhora psicológica e de programas de atendimento psicoterápico visando integrar esta nova vivência e imagem do corpo.

Referências

Anzieu, D. (1970). *Les Méthodes projectives*. Paris: P.U.F.

Chabert, C. (1987). *La Psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris. Dunod.

De Waelhens, A. (1958). Réflexions sur les rapports de la phénoménologie et de la psychanalyse. *Existence et Situation*. Louvain: Nauwelaerts, 191-213.

Dolto, F. (1969). Interview. Paris. Inédito. *Mémoire de Licence en Psychologie*. De Kuyper. A.M (1969). Louvain, Inédito.

Dolto, F. (1984). *L'Image inconsciente du corps*. Paris Editions du Seuil.

Fonseca, A. (1985). Reflexões sobre o Conceito de Imagem do Corpo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasil: V.1 nº 2, 168-174.

Freud, S. (1964). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (1967). *Abrégé de Psychanalyse*. Paris: P.U.F.

Freud, S. (1969). *Pour introduire le narcissisme, La vie sexuelle*. Paris: P.U.F.

Gyllenskold, K. (1982). *Breast cancer London*: Tavistock Publications.

Lacan, J. (1967). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je*. Ecrits. Paris: Seuil.

Pankow, C. (1969). *L'Homme et sa psychose*. Paris: Aubier-Montaigne.

Schilder, P. (1968). *L'Image du corps*. Paris: Gallimard.

SIMPÓSIO 5

ENVELHECER NO BRASIL

- Quantas caras tem a velhice? Uma revisão crítica de estudos sobre o envelhecimento e o velho no Brasil.
  Maria Clotilde Rossetti Ferreira e Luis Alberto Ferreira Martins

- A questão do envelhecer como um processo desenvolvimental através da vida.
  Raquel Vieira da Cunha

- Avanços e problemas na definição de uma política nacional do idoso.
  Maria Antonia Rodrigues Gigliotti

- Estudo de caso de uma mulher negra, analfabeta, de terceira idade, do ponto de vista sócio-interacionista.
  Leda Verdiani Tfouni.

QUANTAS CARAS TEM A VELHICE? UMA REVISÃO CRÍTICA DE ESTUDOS SOBRE O ENVELHECIMENTO E O VELHO NO BRASIL*

MARIA CLOTILDE ROSSETTI FERREIRA e
LUIS ALBERTO FERREIRA MARTINS
Universidade de São Paulo

AS CONDIÇÕES DE VIDA DO IDOSO NO BRASIL. O número de indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos no Brasil, segundo o censo de 1980 do IBGE, equivalia a 6,1% da população (Quadro I). Atualmente, este número está próximo dos 10 milhões de indivíduos.

Quadro I - População total e de 60 anos e mais por sexo — Brasil.

Ano	Pop. Total	60 anos e mais	Proporção da Pop. Total (%)	Homens	Mulheres
1980	119.003	7.217	6,1	3.415	3.802
2025	245.809	33.882	13,8	15.501	18.381

Fonte: IBGE.

A esperança de vida dos brasileiros ao nascimento (Quadro II), no período entre 1980 e 1985, é baixa se comparada à países economicamente mais ricos, como os EUA, o Japão e a Suécia. Também no Quadro II, vê-se que esse índice para brasileiros homens não atinge a idade de 65 anos, estabelecida pela ONU como marco inicial da etapa da velhice. Somente as mulheres no Brasil têm esperança de vida ao nascimento suficiente para atingir essa idade. É importante lembrar que estes dados se referem ao conjunto de brasileiros. A avaliação da esperança de vida em áreas menos desenvolvidas, como o norte e nordeste, e específicas de populações de baixa renda é obviamente muito mais baixa.

Estes índices mostram a clara relação entre a realidade vivida pela população brasileira e as condições precárias de vida a que está sujeita.

* Trabalho realizado com o apoio da FAPESP e CNPq.

Quadro II - Esperança de vida ao nascimento em diversos países para os diferentes sexos.

País	Brasil		Suécia	EUA	Japão	Índia
Ano ou período correspondente	1980-1985	1995-2000	1981	1982	1982	1961-1970
Homens	61,0	64,7	73,1	70,8	74,2	46,4
Mulheres	66,0	70,4	79,1	78,2	79,7	44,7

Fontes: IBGE/CELADE, Nações Unidas.

Indicadores do censo de 1980 do IBGE nos fornecem alguns dados sobre as condições de vida dos brasileiros com 60 anos ou mais. Do total, 50,6% eram analfabetos, 75,1% não tinham nenhum curso escolar completo, e só 17,8% tinham completado o curso elementar. Do mesmo total, 25% ainda desempenhavam algum tipo de ocupação ou trabalho remunerado. Para a população com idade de 50 anos ou mais, em 1980, 34,6% ganhavam até um salário mínimo (1 SM), 55,8% ganhavam no máximo 3 SM, e 28,5% não tinham nenhum tipo de rendimento próprio. Em 1983, o IBGE informava que, dos brasileiros com 61 anos ou mais, 90,5% tinham vínculo com a previdência social, responsável pelo pagamento dos aposentados, pelo fornecimento de atendimento médico e custeio de internações hospitalares. Porém, é fato amplamente divulgado pela grande imprensa nacional o estado precário do sistema previdenciário no Brasil. Ele é acusado pelas organizações trabalhistas de ineficiência, desperdício de recursos e desvios de verbas, decorrentes de práticas corruptas de funcionários e administradores do alto escalão. Somada a essa grave situação, a grande maioria da população que se aposenta sob o regime da C.L.T. (Consolidação das Leis do Trabalho) tinha, até muito recentemente, o valor da sua aposentadoria calculado em apenas 95% da média dos 36 últimos salários recebidos. Essa regra de cálculo continua em vigor até que possa ser aplicada a nova regra constitucional a ser definida, provavelmente em 1991. Pela nova regra, o trabalhador aposentado deverá receber o valor integral da média dos 36 últimos salários, corrigidos monetariamente, mês a mês. Como aponta Fernandes (1983), a lei está cheia de arbitrariedades contra os idosos. O mesmo regime da C.L.T., por exemplo, estabelece hoje que a empresa pode solicitar que os funcionários sejam aposentados por velhice, em caráter compulsório — a mulher quando completar 60 anos de idade e o homem 65 — pagando-lhes apenas a metade da indenização à que têm direito. A entrada para o funcionalismo público está limitada aos que possuem no máximo 50 anos. A indústria e o comércio, de um modo geral, continuam restringindo impunemente a admissão de trabalhadores com idade superior a 35 anos,

Dentro desta realidade, perder ou estar sem emprego à meia idade no Brasil pode significar o início de um período de dificuldades e restrições de conseqüências incalculáveis para o trabalhador e sua família. O trabalhador rural, por sua vez, somente no início desta década conquistou o direito justo à aposentadoria aos 65 anos, quase duas décadas defasado em relação ao trabalhador urbano.

Outra face ao desamparo social ao idoso no Brasil são as condições que levam grande parte deles ao asilamento em condições quase desumanas; Xavier e colaboradores (1980, pp. 15-18), revendo a literatura sobre asilamento no Brasil, encontrou, entre outras, as seguintes características desse tipo de serviço oferecido aos idosos no país: (1) asilos abarrotados de velhos; (2) má qualidade do atendimento devido à carência de recursos humanos e financeiros; (3) falta de coordenação e deficiência dos serviços prestados; (4) falta de capacitação do pessoal técnico responsável; (5) casos frequentes de separação compulsória de velhos mesmo quando casados por sexo, em alas separadas dos asilos. Seu trabalho nos revela a amarga situação que tem de enfrentar o velho que não dispõe de outros recursos para amparar-se, senão asilar-se nestas condições.

Em 1976, o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), após seminário nacional realizado sobre o tema, redigiu o documento "Política Social para o Idoso: Diretrizes Básicas" Segundo denuncia o mesmo autor acima, o Ministério traçou diretrizes que até hoje não foram cumpridas, alegando falta de recurso disponíveis e investimentos em áreas consideradas mais prioritárias. Se considerada a estimativa (IBGE, 1980) de que no ano 2025 teremos, aproximadamente, 34 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 60 anos, as conseqüências dessa insensibilidade para com a questão do idoso poderão ser desastrosas.

Os velhos, por sua vez, têm preenchido todos os espaços sociais duramente conquistados e outros que lhes vêm sendo abertos. Este é o caso dos programas desenvolvidos pelo Serviço Social do Comércio que hoje envolvem, somente no Estado de São Paulo, cerca de 14 mil idosos. Os encontros de idosos promovidos pelo SESC, as escolas abertas da terceira idade, os programas para a aposentadoria e seus grupos de convivência já forneceram modelos para diversas iniciativas semelhantes e independentes. Experiências de grupos profissionais como o GAMIA (Grupo de Assistência Multidisciplinar do Idoso Ambulatorial), no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, vêm propondo novas formas de atendimento a essa faixa da população, cada vez mais exigente e consciente de seus direitos. Lentamente, grupos de idosos vão se organizando politicamente em defesa de seus interesses, tais como os passes especiais para o uso do transporte coletivo nas cidades e o direito à aposentadoria integral. As tentativas de articulação de núcleos de metalúrgicos aposentados junto aos seus sindicatos, a Federação de Aposentados e os recém criados partidos de trabalhadores aposentados são algumas expressões dessa emergente identidade política do idoso no Brasil. Como denuncia D. Maria Antonia Gigliotti, do Forum Nacional da Terceira

lidade, mesmo as constantes tentativas de utilizar grupos de idosos como "massa de manobra política" não têm impedido o surgimento, entre eles, de lideranças autênticas, comprometidas com a sua defesa e com a busca de novas formas de participação social.

ESTUDANDO E ESCREVENDO SOBRE A VELHICE. Os estudos científicos sobre o envelhecimento e o velho no Brasil estão concentrados em teses. São teses nas áreas de sociologia, antropologia, psicologia e serviço social, em sua grande maioria. Na revisão de 18 teses brasileiras, que de algum modo abordam a questão do envelhecimento, todas produzidas no período entre 1973 e 1987, junto a USP, PUC-SP, PUCCAMP, PUC-RJ, UFRJ, e outras universidades, foi curioso observar que apenas em raros casos os autores demonstram conhecer as outras teses. Os temas se repetem e, na ausência de uma abordagem interdisciplinar que dê conta da complexidade do tema, cada tese avança apenas muito limitadamente as discussões que se propõem a fazer.

Ao lado das teses, encontramos também um grande número de pequenos artigos de divulgação, que se referem, principalmente, às condições sociais de vida do idoso e à questões de saúde física e psicológica no envelhecimento. Grande parte desses artigos se contenta apenas em reproduzir discussões sobre uma problemática estudada por pesquisadores estrangeiros. Outra parte parece-me com um receituário, formador de opinião sobre o que é ser velho. São artigos que generalizam descuidadamente conceitos e opiniões pessoais de seus autores, sem despertar a visão crítica do leitor para as diferenças que marcam o envelhecer em diferentes contextos culturais, sociais, econômicos e políticos. Outras vezes, parecem estar servindo aos interesses da criação de um novo mercado consumidor entre os idosos. Uma verdadeira ciência de almanaque que, a pretexto de revelar a importância do descanso e do lazer, vende pacotes turísticos e, sob o pretexto de esclarecer as deficiências da saúde na velhice, vende serviços médicos, fisioterápicos, psicológicos, drogas, etc.

Outro aspecto que merece ser melhor investigado é a rara presença do tema do envelhecimento nos currículos de graduação e pós-graduação no país. Na área médica, por exemplo, tivemos referência de apenas um curso, no sul do país, que inclui a matéria geriatria entre suas disciplinas de graduação.

O trabalho de revisão permitiu distinguir alguns diferentes tipos de abordagem do tema do envelhecimento. A geriatria e a gerontologia médica vêm desenvolvendo trabalhos que visam caracterizar as alterações biológicas que ocorrem com o avanço da idade e as necessidades mais prementes de adaptação do idoso ao seu ambiente social imediato. A gerontologia social, representada pelo centro de mesmo nome do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, está voltada essencialmente para a especialização profissional na área. Dentro de uma visão que considera o envelhecimento como parte de um processo integral da vida e, por isso mesmo, de natureza ampla e complexa, a gerontologia social ainda não chegou a produzir literatura própria, de caráter científico. A sociologia e a antropologia participam com trabalhos concentrados na linha de

histórias de vida, buscando caracterizar as particularidades e as relações de cada envelhecer específico com o seu meio contextual mais amplo. Por último, encontramos alguns raros trabalhos que, dentro de um enfoque clínico em psicologia, buscam desvendar aspectos subjetivos do envelhecer nos indivíduos.

ALGUNS TEMAS ABORDADOS. Ecléa Bosi ("Lembranças de Velhos", Ed. T.A. Queiróz, 1979) entrevistou longamente oito pessoas com mais de 70 anos de idade e que tiveram a cidade de São Paulo como espaço social dominante em suas vidas. Recupera o valor do "lembrar" como um trabalho genuíno do velho, que, operando no tempo e sobre o tempo, torna presentes os que se ausentaram e reintroduz na atualidade social em que vive alguns ricos produtos da cultura humana. Nas memórias colhidas, a vida de trabalho se revela como um dos pilares de sustentação da identidade presente e passada vivida pelos entrevistados — O livro é também uma denúncia da destruição dos espaços sociais da memória e da degradação do valor do trabalho na sociedade capitalista.

Maria Isabel de Oliveira (Mestrado, PUCCAMP, 1982), entrevistando ferroviários na terceira idade, evidenciou que a forte ligação que perdura entre eles e seus instrumentos de trabalho atua como importante fator de reconhecimento da identidade. Para os entrevistados, a aposentadoria marcou um período, no qual a perda da identidade profissional, as perdas salariais e o estigma social da inutilidade do velho, contribuíram para um forte rendimento de desvalorização pessoal.

Para Raquel Vieira da Cunha (Comunicação Pessoal), fundadora do Centro de Gerontologia Social do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, a família e o trabalho são dois eixos fundamentais em volta dos quais se deve observar as mudanças com a velhice. Segundo ela para a mulher é um momento importante o momento em que o último filho sai de casa (por volta dos 50 anos). Em muitos casos as "mães profissionais" não sabem redefinir esse único papel que conhecem até então. Já para os homens, a aposentadoria implica também numa necessidade de redefinição de papéis que eles têm dificuldade em realizar. Raquel destaca a importância para o velho de tornar-se capaz de dar novas formas e soluções aos problemas que se repetem no desenvolvimento, rompendo com a rigidez dos papéis cristalizados durante a vida.

Myriam Lins de Barros ("Autoridade & AFeto-Avós Filhos e Netos na Família Brasileira", Ed. Jorge Zahar, 1987), com uma abordagem antropológica, entrevistou homens e mulheres, avós entre 50 e 70 anos, de classe média urbana do Rio de Janeiro. As transformações da família moderna foram um dos focos centrais no discurso dos entrevistados. Os papéis de avós, que esses indivíduos acabam por desempenhar, são mostrados como frutos de uma evolução das relações dentro da própria família, expressando as novas relações sociais também dentro do contexto mais amplo. Depois dos conflitos de valores da perda da autoridade decisória diante dos filhos, esses indivíduos veêm renascer, uma geração depois, uma autoridade genuína diante dos netos. Tal autoridade legitimada pelo interesse, afeto e sentido de utilidade que a relação

entre ambos proporciona, é vista como uma revitalização do papel dos avós como agentes contemporâneos de transformação da família.

Guita Grin Debert (Cadernos Ceru, Jun. 1984), num estudo de histórias de vida, entrevistou mulheres de classe média em São Paulo, com mais de 70 anos. Analisando as representações que essas mulheres faziam da experiência do envelhecimento, concluiu que a velhice não é nunca um fato total, pois a mulher não se sente velha em todas as situações, nem se coloca como velha em todos os contextos. A velhice foi representada pelas entrevistadas como um momento da vida de maior sossego, tranquilidade e felicidade. Em outro trabalho (Ciência Hoje, Jul. 1988), entrevistando 30 homens e 45 mulheres de São Paulo, na mesma faixa etária, Debert observou que, à exemplo do que já ocorrera no trabalho anterior, os entrevistados de ambos os sexos opõem muito mais uma resistência à velhice do que procuram adaptar-se a ela. "O velho é o outro!", parecem estar dizendo os entrevistados. Protegem-se da visão estereotipada que a sociedade faz do velho, como alguém doente, deficiente, solitário ou desemparado. Na visão destas entrevistadas, incapazes de fazer o trabalho doméstico, os homens se tornam presas fáceis de uma situação de dependência que favorece o envelhecimento precoce. De um modo comparativo, os homens perceberam a fase do envelhecimento de um modo mais negativo que as mulheres, mais associado ao sofrimento, ao medo da perda da lucidez e a solidão. No entanto, Debert não aprofunda uma descrição a respeito dos determinantes dessas representações obtidas, o que, sem dúvida, enriqueceria ainda mais as reflexões destes trabalhos.

Vlada Weyne (Mestrado, PUC-RJ, 1975), num estudo sobre psicoterapia de velhos, baseado em uma revisão bibliográfica sobre o tema e numa experiência prática e atendimento clínico de idosos com uma abordagem psicanalítica, conclui que a problemática psicológica do velho não é essencialmente diferente da de outras idades. Seu trabalho destaca a importância que a construção, a realização ou a frustração de um projeto de vida vem a ter na determinação da saúde psicológica do indivíduo que envelhece. Tornar-se "velho" psicologicamente é visto como decorrência da ausência ou incapacidade de elaborar e alimentar um tal projeto.

UMA ABORDAGEM PSICO-DESENVOLVIMENTAL DE PESQUISA DO ENVELHECIMENTO

De acordo com um interesse deste trabalho, a revisão constatou a ausência de estudos sobre o envelhecimento no Brasil dentro de um enfoque psico-desenvolvimental. Nesta direção, visando a realização de futuros trabalhos de pesquisa, refletimos sobre a importância de elaborar projetos com um enfoque interdisciplinar. A interdisciplinaridade aliada a objetivos modestos e bem focalizados de pesquisa, parece-nos neste momento uma resposta adequada à complexidade e amplitude que o tema do envelhecimento suscita. Consideramos a importância de se estar sempre atento para com-

preender o envelhecimento como uma fase não isolada do resto da vida e sempre inserida em um contexto cultural, histórico, político e econômico especialmente distinto e determinante.

Respeitados esses aspectos estamos seguros de que a pesquisa do envelhecimento poderá trazer importantes ganhos científicos e sociais para todos nós.

A QUESTÃO DO ENVELHECER COMO UM PROCESSO DESENVOLVIMENTAL ATRAVÉS DA VIDA

RAQUEL VIEIRA DA CUNHA
Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo

Não é somente o velho que envelhece e que se sente velho. Aliás, este "sentir-se velho" quero colocar em aspas; voltarei a falar sobre isto. Existem muitas situações durante a vida em que nos sentimos desanimados e até sem vontade de continuar a viver, ainda que na velhice mesma, estas situações difíceis tendem a se multiplicar. Também não quero negar que velhice tem características próprias; por exemplo: muitas vezes não existem mais oportunidades para superar as dificuldades e inevitavelmente o fim da velhice é a morte. Mas, não obstante, a velhice é uma fase de vida, tem suas compensações e suas frustrações e suas tarefas vivenciais próprias. Diria que uma destas tarefas é de finalmente aprender a aceitar a si mesmo e a sua biografia; isto é, aceitar a sua vida como foi vivida, incluindo as aparentes escolhas "erradas". Erradas entre aspas porque não temos parâmetros para saber qual teria sido o resultado de outras escolhas. Em outras palavras, aprender a dizer sim ao destino que eu construí. Aprender a se desenvolver como pessoa, após ter desempenhado os vários papéis que a sociedade impõe. É uma tarefa difícil, especialmente na nossa cultura que tem um teor acentuadamente extrovertido. Certamente não faltam iniciativas e movimentos, hoje em dia, frequentemente organizados pelos próprios idosos que promovem as mais diversas atividades para e com os idosos e que lutam em criar condições para facilitar a sua participação. Isto é ótimo. Possibilita continuar tomando parte nas atividades que cultivam os valores extrovertidos da nossa sociedade. Por outro lado, no entanto, as angústias e talvez também os anseios de muitas pessoas e de muitas pessoas idosas permanecem na sombra.

Os assim chamados pensamentos, sentimentos e vivências negativas como pensar na morte e no morrer, ter saudades, falar do passado, se queixar, sentir-se triste e sózinho, viver doente e muito mais tendem a ser reprimidos; ninguém gosta de ouví-los, nem a própria pessoa. A meu ver estas idéias e vivências têm também um significado e sua conscientização contribui para o nosso desenvolvimento pessoal.

Talvez a saída e a entrada em cada nova fase da vida, e, especialmente, a entrada na velhice seja algo parecido com o processo de morrer que Elizabeth Kübler-Ross descreveu: primeiro a negação: ainda não estou pronta; pronta para passar de estudante para profissional; pronta para aposentar; pronta para mudar para um lar de velhos; segundo: a barganha – talvez amanhã; deixe ficar mais um pouco como está; terceiro: a revolta – estou muito desapontada com a nova situação; nunca teria feito

esta escolha se soubesse que fosse assim; quarto: a depressão – não posso voltar atrás; estou presa aqui; devo abdicar de meus sonhos; quinto: a resignação, a re-signalização ou reorientação, a aceitação do novo estilo de viver.

Há em cada cultura e em cada grupo social um tipo de relógio bio-psico-social que marca as horas quando determinados eventos vivenciais devem ocorrer – existe um consenso social à respeito que, frequentemente, é mais inflexível do que os próprios processos biológicos.

Escreve Carmem da Silva no seu romance: Histórias Híbridas de uma Sra. de Respeito: "sobretudo eu chegara aos 40 anos. Para gente de minha geração, mais do que um marco: uma lápide. Eu fora criada com uma rígida noção das categorias etárias. Até os 25, 28 anos mulher era "finíssimo ornamento de nossa sociedade". Daí em diante, passara a ser "esposa amantíssima e mãe extremosa" – se o fosse. Solteira, porém, nessa altura ficava banida da crônica mundana oficial, tornava-se de certo modo invisível e só figurava como pratinho nas ácidas fofocas provincianas, já com o rótulo de "moça passada". Se insistisse em frequentar festas, divertir-se, flertar, levava a pecha de "desfrutável", e isso, no Rio Grande, era gravíssimo: uma espécie de equivalente burguês – e quase sempre muito virginal – da prostituta – Era comum as adolescentes da minha época declararem dramaticamente: ah, quando eu chegar aos 30 anos, me mato! – a tal ponto velhice nos parecia um mal sem esperança. Os 40, então, representavam o extremo limite, o mergulho irremediável na senectude: todos os caminhos fechados, todas as satisfações negadas, exceto as do altruísmo – cuidar dos netos, debruçar-se à cabeceira dos doentes, fazer crochê para as criancinhas pobres.

E na Folha da Manhã do dia 14/10/88 leio o seguinte: Beatrice, uma estrela de 21 anos declara: são os caras de 40 anos que acham que mulher liberada é sinônimo de mulher pelada. Parece que de lá para cá não mudou muita coisa – a consciência coletiva, mesmo da geração jovem, está ainda enraizada no preconceito etário. Nós somos geralmente jovens demais ou velhos demais para deixar de fazer ou começar a fazer o que queremos.

O relógio bio-psico social funciona muitas vezes como um instrumento de repressão para manter-nos no trilho, ora obrigando-nos a fazer o que não interessa, ora deixando de fazer o que desejamos, bloqueando desta maneira o desabrochar de potencialidades que dormitam em nós.

Ainda que as crianças e adolescentes, em nome da educação sejam os mais atingidos por este relógio, vou dar aqui 2 exemplos referentes a pessoas de meia-idade e mais velhas. Um de uma pessoa que se prende ao relógio, a outra que se libertou.

Ana Luisa tem 48 anos; é muito bonita; uma loira alta muito bem vestida tem uma boa situação econômica. Sua postura é rígida. Fala rapidamente e com uma voz muito aguda; casou com 18 anos, antes de terminar o colégio e desde então dedicou-se ao maridos, aos três filhos e à casa. Hoje as filhas estão casadas, moram longe e

se veêm pouco. As esparsas visitas com os netos também não são sempre bem-vindas, fazem muita bagunça. O caçula de 24 anos mora em casa. Três anos atrás, o marido, 6 anos mais velho, sofreu um ataque cardíaco e fez uma operação de safena; já está de novo trabalhando, mas sua vida social mudou radicalmente; antes tinham um grande círculo de amigos, havia muitos convites e davam grandes jantares, frequentavam boates, etc., não ficavam uma noite sequer sem programa. Hoje em dia o marido passa suas horas livres em frente da televisão. 2 anos atrás morreu a mãe de Ana Luisa, com quem sempre se deu muito bem. Ana Luisa se sente "velha", enche seu tempo indo ao cabeleireiro, fazendo compras ou jogando baralho, mas com isto não fica contente — a vida lhe parece sem sentido e ela se sente oca por dentro. Ficou ultimamente sem paciência e se irrita facilmente, especialmente com o marido. Ana Luisa é frequentemente doente, tem dores de cabeça, dores de coluna e enjoos. Se arrepende amargamente de ter interrompido seus estudos, pois acha que se tivesse uma profissão ou um trabalho se sentiria melhor — mas acha que agora é tarde demais.

O outro exemplo é da Vera — uma viúva de 72 anos. Aos 59 resolveu mudar seu estilo de vida — prestou um vestibular e começou a estudar psicologia. Além dos 5 anos básicos, realizou vários cursos de especialização, não somente para se tornar uma profissional de peso, mas particularmente porque gosta de aprender — o processo de aprendizagem em si lhe é mais importante do que o resultado — ainda que no caso dela o resultado também valha. Vera é viúva e vive sózinha: às vezes se sente muito só, apesar de um relacionamento bom e íntimo com seus filhos casados e netos, com seus colegas e amigos. Infelizmente, vários deles estão no momento muito doentes e alguns já faleceram. Ultimamente tem refletido muito sobre a vida e a morte, buscando na espiritualidade a harmonia do cosmos que a vida caótica do dia a dia encobre de sombra.

E eu? Quando é que eu me sinto velha? ou melhor: o que coloco no denominador do sentir-se-velho? O perceber que estou ficando mais lenta; mais lenta no andar, no fazer, no pensar e no falar. Quando estou sozinha isto não me incomoda, mas, quando estou com pessoas que são bem mais rápidas, não me sinto capaz de acompanhá-las. O perceber que meus sentidos, especialmente a audição, estão piorando e nem sempre entendo o que está sendo dito; às vezes peço que falem mais alto, quando isto for possível e quando não fico demasiadamente envergonhada — outras vezes simplesmente desligo. Também percebo minha idade avançada e de uma maneira prazerosa quando alguém me cede seu lugar no ônibus. Noto também minha idade quando colegas me tratam de Sra., quando tratam de Você todos os demais. Daí vejo minha aparência espelhada neles e reconheço que minha idade tem um péso maior do que meu status de colega. Sinto tédio e cansaço de viver em momentos em que acho que minha vida já não tem mais conteúdo, quando me sinto inútil e desnecessário, em uma palavra, quando estou deprimida — o que aliás é sempre uma reação de um ego inflado. Não me "sinto velha" quando estou empenhada, quando me aceito e me permito de

me sentir aceita. Poderia continuar a dar exemplos, mas isto deve bastar para demonstrar que não existem um "sentir-se-velho". O que existe é sentir-se animada, envergonhada, ridícula, alegre, triste, sózinha, estusiasmada, mal compreendida, etc., etc., mas a velhice mesma não tem sentimentos; seres vivos tem sentimentos e sentimentos não tem idade.

É para finalizar: parece-me importante que, se queremos superar os preconceitos à respeito do envelhecimento e da velhice, temos que examinar também nossa consciência e inconsciência coletiva que se manifesta, entre outros, na linguagem verbal e escrita e nos meios de comunicação de massas. É mais do que examiná-los, lutar contra estes modos de falar e de representar os idosos. Uma das maneiras de vencer as desigualdades da mulher foi de prestar atenção ao sexismo contido nas expressões verbais. Dificilmente alguém diria hoje em dia "ela tem a cabeça de um homem" quando quer se referir a uma mulher inteligente. Preconceitos etários, no entanto, ainda são muito corriqueiros no nosso falar – a pessoa idosa é um velhinho ou uma velhinha, uma tia ou uma coroa – um idoso ativo e feliz da vida tem um espírito jovem, etc.

Espero que vocês também comecem desde agora a prestar atenção ao uso da língua, pois língua é simbólica, é modo de pensar; e modo de pensar é modo de agir.

AVANÇOS E PROBLEMAS NA DEFINIÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO

MARIA ANTONIA RODRIGUES GIGLIOTTI
Forum Nacional da Terceira Idade de São Paulo

Os primeiros grupos de idosos surgem no Brasil na década de sessenta, com um único projeto: lazer. Nenhum programa de aposentadoria ou mesmo de uma medicina específica para o idoso.

Faziam esses grupos o jogo do governo, pois enquanto a atenção do idoso se voltava para passeios e festas, o dinheiro da Previdência era desviado para a construção de estradas, pontes e outras obras faraônicas.

Com o retorno dos exilados políticos surge a idéia de formar uma associação para defender os interesses dos aposentados e pensionistas e acabar com os abusos do governo.

A política adotada pelo Ministro Delfim Neto, de reajustar aposentadoria e pensões pelo salário retroativo e o Decreto-Lei 1910/82 do Presidente Figueiredo, que descontava de 3% a 5% dos nossos proventos, para cobrir o déficit da Previdência, além de ser imoral era ultrajante para os aposentados e pensionistas.

É verdade que em 1976 o governo tentou sensibilizar a Nação mostrando interesse pelo problema do idoso, realizando um Seminário Nacional sobre "Estratégias de Política Social para o Idoso no Brasil". Foram criadas comissões nacional e estadual de treinamento de pessoal para áreas de atendimento ao idoso. Em 1979, por falta de confirmação do programa, seus membros foram requisitados de volta a seus locais de trabalho. Nessa época, o Brasil já contava com 4,8 milhões de idosos, a maioria na mais extrema necessidade.

Surge então, a Federação de Aposentados, com propostas novas de luta, mobilizando em todo território Nacional, com a participação não só de aposentados e pensionistas, mas também dos grupos de mulheres e trabalhadores da ativa. Essas eram as principais reivindicações:

— Restabelecer de imediato a dignidade dos aposentados e pensionistas com a reposição das perdas sofridas de 78 a 84;

— Revogar o Decreto-Lei 1910/82, que impôs aos pensionistas e aposentados a contribuição recolhida aos cofres da Previdência Social;

— Direção colegiada a nível nacional e regional com participação do governo, dos trabalhadores da ativa e aposentados e empregadores na gestão da Previdência.

Com o crescimento e fortalecimento da Federação, foram surgindo novas reivindicações, como inclusão na nova Constituição dos Direitos dos Aposentados e Pensionistas.

Em Agosto de 86, no 1º Encontro Nacional da Mulher, para discutir "Mulher e a Constituinte" as idosas de São Paulo levaram à Brasília as suas propostas. Tiveram a felicidade de ver incluídas na Carta dos Direitos da Mulher quatro dessas propostas e posteriormente aprovadas na Constituinte.

Estas foram as propostas aprovadas:

– Proteção à velhice com integralidade salarial em casos de aposentadoria ou pensão por morte;

– Eliminação do limite de idade para prestação de concursos públicos;

– Direito do marido ou companheiro de usufruir os benefícios previdenciários decorrentes da contribuição da esposa ou companheira;

– Extensão dos direitos previdenciários dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais, homens e mulheres

Em Julho de 87 o governador Orestes Quércia e a Secretaria dos Negócios Metropolitanos abrem mais um espaço para idosos, criando o Fórum Nacional da 3ª Idade. O objetivo do Fórum é conscientiar e politizar os idosos, orientá-los no sentido de ocupar o seu lugar na sociedade.

O primeiro passo foi coletar assinaturas para propostas de emendas na Constituinte. Efetivamente conseguimos mais de 32 mil assinaturas, que levamos à Brasília e entregamos nas mãos do Relator Bernardo Cabral. Era o primeiro passo para uma longa caminhada, cheia de tropeços e decepções.

Reuníamos frequentemente na Câmara Municipal para discutirmos e avaliarmos os avanços da Constituinte e com pesar víamos que, embora houvesse boa vontade de alguns dos constituintes, pouco ou nada entendiam dos problemas dos idosos. Haja visto que a primeira proposta apresentada foi estender o passe gratuito do idoso a todo Território Nacional, aos maiores de 65 anos. Como se isso fosse a coisa mais importante

Enviamos uma carta aos Senhores Constituintes exigindo algo mais do que o passe de ônibus, queríamos nossos direitos garantidos na Carga Magna.

Este ano no dia 24 de Maio, a Federação de Aposentados mais o Fórum Nacional da 3ª Idade foram a Brasília denunciar o abandono e a miséria em que nos encontramos e exigir que os nossos direitos fossem garantidos na Nova Constituição.

Não basta constar na Constituição os nossos direitos, é preciso que o governo e a sociedade reconheçam que os idosos podem dar grandes e significativas contribuições à sociedade, permanecendo produtivos muito além da idade obrigatória de aposentadoria, dando o benefício de sua sabedoria e experiência se lhes forem proporcionadas as oportunidades.

ESTUDO DE CASO DE UMA MULHER NEGRA, ANALFABETA, DE TERCEIRA IDADE, DO PONTO DE VISTA SÓCIO-INTERACIONISTA

LEDA VERDIANI TFOUNI
Universidade de São Paulo

1 - Introdução

Desejo iniciar minha participação neste simpósio pela literatura. Por isso, bem a propósito do tema "Envelhecer no Brasil", vou ler para vocês a poesia "Fazer 70 anos", de Carlos Drummond de Andrade (1985, p. 41).

"Fazer 70 anos não é simples
A vida exige, para o conseguirmos,
perdas e perdas no íntimo do ser,
como, em volta do ser, mil outras perdas.

Fazer 70 anos é fazer
catálogo de esquecimento e ruínas.
Viajar entre o já-foi e o não-será.
É, sobretudo, fazer 70 anos,
alegria pojada de tristeza.

O' José Carlos, irmão-em-Escorpião
Nós o conseguimos...
E sorrimos
de uma vitória comprada por que preço?
Quem jamais o saberá?

À sombra dos 70 anos, dois mineiros
em silêncio se abraçam, conferindo
a estranha felicidade da velhice".

Então, isto é ser velho para um indivíduo culto e altamente letrado, como é o caso de Drummond: uma vitória com gosto amargo, "alegria pojada de tristeza"; uma façanha gloriosa perpassada por sentimentos de perdas e derrotas; uma "estranha felicidade", que se desenvolve "à sombra". A velhice, em resumo, parece ser um momento

contraditório, onde os ganhos se transformam em perdas, em "esquecimentos e ruínas", onde as perspectivas de futuro resumem-se a um "não-será"...

Uma parte da literatura mais "científica" parece corroborar essas colocações. Afirma-se, por exemplo, que as populações idosas, em especial aquelas institucionalizadas e pobres, apresentam sinais de alteração de identidade, de deterioração mental, diminuição no desempenho intelectual (Adrados, 1987). Outros dizem que o idoso se auto-marginaliza"... quando assume uma postura negligente consigo mesmo, isolando-se, descuidando-se (sic) de sua aparência, passando seu tempo praticamente a rezar, como se estivesse à espera da morte" (Silveira e Bento, 1982, p. 133).

Outros estudos comparativos sobre a senilitude parecem mostrar que as dificuldades apontadas por Drummond tornam-se mais críticas em alguns grupos específicos de idosos. Por exemplo, Fisher (1987) concluiu que grupos de idosos que possuem hábitos de leitura são "mais positivos com relação aos outros", "mais ativos", "mais jovens", "mais saudáveis" (p. 57) do que aqueles idosos que não lêem.

Parece, então, que a situação torna-se mais crítica para os idosos pobres, institucionalizados e analfabetos ou semi-alfabetizados, os quais se sentiriam, ou efetivamente seriam, mais marginalizados.

O estudo de caso que vou apresentar aqui pretende mostrar o oposto dessa visão; vou falar de uma mulher de terceira idade, a quem chamarei de dona Maria, a qual, por ser, além de idosa, negra, pobre e analfabeta, seria um exemplar prototípico das "perdas" que ocorrem nessa fase do desenvolvimento humano; mas não é. Ela, pelo contrário, apresenta algumas características "sui-generis", muitas delas opostas ao quadro descritivo usado para caracterizar os idosos nas sociedades modernas.

O caso de dona Maria reveste-se de dupla importância: Primeiro, porque servirá para ilustrar que o desempenho intelectual de um sexagenário pode permanecer preservado, desde que lhe sejam oferecidas alternativas de participação em práticas sociais e culturais adequadas. Segundo, porque mostra-nos que o analfabetismo pode não ser fator de marginalização, desde que o indivíduo possua características individuais que compensem a ausência de habilidades para a leitura e escrita.

Então, é partindo desse duplo eixo: terceira idade e analfabetismo, que pretendo expor os dados deste estudo de caso.

Dona Maria tem 58 anos, enviuvou recentemente, e reside no conjunto habitacional Quintino Facci II. Tem filhos e netos. Freqüentou a escola por um período curto de tempo. Sabe contar objetos, conhece os numerais mais simples. Não sabe ler nem escrever. Desde pequena, sempre trabalhou: na lavoura, como doméstica, e, mais recentemente, "capinava" os quintais do pessoal do bairro. É uma pessoa à qual aplico o rótulo de "idosa" mais por critério cronológico do que pela observação empírica, visto que tem a aparência física, o vigor, a animação e a energia de alguém bem mais moço. É desembaraçada, conversa com todos da mesma maneira descontraída, é hospitaleira e parece ter um bom auto-conceito. Visto que adotarei aqui uma explicação

sócio-interacionista para essas características de personalidade, vou relacioná-las com três aspectos que me atraíram a atenção nestes 06 anos em que venho tendo contato com dona Maria. São eles:

1º - Atividade participativa e comunitária;

2º - Desempenho intelectual não esperado;

3º - Preservação de conhecimentos e práticas sociais "populares" e "letrados".

Falarei de cada um deles a seguir.

II - Aspectos salientes

1. **Atividade participativa e comunitária**: Dona Maria é uma líder a nível familiar e comunitário mais amplo. Em casa, atua como organizadora das atividades domésticas, como árbitro das brigas entre filhos(as) e genros/noras. Além disso, funciona como porta-voz das pessoas do bairro, quer em disputas familiares, quer em pendências de ordem jurídica. Relatou-me uma vez, por exemplo, que num determinado dia daquela semana ela iria "falar com o juiz" para defender uma conhecida que estava grávida, fôra abandonada pelo marido, e estava ameaçada de perder a casa, por falta de pagamento das prestações. Foi ela ainda quem me apresentou a várias pessoas do bairro numa época em que eu coletava dados para uma pesquisa.

Essas características de liderança e participação na vida comunitária estão em desacordo com uma certa visão da velhice, que considera "normal" que os velhos se isolem e até sejam marginalizados. Nem mesmo com relação à vida afetiva de Dona Maria isto ocorre: viúva, ela estava há alguns meses preparando-se para casar novamente, e não fazia segredo de que mantinha relações sexuais com o noivo. Atualmente, após romper o noivado, ela freqüenta bailes, e relata que sempre dança muito, e que tem muitos namorados. Ainda no *item* "atividades sociais", acrescento que Dona Maria organiza festas em sua casa e na rua: festas juninas, "desfiles", etc.

2. **Desempenho intelectual**: Algumas teorias sobre o envelhecimento propõem que a inteligência sofreria mudanças com a idade, isto é, haveria um declínio vagaroso da atividade intelectual que se iniciaria por volta dos 30 anos. Este processo ocorreria independentemente das variáveis tais como classe social, nível cultural e condições de vida (cf., p. ex., Kimmel, 1974). No caso de Dona Maria, que é analfabeta, e já passou por um processo de marginalização, na medida em que não freqüentou a escola, nem compartilha do conhecimento dito "letrado", talvez fosse esperado um quadro até mais severo de declínio intelectual. Não é esta a realidade. Seu desempenho intelectual foi observado em dois momentos experimentais: durante a aplicação de "provas" piagetianas e durante um teste de compreensão de raciocínios lógico-verbais. Nas primeiras, constatei que ela tem a conservação de massa, peso e volume, assim como a noção de quantificação e de "alguns/todos". No desempenho cognitivo "puro", digamos

assim, pode-se então dizer que ela atingiu e permanece no estágio das operações concretas. Diagnóstico estranho, para alguns piagetianos, que afirmam que analfabetos não ultrapassariam o estágio pré-operatório. (Hallpike, 1979).

No desempenho verbal, além da facilidade para usar a linguagem como veículo de interação social, verifiquei que ela consegue deduzir uma conclusão lógica a partir de um raciocínio silogístico. Diante de uma "bateria" de raciocínios lógico-verbais, Dona Maria foi capaz de "resolver" todos os problemas dedutivos apresentados. Isto também é inesperado para um analfabeto, visto que se afirma que há uma correlação entre saber ler e escrever e o bom desempenho nessa tarefa. (Scribner e Cole, 1981).

Na verdade, o fato que atrai a atenção aqui, é que a estratégia de resolução utilizada por Dona Maria não é a "letrada". Ela, na realidade, para entender, justificar, e repetir os silogismos, assimila-os a uma estrutura narrativa. Por exemplo, diante do seguinte problema lógico-verbal:

"Todos os cachorros da Maria são pequenos

O Pixote é um cachorro grande

Ele é da Maria, ou não?"

Dona Maria produziu a seguinte resposta e repetição:

Resposta: "Não; ele não é da Maria".

Repetição: "Todos os cachorro pequeno é da Maria, mas hoje a Maria tá c'um cachorro grande. É o Pixote. O Pixote não é da Maria porque o Pixote é grande".

Essa estratégia foi usada para todos os silogismos apresentados na tarefa. (Para maiores detalhes, ver Tfouni, 1988).

Pode-se dizer, então, que mesmo sendo analfabeta e da terceira idade, Dona Maria tem o seu raciocínio lógico-dedutivo preservado e funcionando.

Como explicar estes fatos? Utilizando a abordagem construtivista e sócio-interacionista, teremos que ir buscar as origens destas características na história das interações sociais desta mulher, visto que estas últimas são vistas, na teoria, como constitutivas dos processos psicológicos superiores. Do ponto de vista psicolingüístico, seria preciso buscar especificamente a micro-história das Práticas discursivas às quais Dona Maria esteve exposta. Chego, neste ponto, ao terceiro aspecto que mencionei atrás, e do qual vou falar a seguir.

3. **Preservação de conhecimentos e práticas sociais "populares" e "iletrados"**: Dona Maria, com efeito, conserva um tipo de conhecimento e algumas práticas sociais que estão quase perdidas nos grupos sociais mais letrados. Ela, por exemplo, conhece e utiliza plantas medicinais para várias finalidades: de problemas de saúde até problemas "psicológicos". Por exemplo: uma infusão específica para curar dor de estômago, ou um banho de sal grosso misturado com algumas ervas, para curar criança que chora muito. Ela conhece também algumas fórmulas verbais que são pronunciadas em ocasiões específicas.

Além disso, conhece músicas, modinhas e cantigas populares, e jogos e brincadeiras de seu tempo de infância, alguns dos quais sempre desaparecidos da cultura hegemônica: *Monte Azul, Boca de Forno, Cabra Cega, Vladinho, Roda, Verso, Fita, Passa-Anel*, etc.

Porém, o aspecto mais relevante deste item está no fato de Dona Maria ser uma "contadeira" de histórias, não no sentido de relato autobiográfico, como é comum ocorrer nesta idade, mas história no sentido de narrativa de ficção, de contos populares. Assim, ela conhece, e conta, mais de quarenta histórias, todas elas longas, com duração mínima de meia hora. Eis alguns dos títulos que consegui coletar:

– *Boneca na janela;*
– *O moço que casou com a macaca;*
– *Festa no céu;*
– *Bom dia, minha rosa!*
  Bom dia, meu cravo!
– *Dengo, delengo, dengo;*
– *O desentendimento do gato e o cachorro;*
– *Cravo roxo.*

Apesar de Dona Maria dizer que ela inventa as histórias "de cabeça", alguns títulos são identificáveis com fábulas, como *O casamento da raposa* e *Festa no céu*. Outras narrativas, apesar de não seguirem canonicamente uma história já conhecida, possuem, no entanto, uma estrutura reconhecível em temas bíblicos ou contos infantis. Por exemplo, a história intitulada *Jodozinho ladrão*, que ela conta, tem um tema semelhante ao da volta do filho pródigo, que, tem origem bíblica, mas já foi retomado várias vezes, por exemplo, no *Rei Lear*, de Shakespeare e no filme *Ran*, de Kurosawa, além de ser popularmente muito conhecido e difundido.

O importante, no entanto, não é esse conhecimento por si, mas sim os usos que Dona Maria faz do mesmo. Contar histórias é, para ela, uma atividade social. Seus filhos adultos conhecem todas as histórias que ela conta, o que mostra a existência de "sessões de contar histórias" nas interações familiares. Com os netos, essas sessões continuam ocorrendo. Outro momento em que essas "sessões" se realizam é, por exemplo, durante velórios, quando Dona Maria ameniza o ambiente e a longa espera noturna contando histórias.

Voltando à minha proposta teórica, quero defender aqui o ponto de vista de que as características de personalidade e funcionamento cognitivo de Dona Maria são decorrentes destas práticas específicas de interação, nas quais um conhecimento também específico é colocado em ação.

De um ponto de vista sócio-interacionista, sabemos que as funções mentais superiores são, originariamente, sociais, isto é, os processos intelectuais são construídos antes em um nível interpsicológico, ou interacional, para, somente após, se internalizarem e tornarem-se intrapsicológicos. (Vygotsky, 1984; Wertsch, 1979). Do ponto

de vista do discurso, segundo a mesma teoria, ligeiramente modificada, temos que ele é considerado uma "atividade", ou "trabalho", no sentido marxista do termo. A propósito desconceito, afirma Robinson (1988) que "... o desenvolvimento da capacidade humana fundamental para a práxis, para a atividade transformadora, produtiva e significativa é um processo complexo, que pode levar, quando bloqueado, à estagnação pessoal (. . .). Quando encorajado, leva à criatividade e à auto-realização". (p. 170, tradução minha).

No caso de Dona Maria, acredito que houve uma internalização da prática social de contar histórias, com a qual ela deve ter tido contato quando criança, talvez com os pais, que podem ter trazido o costume dos tempos da escravidão. Este processo fez com que ela passasse a dispor de ferramentas cognitivas, ou funções psicológicas, cujo funcionamento ultrapassa a média de expectativa que se tem com adultos analfabetos. Por esse motivo, por exemplo, é que ela consegue compreender os silogismos: encaixa os conteúdos particulares das premissas em uma moldura narrativa, abstrata, já internalizada.

Aliás, ainda olhando de um prisma sócio-histórico, podemos considerar que em Dona Maria podem ser encontrados alguns dos chamados processos psicológicos superiores: memória ativa, raciocínio lógico e imaginação criativa. Os dois primeiros já ficaram evidenciados pelos dados expostos. O terceiro, imaginação criativa, fica evidente quando se toma conhecimento de que muitas das histórias que ela conta são de sua própria autoria.

Concluindo, minha proposta é, então, que a internalização de usos socialmente eficientes de discursos é que deu a Dona Maria as características "sui-generis" apresentadas aqui.

Espero, com esta comunicação, ter subvertido alguns lugares-comuns e estereótipos construídos acerca dos idosos. Termino subvertendo também um pouco a visão de Drummond sobre a velhice, que apresentei no início, propondo sua substituição por aquela de Garcia Márques no livro *O Amor nos Tempos do Cólera*. E, finalmente, espero que a Arte e as particularidades deste caso, em conjunto, sejam úteis para esclarecer melhor o que é o envelhecimento no Brasil.*

Referências:

Adrados, I. 1987. "O método de Rorschach como instrumento no estudo da terceira idade". *Arquivos de Psicologia*, *39* (2): 57-66.

Drummond de Andrade, C. 1985. *Amar se Aprende Amando*. Rio: Editora Record (6ª edição).

Fisher, J.C. 1987. "Older adults and nonreaders". *Education Gerontology*, *14*: 57-67.

* FAPESP, CNPq.

Ratliffe, C.R. 1979. *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford: Clarendon Press.

Kimmel, D.C. 1974. *Adulthood and Aging*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Robinson, R.E. 1988. "Project and prejudice: Past, present and future in adult development". *Human Development*, *31*: 158-175.

Scribner, S. & M. Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Silveira, M.I.F. da e V.K.S. Bento. 1982. "A síndrome normal da velhice: uma abordagem biopsicossocial e uma proposta psicoterápica". *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *34*: 133-141.

Tfouni, L.V. (1988). *Adultos não-Alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Pontes.

Vygotsky, L.S. 1984. *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Wertsch, J.V. 1979. "From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory". *Human Development*, *22*, 1-22.

SIMPÓSIO 6

OS TESTES PSICOLÓGICOS: O ENFOQUE ANTROPOLÓGICO, O TRANSCULTURAL E O PSICANALÍTICO

- A hostilidade como reação adaptativa à ansiedade através do método de Rorschach – Enfoque transcultural
  Cícero Emídio Vaz

- Testes psicológicos e Antropologia.
  Monique Augras

- A interpretação psicanalítica dos testes psicológicos.
  Eva Nick

A HOSTILIDADE COMO REAÇÃO ADAPTATIVA À ANSIEDADE ATRAVÉS DO MÉTODO DE RORSCHACH — ENFOQUE TRANSCULTURAL

CÍCERO EMÍDEO VAZ
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Na realidade o que pretendo apresentar a este simpósio não é o resultado de uma pesquisa nem um estudo avançado sobre os testes e seu enfoque transcultural. Creio, seria ousadia da minha parte enveredar-me por esse oceano ou por esse espaço de tanta turbulência que é o dos testes psicológicos. A área de concentração em que venho pesquisando sobre ansiedade, tensão, conflitos e hostilidade é o Rorschach o instrumento básico e constante com que venho trabalhando. Ultimamente tenho incluído o IDATE (Inventário de Ansiedade Traço Estado de Spilberger, adaptação de Angela Biaggio) nos meus trabalhos. Pretendo me limitar ao problema: hostilidade como reação adaptativa, como tentativa de defesa a que a pessoa recorre quando se depara com uma situação que lhe mobiliza o sistema emocional com tensão e sofrimento; isso através do Rorschach e com algumas considerações de caráter transcultural.

Em trabalhos anteriores (Vaz, 1972, 1986) tem se demonstrado que sujeitos com nível de ansiedade situacional elevado por processo de manipulação — pesquisa experimental — apresentam sombreado radiológico, sombreado perspectiva, porcentagem de Forma de má qualidade e conteúdos anatômicos significativamente mais elevados do que outro grupo de sujeitos da mesma faixa etária, 18 a 21 anos e concluintes do segundo grau, sem sofrerem manipulação da ansiedade. Eu tinha em vista naquela época (1972) testar se as variáveis indicadoras de ansiedade no Rorschach através de pesquisa experimental feita por Eichler (1951) se confirmariam em nosso meio. Incluímos nas variáveis de Eichler, como hipótese indicadora de ansiedade situacional, a presença de Espaço em Branco (S) e o número de Globais em índice mais elevado nos sujeitos ansiosos. Os resultados vieram confirmar as afirmativas de Eichler, menos o aumento de número de respostas. O índice de Espaço em Branco também se apresentou significativamente mais elevado nos sujeitos cuja ansiedade situacional foi mobilizada imediatamente antes da aplicação do Rorschach; não se confirmou que os ansiosos dêem maior número de respostas do que os não ansiosos.

No que tange à ansiedade traço, ou seja os sentimentos de apreensão, tensão e insegurança com interferência no sistema nervoso central de forma constante, vivenciados pelo sujeito, através do Rorschach, Auerbach e Spielberger (1972) referem que sujeitos com ansiedade traço elevada apresentam baixo número de Movimento Humano além do percentual F (resposta de conteúdo visto pela forma e sem nenhum outro determinante combinatório elevado).

Desde 1986 venho desenvolvendo um projeto procurando através do Rorschach que características de personalidade apresentam as pessoas que sofrem de hipertensão alatênica. Já que é rica a literatura médica na área da cardiologia no que tange à tese de que o hipertenso é mais ansioso do que o normotenso. Recém concluí a fase de aplicação; os dados estão em computação; os resultados preliminares (1987) já permitiam as seguintes conclusões: 1. O hipertenso apresenta a maioria das variáveis indicadoras de ansiedade situacional; 2. tendem a: verbalizar menos conteúdos com Movimento humano = nível de ansiedade traço mais elevado; dar conteúdos de Cor pura e Cor combinada com Forma não definida em índice maior que o de resposta de Forma bem definida com cor (C + CF > FC) = índice de hostilidade (Boyer, 1964, 1987); chama ainda atenção nesse trabalho sobre os hipertensos: predomínio do tipo de vivência extratensivo combinado com o controle geral alto (F%), mutilações, críticas e deprecações à L.IV. A Lâmina IV é dentre as 10 Láminas do Rorschach a que se afigura com aspecto mais compacto, mais escuro e por assim dizer mais volumoso é a que mais desperta representações ligadas à figura paterna, autoritária, masculina (Alcock, 1956; Mucchieli, 1968; Potkay, 1971). Potkay, partindo de um modelo teórico mais jungiano e acenando para uma perspectiva mais antropológica do homem estudado através do Rorschach afirma: "Esta Lâmina tem a ver com o homem natural, não o homem mau, não o homem ideal, mas o homem com o qual estão relacionadas e dimensionadas as energias masculinas da pessoa examinada" (Potkay, 1971, 113).

Os dados colhidos nesses pacientes, sujeitos hipertensos, estão me permitindo inferir que: 1. existe personalidade com ansiedade traço e não apenas a ansiedade estado em nível mais elevado que os normotensos; 2. são pessoas que, apesar de terem um controle geral, intelectual muito elevado, de serem sistemáticas e meticulosas, usam da hostilidade voltada para o meio externo e não apenas para si mesmas na perspectiva de Potkay (como processo de adaptação, e sistema de defesa ante a ansiedade). Se levarmos aqui em consideração o fato de no trabalho citado de Elchler, comparado com o resultado de nossa experimentação no que tange às variáveis indicadoras de ansiedade situacional, vemos que tanto na pesquisa de Elchler como na nossa não havia diferença significativa que chamasse atenção quanto ao índice de hostilidade apontado por Boyer (1964, 1987): C + CF > FC. Isso pode significar que o grau de repercussão da ansiedade sobre a estrutura da personalidade em seu sistema afetivo emocional merece estudo diferenciado bem mais delicado. Por um lado, se o sujeito examinado hipertenso ou não hipertenso não apresenta dados outros comprometedores no Rorschach nem também na conduta, acredito que a presença do índice de hostilidade associado às variáveis indicadoras de ansiedade traço e ansiedade estado, é compatível com o que se interpreta como iniciativa, competição e agressividade consideradas normais para vencer. Entretanto, quando o sujeito apresenta além dessas variáveis e do índice de hostilidade, atitudes ou cadeia de attitudes comportamentais inadequadas a si e ao seu meio e elementos comprometedores no Rorschach, o grau de comprometimento do índice de hostilidade como reação adaptativa à ansiedade pode ser comprometedor.

Referências:

Alcock, T. (1956). *La Prueba de Rorschach en Practica*. México: Fondo de Cultura Economico.

Auerbach, S.M. e Spielberger, C.D. (1972). The assessment of state/trait anxiety hostility. *Journal of Projective Techniques, 36*: 314-335.

Boyer, L.B. (1964). Psychoanalytic insights in working with ethnic minorities. *Social Casework. 45*: 519-526.

Boyer, L.B. (1987, July). Effects of acculturation on the personality traits of aged Chiricaua and Mescalero Apaches: A Rorschach study. *Rorschachiana X VI*: 67-75.

Eichler, R.M. (1951). Experimental stress and alleged Rorschach indices of anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 46*: 37-43.

Elizur, A. (1949). Content analysis of the Rorschach with regard of to anxiety. *Journal of Projective Techniques, 13*: 247-284.

Mucchielli, R. (1968). *La Dynamique du Rorschach*. Paris: Press Universitaries de France.

Potkay, R.S. (1971). *Rorschach Theory and Symbolism*. Baltimore: The Williams & Wilkins Co.

Vaz, C.E. (1972). Variáveis indicadoras de ansiedade situacional através do Teste de Rorschach. *Tese de Livre Docência*. Porto Alegre: Editora Emma.

Vaz, C.E. (1986). *O Rorschach, Teoria e Desempenho*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

TESTES PSICOLÓGICOS E ANTROPOLOGIA

MONIQUE AUGRAS
Fundação Getúlio Vargas

Discute-se de imediato a situação de teste como sendo culturalmente significativa. Nessa perspectiva, não há *"culture free tests"*. As teorias em que se apoiam as técnicas de psicodiagnóstico são expressão de uma visão do homem específica, produto de uma realidade estruturada no decorrer da história de determinada sociedade. Pode-se até mesmo questionar a universalidade das funções psicológicas tais como são trabalhadas na tradição euro-americana. "Psicologia do comportamento (behaviorismo), psicologia da forma (Gestalt) e psicanálise (. . .), sob diversas formas, permanecem fiéis à concepção tradicional de uma natureza humana imutável" (Vernant, 1979, p. 65). Do mesmo modo, por mais que divirjam entre si as correntes que estudam os processos cognitivos e as aptidões, a "inteligência" é vista como algo perene, universal e transcultural. Mas é permitido perguntar "quais são as operações fundamentais características da inteligência humana? Serão universais, absolutas, próprias da humanidade em geral, ou produzidas por escolhas sociais e culturais?" (Legrand, 1979, p. 17).

As preocupações da moderna psicologia da cultura (Augras, 1985) tendem a considerar, portanto, que não se recomenda a aplicação de testes fora do universo de referências simbólicas que os gerou. Na história da antropologia, observa-se uma evolução frente à utilização dos testes, que bem reflete as oscilações entre opções relativistas e universalistas.

Para pontuar estes diversos aspectos, três exemplos de utilização de testes psicológicos pela antropologia serão analisados.

1. A primeira pesquisa de campo utilizando testes psicológicos foi realizada pela equipe dirigida pelo médico inglês W.H.R. Rivers, na célebre expedição nas ilhas do Estreito de Torres, em 1898. Seu conterrâneo Sir Francis Galton acaba de lançar as bases da psicologia diferencial (*Inquiries into human faculty, Londres*, 1883), e Rivers, no intuito de mediar as diferenças esperadas entre desempenhos dos aborígenes e dos ingleses, recorre à ajuda de C.S. Myers e W. McDougall, para elaborar um conjunto de testes de "aptidões mentais". Observam-se algumas diferenças, mas não tão marcadas como se esperava. A pesquisa, conforme Florence Goodenough (1936, citada por Lowie, 1971) poderia servir até hoje de modelo para os pesquisadores, pelo cuidado científico, pelo rigor da análise e a recusa de erros vulgares. A estréia dos testes psicológicos em campo antropológico foi brilhante.

2. Na história da antropologia brasileira, Florestan Fernandes (1958) assinala a aplicação de testes psicológicos entre os índios Kaingang de Ivaí, no início dos anos 50, por uma equipe de psicólogos reunida pelo antropólogo Herbert Baldus. Os resultados dessa investigação foram publicados em sucessivos números da *Revista do Museu Paulista* (vol. I, s/d, vol. VII e VIII, 1953). O objetivo era investigar "os traços de personalidade" dos índios kaingang, e os testes aplicados foram o Psicodiagnóstico de Rorschach e o PMK de Mira y Lopes. Foram examinados 24 homens e 6 mulheres. Os testes foram levantados e interpretados por Aniela Ginsberg e Cícero Cristiano de Souza para o Rorschach, e Clnira Menezes para o PMK. Fernandes assinala que as provas foram aplicadas "em condições desfavoráveis de administração, algumas até contra-indicadas nas respectivas técnicas" (1958, p. 65), e conclui "É óbvio que a análise dos três especialistas põe em evidência traços de personalidade dos Kaingang que interessam à investigação etnológica. Contudo, essa experiência pioneira sugere duas coisas. Primeiro, que o uso de testes psicológicos só é realmente produtivo quando eles são empregados para obter conhecimentos que não são acessíveis à etnologia através de suas técnicas regulares de pesquisa, e que se torna recomendável controlar e completar os seus resultados por meio dessas últimas" (1958, p. 66). Meio século depois da experiência pioneira de Rivers, esse balanço não é animador.

3. O último exemplo diz respeito a aplicação do Rorschach em pessoas pertencentes a comunidades de candomblé. Como exemplo de investigação clássica, pode ser citado o trabalho de Augras e Corrêa (1979) com utilização dessa técnica para aferir a presença/ausência de traços de personalidade, esperados a partir da identidade mítica de pessoas iniciadas. Bem mais estimulante, contudo, é a experiência relatada por René Ribeiro (1982), e ocorrida em meio aos anos 50. Vinha ele entrevistando pessoas ligadas ao xangô de Recife, e aplicando o Rorschach para determinada pesquisa, quando se espalhou, em meio ao pessoal-de-santo, que ele estaria praticando uma forma nova de adivinhação, técnica diferente do jogo de búzios, mas extremamente eficiente. Conta como foi procurado por uma venerável mãe-de-santo, que insistiu tanto que Ribeiro acedeu ao seu desejo. Primeiro aplicou normalmente o Rorschach, depois apresentou novamente as respostas, que ela interpretou em relação ao seu próprio sistema simbólico, fornecendo dados extremamente interessantes sobre a sua maneira de elaborar configurações simbólicas. Nesse caso, o Rorschach perdeu sua função de teste psicológico, foi reinterpretado dentro de outro sistema simbólico, e na verdade foi completamente desvirtuado de sua função. Esse caso, relatado por R. Ribeiro com toda a graça que lhe é peculiar, ilustra claramente aquilo que postula a psicologia da cultura: não faz sentido aplicar teste algum fora do seu universo de referências simbólicas.

Referências:

Augras, M. A Psicologia da cultura, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1(2) 99-109, maio-ago, 1985.

Augras, M. e Correa, A.M. O objeto do desejo. A identificação do dono da cabeça no candomblé, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 31(1): 37-52, jan./mar. 1979.

Legrand, M. Le quotient intellectuel - Révélateur d'aptitudes intellectuelles ou instrument de sélection sociale? *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, 1/2: 95-122. 1979.

Lowie, R. *Histoire de l'ethnologie classique*. Paris, Payot, 1971.

Fernandes, F. Tendências teóricas da moderna investigação etnológica no Brasil. *In A etnologia e a sociologia no Brasil*, São Paulo, Anhembi, 1958, 11-16.

Ribeiro, R. Problemática pessoal e interpretação divinatória nos cultos afro-brasileiros do Recife, *In Antropologia da religião e outros estudos*, Recife, Massangana, 1982, 187-205.

Vernant, J.P. *Religions, histoires, raisons*. Paris, François Maspéro, 1979.

A INTERPRETAÇÃO PSICANALÍTICA DOS TESTES PSICOLÓGICOS

EVA NICK
Fundação Getúlio Vargas

Já se tornou clássica a conceituação dos testes projetivos como sendo um instrumental que lida com a projeção, entendida esta como um mecanismo de defesa descrito por Freud e pelos psicanalistas. Partirei desta conceituação para questionar a interpretação psicanalítica dos testes projetivos.

O que irei questionar? Em primeiro lugar, pergunto: será o mecanismo básico postulado similar à projeção no sentido psicanalítico? Pergunto ainda: Se a psicanálise reconhece outros mecanismos de defesa, além da projeção, como, por exemplo, a identificação projetiva, a identificação com o agressor, a racionalização, etc., porque limitar a ação dos mecanismos de defesa à projeção? Outra indagação que pretendo examinar é até que ponto podemos interpretar, com apoio em uma teoria psicanalítica, testes que foram desenvolvidos com base em outro tipo de teoria. Finalmente, cabe indagar quais os limites de uma interpretação psicanalítica em uma situação que tanto difere de uma sessão terapêutica.

Como se costuma fazer uma interpretação psicanalítica de um teste psicológico? Um dos exemplos de que me desejo valer é o apresentado por Grassano de Piccolo em sua obra "Indicadores Psicopatológicos em Técnicas Projetivas". Com referência ao teste Desiderativo, no qual a pergunta apresentada ao examinando é "O que você mais gostaria de ser se não pudesse ser uma pessoa?", a autora discute uma resposta: "Tartaruga, porque não poderia correr. Esta resposta é interpretada como expressão da dor pela lentificação das funções egóicas, efeito do controle e da restrição, em um caso depressivo. Observamos, a respeito, que a interpretação se apoia em uma teoria psicanalítica específica, o que nos leva a enfatizar as várias maneiras de se fazer uma interpretação psicanalítica. Além disto, cabe observar que a interpretação parece prescindir das associações e dos comentários do examinando, já que é sobre a resposta apresentada, e em mais nada, que se fundamenta a interpretação.

Um dos depoimentos que desejo lembrar é o de Rorschach.

Diz ele, falando de seu Psicodiagnóstico:

"Não se trata, pois, de encarar este teste como método de penetração no inconsciente; no mínimo, fica muito atrás dos outros métodos de análise psicológica em profundidade. . . isto se compreende na medida em que o teste não suscita uma criação livre com ponto de partida subconsciente, mas exige uma adaptação a estímulos exteriores apresentados, uma intervenção da 'função do real'."

Sabemos que Rorschach só fala em percepção e não se refere ao mecanismo projetivo ao apresentar o seu 'experimento'. Isto me oferece um apoio para levantar uma questão, questão que não é nova, porque muitos já o fizeram antes de mim; e se nela insisto, é porque ainda hoje se fala nas técnicas projetivas como se o mecanismo básico fosse o da projeção.

Ao tentar responder a estes questionamentos, não irei me aprofundar no conceito de projeção no sentido psicanalítico, que admitirei suficientemente conhecido. No entanto, sublinho que se trata de uma ação defensiva contra algo ameaçador. Ocorrerá isto sempre nas respostas aos estímulos dos testes psicológicos? Ou será a resposta ao estímulo do teste uma atribuição consciente de um sentido, não possuindo este estímulo, para o sujeito, um sentido único e preciso que possa representar uma ameaça pela emergência de conteúdos inconscientes a ele associados? Como fundamentar a idéia de que no material do teste há um sentido especial, gerador de tensão, nele preexistente? Em palavras mais simples, porque se desencadearia o mecanismo projetivo?

Julgo que esta perspectiva se fundamenta na visão do material como portador de categorias "universalmente" percebidas como ameaçadoras: o material é ambíguo, representável de muitas maneiras, a ausência de ordem é ameaçadora para todos, as instruções do teste são geradoras de ansiedade, porque se o examinando é livre para fazer o que quiser, ao mesmo tempo se sente julgado, o material a ser trabalhado, apesar de ambíguo, implica um significado oculto supostamente sintonizável por todos e ameaçador para todos (mãe, autoridade, afeto, relação sexual, relacionamento com o outro, etc.).

Mesmo aceitando esta perspectiva, ou seja, a que encara o material do teste como ansiogênico, é possível questionar se a reação do sujeito necessariamente deve se centralizar, com exclusividade, na modalidade defensiva da projeção. Não poderá ele, por exemplo, reagir por um processo de separação da idéia e do afeto, por um processo de intelectualização? Sabemos que, em psicanálise, a projeção é um mecanismo que caracteriza o paranóide. Seremos todos paranóides? Apenas paranóides? Paranóides o tempo todo?

Outra objeção que poderemos levantar contra a interpretação psicanalítica dos testes projetivos é a de que ela se fundamenta, muitas vezes, em um processo que nos faz esquecer a singularidade do sujeito. Em outras palavras, estamos nos utilizando de um sistema de interpretação que empregamos rigidamente, deixando de lado muito da especificidade da resposta. Para esclarecer a minha dúvida, recorrerei a Portuondo e Freud. Portuondo, em sua obra "O Rorschach Psicanalítico" apresenta extensa lista de símbolos, como por exemplo, avião = penis, agua = semen, nascimento, ameixa = genitais femininos, ameba = preocupação hipocondríaca, sentimentos de impotência e inferioridade, etc. O que se esquece, contudo, é que estas equivalências não são necessariamente válidas para todos os sujeitos. Portuondo recomenda o uso de uma "técnica

de associação livre modificada", a saber, solicitar ao examinando que responda com uma só palavra, às palavras básicas que o examinador lhe apresentará e que foram selecionadas entre as que ele mesmo (o paciente) usou nas respostas que deu às pranchas do Rorschach. Com isto, nos mostra que estas equivalências devem ser re-examinadas à luz da singularidade do sujeito. Freud, por sua vez, reconhece a existência de símbolos aparentemente "universais', ou pelo menos, muito difundidos e compartilhados por muitos seres humanos. No entanto, afirma:

"O sonho se utiliza desta simbolização para a apresentação disfarçada de seus pensamentos latentes. Entre os símbolos assim empregados, existem muitos que regularmente – ou quase regularmente – significam a mesma coisa. É preciso, contudo, lembrar-se da singular plasticidade do material psíquico. Às vezes, é necessário interpretar um símbolo no sonho não simbolicamente, e sim no seu sentido próprio; . . . portanto, os elementos contidos no conteúdo do sonho, a serem compreendidos simbolicamente, nos obrigam a uma técnica combinada, que se apoia, por um lado, nas associações do sonhador, e, por outro, inclui o que falta a partir da compreensão dos símbolos por parte do interpretador".

Esta observação de Freud – que chama a atenção para a impossibilidade de excluir as associações do sujeito – me leva a examinar as diferenças existentes entre a situação psicanalítica e a situação de testagem. Anzieu recorda que existem entre as duas semelhanças e diferenças. Uma das diferenças que aponta é a da duração, já que se dispõe de um número limitado de sessões para a aplicação de testes projetivos. No entanto, desejo ressaltar que existem outras diferenças, às quais Anzieu não parece dedicar a importância que eu lhe outorgo. Com efeito, a relação transferencial, apesar de poder se estabelecer entre examinando e examinador, não tem os mesmos matizes da relação transferencial que se estabelece entre analisando e analista. Uma das razões, muito simples, que provocam esta diferenciação, é que a demanda do sujeito em uma situação terapêutica não é necessariamente a mesma que o leva à sessão de testes. Por outro lado, igualar às respostas aos estímulos do teste às associações livres de uma sessão, como o faz Anzieu, é algo que se poderia questionar.

Maria Lúcia do Eirado Silva lembra que projetar é disfarçar, ocultar uma representação à custa de outra, e, no teste projetivo, sem as associações do sujeito, sem saber exatamente que aspecto ameaçador foi sintonizado por ele, só poderemos desvendar, revelar, nós mesmos, buscando um oculto que colocamos no material, julgando onipotentemente que os outros deverão reagir a ele. Isto se aproxima, a nosso ver, de uma atitude onipotente, auto- idealizadora do examinador, de um exagêro do comportamento interpretativo, de um fechamento ao desconhecido e ao espaço do nosso não saber.

J. Laplanche, ao comentar a técnica inaugurada por Melanie Klein, diz:

"O bombardeamento interpretativo é apenas o aspecto mais chocante. O que é evidente é a imposição de um sistema simbólico pré-estabelecido, que desconsidera

todo o passo a passo da análise freudiana, destinada, antes de mais nada, a dar oportunidade e audiência ao processo primário. É surpreendente que uma teoria que se situa tão próxima dos processos mais profundos do inconsciente só tenha conseguido se traduzir num método que chega à decodificação mais estereotipada dos ditos e dos gestos significativos do paciente, sem considerar o movimento associativo, a referência histórica e individual, ou os mil indícios pelos quais descobrimos se a interpretação está ou não em um bom caminho".

Estas palavras de Laplanche se adaptam muito bem àquilo que se costuma fazer em nome da interpretação psicanalítica dos testes projetivos. Ressalto a referência à decodificação estereotipada e o esquecimento da referência histórica e individual.

Um exemplo desta desconsideração da referência histórica e individual é o oferecido por Schneidman. Foi apresentado, a uma vintena de especialistas no TAT, um protocolo para interpretação às cegas, com o objetivo de demonstrar diversas técnicas de análise do TAT. Na primeira prancha a estória contada foi a de um menino doente, acamado, que recebeu uma partitura musical para estudar, mas preferiu ler um livro de aventuras. Nesta estória, o examinando diz: "Seus olhos estão um tanto opacos — coincidência ler um livro sem quaisquer olhos ou saber o que está no livro sem lê-lo". Alguns especialistas se referiram à frase acima, considerando-a como expressiva de: a) perda de contato com a realidade, b) referência a castigo por culpa masturbatória, c) angústia de castração, d) sentimento de inferioridade, e) pensamento ilógico. No entanto, a história do examinando nos diz que aos 7 anos de idade, um médico diagnosticou nele uma doença dos olhos, muito rara, e prognosticou que ele ficaria cego aos 17 anos.

Na realidade acredito que muito do que passa por interpretação psicanalítica dos testes projetivos se alicerça em uma visão psicanalítica que considero ultrapassada. Estou me referindo ao que Armony denomina de "comportamento interpretativo", usado exclusivamente. Assim como em psicanálise, por muito tempo, o foco da sessão era a interpretação, a interpretação psicanalítica dos testes projetivos, e dos testes psicológicos em geral, se fundamenta no uso exclusivo da interpretação. Para mim, e nisto me apoio em muitos autores, entre os quais Balint e Winnicott, ao comportamento interpretativo faz-se mistér associar, em proporções ditadas pela singularidade do terapêuta, do paciente e da sessão, um comportamento co-vivencial, no qual o foco passa a ser a relação terapêuta-cliente, uma relação que se vive e da qual se fala. Se, por conseguinte, estamos nos situando em uma perspectiva na qual a interpretação deixa de ser o foco exclusivo de um tratamento psicanalítico, como não poderíamos combater o exagêro da interpretação psicanalítica dos testes psicológicos?

Um exagêro do qual desejo falar é o que nos leva a interpretar psicanaliticamente testes que foram elaborados a partir de uma teoria da personalidade muito distinta. Uma coisa é interpretar kleinianamente o Teste de Philipson, construido com

base na teoria das relações objetais, e outra é aplicar este tipo de interpretação ao Psicodiagnóstico de Rorschach. Cautela. . .

Cautela é necessária, pois os bloqueios e as resistências muitas vezes fazem com que o material oferecido seja superficial, empobrecido, e neste caso não há muito o que interpretar.

Cautela no que se refere, também, à formação do psicólogo que irá utilizar este tipo de interpretação. Parece-me altamente perigoso interpretar psicanaliticamente sem que se tenha uma sólida base de formação psicanalítica e uma sólida experiência com a terapia psicanalítica. Sem isto, não teremos interpretações, e sim "interpretose".

Abuchaem, autor que advoga o uso de três níveis de interpretação com referência aos testes projetivos, julga, contudo, que a interpretação dos níveis latente e transferencial-contratransferencial deve ser reservada a um psicanalista. Afirma:

"O estudo do nível latente implica, como se pode inferir, o conhecimento do vasto campo dos achados da investigação psicanalítica. . . e portanto para sua correta aplicação é indispensável uma formação psicanalítica prévia".

Resumindo: Lembro que, via de regra, a interpretação psicanalítica dos testes se fundamenta em uma visão de psicanálise que privilegia o momento da interpretação; lembro, ainda, que esta interpretação, frequentemente, olvida as diferenças entre uma situação de testagem e uma situação de terapia: lembro que a interpretação das respostas do sujeito, prescindindo-se de seus comentários e de suas associações, coloca o examinador em uma posição que o equipara a um sujeito suposto saber, por ele assumida: lembro que é questionável a premissa de que a resposta ao material é sempre e exclusivamente elaborada a partir de um mecanismo projetivo.

Agradeço a atenção e aguardo os comentários, indagações e questionamentos de quem está a me ouvir. Desejo declarar, no entanto, que, se a minha posição sugerir que questiono, na íntegra, a possibilidade da interpretação psicanalítica dos testes, devo acrescentar: questiono os seus exagêros, chamo a atenção para as suas limitações, e gostaria de ouvir a quem a utilize adequada e produtivamente.

SIMPÓSIO 7

O TRABALHO DO PROFESSOR: NOVAS BASES PARA INTERCÂMBIO UNIVERSIDADE E ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

- Novas bases para intercâmbio Universidade e Escolas de 1º e 2º graus.
  Alda Junqueira Marin

  Necessidade de um compromisso político, por parte da Universidade, com o 1º e 2º graus.
  Marisa Ramos Barbieri.

- A realização de estudos voltados para o cotidiano da escola, via trabalho do professor.
  Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva

- As relações entre a Universidade e as Escolas de 1º e 2º graus.
  José Rodini Luiz

NOVAS BASES PARA INTERCÂMBIO UNIVERSIDADE E ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

ALDA JUNQUEIRA MARIN
Universidade Estadual Paulista

O tema proposto para este Simpósio permite retomar e sistematizar algumas idéias que têm norteado discussões e tarefas desempenhadas em diversos momentos envolvendo a universidade e a escola de 1º e 2º graus.

Assim, tomei como fio condutor do pensamento a análise sobre as duas instâncias – universidade e escola de 1º e 2º graus – para examinar algumas relações entre elas e verificar a possibilidade de:

1. Intercâmbio;

2. Novas bases para tal relação a partir de retrospectiva da situação no Estado de São Paulo, de onde tenho maiores informações.

A relação entre as duas instâncias foi marcada, ao longo do tempo, por características que revelam as bases. A enumeração de algumas delas será feita com o consequente contraponto de novas bases consideradas fundamentais para a reversão do atual quadro considerado insatisfatório.

Um dos aspectos significativos dessa relação está na gênese da criação dos cursos universitários para a formação de professores secundários na década de 30.

Fétizon (1984) recupera a trajetória da USP na formação dos educadores, e a partir daí podemos entender as características para todo o sistema universitário paulista, de algumas formas enraizado na USP. A análise feita pela autora permite verificar no início desses cursos a dualidade de perspectiva de formação pela presença de dois modelos concomitantes e justapostos. Um deles regia a formação no aspecto dos conteúdos: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *com altos estudos e pesquisas de caráter desinteressado* realizados por professores que ensinavam aos alunos *disciplinas de caráter não utilitário*. Para sua instalação e consolidação foram convidados professores estrangeiros de alto nível. O outro modelo regia a formação pedagógica (não prevista na fase inicial da criação da Faculdade de Filosofia). Logo nos primeiros anos de funcionamento houve o reconhecimento da necessidade da Secção de Pedagogia criada e implantada com a incorporação do Instituto de Educação, composto por Curso de Aperfeiçoamento ministrado na Escola Normal Caetano de Campos. Tratou-se, neste caso, de "um nível superior de segunda categoria", com a passagem dos professores e do acervo para a Faculdade, denotando um desnível entre as duas instâncias de formação, com a parte pedagógica ministrada por profissionais que vinham do ensino secundário ou normal.

De tais noções apresentadas pela autora podemos estender a reflexão e verificar que decorrem duas conseqüências que se tornaram características para a relação entre a Universidade e os demais graus escolares: o conteúdo aprendido na Universidade nada tinha a ver com a função docente a ser desempenhada futuramente (era desinteressado o saber aprendido) e a desigualdade de formação para certo tipo de pesquisa pedagógica (por parte dos docentes) quando comparada à formação para a pesquisa nas demais áreas que compunham a Universidade.

Com o passar do tempo a pesquisa – a reflexão ou estudo voltado para foco não necessariamente aquele a ser ensinado – começou a se desenvolver também na área pedagógica, condicionada por características como as apontadas por Azanha (1987a) e marcadamente definida pelo espírito que presidiu a investigação nas Faculdades de Filosofia brasileiras: o saber geral e desinteressado ou, quando trata da escola, trata-a apenas como foco de análise crítica, aumentando o descrédito e a desconfiança em relação a ela como bem apontou Nassar em 1968.

Com tais bases alguns pontos vão ficando sedimentados nessa relação:

1. Diferenciação de prestígio entre licenciatura e bacharelado;

2. Divisão do trabalho intelectual relativo ao ensino e pesquisa pois os que estão na Universidade detêm o saber e os demais graus de ensino, em efeito cascata, usufruem tal saber;

3. Ressentimentos de ambas as partes pois os profissionais da Universidade são acusados de incompetentes para tratar com as instituições educativas, nada tendo a acrescentar aos professores pois seus conhecimentos e suas pesquisas são desvinculados do real, e, portanto, não são úteis ao cotidiano. Além de reconhecerem que a rede serve apenas como meio para satisfazer interesses pessoais (de pesquisa para graus acadêmicos, ocupar cargos em órgãos centrais da Secretaria da Educação, por exemplo). De outro lado a Universidade não se detém no exame dos problemas educacionais pois são questões de pouca importância, consideram os professores e técnicos de educação como incompetentes e incapazes para acrescentar algo à sabedoria universitária assim como incapazes de aceitar a colaboração que, quando oferecida se reveste de extremo autoritarismo, caracterizando-se por uma relação de imposição de soluções.

O ano de 1968 constitui um marco na vida universitária brasileira pois a Lei 5.540/68 altera os padrões de organização da Universidade, esfacelando as instituições – já distanciadas – em aglomerados de novos institutos e faculdades ao mesmo tempo que as pulveriza internamente, criando inúmeros departamentos a partir de novo modelo, o qual altera também as finalidades da Universidade e suas interrelações, isto é, indissociabilidade entre ensino e pesquisa acrescidos de um terceiro pé: a extensão de serviços (não os cursos de extensão já previstos anteriormente) na forma de outras modalidades de atendimento, mas que na prática são desenvolvidos de acordo com concepção assistencialista como, por exemplo, dando palestras e conferências, em geral impondo modelos e reflexões gerados em outros contextos, mas sempre só com

a concepção de que os profissionais da educação de primário e secundário devem receber. A conseqüência é um afastamento ainda maior em relação à escola de 1º e 2º graus.

Passando rapidamente pelo tempo verificamos que as décadas de 60 e 70 apresentam alguns fatos novos que devagar começam a alterar esse panorama. Ampliam-se as oportunidades educacionais na escola básica e superior particular, surgem as primeiras greves de profissionais da educação que assumem a profissão enquanto tal e começam a discussões abertas e crescentes sobre a qualidade do ensino. É desde então – há 20 anos – estamos debatendo tal temática e nos perguntando como reverter a situação.

Nesse cenário aparecem os convênios entre a Secretaria da Educação e Universidades mediados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

A lógica que preside os convênios é pautada nos seguintes fatos:

– O profissional de educação da rede está mal formado;

– O profissional de educação se desatualiza porque os cursos de graduação ministrados pela grande maioria das instituições do ensino superior carecem de rigor intelectual.

– A Secretaria da Educação não dá conta de reciclar seu pessoal;

– Outras medidas se mostraram impotentes (SEROP, DAP, etc.) para realizar a tarefa de cuidar da qualidade do ensino.

No entanto a relação que se estabelece ainda neste caso entre a Universidade e a SE/CENP para atender os profissionais da educação básica e média é uma relação em que – salvas sempre as exceções – os professores estão como receptores de cursos desinteressantes, com conteúdos alheios ao seu cotidiano e dados de formas tradicionais com pouco aproveitamento por parte de quem assiste e de quem ministra, pois a Universidade não colhe informações e pouco leva de volta para repensar os cursos de formação de professores – futuros candidatos a tais convênios.

Avaliações como essa foram feitas e, em parte, provocaram mudanças pois percebeu-se – Universidade e Cenp – que os profissionais precisavam também se manifestar quanto às suas necessidades, fato que vem ocorrendo.

A partir de tais dados nota-se que a década de 80 e o limiar de 90 ainda enfrentam problemas nessa relação pois:

– A pesquisa educacional realizada na Universidade – embora jovem ainda pois são só 50 anos – não se alterou significativamente como bem apontou Giovanni (1988) num balanço de estudos feitos e divulgados nas décadas de 1960 e 1970;

– A extensão de serviços implantada nos moldes em que ocorreu e o ensino que vem sendo ministrado nos cursos de formação de professores na Universidade desde os seus primórdios continuam demonstrando características que precisam ser alteradas.

Com tudo isso é possível pensar em intercâmbio – pois em educação é fundamental temos crenças – desde que escolas de 1º, 2º e 3º graus decidam *o que* querem umas das outras e *como* almejam que a relação se efetive.

Algumas idéias talvez possam auxiliar a reflexão para implantar esse intercâmbio e instaurar relação em novas bases:

– Criar as possibilidades de um contato permanente entre os profissionais dos três graus de ensino de forma a que todos possam usufruir os benefícios do intercâmbio. Cursos, palestras e conferências têm seu papel a desempenhar, mas não são suficientes. O contato e a consulta constantes às instâncias permite o aflorar da criatividade, condição para o surgimento de soluções alternativas variadas;

– Alterar o padrão do trabalho pedagógico realizado nos três tipos de escolas, fundamentando-se na idéia de que a educação (também dos profissionais, incluindo a nossa revisão de posições) é um processo permanente e de crescimento, com avaliações constantes possíveis à medida que se toma distância para o processo de reflexão realizando tarefa muito falada, mas pouco realizada;

– Criar uma escola diferente da que aí está – 1º, 2º e 3º graus, pois estamos todos descontentes nelas e sabemos que é possível algo melhor;

– Alterar a atitude que preside as nossas ações rumo a uma atitude científica que deve nortear a investigação do nosso cotidiano escolar para explicitar problemas e dificuldades existentes de tal forma que já pressuponham as mudanças e gerem as soluções prioritárias, numa perspectiva de "positividade" não no sentido do bom, mas ressaltando a importância do existente como propõem Rockwell e Espeleta (1985);

– Mudar as escolas com os profissionais da educação como os próprios sujeitos desse processo, gestando os projetos que considerem pertinentes, como Azanha vem propondo desde muitos anos (1969, 1987b) no rumo da autonomia da escola através dos professores;

– Trabalhar coletivamente não como forma de padronizar ou cercear as liberdades mas como meio de obter gradativa abrangência na focalização das situações e implantação dos princípios democráticos e da colaboração interdisciplinar com o concurso de vários profissionais que se dediquem a trabalhar com a escola;

– *Solicitar o auxílio de instâncias outras, diferentes* daquelas em que estamos, *é importante, pois*, no processo competitivo em que estamos, (o qual levou à paralisia que tomou conta de todos nós quando isolados) *será difícil a geração espontânea* do processo de reversão do atual quadro.

Se esses pontos puderem ser assumidos por nós, teremos implantada a possibilidade de intercâmbio entre Universidade e escola de 1º e 2º graus, fortalecendo a reconstrução criadora da escola pública neste Estado, num esforço para alterar o quadro de desarticulação implantado.

Referências:

Azanha, J.M.P. *O papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista*, São Paulo, Secretaria da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Departamento de Ensino Básico, 1969.

Azanha, J.M.P. "Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo", in *Educação: alguns escritos*, São Paulo, Ed. Nacional, 1987b, p. 118-131.

Azanha, J.M.P. "A pesquisa educacional na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo", in *Educação: Alguns escritos*, São Paulo, Ed. Nacional, 1987a, p. 58-62.

Félicon, E.A.M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP. Dissertação de Mestrado. Série Estudos e Documentos, 1978, vol. 24.

Giovanni, L.M. *A prática pedagógica das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas feitas na Universidade*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 1988.

Nassar, R. "Rendimentos e deficiências do ensino secundário brasileiro", in *Estudos e Documentos*, São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1968, vol. 6: 25-78.

Rockwell, E. e Ezpeleta, J. "La escuela: relato de un proceso de constitución inconcluso", in Madeira, F.R. e Mello, G.N. (coord.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983, p. 151-172.

NECESSIDADE DE UM COMPROMISSO POLÍTICO, POR PARTE DA UNIVERSIDADE, COM O 1º E 2º GRAUS

MARISA RAMOS BARBIERI
Universidade de São Paulo

Qual a necessidade de colocar a relevância do tema? A Universidade já licencia os professores de 1º e 2º graus e uma parcela lecionará na rede oficial. Há um compromisso político – explícito ou implícito – na medida em que na Escola se concretizam ações governamentais. O que não há é um projeto educacional do Estado claramente definido. Concretamente, o que aparecem de forma clara são *ações governamentais* que, analisadas, expressam a política educacional vigente. Política educacional seria o conjunto das estratégias adotadas pelo Estado visando atender às necessidades educacionais da população. Entretanto, o fato de existir uma política educacional não garante a existência de um projeto.

Na medida em que a Universidade assiste à deterioração do ensino de 1º e 2º graus e contempla dados dos seus vestibulares, ela compactua com uma política educacional. E o projeto educacional da Universidade – ela enquanto Escola e formadora de professores – existe, é claro? Daí a relevância do tema.

A escola pública cresceu muito nestas duas últimas décadas, principalmente o seu período noturno de 2º grau. Por outro lado, a Universidade Pública não cresceu, cresceram as escolas superiores particulares, as quais recebem uma maioria de alunos que frequenta curso noturno regular (até supletivo) de 2º grau em escola pública. Têm sobrado vagas em cursos de licenciatura de Universidades públicas, enquanto as particulares noturnas estão lotadas. Este é um compromisso/descompromisso político que o "sistema" educacional produz na Escola.

Os licenciandos nas Universidades públicas, os poucos que têm se dirigido ao 1º e 2º graus, têm sido os mais requisitados pelas escolas particulares, os quais se organizam em busca de uma qualidade de ensino que a escola pública não tem conseguido desenvolver; a aquelas escolas têm acesso alunos com as prioritárias condições de arcar com suas altas taxas escolares. A organização das escolas particulares tem visado a aprovação de seus alunos em vestibulares das Universidades públicas, alunos que raramente têm procurado ingressar em cursos de formação de professores (Licenciaturas).

Às escolas públicas de 1º e 2º graus, onde os salários baixos dos professores, as escolas mal conservadas, alunos amontoados nas classes, a falta de recursos, de apoio didático, a baixíssima relação existente entre administradores que de fato auxiliam professores-alunos, dirigem-se licenciados em escolas superiores noturnas. Essas características da atual escola pública, as suas poucas condições para organizar programas

educacionais, têm afastado o egresso da Universidade pública, que, no entanto, revela seu interesse em permanecer, considerando a chance de uma certa autonomia e talvez, de continuar estudando.*

Entre outras, estas são evidências de que há ações políticas na Educação administrada pelo Estado com as quais a Universidade está comprometida, mas atua — percebendo ou não — de forma a se omitir, a se descomprometer. Assegurar esse compromisso significaria investigar, no processo, como se organiza o intercâmbio entre Universidade e escolas de 1 º/2 º graus, ou seja, como se estabelece o compromisso. Estudos com o propósito de revelar a trajetória da escola pública, desvendando a sua história, levaria a um projeto político para a Educação.

Existindo um compromisso político claro o aluno, futuro professor, teria um referencial para se localizar na escolada da escolarização, a qual se submete durante 15 anos da sua vida. Este referencial, para ter credibilidade, tem que derivar de investigações que exijam reflexões sobre o verdadeiro significado da educação em países como o Brasil. Ter claro histórica e concretamente as ações políticas, mesmo que eventuais e dependentes de políticos, como é no nosso país, é essencial para que se defina o projeto educacional que o Estado deve administrar. O projeto nunca é neutro assim como a base científica que o fundamenta. A relação estreita entre política científica e educacional não tem sido uma prática usual no Brasil, onde também se percebe um distanciamento grande entre pesquisa e ensino. Não há preocupação em elaborar projetos de ensino, em analisar planos executados. As discussões teóricas sobre ensino, quando ocorrem, não são bem fundamentadas e raramente se relacionam com a prática docente. Os "encontros de educação" não chegam a traduzir as necessidades das escolas, não há registro do trabalho do professor, trabalho este que raramente é feito em grupo. Não há Memória da Escola.

Mesmo nas Universidades públicas, o ensino não tem a conotação de pesquisa; embora o professor pesquise muito para ministrar suas aulas e organizar seus programas, ele mesmo não aprendeu e nem é estimulado a valorizar esse trabalho de pesquisar o que ensina. A tônica da Universidade é outra: fazer Ciência valorizando modelos importados, política que a fortalece, mesmo que contrária ao desejo de muitos que é o de voltar seus estudos para a realidade brasileira. O professor não sistematiza em grupo seu trabalho docente e nas raras ocasiões em que o faz, não é levado a divulgá-lo. Este registro e sua análise seriam caminhos para um projeto de Licenciatura, diminuindo o distanciamento entre produção/transmissão do conhecimento, assegurando a credibilidade na escola pública, a que deve permanecer.

Embora se admita que ainda persista uma fraca relação entre política educacional e científica, percebe-se que o intercâmbio entre Universidade e as escolas de

* Barbieri, M.R. e Carvalho, C.P. (Projeto CAPES/PADCT, 1984-1988).

1º/2º graus visando a melhoria da atuação do professor na sua prática docente tem se estabelecido na medida da organização de grupos de estudo. Cresce o interesse pela área educacional e os cursos de pós-graduação não têm suprido a demanda; seria mais adequado investir em programas de especializações, aperfeiçoamentos essenciais para a formação continuada do professor de 1º/2º graus que trabalha atualmente em escolas públicas.

O projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) da FFCLRP tem revelado a necessidade e também a disponibilidade de grupos de docentes, especialistas, professores (1º e 2º graus), licenciandos, para o desenvolvimento de microprojetos, monografias, os quais fundamentariam programas de formação de professores organizados pela investigação metodológica do ensino de áreas específicas do conhecimento. Já existem em Ribeirão Preto atividades programadas em defesa do ensino público, as quais incluem desde o levantamento de dados sobre a realidade regional das nossas escolas, em especial sobre os professores que nela atuam. Trata-se de uma proposta de projeto educacional, coletivo, cujo compromisso político é com o ensino público, fornecendo subsídios ao Estado e fiscalizando as ações governamentais.

A REALIZAÇÃO DE ESTUDOS VOLTADOS PARA O COTIDIANO DA ESCOLA, VIA TRABALHO DO PROFESSOR

MARIA HELENA GALVÃO FREM DIAS DA SILVA
Universidade Estadual Paulista

"Na atual conjuntura econômica e social, a verdade é que o nosso saber sobre o ensino de 1º grau não ultrapassa o nível meramente opinático ou das idéias".

(Azanha, 1987, p. 64)

Frequentemente a Universidade é questionada acerca da distância entre a realidade e os quadros interpretativos que ela propõe sobre o fenômeno educativo, quer para seus alunos, quer para professores em serviço. "O professor, em sua tarefa diária se defronta com alunos desobedientes, desinteressados e insolentes não conseguindo relacionar sua prática com os abstratos alunos em geral sequiosos de aprender, retratados nos modelos teóricos. . . Além disso, as condições de trabalho montadas para a pesquisa diferem nitidamente da situação precária encontrada em nossas escolas. . ." (Parra, 1985, p. 95).

Revendo pesquisas sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil, nos últimos 10 anos, Brandão e col. (1982) apontam algumas constatações intrigantes, como por exemplo:

– Rotatividade dos professores e os baixos salários durante o ano letivo apresentam correlação significativa com o baixo rendimento dos alunos;

– As professoras que ingressam no sistema ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis, os alunos das camadas populares são absorvidos por escolas de condições mais precárias, onde os professores são mais insatisfeitos com as condições de trabalho. Assim, aqueles que dependem exclusivamente da escola para ter acesso ao saber são exatamente os que têm as piores condições de ensino;

– O professor dispende mais tempo de suas horas extras em tarefas de controle burocrático do que nas pedagógicas, tendo sua autonomia e responsabilidade diminuídas, implicando na rotinização e fragmentação de suas práticas pedagógicas;

– Os professores vêm sendo preparados para aceitar como "natural" a baixa produtividade do ensino, e recorrem à estratégia de culpar a "vítima" (aluno): atribuindo seus fracassos à falta de esforço, inteligência ou formação moral.

Ora, ignorar as condições reais da escola pública hoje continuaria a implicar na imposição de modelos e métodos alienados aos professores ou no desconhecimento

do dia-a-dia da sala de aula, ou na aceitação das queixas dos professores com relação à Universidade, imbricadas na defasagem da pesquisa com a prática pedagógica nas escolas.

Assim, a investigação sobre o cotidiano da escola é condição básica para compreensão crítica do fenômeno educativo, especialmente se entendido em sua multideterminação e interdisciplinaridade (Marin, 1984). Tais estudos evitariam a fragmentação presente nos estudos tradicionalmente realizados, seja na Universidade, seja nos próprios órgãos da Secretaria da Educação.

"Conhecer a escola mais de perto é tentar entender sua história, captando sua dinâmica social, apreendendo os seus avanços e seus recuos, compreendendo como se configura o "clima" de instituição, a relação pedagógica da sala de aula e suas interações com a história de vida de cada sujeito que constrói o dia-a-dia da prática escolar" (André, 1987, p. 85).

A utilização de análises, reflexões e pesquisas acerca do cotidiano escolar permite, acima de tudo, a negação do "achismo", prática tão comum na área da Educação. "Permitem uma compreensão científica e crítica acerca da prática pedagógica nas escolas hoje, que se, por um lado, revela a rotina, repetição, fragmentação, aceitação e conservadorismo nas relações, quer pedagógicas quer sociais, por outro lado, pode revelar pistas, brechas, questionamentos, soluções e "consciências" das possibilidades (ou concretizações possíveis) da transformação deste caos aparente que é o cotidiano escolar". (André e Dias da Silva, 1988).

Os estudos voltados para o cotidiano da escola permitem revelar aspectos não encontrados na literatura, ou por ela pouco prestigiados, porém presentes no dia-a-dia da sala de aula. Por exemplo, algumas pesquisas questionam se a chamada tem função meramente burocrática, se é valorativa (Marin, 1986) ou se faz parte decisiva no processo de interação com a criança (Souza, 1987).

A multidimensionalidade da escola e de seus membros, sejam diretores, pais, alunos ou professores é decisiva na compreensão dos fundamentos do fazer pedagógico. André (1987) aponta o clima institucional, a situação pedagógica na sala-de-aula e a história manifesta de cada sujeito como componentes inseparáveis na compreensão do cotidiano da escola.

A inclusão do trabalho do professor como foco de investigação nestes estudos é premissa decisiva para o redimensionamento da pesquisa na área, e o reconhecimento da importância deste ator na concretização de qualquer projeto pedagógico. Como aponta Nidelcoff (1979): "A escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, falar e trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares". (p. 19).

Trata-se de questionar quais as formas de que o professor se utiliza para mediar as expressões dos alunos e sua vida escolar diária, quais as condições materiais e sociais que funcionam dentro e fora da escola, como organizar seu saber e seu fazer na

sala-de-aula, quais os fundamentos de sua prática pedagógica. Giroux (1987) propõe que se investigue a "voz do professor": os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjectividades definidoras das atividades diárias dos educadores". (p. 99).

Investigar o cotidiano do trabalho do professor, seu "fazer docente" (Marin e outros, 1984) implica, inicialmente, em respeitar sua inteligência, experiência e avaliação acerca dos problemas que ele mesmo enfrenta (e que, indiscutivelmente, os angustia)*. Significa considerar como *sujeito* de (sua) prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, e não como um mero executor de atividades ou técnicas. Significa considerar o trabalho docente enquanto permeado por reflexões e significações, ainda que concretizado numa rotina fragmentada.

Significa, acima de tudo, procurar reverter o quadro atual que apenas denuncia as mazelas da escola pública, sem no entanto para ela apontar caminhos alternativos — que poderiam ser trilhados aliando a experiência cotidiana de professores de 1º e 2º graus e sua reflexão sobre o processo à elaboração do saber pedagógico imprescindível tanto para a Universidade quanto para a própria Rede de Ensino.

Vale ressaltar que mesmo nos E.U.A., segundo Gage (1986) na busca de base científica para ensino, os estudos experimentais que têm mostrado mudanças substanciais no rendimento dos alunos revelam que

> *"elas não ocorrem por práticas de ensino ou organização escolar revolucionárias, mas por tentativas honestas de educar um maior número de professores a fazerem o que professores mais eficientes demonstram fazer . . . "*
>
> (p. 141)

E talvez aqui resida um foco decisivo dos estudos voltados ao cotidiano da escola: se por um lado eles permitem que os professores *revelem* suas reais condições de vida e trabalho com práticas fragmentadas e dispersivas, típico do trabalho isolado e solitário tão comum em nossas escolas, por outro tais estudos podem *desvelar* germes de uma prática bem sucedida, contradições presentes na rotina das escolas que têm levado os professores à busca de práticas alternativas, de novas formas de compreensão da realidade.

---

* Vale lembrar que muitos aspectos denunciados "intuitivamente" pelos professores como deficiências do seu trabalho muitas vezes tem sido confirmados por pesquisas. (Ex.: Brandão, 1982 confirma as falas dos professores em Giovanni e Dias da Silva, 1986).

Do ponto de vista psico-social, o envolvimento dos professores com pesquisas voltadas ao cotidiano da escola vem também se revelando reforçadoras da sua auto-imagem já que não mais se sentem "incapazes" ou "marginais" frente aos pesquisadores e à própria Universidade, mas percebem seu trabalho reconhecido e suas angústias partilhadas. Isto sem contar com o efeito HAWTHORNE*, cuja ocorrência parece bastante provável neste tipo de estudos.

Um último aspecto merece ser salientado e refere-se ao desmembramento destes estudos ao nível da *formação* dos professores que, ainda que interessando mais diretamente à Universidade, influencia sobre maneira o trabalho da Rede de Ensino. Um pensar científico acerca do que ocorre no dia-a-dia da sala de aula permite fundamentar diferentemente o fazer e o saber pedagógicos: "na medida em que procuram reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências concretas do cotidiano escolar, elas aproximam o futuro professor deste real, introduzindo inúmeros desafios para uma compreensão do papel da escola na nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora". (André, 1987, 92).

Referências:

André, M.E.D.A. (1987). A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. *Educação e Sociedade*, *27*: 84-92.

André, M.E.D.A. e Dias da Silva, M.H.G.F. O cotidiano escolar e a formação de professores: ruptura ou articulação? FEUSP, SP, 1988 - 6p. (Prelo).

Azanha, Z.M.P. (1987). *Educação: alguns escritos*. Editora Nacional, São Paulo.

Brandão, Z. e Col. (1982). *A Escola em Questão - evasão e repetência no Brasil*. Achiamé, Rio de Janeiro.

Gage, N.L. (1986). O que sabemos sobre a eficácia do ensino? In: Feldens, M.G.F. & Franco, M.E.D.P. *Ensino e realidade: análise e reflexão*. Ed. da UFRGS, Rio Grande do Sul.

Giovanni, L.M. e Dias da Silva, M.H.G.F. (1986). A concepção do trabalho docente e da didática. *Boletim Depto. de Didática*, *5*: 53-62, ILCSE-UNESP.

Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. Cortez, S. Paulo.

Marin, A.J. e outros (1984). *"O fazer docente: um programa cooperativo Universidade-Escola de 1º Grau"*. Relatório de Pesquisa, C.P.E. - UNESP. São Paulo.

Marin, A.J. (1986). Aspectos inerentes ao trabalho docente relacionados à formação do professor, à escola, currículo, sala de aula e processo de pesquisa. *Boletim Depto. de Didática*, *5*: 81-86, ILCSE-UNESP.

---

*Aponta para o estímulo e dedicação que tenham desencadeados nos professores pelo seu envolvimento e participação em pesquisa, fazendo com que qualquer abordagem funcione ainda melhor. (Gage, 1987).

Nidelcoff, M.T. (1978). *Uma escola para o povo*. Brasiliense, S. Paulo.

Parra, N. (1985). Didática: dos modelos à prática de ensino. *Anais do 3º Seminário a Didática em Questão, Vol. I*: 80-102.

Souza, T.F.B. (1987). *Jovens adolescentes de camadas populares: a expressão do social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, (Dissertação de Mestrado).

AS RELAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

JOSÉ RODINI LUIZ
Divisão Regional da Secretaria de Educação - Ribeirão Preto

É comum ouvir-se críticas sobre a situação de nossas escolas que não preparam os jovens adequadamente, que o nível do ensino abaixou e não mais é como antigamente. Ouvimos isso de pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais e que não se dão ao trabalho de uma análise mais objetiva sobre nossa realidade escolar. Essas pessoas geralmente são alheias ao que se passa na intimidade de nossas escolas.

Entretanto, há muito trabalho escolar desenvolvido corajosamente e até com sacrifício dos docentes e que fica relegado ao pequeno mundo do professor, quase mesmo no anonimato e que sempre traz uma inestimável contribuição às novas gerações.

Os jovens se beneficiam de muitas experiências desse tipo e que se tornam instrumento de sua luta pela sobrevivência em uma sociedade cada vez mais complexa e de um futuro incerto.

Existem fatores que interferem negativamente no trabalho docente e que nossa experiência profissional tem comprovado sempre, tais como: as condições de miserabilidade em que vive grande parte da população; a necessidade crescente de o menor participar de alguma forma para aumentar a renda familiar, seja através do trabalho ou de métodos condenáveis como o roubo e a mendicância; a falta de uma casa com as mínimas condições de habitabilidade; o relacionamento familiar e humano deteriorado; as más condições de saúde; a falta de tempo para se dedicar ao estudo e outros mais.

Como ser humano, o estudante resiste ao máximo diante do descalabro da situação e vai engrossar os índices de evasão e repetência da nossa rede escolar.

O professor precisa bem conhecer sua realidade escolar e, juntamente com seu grupo de colegas, bem definir as atribuições de suas atividades didáticas. Um trabalho diagnóstico deve levá-lo a planejar um programa que deverá ser executado com toda segurança, avaliando e controlando todas as situações envolventes.

Há, portanto, necessidade de termos um docente engajado na sua profissão, que busque objetivos elevados para os alunos, de tal forma que estes cresçam sempre e percebam seu próprio desenvolvimento.

Quando a Universidade procura aproximar-se da escola e pesquisar o que lá acontece, a expectativa do professor é inicialmente a de receber a proposta com uma certa cautela, pois muitas experiências chegaram a ser desastrosas e outras bem sucedidas.

Um projeto de acompanhamento de métodos de alfabetização, por exemplo, se não oferecer uma orientação direta e constante ao professor e subsídios válidos, poderá fracassar, pois com alunos e professores não se pode fazer experiências de curta duração e deixá-lo com mais dúvidas e indagações do tipo: Será que não tenho formação suficiente para alfabetizar crianças? Ou do aluno que indaga: Será que nunca vou aprender?

Há cerca de dois anos uma escola de periferia de Ribeirão Preto recebeu uma proposta da Universidade e que foi considerado um trabalho de grande responsabilidade para ambas as partes: Universidade e Escola.

Sem muito alarde, a escola recebeu a proposta de Vera Sobral e outra e levou tão a sério que produziu os melhores efeitos. As teorias de Emília Ferreiro foram colocadas em prática e, em curto espaço de tempo as crianças já estavam alfabetizadas. Essa foi a experiência mais bem sucedida em nossa Delegacia de Ensino sobre alfabetização e o trabalho não mais foi interrompido, o que levou muitos educadores a visitarem as classes da EEPG Baudílio Biagi para conhecerem o trabalho.

Uma nossa colega recentemente entrou em contacto com a UNESP de Rio Claro para propor ao Prof. Odebler Santos Guduglí uma experiência pedagógica na disciplina Geografia para o 1º grau. Pretende-se através de estudo da população conscientizar as crianças para a importância da preservação ambiental. O projeto está sendo elaborado com todas as cautelas para que o sucesso seja garantido.

Muitas escolas só concordam em promover intercâmbio se a Universidade se dispuser a trabalhar com a realidade existente no núcleo, atuando direta e continuamente, desempenhando tarefas programadas especialmente para a clientela daquela escola, com acompanhamento e avaliação constante, entregando os resultados à escola para que ela, no ano seguinte, possa dar continuidade ao trabalho e consiga produzir efeitos desejáveis pela comunidade escolar.

Um trabalho bem sucedido e devidamente documentado sempre nos leva a reutilizá-lo e incorporá-lo às boas técnicas de ensino. Temos que ter a perspectiva de que um bom projeto sempre pode ser melhorado e aperfeiçoado.

Soube que em Araraquara uma experiência de alfabetização foi implantada com a adoção da cartilha de Geraldina P. Witter "Lendo e Escrevendo". Uma estagiária estava tentando aplicar a teoria de Emília Ferreiro e conseguiu excelente resultado: A criança aprende a letra de imprensa para só depois passar para a letra cursiva.

Ao concluirmos este depoimento queremos manifestar o nosso apoio a iniciativa como esta que buscam o intercâmbio Universidade/Escola. Não podemos perder de vista que todo trabalho nesse sentido deverá sempre se desenvolver em cima da realidade escolar alvo, aquela que existe em nosso meio, com todas as carências já detectadas e conhecidas, pois em caso contrário a Universidade estaria se promovendo à custa de pesquisas onde nossos alunos seriam simples instrumentos de pesquisa acadêmica, que não seria benefício para ninguém.

SIMPÓSIO 8

APLICAÇÕES DA METODOLOGIA OBSERVACIONAL EM ESTUDOS COM EXCEPCIONAIS E NA ESCOLA

- Reflexões sobre a metodologia observacional de enfoque etológico em pesquisas com excepcionais.
  Thereza Pontual de Lemos Mettel

- Sistematização na avaliação de dificuldades de crianças – de 7 a 11 anos – em tarefas acadêmicas.
  Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

- Metodologia Observacional e o trabalho com deficientes mentais.
  Margarida H. Windholz/Ana Lúcia Rossito

- Instrumento de observação da interação mãe-criança com lesão cerebral.
  Lúcia Villadino Braga

REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA OBSERVACIONAL DE ENFOQUE ETOLÓGICO APLICADA EM PESQUISAS COM EXCEPCIONAIS

THEREZA PONTUAL DE LEMOS METTEL
Universidade de Brasília

Ao estudar crianças em seu ambiente natural ou em ambientes planejados, a metodologia de observação sistemática de enfoque etológico (Fassnacht, 1982, pg. 150) tem sido bastante privilegiada entre nós nos últimos vinte anos. Através de uma variedade de estudos exploratórios ou não, tem se tornado um importante instrumento de coleta de dados mais próximo da realidade pessoal e institucional das crianças brasileiras, revelando na prática a sua imensa utilidade independente do enfoque teórico do pesquisador.

No entanto, apesar da sofisticação técnica de muitos estudos que acataram as características essenciais da metodologia, cabe levantar alguns problemas para que a avaliação da produção na área permita um progresso qualitativo para o futuro próximo. Sem a pretensão de ser exaustivo, listarei a seguir apenas alguns destes problemas e limitações, a saber: a pulverização dos dados prejudicando o seu significado, a falta de relevância dos objetivos dos estudos, o excesso de estudos meramente descritivos, a descontinuidade das pesquisas, o isolamento dos pesquisadores com a conseqüente paucidade de dados tornando difícil a generalização para segmentos maiores da população, a falta de integração entre as pesquisas e a prática profissional e a pouca exploração de todas as possibilidades tecnológicas a serviço desta metodologia.

Não pretendendo esgotar o assunto, algumas sugestões para o futuro da pesquisa observacional serão apresentadas para a reflexão, a saber:

1. *O observador como foco de estudo.* É preciso se considerar que o observador *também* está interagindo com o *sistema* através do qual ele está observando. A identificação do modo com que os elementos da cultura e da vivência pessoal do observador podem estar interagindo com a "realidade" que ele procura identificar é uma tarefa atual e imprescindível para a área da pesquisa observacional. O problema do "viés" nas definições operacionais, p. ex., e na identificação de comportamentos que devem compor "as classes" definidas pelo sistema observacional, pode ser mais sério do que se supõe. A exemplo dos antropólogos que hoje refletem sobre problemas similares envolvidos na metodologia etnográfica devidos à *interpretação* do cientista (Caldeira, 1988), os pesquisadores observacionais deverão também se preocupar com estas questões, procurando torná-las *objeto de estudo.*

2. *As medidas múltiplas.* É preciso integrar a observação sistemática a outras técnicas de coleta de dados, principalmente na pesquisa aplicada. Deve-se combinar o

enfoque etológico com a perspectiva ecológica que considera o contexto mais amplo onde o comportamento ocorre como um elemento relevante e imprescindível ao seu entendimento.

3. *O bom uso da tecnologia.* É importante reafirmar que o advento do gravador, do "vídeo-tape" e do micro-computador tornaram a coleta e análise de dados observacionais mais precisas e sofisticadas. Isto, no entanto, não significa que o "vídeo" vá substituir a observação direta "in loco" e que o "papel e lápis" já possam ser abandonados.

A combinação de instrumentos é ainda aconselhável e deverá ser considerada pelo pesquisador levando-se em conta questões de viabilidade, economia e eficiência. É preciso ressaltar também o valor "heurístico" dos registros permanentes em vídeo, imprescindíveis para as "várias leituras" e para análises mais detalhadas e precisas. As etapas técnicas no uso do vídeo para aumentar a "validade" dos registros devem ser consideradas, principalmente o estudo preparatório que supõe a "imersão" do observador na situação a fim de que seja possível definir com propriedade "o que gravar" e diminuir o efeito "recorte". Na fase de análise, a introdução durante o processo de análise do conceito de "extra-campo" permitirá a recuperação da seqüência com mais propriedade (Deleuze, 1985).

4. *O lugar do estudo de caso.* O reconhecimento do valor do estudo de caso, principalmente o do tipo pré-experimental (Wells, 1987) que se caracteriza pelo estudo intensivo de um caso na ausência de controle experimental e que permitirá a geração de hipóteses ao se explorar em profundidade um indivíduo ou um grupo. O uso adequado de metodologia observacional, combinada a outras técnicas, poderá legitimar a pesquisa de situações de *vida real* e levar à análise de *processo*, de *contexto* e de *eventos* que ocorrem num certo período de tempo. O estudo de caso possibilitará também integrar a pesquisa e a prática clínica, muito importantes no estudo do excepcional e a levantar questões *relevantes* para futuros estudos.

5. *Ênfase nos aspectos positivos do comportamento.* É recente o interesse geral dos pesquisadores que estudam o excepcional nos aspectos positivos e normais de comportamento em lugar dos psicopatológicos. Hoare (1987) sugere o estudo dos "fatores protetores" que permitem às crianças e suas famílias desenvolverem sistemas de adaptação às situações de estresse e de risco continuado. A identificação dos recursos pessoais e grupais destes sujeitos poderá ser feita com vantagem através da metodologia observacional em estudos "in loco" nas variadas situações da vida diária e de resolução de problemas que elas acarretam (Charlesworth, 1987).

O estudo da competência social, p. ex., tem ocupado os pesquisadores e sua importância é óbvia tanto para a educação de crianças excepcionais como para a avaliação do seu desenvolvimento integrado ao contexto social. Dodge (1985) levanta algumas questões técnicas no estudo observacional da competência, tais como: a seleção cuidadosa da *tarefa* e do *"setting"* a ser estudado, a identificação das "estratégias"

usadas para aceitação no grupo, a relevância da tarefa sob o ponto de vista das próprias crianças e a necessidade da coleta de dados permitir a análise do *processo social*. A sistemática observacional parece oferecer uma tecnologia privilegiada para este tipo de questão, que exige coleta de dados seqüenciais e em situações de vida real.

6. *O treinamento de profissionais nas técnicas da observação sistemática.* É importante a divulgação destas técnicas para o professor, o psicopedagogo e auxiliares que trabalham com o excepcional. "Ver e rever" em video-tape, p. ex., o que aconteceu na sala de aula permite ao profissional auxiliado pela metodologia observacional a identificação de elementos da *realidade*, imprescindíveis à sua auto-crítica e avaliação do processo de aprendizagem em curso. Neste caso, faz-se necessário para maior eficiência que os profissionais sejam observadores treinados e capazes e usarem os dados observacionais para construírem perfis das crianças e instrumentos de avaliação (Angelim, 1988).

7. *A integração da pesquisa com a prática profissional.* Como contribuir para que seja diminuída a defazagem entre o que se conhece e o que se pratica no atendimento de excepcionais? Quais os efeitos dos estudos já realizados no Brasil sobre a prática profissional? Ressalte-se o reconhecimento ao trabalho de Margarida Windholz ao publicar o livro "Passo a Passo, seu caminho" (1986) que contém anos de pesquisa aplicada ao melhor atendimento e educação da criança especial.

Na seleção de projetos e questões de pesquisa, até que ponto deverá o pesquisador refletir junto com os profissionais sobre questões essenciais que exigem estudo e pesquisa? Qual a responsabilidade social do pesquisador ao colocar sua competência a serviço da ciência do homem e do seu bem estar? Estas perguntas merecem a reflexão e decisões para que a metodologia observacional possa, aperfeiçoada, servir aos objetivos de se colocar a serviço da criança brasileira.

Referências:

Angelim, M.L.P. (1988). Educar é descobrir. Um estudo observacional exploratório. *Tese de Mestrado*. F. Educação, UnB.

Caldeira, T.P. do Rio (1988). A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos Cebrap*, Nº 21, Julho, pp. 133-157.

Charlesworth, W.R. et alii (1976). "A method for studying adaptive behavior in life situations: a study of everyday problem solving in a normal and Down's Syndrome child". Washington: Dept. of Health, Education and Welfare.

Deleuze, G. (1985). *Cinema: a imagem movimento*. São Paulo. Brasiliense.

Dodge, K.A. (1985). "Facets of social interaction and the assessment of social competence in children". In: Schneider, Rubin & Ledingham. *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York: Springer-Verlag.

Fransecht, G. (1982). *Theory and Practice of Observing Behaviour*. London: Academic Press.

Hoare, P. (1987). Annotation. Children with epilepsy and their families. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 28, Nº 5, pp. 651-655.

Wells, K. (1987). Scientific issues in the conduct of case studies. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 28, Nº 6.

Winchoiz, M.H. (1988). *Passo a Passo, seu caminho.* São Paulo. Falcon.

SISTEMATIZAÇÃO NA AVALIAÇÃO DE DIFICULDADES DE CRIANÇAS – DE 7 A 11 ANOS – EM TAREFAS ACADÊMICAS

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES
Universidade de São Paulo

Dentro do tema desse simpósio que se admite deva vir a compor e dar seqüência aos assuntos discutidos no Workshop sobre Metodologia Observacional, acontecido na XVII Reunião Anual de Psicologia desta Sociedade[1], focalizando nesse momento possíveis aplicações da Observação em campos diversificados, a opção recaiu no relatar formas de avaliação e procedimentos desenvolvidos ao longo do tempo face a necessidades do atendimento a crianças com problemas de aprendizagem e dificuldades acadêmicas.

O presente trabalho se caracteriza como uma transposição dos dados de observações, análises e estudos de programações, elaborando uma sistematização de definições de áreas e tópicos a serem focalizados e de procedimentos de avaliação de desempenho.

Os fundamentos dessa sistematização cobrem quatro pontos.

1º) O eixo básico que determinou toda a estrutura do trabalho de sistematização está no Programa "Science a Process Approach" (S.P.A.)[2] que discute, define e explicita o treinamento, no uso de Processos Básicos em Ciência, de crianças de pré a 6ª série do 1º grau, levando-as a desenvolver sua capacidade de Observar, Classificar, Usar Relações Espaço/Tempo, Usar Números, Comunicar, Medir, Inferir, Predizer, Formular Hipóteses, Controlar Variáveis, Interpretar Dados, Definir Operacionalmente, Formular Modelos e Experimentar.

Como regras fundamentais esse programa prevê o se trabalhar apenas com o Observável (o Objetivo, o Comportamento) e de forma hierarquizada, iniciando sempre no nível mais elementar e tornando mais complexas as atividades à medida que a criança se torna capaz de resolver os problemas anteriores.

2º) O segundo eixo dessa sistematização se prende à literatura sobre Problemas e Soluções vinculados com a Metodologia Observacional[3]. Nela se buscou analisar as diversas maneiras de levar a efeito registros de observação que se adequassem à situações específicas e que pudessem fornecer dados válidos e fidedignos tendo em vista sempre os efetivos da coleta.

3º) Paralelamente ao estudo da literatura sobre M.O. e à aplicação dos princípios do S.P.A., foi elaborada uma análise dos conteúdos programáticos das quatro primeiras séries do 1º grau e da pré-escola, nas áreas de Língua Pátria e Matemática, segundo as Programações Oficiais da Rede de Ensino Estadual de São Paulo. Essa

análise visava detectar toda a seqüência de conteúdos e habilidades que são trabalhadas com as crianças ao longo dos cinco primeiros anos de sua vida acadêmica, bem como elaborar um rol dos tipos de atividade propostas para as crianças nas duas áreas mestras.

4º) O quarto eixo desse trabalho consistiu na arregimentação do conjunto de observações (sistemáticas e assistemáticas) levadas a efeito dentro do atendimento a crianças com problemas comportamentais e de aprendizagem junto ao Centro de Psicologia Aplicada do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto — USP desde 1974 até o presente.

Tais observações visaram sempre a avaliação do repertório comportamental das crianças, em especial de suas habilidades tidas, a priori, como pré-requisitos para a aprendizagem formal na 1ª série do 1º grau, vinculada com a alfabetização em Língua Pátria e Matemática e desempenho acadêmico.

Esse trabalho teve então como objetivo propor um tipo de sistematização na avaliação de dificuldades apresentadas por crianças nas primeiras séries do 1º grau – 6 a 11 anos – com base exaustiva na observação de seu desempenho em tarefas acadêmicas.

A justificativa desse objetivo está ligada ao fato de que se depara, freqüentemente, numa situação de Escola ou de Clínica, com queixas sobre o desempenho acadêmico de certas crianças em que são salientadas várias dificuldades escolares, sem que se possa afirmar (ou alegar) como ponto básico um atraso de desenvolvimento (ou um nível intectual baixo).

Assim, ainda que se possa considerar como muito importante o uso de instrumentos já tradicionais para a avaliação de crianças, por eles fornecerem dados passíveis de uma comparação com normas (padrões), uma outra abordagem pode ser levantada para a detecção e análise de problemas no desempenho acadêmico da criança e que seria fundamentada no trabalho que ela realiza ao executar suas tarefas de (ou na) Escola.

A princípio é necessário que se determine e defina as áreas, para poder detectar em qual (ou quais) delas há problemas. Pode-se considerar 5 delas, em separado:

A – Conceitos: vistos como pré-requisitos para a alfabetização (em Linguagem e Matemática);

B – Desempenho motor: definido no registro gráfico dos sinais;

C – Alfabetização: que de forma mais específica se refere ao treinamento que leve a *ler e escrever;*

D – Matemática: que compreende o Uso de Números, através de conceitos, elaborando cálculos (raciocínio);

E – Espaço e Ordem: definidos na forma de a criança distribuir e manter o registro gráfico dos sinais.

PROCEDIMENTO

Para levar a efeito esse trabalho foram desenvolvidos dois procedimentos.

Procedimento A – Análise de material gráfico produzido por crianças na Escola (ou em casa) e do seu comportamento em situações especialmente estruturadas, visando observar o seu desempenho em tarefas acadêmicas.

Através desse tipo de procedimento levantava-se todo e qualquer aspecto que chamasse atenção, estabelecendo listas (rol) de pontos a serem discutidos e analisados.

Procedimento B – Análise de programações oficiais (do Estado) para pré-Escola, quanto aos conceitos ensinados, e para as quatro primeiras séries do 1º grau, nas áreas de Matemática e Língua Pátria, levantando-se:

a) conceitos ensinados;

b) habilidades requeridas;

c) hierarquias de conhecimento exigidas em cada área;

d) as sub-hierarquias.

RESULTADOS

Propostas de sistemas de análise para detecção de Problemas por área:

I - Detecção de dificuldades em tarefas pré-requisito para a alfabetização.

O pesquisador (o clínico ou o pedagogo) estrutura sessões para observar o comportamento da criança. Ele propõe tarefas com material especialmente selecionado ou elaborado – jogos, quebra-cabeças, encaixes, livros de estória, revistas, livros de figuras – para poder avaliar a criança frente aos conceitos de:

cor forma tempo tamanho

quantidade textura posição

Ao mesmo tempo está-se avaliando nesse momento a criança frente a alguns processos:

– *Observação* – capacidade de a criança orientar para um estímulo, receber uma instrução e produzir uma resposta (percepção).

– *Uso de relações espaço-tempo* – capacidade de a criança, a partir de estímulos do meio ambiente, estabelecer a localização (sua ou de objetos) no espaço e no tempo.

– *Uso de números* – capacidade da criança para transportar para números o conceito de quantidade.

As habilidades, em ordem crescente de dificuldade que se avalia são:

Pareamento	–	juntar iguais
Identificação	–	dado o nome, apontar
Nomeação	–	dar o nome
Generalização	–	identificar em outros materiais.

Exemplos:

a) A criança faz uma pilha de cartões vermelhos, outra de amarelos, outra de verdes, etc.

b) Quando o adulto diz: mostra o verde a criança aponta ou pega o cartão verde.

c) Quando o adulto diz: que cor é esta? a cri[illegible] responde amarelo.

Essa mesma seqüência de habilidades vale para os sete conceitos a serem investigados. O registro deve ser feito concomitantemente, se possível, ou então imediatamente ao término da sessão, e o aplicador indica o que a criança é e o que não é capaz de fazer.

Esta avaliação pode revelar tanto dificuldades específicas da criança, quanto uma ausência ou deficiência de treinamento.

II - Detecção de dificuldades motoras para escrita

O pesquisador (ou o clínico ou o pedagogo) seleciona e coleciona o material escolar que a criança possui, preferentemente abrangendo um período de tempo longo – 1 ano ou mais. São os cadernos, as pastas, os desenhos (e não necessariamente os livros, cartilhas e cadernos de exercícios que acompanham os livros).

Para análise do desempenho motor da escrita os aspectos observados são:

a) Traçado das letras

O nosso código lingüístico (cursivo) é todo da esquerda para a direita e de cima para baixo. Por outro lado a escrita cursiva tem para cada letra uma seqüência de movimentos que poderiam ser considerados os mais adequados, na medida em que é essa seqüência que facilita a escrita:

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j		
l	m	n	o	p	q	r	s	t	u		
v	x	z	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Quando a criança não produz a letra cursiva minúscula na seqüência adequada a sua escrita pode ficar com quebras e emendas, mas isto não seria indicador de um problema, mas de falta de conhecimento. É comum ser encontrado em crianças que aprendem primeiro e só a letra de forma minúscula e que depois não passam por um treino especial para redigir na cursiva minúscula.

b) Regularidade de tamanho das letras

Da mesma forma que na seqüência de movimentos, as letras possuem uma regularidade de tamanho ou seja a largura e a altura devem ser mantidas constantes para todas as letras de um mesmo tipo.

a c d f g z t n o r

c) Continuidade da escrita

A escrita cursiva exige continuidade de movimento, sem tirar o lápis do papel, e para tal a criança deveria ter treino.

abcdefghijlmnopqrstuvxz

Assim, a escrita quebrada indicaria ou a ausência (quase total) de treino e exigência para que a criança escrevesse cada palavra de forma contínua e ininterrupta, ou uma dificuldade dela para locomover a mão pelo papel num movimento seqüente.

d) Direção da escrita

A escrita deve ser feita na direção horizontal (com ou sem linha para dirigí-la.

A presença de uma escrita que sobe e desce (ora está acima da linha, ora abaixo) ou que vai em direção ascendente do início para o fim da linha (ou descendente) indicaria dificuldade da criança para persistir escrevendo em uma única direção.

e) Escrita forçada ou escrita leve

A escrita deve ser feita com uma pressão tal que fique legível mas não marque além da folha que a criança utiliza.

A presença de uma letra forçada demais ou muito leve indicaria dificuldade para traçar as letras e até para segurar o lápis ou caneta.

f) Aspectos gerais analisados

1. O material da criança deve ser analisado na sua seqüência, visando detectar a *evolução motora* no prazo de 6 meses a 1 ano. Um aspecto que persista e ainda apareça no momento presente seria uma sugestão mais forte de dificuldade.

2. No material analisado deve-se procurar verificar se o tipo de "problema" sempre se apresenta ou se ora aparece ou não. A *consistência* seria indicativa de problema, e a inconsistência poderia significar até pouca exigência em certos momentos, ou ausência de treino e de conhecimentos específicos.

3. No material analisado deve-se computar o número de problemas identificados. Quanto maior o número, mais forte a indicação de uma dificuldade motora.

III. Detecção de dificuldades ligadas à alfabetização – leitura e escrita

Para a avaliação da escrita o pesquisador (ou o clínico ou o pedagogo) seleciona e coleciona o material escolar que a criança possui, também abrangendo um período longo. São os cadernos de Língua Pátria, os livros e as cartilhas e as pastas com material trabalhado pela criança na área de Português.

Para a análise da escrita visando detectar dificuldades, os aspectos observados são:

a) Omissão

É necessário verificar se, ao escrever, a criança deixa de colocar palavras, sílabas ou letras, produzindo uma escrita inadequada.

A *omissão* de sílabas e letras pode ocorrer no *início* da palavra, no *meio*, ou no *fim*.

A omissão de letras pode ser ainda de uma consoante principal, de uma vogal principal ou de consoante ou vogal intercaladas.

Exemplos:

a) Maria gosta muito de ir ao jardim.

b) A conso an te determina o som.

c) O a nel de Maria é bonito.

d) Paulo go s ta de cinema tambe m.

A omissão é comumente referida como falta de atenção por parte da criança.

b) Troca

Ao escrever a criança pode fazer uma série de trocas, que, em princípio, poderiam ser ditas funcionais e morfológicas.

As *trocas morfológicas* implicariam na substituição de uma letra por outra ou ainda na inversão de traçado e na escrita em espelho. Em geral ocorrem trocas morfológicas de consoantes, e tanto pode acontecer no início, quanto no meio ou no final da palavra.

Exemplos: Natau[l] vo[b], vi[f]ho, la[r]anja.

Essas trocas, mais freqüentemente do que outros tipos de problema na escrita, aparecem vinculadas com problemas de fala e de audição, discriminando sons específicos com dificuldade e produzindo uma escrita sistemática e invertida.

Já a letra invertida no traçado ou a escrita em espelho estariam mais ligadas com problemas perceptivos.

As *trocas funcionais* implicariam em alteração de seqüência de sílabas ou letras dentro de uma palavra, podendo ocorrer no início, no meio ou no final.

Exemplos: laranja, filosofia, cartera
lanraja, fisolofia, cratera

c) Acréscimo

Ao escrever a criança pode acrescentar sílabas ou letras, no início, no meio ou no final da palavra, em geral repetindo sílabas já colocadas ou mesmo letras, quer sejam vogais ou consoantes.

Exemplos: mu[n]into, alaran[ja]jado, cons[ci]ciente, p[po]poca.

Também o acréscimo, na maioria dos casos, costuma ser visto como falta de atenção por parte da criança.

d) Aspectos gerais analisados

1. O material da criança deve ser analisado na sua seqüência, para verificar a persistência ou não da dificuldade ao longo do tempo.

2. É importante pesquisar a consistência do erro cometido pela criança no material escolar que ela produz.

3. Deve-se verificar no material escrito a *freqüência* com que a criança comete erros, estabelecendo-se uma proporção entre o correto e o errado. E, é evidente, que quanto maior a freqüência maior também será o problema a ser enfrentado no treino.

4. A partir da análise do material da criança devem ser arrolados os vários tipos de falha que ela comete. Quanto maior *variedade* de erros, mais complexo será o treino porque mais sério se apresenta o problema.

5. Deve ser feita uma análise em separado a partir do material da criança do que ela produziu *copiando* e do que lhe foi *ditado*, pois há significados diversos (ou poderá haver) para os erros de cópia e de ditado. Admite-se que os erros numa cópia trazem uma evidência suplementar de dificuldades de atenção por parte da criança. Por outro lado, erros *freqüentes* no ditado podem ser indicativos de problemas correlatos de ansiedade.

6. Na análise final do material deve-se estabelecer uma distinção entre erros devidos a uma *dificuldade específica da criança* e os advindos das *dificuldades da própria língua* (s por z – ou o inverso; ch e x; ss e ç; r e rr; acentos). Os erros advindos das dificuldades da própria língua seriam considerados como de ortografia e passíveis de um treinamento diverso (memorização).

7. Em crianças de nível de escolaridade mais avançados (3ª série em diante) há *outros aspectos* que devem ser pesquisados:

a) *dificuldades de expressão*, como *vocabulário* pobre ou rico usado na escrita espontânea (produção de frases ou de redações);

b) *sentido das frases*, com a colocação de todos os componentes (sem omissão de complementos importantes), a seqüência dos elementos, a pontuação e o sentido completo;

c) *seqüência da redação*, com início, meio e fim numa redação espontânea;

d) *idéias*, riqueza ou pobreza (medida em termos do conteúdo formal da redação e do tamanho real desenvolvido para expressar a idéia.

Além da avaliação da escrita, devem ser investigadas a leitura e a fala da criança. Para tanto são estruturadas sessões para observação visando coletar um material verbal extenso, em geral fazendo uso de livros de estórias, livros de gravuras e livros didáticos, cartilhas, etc.

Os pontos analisados são os que se levantou com relação à escrita, sendo que, para a leitura, em específico, verifica-se se ela ocorre de forma: *globalizada, soletrada* ou *com recurso*; se é uma *leitura seqüente* e *com pontuação*; se a criança percebe ou apreende o *sentido do que leu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse tipo de avaliação tem sido aplicado às crianças que procuram o Setor de Psicologia Clínica Infantil do Centro de Psicologia Aplicada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, com queixas de dificuldades de aprendizagem e vem se mostrando flexível e eficaz na determinação do tipo de problema apresentado pela criança bem como serve de diretriz, e de modo adequado, para a progra-

mação de atividades que visem treinar a criança para desenvolver as habilidades exigidas para um bom acompanhamento escolar.

Tal abordagem apresenta, sem dúvida, algumas vantagens, até sobre a avaliação tradicional, evidentemente quando se trata de diagnosticar problemas acadêmicos: 1) primeiramente ela pode e deve ser inteiramente vinculada às tarefas que a criança enfrenta no seu dia a dia na escola; 2) em segundo lugar ela fornece uma diretriz (quase que diretamente) para a montagem do treino que se faz necessário para sanar as dificuldades que a criança vem encontrando.

Entretanto, não se pode considerar que o sistema aqui exposto seja dado como completo. Há áreas para o seu desenvolvimento ainda e sem dúvida que quanto mais ele é aplicado mais pontos se pode acrescentar aos que aqui foram relatados.

Também é importante considerar que essa avaliação, que tem talvez como virtude básica o ser fundamentada em um processo de observação minuciosa do comportamento e da produção acadêmica da criança, deve ser sempre vista dentro do contexto mais amplo do repertório comportamental da criança em casa e na escola, bem como do tipo de ambiente, com suas exigências e idiossincrasias que ela tem que enfrentar no seu dia a dia.

METODOLOGIA OBSERVACIONAL E O TRABALHO COM DEFICIENTES MENTAIS

MARGARIDA H. WINDHOLZ
Universidade de São Paulo
ANA LÚCIA ROSSITO
Universidade Federal de São Carlos

O trabalho que vou descrever, de certo modo, pode ser considerado uma continuação daquele apresentado em Julho de 1975, por ocasião da Reunião Anual da SBPC, num simpósio sobre "Observação do Comportamento" (Windholz, 1976). Referi-me então, e continuo a fazê-lo hoje, ao trabalho desenvolvido em uma instituição para crianças e jovens com retardo severo de desenvolvimento, em que o uso das diversas técnicas de observação é um dos fundamentos para o funcionamento da entidade, nos mais diversos níveis e nas mais diferentes situações. Assim, quando fui convidada a participar desta Mesa Redonda, reli aquele trabalho e me perguntei: vale a pena falar sobre o mesmo assunto treze anos depois? Minha primeira reação foi negativa. Porém, pensando bem, concluí que valeria, pois, se em treze anos o uso de técnicas de observação comprovou-se como útil, isto, por si só, é um dado positivo. Houve aprendizagens, mudanças...

Voltando treze anos atrás novamente...

Como e quando utilizamos observação na instituição?

- No levantamento dos repertórios das crianças, em atividades escolares ou no seu ambiente domiciliar, bem como dos professores e outros membros da equipe;
- Para a análise de tarefas e consequente programação;
- Para o registro de desempenhos, seja das crianças, seja dos professores e outros membros da equipe;
- Para o registro de comportamentos-problema, visando possibilitar uma análise funcional e propostas de intervenção, bem como avaliação posterior dos efeitos dos procedimentos adotados;
- No treinamento do pessoal, tanto professores como outros membros da equipe;
- Para avaliação da eficácia do nosso programa e procedimentos; e eventuais revisões.

Assim sendo, é conseqüência lógica que houve e há uma preocupação grande com aspectos metodológicos, ligados ao uso de técnicas de observação, bem como quanto ao treino dos profissionais, que usam a observação como instrumento básico para sua atuação.

Como é a situação hoje, quanto ao uso de observação numa instituição para excepcionais?

Quem faz observações:

Observações são feitas por psicólogos, com treino em observação sistemática, e por outros, sem um treino maior: pelos professores, por atendentes e por vezes pelos próprios pais das crianças. É claro que os critérios para as observações, tipos e precisão dos registros diferem em termos de rigor e complexidade exigidos das diferentes pessoas. O que vai determinar este critério e, portanto, também de certa maneira, quem vai fazer observação, será o objetivo da observação em questão (Vamos voltar a este aspecto na exposição de Ana Lúcia). Sempre que possível, as observações dos professores e dos pais são verificadas pelos observadores mais treinados.

Quem é observado:

Os alunos: relatórios médicos e psicológicos com diagnósticos de "deficiência mental profunda" são de pouca valia para quem se pergunta: Como é esta criança? O que devo ensinar a ela? Portanto, inicialmente precisamos observar sistematicamente estas crianças, para fins de avaliação, na escola, e — na medida do possível — em suas casas, para uma posterior programação. É importante levar em conta sempre o contexto geral e colher o maior número de dados sobre este também.

Posteriormente, na escola, são feitos registros e avaliações do desempenho das crianças nas diferentes atividades programadas, assim como de comportamentos-problema. Em parte estes registros são quantitativos, em parte são descritivos. Os registros assim obtidos nos dão subsídios para a análise e eventual revisão de programações ou elaboração de procedimentos que visem lidar com situações-problema específicas.

Os professores: em relação aos professores, a observação é usada, da mesma maneira, para descrever sua atuação na situação de aula e na instituição, nas atividades de vida diária. Estas observações serão utilizadas a fim de dar-lhes "feedback", analisar comportamentos mais críticos ou situações mais críticas e procurar encontrar maneiras de uma atuação mais adequada. Ou seja, procuramos verificar também quais são, por assim dizer, os "comportamentos-problema" dos professores, que requerem análise e orientação. Vários instrumentos de avaliação da atividade dos professores e de outros membros da equipe já foram elaborados, substituídos, refeitos, nos anos decorridos.

Que tipo de registros é feito pelos psicólogos, pelos professores, pelos pais:

Todos aqueles que se ensina nos vários cursos de observação: registros de freqüência, registro cursivo, registro de eventos, registro da duração, registro de amostragem de tempo; para observação dos alunos, dos professores, dos pais em casa ou, eventualmente, na própria escola, ao trazerem ou buscarem seus filhos; para identificar acontecimentos especiais, para descrever dificuldades surgidas, para relatar procedimentos adotados.

O treino do observador e sua eficácia para a análise de situações-problema:

Durante vários anos uma equipe razoavelmente estável e bem treinada de educadores permitiu que se delegasse as observações dos alunos, o mais possível, a estes, possibilitando aos membros da equipe técnica basear-se nos dados trazidos pelos professores, para discussão, análise de programas e situações e comportamentos-problema. No entanto, diante da alta rotatividade de pessoal, que começou nos últimos anos, pelas condições sócio-econômicas atuais, os programas de treinamento de educadores e auxiliares sofreram em qualidade na instituição. Assim, algumas vezes as informações fornecidas pelos educadores eram úteis e permitiam ação conjunta, mas frequentemente os coordenadores psicopedagógicos não podiam fazer análises conclusivas a partir dos dados observacionais apresentados nem fazer planos de intervenção com base nos registros solicitados e feitos. Pensou-se que um vídeo poderia facilitar o trabalho da equipe, mas isto só é parcialmente o fato. Cada instrumento evidentemente tem suas vantagens e desvantagens. Para as análises requeridas na situação institucional, o uso do vídeo não permitiria a visão mais ampla e direta que o observador presente tem. Resolveu-se, então, mudar novamente a sistemática de trabalho, designando dois profissionais especificamente para fazerem observações sistemáticas nas salas de aula e em outras situações de rotina, tanto para dar "feedback" mais imediato para os professores e atendentes, como para detectar com maior clareza os problemas que surgiam, fossem dos alunos, dos educadores, da situação mais ampla, do material. Um dos profissionais tinha 15 anos na instituição e o segundo era uma psicóloga recém-formada, mas em cujo currículo – muito bom – constava um curso de observação, que sugeria garantir as capacidades para desempenhar as tarefas propostas. O que se verificou foi que, embora as observações da segunda observadora fossem "corretas", eram "estéreis", ou seja, ela não conseguia discriminar aspectos mais finos, necessários a uma boa análise funcional.

Isto nos mostra a importância de também focalizarmos o observador, seu repertório e sua experiência pessoal, seus eventuais viéses teóricos, que podem interferir e alterar as observações. Parece importante também – pelo menos para mim – não "enxugar" demais os registros. A objetividade nas situações de aplicação deve ser

discutida. Inferências devem, precisam ser feitas; muitas vezes elas podem ser analisadas em termos de dados observáveis ou da situação que a elas levou. (E vou mais longe, mesmo que se trate de alguma "impressão muito nítil" ela deve ser registrada, para não se perder. Levantar hipóteses — afinal — faz parte do nosso trabalho e é necessário em situações de intervenção).

Novamente foram feitas modificações e um novo planejamento foi feito pelo Setor de Modificação de Comportamento. E sobre isto Ana Lúcia vai falar.

Alguns pontos importantes a serem lembrados são apontados a seguir:

Sempre que observamos, devemos considerar o objetivo das observações. Os objetivos, tanto em clínica como em pesquisa, variam muito e essas variações influem diretamente na forma da observação que será usada. O objetivo de muitas pesquisas é desenvolver conhecimento generalizável, baseado em dados aceitáveis para a comunidade científica. Assim, observação é geralmente usada em pesquisa para descrever o comportamento de indivíduos ou grupos, como este comportamento muda no tempo (i.e., como função de tratamento ou manipulações experimentais), e/ou como o comportamento varia com as características ambientais. Fidedignidade, exatidão e validade são de enorme importância. Em contraste, em situações clínicas, o principal objetivo é determinar as dificuldades experienciadas pelo cliente e efetuar alguma mudança nestas dificuldades. Isto por sua vez requer identificar comportamentos-alvo, hipotetizar variáveis controladoras, selecionar uma estratégia de tratamento e monitorar os efeitos do tratamento (Nelson e Hayes, 1981). Além disto, é necessário que se desenvolva um sistema de observação que traga à tona, e de forma rápida, os problemas do cliente.

Na Instituição em que este trabalho se realiza foi elaborado um sistema de observação com os seguintes objetivos:

SETOR DE MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO

Objetivos:

A. Em relação ao aluno:

1. Observar o comportamento do aluno nas diferentes situações (sala de aula, pátio, etc.), quando solicitado pelo professor.

2. Solicitar registro do comportamento inadequado do aluno ao professor.

3. Analisar os dados disponíveis (em termos de ambiente físico, programação, medicamento, interação com o professor/auxiliar e colegas).

4. Elaborar programas de modificação ou alterar situações de acordo com os dados.

5. Observar o efeito do programa sugerido no comportamento do aluno.
6. Rever e modificar (se necessário) os procedimentos do programa.

B. Em relação ao professor:

1. Observar interação professor-aluno.
2. Dar "feedback" sobre o que está afetando o comportamento adequado/inadequado do aluno com base nos dados.
3. Treiná-lo a usar os procedimentos sugeridos no programa e a fazer os registros de controle.
4. Dar "feedback" sobre a sua adequação ao usar o procedimento.
5. Orientar e discutir leituras em relação aos tópicos relevantes.

C. Em relação a Coordenação Psicoeducacional e equipe técnica:

1. Mantê-los informados dos procedimentos sendo utilizados com os alunos.
2. Propiciar discussão sobre adequação de técnicas de modificação de comportamento.
3. Estabelecer em conjunto, critérios para interrupção do caso, uso de técnicas, etc.

D. Em relação aos pais:

1. Solicitar entrevista para esclarecimento de dúvidas.
2. Informá-los do procedimento sendo usado e as razões deste.
3. Orientá-los sobre como agir com os inadequados de seu filho, se estes estiverem ocorrendo em casa.

Os pedidos de observação são encaminhados pelos próprios professores, pais e/ou qualquer membro da equipe técnica. Esses pedidos são feitos a uma pessoa específica da coordenação que vai, in loco, observar o problema levando consigo uma folha de registro (Anexo 1), onde anotará dados gerais sobre o ambiente físico no momento da observação (disposição das carteiras, nº de alunos presentes e atividades realizada por cada aluno) e fará a descrição da observação. Ao terminar a observação, o coordenador faz um resumo desta, destacando as informações relevantes, levantando suas hipóteses acerca da situação, anotando as dúvidas que precisam ser eliminadas, bem como as orientações (mais gerais e urgentes) dadas ao professor e/ou auxiliar.

Se a queixa diz respeito a comportamentos inadequados de um ou vários alunos, além da observação descrita acima, o professor recebe uma folha de registro (Anexo 2) onde, por uma semana, registrará os antecedentes e os consequentes deste

comportamento. A partir daí, analisa-se em conjunto os dados do professor e do coordenador, hipotetiza-se as prováveis variáveis controladoras e se estabelece uma estratégia de intervenção. Quase sempre, para estabelecer esta intervenção é necessário realizar pequenas entrevistas com outros profissionais que lidam com o aluno (tais como médicos, fisioterapeutas, fonos, terapeuta ocupacional, etc.) ou com os pais, a fim de esclarecer dúvidas e adequar os procedimentos de intervenção. Então, novas observações são feitas pela coordenadora em sala de aula, agora com o objetivo de verificar a aplicação e eficácia proposta. Com o mesmo objetivo, o professor também continua registrando o comportamento durante todo o tratamento.

Uma vez analisados os dados e proposto um programa de intervenção, a sua implementação ocorrerá através de discussão, modelo e "feedback". O coordenador é então responsável por discutir o programa com o professor, dar modelo em sala de aula de como aplicá-lo, assistir à atuação do professor e comentá-la. Além disso, semanalmente ele fará observações nas salas de aula em que procedimentos especiais estiverem sendo utilizados.

Na fase de implementação do programa, outras folhas de registro são utilizadas pelo coordenador e pelo professor, visando facilitar a coleta de dados e ao mesmo tempo, torná-la mais específica.

A folha de registro (Anexo 3) um exemplo do tipo de registro feito pelo coordenador. Nela, ele anotará o comportamento (adequado ou não) do professor e do aluno em cada intervalo de 10 segundos de observação.

A folha de registro (Anexo 4) é usada pelo professor para detectar o momento do dia em que há uma taxa de ocorrência alta ou baixa do comportamento sendo modificado.

Todos os passos seguidos, desde a identificação do comportamento – alvo até os resultados obtidos com o procedimento, são anotados em uma ficha especial. Com isso se obtém um dossiê do aluno e uma medida de quais procedimentos estão sendo utilizados na instituição. Este dossiê é apresentado e discutido em reuniões de equipe técnica e entrevistas com pais e/ou médicos.

Apenas, como curiosidade, recentemente introduzimos na instituição uma nova folha de registro específica para as alunas adolescentes. Esta folha foi introduzida porque, com muita freqüência iniciávamos o percurso descrito anteriormente para resolvermos problemas de comportamento e no meio do caminho eles desapareciam.

Nossas observações mostraram então que, com essa população, muitas vezes os comportamentos inadequados parecem estar ligados ao período menstrual, sendo portanto, necessário observá-lo e descrevê-lo melhor.

Observação é útil no dia a dia da instituição não só para avaliar os programas de modificação de comportamento, como também para verificar a adequação dos procedimentos de treino acadêmico e social e o desempenho dos alunos nestes procedimentos. Apesar da observação ser uma ferramenta necessária em todas as atividades

da instituição, saber usá-la é um ponto crucial. Traçando um paralelo, creio que o observador deve se comportar na situação de observação como o técnico de futebol o faz ao assistir o jogo de sua seleção: este olha o jogo procurando as falhas e atuando para modificá-las. Seu comportamento é diferente do radialista que, apenas transmite o que vê.

Referências:

Kohlenberg, R.J. e Tsai, M. (1987). Functional Analitic Psychotherapy. In: N.S. Jacobson (Eds.), *Psychotherapists in Clinical Practice: Cognitive and Behavioral Perspectives*, New York: Guilford Press.

Nelson, R.P. and Hayes, S.C. (1981). Nature of Behavioral Assessment. In: M. Hersen and A.S. Bellack (Eds.). *Behavioral assessment: A Practical Handbook*, 2a. edição, New York: Pergamon Press.

Windholz, M.H. (1976). O uso da Observação num Programa de Modificação de Comportamento, *Ciência e Cultura*, Vol. 28 (1), 35-39.

Windholz, M.H. (1987). A Promoção de Pesquisas em Instituições: Sua Importância para a Formação de Pesquisadores e o Treinamento de Educadores em Projetos de Intervenção, *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 225-228.

ANEXO 1

FOLHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

SALA: PROFESSOR: ( ) MANHÃ ( ) TARDE

ALUNO: AUXILIAR

DATA DE OBSERVAÇÃO / / OBSERVADOR:

Anotar neste espaço a disposição física das carteiras/alunos/professor e auxiliar

AMBIENTE FÍSICO

PESSOAS PRESENTES: PROFESSOR ( )
AUXILIAR ( )

Alunos	Atividade realizada pelo aluno no início da observação.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

INÍCIO DA OBSERVAÇÃO: HS TÉRMINO: HS MIN.

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

Resumo da observação:
Informações relevantes
Providências a tomar:
Orientação p/professores e auxiliares:
Programa de modificação:

ANEXO 2

PROFESSOR

1. Pedidos de observação de comportamento inadequado de alunos serão aceitos quando acompanhados da folha de registro com definição do comportamento-problema e dados de Linha de Base (pelo menos de 3 dias). Para isso use-se a folha (anexo 1) onde deve existir dados sobre:

. nome do aluno
. comportamento problema ou inadequado
. dia e hora da ocorrência do comportamento problema
. descrição das situações antecedentes, comportamento e situação consequente.

Ex:

NOME: GISLENE		COMPORTAMENTO: JOGAR OBJETOS E AUTO-AGREDIR-SE		
DIA	HORA	ANTECEDENTE	COMPORTAMENTO	CONSEQUENTE
9/4/87	9:50	sentada em sua mesa com 1 jogo. Levan - tou-se e pegou outro	jogou os jogos no chão e começou a se bater primeiro tapas no braço, depois beliscões e depois mordidas	fiz sinal de não e pus suas mãos na mesa. Retirei brinquedos. Ficou sem.

ANEXO 3

NOME DO ALUNO: _____ DATA: ___/___/____ OBSERVADOR: _____

SITUAÇÃO: _____ INÍCIO: _____ HS TÉRMINO: _____ HS

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
COMPORTAMENTO DO ALUNO	ADEQUADO	DENTRO DA TAREFA																						
		FORA DA TAREFA																						
	INADEQUADO																							
COMPORTAMENTO PROFESSOR	VERBALIZAÇÕES	POSITIVA																						
		NEGATIVA																						
	CONTATO FÍSICO	POSITIVO																						
		NEGATIVO																						

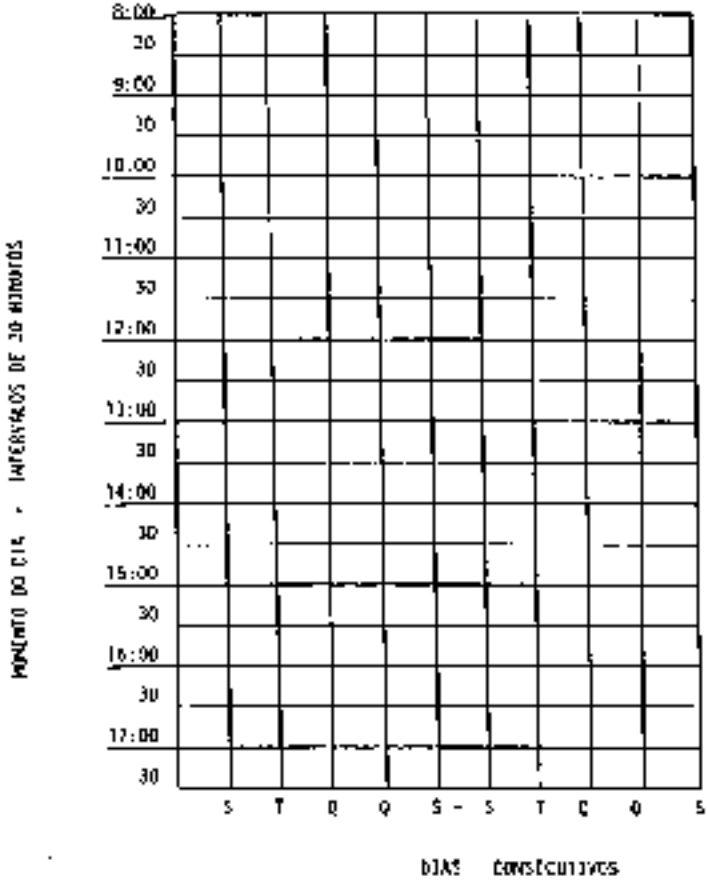
FITA BIPADA COM 10 SEGUNDOS DE OBSERVAÇÃO
5 SEGUNDOS DE REGISTRO

ANEXO 4

FOLHA DE REGISTRO

NOME: _____ PROFESSOR: _____

DATA: ____/____/_____



TAXA ZERO

TAXA BAIXA = 1 OCORRÊNCIA OU EPISÓDIO

TAXA ALTA = MAIS DE UMA OCORRÊNCIA OU EPISÓDIO

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO MÃE/CRIANÇA COM LESÃO CEREBRAL

LÚCIA VILADINO BRAGA
Hospital Sara Kubistichek - Brasília

Este estudo se propõe a apresentar um instrumento de observação da interação mãe/criança com diagnóstico de lesão cerebral.

A interação mãe/filho foi analisada a partir do modelo bidirecional de efeitos propostos por Bell (1964). Este autor propõe um modelo didático onde enfatiza a necessidade de se considerar tanto o efeito dos pais sobre os filhos como a influência do comportamento dos filhos sobre os pais. Moss (1967) afirma que a criança tende a agir de forma a aumentar ou diminuir o grau de estimulação oferecido pelo ambiente. Assim, a criança seria uma fonte de estímulos para a mãe ao mesmo tempo em que esta é uma fonte de estímulos para a criança (Rappaport, 1981). A reciprocidade na interação mãe/criança tem sido enfatizada por diversos autores, como por exemplo: Rheingold, 1969; Etzel e Gerwirtz, 1967; Brown, 1975; Ainsworth e Bell, 1974.

Com o objetivo de avaliar a interação mãe/filho, foi criado um instrumento composto por uma ficha de observação direta do comportamento (em anexo). Esta ficha é constituída por 4 categorias amplas:

- a mãe conversa com a criança em contato face a face;
- a mãe brinca com a criança adequadamente;
- a mãe acaricia o filho obtendo resposta socialmente considerada como "positiva";
- a mãe toca ou movimenta a criança.

Estas categorias emergiram após observação descritiva de 20 casos num total de 200 minutos de observação.

O critério básico considerado para os registros de interações é a resposta da criança ao comportamento da mãe, na medida em que o estudo foi baseado no modelo bidirecional de efeitos.

Por motivos metodológicos as categorias referem-se ao comportamento materno, no entanto estes são registrados na ficha apenas quando seguidos de um comportamento da criança "considerado socialmente como positivo".

Os registros são do tipo "intervalos de tempo de observação" registrando-se apenas se o comportamento ocorre ou não no intervalo de um minuto. Nesta ficha de observação podem ser registrados no máximo 4 comportamentos por minuto, cada qual em uma categoria. Para avaliar a interação mãe/criança é importante fazer no mínimo 3 observações de cada díade mãe/filho com distância de 15 dias entre elas, vi-

sando diminuir a influência de fatores relacionados a momentos específicos (como: humor, problemas pessoais, etc.).

Com o objetivo de verificar a concordância na observação das categorias de interação, foi retirada uma amostra aleatória de 20 casos de crianças com paralisia cerebral onde dois observadores preencheram simultaneamente uma ficha para cada caso (observações de 10 minutos). Nesta amostra foi encontrado um índice de concordância de 85% entre os dois examinadores.

Referências:

Ainsworth, M.S., Bell, S. Infant Mother Attachment and social development: socialization as a product of Reciprocas Responsiveness to signals. In: Richards M.P.M. *The Integration of a child into a social world*, 1974.

Bell, R.Q. Structuring parent-child interaction situations for direct observation. *Child Development*, *35*: 1009-1020, 1964.

Brown, J.V. Interactions of black inner city mothers with their newborn infants. *Child Development*, *46*: 677-686, 1975.

Moss, H.A. Sex, age and state as determinants of mother-child interactions. *Merril-Palmer quarterly*, *13* (1): 19-36, Jan. 1967.

Rappaport, C.R.; Fiori, W.R., Herzberg, E. *A Infância Inicial. O Bebê e sua Mãe*, (vol. 2). São Paulo, EPU, 1981.

Rheingold, H.L. The Social and Socializing Infant. In: Goslin, D.A. *Handbook of Socialization and Research*. Chicago, Rand McNally and Company, 1969.

NOME:_____ Nº de Identificação:_____

Data:_____ Hora:_____ Nº da observação:_____ Observador:_____

INTERAÇÃO MÃE/CRIANÇA

Categorias: Tempo:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. A mãe conversa com a criança em contato face à face										
2. A mãe brinca com a criança adequadamente										
3. A mãe acaricia o filho obtendo resposta positiva da criança										
4. A mãe toca ou movimenta a criança de forma adequada às suas limitações motoras										

SIMPÓSIO 9

CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

- A formação de pesquisadores em educação especial.
  Leila Regina de Paula Nunes

- Treinamento de paraprofissionais em educação especial: sistema de monitoria.
  Maria Amélia Almeida

- A formação de professores especializados no ensino de deficientes.
  Sadao Omote

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LEILA REGINA DE PAULA NUNES
Universidade Federal de São Carlos

A formação de recursos humanos em educação especial, no Estado de São Paulo, recebeu novas diretrizes no início da década de 70 quando a Deliberação no 15/71 do Conselho Estadual de Educação passou a exigir a formação universitária para professores de ensino especial. Surge, então, a habilitação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia, oferecida inicialmente por instituições particulares e, a partir de 1977, pelas escolas estaduais de ensino superior (Omote, 1988).

Se, por um lado, neste dispositivo legal, era reconhecida a necessidade de melhor habilitar o educador especial, por outro, era levantada, indiretamente, a questão da própria formação do docente universitário responsável agora pela qualificação deste profissional. Foi com o objetivo de atender a esta nova demanda que o Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos criou o Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE) em 1978. No entanto, em seu projeto de implantação, não só a carência de docentes universitários foi considerada. Observou-se também a extrema escassez tanto de pesquisa na área quanto de modelos mais adequados de atendimento e educação de indivíduos especiais. A isto se acrescenta a carência de assessoramento especializado às instituições existentes e a implantação e execução de programas novos, oficiais ou não, na área da Educação Especial (Souza, Guidi, Prado & Prado Jr., 1982). Desta forma, a partir de uma formação polivalente, pretendia-se que estes mestres fossem habilitados a formar recursos humanos, desenvolver pesquisas na área, além de assessorar programas individuais e institucionais de Educação Especial. Ao longo destes dez anos, o Programa de Mestrado da UFSCar, credenciado em 1985, formou 48 mestres em Educação Especial, contou com o envolvimento de quase 40 docentes, teve sua estrutura inicial reformulada e tem sido ele próprio objeto de investigação.

Três estudos, que tiveram o PMEE como principal foco de atenção serão apresentados a seguir com o objetivo de fornecer subsídios para posteriores reflexões sobre a formação do pesquisador na área. O primeiro se refere a descrição de algumas das condições sob as quais estes mestres foram formados. Analisando informações relativas ao período de 1978 a 1987, Dias, Goyos, Ferrari, Dall'Alba, Santos e Omote (1987) concluíram que: 1. A produção das dissertações só surgiu, de maneira crescente e uniforme, cinco anos após o início do Programa, período que coincide com o prazo regularmente previsto. 2. A maior parte das dissertações foi orientada por professores permanentes do Programa, os quais possuíam vínculo empregatício com a UFSCar.

3. Houve uma tendência a redução do tempo necessário para concluir a dissertação (tempo entre a matrícula e a defesa). 4. O número de alunos bolsistas aumentou a partir dos anos de 1982 e 1986, principalmente devido ao aumento de bolsas oferecidas, pelo CNPq e CAPES na modalidade de demanda social. 5. O número de alunos matriculados tem se reduzido, mas o número de desistentes também seguiu a mesma tendência. (Cabe informar aqui que em 1988 houve um novo aumento na matrícula de alunos).

O segundo estudo, igualmente conduzido por Dias *et al.* (1987), teve por objetivo descrever como os autores das dissertações se referiram aos locais em que seus dados foram coletados, as fontes destes dados e aos objetivos de seus estudos. Utilizando 38 dissertações, como fonte de dados, os autores revelaram que: 1. Houve uma variedade de locais onde os estudos foram realizados. Contudo, o local mais frequente foi a sala de aula tanto de escolas especiais quanto de escolas regulares. Outros locais escolhidos foram a residência dos sujeitos, instituições beneficentes, clínicas ou centros de reabilitação, laboratório da UFSCar e comunidade. 2. A fonte de dados mais frequentemente usada foram crianças, seguida de profissionais, pais, alunos e documentos gerais (escolas, testes, artigos, legislação, currículos, planos e programas de ensino). 3. Dentre as crianças que serviram como sujeitos de investigação, as portadoras de Síndrome de Down e outras com atraso no desenvolvimento foram as mais numerosas. Crianças de primeira série e de famílias de baixa renda, portadoras de deficiência física, crianças com repetência escolar, com erro na articulação de fonemas e crianças normais estiveram também representadas. 4. Os profissionais mais frequentemente consultados como fonte de dados foram os professores, seguidos de outros ligados à área de ensino, à área da saúde e psicólogos. 5. As investigações trataram dos seguintes temas, apresentados em ordem decrescente de freqüência: a) questões referentes a aspectos de ensino-aprendizagem, b) caracterização de posturas, ações ou interações específicas, c) aspectos relativos à dinâmica institucional, d) formação ou atuação de profissionais, e) aspectos relativos ao desenvolvimento de crianças, f) discussão do conceito de deficiências mental e g) análise de questões verbais e linguísticas.

No terceiro estudo, Duran, Toresan, Goyos e Tunes (1985) analisaram o conteúdo das ementas e objetivos das disciplinas, à luz da estrutura global do Programa, e concluíram que: 1. O conteúdo de algumas disciplinas era excessivamente abrangente, não permitindo o aprofundamento esperado. Os critérios empregados para diferenciar disciplinas de concentração e complementares eram nebulosos. 2. A grade curricular era rígida, dificultando introduzir alterações necessárias em função de mudanças infra-estruturais. 3. Aspectos relevantes da Educação Especial, como a questão da institucionalização, não eram devidamente tratados. 4. A formação do pesquisador e do técnico especialista assim como a do docente universitário vinha se processando de modo incompleto. 5. O Programa vinha sendo cursado como se tivesse duas etapas distintas e independentes – as disciplinas e a dissertação. 6. A aproximação do mestrando com

seu orientador ocorria quase sempre neste segundo momento, restringindo-se assim as oportunidades para um melhor ajuste entre os interesses de ambos. Esta importante tarefa do orientador, qual seja a de formar o pesquisador, era, deste modo, realizada solitariamente e em exíguo período de tempo.

A partir destas constatações, procedeu-se a reformulação da estrutura e funcionamento do PMEE, contando com a colaboração de todos os docentes. As diretrizes norteadoras desta reestruturação são apresentadas a seguir. a) As disciplinas devem envolver atividades que efetivamente capacitem o mestrando a atuar como técnico especialista, formador de recursos humanos e, sobretudo, pesquisador. b) O eixo central da formação deste profissional, com tripla atribuição, deve se voltar para os reais problemas da Educação Especial no Brasil. c) Há que se considerar, nesta nova estrutura, as peculiaridades dos recursos humanos existentes potencializando o aproveitamento dos mesmos. d) A estrutura proposta deve ser flexível, de modo a atender a novas exigências oriundas não somente da própria evolução do conhecimento quanto das mudanças conjunturais tão frequentes na universidade brasileira.

O elemento básico desta proposta é o chamado núcleo de pesquisa. O núcleo é entendido como um grupo de professores e alunos reunidos em função de uma linha de pesquisa comum, visando ao desenvolvimento de projetos individuais e grupais de investigação vinculados a essa linha, e a formação de novos pesquisadores através de sua participação, nesses projetos, em diferentes graus, sob a orientação de um dos professores do núcleo (Plano de Reformulação da Estrutura e Funcionamento do PMEE, 1985, p. 5). Os trabalhos, dos alunos e professores são articulados em função de seu núcleo de pesquisa. Há atividades desenvolvidas de acordo com exigências gerais do Programa, que são, deste modo, compartilhadas por todos os alunos, enquanto outras são selecionadas a partir das necessidades e interesses de cada núcleo. O aluno já começa a se envolver com seu próprio projeto de pesquisa, sob a orientação dos componentes de seu núcleo, já no segundo semestre letivo. De acordo com a nova estrutura curricular, as atividades e disciplinas estão divididas em três grupos: introdutório, fundamental e complementar. No primeiro são reunidas as atividades que permitem a discussão de questões básicas do conhecimento científico, de conceitos fundamentais em Educação Especial e do estado da arte da Educação Especial no Brasil. O segundo grupo envolve atividades diretamente voltadas à formação para o ensino e para a pesquisa. O terceiro grupo reúne atividades que preenchem lacunas na formação dos alunos e/ou ampliam a sua formação em áreas de sua opção. Atualmente, o Programa está composto por cinco núcleos de pesquisa assim denominados: Prevenção e intervenção em educação especial, Institucionalização do indivíduo especial, Processos básicos de aprendizagem, Práticas educativas: processos e problemas e Análise de processos e procedimentos em instituições universitárias. Encontram-se envolvidos nestes núcleos 40 alunos e 21 professores, com diferentes graus de participação. A grande maioria dos docentes, entretanto, oferece disciplinas e orienta dissertações, além de desenvolver atividades de extensão junto à comunidade.

Uma reflexão sobre as análises relatadas e a própria experiência como professora do PMEE revela que tem havido, por parte do corpo docente, uma constante preocupação em avaliar sistematicamente o Programa. Estas avaliações tem provocado mudanças que parecem tanto favorecer o alcance dos objetivos de formação do pesquisador, do docente e do especialista quanto o de melhor aproveitar os recursos humanos disponíveis na UFSCar e em outras universidades como a FFCL Ribeirão Preto - USP, a UNESP de Marília e a Univ. Estadual de Londrina. Pesquisadores destas instituições tem sido incorporados aos núcleos, participando dos seminários de pesquisa e orientando teses. A atual estrutura do Programa tem proporcionado o envolvimento precoce dos alunos com pesquisa, oferecendo-lhes oportunidade de trabalhar como assistente junto a docentes do seu núcleo. Deste modo, o mestrando aprende a pesquisar pesquisando como um membro efetivo de um grupo de trabalho. O crescente número de bolsas tem, evidentemente, favorecido a dedicação integral do aluno ao Programa. Este contato contínuo e sistemático entre alunos e docentes propicia um maior conhecimento, por parte do orientador, das habilidades e limitações do mestrando, facilitando assim a tarefa de orientação da dissertação. Em que pese as vantagens da organização em núcleos, reconhece-se a necessidade de maior intercâmbio entre os mesmos sob pena de esfacelamento do Programa.

A realização anual dos Ciclos de Estudos do PMEE tem promovido maior aproximação do Programa junto a outros pesquisadores, a instituições de ensino especial e aos órgãos governamentais. Além de oferecer oportunidade para treinamento do aluno em apresentação de trabalho científico, o Ciclo favorece, sobremaneira, a divulgação da produção discente e docente do Programa. Os Ciclos vem se transformando, aos poucos, em verdadeiro forum de análise e debate sobre os problemas da Educação Especial, contando a cada ano com crescente participação de profissionais de vários estados brasileiros.

A formação do docente universitário, um dos objetivos do Programa, poderia ser realizada de forma mais adequada, se o mestrando tivesse oportunidade real de oferecer, nos seus últimos semestres, sob a orientação de docentes do Programa, cursos de extensão e de especialização a professores e demais paraprofissionais da Educação Especial. Do mesmo modo, a formação do técnico especialista ganharia novo impulso se ao currículo fosse incorporada a prática de ensino de excepcionais, obrigatória para todos os alunos e devidamente supervisionada por docentes dos núcleos.

Finalmente, deve-se incentivar a continuação de estudos que tenham o PMEE como o próprio foco de atenção no sentido de garantir-lhe um constante aprimoramento. Cabe informar aqui que presentemente duas destas investigações estão sendo conduzidas. Na primeira a nova estrutura e funcionamento do Programa está sendo avaliada a partir de relatos verbais dos docentes e atuais alunos. A segunda objetiva descrever as características pessoais dos egressos do PMEE, investigar como eles avaliam variados aspectos do Programa e caracterizar sua atual vida profissional. Tais dados permi-

tição constatar se os objetivos últimos que o Programa propôs estão efetivamente sendo alcançados.

Referências:

Dias, T., Goyos, A.C., Ferrari, C., Dell'Aira, L., Santos, L. & Omote, S. (1987). Caracterização da produção científica do Programa de Mestrado em Educação Especial: Dissertações de Mestrado. Trabalho apresentado no IV Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, S. Carlos.

Omote, S. (1988). Formação de professores especializados no ensino de deficientes. Anais da XVIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Plano de Reformulação da Estrutura e Funcionamento do Programa de Mestrado em Educação Especial (1985). S. Carlos: Universidade Federal.

Souza, D., Gaidi, M., Prado, L. & Prado Jr. (1982). Programa de Mestrado em Educação Especial: Organização e perspectivas – Relatório cumulativo 1978-1982. S. Carlos: Universidade Federal

TREINAMENTO DE PARAPROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: SISTEMA DE MONITORIA

MARIA AMÉLIA ALMEIDA
Universidade Estadual de Londrina

A maioria dos professores reclamam da falta de tempo para oferecer maior assistência às crianças que enfrentam dificuldades em sala de aula. Logo, uma estratégia que professores poderiam empregar para melhor atender às necessidades individuais de seus alunos, seria o uso de sistemas de monitoria.

A literatura vem mostrando que crianças tem ensinado outras crianças através da história. Segundo Wright (1960) evidências bem documentadas mostram sistemas de monitoria já bem estruturadas desde as Escolas Hindus do 1 ^{0} século, ao professor Romano Quintiliano que em seus escritos no "Instituto Oratória" já indicava que crianças podem aprender com crianças mais velhas. No século XVII, Comenius, na "Didática Magna" ressaltava "aquele que ensina outro, ensina a si mesmo" (Gartner, 1971).

No início do século XIX, a filosofia de envolver alunos no processo de ensinar teve um impacto muito forte na educação Britânica. O sistema de Bell-Lancaster teve sua origem no trabalho desenvolvido por Andrew Bell, em Madras na Índia. Os relatórios de Bell, publicados em 1956, indicaram que o uso de crianças mais velhas para ensinar as mais novas, não apenas foi bem sucedido ao oferecer instrução elementar, como também melhorar o comportamento dos alunos (Allen, 1976). O sistema de Bell foi então aceito entusiasticamente por Joseph Lancaster, que o adotou em sua escola. Nesse sistema, o professor instruía um grupo de alunos, que por sua vez ajudavam as crianças menores em suas lições (Gartner, 1971). O sistema de monitoria teve um grande impacto internacional. Por muitas décadas, no século XIX, a filosofia de Lancaster, recebeu grande aceitação na organização de educação em massa em vários países (Kaltle, 1973). Ao final do século XIX, no entanto, o sistema de monitoria começou a enfrentar problemas. A maioria das escolas usavam estudantes como professores por razões econômicas, isso teve como conseqüência a deteriorização do sistema levando o mesmo ao descrédito total (França, 1982).

No início do século XIX, no entanto, a popularidade do sistema de monitoria ressurge. Muitos educadores ao redor do mundo começaram a desenvolver programas que envolvia o treinamento de crianças para ensinar outras crianças. Na União Soviética por exemplo, uma classe de alunos adotava outra classe de alunos menores. As escolas maternais na Inglaterra, eram adotadas pelas escolas de 2 ^{0} grau, formando assim o "grupo familiar". Em Cuba, foi desenvolvido o programa "cada um ensina um", nos

Estados Unidos, surgiram programas como "Mobilização para a juventude", onde alunos de escolas de 2.º grau ajudavam as crianças das escolas de 1.º grau em suas tarefas de casa. Surgiu também o programa "juventude ensinando a juventude" onde adolescentes com baixo rendimento escolar eram treinados e remunerados para agirem como tutores de alunos de escolas de 1.º grau do mesmo nível sócio-econômico. O programa tinha como objetivo atender a duas necessidades desses adolescentes: desemprego e baixo rendimento acadêmico.

Com a finalidade de verificar até que ponto os procedimentos dos sistemas de monitoria têm sido usados com pré-escolares em Educação Especial, Almeida (1985) realizou uma revisão de literatura, onde analizou 26 estudos experimentais. A autora concluiu que a maioria dos estudos treinou pré-escolares não deficientes mentais a agir como modelos para outros pré-escolares, deficientes mentais. Em quantidade menor, crianças não deficientes mentais também foram treinados para ensinar seus colegas deficientes mentais, através de instigação física, verbal e gestual be, como mediar reforço quando a situação assim o exigia. Numa quantidade menor ainda, as crianças não deficientes também foram treinadas para interagir socialmente com seus pares não normais. Almeida (1985), enfim concluiu que a maioria dos estudos (+ de 80%) treinou crianças normais a agir como tutores de seus colegas deficientes, cuja idade regulava com a sua. Portanto, poucuíssimos estudos treinaram outros deficientes a servirem como tutores, bem como pessoas mais velhas (adolescentes e adultos) a agirem como tutores.

Em uma outra revisão de literatura Almeida (1987) constatou que adolescentes com deficiências leves e moderadas também podem servir de modelo e ensinar deficientes mentais severos habilidades de linguagem e vida diária. Quanto aos adultos deficientes mentais, a autora verificou que eles têm sido treinados para agirem como pais adotivos de crianças institucionalizadas, serem melhores pais para seus próprios filhos, e a fazer companhia para pessoas idosas. As experiências desta autora com relação ao tipo de trabalho acima descrito, inicia-se incidentalmente em 1981, quando a autora convida crianças de 5.ª a 6.ª série para brincar com as crianças da APAE. Nessas brincadeiras as crianças normais eram incentivadas a ensinar as crianças deficientes a jogar bola queimada, futebol de salão, amarelinha, etc. Em pouco tempo, os alunos da APAE, já participaram dos torneios de futebol de salão, bola queimada e gincanas na cidade juntamente com as outras crianças normais. Aos poucos, algumas dessas crianças foram levadas para a sala de aula e em 1983, Almeida relata um estudo em que através de uma linha de Base múltipla, uma criança normal foi treinada a servir como modelo para uma criança deficiente mental com problemas sérios de linguagem. Durante as sessões treinamento, a criança normal modelava as respostas para a criança deficiente mental, que a imitava. O estudo demonstrou que a criança deficiente mental muito se beneficiou com o programa uma vez que foram observados ganhos acentuados em termos de linguagem.

Alguns anos depois Almeida, Nunes, Shores e Warren (1985) treinaram três adolescentes que frequentavam a 7ª e 8ª séries a usar as técnicas de ensino incidental (Almeida, 1988) durante as refeições com três crianças deficientes mentais com atrasos severos de linguagem durante as refeições. Foi demonstrado que as crianças deficientes mentais muito se beneficiaram com o programa, uma vez que ao final do mesmo, estavam falando mais espontaneamente, solicitando os utensílios e o alimento desejado usando inclusive uma linguagem mais elaborada com a inclusão de artigos, adjetivos e preposições.

Com o objetivo de reaplicar esses estudos, Almeida (1987) treinou 3 deficientes mentais adultos que trabalhavam como atendentes numa pré-escola para deficientes mentais a também usarem a técnica de ensino incidental com três pré-escolares deficientes mentais com atrasos severos de linguagem. Os resultados desse estudo foram os mesmos alcançados no estudo anterior, ou seja, as crianças deficientes mentais também terminaram o estudo falando mais espontaneamente e os tutores deficientes mentais conseguiram usar as técnicas através do uso de modelos, mandos, instrução para verbalizar e reforço. Ao se comparar os dois estudos (tutores adolescentes e tutores deficientes mentais adultos), a diferença está na duração de cada um. Os tutores deficientes mentais levaram quase o dobro do tempo para treinar seus sujeitos, mas em termos de qualidade, os ganhos foram os mesmos que os estudo com os tutores adolescentes normais.

Mais recentemente, Santos e Almeida (1988) treinaram três alunas do 3º ano do curso de magistério, que por sua vez treinaram suas colegas de classe a usar as técnicas do "projeto MORE" e "ajuda graduada" para ensinar habilidades de vida diária para 6 crianças deficientes mentais matriculadas numa Escola da APAE. Os resultados demonstraram os benefícios óbvios que cada criança recebeu, além de demonstrar o alto interesse, durante todo o programa, por parte das alunas de magistério. Quatro dessas alunas continuam na APAE como estagiárias, pois pretendem fazer o exame de seleção para ingresso no próximo ano. Um outro fato interessante do estudo foi que a análise da tarefa usada pelos alunos de magistério para treinar os alunos a amarrar sapatos foi adotada por várias professoras da escola, que às vezes "pediam uma mãozinha" para as normalistas quanto ao uso das técnicas. Essas poucas experiências vivenciadas pela autora, demonstraram que tanto crianças normais, quanto adultos deficientes mentais, bem como tutores adolescentes e futuras professoras poderão ser perfeitamente treinados para atuarem como tutores para crianças deficientes mentais.

Com isso, os professores de escolas especializadas poderiam contar com mais essa mão-de-obra, podendo desenvolver treinamentos individuais em linguagem, AVD, e outras habilidades necessárias dos deficientes mentais.

Referências:

Allen, V.L. *Children as teachers: theory and research on tutoring*. New York, Cademic hers, 1976.

Almeida, M.A. *Benefícios para crianças Excepcionais no convívio com crianças normais*. Trabalhos apresentado no XI Congresso de Federação Nacional das APAEs, 22/07/1983, Fortaleza, Ceará.

Almeida, M.A. *Courage and peer tutoring among preschool handicapped children: An overview*. Unpublished major area paper, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.

Almeida, M.A., Nunes, L.R., Shores, R.E. e Warren, S. *Adolescent tutores as language mediators for young language - delayed children*. Paper presented at the annual convention of Applied Behavior Analysis, Columbus, Ohio, 1985.

Almeida, M.A. *Adult mentally retarded persons a language mediators for young handicapped children*. Dissertação de Doutorado, Universidade Vanderbilt, Nashville, Tennessee.

Almeida, M.A. *O Ensino de linguagem funcional para indivíduos especiais*. Trabalho apresentado na XVIII. Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, 1988.

França, V.M. *Peer tutoring among behaviorally disordered students: Academic and social benefits to tutor and tutee*. Dissertação de Doutorado, Universidade Vanderbilt, Nashville, Tennessee.

Gartner, A., Kohler, M.C. e Riessman, F. *Children teach children: Learning by teaching*. New York: Harper e Row, 1971.

Kaestle, C.F (ed.). *Joseph Lancaster and the monitorial school movement*. New York, Teachers College Press, 1973.

Santos, M.L. e Almeida, M.A. *Alunos do Curso de magistério como tutores em habilidades de vida diária para deficientes mentais*. Trabalho não publicado (1988).

Wright, B. Should children teach? *Elementary School Journal, 60*: 353, 1960.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS NO ENSINO DE DEFICIENTES

SADAO OMOTE
Universidade Estadual Paulista

Há, no Estado de São Paulo, cerca de 15 cursos de formação de professor de deficiente, criados a partir do início da década de 70. É preciso, então, examinar brevemente o cenário de dispositivos legais e de alguns fatos históricos que determinou o aparecimento de tais cursos.

Sob a influência da Lei 5540 de 28/11/68, surge o Parecer CFE nº 252/69, onde aparece expressamente a Educação de Excepcionais como uma das habilitações específicas possíveis do Curso de Pedagogia. No Estado de São Paulo, a Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação passou a exigir a formação de professores de deficientes em nível de cursos universitários, o que resultou na descontinuidade dos cursos que até então formavam professores especializados em nível de 2º grau.

Diante de tal situação e dentro do clima de expansão da rede particular de ensino superior, começaram a surgir os primeiros cursos de formação de professor de deficiente, todos pertencentes a escolas particulares. Os resultados eram insuficientes quantitativa e qualitativamente para atender à demanda, sobretudo na rede oficial de ensino de 1º grau.

Assim, em 1975, um grupo de trabalho elaborou um estudo sobre a formação de professor de Educação Especial, concluindo pela indicação de providências urgentes no sentido de implantar, em 1976, a Habilitação em Educação Especial nas escolas estaduais de ensino superior. Esse grupo chegou a elaborar uma proposta curricular nas áreas de Deficientes Mentais e de Deficientes Visuais, propondo a criação da Habilitação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, São José do Rio Preto e Marília.

Com a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", em 1976, reunindo as escolas estaduais de ensino superior, foram extintos os cursos de Pedagogia de Franca e de São José do Rio Preto. Face à nova realidade universitária, foi criada, em 1976, a Comissão de Educação Especial na recém criada UNESP para tratar da reformulação e adequação do projeto apresentado por aquele grupo de trabalho. Essa Comissão recomendou a implantação de um Centro de Educação Especial na UNESP, junto a uma Faculdade de Educação. O Campus de Marília, cujo Curso de Pedagogia não fora extinto quando da criação da UNESP, foi escolhido para iniciar, então, a Habitação em Educação Especial. Assim, em 1977, teve início a Habilitação nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais. Em 1980, foi implantada a área

de Deficientes da Audiocomunicação. Em 1986, foi criada a Habilitação na área de Deficientes Físicos, porém não foi ainda implantada, pois os docentes não puderam ser contratados.

Os primeiros cursos de formação de professores de deficientes, no Estado de São Paulo, surgiram no início da década de 70, vinculados a instituições particulares de ensino universitário. Desse fato decorrem algumas situações que dificultam a adequada formação desses professores, conforme apontou Enumo (1985) em seu estudo sobre as características administrativas e curriculares dos cursos de formação de professores de deficientes mentais no Estado de São Paulo. A autora apontou, entre outras dificuldades, a forma de contratação de docentes por hora-aula, o que os leva a manterem contato com a escola e alunos somente no seu período de aula; a ausência de projetos pedagógicos na maioria dos cursos; pouca carga horária de estágios supervisionados, cuja prática é ainda mais prejudicada, pois a maioria dos cursos funciona no período noturno, enquanto que funcionam durante o dia as classes especiais onde os alunos devem fazer parte dos estágios; a situação precária das bibliotecas da maioria das escolas, com irrisória bibliografia disponível aos alunos e professores.

Esse quadro sugere que a formação de professores de deficientes pode estar longe de ser satisfatória para atender às necessidades de alunos especiais que, por diferentes razões, não são escolarizados através de procedimentos de classes comuns e precisam ser encaminhados às classes especiais. Somado a isto, há inúmeros problemas relacionados ao próprio diagnóstico da deficiência mental, cujos procedimentos de avaliação e encaminhamento comportam muitos problemas sociais que frequentemente levam à identificação de uma criança como deficiente mental, em função de características que não têm relação com a deficiência mental. Isto vem sendo amplamente evidenciado em diversos estudos realizados em diferentes cidades brasileiras (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschalick, 1981; Rodrigues, 1982 e Schneider, 1974).

Nesse processo de identificação e tratamento distintivo de determinados alunos como sendo deficientes, o professor precariamente formado pode, até sem querer e sem saber, funcionar como um agente a legitimar socialmente a condição e o rótulo de deficiente que são atribuídos àqueles alunos. Isto pode acontecer através da prática pedagógica do professor especializado que, acreditando estar no próprio aluno e somente nele as razões do fracasso escolar, acaba tratando-o distintivamente na medida em que lança mão de recursos especiais com o propósito de remediar as dificuldades que supostamente estão no aluno. Semelhante utilização de recursos especiais pode significar, muitas vezes, um distanciamento do aluno em relação a classes comuns. A esse respeito, no seu estudo sobre a identificação de problemas relativos ao atendimento, pelos recursos de Educação Especial, das "necessidades de crianças que, por diferentes razões, são excluídas dos cursos regulares de ensino de primeiro grau" (p. 28-29), Dal Pogetto (1987) concluiu que a classe especial, com seus alunos especiais e professor especializado, sofre isolamento tanto físico quanto social no ambiente

escolar, que a mantém marginalizada no interior da escola, constituindo um grupo à parte dentro da comunidade escolar.

Esses problemas podem contribuir para legitimar socialmente a condição de deficiente de determinados alunos e criar-lhes condições efetivas para a sua marginalização. Essa preocupação se justifica ao notar que, no estudo de Dal Pogetto (1987), não se verificou em nenhum dos professores entrevistados qualquer indício de questionamento do processo educacional como um dos possíveis determinantes do fracasso escolar. Esses professores localizaram as causas do fracasso escolar exclusivamente nas crianças, apontando especialmente as condições sócio-econômicas e familiares delas. Além disto, esse estudo apontou que, embora alguns professores entrevistados tivessem indicado como objetivo da classe especial a integração do aluno deficiente à classe comum, nenhum deles realizava o planejamento das atividades didáticas no início do ano em conjunto com o professor de classe comum. Possivelmente em consequência, pelo menos em parte, desse procedimento, uma das dificuldades encontradas por ocasião do encaminhamento de alunos para classes comuns, segundo todos os professores entrevistados, é a não aceitação daqueles alunos pelos professores de classes comuns. Desse modo, o ciclo se completa estabilizando esses alunos na condição social de deficientes, pelo menos enquanto permanecerem na escola.

Muita coisa é necessária para que o professor especializado tenha condição de atuar no sentido de reverter esse processo de tratamento de aluno com dificuldades escolares simplesmente como aluno deficiente mental. É necessário, por exemplo, remover as fontes de dificuldades apontadas por Enumo (1985) em relação à maioria dos cursos de formação de professores de deficientes. Devem ser criadas condições que favoreçam a realização de pesquisas na área da Educação Especial, de modo que a formação desses professores não precise basear-se em um número limitado de manuais que transmitem conhecimentos nem sempre adequados para o tipo de formação de que os nossos professores de deficientes necessitam. Esses professores precisam atuar na rede pública de ensino de 1º grau, que funciona com características institucionais peculiares e onde vigem conceitos particulares de deficiência e de Educação Especial. Os professores especializados precisam receber formação que os capacite a realizar o seu trabalho dentro desse contexto institucional que se constitui numa fonte de determinantes da marginalização de alunos identificados como deficientes.

A existência de um Curso de Pós-Graduação em Educação Especial (o Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos), já com 10 anos de funcionamento e com a presença cada vez mais marcante no cenário da pesquisa e da formação de pessoal de alto nível em Educação Especial, bem como a incipiente participação de outras Unidades Universitárias públicas (a Faculdade de Educação da USP, a UNESP de Araraquara e a Faculdade de Educação da UNICAMP), além da UNESP de Marília que já funciona há 12 anos, na formação de professores especializados no ensino de deficientes, podem indicar alguma possibilidade de se

criarem condições mais favoráveis para a capacitação de recursos humanos em Educação Especial.

Referências:

Almeida, C.S. *Análise dos Motivos de Encaminhamento de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de Primeiro Grau.* São Carlos, Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 1984 (Dissertação de Mestrado).

Dal Poggetto, M.T.D.F. *Como Professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual de Ensino Percebem sua Atuação Profissional.* São Carlos, Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 1987 (Dissertação de Mestrado).

Denari, F.E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis.* São Carlos, Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 1984 (Dissertação de Mestrado).

Enumo, S.R.F. *A Formação Universitária em Educação Especial - Deficiência Mental - no Estado de São Paulo: suas Características Administrativas, Curriculares e Teóricas.* São Carlos, Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 1985 (Dissertação de Mestrado).

Paschoalick, W.C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças de Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília.* São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981 (Dissertação de Mestrado).

Rodrigues, O.M.P.R. *Caracterização de Implantação e Funcionamento de Classes Especiais e Caracterização das Condições de Avaliação de Classes Regulares de 1ª Série de 1º Grau, para Fundamentar uma Proposta de Intervenção.* São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1982 (Dissertação de Mestrado).

Schneider, D. "Alunos Excepcionais": Um Estudo de Caso de Desvio. Fin Velho, G. (Organizador) *Desvio e Divergência: Uma Crítica da Patologia Social.* Rio de Janeiro-Zahar Editores, 1974, pp. 52-81.

SIMPOSIO 10

CONDIÇÕES AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL

- Uma abordagem ergonômica do mobiliário escolar.
  Francisco de Paula Nunes Sobrinho

- Organização espacial da área de atividades livres em creches.
  Mara Ignez Campos de Carvalho

UMA ABORDAGEM ERGONÔMICA DO MOBILIÁRIO ESCOLAR

FRANCISCO DE PAULA NUNES SOBRINHO
Universidade Federal de São Carlos

Introdução:

Um grupo considerável de pesquisadores está direcionando os seus estudos para as relações entre o tipo de *design* do mobiliário cadeira-mesa e o repertório comportamental exibido pela população em idade escolar. Com efeito, as investigações científicas resultaram na identificação de associações entre o *design* da carteira escolar e problemas médicos, conforme aponta Soares (1988); conforto e fadiga (Mandal, 1982); biomecânica da posição sentada (Chaffin e Andersson, 1984); *design* do mobiliário (Hira, 1980 e Opsvick, 1983); acidentes e comportamento disruptivo em sala de aula (Nunes, Almeida, Hendrickson e Lent, 1985); atividade motora e desempenho acadêmico em crianças hiperativas (Nunes, 1985); comportamentos disruptivos e rendimento acadêmico (Nunes, Nunes, Praetzel e Duarte, 1988); compatibilidade entre o *design* do mobiliário cadeira-mesa e a posição sentada (Nunes, Fonseca e Ávila, 1987).

Considerando-se o volume de trabalhos científicos endereçados ao tema da ergonomia do mobiliário escolar, o grau de compatibilidade entre o usuário e o sistema cadeira-mesa atinge níveis críticos, conforme relatado em artigo na Revista Nova Escola, número 20, abril, 1988, páginas 12 a 17:

> *"Aluno sofre em sala de aula. Ele passa horas sentado em carteiras muitas vezes inadequadas para seu corpo, adquire vícios de postura e até corre o risco de acabar com uma lesão na coluna. Tudo isso poderia ser evitado. . ."*

Entretanto, as autoridades educacionais e os responsáveis pela fabricação desse mobiliário, de uma maneira geral, permanecem alheios e insensíveis aos resultados dessa linha de pesquisa.

QUATRO PROJETOS DE PESQUISA SOBRE MOBILIÁRIO ESCOLAR: RESUMOS

Projeto 1:

Foi aplicado um questionário dirigido ao modo como os professores de educação especial de Davidson County, em Nashville (USA), percebiam a interação do comportamento escolar e social dos alunos com o mobiliário escolar. Dos 307 questiona-

rios distribuídos (praticamente toda a população), foram coletados, depois de respondidos, 199, o que constitui um nível resposta de 65%.

A análise descritiva e estatística indicou que os professores inquiridos tendiam a esperar que os alunos trabalhassem sentados, 3, 4 ou mais horas diárias, expectativa porventura irrealista dadas as incompatibilidades no sistema aluno-carteira escolar, isto é, entre as características comportamentais dos alunos e o *design* do mobiliário. Foram detectadas relações estatísticas significativas entre o comportamento disruptivo, acidentes e determinados componentes do mobiliário. Os autores formulam a hipótese de que uma perspectiva ergonômica, perspectiva que leva em consideração as interrelações recíprocas entre as tarefas escolares, o comportamento do aluno e componentes do ambiente físico poderá minorar os problemas que ocorrem na sala de aula devido a uma desarmonia na interface aluno-carteira escolar.

Projeto 2:

O objetivo deste estudo foi investigar a possibilidade do mobiliário da sala de aula ser um fator contribuinte para o comportamento hiperativo e o desempenho acadêmico. Consequentemente, foi estudado o efeito de duas carteiras com relação à mudança do deslocamento das articulações (movimento corporal), precisão e compreensão em leitura. Estas carteiras eram significativamente diferentes nos seus *design*. Foram escolhidos como sujeitos três estudantes institucionalizados e rotulados de hiperativos, cujas idades variavam de 9 a 13 anos.

Foi utilizado, para o estudo, um delineamento de sujeito único (tratamento alternado), associado a um delineamento estatístico (completely randomized block design). As mudanças angulares dos deslocamentos das articulações do tornozelo, joelho, quadris e pescoço foram analisadas à luz da biomecânica. Para tanto, a análise cinemática do movimento humano foi realizada com o apoio de video tape e equipamento de processamento de dados. Os resultados indicaram que a carteira regular, em geral, induziu maior movimentação corporal nos 3 estudantes quando comparada ao mobiliário experimental. Os resultados da análise estatística indicavam interações significativas entre o estudante e a carteira, em termos de movimentação corporal. A carteira experimental, evidenciou um efeito na compreensão em leitura.

Projeto 3:

O objetivo deste estudo experimental foi investigar os efeitos do *design* do mobiliário cadeira-mesa, no comportamento de crianças em sala de aula. Os sujeitos participantes do estudo compunham um grupo de 15 crianças, na faixa etária de 8 a 14 anos de idade, que frequentavam uma escola da Rede Oficial de Ensino, na cidade de São Carlos - SP. Foram introduzidos dois tipos de mobiliários significativamente

diferentes, um tradicional e outro experimental, apresentados em duas fases, durante as aulas de matemática e de português. O mobiliário experimental cadeira-mesa foi elaborado segundo alguns critérios retirados de resultados de investigações na área de ergonomia. Para o estudo, foi utilizado um delineamento de pesquisa do tipo sujeito único. As variáveis em estudo envolviam quatro categorias de respostas reconhecidamente disruptivas em ambiente de sala de aula. Além deste grupo de variáveis, foram estudados alguns aspectos referentes ao desempenho acadêmico dos sujeitos, quando expostos aos dois tipos de mobiliário. Os resultados indicaram que o mobiliário experimental contribuiu na redução de freqüência de respostas consideradas disruptivas no ambiente acadêmico.

Projeto 4:

Comparando-se os resultados obtidos na formação angular, em diversos segmentos do corpo, entre a cadeira tradicional e a Balans Chair, encontrou-se que os ângulos obtidos nesta última apresentam grande semelhança com a postura típica relaxada, assumida por qualquer indivíduo, na ausência de peso, preconizada como postura ideal. Nos resultados encontrados verificou-se ainda a necessidade de otimização da Balans Chair, no que se refere às articulações do joelho e tornozelo.

Referências:

Chaffin, D.B. & Anderson, G.B. (1984). *Occupational biomechanics*. New York: John Wiley & Sons.

Hira, D.S. (1980). An ergonomic appraisal of education desks. *Ergonomics, 23*: 213-221.

Mandal, A.C. (1982). The correct height of school furniture. *Human Factors, 24*: 257-269.

Nunes, F.P., Almeida, A., Hendrickson, J.M. & Lent, J.R. (1985). Special education teacher's perception of the educational desk: A survey. *International Journal of Instructional Media, 12*, 3. (Projeto 1).

Nunes, F.P. (1985) *An experimental analysis of the effect of desk design on body motion, oral reading accuracy, and reading comprehension of hyperactive students*. Tese para obtenção do título de Ph.D. Vanderbilt University, EUA. (Projeto 2).

Nunes, F.P., Nunes, L.R., Duarte, G.M. & Praetzel, S. (1988). *Mobiliário escolar: ergonomia de sala de aula*. Processo CNPq 407920/85. (Projeto 3).

Nunes, F.P., Fonseca, J.C. & Ávila, A.V. (1988). *Ergonomia do mobiliário escolar: otimização do sistema indivíduo cadeira-mesa*, Universidade Federal de Santa Maria, RS (Projeto 4).

Sasaki, R. (1988). Carteira escolar. A dura luta pelo direito de sentar direito. *Nova Escola, 20*: 12-17.

Soares, M.M. (1988). *Parâmetros para avaliação ergonômica de carteiras universitárias*. VIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, São Carlos, SP.

ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA ÁREA DE ATIVIDADES LIVRES EM CRECHES

MARA IGNEZ CAMPOS DE CARVALHO
Universidade de São Paulo

O conteúdo desta apresentação se insere dentro de uma perspectiva ecológica, ou seja da psicologia ambiental (Proshansky, Ittelson e Rivlin, 1976). Esta se propõe a estudar as relações entre ambiente e comportamento humano, enfatizando a influência do ambiente físico no comportamento. Pela abordagem ecológica todo e qualquer contexto ambiental é visto como um sistema de inter-relações, ou de interdependência, entre os vários componentes, físicos e humanos que participam daquele contexto. Somente para efeito de estudo e análise é que se abstrai deste sistema dinâmico um componente; mas ele só pode ser compreendido em relação àquela situação da qual foi extraído. Cada componente é tanto causa como efeito – ele atua sobre os outros componentes assim como esses atuam sobre ele.

Embora a psicologia ambiental enfatize o comportamento humano em relação ao ambiente físico (principalmente a partir dos anos 70), é importante compreender que não há ambientes distintos ou separados, mas diferentes modos de analisar a mesma situação. Ou seja, para propósito de análise e pesquisa é possível extrair do ambiente total um ambiente social, físico ou mesmo pessoal ou psicológico.

Assim sendo, conquanto esta apresentação se refira ao ambiente físico e comportamento infantil, está subjacente a noção de que há somente um ambiente total, do qual a criança (homem) é simplesmente um dos componentes em relação com os outros componentes. A criança é vista como agente de seu próprio desenvolvimento, e não um organismo passivo, simplesmente respondendo às modificações ambientais. Ou seja, se de um lado os comportamentos das crianças são afetados por características ambientais, por outro lado as crianças por suas próprias características (idade, sexo, competência, etc.) selecionam aspectos do ambiente para o desenvolvimento de atividades, tais como parceiros, materiais, equipamentos, determinadas áreas.

Legendre (1986 e 1987) tem se interessado em investigar um aspecto mais qualitativo do ambiente físico, geralmente negligenciado na literatura — arranjo espacial da sala habitualmente utilizada por crianças pequenas em creches francesas. Utilizando o modelo da experimentação ecológica (Bronfenbrenner, 1977), seus estudos evidenciam o papel do arranjo espacial como suporte para interação entre crianças de 2 a 3 anos de idade. A estratégia do experimento ecológico permite que se

analise a influência de manipulações controladas e sistemáticas de uma variável, no interior do sistema ecológico no qual se desenvolve o fenômeno estudado; portanto as operações são manipuladas preservando o sistema de interdependência entre os vários elementos que compõem aquele contexto ambiental (todos os outros componentes são mantidos constantes).

Apresentamos a seguir os três tipos de arranjos espaciais distinguidos por Legendre e um resumo de seus resultados quanto à ocorrência de interação em crianças entre 2 a 3 anos:

(1) *Arranjo espacial semi-aberto* — caracterizado pela presença de zonas circunscritas (Z.C.), que são áreas espaciais localizadas em um canto da sala, ou contra uma parede, delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por elementos do mobiliário, parede, desnível do solo, etc.. A presença de Z.C. preserva a unidade espacial da sala, ou seja, proporciona à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. Neste tipo de arranjo as crianças, geralmente em subgrupos, ocupam preferencialmente as Z.C., afastadas do adulto, porém com fácil acesso a ele, inclusive visual; este arranjo favorece a ocorrência de interações afiliativas entre crianças, enquanto que suas aproximações do adulto, embora menos freqüentes, tendem a evocar mais respostas deste, em comparação aos outros tipos de arranjos. É importante não confundir Z.C. com o que comumente é denominado de áreas ou cantos de atividades – a característica primordial de uma Z.C. é a sua circunscrição ou fechamento, portanto uma característica topográfica, aspecto geralmente negligenciado na formação de áreas de atividades.

(2) *Arranjo espacial aberto* — caracterizado pela ausência de Z.C., geralmente havendo um espaço central vazio; tal como no arranjo anterior a unidade espacial da sala é preservada. Neste arranjo, decrescem as interações entre crianças, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo; afora esta tendência, as crianças se espalham pela sala.

(3) *Arranjo fechado* — caracterizado pela presença de Z.C., porém havendo barreiras físicas (por exemplo um móvel alto) dividindo a sala em duas ou mais áreas; portanto há ruptura da unidade espacial, com impedimento de uma visão total da sala. Embora a barreira física permita a circulação das crianças pela sala, impede uma fácil visão do adulto - se este permanecer em outro sub-conjunto da sala, a criança terá que se deslocar, contornando as barreiras físicas para tanto. Neste arranjo, as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, ocorrendo pouca interação entre crianças; somente as crianças mais velhas (26 meses) e/ou as que têm uma relação afiliativa forte e recíproca com um companheiro, tendem a permanecer mais tempo longe da área do adulto.

Os estudos de Legendre vão a favor de nossa proposta de intervenção em creches, enfatizando o contato entre crianças. Nesta proposta a creche é considerada como um contexto de socialização de crianças pequenas em grupo, diverso do lar,

onde os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças, especialmente coetâneos. Cabe ao adulto, neste modelo, criar e manter condições ambientais que favoreçam a interação entre crianças e seu envolvimento conjunto em atividades, sem a mediação direta do adulto (Secaf Silveira *et al.*, 1987).

Uma das características de creches atendendo população de NSE baixo, na região de Ribeirão Preto (S.P.), é a presença de grupos de 10 a 20 crianças, entre 1 a 6m a 3 anos, cuidados por uma "pajem", geralmente em espaços vazios e com poucos objetos. Este tipo de ambiente não favorece interação entre criança-adulto e principalmente entre crianças com idade inferior a três anos, período no qual a comunicação verbal não é ainda preponderante como mediadora de interações sociais. Torna-se necessário, então, a existência de condições ambientais favoráveis, agindo como suportes ou mediadores na interação entre crianças pequenas.

Os resultados de Legendre são particularmente relevantes para o contexto de nossas creches. Um estudo foi então conduzido* com grupos de crianças entre 1 a 7m a 2 a 11m, em duas creches da região de Ribeirão Preto que atendem população de baixa renda. Utilizando o modelo da experimentação ecológica, fez-se uma transformação do arranjo espacial aberto para semi-aberto, da área comumente utilizada pelas crianças para o desenvolvimento de atividades livres. O objetivo desse estudo foi verificar a distribuição espacial das crianças, examinando-se a ocorrência de ocupação preferencial de áreas específicas em cada arranjo espacial. Não nos deteremos aqui a expor detalhes da metodologia utilizada, já apresentada na Reunião Anual desta Sociedade (Campos de Carvalho, 1987). Nosso objetivo aqui se prende a comentar tanto das análises realizadas quanto à distribuição espacial das crianças, em cada creche; aspectos da metodologia só serão apresentados à medida que se fizerem necessários à compreensão dos resultados.

Os dados foram coletados em períodos de atividades livres, por duas câmeras fotográficas abrangendo todo o espaço; essas câmeras funcionavam automaticamente e em conjunto a cada 30". Em cada sessão obteve-se de 30 a 40 fotos por câmera. Cada duas fotos obtidas no mesmo momento eram ampliadas em um único papel, permitindo anotar a posição de cada criança e da pajem, a cada foto. Para tanto, uma máscara de acetato quadriculada, feita com base em uma foto do local demarcado de metro em metro, era colocada sobre as fotos.

Os dados foram coletados e analisados por várias sessões distribuídas em três fases, respectivamente em cada creche. Serão aqui apresentados em termos de porcentagem de ocupação de cada área, pelo conjunto das crianças para cada fase em cada

---

* Tese de Doutoramento que está sendo elaborada, a ser apresentada no Instituto de Psicologia - USP (área de concentração Psicológica Experimental), sob orientação da Profa. Dra. Maria Cloti de Rossetti Ferreira.

creche. Em geral os dados obtidos nas duas creches vão na mesma direção, apesar da existência de várias características que as diferenciam. Serão, portanto, comentados em conjunto a cada fase.

Fase 1 - Arranjo espacial aberto (habitual) – Os dados desta fase evidenciam: (1) a existência de um padrão geral dos dois grupos de crianças – ocupação preferencial da área em torno do adulto e afora esta área, dispersão pelo espaço com frequentes deslocamentos; (2) papel estruturador exercido pelo adulto neste ambiente amplo e vazio, com escassez de objetos; (3) confirmação dos resultados obtidos por Legendre.

Fase 2[#] *- Arranjo espacial aberto* – Esta fase foi necessária para a introdução de pequenas estantes de madeira (utilizadas na fase 3 para montagem de Zs.Cs.); algumas eram vazadas e outras continham papelão grosso na parte posterior; para se obter maior estruturação topográfica, em algumas o papelão também foi colocado em um dos lados formando uma quina. As estantes foram colocadas nas bordas do local para que permanecesse um arranjo aberto. Devido ao controle metodológico, permitiu-se ao grupo um período de familiarização à introdução das estantes, antes da coleta de dados.

Os dados, mostrando modificação na distribuição espacial em comparação à fase 1, evidenciam: (1) ocupação preferencial da área em torno das estantes, pelos dois grupos de crianças – papel de suporte exercido pelas estantes para o desenvolvimento de atividades pelas crianças; (2) dentre as estantes, as que apresentavam maior estruturação topográfica atraíram mais as crianças (por ex., estantes cujo papelão formavam uma quina); (3) não confirmação da tendência de ocupação preferencial da área do adulto, observada por Legendre em arranjos abertos – a escassez de objetos nas duas creches, em comparação às creches francesas, provavelmente expliquem, parcialmente essa diferença.

Fase 3 - Arranjo espacial semi-aberto – Foram montadas duas Z.C. com as estantes, em cada creche: uma distante da localização habitual da pajem, com maior estruturação espacial (estantes com e sem papelão) e uma próxima (duas estantes vazadas). Antes da coleta de dados, permitiu-se ao grupo um período de familiarização à transformação do arranjo espacial.

Havendo uma modificação na distribuição espacial em comparação à fase 2, os dados evidenciam: (1) nítida preferência de ocupação das Z.C., principalmente as mais estruturadas espacialmente – papel de suporte das Z.C. para o desenvolvimento de atividades pelas crianças; (2) papel estruturador exercido pelo adulto (aglutinação de crianças a sua volta) é maior quanto menor for a estruturação espacial do ambiente físico – decréscimo na ocupação da área em torno da pajem, comparando-se fase 1

[#] Contamos com a orientação do Dr. Alain Legendre, em Ribeirão Preto, para decisão de vários aspectos do procedimento das fases 2 e 3.

(menor estruturação espacial) e fase 3 (maior estruturação espacial); (3) confirmação das observações de Legendre: a) distribuição espacial das crianças ocorre em função do grau de definição espacial das áreas existentes no ambiente; b) transformação do arranjo espacial propicia uma reorganização da ocupação do espaço pelas crianças.

Os dados obtidos nas duas creches evidenciam as inter-relações entre vários elementos do contexto ambiental, tais como características espaciais, papel estruturador do adulto, escassez de objetos, em interação com as competências de crianças na faixa etária estudada (1 a 6m a 2 a 11m). Concluindo, os dados obtidos nas duas creches em geral vão na mesma direção e em concordância com os de Legendre, apesar de diferenças ambientais entre as creches e, principalmente, em relação às creches francesas. Esta constatação provavelmente evidencia que as creches se constituem em um tipo de "behavior settings" (Barker, 1968), nas quais as características espaciais, não obstante várias diferenças ambientais, parecem ter relações previsíveis com as competências de crianças entre 2 e 3 anos.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar a relevância dos dados dessas pesquisas para a intervenção em creches, de acordo com o modelo anteriormente descrito. O arranjo espacial é um dos aspectos importantes a ser levado em conta no planejamento de ambientes infantis coletivos, visando o desenvolvimento de crianças. Uma adequada estruturação do espaço de ocorrência de atividades (arranjo semi-aberto) propicia oportunidades para um contato maior entre crianças pequenas; concomitantemente permite ao adulto estar mais atento ao grupo de crianças, possibilitando-lhe interagir com crianças específicas (individualmente ou em pequenos grupos) que necessitam de sua atenção. Pudemos constatar estes aspectos na intervenção que conduzimos nas duas creches, após o término da pesquisa.

Referências:

Barker, R.G. *Ecological Psychology*. California: Stanford University Press, 1968.

Bronfenbrenner, U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 1977, 513-531.

Campos de Carvalho, M.I. *Distribuição de crianças pela área de atividades livres em diferentes arranjos espaciais*. Trabalho apresentado na sessão coordenada "Creche - pesquisa e intervenção", na XVII Reunião Anual de Psicologia, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1987 (resumo: pág. 285).

Legendre, A. Effects of spatial arrangement on child/child and child/caregiver interactions: an ecological experiment in daycare centers. *Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia*, da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1986, 131-142.

Legendre, A. Transformation de l'espace d'activités et échanges sociaux de jeunes enfants en crèche. *Psychologie Française*, tome 32-1/2: "La psychologie de l'environment en France", 1987, 31-43.

Proshansky, H.M.; Ittelson, W.H. e Rivlin, L.G. *Environment Psychology: man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, 2ª edição.

Secaf Silveira, R.E.; Florini Picolo, T.; Pereira Delphino, V.; Mortari Faria, L. e Rossetti Ferreira, M.C. Oportunidades de contato entre o adulto e as crianças em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1987, *68* (168): 130-163.

SIMPÓSIO 11

ALFABETIZAÇÃO PARA INDIVÍDUOS ESPECIAIS

— Alfabetização e problemas de aprendizagem (Introdução ao tema).
Vera Lúcia Sobral Machado

— Ensino de leitura para crianças com deficiência mental ou problemas de aprendizagem.
Tânia Maria Santana de Rose e Ana Lúcia Rossito.

— Alfabetização da criança portadora de deficiência auditiva.
Maria Piedade Rezende da Costa

ALFABETIZAÇÃO E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (INTRODUÇÃO AO TEMA)

VERA LÚCIA SOBRAL MACHADO
Universidade de São Paulo

Alfabetização tem sido um tópico bastante discutido atualmente e vários aspectos são tomados como objeto de estudo: a tecnologia de ensino utilizada, as condições sociais, maturacionais, comportamentais e cognitivas das crianças em idade escolar, a formação do professor, a situação mais ampla da escola, do ensino e da política educacional, num tentativa de melhor compreensão e análise deste campo do conhecimento.

São estudos importantes, que realmente têm contribuído para o aprofundamento das discussões sobre este assunto; no entanto, quando nos deparamos com a realidade educacional um fato ainda está muito presente: o grande número de crianças que apresentam dificuldades generalizadas ou específicas para aprender a ler, escrever e contar, aí chegamos ao tópico dificuldades de aprendizagem. Também este assunto têm destaque na literatura e se constitui numa área de pesquisa vasta e repleta de controvérsia, como afirma Guzzo (1987) tanto em relação ao seu aspecto conceitual, quanto em relação ao diagnóstico e procedimentos de intervenção. No entanto, tem ficado bastante claro, pelas informações já disponíveis: 1) a necessidade de análise de cada caso individualmente, frente aos múltiplos fatores que podem ser responsáveis pelo problema; 2) a importância de uma consideração mais cuidadosa da interação entre habilidades e dificuldades da criança e o ambiente escolar, o programa instrucional e o material didático.

Uma análise da realidade escolar mostra que isto não ocorre; o que se constata é o desconhecimento do professor sobre como agir frente a estas crianças, seja na sua avaliação, seja na resolução das suas dificuldades, ficando as mesmas, sem uma atuação em sala de aula ou sendo encaminhadas para recursos de atendimento existentes na comunidade – a meu ver nem sempre os mais adequados, pois distantes da realidade escolar.

Esta situação configurada quando se pensa em alfabetização e problemas de aprendizagem exige novas medidas e novos estudos que passam necessariamente pela figura do professor e pela discussão da sua formação e da sua prática. Sua formação precisa ser mais cuidada e sua prática implementada e discutida. É evidente que aqui vários pontos podem ser apontados para discussão, mas, pertinente a este simpósio, o que se destaca é a instrumentação do professor com recursos que lhe permitam uma ação mais eficiente frente a dificuldades que encontra em sala de aula. A pesquisa

e a determinação de procedimentos adequados a atender necessidades de populações escolares específicas favorecendo a aquisição da leitura e da escrita já têm mostrado resultados satisfatórios e os que serão aqui discutidos ampliarão, com certeza este universo de recursos para o professor.

Referências:

Guzzo, R.S.L. (1987). Dificuldades de Aprendizagem: modalidade de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências. Instituto de Psicologia - USP.

ENSINO DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL OU PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

TÂNIA MARIA SANTANA DE ROSE
Universidade Estadual Paulista
ANA LÚCIA ROSSITO
Universidade Federal de São Carlos

Pretendemos aqui neste simpósio, fazer algumas considerações sobre o ensino de leitura para crianças de inteligência normal que não vão bem na escola. Discutiremos alguns cuidados que consideramos necessários de serem levados em conta quando se tem como objetivo ajudar estas crianças a superarem dificuldades de alfabetização.

As considerações que faremos aqui não são novas e nem originais. Elas serão relativas a idéias sobre ensino já amplamente difundidas pela abordagem comportamental.

Em primeiro lugar, justificaremos o porque de num simpósio sobre alfabetização para indivíduos especiais, tecermos principalmente considerações sobre a aprendizagem de crianças normais. O ponto que gostaríamos de considerar é que a alfabetização de crianças especiais poderia incorporar várias das contribuições originadas de trabalhos de alfabetização desenvolvidos com crianças normais, e vice-versa.

A nossa apresentação está dividida em três momentos. Num primeiro momento, procuraremos fazer uma análise das condições de ensino que passam a vigorar para os alunos de primeira série reprovados várias vezes. Sabemos que estes alunos não são exceções, e sim, fazem parte de um grande contingente de crianças que ficam anos a fio na escola sem conseguirem promoção, ou então acabam evadindo-se.

Em nossa análise nos restringiremos ao que faz, em geral, o professor em sala de aula em relação a estas crianças. Procuraremos avaliar estas condições em função de critérios decorrentes das contribuições da AEC para o ensino.

Num segundo momento, analisaremos três programas de alfabetização que levam em conta aspectos ligados a programação e individualização do ensino.

Num terceiro momento, discutiremos a necessidade de tanto a alfabetização de crianças normais como a de crianças especiais levar em conta determinadas condições de ensino.

O que acontece em sala de aula com os alunos que não são bem sucedidos nas suas primeiras experiências acadêmicas? Estes alunos, em geral, convivem na sala de aula com colegas que estão sendo bem sucedidos. A classe é dividida entre os que aprenderam e os que não aprenderam. Normalmente ocorre que o professor usa o desempenho do grupo que aprendeu como critério para decidir o que vai ensinar para

todos os alunos. As aprendizagens a serem dominadas são ditadas pelo ritmo do grupo bem sucedido.

Em contrapartida, geralmente, os alunos que não foram bem sucedidos anteriormente, não apresentam os pré-requisitos necessários para a aprendizagem. Sem estimulação adequada para superarem suas dificuldades, cada vez mais estes alunos deixam de aprender uma série de comportamentos, ficando ainda mais impossibilitados de acompanhar o nível de exigência ditado pelo desempenho do grupo bem sucedido.

Vários estudos e observações indicam que, tipicamente, o professor passa a solicitar muito pouco deles em termos de aprendizagem de leitura. Em outras palavras, eles são colocados de escanteio, quase ignorados. Passa-se a exigir principalmente que eles fiquem quietos e ouçam. As raras solicitações para que realizem atividades raramente são seguidas de "feedback" positivo. Pelo contrário, para estes alunos, frequentemente, são ressaltados os seus erros. Além disto, a maioria das interações da professora com o aluno referem-se a perguntas de conteúdo acadêmico. Provavelmente estas podem tornar-se aversivas para estes alunos, uma vez que podem ser seguidas de punição quando não respondidas corretamente.

Sem dúvida, uma das consequências danosas da permanência dos alunos numa situação em que vigoram as condições descritas anteriormente, é que as chances reais de virem a aprender e de superarem as suas dificuldades são bastante reduzidas.

Dependendo da perspectiva teórica, os critérios para examinar e avaliar a adequação ou não de tais condições variam. Em função da perspectiva teórica, também variam as alternativas e proposições de intervenções dirigidas a um aprimoramento das condições de ensino.

Uma avaliação das condições de ensino que vigoram numa sala de aula, tendo como referencial a perspectiva comportamental teria como um critério o quanto o ensino (as condições) oferecido a estes alunos é programado e individualizado (Keller, 1972). As condições seriam avaliadas tendo como critério verificar se elas garantem que: a) o aluno siga no processo de aprendizagem no seu próprio ritmo, b) o aluno desenvolva atividades diretamente relacionadas com os comportamentos a serem aprendidos, c) o aluno receba reforço imediato e particularizado após o término de atividades realizadas corretamente, d) o aluno domine inicialmente aprendizagens mais simples e, gradualmente, passe a dominar as mais complexas, e) o aluno realize verificações constantes da sua aprendizagem, f) o aluno passe para uma etapa seguinte somente quando tenha dominado as aprendizagens da etapa procedente, g) a aprendizagem progrida em pequenas unidades a cada etapa.

Uma avaliação das condições de ensino de alunos com história de fracasso a partir de uma perspectiva do quanto estas condições são programadas e individualizadas mostram vários aspectos básicos que não são levados em conta: a) o conteúdo acadêmico ministrado está em ritmo acelerado face às condições do aluno; b) este não tem os pré-requisitos necessários para aprender o conteúdo ministrado, c) é raras vezes

incentivado a participar e, d) não recebe "feedback" positivo para seus comportamentos.

Podemos concluir desta análise que, de fato, as chances dos alunos vierem, sob estas condições, a superarem as suas dificuldades de leitura e escrita são reduzidas.

A seguir tentaremos resgatar alguns trabalhos, dirigidos à alfabetização de crianças, que se caracterizam por estarem de acordo ou levarem em conta as condições de um ensino programado e individualizado.

Estes trabalhos foram realizados aqui no Brasil. O primeiro é o conhecido Programa de Alfabetização de Mogi das Cruzes, desenvolvido pelo professor Sergio Leite (1982).

O segundo é um trabalho desenvolvido pela professora Maria Helena Bresser da Silveira, em 1978, intitulado "Aquisição de Leitura: Uma Análise Comportamental".

O terceiro é um trabalho em andamento, coordenado pelos professores Julio Cesar de Rose e Deisy de Souza, no qual estamos participando como colaboradores de pesquisa.

Utilizamos estes trabalhos como objeto de nossa discussão por considerarmos que eles ilustram de forma bastante consistente as possibilidades da utilização das condições de ensino programado e individualizado para a alfabetização.

Um outro ponto que nos levou a examinar estes três trabalhos é que podemos considerá-los como experiências bem sucedidas de programas de ensino. Estes estudos apresentam resultados positivos e consistentes quanto às possibilidades de garantir que os alunos alcancem com sucesso as aprendizagens de leitura e escrita previstas.

O programa de ensino de Leite foi planejado para ser aplicado no atendimento escolar regular das primeiras séries do primeiro grau da rede pública de ensino da cidade de Mogi das Cruzes. O programa de Silveira teve como alvo alunos pré-escolares de uma escola particular de São Paulo. O estudo de de Rose, Souza, Rossito & de Rose (no prelo), tem sido, até o momento, dirigido a crianças de primeira série do primeiro grau com história de repetidas reprovações. O programa esta sendo implementado como recurso suplementar, paralelamente ao ensino regular recebido pelos alunos.

Destes estudos, os aspectos que iremos ressaltar dizem respeito a em que medida as condições de ensino eram programadas e individualizadas.

Nos programas de Silveira e Leite as aprendizagens de leitura e escrita foram distribuídas em pequenos passos. Desta forma, esperava-se que os alunos alcançassem a cada passo objetivos específicos. Os alunos, a cada passo, passavam a apresentar conjuntos específicos de comportamento. Estes passos foram organizados numa ordem crescente de dificuldade. Para cada passo foram planejados procedimentos de ensino específicos.

A sequência de passos, o conteúdo dos mesmos, e os procedimentos utilizados por Silveira e Leite foram diferentes. No entanto, o que se verifica de comum entre eles é uma análise cuidadosa das discriminações palavra falada – palavra escrita a serem aprendidas pelos alunos. Verifica-se também a utilização de critérios para sequenciá-las.

Os procedimentos de ensino utilizados foram baseados em princípios sobre aprendizagem de discriminações, já comprovadamente considerados como adequados para o ensino das aprendizagens de leitura. Os exercícios e materiais foram planejados de forma a dar oportunidade para que os alunos exercitassem as discriminações previstas. A cada passo os alunos eram avaliados em função dos comportamentos alvo. A passagem para um passo seguinte requeria que os critérios mínimos previstos para o passo precedente fossem alcançados.

No programa de Silveira, cada aluno prosseguia estritamente no seu próprio ritmo. Eram dadas a ele as oportunidades necessárias para que dominasse as aprendizagens de cada passo. O procedimento de ensino era aplicado a cada aluno por vez (relação um a um); os exercícios eram feitos individualmente, e o progresso do aluno ocorria em função de seu próprio desempenho.

No programa de Leite, os procedimentos de ensino eram aplicados a grupos de alunos. No entanto, procurava-se acompanhar o desempenho de cada aluno individualmente. Aos alunos que não chegavam a dominar as aprendizagens de um dado passo eram oferecidas oportunidades adicionais para atingir os objetivos. Previa-se que quando a maioria dos alunos da classe alcançassem o critério de domínio previsto para o passo, eles avançariam então para o passo seguinte.

Em ambos os trabalhos havia a preocupação em garantir que os acertos dos alunos fossem recompensados socialmente. Aprovações e elogios do professor eram imediatos e dirigidos aos comportamentos que se aproximassem do desejável.

No trabalho de de Rose, Souza, Rossito & de Rose, paralelamente à programação e individualização das condições de ensino, procurou-se avaliar a utilização de procedimentos que favorecessem uma aprendizagem sem erros. O procedimento utilizado foi o de exclusão. Neste procedimento o aluno é levado a utilizar de aprendizagens já dominadas para facilitar-lhe a aquisição de novas. A tarefa principal solicitada ao aluno era a de escolher palavras impressas de acordo com um modelo que era uma palavra falada. Após este treino inicial testava-se se o aluno tornava-se capaz de ler e compreender as palavras escritas.

Cada passo consistia basicamente no treino de 2 a 4 emparelhamentos entre palavras faladas e escritas. A cada novo passo eram introduzidos emparelhamentos de novas palavras e permaneciam mantidos os emparelhamentos aprendidos nos passos anteriores. Cada resposta correta do aluno era reforçada logo após a sua emissão.

Os resultados coletados até o momento indicam que os alunos têm aprendido rapidamente e sem erros os emparelhamentos planejados. Verifica-se também que os alunos passam a ler com compreensão as palavras emparelhadas.

Para a maioria dos alunos que tem participado do programa, após avançarem nos primeiros passos de emparelhamento palavra escrita — palavra falada, o que tem se observado é que eles passam a ler também palavras novas, não ensinadas diretamente. Estes resultados indicam que, provavelmente, os alunos passaram a decompor as palavras em sílabas.

Um dos resultados simultâneos à aquisição de discriminações fundamentais envolvidas no ler, foi o de reestabelecimento do auto-conceito positivo em relação à capacidade de aprendizagem do aluno. Pode-se observar a descoberta pelos alunos de que são capazes de aprender a ler.

Os resultados destes programas ilustram as possibilidades de um trabalho programado e individualizado para a alfabetização.

A análise das condições de ensino que descrevemos como típicas para os alunos do ensino regular com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita pode certamente ser ampliada ou transferida para os alunos que recebem ensino especial. Entre nós, nem no ensino regular e nem no ensino especial as condições mínimas de aprendizagem são satisfatoriamente garantidas.

Neste sentido, a questão a ser colocada é de que tanto o ensino de crianças normais como o de crianças especiais precisam incorporar condições de ensino adequadas.

O resgate que fizemos dos três programas de alfabetização vem ao encontro de tal proposta. Já contamos com alguns programas de alfabetização bem sucedidos no ensino regular. A questão que fica é porque não procuramos desenvolver estudos de forma a incorporar as contribuições decorrentes de tais trabalhos ao ensino de leitura e escrita dirigido a crianças especiais?

Referências:

de Rose, J.C., Souza, D.G., Rozito, A.L. & de Rose, T.M.S. (No Prelo). Stimulus equivalence and generalization in reading. Em S.C. Hayes & L.J. Hayes (Orgs.) *Dialogues on Verbal Behavior*.

Keller, F.S. (1972). Adeus, mestre! *Ciência e Cultura*, 1972, 24(3), 207-217.

Leite, S.A.S. (1982). *Alfabetização: Um projeto bem sucedido*. São Paulo: Pioneira.

Silveira, M.H.B. (1978). *Aquisição da leitura: Uma análise comportamental*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
Universidade Federal de São Carlos

A educação da criança portadora de uma deficiência é, de um modo geral, uma constante preocupação dos pais e, também, dos profissionais especializados envolvidos com a questão.

Tratando-se, particularmente, da criança portadora de deficiência auditiva, observa-se que, em vez de uma deficiência, ela é portadora de dupla deficiência: o "deficit" de audição ocasiona uma ausência na comunicação convencional (daí, também, o uso da terminologia deficiência da audiocomunicação). Consequentemente, podemos inferir que, devido a característica da dupla deficiência, a educação da criança portadora de deficiência auditiva é uma questão bastante complexa.

Neste sentido, principalmente, sobre o "deficit" da comunicação convencional, podemos lembrar as contribuições de Dória (1959 e 1967), Berruecos (1967), Pollack (1970), Myklebrest (1971), Perelló e Tortosa (1972), Fino (1977) e Colin (1980), os quais são unânimes em suas conclusões sobre a importância do investimento precoce no âmbito do ensino da linguagem convencional para a criança portadora de deficiência auditiva.

Porém, apesar desta evidência, observamos que, por motivos diversos, na região de São Carlos, isto não ocorria: crianças portadoras de deficiência auditiva não adquiriam, precocemente, um mínimo da linguagem convencional. Observamos, também, como conseqüência disso, que elas não conseguiam ingressar na vida acadêmica normal, conforme ocorre, de um modo geral, com as crianças naquela faixa etária. Isto nos levou à elaboração de um projeto objetivando alfabetizar estas crianças dando-lhes, ao mesmo tempo, condições de adquirir a comunicação convencional mínima podendo, assim, frequentar o ensino regular executando as tarefas exigidas pela vida acadêmica.

Na elaboração deste projeto muito nos ajudou nossa experiência anterior tanto na atuação direta como alfabetizadora de alunos portadores de deficiência auditiva, bem como integrante da equipe técnica (participamos da elaboração da Proposta Curricular e demais publicações – Pernambuco, 1977, 1978 e 1979).

O projeto vem sendo executado há três anos e os alunos (na faixa etária de 9 anos) frequentam atualmente a 2ª série do ensino regular do sistema estadual.

Finalizando, queremos informar que este Projeto sobre alfabetização faz parte de um projeto maior sobre a educação do deficiente auditivo que está sendo executado em São Carlos.

Referências

Berruecos, M.P. - *Lenguaje para el niño sordo*. México, Cia. Visnat de Mexico, S.A., 1967.

Colin, D. - *Psicologia del niño sordo*. Trad. de Ma. Dolores Surià. Barcelona, Toray-Masson, S.A., 1980.

Dória, A.R. de F. - *Introdução à didática da fala: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1959.

Dória, A.R. de F. - *Manual de educação da criança surda*. Rio de Janeiro, MEC/INES, 1967.

Fine, P.J. - *La sordera en la primeira y segunda infancia*. Trad. de Irma Lorenzo. Buenos Aires, Editorial Medica Panamericana, 1977.

Myklebust, H.R. - *Psicologia del sordo*. Trad. de A. Eguiluz Argoitia. Madri, Editorial Magisterio Español, S.A., 1971.

Perelló, J. e Tortosa, F. - *Sordomudez: audiofonologia y logopedia*. Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1972.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria de Serviços Educacionais. *Proposta Curricular - Ensino Especial - Deficientes da Áudio-Comunicação*. Recife, 1977.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria de Serviços Educacionais. *Deficiente da audiocomunicação: leitura orofacial; estruturação da linguagem; treinamento auditivo - técnicas específicas - 1*. Recife, 1978.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Cultura. Diretoria de Serviços Educacionais. *Audiocomunicação; mecânica da fala*. Recife, 1979.

Pollack, D. - *Educational audiology for the limited hearing infant*. Illinois, Charles C. Thomas, 1970

SIMPÓSIO 12

MODELOS PSICOLÓGICOS NAS FUNÇÕES DE RECURSOS HUMANOS

- Problemas epistemológicos em psicologia organizacional.
  Wilson Moura

- Psicometria e seleção de pessoal.
  Marco Antonio de Castro Figueiredo

- Psicologia instrucional e treinamento.
  Jairo Eduardo Borges-Andrade

- Análise do comportamento aplicada a organização – Avaliação de desempenho.
  Tone Milani

PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL

WILSON MOURA
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Introdução:

A questão epistemológica em Psicologia Organizacional ganha relevo, tendo em vista o desafio da produtividade nas organizações sociais de produção. Independentemente de regimes políticos, como atesta a Perestroika, o que mais se almeja é a eficácia das organizações.

Após a euforia exagerada na ênfase à tecnologia de produção (automação, a pesquisa operacional, a organização e métodos), considerado o fator principal responsável pelo aumento da produtividade empresarial, constata-se um certo declínio, dessa estratégia, ou quem sabe, talvez até desalento diante dos resultados registrados.

Por outro lado, o milagre japonês fez com que os pesquisadores do ocidente se voltassem para o estudo da cultura organizacional do oriente, onde o elemento participação ocupa posição de relevo. As experiências do tipo "centro de controle de qualidade", Hirata, H. (1988), "Just-in-Time" e "KanBan", Salvany, M.A. (1988), "participação nos lucros", Semler, R. (1988), a "autogestão", Guilherme, A. e Boudert, Y. (1976), fazem parte do cenário local e internacional de alternativas capazes de responder às necessidades de aumento da efetividade organizacional.

A gestão participativa passa a ser o eixo orientador das estratégias econômicas de mudança organizacional, Tauille, J.R. (1988) e a questão da produtividade passa a ser encarada como um fenômeno decorrente da motivação humana. É, portanto, nessa moldura que cresce a importância da Psicologia Organizacional, como um campo de conhecimentos capaz de informar sobre os fenômenos decorrentes da inserção dos indivíduos num espaço coletivo de produção.

Entretanto, faz-se necessário refletir em profundidade sobre os conhecimentos produzidos nessa área, até o presente, com o intuito de se avaliar as suas condições de verdade. É através deste processo que toda ciência torna-se capaz de superar os seus impasses e progredir na tentativa de resolução dos problemas humanos.

Deve-se a Kuhn (1982) a tese de que toda a produção de conhecimentos em ciência supõe paradigmas ou modelos subjacentes que são orientadores do esforço de pesquisa. Os modelos, se por um lado facilitam a estruturação das variáveis nos fenômenos estudados, por outro lado são, muitas das vezes, responsáveis por limitações ou dificuldades na interpretação desses mesmos fenômenos.

Desse modo pode-se depreender o propósito da análise epistemológica, objeto deste trabalho: tentar identificar e avaliar as conseqüências da adoção de determinados modelos, utilizados que foram para explicar o comportamento humano no interior das organizações

Os Modelos em Psicologia Organizacional

A respeito da importância dos paradigmas em ciência, sustenta Kuhn (idem) que "um paradigma é a crença em determinados modelos capazes de fornecerem ao grupo de praticantes de uma determinada ciência, analogias preferidas". Por isto mesmo deve existir um certo consenso entre os grupos de adeptos de que existe uma certa correspondência entre a idéia e a realidade.

Como sugere Hesse (1970) "modelos são analogias existentes entre objetos ou fenômenos, em virtude da certeza das propriedades comuns compartilhadas". Quando o universo, por exemplo, é comparado a um grande mecanismo, no qual todos os seus componentes se articulam, segundo princípios rigorosamente estabelecidos, Schultz, D. (1981), está se supondo uma grande analogia entre o universo e uma máquina ou artefato mecânico – é o que se pode denominar de modelo mecânico do universo. Tais recursos são inventivos e facilitadores das hipóteses de trabalho dos cientistas, entretanto, podem distorcer ou mesmo impedir a percepção de variáveis significativas do problema.

No caso da Psicologia tais modelos correspondem às imagens que fazemos do homem em sua relação com o meio. Scheler, M. (1955), um dos iniciadores da Antropologia Filosófica, chama a atenção para o fato de se encontrar no âmbito das ciências sociais e humanas algumas identificações alusivas ao gênero humano, em virtude da hipertrofia de determinados atributos observados. Tal fenômeno provoca o que denominou "imagens congeladas do homem" e delas muitos pesquisadores se utilizam para explicar a relação do homem com o mundo, como por exemplo: "o homo sapiens", o "homo faber", "o animal social", "o animal político", etc.

Quando muitas das vezes as críticas com relação a determinada maneira de se fazer ciência, se avolumam, o que, em verdade está subjacente são as imagens ou modelos utilizados pelos cientistas. A ultrapassagem dos impasses requer, na maioria das vêzes, o que denominou de "revisão paradigmática", o que determina uma reflexão sobre as imagens adotadas. É o que aponta Rosnow, R. (1981), como sendo a saída para a crise vivenciada pela Psicologia Social na atualidade. A revisão do modelo experimentalista, segundo ele, se impõe tendo em vista que a imagem de homem, até o momento adotado, chegou aos seus limites.

O nível de conhecimento acumulado pelas ciências sociais, como preconiza Gergen, K.S. (1973), exige a incorporação de um modelo que considere a historicidade dos eventos humanos, caso se queira aumentar as condições de verdade dos conhecimentos produzidos nesse campo.

No caso da Psicologia Organizacional os modelos utilizados retratam a maneira de perceber o indivíduo e a sua interação com o meio organizacional. É importante frizar-se que a semelhança de todos os modelos utilizados em Psicologia, os modelos adotados em Psicologia Organizacional se sustentam em crenças na alta analogia ou correspondência entre a "imagem orientadora" e "as manifestações comportamentais". Daí a importância da tarefa de se levantar crenças subjacentes à produção de conhecimentos.

Ao refletir-se sobre o projeto organizacional pode-se constatar, sem muita dificuldade, que a inserção dos indivíduos ocorre através do desempenho dos papéis. Consequentemente, a produção coletiva é uma resultante de articulação da produção individual nos papéis. Todavia, o fenômeno inclusão parcial nos papéis de Allport, analisada por Katz e Kahn (1970), ressalta o fato de que todo papel, por mais amplo que seja, representa sempre uma parcela dos comportamentos passíveis de serem manifestadas pelos indivíduos. Ocorre, ainda, que a própria "ação de organizar pessoas" implica no esforço por manter os indivíduos exibindo, tão somente, os comportamentos prescritos para os seus respectivos papéis. Consequente, a restritividade revela-se como a marca de toda inserção dos indivíduos na proposta organizacional. Por essas razões torna-se perfeitamente válido supor-se um eterno conflito entre as necessidades individuais (a liberação de comportamentos) e as necessidades coletivas (o cumprimento dos comportamentos previstos para o alcance das metas).

Como decorrência destas considerações infere-se que os modelos adotados vislumbram a maneira como o conflito mencionado é resolvido.

Convém, contudo, ressaltar que nem toda produção de conhecimento se apoia em crenças explicitadas. Logo, a necessidade de submeter as práticas e os conhecimentos obtidos a um processo cuidadoso de investigação epistemológica, a fim de se levantar as crenças pré-existentes, nas quais os modelos se apoiam, Moura, W. (1987).

Os Modelos Funcionalistas

A terminologia modelo funcional, adotada por Moscovici, D. (1979) diz respeito a imagem sustentada por diversos cientistas sociais, consciente ou inconscientemente, nas pesquisas desenvolvidas no âmbito das organizações sociais. Refere-se ele ao fato das estruturas organizacionais serem percebidas como pré-determinadas e rígidas, enquanto os indivíduos, por serem entendidos como entidades maleáveis, devem adaptar-se às condições existentes, como forma de garantir a satisfação de suas necessidades.

Deste modo infere-se que a característica básica dos modelos funcionalistas em Psicologia Organizacional é a crença no homem passivo e moldável às condições impostas pela normatividade organizacional.

Dentro deste modelo podem ser enquadradas, perfeitamente, diferentes concepções teóricas utilizadas, independente de suas propostas, pois, a ênfase que atribuem a determinados fenômenos ou a maneiro de abordá-los, deixa transparecer crenças subjacentes na característica adaptativa dos indivíduos.

Algumas teses defendidas pela concepção burocrática são bastante explícitas. A ênfase na racionalidade organizacional como forma de controle; a preocupação fundamental para com a manutenção da hierarquia e da unidade de comando quase como a materialização de uma ordem organizacional; o papel de destaque atribuído à função da liderança, como elemento fundamental a ser incentivado, dado o potencial identificado nos líderes devido a sua capacidade de conduzirem os grupos à aceitação de normas, são algumas características relevantes identificados. Aliás, para o próprio Weber, M. (1985) "a administração burocrática significa fundamentalmente o exercício do controle ou dominação baseado no conhecimento técnico, ou seja, o desenvolvimento da moderna tecnologia de produção de bens". Para ele, é justamente esta característica que torna a concepção de burocracia, um empreendimento racional. Evidentemente não se trata de desconhecer a importância desses fatores para a dinâmica organizacional. O que se coloca em relevo é a ênfase atribuída aos fatores que se confundem com a própria idéia de organização. Interessante, ainda destacar, como existe uma crença bem difundida de que a "boa organização" requer sempre um escalonamento na pirâmide de poder (em cada setor somente um deve mandar).

A ênfase e os investimentos nos treinamentos de chefia e liderança, subentendem uma expectativa de controle subjacente, dada a marcante manipulação da função adaptativa, ou seja a cooptação dos líderes visando a adaptação dos liderados.

Neste particular Moscovici, S. (1981) critica o mito da liderança da sociedade moderna e tenta demonstrar os efeitos perversos do endeusamento da liderança. Outras características da liderança podem ser abordadas, sem preocupações funcionalistas, como a liderança catalizadora de energias, diante de um quadro de apatia organizacional, Moura, W. (1987), o que atesta o caráter intencional dominador das burocrácias.

Outra concepção teórica bem difundida que, não obstante aparentar uma despreocupação para com o controle individual, sustenta igual orientação funcionalista – é a concepção de sistema aberto. O reducionismo energético imposto como linguagem deixa transparecer uma estratégia de controle impessoal, exercido em nome de uma entidade, abstrata e inexorável, o sistema. A descaracterização do fator humano nas organizações se revela na necessidade de tudo se reduzir a energia. Os insumos: humanos, financeiros, materiais, tecnológicos, se nivelam e, como conseqüência observa-se a colocação no mesmo plano, das necessidades individuais.

O determinismo de mercado, ao qual o sistema deve se adaptar justifica a pressão para o conformismo.

Uma concepção teórica enganadora e que traz no seu bojo, de uma forma

sutil práticas que sugerem preocupações funcionalistas – é o movimento das Relações Humanas. A crença na afetividade como elemento de integração grupal camufla a preocupação em enfatizar o compromisso grupal como um poderoso fator de adaptação. A utilização de estratégias do tipo dinâmica de grupo para ocultar os conflitos existentes ou mesmo a "chantagem afetiva" usada para a aceitação de normas conflitivas, são exemplos da eficácia do funcionalismo grupal. Inclusive o próprio fenômeno de participação vem sendo empregado como estratégia funcionalista, na medida em que o que efetivamente ocorre, em alguns casos, é a manipulação dos mecanismos de participação, criando-se um clima de envolvimento dos participantes e assim, obtendo-se com mais facilidade a aceitação de normas. E, por fim, chega-se as hipóteses da Contingência, muito em voga, a partir das idéias de Lawrence e Lorsch (1972) e, identificada pela crença, de que a demanda da situação deve prevalecer como condicionante prioritário das decisões organizacionais. Esse tipo de "realismo funcionalista" deixa transparecer um conformismo do tipo pressão para a situação.

O que se pode depreender das diversas concepções teóricas consideradas comprometidas com as crenças funcionalista é a postura no tocante a visão adaptacionista subjacente. Muitas das vêzes é na análise dos diferentes tentativas de resolução dos problemas organizacionais que se pode, talvez, identificar o caráter funcionalista subjacente. A ênfase excessiva nas potencialidades humanas, no treinamento, nos incentivos ou nos controles explícitos, como fatores capazes de propiciar o desempenho adequado nos papéis, permite extrair uma crença subjacente na característica maleável e adaptativa do ser humano. Enquanto isto a estrutura normativa permanece inquestionável. . .

O Modelo Humanista

Usando-se a terminologia de Buss (1979) para sugerir que enquanto no modelo funcionalista, implicitamente, defende-se a tese de que "a realidade social constrói o sujeito", para as concepções humanistas o inverso é que se manifesta "o sujeito constrói a realidade social". Por isto mesmo, pode-se afirmar que o modelo humanista sustenta a crença na característica eminentemente ativa do ser humano que atuando no meio, transforma-o no intuito de satisfazer as suas necessidades.

Segundo Blackler e Brown (1978) alguns princípios humanistas adotados por teóricos da Psicologia Organizacional, baseiam-se na crença de que a natureza humana está orientada para o crescimento, ou seja para a auto-realização. Por isto mesmo a imagem do ser humano ativo, agindo no espaço organizacional com o intuito de satisfazer as suas necessidades, o que leva, como decorrência, a supor-se que a organização é aqui entendida como um meio de realização individual.

As teses de McGregor (1973) sobre a autonomia dos indivíduos sugerem que os mecanismos controle adotados nas organizações são, antes de mais nada, limitadores

das potencialidades humanas, já que seria próprio do homem assumir responsabilidades por cumprimento de metas coletivas.

As hipóteses teóricas de Maslow (1973) sobre a hierarquia das necessidades humanas, sugere que o ser humano é auto-motivado para a realização. Desta premissa parte Herzberg (1986) para refutar o taylorismo que impregna a organização de produção e defender um programa de enriquecimento de trabalho. A motivação entendida como uma força intrínseca do indivíduo deve ser estimulada e não anulada pela rotina das linhas de montagem.

O que fica bem evidenciado nas propostas teóricas abrangidas pelo modelo humanista é a priorização das necessidades individuais como forma de obtenção das necessidades coletivas. Como não podia deixar de ser este modelo se opõe claramente ao modelo funcionalista para o qual as necessidades individuais só podem ser satisfeitas se antes os objetivos organizacionais forem garantidos.

Uma Avaliação Crítica dos Modelos

Parece evidente a necessidade de se ultrapassar o círculo vicioso com que os modelos retratam a relação indivíduo/organização. A idéia de que a organização deva ser considerada como constante e os indivíduos como variáveis, como denuncia Schein (1982) se consagra nos modelos funcionalistas. Entretanto, não se pode desconhecer as implicações nos indivíduos, membros de uma dada organização, da própria normatividade estabelecida. Trata-se de estudar os efeitos nas pessoas, da racionalidade estruturante em forma de normas e papéis organizacionais.

Outro aspecto a considerar é a existência de todo um movimento dos indivíduos, no desempenho dos seus respectivos papéis, no sentido de alargar a amplitude de comportamentos que possam vir a exibir e consequentemente, satisfazer as suas necessidades.

Tal fenômeno pesquisado por Schein (idem), ao qual Argyris denominou contrato psicológico, contraria a imagem de um indivíduo passivo, moldando-se às condições impostas pela organização.

Por outro lado a imagem de que a organização é o meio no qual as necessidades individuais são satisfeitas parece muito inviável. É sabido que as estruturas de poder e controle existentes nas organizações impedem essa priorização, pelo menos aos menos privilegiados, de forma que resta aos indivíduos lutar contra as estruturas de poder para garantir um mínimo de satisfação de suas necessidades.

A idéia de que as estruturas de poder sejam utilizadas, tão somente, como elemento de dominação, sendo incorporado a própria idéia de que organizar é, sobretudo, controlar, deve ser revista. De acordo com McGregor (idem) o controle externo funciona, em muitos casos, como elemento desorganizador. Tal fato é relatado por Singer (1983) que acompanha diferentes intervenções policiais e identifica o que denominou "a iatrogenese da função policial".

A contradição é aqui revelada na medida em que buscando-se evitar ou diminuir a violência nas ruas, a polícia usa de sua autoridade e poder provocando maiores violências. É o caso típico da utilização de um agente contra a entropia, causador de maior entropia.

Já Arendt, H. (1985) ressaltou um aspecto fundamental da convivência humana – a necessidade de se rever a idéia de que o poder deve ser utilizado como dominação. Através de uma revisão nos processos de socialização deveria se utilizar a "autoridade" como elemento de aglutinação e cooperação e não de separação e isolamento.

A responsabilidade hierarquizada, presente como um valor fundamental a orientar o processo de organização também merece ser revisto. Tal crença esbarra com as "crenças" na eficácia das estratégias de participação. Evidentemente que o desenvolvimento de um efetivo clima de participação exclui a ênfase na discriminação, se mantido o apelo à hierarquia.

A participação gera uma certa cumplicidade entre os membros o que supõe um certo nivelamento, e manutenção de condições de igualdade. Por isto mesmo os processos de socialização organizacional devem ser reformulados, no sentido de se promover um clima de maior participação, que exclui qualquer tentativa de manipulação dirigida.

Considerações Finais

Parece evidente a necessidade de se construir uma imagem mais fidedigna da relação indivíduo e organização. Esse novo modelo deve procurar resgatar, principalmente, a influência mútua indivíduo/organização. Não resta dúvida que existe uma relação dialética entre as necessidades individuais e as necessidades coletivas e, aí encontramos a grande vulnerabilidade dos modelos funcionalistas e humanistas. Por outro lado, a forma de compatibilizar as necessidades individuais e necessidades coletivas também devem ser estudadas, porquanto, significa a formulação de pactos de convivência (pacto social), continuamente negociados e revistos. Todavia a legitimidade de tais pactos implica numa participação efetiva de todos os integrantes, removidas as diferenças e bloqueios a livre manifestação dos interesses individuais e comuns. A tarefa é complexa mas mereos ser enfrentada se se desejam modelos psicológicos mais eficazes em Psicologia Organizacional. Uma tentativa de estabelecer um novo modelo vem sendo desenvolvido com a utilização dos referenciais teóricos da Escola de Frankfurt, Moura, W. (1986), entretanto, não cabe neste trabalho desenvolvê-lo.

Referências:

Arendt, H. *Da Violência*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1985.

Blackler, F. e Brown, C.A. Organizational Psychology: good intentions and false promises, *Human Relations*, *31* (4): 333-351, 1978.

Gergen, K. Social Psychology as History: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 26, pp. 309-320, 1973.

Guilherm. A. e Bourdet, Y. *Autogestão: uma mudança radical*, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

Hesse, M.B. *Models and analogies in science*, 2ª ed., Indiana, University of Notre Dame Press, 1970.

Hirata, H. O Centro de Controle de Qualidade no Japão, na França e no Brasil in Seminário Internacional "A mudança tecnológica, organização do trabalho e formas de gestão". IPEA/CENDEC, Brasília, 1988.

Herzberg, F. The motivation to work in Pugh, D.S. et allii. *Writers on organizations*, 3ª ed., Middlesex, Penguin Broks, 1986.

Katz e Kahn. *Psicologia Social das Organizações*, São Paulo, Atlas, 1970

Kuhn, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*, São Paulo, Perspectiva, 1982.

Maslow, A. Uma teoria de motivação humana in Balcão, Y. e Cordeiro, L. *O Comportamento Humano na Empresa*, Fundação Getúlio Vargas, 1973.

McGregor, D. O lado humano na empresa in Balcão, Y. e Cordeiro, L. *O Comportamento Humano na Empresa*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1973.

Moscovici, S. *Psychologie des minorités actives*. Paris, PUF, 1979.

Moscovici, S. *L'âge des foules*, Paris, Fayard, 1981.

Moura, W. O paradigma frankfurteano: uma alternativa para a Psicologia Organizacional. Tese de doutoramento, mimeografado, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

Moura, W. Modelos de intervenção institucional in XXI Congresso Interamericano de Psicologia, Havana, 1987.

Rosnow, R.L. *Paradigms in transition: the methodology of social inquiry* NY, Oxford University Press, 1981.

Salvary, M.A. "Just - in - time, Kanban: superando a fragmentação do processo produtivo e integrando o trabalhador" in Seminário Internacional: A mudança tecnológica, organização do trabalho e formas de gestão. IPEA/CENDEC, Brasília, 1988.

Schein, C. *Psicologia Organizacional*, 3ª ed., Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil, 1982.

Scheler, M. *L'Homme et l'histoire*, Paris, Aubier, 1955.

Semler, R. *Virando a própria mesa*, São Paulo, Ed. Best Seller, 1988.

Shultz, D. *A história da Psicologia Moderna*, São Paulo, Cultrix, 1981.

Singer, J. *O Controle da agressão e da violência*, São Paulo, EPU, 1983.

Tauille, J.R. As novas tecnologias e as novas tendências da organização internacional do trabalho in Seminário Internacional "A mudança tecnológica, organização do trabalho e formas de gestão". IPEA/CENDEC, Brasília, 1988.

Weber, M. Legitimate Authority and Bureaucracy in Pugh, D.S. *Organization Theory*, 2ª ed. Middlesex, Penguin Brok, 1985.

PSICOMETRIA E SELEÇÃO DE PESSOAL

MARCO ANTONIO DE CASTRO FIGUEIREDO
Universidade de São Paulo

Vou tentar esboçar aqui um quadro geral do que vem se constituindo a tentativa da psicometria no sentido de acompanhar a socialização crescente do trabalho.

Após o movimento taylorista, a psicometria clássica surgiu e ganhou força, impulsionada pela racionalização da produção. Em conseqüência, surgiram, no âmbito da organização do trabalho, instituições de apoio, como escolas de relações industriais, disciplinas acadêmicas nas Universidades como a Sociologia e Psicologia Industriais.

Estes recursos, subsidiários da Gerência Científica, buscavam aperfeiçoar métodos de seleção, adestramento e adaptação do trabalhador às constantes transformações ditadas pela evolução do trabalho.

O mais antigo esforço no sentido de aperfeiçoar técnicas psicológicas para a Seleção e Desenvolvimento de Pessoal surgiu com Hugo Munsterberg, que recém formado em Leipzig com Wundt, foi para os Estados Unidos. Seu livro "Psicologia e Eficiência Industrial", cuja primeira versão em inglês apareceu em 1913, pode ser considerado um primeiro esboço da Psicologia Industrial.

Na realidade, esta obra trata mais questões relativas a alguns objetivos e princípios de uma psicologia do trabalho ainda incipiente, atrelada à filosofia. À página 3, busca explicitar o papel do psicólogo no trabalho:

> *"Nosso objetivo é traçar os esboços de uma nova ciência que seja intermediária entre o moderno laboratório de Psicologia e os problemas de Economia; a experimentação psicológica deve se colocar sistemáticamente a serviço do comércio e da indústria. . ."*

O grande impulso da psicometria e da Psicologia Industrial se deu nos Estados Unidos, com o advento dos trabalhos de Walter Dill Scott. Também doutor por Leipzig, encontrou nos Estados Unidos as condições ideais para seu trabalho.

Com a Primeira Grande Guerra e a necessidade de recrutamento e seleção de grandes efetivos, as baterias de testes foram aplicadas e aperfeiçoadas nas Forças Armadas. Após a guerra, a popularidade dos testes levou a sua difusão na Indústria. Assim, as primeiras décadas do século XX assistiram a um crescimento e uma aplicação maciça dos testes psicológicos no âmbito do Trabalho.

A premissa da psicometria clássica, na época, era a possibilidade de determinar, com antecipação, a adaptabilidade dos trabalhadores aos vários postos de trabalho, traçando um "perfil" característico do trabalhador para cada função. Em síntese, a premissa da psicometria clássica se baseava no seu valor prognóstico da adaptação do homem no seu trabalho.

Entretanto, esse valor prognóstico estava condicionado à dinâmica da evolução do trabalho e dependia de paradigmas experimentais bem definidos. Assim, a eficiência da psicometria aplicada ao trabalho implicava na sistematização de uma série de etapas:

a) A primeira delas, e, talvez a mais importante, se constituía na análise do trabalho. Desta, dependia a formulação do conteúdo das avaliações e a explicitação dos atributos necessários à execução do trabalho.

O psicólogo Analista do Trabalho enfrentava, nesta fase, uma série de problemas que ia desde a necessidade de um universo comum de discurso com o trabalhador até as dificuldades técnicas das coletas de dados, com a validade e a fidedignidade.

Mas, as dificuldades não paravam por aí. A complexidade da Análise do Trabalho envolvia uma série de etapas encadeadas que compreendia a identificação dos componentes do cargo, a codificação destes componentes, os atributos necessários e o perfil do trabalhador ideal para a função.

Acrescido a tudo isso, vinha o crescente avanço tecnológico. Constantemente, os cargos eram transformados, mudando suas características e prescrições. Era essencial revisar periodicamente as especificações dos cargos estudados, uma vez que estavam em constante mutação.

b) Analisando o cargo, vinha a etapa da construção dos instrumentos de avaliação. Aqui, as dificuldades maiores consistiam na adequação das escalas, no que se refere ao conteúdo avaliado e os baixos valores prognósticos constantemente encontrados. Os testes construídos necessitavam ser testados e a única forma de fazê-lo era comparar os prognósticos dos testes com medidas de desempenho profissional. Assim, após a construção e aplicação das escalas, uma nova etapa se fazia necessária, a avaliação do desempenho profissional.

c) Uma última etapa era realizada, algum tempo depois da seleção, no sentido de validar as medidas tomadas. Um padrão de desempenho era então delineado e, após avaliações geralmente realizadas por supervisores ou superiores imediatos, se verificava o valor prognóstico do teste utilizado.

Estes procedimentos eram problemáticos, principalmente porque havia um lapso de tempo entre a primeira medida tomada, o teste, e a avaliação do desempenho. Algumas ocorrências, durante estes intervalos, como por exemplo a aprendizagem ou outras mudanças no sujeito, poderiam interferir nos resultados. Além disso, era muito difícil determinar um padrão de desempenho que pudesse ser avaliado da mesma forma por vários supervisores.

Em síntese, o paradigma da psicometria clássica era fundamentado em medidas de testes sobre atributos do trabalho que eram avaliados posteriormente, o que constituía o critério da Seleção. Neste caso a correlação teste/critério é a medida da previsibilidade de uma bateria de seleção, que busca exaurir todos os componentes possíveis da tarefa e assim cobrir, da forma mais completa possível, o trabalho avaliado.

Esse paradigma mecanicista tinha seu ponto vulnerável na incapacidade para lidar com os fenômenos dinâmicos do trabalho, insuspeitos no processo de análise de cargo. Mesmo assim, permaneceu inódlume durante quase duas décadas.

Entretanto, a crescente socialização da produção levou a prática do psicólogo industrial para o campo da psicossociologia. Os estudos de Howtorne ensejaram um novo enfoque que punha por terra as premissas dos psicometristas clássicos: a ação coletiva dos trabalhadores determinava uma prática no trabalho que transcendia os atributos individuais, como por exemplo a "capacidade" medida pelos testes psicológicos.

A principal objeção da nova perspectiva apontada por Elton Mayo e seus seguidores é que as bases individuais do comportamento humano no trabalho estavam assentadas sobre os grupos sociais das fábricas. Este fato, por si só, já bastaria para pôr por terra as perspectivas da psicometria clássica.

Realmente, esta objeção é demolidora e incide sobre todas as etapas que suportam a avaliação psicométrica no trabalho:

a) Em primeiro lugar, os aspectos psico-sociais não estão presentes na tarefa em si e se caracterizam por fenômenos decorrentes da cooperação. São, portanto, fenômenos de outra ordem, que não poderiam ser considerados durante a Análise do Trabalho, voltada apenas para os aspectos técnicos da tarefa.

b) Não sendo prescritos para a função, os aspectos psico-sociais do trabalho podem comprometer o caráter prognóstico dos testes, já que não foram previstos, se constituindo em "fontes de erro" durante a avaliação psicológica.

c) Finalmente, esta objeção muda toda a concepção de produtividade e de desempenho. Se, anteriormente, as antigas formas de gestão consideravam o desempenho humano no trabalho com base em atributos estanques, nivelando os homens diante de relações circunscritas ao tempo e movimento, a perspectiva psico-sociológica colocava a questão sob um novo ponto de vista: os grupos informais, dentro das linhas de produção, podiam determinar um outro nível de desempenho, afeto às relações humanas.

Na realidade, a socialização da produção acabou por determinar, no âmbito da psicologia do trabalho, uma revisão radical na concepção do seu objeto. A psicologia passou a reconhecer, no trabalhador, uma capacidade que vinha lhe negando há décadas: a possibilidade de se auto-determinar, desde que lhe dessem as condições necessárias.

No Universo taylorista, a fragmentação do trabalho levou à concepção do homem como um feixe de atributos estanques e previsíveis; daí decorre que, na psicometria clássica, produto do taylorismo, os testes fossem considerados como instrumentos de precisão. A socialização do trabalho complicou esse Universo simplificado, adicionando aspectos independentes da função, oriundos dos grupos informais dentro do trabalho.

Assim, o Movimento das Relações Humanas, como resposta à socialização do trabalho, colocou a psicometria clássica diante de uma encruzilhada. Um primeiro caminho, que se enveredava rumo aos fatores psico-sociais e à psicologia social, e uma outra vertente, que continuava no rumo da Psicologia Industrial, buscando reorientar as táticas de Seleção e Colocação de Pessoal.

No curso da psicologia social, a psicometria investiu na construção de escalas para a avaliação de fenômenos decorrentes da socialização do trabalho, como liderança, atitudes e decisão grupal. Teóricos importantes, como Stodgdill (1948), Fleishmann (1948) e Feidler (1974) realizaram estudos sobre a liderança, subsidiando a Administração do Trabalho no Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal. Da mesma forma, no estudo das atitudes, com Rosenberg (1956), Kelley (1973) e Fishbein e Ajzen (1975).

No campo da psicologia industrial, na Seleção e Colocação de Pessoal, a psicometria teve que formular totalmente seu antigo paradigma. As antigas medidas individuais e absolutas foram substituídas por avaliações relativas, diferenciais e afetas a grupos diferencialmente previsíveis. Os antigos testes generalizados cederam lugar aos testes moderadores, construídos especialmente, segundo os subgrupos sociais dos sujeitos.

Daí resulta que os testes não poderiam mais ser encarados como fontes únicas para a decisão de Seleção. Pelo contrário, os testes passaram a ter um caráter subsidiário para decisões centradas nos esquemas dinâmicos dos grupos de trabalho: ao se levar em conta esse quadro organizacional mais complexo, os testes passaram a ser considerados fontes auxiliares de informações para decisões baseadas na otimização das condições e recursos para a Seleção.

Desta forma, esta nova psicometria buscou recuperar os aspectos organizacionais do trabalho, negligenciados pela psicometria clássica. Se a antiga psicometria se baseava em decisões individuais, calcadas em relações estabelecidas entre o prognóstico do teste e o critério de desempenho, a nova perspectiva envolvia decisões organizacionais baseadas numa série de informações diversificadas, nem sempre oriundas da testagem psicológica. Desta forma, os procedimentos de seleção se complicaram:

a) As estratégias de seleção passaram a ser delineadas em função da Organização; não mais a análise do cargo determinava os conteúdos da testagem, mas sim o prognóstico organizacional. Todos os procedimentos decorriam deste primeiro nível de análise, que determinava todas as políticas gerenciais.

b) Uma vez realizada neste contexto, a Análise do Trabalho transcendia as especialidades técnicas do trabalho para fixar os aspectos afetos às relações organizacionais. Um bom exemplo desta perspectiva é o Plano de Oito Pontos proposto por Jackson (1976) que, além dos aspectos técnicos da função, propõe avaliações a nível de realizações, interesses, disposições sociais, circunstâncias em que a tarefa deve ser realizada e motivações.

c) Esta concepção multivariada do trabalho incide na avaliação psicológica. Os vários aspectos levantados pela Análise do Trabalho, por sua diversidade de caráter, devem ser avaliados de várias formas, nem sempre sistemáticas: entrevistas, dinâmicas de grupo, escalas psico-sociais, testes psicológicos, testes situacionais, etc. O resultado é um "quadro" composto por informações de amplo espectro, que deverá ser avaliado por um grupo multidisciplinar de decisão.

Nesse novo contexto, o psicometrista, de construtor de testes passa a idealizador de situações de decisão para seleção. Sem contudo abandonar seu instrumento de trabalho tradicional, o teste, o psicólogo passa a criar subsídios para uma equipe formada por profissionais de várias especialidades que possam, de posse dessas informações, decidir com base no Plano Organizacional.

Gostaria, para encerrar, de fazer alguns comentários sobre como esta perspectiva ainda está longe de ser assumida pelos profissionais que realizam atividades afetas à Seleção e Recrutamento de Pessoal. Apesar de superados há quase seis décadas, os selecionadores ainda teimam em utilizar os antigos modelos mecanicistas de avaliação no trabalho.

Uma tendência que se verifica e que persevera a despeito de tantos aspectos antagônicos, é a corrente utilização de testes clássicos, pré-fabricados, nas táticas e programas de Seleção Profissional. A despeito de todas as objeções que são feitas ao uso indiscriminado de testes, decisões de Seleção são tomadas com base em avaliações sumárias e esquemáticas dos candidatos. O resultado é descrédito, a incompetência, o comprometimento da imagem do profissional e o subemprego.

Gostaria de colocar em questão formas alternativas para a solução desse problema, remetendo, para a discussão geral, a importância do psicólogo estar sempre evoluindo, par e passo com a categoria Trabalho.

PSICOLOGIA INSTRUCIONAL E TREINAMENTO*

JAIRO EDUARDO BORGES-ANDRADE
Universidade de Brasília

A Psicologia Instrucional pode ser definida como o modo como os profissionais de educação ou treinamento conhecem, compreendem e predizem as coisas concernentes ao ensino e à aprendizagem, bem como relacionam as mudanças de desempenho que se deseja de um determinado indivíduo e o que se faz com o propósito de obter essas mudanças.

O modo como esse enfoque, chamado instrucional, é usado para resolver problemas de treinamento, é denominado tecnologia instrucional. Essa tecnologia, sendo baseada na abordagem de sistemas, prevê três estágios de desenvolvimento: planejamento, execução e avaliação. Eles serão descritos a seguir, no contexto deste enfoque.

Planejamento

A avaliação de necessidades de treinamento é o primeiro passo para se desenvolver adequadamente o estágio de planejamento. Definimos necessidades como as discrepâncias existentes entre os desempenhos esperados e reais. Com base nessa conceituação, o processo de avaliação de necessidades deve incluir a definição das habilidades esperadas dos empregados e as mensurações: a) dos níveis em que suas competências são discrepantes do ideal e b) da importância daquelas habilidades para o desempenho no cargo (Borges-Andrade e Lima, 1983).

Após a avaliação de necessidades deve-se analisar a natureza do desempenho envolvido em cada necessidade, bem como as condições sob as quais ele deve aparecer. Nesse sentido, Mager e Pipe (1970) oferecem um modelo teórico que culmina com uma interpretação de casos de problemas de desempenho, de modo que se possa decidir se o treinamento é uma solução adequada.

---

*Este texto foi extraído, reduzido, adaptado e atualizado da terceira parte do artigo "O Enfoque Instrucional no Treinamento: Por Uma Competência Técnica e Política", do mesmo autor, publicado em "Direto à Educação e Tecnologia Educacional", Vol. II, Série "Estudos e Pesquisas, números 37/38, editado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, no Rio de Janeiro, em 1986.

A avaliação de necessidades é um momento para analisarmos, a priori, o treinamento (o que deve ser treinado?), sua função social (para quem ele serve?) e sua inserção na organização (por que se investe nele?). Podemos utilizar a avaliação de necessidades como instrumento para discutirmos, com os diferentes segmentos da organização, seus papéis e o que deve ser nela mudado. É também a oportunidade para os referidos segmentos tomarem parte nas decisões ou conhecerem os critérios utilizados, bem como tomarem-se responsáveis pelas ações decorrentes dessas decisões.

O próximo passo do estágio de planejamento refere-se à formulação dos objetivos dos treinamentos. A formulação deve tomar por base a avaliação de necessidades.

Os objetivos, numa concepção de tecnologia instrucional, devem ser compreendidos como descrições dos desempenhos observáveis esperados dos treinamentos, definidos em termos observáveis. Essa concepção dos objetivos foi largamente associada a Mager (1980).

A redação e divulgação de tais objetivos informam o público e a organização sobre o que se deseja e o que se pode esperar dos treinamentos. Elas possibilitam um julgamento posterior (à hora da seleção dos treinandos) das necessidades, a avaliação de resultados e a consequente revisão desses eventos. Auxiliam ainda na preparação e seleção de estratégias e materiais de ensino e permitem a elaboração de avaliações de aprendizagem mais justas. Finalmente, elas guiam a atenção e o estudo dos treinandos e podem permitir mais equidade na atribuição de novos cargos e funções, após os treinamentos.

Já existem evidências de que a presença de objetivos, com as características anteriormente mencionadas, pode determinar melhorias muito significativas em alguns componentes dos sistemas de treinamento, tais como no planejamento, procedimentos, apoio ambiental e resultados (Lima e Borges-Andrade, 1984).

Taxonomias de aprendizagem são classificações de desempenhos humanos ou capacidades. Essas classificações geralmente levam em conta a natureza dos desempenhos descritos nos objetivos e das capacidades ou dos processos de aprendizagem a eles subjacentes e as condições essenciais de ensino relacionadas a eles. As categorizações propostas por Bloom *et al.* (1974), Gagné (1979) e Merrill (1971) são modelos de taxonomias.

No estágio de planejamento, à medida que os objetivos são formulados, é possível ir procedendo à sua classificação, de acordo com uma dada taxonomia. Isso dá significado teórico ao treinamento, ao mesmo tempo em que ele toma emprestados os pressupostos e hipóteses inerentes às teorias de aprendizagem subjacentes à taxonomia. A presença desses referenciais é importante para tirar o treinamento do nível de atividade administrativa e para lhe dar o "status" de tecnologia instrucional.

Outro passo que pode ser desenvolvido simultaneamente à formulação dos objetivos é a sua inclusão progressiva em hierarquias de aprendizagem. O conceito de hierarquias ganhou força com Gagné (1971). Elas representam conjuntos de habilida-

des intelectuais organizadas de maneira decrescente, de acordo com o seu nível de complexidade, formando estruturas representadas por "organogramas", em que cada objetivo é uma unidade componente. O domínio ou a maestria das habilidades (ou objetivos) mais simples (ou localizadas nas partes inferiores do "organograma") facilitaria a aquisição de outras mais complexas (presentes nos níveis superiores da estrutura).

O uso do conceito de hierarquias nos possibilita analisar objetivos complexos em termos das habilidades a eles subordinadas. Podemos, através desse método (Borges-Andrade, 1982b), analisar estruturas de treinamento e construir outras, tomando os objetivos como suas unidades componentes. A partir dessas estruturas, ou mapas organizados de objetivos de treinamento, é possível indicar precisamente a seqüência em que os referidos objetivos devem ser ensinados. A construção de hierarquias de aprendizagem é tarefa complexa, mas elas acrescentam riqueza teórica ao estágio de planejamento.

Execução

O segundo estágio do modelo que ora descrevemos refere-se à execução do treinamento. O enfoque instrucional pode oferecer contribuições relevantes para o desenvolvimento das estratégias de ensino, tanto em planos de aula, quanto em materiais de ensino (impressos, audio-visuais, eletrônicos, etc.).

As estratégias de ensino devem levar em consideração dados de três naturezas: a) a seqüência de apresentação de informações; b) as contingências a serem estabelecidas entre o comportamento do treinando e o do instrutor ou dos meios de ensino e c) as seqüências e contingências que estão especificamente relacionadas a cada tipo de aprendizagem previsto nas taxonomias existentes.

A combinação das informações a serem apresentadas ao treinando nos permite elaborar planos instrucionais (Borges-Andrade, 1982c), que, além de muito úteis e eficazes para executar os treinamentos, utilizam o conhecimento gerado e acumulado e se inserem em quadros referenciais que dão um substrato tecnológico aos referidos treinamentos. O último estágio de desenvolvimento da tecnologia instrucional é a avaliação, que apresentaremos a seguir.

Avaliação

A avaliação é o estágio no qual medimos nosso objeto de estudo, que no presente caso é o treinamento, e julgamos seu valor.

Há várias razões para avaliarmos treinamentos: a) obter controle, b) fazer retroalimentação, c) tomar decisões sobre eles, d) fazê-los funcionar ou tornar as pessoas aptas e e) torná-los externamente válidos ou potencialmente capazes de provoca-

rem modificações no ambiente organizacional ou externo. As quatro primeiras razões são fundamentalmente administrativas e instrucionais. A última implica numa finalidade mais política. O estágio da avaliação é a oportunidade para podermos discutir os treinamentos e seus eventuais papéis na mudança organizacional e social.

A avaliação pode ser formativa e somativa, em função de seus propósitos e do momento em que é realizada. A primeira é caracterizada pela contínua coleta de dados durante o processo instrucional, a fim de obter informações que indiquem as correções a serem nele efetuadas. Na avaliação somativa, o objetivo é obter informações sobre um treinamento já desenvolvido, visando verificar seus efeitos. Em muitos sistemas de avaliação essa separação conceitual é difícil de ser feita.

A avaliação formativa precisa firmar-se em teorias instrucionais. A somativa, além dessas, deve se apoiar também em modelos de compreensão das realidades administrativa, econômica e social. A literatura especializada tem sido pródiga na apresentação de modelos de avaliação, como pode ser deduzido a partir do trabalho de revisão de Dutra (1984).

No contexto que ora propomos, a avaliação precisa ter, como seus pressupostos, os princípios adotados no planejamento instrucional. Desse modo, as variáveis a serem mensuradas necessitam estar impregnadas, por exemplo, com as características do modelo usado para a formulação de objetivos, da taxonomia de aprendizagem utilizada e do enfoque adotado no desenvolvimento das estratégias instrucionais.

Contudo, muitas vezes é preciso adicionarmos variáveis oriundas de modelos teóricos psico-sociais, mais adequados para avaliar o desempenho no cargo (Lima, Gorges-Andrade e Vieira, 1988) ou mudanças organizacionais, e de modelos sócio-econômicos, para medir o valor final do treinamento (Ávila, Borges-Andrade, Irias e Quirino, 1983).

A profusão de variáveis de avaliação pode confundir o profissional, se não houver um método sistemático para organizá-las e para definir, antes mesmo da coleta de dados, as relações esperadas entre elas. Um desses métodos propõe que os aspectos a avaliar sejam definidos e classificados a partir de cinco (Borges-Andrade, 1982a) ou seis (Lima e Borges-Andrade, 1984) categorias pré-definidas de variáveis.

A avaliação, em nossa opinião, é oportunidade para aprendermos sobre o treinamento (Borges-Andrade, 1982a). Certas descobertas feitas durante a avaliação, acerca das condições específicas sob as quais os sistemas instrucionais funcionam e sobre as interações existentes entre elas, devem ser sistematizadas e compartilhadas com outros profissionais, para que avance o conhecimento sobre a tecnologia de treinamento.

Não podemos nos esquecer que a "... seleção das características do programa a ser avaliado é determinada por uma conceptualização explícita do programa em termos duma teoria, uma teoria que pretende explicar como o programa produz os efeitos desejados" (Fitz-Gibbon e Morris, 1975). É nossa obrigação, pois, testarmos

essa teoria. Sendo a avaliação um modo de se fazer pesquisa, ela também pode servir para gerar conhecimentos, além de cumprir suas funções administrativa, instrucional e política.

Sumário

Apresentamos o enfoque instrucional como um caminho para o desenvolvimento de uma tecnologia apropriada de treinamento, de modo que esta atividade passe a ter, nas organizações, a consistência teórica de que ela hoje carece. Foram descritos alguns procedimentos essenciais que deveriam estar incluídos numa tecnologia instrucional do treinamento, bem como alguns de seus pressupostos. Essa proposta de tecnologia foi apresentada como sugestão para trabalharmos em treinamento sob o quadro referencial da Psicologia Instrucional, que foi esboçado no texto.

Referências:

Ávila, A.P.D., Borges-Andrade, J.E., Dias, L.J.M. e Quirino, T.R. (1983). "Formação do Capital Humano e Retorno dos Investimentos em Treinamento na EMBRAPA". Em "Documentos", número 5. Brasília: EMBRAPA/DRH.

Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. e Masia, B.B. (1974). "Taxionomia de Objetivos Educacionais". Porto Alegre: Editora Globo. Capítulo 1 e Apêndices A e B.

Borges-Andrade, J.E. (1982a). Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais: Integração de Três Propostas. "Tecnologia Educacional", ano XI, número 46, pp. 29-39.

Borges-Andrade, J.E. (1982b). A Construção de Hierarquias de Aprendizagem. "Tecnologia Educacional", ano XI, número 48, pp. 19-26.

Borges-Andrade, J.E. (1982c). Eventos da Instrução: Uma Proposta Derivada das Teorias de Processamento de Informações. "Tecnologia Educacional", ano XI, número 49, pp. 27-34.

Borges-Andrade, J.E. e Lima, S.M.V. (1983). Avaliação de Necessidades de Treinamento: Um Método de Análise do Papel Ocupacional. "Tecnologia Educacional", ano XII, número 54, pp. 6-22.

Dutra, M.L.S. (1984). Avaliação de Treinamento. "Tecnologia Educacional", ano XIII, número 57, pp. 14-26.

Fitz-Gibbon, C.T. e Morris, L.L. (1975). Theory - Based Evaluation. "Evaluation Comment - The Journal of Educational Evaluation", vol. 5, número 1, pp. 1-4.

Gagné, R.M. (1971). Learning Hierarchies. Em M.D. Merrill (Ed.), "Instructional Design: Readings", pp. 118-133. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Gagné, R.M. (1979). "Las Condiciones del Aprendizaje", México: Interamericana.

Lima, S.M.V. e Borges-Andrade, J.E. (1984). "Meta-análise de Avaliação de Treinamento: Investigação das Relações entre Insumos, Planejamento, Procedimento, Apoio, Processo e Resultados". Em "Estudos e Pesquisas", número 30. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

Lima, S.M.V., Borges-Andrade, J.E. e Vieira, S.B.A. (1988). Impacto de Cursos de Curta-duração no Desempenho de Empregados em Ciência e Tecnologia. "Anais do XII Simpósio Nacional de Pesquisa de Administração em Ciência e Tecnologia". São Paulo: PACTo/IA/PEA/USP.

Mager, R.F. (1980). "A Formulação de Objetivos de Ensino". Porto Alegre: Editora Globo

Mager, R.F. e Pipe, P. (1970) "Analysing Performance Problems". Belmont, Calif.: Fearon Publishers.

Merrill, M.D. (1971). Classes of Instructional Outcomes. Em M.D. Merrill (Ed.), "Instructional Design: Readings", pp. 173-184. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

IONE MILANI
Universidade de Brasília

Técnicas Utilizadas

Os instrumentos comumente utilizados na avaliação de desempenho em empresas são as chamadas BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales) Escalas de Avaliação Baseadas em Comportamentos ou BES (Behavioral Expectation Scales) Escalas de Expectativa Comportamental: BOS (Behavioral Observation Scales) Escalas de Observação Comportamental e MBO (Management-By Objectives) Gerência por Objetivos. Segundo Latham e Wexley (1981) a elaboração destas escalas tem por base a Técnica de Incidentes Críticos, isto é, uma lista de incidentes críticos de comportamentos efetivos e ineficazes no trabalho, observados nos últimos 6 a 12 meses. Os autores recomendam que sejam entrevistados pelo menos 30 pessoas para um total de 300 incidentes. Para um cargo de supervisão, por exemplo, seria necessário coletar entre 2000 a 4000 incidentes (Flanagan, 1954).

Limitações e Problemas Relacionados com estes Instrumentos

As escalas são sucetíveis a erros, tais como, "halo" ou generalizações inadequadas, "leniência" ou o uso de extremos, "tendência central", lógica, contraste, proximidade e "semelhante a mim". O efeito "halo", por exemplo, não é definido operacionalmente o que dificulta a discriminação do nível absoluto do efeito que leva este nome. A questão a ser analisada seria: Quais são as variáveis que afetam as técnicas utilizadas na avaliação de desempenho, tornando-as susceptíveis a tais erros?

Além destes erros, as escalas não são baseadas na observação direta do comportamento e isto leva o elaborador a fazer inferências sobre o desempenho a ser analisado. Assim, a validade de conteúdo fica comprometida, uma vez que, com esse procedimento o conteúdo da avaliação não corresponderia ao conteúdo da tarefa. A validade de discriminação, ou seja, a característica que leva o instrumento a facilitar a distinção entre executores mais e menos eficientes também é questionável nestas escalas. Um instrumento deve ser confiável dando informação precisa e consistente do desempenho do executor. Nestas escalas a confiabilidade é questionada em termos da concordância entre avaliadores e da possibilidade de ocorrência dos erros acima, o que tornam os dados de pouco valor científico.

No procedimento de utilização da técnica de Incidentes Críticos uma limitação é evidente. A visão global da tarefa é prejudicada na fase da reformulação, ou seja, um número grande de incidentes são perdidos ou descartados para se evitar a ambiguidade na elaboração das escalas. Segundo Haynes (1978) esta técnica é onerosa e impopular. Outra limitação que pode ser apontada nestas escalas é a falta de critério externo, ou seja, não existe um parâmetro para que o desempenho possa ser comparado. O desempenho chamado excelente assim o é em relação a que?

Bass e Barrett (1981), Campbell e outros (1973) e Borman e Dunnette (1975) analisando o tempo e o custo da elaboração destas escalas afirmam que elas não são práticas e de fácil entendimento. Schwab e outros (1975) concluíram que os resultados de estudos de revisões de literatura "desencorajam futuras pesquisas sobre as BARS/BES" (p. 559). As vantagens destes instrumentos nem sempre foram sustentadas pela evidência científica (Bass e Barrett, 1981).

Técnicas x Objetivos a que se destinam

O primeiro passo a ser dado no planejamento de um sistema de avaliação de desempenho deveria ser o de determinar o objetivo específico a ser atingido na aplicação do instrumento. Objetivos diferentes podem requerer dados diferentes e, portanto, técnicas diferentes. Objetivos como "auxiliar nas decisões administrativas", "validação do processo de seleção", "alocação de recursos humanos", "planejamento gerencial", "potencial para promoção" e "dar feedback" entre outros, exigem dados relativos a resultados atingidos pelos executores. Por outro lado, objetivos como "treinamento e desenvolvimento de pessoal" e "melhorar o desempenho" requerem outro tipo de dados, mais especificamente, dados relacionados a comportamentos ou atividades exercidas pelos executores para atingir os resultados esperados.

Avaliação de Desempenho x Abordagem de Gilbert

Comportamento x desempenho: Gilbert (1978) faz uma distinção clara entre comportamento e desempenho. Segundo ele, o comportamento é muito difícil de ser medido satisfatoriamente uma vez que muitas vezes é encoberto e não é facilmente observável. Além disso, torna-se difícil especificar quais são os comportamentos necessários para um bom executor porque "as pessoas são muito parecidas nos repertórios comportamentais. . . mas existe uma grande diferença naquilo que as pessoas realizam ou produzem" (p. 39). O comportamento não deve ser visto como um fim mas como um meio para um fim. O desempenho, por outro lado, significa a transação toda: o comportamento que leva a resultados esperados.

Instrumento de Medida do Desempenho

Nesta abordagem o instrumento compõe-se de um modelo onde são listadas as realizações esperadas produzidas pelo executor. O modelo é elaborado através da observação direta ou de documentos, entrevistas com os executores e supervisores, e outras técnicas. A seguir, são levantados os requisitos, ou seja, as dimensões através das quais as realizações são medidas e avaliadas. Os requisitos ou indicadores medem a qualidade, a quantidade e o custo do desempenho em questão. O terceiro passo para a elaboração do Modelo de Tarefa/Função sugerido por Gilbert é o estabelecimento dos parâmetros ou do desempenho exemplar. Este pode ser dito como sendo o objetivo específico e mensurável. O executor exemplar não é necessáriamente aquele que se destaca em conhecimento, dedicação, esforço e motivação. De acordo com Gilbert é aquele que executa a tarefa com mais facilidade que os outros executores.

Outra medida do desempenho é o PIP (Potential for Improving Performance) o potencial para melhorar o desempenho, expresso pela razão entre o desempenho e o desempenho da média dos executores. Assim, quanto maior o PIP, maior o potencial para o desenvolvimento das capacidades dos executores. Assim sendo a avaliação de desempenho pode ser dada em termos de PIP. O desempenho do executor é comparado com o desempenho exemplar.

A proposta de uma nova metodologia de avaliação de desempenho sugerida por Gilbert abrange também a análise e avaliação institucional, ou seja, avaliar a organização como um todo, o contexto onde o executor realiza suas tarefas e não apenas o desempenho dos executores isoladamente sem levar em consideração o ambiente e os objetivos organizacionais. Assim, todos os níveis de operação da instituição são analisados e avaliados nesta abordagem.

Concluindo, a metodologia sugerida pode ter maior validade de conteúdo, uma vez que toda a tarefa é analisada. A confiabilidade também pode ser testada através da observação por dois observadores. Não há inferências, uma vez que a tarefa é descrita em termos operacionais, ou melhor, em realizações observáveis e mensuráveis. É, segundo seu autor, um método simples, prático e coerente.

Referências:

Bass, B.M. & Barrett, G.V. (1981). *People, work and organization: An introduction to industrial and organizational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Bowman, W.C. & Dunnette, M.D. (1975). Behavior-based versus trait oriented performance ratings: An empirical study. *Journal of Applied Psychology, 60*: 561-565.

Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Arvey, R.D. & Hellervick, L.V. (1973). The development and evaluation of behaviorally based rating scales *Journal of Applied Psychology, 57*: 15-22.

Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin, 51*: 327-358.

Gilbert, T.F. (1978). *Human Competence* New York: McGraw-Hill.

Haynes, H.G. (1978). Developing an appraisal program (Part 1). *Personnel Journal, 57*: 14-19.

Latham, G.P. & Wexley, K.N. (1981). *Increasing productivity through performance appraisal.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Schwab, D.P., Heneman, H.G. & Decotiis, T.A. (1975). Behaviorally anchored rating scales: A review of the literature. *Personnel Psychology, 28*: 549-562.

SIMPÓSIO 13

MOVIMENTOS PELOS DIREITOS HUMANOS

- O movimento pelos direitos humanos no Brasil.
  Cecília Bouças Coimbra e Colaboradores

- Violência no campo: uma análise dos conflitos e dos atores camponeses.
  Luiza Beth N. Alonso Fernandes

O MOVIMENTO PELOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

CECÍLIA BOUÇAS COIMBRA e COLABORADORES
Grupo Tortura Nunca Mais e Universidade Federal Fluminense

"A TORTURA NÃO É UMA QUESTÃO POLÍTICA, MAS ÉTICA. TORTURA É CRIME DE LESA - HUMANIDADE, PORTANTO, IMPRESCRITÍVEL, INANISTIÁVEL, INAFIANÇÁVEL, INIMPUTÁVEL E INAGRACIÁVEL".

I - A Tortura como Instrumento de Ação do Estado

A Tortura no Brasil tem uma tradição histórica socialmente entalizada. Torturavam-se os escravos, os republicanos, integralistas, comunistas. Os troncos em que se açoitavam os escravos ficavam, geralmente, nos pátios centrais das fazendas. Da época da ditadura de Vargas, guardamos na memória a atuação do DIP, a figura de Filinto Müller, Cecil Borer e os horrores que se passavam nas dependências do DOPS.

O maior avanço da tortura no Brasil, entretanto, deu-se a partir do Golpe de 64, avanço não só de ordem técnica mas, também, institucional. A tortura que ficara confinada às delegacias de polícia e que contava com a criatividade dos policiais para se aprimorar, começa a deixar os porões do DOPS e DEOPS e passa aos Órgãos de Segurança. Mas foi na década de 70 que ela institucionalizou-se, respaldada pela Lei de Segurança Nacional e pelo Ato Institucional nº 5.

O Exército, a Marinha e a Aeronáutica, que incorporaram ao serviço de repressão as Polícias Estaduais, a Federal e até o Corpo de Bombeiros, que antes agiam isoladamente, passaram a trabalhar juntos nos DOI-CODIs. A tortura tornou-se sofisticada e foram criadas equipes especializadas na arte de torturar, extrair informações e matar; equipes formadas, inclusive, no exterior contando com médicos, psicólogos e assistentes técnicos. Havia a preocupação maior com a "desestruturação" do preso político, ou seja, além das torturas físicas tradicionais e eficientes como pau-de-arara e choques elétricos, o preso era confinado, sem água, à "geladeira" — recinto mantido à temperatura baixíssima, à prova de som, todo pintado de negro e munido de alto-falantes que emitiam sons altíssimos e estridentes. O preso, porém, considerado "irrecuperável" pelos Órgãos de Segurança, já estava com sua sentença de morte decretada, o que não o excluía do suplício das torturas seguido dos "tiros de misericórdia".

Todo o avanço na tortura foi fruto do regime militar instaurado a partir de 1964. Existiu uma relação entre o avanço das práticas de tortura e de violência policial

e as formas autoritárias do regime político sustentado pelas Forças Armadas, que passaram a agir como instrumentos das chamadas elites dominantes.

II - Alguns Aspectos dos Direitos Humanos no Brasil, a partir de 1964

Assim, com a gradativa institucionalização da tortura e a feroz violação dos direitos humanos, logo após o Golpe de 1964 no Brasil, começam a ser criados em algumas cidades uma série de organismos e comissões ligadas, principalmente, à ala progressista da Igreja. São Paulo tornou-se um centro importante na luta pelos Direitos Humanos, através da sua Arquidiocese na pessoa de D. Paulo Evaristo Arns, onde foi criada a Comissão de Justiça e Paz.

É principalmente após 1969, com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), quando o governo militar consolidou a sua forma mais brutal de funcionamento, através de uma série de medidas como o fortalecimento do aparato repressivo com base na Doutrina de Segurança Nacional, que as entidades de Direitos Humanos se expandem pelas principais cidades do País. A Doutrina de Segurança Nacional não tolerava "antagonismos", e toda e qualquer oposição que pudesse abalar a "segurança do Estado" era considerada crime e como tal era punida. A Doutrina prevaleceu até sobre a Constituição Federal, alcançando os diferentes campos da vida social, cultural, política, econômica, trabalhista, criminal e educacional. A ideologia da segurança nacional passa a ordenar os domínios do nosso cotidiano, inclusive nas Universidades, criando mecanismos de controle dentro delas. Um exemplo é o "Decreto 477", onde alunos e professores, que pudessem estar envolvidos em atividades consideradas "subversivas", eram afastados pelo prazo de 3 anos.

A partir de 1977, quando a sociedade civil brasileira começa a se organizar gradativamente com o fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base, das Associações de Moradores e dos Comitês Brasileiros pela Anistia (CBA's), cresce a luta em prol dos Direitos Humanos. Em 1979 é sancionada a Lei da Anistia, bastante restrita. Ao mesmo tempo a questão social toma vulto, principalmente, em São Paulo com a expansão dos movimentos grevistas iniciados com os metalúrgicos e alcançando outras categorias.

Após 1982, agrava-se a crise econômica e é imposto ao país um forte programa de recessão, associado a um arrocho salarial que traz efeitos devastadores sobre as classes média e trabalhadora. Com esse quadro e com a rápida reorganização da sociedade civil, a ilegitimidade e o repúdio ao governo militar cresceram. Daí o grande êxito que no ano de 1984 se revestiu a Campanha das Diretas, quando saem às ruas mais de 50 milhões de brasileiros exigindo eleição direta para presidente.

É nesse clima de mobilização popular, repúdio e indignação ao ciclo autoritário, que vemos os movimentos operários, estudantis e outros se fortalecendo. As universidades iniciam uma redemocratização e timidamente os Diretórios Acadêmicos começam a se reorganizar.

Os Direitos Humanos passam a ser discutidos pela grande imprensa. As penitenciárias, em muitas ocasiões, são abertas à visitação das autoridades. Os meios de comunicação começam a discutir os problemas oriundos dos anos de repressão. A censura vai aos poucos permitindo que peças de teatro mais ousadas politicamente sejam encenadas e na literatura já vêm sendo editados livros que se referem aos horrores da ditadura militar.

III - Os Direitos Humanos Hoje

Entretanto, apesar de termos ingressado nessa chamada "transição democrática", a violência cotidiana continua se mostrando de forma clara e crua. No campo, onde as disputas pela posse da terra são resolvidas através de torturas e assassinatos perpetrados à luz do dia. Nas cidades, onde as invasões de favelas, as chacinas e as prisões arbitrárias — todos aqueles que a polícia considera "suspeitos" mesmo tendo uma identificação profissional — são assuntos percebidos como naturais pela maioria da população.

Assim, no início da década de 80, apesar da chamada "abertura", crescem os movimentos que lutam em prol dos Direitos Humanos no Brasil.

Digno de nota nesse período é a publicação em 1985 do livro "Brasil: Nunca Mais", síntese de uma longa pesquisa coordenada pela Arquidiocese de São Paulo, que relata a repressão exercida pelo Regime Militar, a partir de documentos produzidos pelas próprias autoridades, através de cópias de processos políticos que transitaram pela Justiça Militar brasileira entre abril de 1964 a março de 1979. O livro, uma investigação no campo dos direitos humanos, retrata a luta de resistência do povo brasileiro.

Ainda em 1985 fundou-se no Rio de Janeiro o Grupo Tortura Nunca Mais, que nesses três anos de atividades realizou eventos de expressão social e política compatíveis com seus objetivos que são: lutar contra a violência de qualquer natureza, especialmente a tortura; contra a impunidade de torturadores e assassinos e pelo esclarecimento das mortes e desaparecimentos de presos políticos.

Dentre essas atividades, que a nosso ver são pedagógicos, pois visam criar na sociedade brasileira uma repulsa permanente contra a tortura, destacam-se: Seminários, encontros nacionais de grupos Tortura Nunca Mais, boletins bimensais, lançamento do livro "I Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais", inauguração de cerca de 150 ruas, praças e avenidas no Rio de Janeiro com o nome daqueles que combateram a ditadura militar e por ela foram assassinados, lançamento do projeto de um Monumento Nacional contra a Tortura, de autoria do arquiteto Oscar Niemeyer, e várias outras atividades.

IV - Concluindo

Tentamos mostrar que a violência que hoje fartamente grassa em toda a sociedade brasileira, tem suas raízes na institucionalização da tortura durante o período da ditadura, onde a tortura foi uma norma e percebida como algo necessário e natural.

". . . Não há argumento que classifique a tortura. Porque não se trata, fundamentalmente, de uma questão política, mas, sim, de uma questão ética. A tortura violenta um direito que está acima de qualquer pendência política, independente das formas que ela possa assumir. . . A prática da tortura tem que ser execrada. Para isso, as violências cometidas pelo Estado contra os seus opositores devem ser esclarecidas em seus mínimos detalhes, e o nome e sobrenome dos torturadores e assassinos devem ser conhecidos por todo o povo. Temos também que somar esforços à luta contra as leis que ainda legitimam esta violência. Somos, por isso, favoráveis a uma anistia ampla, geral e irrestrita e repudiamos a lei da segurança nacional. A omissão em toda esta luta cria, consciente ou inconsciente, condições favoráveis para que tudo volte a acontecer. . ."

(Carta do 1º Seminário do Grupo Tortura Nunca Mais – Rio, novembro de 1985)

VIOLÊNCIA NO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS E DOS ATORES CAMPONESES

LUIZA BETH N. ALONSO FERNANDES
Universidade de São Paulo

A origem dos conflitos pela terra encontra-se nos mecanismos sócio-econômicos de expropriação dos camponeses de seus meios de produção e, por conseguinte, dos meios de subsistência. Há, pelo menos, em todo país, três conflitos por terra por dia, alguns marcados por grande violência.

Em função da tradição brasileira de um liberalismo excludente e antipopular, há toda uma fala que procura deslegitimar a capacidade política dos trabalhadores rurais, seu papel na História, seu lugar no processo de expressão política das contradições do capital. Nos acostumamos a pensar no camponês usando a idéia de Jeca-Tatu antes de ter tomado o Biotônico Fontoura. A parte, ouvimos aqui e ali, um discurso que nos diz que o camponês acostumado a dureza da vida, não sente com a mesma intensidade as agruras e tristezas da vida como nós, classe média da zona urbana. Assim, se o sarampo mata o filho de um lavrador, isso não tem a mesma importância que teria para nós, e depois com tantos filhos um a mais ou a menos não vai fazer diferença. Para o conjunto da sociedade camponesa é visto como fraco, desarticulado, insensível e fatalista.

No entanto, a realidade nos mostra o quanto essa visão é fruto de uma ideologia. É claro que as práticas baseadas no favor, na lealdade, e na dominação pessoal, o que configuram o histórico clientelismo no campo, ainda subsistem. Mas as tentativas dos camponeses se organizarem para a defesa de seus interesses e direitos não é um fato novo. Apenas na segunda metade deste século, tivemos por ex.: a Revolta de Porecatu, 1950-51, no norte do Paraná; a Revolta de Trombas e Formoso, 1948-64, em Goiás; a Revolta do Sudoeste do Paraná, 1957, nas regiões de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antonio; e as Ligas Camponesas, 1955-64, particularmente no NE. De um modo geral a História Oficial procurou descaracterizar todas essas lutas, excluindo-as da História ou então dando-lhes um tratamento de coisa de fanáticos como aconteceu com a Guerra de Canudos e a do Contestado.

Mas é nesta fase de abertura política, desde a conquista dos governos estaduais pelas oposições à ditadura, em 1982, que vem aumentando a repressão violenta contra os trabalhadores rurais. Apenas entre os anos de 1982 à 1986, 644 camponeses perderam a vida em conflitos, contra 527 que foram mortos entre os anos de 1964 a 1981.

No campo, as lutas populares, de um modo especial, atingem a questão da

propriedade, atingindo tanto a questão da dominação pessoal (quem manda aqui é o coronel, e não o Estado), como a questão do liberalismo oligárquico, que é circunscrito e limitado pelo grande proprietário fundiário ao seu poder pessoal. No campo, a organização e a manifestação política dos pobres, dos excluídos, dos que, até há pouco tempo, eram compulsoriamente tributários da dominação pessoal, membros submissos da clientela dos chefes políticos, e seus cabos eleitorais, (a partir de 1985) é representada pela luta pela terra, pela oposição sindical, pelo novo sindicalismo rural. Luta essa, que é fruto de grandes contradições internas e externas. Os camponeses sabem que a vida nas grandes cidades onde estão as imensas concentrações de migrantes de origem rural não é o paraíso antes imaginado por todos. Muitos têm família e amigos que estão mergulhados na privação, na carência, na marginalização social. A migração não é feita por vontade pessoal e sim porque se é excluído, se é expulso. O discurso da modernidade que até provoca mudanças, mas não tranformação, passa a ser bastante questionado. Por outro lado a irracionalidade da propriedade fundiária utilizada para produzir a renda territorial, ao invés de produzir alimentos; que enriquece sem nada produzir, é de uma lógica bem diversa da lógica do pequeno produtor devotado a sua terra de trabalho.

Para os camponeses o valor da terra, é o que ela vale para o trabalhador que dela precisa para o sustento de sua família. A luta é pelo direito de trabalhar, de ter a terra para nela trabalhar e não pelo direito à propriedade no sentido legal e dominante; é um direito organizado em cima da concepção do *ser* e não da concepção do *ter*. É a partir dessa concepção moral da terra, como instrumento de trabalho, que se desenvolveu nos últimos anos a concepção da terra como um bem comum, o que pressupõe o direito ao trabalho como um direito fundamental.

Progressivamente, à medida em que se acentuaram os casos de expulsões, em que cresceu a violência contra os trabalhadores, essa concepção embutida foi se transformando numa espécie de conceito político, foi emergindo na palavra e na consciência das pessoas. A luta é pelo direito ao trabalho. Paralelamente o rompimento da dependência pessoal, pela proletarização, pelo trabalho temporário, pela violência do cotidiano (o transporte no caminhão sem proteção, a comida fria, o rompimento de laços de amizade, a falta de perspectiva para um futuro melhor) revelou a irracionalidade da propriedade. As constantes ameaças de repressão violenta anunciadas pelo Estado provocam um sentimento de injustiça contra a qual o recurso aos meios jurídicos não é mais suficiente, culturalmente vistos como algo que não lhes pertence, uma vez que para a população camponesa o jurídico está enraizado em regras costumeiras, em práticas, e na confiança mútua. Em alguns grupos surge a percepção de que apenas uma ação organizada coletivamente com vistas à conquista da terra conduz aos resultados almejados, sendo necessário nessa ação coletiva uma estratégia de alianças e de oposições, de pressão e de resistências.

A experiência pessoal passa a ser vista através da ótica do grupo. São os filhos

dos camponeses, e não apenas os meus filhos, que não conseguem continuar sendo camponeses. A falta de condições necessárias para a reprodução de um modo de vida atinge a todos. E dada a violência com que esse processo é feito, impondo a uma única geração toda uma alteração do seu modo de vida, os camponeses não se defendem apenas da proletarização, mas antes e sobretudo do desemprego ou do subemprego.

Nas regiões do Brasil onde o avanço capitalista no campo mais se desenvolveu, a tecnificação não aliviou a jornada de trabalho, nem tampouco distribuiu a renda; ao contrário, tem buscado aumentar a extração do trabalho excedente e a concentração de renda, e de terra. No Brasil a concentração de terra atinge níveis altíssimos. 342 famílias possuem 43 milhões de hectares de terra. Os 20 maiores latifundiários tem 12 milhões de ha, terra suficiente para assentar hum milhão de famílias dos sem-terra.

Historicamente a concentração de terra no Brasil sempre foi o retrato da luta de classes. Até 1850 todas as terras pertenciam ao imperador, que as loteava com base no favoritismo. A idéia de que a terra pudesse pertencer àquele que tinha derrubado a mata, arado a terra, feito a roça, e após enfrentar todos os desmandos da natureza, tivesse colhido, foi sempre considerado como fora das nossas tradições democrata-cristãs. No entanto a posse pela grilagem é fato comum. Basta se debruçar sob a história da ocupação do território brasileiro. Quem vai na frente, é sempre o destituído, aquele que não tem nada a perder. É só depois que a terra foi desbravada que chegam os donos, os que tem títulos tão velhos que foram marcados pelas fezes e mordidas dos grilos de uma gaveta especialmente ajeitada para a criação de tão precioso legitimador. Junto com a truculência e a violência que também se fizeram sempre presentes na resolução dos problemas de terra. Violência essa, que como já vimos, vem aumentando, principalmente a partir do momento em que regiões, como o Sul do país, passam a viver um processo de empobrecimento nunca antes experimentado; em que a abertura de fronteiras agrícolas passa a exibir mais desastres do que sucessos; em que o exôdo rural não é alternativa de melhora de vida.

Na zona rural do Brasil vivem 23 milhões de trabalhadores rurais com mais de 14 anos de idade, divididos entre 17 milhões que são camponeses, dos quais 10 milhões não possuem terra e 7 milhões possuem pequenas propriedades de até 20 hectares. Os 6 milhões restantes são assalariados; são os bóias-frias, os volantes, os peões. O exôdo rural, especialmente a partir da década de 50 foi tão intenso que fez com que as cidades crescessem, em média, 9 vezes. E no entanto, o Brasil possui 850 milhões de hectares de terra. Apenas 450 milhões tem donos, que possuem títulos de propriedade, sendo que desse total, 40 milhões de ha são utilizados para a agricultura, e 80 milhões de ha são usados para a pecuária. Não é preciso ser bom de matemática, pra ver que tem terra sobrando no Brasil.

Em teoria, o Brasil tem as condições objetivas para fazer uma distribuição de terra. Mas falta vontade política, e sobra uma visão idealista (porque não corresponde à realidade) dos camponeses. É comum, mesmo entre os grupos progressistas

que quanto melhor, pior é. No entanto, a margem de tolerância às violências não é definida apenas, nem em primeira instância, pelo grau de satisfação das necessidades vitais, mas pelo modo como o grupo vive a relação entre sua identidade sócio-cultural e as suas condições sociais de existência. A insistência em restaurar a forma de produção familiar não atende apenas a interesses econômicos, pois o núcleo familiar, além de unidade produtiva, constitui uma entidade sócio-cultural vital para os camponeses, o espaço de referência para a sua integração na vida social e para dar sentido às possibilidades e às opções individuais.

Na luta pela terra, os camponeses estruturam a sua ação segundo três princípios: o princípio de identidade, que se refere à relação do ator consigo mesmo, a sua constituição social e cultural face à lógica de ação em vista; o princípio de oposição, que concerne à relação entre o ator e o seu adversário e marca a dimensão propriamente conflitual da ação; e o princípio de totalidade, que diz respeito a duas relações necessárias ao objeto do conflito: a relação do ator ao objeto, que assinala o lugar ocupado pelo ator no contexto onde a ação se desenvolve, e a relação entre o adversário e o objeto, indicando a dominação a qual o ator está submetido. E é por ser tão total, que os camponeses não conseguem abandonar essa luta tão perseguida; é fato que a sua organização e mobilização apresentam muitos problemas, avançar da luta imediata para a realização de um projeto político de transformação da sociedade é tarefa das mais ingratas. Mas os números provam que o campo é uma frente de batalha pela construção de uma sociedade democrática.

A Anistia Internacional nos mostra de forma bastante clara uma velha doença brasileira que se confirma em atividade num país que se urbaniza velozmente e que acaba de conquistar um patamar mais desenvolvido para seus trabalhadores das cidades, que convive com uma imensa massa de indivíduos para quem o regime de liberdades públicas quase nada significa, pois o seu cotidiano é de carnificina, e temos um governo que está, no mínimo, permitindo que os mais básicos direitos de uma grande parte de seus cidadãos sejam pisoteados. É preciso dar um basta nessa situação; é preciso entender os camponeses enquanto sujeitos históricos de seu destino.

SIMPÓSIO 14

A BUSCA DE IDENTIDADE

- A identidade feminina no patriarcado em crise.
  Vera S. Paiva

- A história de uma identidade: homossexualidade e normas sociais.
  Teresa Adada Selt

- O idoso e a identidade deteriorada.
  Ana Perwin Frainan

A IDENTIDADE FEMININA NO PATRIARCADO EM CRISE

VERA S. PAIVA
Universidade de São Paulo

Parece existir um sentimento permanente de inadequação e esgotamento nas vivências de mulheres de classe média urbana especialmente quando focalizamos seu senso de identidade sexual. A Revolução Feminina, a massificação dos anticoncepcionais, a inserção da mulher na vida pública, a facilidade de contato entre povos e com uma multiplicidade muito grande de culturas abriram muitos caminhos e jeitos de viver e organizar a vida; nada disso, entretanto foi acompanhado de instrumentos que permitissem uma tranquila adaptação pessoal. Muitas mulheres tem recorrido à psicoterapia, como em outras épocas uma parcela, ainda que pequena, recorria a grupos de reflexão ou militância feminista. O incentivo para a pesquisa que inspirou esse ensaio surgiu do contato com mulheres de classe média urbana e, curiosamente, em especial com as que se consideram "liberadas" e da observação de que esse mesmo sentimento de inadequação as aflige. Ao mesmo tempo, como profissional de psicologia, aumentava a minha insatisfação com as elaborações conhecidas dentro do campo PSI que tentam dar conta da problemática da identidade sexual.

É possível identificar na cultura pelo menos 2 modelos de adaptação feminina: a) o padrão tradicional no pacto judaico-cristão que inclui três possibilidades: ESPOSA/MÃE/DONA DE CASA, FREIRA/BEATA e PROSTITUTA; b) o tipo-ideal aparentemente proposto pela vanguarda da revolução feminina (o movimento feminista) em que o binômio TRABALHO/ORGASMO deveria traduzir a proposta para uma mulher "liberada e feliz".

Nenhum dos dois caminhos é garantia de tranquilidade; o sentimento de adaptação ao mundo e a si mesma, quando existe, é fruto de um árduo caminho em que a crise de modelos de adaptação, ou "desnapeamento" (Velho, 1986 e Figueira, 1985), são necessariamente confrontados. Na maioria das vezes pode-se observar as mulheres se esgotando na ambiguidade, fazendo coexistir em si mesmas forças conflitivas, deslocando-se de um desejo para o outro, de uma personalidade a outra, num esforço desesperado de não perder nada, de ser tudo ao mesmo tempo. Ou como disse uma personagem de meu trabalho: ". . . ter que ser a mulher tipo capa da revista NOVA: bonita, sempre jovem, mãe adequada, esposa prendada, amante preciosa, profissionalizada, que tem outros espaços de realização pessoal. . . Nem a mulher maravilha consegue!"

Nada de se estranhar numa conjuntura em que a pregação cultural hegemônica exige a mesma rigidez dicotomizante de papéis presente na tradição judaico-cristã e a realidade exige, para melhor adaptação ao cotidiano, grande flexibilidade.

Sabemos, da antropologia, que em quase todas as culturas existe algum tipo de padronização nos comportamentos baseada no sexo, explicada pela necessidade de cooperação entre as pessoas do grupo. A colaboração sexual tem uma natureza fértil e construtiva e é uma base possível de construção da vida social. (Mead, 1949; Douglas, 1976 e D'Eaubonne, 1977).

Sabemos também que o corpo simbólico tem dominância sobre o corpo físico, que a identidade de gênero tem maior peso que a identidade sexual (Money e Tucker, 1981). Os estereótipos sexuais não são redutíveis às diferenças sexuais irredutíveis, ou seja, não são baseados no fato exclusivo de só o HOMEM FECUNDAR e só a MULHER MENSTRUAR, GESTAR e AMAMENTAR. Portanto, nenhum estereótipo sexual é inalterável. A sociedade tem uma possibilidade quase ilimitada para escolher e determinar papéis, papéis que normalmente constituem estereótipos culturais que, por sua vez, vão personificar os acordos gerais entre um grupo de pessoas. Os acordos chamados por Hélio Pellegrino de "Pacto com a Lei da Cultura", e que permitem ao indivíduo ter acesso à cultura e à sociedade, dá-lhe direitos e impõe-lhe deveres (Pellegrino, 1983).

Entre as várias coisas que poderia expor, gostaria aqui de amplificar, nos limites do tempo previsto, o que se pode vislumbrar da crise de nosso pacto cultural de importantes repercussões na constituição da identidade sexual adulta.

Em nosso pacto cultural, marcado pela tradição judaico-cristã, o protótipo da mulher moldada por Deus Pai e Todo Poderoso é a EVA. Propõe a Lei que Eva seja: MULHER DE (algum Adão), porque foi criada da sua costela (pedaço do homem e não criação independente), sua auxiliar e companheira; que sua posição social esteja atrelada à responsabilidade pela preservação do casamento e a felicidade do lar (marido e filhos). Essa mesma Lei exige que as relações sexuais sejam iniciadas em estado de pureza e tranquilidade morais (virgindade), sejam heterossexuais e que a continência sexual seja prescrita inclusive no casamento (para o homem e a mulher) e considera toda secreção ou sangramento dos órgãos sexuais humanos como impureza contaminadora.

Que fazer com as potencialidades humanas excluídas da Lei? A sexualidade vivida com prazer, a relação amorosa entre iguais, as virtualidades presentes na mulher e não previstas enquanto papel? A própria tradição oficial se encarregou de construir um mito de exclusão que explica a demonização desses elementos interditos projetados todos na mulher e sua companheira serpente: o mito de LILITH, primeira mulher de Adão, aquela da primeira versão da criação quando Deus criou o homem à sua imagem e "CRIOU-OS MACHO E FÊMEA" (Gen. 1:28). Ao mesmo tempo e do mesmo barro, Ele criou o homem e a mulher.

O mito, encontrado nos escritos sumérios e acadianos, no Zohar, nos testemunhos orais dos rabinos sobre o Gênesis é um mito de exclusão, que provavelmente representa na fantasia as manifestações compensatórias do inconsciente coletivo frente

à consciência coletiva, que normatiza e modela. (sobre o mito, em português, ver Siculeri, 1985). Nas duas mulheres primordiais encontramos insubmissão à Lei do Pai: Lilith quer ser igual, Eva não pensa na punição mortal ao desejar a sabedoria proibida. Lilith é demônio puro, Eva é a porta da impureza que exclui do Paraíso.

Naquele momento de implantação patriarcal, a mulher representa a SOMBRA, um pedaço da Humanidade original (hermafrodita) que deve ser submetido, despontecializado de seu primordial valor, tornado uma impureza e um mal necessário. Impura é a menstruação, a fragilidade cíclica do corpo (e do tempo, do ciclo vegetal), a fertilidade misteriosa e finita do gerar do ventre (e da terra), a nutrição protetora do amamentar (sobrevivência provida pela Mãe Natureza). Tudo aquilo que reinava quando reinava o feminino, divinizado com o nome de Grande Mãe, possuidora da terra e dos homens até o aparecimento do patriarcado.

Françoise D'Eaubonne, antropóloga, nos conta que na "noite dos tempos" reinava o feminino no universo mágico-religioso com duplo aspecto: a VIDA (agrícola e parturiente) e a MORTE (do celeiro e do túmulo). "A mulher é a terra, não só o humus que desenvolve o grão, mas o solo que recebe o defunto". Até o triunfo do patriarcado, na Europa e no Oriente entre os anos 3000 e 1500 A.C., a serpente era símbolo do feminino-sagrado, representado pelo complexo fertilidade-lua-serpente, não era ainda demoníaca. Era símbolo do poder pela sabedoria subterrânea, da perpétua regeneração, do ciclo lunar sem fim da fertilidade do solo e da fecundidade cíclica feminina. Com o judaísmo cristianismo, o Deus passa a perseguir a Deusa:

"E Deus disse à serpente: pois que tu assim o fizeste, tu és maldita entre todos os animais e bestas da terra. . . eu porei inimizade entre tua posterioridade e a dela. Ela te pisará a cabeça e tu procurarás mordê-la no calcanhar".*

(Gen 3:14-16). (*dela = de EVA). Leia-se, "Ordeno uma inimizade entre a raça humana e a da velha serpente matricarcal".

A vingança vem pelo calcanhar. Lilith, serpente matriarcal demonizada, inimiga da descendência de Eva, excluída mas não derrotada, permanecerá como a metade perigosa: a sabedoria subterrânea que não pode subsistir sob a Lei do Pai, a Lei do Céu exclusivamente Solar. Ela representa o OUTRO LADO da ordenação e do "puro"; o "poluído essencial para a ordem, a sombra da Lua Negra que compõe com a luz".

A cultura estrutura defesas contra sua sombra, que como sempre, atua apesar das defesas, mostrando a força dos padrões arquetípicos limitados pela Lei, projetados e perseguidos como pedaço do feminino (e da ANIMA masculina). Esses padrões foram sempre vividos no Inferno (ou nos "infeminhos") ou carregados de culpa ou de atribuída inferioridade. Durante muitos séculos e até hoje a sexualidade, a homossexualidade, o aborto ou mesmo a contracepção, a igualdade entre homens e mulheres diante

da Lei, no Público ou no privado, é sempre demoníaca, assustadora, perigosa, contaminadora, sombria. E assim, todos esses padrões arquetípicos que podemos enxergar reprimidos e excluídos junto com a LILITH, a primeira e igual mulher de Adão, feita do mesmo barro, mas rebelde à Lei do Pai, quando percebidos como realidade subjetiva potencial são assustadores, sentidos como perigosos até para as mulheres que racionalmente se "liberaram" da Lei. Como a Lilith, embora conscientes, se jogam muitas vezes para a prisão do inferno, sem chance de se permitirem a vivência de outros padrões arquetípicos só permitidos às Evas, como ter filhos, por exemplo.

Em nossa época, os padrões representados pela LILITH podem reaparecer desempenhando um importante papel na transformação da cultura: é a entidade que preside o direito de igualdade de corpo e alma entre o Homem e a Mulher, o respeito ao prazer, o prazer do encontro, inclusive como atributo natural do corpo feminino e do masculino. Preside o protesto diante da imposição de Deus sobre a inferioridade desses padrões. Preside a revolta de ter que experimentá-la, a Lilith, em promiscuidade demoníaca. Preside o tesão estéril, o puro prazer sensual, inclusive o homossexual. Preside a separação entre a concepção e o prazer, a massificação dos anticoncepcionais. Preside a resistência contra o monoteísmo que prescinde do OUTRO DIFERENTE, como bem expressou Marion Bradley através de Morgana das Fadas:

. . . *"a mente dos homens endureceu-se, passando a crer que havia UM Deus, UM mundo, UM modo de descrever a realidade, que todas as coisas que se intrometessem no reino dessa grande unidade tinham de ser más e demoníacas, e que o som de seus sinos e a sombra de seus lugares santos manteriam o mal afastado"*. Bradley, 1985).

E esse modelo de uma única verdade não serve até para as mulheres que assim o desejariam. A partir da batalha das heróicas feministas, mas também do oportunismo de um sistema social que encontrou na esterilização feminina ou no trabalho feminino fonte para economizar custos, e que, entre outras coisas, reduzindo os salários do homem prende a mulher ao trabalho, fica muito difícil hoje em dia se adaptar a essa cultura ambígua com aquele único modelo original. Em sua busca de identidade, com a atual falta de legitimidade dos modelos tradicionais de adaptação ao gênero, em algum momento a mulher abalada em seu senso de identidade sexual se coloca a necessidade de individuar, achar a SUA resposta.

Em outras palavras, a noção de que a identidade sexual se confirma e se afirma em interação com a cultura na adolescência, segundo as concepções tradicionais na Psicologia, não é suficiente. As produções Junguianas mais recentes chamam esse nível de identidade conquistado na adolescência de "identidade convencional" ou "do ego". Mas reconhecem que existe um outro nível de identidade mais profunda, que chamam de existencial ou do "self", que representa uma permanente busca de ajuste a si-mesmo

(self) e da realização da singularidade individual. Busca que Jung chamou de processo de individuação, um potencial humano a ser desenvolvido ou desperdiçado. Na minha opinião, na atual crise de modelos mais tranquilos de adaptação, a individuação é uma necessidade sanitária, pois não há identidade sem sexo! Para a psicologia coloca-se a necessidade de pensarmos uma psicologia do desenvolvimento dando conta de uma vida inteira, que acompanhe outros ciclos de desenvolvimento para além da conquista da genitalidade adulta. É o que se tenta fazer no campo junguiano.

O que pude observar no meu trabalho, é que se o desafio da individuação é aceito, a sensação de afogar-se na eterna desaptação e de responder às escolhas impossíveis da "mulher maravilha" pela não escolha pode ser substituída por um árduo caminho de adaptação consciente. Quando o barco da ambiguidade capota, ele pode por a mostra, junto com a falta de instrumentos, a permissividade que essa mesma crise proporciona:

"Sabe, eu posso um milhão de coisas". (Valentina, uma personagem de meu trabalho).

Abre-se o caminho para viver os OUTROS LADOS NÃO VIVIDOS, que não tem etapas pré-estabelecidas ou obstáculos precisos. Martha Suplicy, por exemplo, descreve etapas do desenvolvimento da identidade feminina que começariam no universo doméstico e da maternidade e chegariam na conquista do público, e do profissional e sensual, se realizando numa etapa de reintegração de todas essas facetas. Eu trabalhei com mulheres que fizeram exatamente o caminho inverso, do público para o doméstico. A tradição junguiana mesma, gosta de pensar no mito de EROS e PSIQUE como um modelo do caminho da individuação feminina. (ver SHE, Johnson, 1983). Não acho que o outro lado não-vivido, as partes escondidas de si mesma que a individuação revela, sejam sempre aquelas tradicionalmente identificadas com o masculino (a força, iniciativa, o pensamento). O escondido pode ter cara de Atenas, Lilith, Rebordosa, Diadorim, mas também de Afrodite, Hera, Maria-Mãe, Maria da Fátima, Raquel-amante, Solange-mãe-sozinha. O que pode haver de comum em muitos processos é a vivência ritual de sacrifício e morte (simbólica) do que precisa ser transformado, de passagem pelo inferno onde fica o excluído, o que não está previsto em nossa tradição cultural: o inferno, como para a Lilith é a morada definitiva para quem quer criar um pacto particular não previsto pela Lei. Por causa disso, a maior parte das mulheres que assumem o risco da individuação descrevem a sensação de estar vivendo e emanando perigo nas bordas do pacto, com um profundo e ferido sentimento de solidação, em geral através de vivências que emanam loucura e/ou paixão. Um ritual comum no culto das divindades matriarcais.

Finalmente, a falta de modelos mais claros de adaptação não me parece nada ruim. Acho que assim está aberto o espaço para um controle menor da individualidade, para uma maior harmonização pessoal com um "si mesmo". Alguns antropólogos, entre eles Gilberto Velho, falam do surgimento de um "sujeito psicológico" que "não é o

homem econômico ou político, mas o indivíduo portador de uma especificidade interna, particular, de caráter e personalidade, psiquismo, etc. . ." (Velho, 1986). E que esse sujeito psicológico, que tenta dar coerência à sua existência, tem repercussões significativas na vida social.

Quando penso no aspecto sexual da identidade, penso que a conjuntura por nós vivida mais do que nunca demonstra que uma mesma virtualidade humana não precisa se manifestar sempre da mesma maneira, em qualquer cultura, tempo histórico ou indivíduo. A ordenação particular de cada sistema pessoal gera o sentido especial que cada virtualidade atualizada terá na ORDEM-PUREZA ou no seu sub-produto POLUÍDO, IMPURO. O mesmo corpo sensual feminino, por exemplo, pode ser demonizado na cultura judaico-cristã, representado pela LILITH. Ou pode ser sacralizado em Afrodite, nas Fogueiras de Beltane, no casamento da Deusa com a Garoo Rei da tradição celta, ou na dança de Iansã.

Nesse final de século, a ordenação passa certamente pelo árduo caminho da adaptação consciente que significa arriscar viver cada símbolo (pessoal e coletivo) e arriscar ter a responsabilidade de descobrir uma ética, individual e coletiva, não protegida por uma lei moral; a ética da individuação.

O caminho se dá necessariamente em dois níveis: individual (dos conflitos internos da pessoa) e social. Alguns profissionais costumam, ter o hábito, tentador, de usar nesse espaço de indefinição a psicologia como arma normatizadora. Acho, antes de mais nada, que não é possível ou, muito menos, lícito controlar nenhum desses dois níveis: como profissionais de psicologia podemos apenas acompanhar o desenrolar que as histórias, as resoluções e revoluções pessoais e da cultura nos dirão.

Referências:

Bradley, M.Z. "As Brumas de Avalon" (4 vols.), R.J., Imago Ed., 1985.

Douglas, M. "Pureza e Perigo", S.P., Ed. Perspectiva, 1976.

D'Eaubonne, F. "As mulheres antes do patriarcado", Lisboa, Ed. Vega, 1977.

Figueira, S. "Modernização da família e desorientação: uma das raízes do psicologismo no Brasil", in: "Cultura da Psicanálise", S.P., Ed. Brasiliense, 1985.

Johnson, R. "SHÊ", S.P., Ed. Mercúrio, 1987.

Money e Tucker. "Os papéis sexuais", S.P., Ed. Brasiliense, 1975.

Pellegrino, H. "Pacto Edípico e Pacto Social", Folha de São Paulo, Caderno Folhetim, 1983.

Sicuteri, R. "LILITH, a lua negra", R.J., Ed. Paz e Terra, 1985.

Velho, G. "Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea", R.J., Zahar, Ed., 1981.

A HISTÓRIA DE UMA IDENTIDADE: HOMOSSEXUALIDADE E NORMAS SOCIAIS

TERESA ADADA SELL
Universidade Federal de Santa Catarina

Nosso trabalho vai relatar o processo de aquisição de identidade de pessoas que se reconhecem como homossexuais. Este trabalho se estruturou sobre entrevistas com homens, solteiros, casados, pareados, a partir de uma pergunta inicial: "como se sentiu homossexual?" As respostas se tornaram uma espécie de carreira moral a respeito de como perceberam, como se sentiram e como reagiram sobre sua homossexualidade, e mais ainda, como sentiram as relações a partir da percepção da própria homossexualidade. Falaram de suas relações familiares, sociais e amorosas.

As histórias contadas falam por si mesmas. Constituem a parte central de meu trabalho de mestrado na USP, e tornado livro pela Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, em abril deste ano. Limito-me a ordenar alguns aspectos sobre a trajetória dessas pessoas, sob o enfoque da questão identidade e normas sociais.

Falar sobre identidade é falar sobre a história de relações. Como dizia Moffatt, "a vida é a história de um diálogo". É falar da consciência do Eu, adquirida na relação com o Outro. Conforme Champa, é uma questão de semelhança e diferença.

As pessoas entrevistadas, relataram que muito cedo se perceberam homossexuais. As recordações assumem contornos definidos desde a infância ou início da adolescência. As lembranças se tornaram importantes porque vêm na forma de confronto com expectativas de comportamentos que não se coadunavam com desejos ou sentimentos que os meninos percebiam em si mesmos.

Desde criança aprende-se o comportamento adequado ao ambiente no qual se vive. Há prêmios e punições em variadas formas para mostrar ao sujeito o que é esperado dele. O fato de não corresponder ao desejado pode conduzir o indivíduo a situações que variam da punição explícita. A não conformidade aos padrões desejados, leva ao medo, à culpa, à solidão, à rejeição social.

A aprendizagem do que é desejado e portanto correto, dita como norma uma determinada maneira de ser como a única possível. Não é evidenciado que existem várias maneiras de ser, mas, "a" maneira de ser. E, ao se rejeitar uma forma, se determina que sua oposta é a correta. Há neste ordenamento de valores uma falta de abertura para o Outro, quando este diverge de nossa maneira de ser. Ao querermos estabelecer normas, estamos reduzindo o Outro ao nosso sistema, e demonstrando que este é o correto. Há uma íntima aprendizagem de valores e normas unindo as questões identidade e preconceito.

No caso dos homossexuais, começamos a reter histórias que revelam um sistema que escolhe quais são seus "diferentes", e determina os lugares que lhes são convenientes na sociedade. E como afirma Goffman (em citação de Sylvia Leser na apresentação de meu livro), "a coisa mais destrutiva, que uma pessoa pode fazer, é deixar de ocupar o lugar que lhe foi designado". Ora, numa sociedade que determina a participação social através de condutas sexuais excludentes, pode-se perceber quais papéis deverão desempenhar minorias como a dos homossexuais. E, quando estes não se conformam com os papéis previstos, a sociedade perturbada pode ainda acusá-los de má vontade, de não compreenderem a boa vontade dos heterossexuais e sua piedade (cristã?) Ainda pode oferecer aos homossexuais técnicas psicológicas especializadas em reversão sexual.

Sempre que imagino que tais questões podem estar superadas, defronto-me, em locais onde palestro sobre o tema, com pessoas que, com a máxima boa vontade asseguram que: "afinal, já se pode falar disso hoje em dia. É sintoma de abertura. Mas, se a gente tivesse um filho assim, que Deus nos livre, a gente ia ficar desesperada, não ia? Afinal, é ou não é uma anomalia? Tem cura?"

O lugar do doente é outro espaço dedicado aos homossexuais. "Coitados!"

A questão que nos chama a atenção é o fato de que uma determinada maneira de viver a sexualidade se torne o aspecto fundamental da vida de muitos indivíduos, no sentido de determinar vários outros aspectos de sua vida.

Ao perceber que sua maneira de desejar ou vivenciar a sexualidade não se conforma com o modelo desejado, o indivíduo passa por uma trajetória especial em que precisa lidar com aspectos de sua própria aceitação e a aceitação dos demais. Como seus referenciais passam forçosamente pela relação, é possível compreender como se instala nele a sensação de diferença e suas consequentes: anomalia, doença, pecado, sem-vergonhice, e daí: o medo, a angústia, a auto-rejeição, a culpa.

No momento da percepção da diferença, encontramos os conflitos. A conduta sexual intimamente relacionada com a questão moral, acaba por determinar o destino social do indivíduo. Pois, que, sentir-se diferente – palavra que do latim "dis-ferre", significa separado à força – conduz mesmo à segregação ou, ao ocultamento. Chegamos aí a um caminho que se bifurca: os indivíduos que sentem em si a homossexualidade e não a demonstram através de estereótipos como voz, trejeitos, etc, buscam no ocultamento dessa identidade a forma de se relacionar com o social. Por outro lado, indivíduos que apresentam atitudes identificadoras do estereótipo por meio de alguns maneirismos, precisam encontrar formas de lidarem com o social em que a sua sexualidade não seja o objeto constante das relações, mediando-as e definindo as formas de contatos ideais. Na verdade, o indivíduo lida com um repertório enorme de defesas, ataques, estereotipias que visam protegê-lo no contato social ameaçador. Sua homossexualidade é reafirmada a cada momento, e ele por vezes precisa se defender dela. Aí vamos encontrar sujeitos que acreditam que a escolha profissional é determinada

por circunstâncias apaziguadoras da relação hetero-homossexual. Encontramos de novo a imposição social: — "se é, assuma". Ou seja, — "ocupe o seu lugar conforme é determinado aos homossexuais como você".

As mensagens que os sujeitos recebem na interação com heteros dizem para não perturbarem. Para tanto, deverão agir com naturalidade, mantendo contudo, a consciência de que são diferentes. É mais ou menos o que se encontra no comportamento discriminatório com relação ao negro.

Com relação ao ocultamento da própria homossexualidade, encontramos situações que interagem com esta escolha. O grupo familiar é objeto dos primeiros desencontros e de aprendizagem, tanto da revolta quanto da culpa. Se não houve uma participação da família no fato de o indivíduo perceber sua homossexualidade, (ou seja — participação direta), é da família antes de mais nada que ele vai ocultar sua forma de sexualidade.

Os amigos íntimos podem participar da situação, na condição de "iguais" ou "informados", de acordo com Goffman. Eles podem assegurar o encontro. Quando a relação se estabelecer entre iguais, isto é, quando os amigos são também homossexuais, há a participação em locais comuns que podem se constituir em guetos. No caso de informados, vemos relações em que a sexualidade não constitui o móvel das relações e o conhecimento dela não interfere na afetividade da amizade.

Os locais comuns de encontro de iguais, servem de proteção e de afirmação da identidade homossexual. Reafirmação e compreensão dos desejos comuns, poderia ser uma situação importante se de fato assim ocorresse. Nossa experiência mostra que lugares de encontros "gays", se tornam mais uma guetização pura e simples, onde a noção da própria identidade homossexual pode servir para denegrir as pessoas e não para protegê-las. Algo muito diferente ocorre com o "Grupo Gay da Bahia". Através de uma mobilização organizada, conseguiu no Brasil, eliminar do CID - o famigerado 302.0, que considerava a homossexualidade como desvio e transtorno sexual. A organização deste grupo, em reuniões de esclarecimentos e apoio mútuo, apresenta resultados ao nível pessoal dos participantes e de alcance social em benefício de muitos desconhecidos.

A compreensão de toda uma trajetória social e por isso psicológica, pode demonstrar aos indivíduos que se dizem homossexuais, o quanto estão permitindo que seus amores se tornem culpados aos olhos dos outros. Conforme Ginsberg, é preciso "confiar nos próprios sentimentos, contar com eles. Acho que grande parte dos conflitos homossexuais provêm de assimilarmos a desconfiança que a sociedade tem dos nossos amores. O que nos faz duvidar de nós mesmos e deles e nos incapacitar". (in Layland, 1978: 177). E por isso talvez na trajetória da identidade homossexual, vamos encontrar pessoas que namoraram, estabeleceram relações, que se casaram com mulheres ou tiveram filhos, antes de optarem pelo desejo homo. Ou seja, antes de optarem por uma vida sexual com outro(s) homem. Dificilmente encontramos indivíduos que

não se relacionaram com mulheres, muitas vezes buscando reverter o desejo. E como demonstram pesquisas a respeito, se o indivíduo utilizar hormônios com esta finalidade (no caso hormônios masculinos), o que pode ocorrer, é um aumento do desejo sexual, permanecendo contudo, o mesmo objeto de desejo. Fortalece o desejo, e não o transforma.

Aspectos da relação afetiva ou sexual, atribuídos aos homossexuais como exclusividade de seu comportamento, são na verdade comuns às relações em sua maioria. Por exemplo, as relações pouco duradouras, a solidão, o ciúme, o medo à velhice, etc. Não se constituem em atributos característicos das relações homossexuais. Existem de fato medos, porque, parece-nos que este momento de mudanças nos valores com relação ao casamento monogâmico está acarretando expectativas sem projetos definidos nas relações heterossexuais. É um momento de solidão, de vazio. A velhice, da forma como é tratada ou (não) compreendida neste país, mostra o desrespeito e o esquecimento como norma. Os padrões rígidos de moralidade estabelecendo idades ideais para namoros e relações sexuais, determinando até mesmo quem deva ser o mais velho da relação (no caso o homem é claro, para não se pensar em gigolô), reduz possibilidades de encontros. Por outro ângulo, as separações com histórias de muitos sofrimentos psicológicos e desacertos financeiros, a sobrecarga dos filhos para um dos cônjuges, (normalmente a mulher), mostram um pequeno quadro das limitações em que se encontram as relações em geral. Não, não é privilégio dos homossexuais a fragmentação das relações amorosas. Estamos em busca de uma harmonia que não sabemos ainda como construir. Mas, continuamos a procurá-la. A verdade é que cabe aos que se dizem homossexuais assumirem a sua parte na ordenação de uma sociedade mais verdadeira, menos preconceituosa, especialmente no que lhes diz respeito. Não podem ser pessoas passivas. Como dizia um dos entrevistados – "a função seria educar, não corromper". Eles têm homens em sua cama e podem ensiná-los a inteireza da sexualidade.

E, como há semelhança no tratamento que o homem heterossexual dispensa à mulher e ao homossexual, cabe a nós ajudarmos nossos sujeitos-de-desejo, a se tornarem menos machistas, mais felizes com nossa sexualidade. Paramos nós mulheres (heteros), de atribuir apenas ao homem o que nos cabe pelo machismo comum a todos.

O que posso por fim dizer sobre este trabalho realizado, é que não consegui encontrar um grupo de pessoas que pudessem fazer parte do rótulo "os homossexuais". Encontrei pessoas que se diziam homossexuais, e que apresentavam tantas diferenças entre si, que melhor seria falar de singularidades. Boas singularidades, que fazem do ser humano único em relação ao Outro. Felizmente, a natureza humana é maior do que as categorias que os homens criaram para se distinguir. A sexualidade humana extrapola os limites do que queremos convencionar. E daí surgem possibilidades de sermos livres e não nos oprimirmos uns aos outros, como se particularmente tivéssemos este direito ou fôssemos os donos absolutos da verdade. Esquecêssemos então que somos seres de relação,

Referências

Ciampa, A.C. "Identidade", in Lane, S.T.M. & Codo, W. (orgs.) *Psicologia Social*, S.P. Brasiliense, 1984.

Goffman, Erving. *Estigma*, R.J. Zahar Ed. 1975.

Leyland, W. (org.). *Sexualidade e Criação Literária*, R.J. Ed. Civilização Brasileira, 1980.

Moffatt, Alfredo. *Psicoterapia do Oprimido*, S.P. Cortez Ed., 1982.

O IDOSO E A IDENTIDADE DETERIORADA

ANA PERWIN FRAIMAN
Universidade de São Paulo

Vamos assumir que a identidade do homem é dada pelo homem mais as suas circunstâncias, não havendo limites ou fronteiras rígidas entre a objetividade e subjetividade. O homem é povoado pela existência de outros homens, e só assim é que se configura a sua humanidade. A identidade, então, comporta a experiência da convivência, onde ora a pessoa pode ser "si-própria", ora pode ser "o outro", ora integrando-se como "nós" numa relação, ora sendo excluído da relação, como "ele", ora excluindo os demais sob a perspectiva do "eu".

Nesse complexo interjogo social, a identidade se fortalece conforme ganha em flexibilidade e agilidade, conforme galga cada vez maiores níveis de abstração e simbolização, conforme exercita a capacidade de fazer novos investimentos emocionais e se compraz em aprender e fazer saber.

A identidade, como uma aura, emana do ser vivaz e o envolve, a ele e aos demais, provocando o reconhecimento da unicidade do ser.

Ao que tudo indica, a via preferencial para a configuração e vivência da identidade é o amor. Na vigência do amor se conhece a relação de alteridade. O "outro" como que nos invade e incomoda, altera o nosso equilíbrio apático e inerte, instiga a busca e novas revelações; perante o outro não se fica indiferente, emerge a consciência do ser, que a ele se submete com ansiedade e prazer, com desconforto, inquietação e alegria. Essa submissão é feita de responsabilidade perante o outro, e compromisso para com o seu bem-estar. Ao mesmo tempo se vive a experiência de se ser feliz exatamente como se é, de integridade da identidade, da devoção que resgata a dignidade e a liberdade. É na relação de intimidade e impressão de não se poder viver sem o outro, que se alcança a mais aguda consciência da própria identidade e da alteridade, pois se sabe, ao mesmo tempo, que esse outro não nos pertence, nem nunca poderá ser capturado. Não é objeto, nem posse, tem vida própria, que sempre se nos escapará.

Daí que o amor realce, não propriamente as similitudes, mas as diferenças entre as identidades, ao mesmo tempo que introduz a sensação de familiaridade e confiança. Sem o eixo organizador do amor tais diferenças seriam percebidas como "ameaças" e o homem se esquivaria do contato acionando suas defesas neuróticas. No plano do amor, o outro é testemunha vivida das nossas sutilezas e essa apreciação com que somos contemplados tem por efeito que nos tornemos mais competentes, além de capazes: a inteligência e a memória se aguçam, os sentidos se tornam mais sensíveis, as emoções mais fluídas e afloradas. Emerge o viver ético. Já no plano da

hostilidade, na ausência do amor, o outro é o juiz implacável das nossas falhas, o que tem por efeito embotar o brilho do nosso ser e facilitar o fracasso.

Vamos agora considerar algumas das principais condições de envelhecimento do grosso de nossa população, condições essas que mesclam velhice, pobreza e doença, resultando num envelhecimento deteriorado e precipitado, que todos tememos e rejeitamos. É com motivos!

A identidade se deteriora na ausência de condições promissoras, ou melhor, sob condições hostis e de desamor. Desde cedo somos levados a relacionar diretamente "valor pessoal" com "capacidade de produção". A nossa educação é instrumental, orientada para o universo do trabalho economicamente produtivo, confundindo-se aí trabalho com serviço, disciplina com obediência, ter com ser. Somos levados a desconfiar do outro e a tememos a intimidade e, exatamente por isso, somos presas fáceis da confusão de identidades, da massificação, da ausência de condições onde a vontade individual emerja e seja satisfeita de acordo com o social. Daí que as vontades tendam a se impor pela violência, pelo egocentrismo, ao invés de pela conversação e individualidade respeitosa e comprometida com o bem-estar social.

Vejamos quais sejam essas condições hostis: infância carente e negligenciada; falta de recursos médicos e planos de saúde, processos educativos centralizados tão somente nos primeiros anos de vida; ausência da ludicidade no cotidiano, cujo trabalho (quase labor) exaure as forças físicas e mentais do trabalhador; plano geral de vida centralizado em torno dos valores do trabalho (na ausência deste, por aposentadoria, ao vazio ocupacional se acresce o vazio existencial); repressão sexual; exercício de opressão sobre as minorias (mulheres, negros, deficientes, idosos, homossexuais, etc.) através da subversão de valores, governos corruptos e autoritários; agressão à Natureza; corrida armamentista; insensibilidade à fome mundial. . . À toda essa problemática se opõem as forças criativas e construtivas da sociedade, o que resulta, também em um acréscimo de anos à expectativa média de vida, ainda que não se consiga propiciar melhorias na qualidade de vida geral.

Assim, envelhecer tem significado acesso a um locus social sem valor nem função. Como sinais balizadores temos a menopausa e a aposentadoria, tempo em que se verifica uma séria e grave ruptura no existir, uma obnubilação no horizonte temporal da existência humana, com a perda do sentido de vida (planos orientativos eivados de desejos e esperanças), com a desorientação e desagregação da linha que integra o passado, o presente e o porvir, linha essa dada por um senso profundo de valor pessoal e social, utilidade e aceitação. Reduzidos, a mulher à qualidade de fêmea reprodutora, o homem à categoria de provedor, chegados a meia-idade, com as funções maternais e de produtividade já testadas, esgotadas e dispensadas, enfrentam mais uma crise de identidade: "Se já não sou mais bem acolhido naquilo que melhor sei fazer, se já não tenho mais o valor familiar e social de que desfrutei até agora, se já não dou mais para o que sempre dei, então quem serei eu?"

Conflitos entre gerações estão cada vez mais acirrados, mediados pelas agências sociais, e o envelhecer é visto com maus olhos em geral: idosos são a única geração que detesta a convivência com os seus iguais. Socialmente, então, o que se verifica é a ausência do amor pelo Ser, o boicote ao prazer de viver, que nas idades avançadas resultam na gerontofobia e na geronto-rejeição, na deterioração da identidade dos idosos. Os idosos carregam a sua idade cronológica como verdadeiros estigmas infames e sofrem toda sorte de discriminação e isolamento social muito antes de seus organismos entrarem em colapso e morrerem de senilidade.

Mesmo senis, muitos idosos preservam a sua integridade mental, não sendo a idade o fator responsável pela deterioração da identidade, mas sim o contexto social em que se constrói a velhice. Assim como o autoritarismo e o desamor agridem e inibem o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, na sua vigência os velhos tendem a se defender através de estereotipias, defesas maníacas e condutas tolas, quiçá irresponsáveis. Esta pode ser uma "boa estratégia" de sobrevivência num mundo que hostiliza suas minorias.

A essas condições se acopla a dificuldade profunda de suportar o envelhecimento e a perda dos próprios pais, quiçá a sua deterioração. A crescente fragilidade e dependência (física e/ou emocional), a perda do vigor físico e a estagnação mental (intelectual e emocional), assombram os adultos, especialmente no seu ingresso na meia-idade, onde várias tarefas vivenciais lhes são requeridas, sem contudo haver um respaldo social que favoreça o exercício desembaraçado de tais tarefas, que preservam e fortalecem a identidade madura: valorização da sabedoria existencial x valorização dos dotes físicos; socialização x sexualização das relações humanas, flexibilidade mental e emocional, superação da preocupação com o corpo em direção à espiritualidade; superação da ocupação profissional (exercício de papéis) em direção à expressão e realização do ser integral, a elaboração da sua contribuição pessoal à humanidade antes de se confrontar com a morte.

Fica claro, pois, que na precariedade do viver, poucos conseguem realizar o seu envelhecimento com graça e distinção. A adoção de um plano de vida fundamentado em valores éticos facilita o envelhecer saudável e a preservação da identidade (em qualquer ponto do viver): desejo de saber, respeito por toda forma de vida, prazer em se relacionar (inclusive não se negando à dor de *perder*), inquietude e inconformismo, repúdio total às injustiças e violência, contemplação do belo, reverência à natureza, simplicidade, paciência, enfim, bom-humor e interesse por pessoas, são alguns dos requisitos básicos do bem-viver.

A identidade não se deteriora pelo avançar da idade, mas sim se truncada no seu desenvolvimento e dinâmica. A desesperança e a estagnação a corroem. O desamor, por si e pelo outro, a destrói. Apresentam identidades deterioradas todos aqueles que não mais acreditam, que perderam o entusiasmo pelo viver, que se acomodaram achando que já passou da hora, que se arrogam o direito de nada mais fazer a não ser

aguardar (e exigir) que os outros arranjem novas soluções para novos ou velhos problemas. Está deteriorada a identidade daquele que não confia nem acredita, daquele que perdeu o senso de dignidade, honra e justiça, que não mantém nenhum compromisso individual com o bem-estar da humanidade e a Paz Mundial. (Este pode ser o caso do delinqüente juvenil, do criminoso de colarinho branco ou do aposentado revoltado).

Ao evitar tal deterioração maciça, fica aqui consagrada a nossa proposta de uma organização social verdadeiramente democrática. Talvez, então, chegados à velhice, muitos mais de nós possamos viver com dignidade e integridade e "morrer de velho" mesmo, perto dos 120 anos, ao invés de desertarmos a meio caminho da nossa possibilidade genética, com 60, como ainda acontece e achamos até natural. A identidade deteriorada dos velhos é fruto direto de uma vida mal vivida. Não precisa ser assim! Precisamos de amor!

Referências

Albornoz, Suzana. *O que é trabalho*. Ed. Brasiliense, 1986, SP, São Paulo.

Finkielkraut, Alain. *La Sabiduría del Amor*, Ed. Gedisa S.A., 1985, Barcelona, España.

Fraiman, Ana P. *Coisas da Idade*. Ed. Hermes, 1988, SP, São Paulo.

Kushner, Harold S. *Quando tudo não é o bastante*, Nobel, 1987, SP, São Paulo.

SIMPÓSIO 15

OS ASPECTOS ORGANIZATIVOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

- A forma do informal.
  Peter Spink

- Conselhos de Saúde: Participação ou co-optação.
  Mary Jane P. Spink

- Considerações sobre aspectos micro-sociais na análise dos movimentos sociais.
  Salvador A.M. Sandoval

A FORMA DO INFORMAL

PETER SPINK
Fundação Getúlio Vargas, PUC-São Paulo

O título deste trabalho é em nada original. Criado pelo antropólogo Jeremy Boissevain em 1974, a frase serve de referência para um marco histórico importante no estudo de fenômenos organizativos: o reconhecimento de que forma é um assunto complexo de mais para ser deixado para as palavras de ordem que ainda penetram sutilmente uma boa parte das ciências sociais – indivíduo, grupo, organização, sociedade, estrutura formal e informal.

Na área do "indivíduo" em psicologia social temos, me parece, conseguido avançar razoavelmente bem tanto como resultado do trabalho conceitual sobre o "eu" e o "mim" do George Herbert Mead e a escola do interacionismo simbólico quanto com a retomada da noção de representação por autores europeus como Moscovici. Porém na área de formas organizativas estamos extremamente atrasados se comparado, por exemplo, com a antropologia, onde os estudos pioneiros da escola de Manchester (Barnes, Mitchell, Bott e Gluckman) sobre redes sociais no fim da década de cinquenta apontaram para o estudo da ação enquanto forma em movimento em contraponto ao estudo da reprodução tão favorecido pelo funcionalismo-estrutural (1).

Enquanto isso, na psicologia social é normal, ainda hoje, encontrar trabalhos e até livros sobre o tópico de "grupos" que nem sequer oferecem ao leitor uma definição rudimentar do assunto sobre o qual o conteúdo trata. Assume-se, parece, que grupos são grupos e que todo mundo sabe o que são. Comentários iguais poderiam ser feitos sobre a famosa estrutura "informal" mesmo se em termos semânticos isso fosse uma contradição: é possível ter uma estrutura "sem forma"?

Na medida em que a psicologia social se restringe ao estudo do pequeno grupo entendido como um número fixo de pessoas, geralmente menos do 10, em contato direto na execução de uma tarefa concreta, pode-se argumentar pragmaticamente que não há muitos problemas que decorrem desta miopia conceitual porque de um lado a vida do laboratório não atrapalhou muito a vida de ninguém e, de outro o grupo terapêutico precisava desta visão fechada para estimular a regressão, a projeção e a introjeção que são sua base necessária para a interpretação.

A dificuldade emerge com a descoberta da comunidade com um foco de atuação psicológica seja de forma investigativa, pedagógica, de bem estar, gramscianamente ou de qualquer outro jeito que tenha como base a idéia de ação em vez de observação. Como o único conceito sobre agregados não organizacionais nos livros de textos se referiam ao "grupo", era e continua sendo comum ouvir de pessoas bem intencionadas

que eles estão ajudando a comunidade a se organizar criando "grupos". Para não criar a impressão de uma crítica uni-direcional permitam-me observar que na área de organização de trabalho o mesmo acontece — grupos semi-autônomos de trabalho são concebidos como sendo de sete ou oito pessoas quando de fato a equipe de mineiros de carvão que deu origem ao termo tinha mais de quarenta e cinco membros.

Obviamente, "grupo" concebido desta maneira restrita tem muito pouco a ver com a densidade ou riqueza do fenômeno organizativo social e são justamente as conseqüências deste empobrecimento de visão que formam a base da minha preocupação.

Se tomarmos como exemplo o "grupo" de um lado, e a "rede social" de outro, conseguimos ver mais claramente a pobreza de nossa linguagem analítica. A representação visual de uma rede é sempre linhas e pontos onde os pontos são as pessoas e as linhas são ou, para ser mais correto, nelas estão as interconexões. A malha que se forma e se reforma, ora mais densa ora mais solta, é uma malha sem fim. E o grupo? Normalmente se desenharia conceitualmente em termos de um círculo com outros pontos dentro — as pessoas. A metáfora é de um conjunto. . . aquele grupo lá. . . definindo assim um limite do que está dentro e, consequentemente, do que está fora.

De um lado um conceito inclusivo e de outro um conceito exclusivo . . . e o que acontece no meio destes? Porque obviamente o universo da forma não se restringe simplesmente a estas duas opções. Que termos se usaria para a imensa variedade de formatos que tem como fundo as múltiplas malhas referenciais das diferentes áreas do espaço de vida e como figuras círculos, ora fechados ora pontilhados, representando as características diferentes dos limites ou fronteiras, sua exclusividade ou penetrabilidade?

Infelizmente a resposta na maioria dos manuais de psicologia social tem sido "grupos informais" ou, para desprestigiar mais ainda, o "cotidiano". Do primeiro, entende-se "a mesma coisa que um grupo. . . sabe", enquanto do segundo entende-se uma espécie de nevoeiro que mais se aproxima a uma prancha do TAT do que qualquer outra coisa.

Enquanto a nossa relação com o campo é meramente aquela, de observador, o "não enxergar", não atrapalha ninguém, a não ser o observador. Porém ao buscar uma relação mais ativa em relação ao campo, seja de apoiador, interpretador ou assessor o quadro muda sensivelmente. Até que ponto, em outras palavras, seremos capazes de agir utilmente e de forma socialmente inteligente no desmascaramento das questões contraditórias de poder que se manifestam na interface do Estado e da Comunidade Social e na relação da pessoa, enquanto cidadão, com seus pares se a nossa caixa de ferramentas de forma tem somente um utensílio?

Permitam-me responder utilizando um caso concreto de um movimento autóctone que acompanhei num bairro de Londres. Trata-se de um caso algo diferente do comum, porque o bairro não é um bairro de pessoas pobres e o movimento foi marcado por uma total letargia na dimensão organizativa.

É um bairro de subúrbio fazendo parte da administração local de um dos "boroughs" no sul de Londres. A sua população na época era mista: trabalhadores qualificados, técnicos, artesões autônomos, professores da rede pública e burocratas de nível médio. A população tinha duas faixas etárias, uma perto de aposentadoria, que veio para o bairro quando ele estava sendo construído na década de 30, e outra de casais jovens que estavam entrando no bairro na medida em que os outros se aposentavam. Tinha pessoas de todas as cores políticas e outros apetrechos de um bairro deste tipo. Pequenos estabelecimentos comerciais, dois Pubs, escola primária e secundária, casas geminadas com jardins pequenos onde o contato com o vizinho é imediato, porém, com o respeito à privacidade que é característica dos povos do norte da Europa.

O bairro se situa num morro com parques por perto e é marcado em dois lados por ruas principais e bastante movimentadas que são usados para o fluxo diário de entrar e sair do trabalho no Centro de Londres, e para o fluxo lateral, formando assim um ângulo reto. Com o decorrer do tempo o aumento de trânsito nestas avenidas começa a criar, especialmente na hora do pico, problemas de engarrafamento. Os motoristas começam a buscar saídas para evitar o problema e o trânsito e começa cada vez mais a escoar pelas pequenas ruas do bairro.

Moradores começam a falar entre si sobre os perigos que isso causa tanto para a população idosa quanto para as crianças, e, gradativamente, a discussão aumenta ao ponto de um vereador local, morador no bairro sugerir que seja feito um abaixo assinado para a administração local. (Londres nesta época tinha uma estrutura municipal dupla com um conselho metropolitano e conselhos de administração local, os "borougha"). Algumas pessoas que discutem isso no Pub ou na hora de levar as crianças para a escola se prontificam e, de maneira bem solta, todo mundo acaba por assinar.

O vereador apresenta a petição na câmara e o assunto é encaminhado à comissão de obras e vias locais onde, além de vereadores, estão presentes os oficiais da administração local entre os quais o engenheiro chefe. O tempo passa, é feito mais um abaixo assinado cobrando a demora (que irrita o vereador que responde que o assunto está bem encaminhado) e sai a conclusão: não é possível fazer nada porque o problema depende de ação no âmbito do Conselho de Londres onde está sendo discutida a construção de uma rodovia principal que deslocaria o fluxo principal fora das áreas suburbanas.

Após um tempo os moradores começam a conversar de novo. A malha é extensiva e formada por vínculos de vizinhança, via crianças na escola, via os Pubs, via a conversa na venda e assim vai. Surge a idéia de ação como uma maneira de chamar atenção e, sem foco explícito de organização, é decidido bloquear uma das pequenas ruas na hora do rush. A conseqüência é um engarrafamento de 5 quilômetros. Uma pessoa descobre que o engenheiro chefe é obrigado por lei a responder às cartas que recebe dos residentes do "borough" e começa uma correspondência sem fim. Sai outro

bloqueio e outro abaixo-assinado que irrita mais ainda o vereador porque este é obrigado por lei a apresentar a petição na reunião geral do conselho. Outras começam também a escrever para o engenheiro chefe que num determinado momento passou a responder a cerca de 50 cartas por semana.

Neste processo todo não houve nenhum comitê, nenhum grupo organizador. O ritmo era esporádico e, em momentos diferentes, pessoas diferentes decidiram que era a sua vez de fazer algo reconhecendo a razão dos outros que diziam "ah eu não tenho tempo. . acho que é a sua vez".

Num determinado momento, talvez por causa da quantidade de cartas, o engenheiro chefe começou a escrever a uma das moradoras mais persistente endereçando a ela como "secretária do comitê de moradores" e, ao receber a sua resposta que isso não era verdadeiro, continuou a sugerir que os residentes talvez gostariam de se organizar porque aí o conselho poderia discutir melhor as opções e as dificuldades. Logo depois, o vereador também fez a mesma sugestão, apontando que era muito simples formar uma associação de bairro e que o Conselho, que havia sido eleito numa plataforma de participação popular, tinha introduzido algumas medidas como, por exemplo, o direito de utilizar escolas públicas para reuniões e outros eventos festivos. Os moradores começaram a discutir e aclararam que isso daria muito trabalho e ninguém estava a fim. Também ficaram preocupados sobre quem escolher dada a diversidade política do bairro. Eles já tinham alugado a escola por conta própria para fazer uma festa de natal para as crianças e não viram muita vantagem em ter isso como um "direito".

O conselho introduziu uma nova lei dando direito a voz às "associações da comunidade formalmente constituídas" nas diversas comissões do Conselho, e o vereador refaz a sua sugestão como também a associação de bairro de um bairro vizinho se ofereceu a incluir o bairro no seu comitê e representá-lo no conselho para aproveitar a nova abertura.

A preguiça reinava, ninguém estava a fim e o movimento continuou, na sua forma frouxa e mal articulada, a reclamar sobre a situação no bairro.

Moral da estória: três meses mais tarde diversas pessoas do bairro recebetam cartas do conselho pedindo se um dos residentes poderia vir discutir o problema do bairro na comissão de obras e vias locais. Alguém foi, sendo introduzido cuidadosamente pelo presidente da comissão como "um dos residentes do bairro tal", e essencialmente apresentou os seus sentimentos pessoais sobre a falta de ação do conselho e a inaceitabilidade pessoal das razões que estavam oferecidas. Ao ser perguntado se estes eram sentimentos que os outros moradores compartilhavam a pessoa respondeu que imaginava que sim, mas que a comissão teria que perguntar a eles porque ele não era um representante e não sentia nenhuma obrigação neste sentido. Ao ser indagado, no final da discussão, se ele estava satisfeito com as informações prestadas pela comissão, respondeu que as informações eram claras porém ele pessoalmente não estava satisfeito.

"E os outros?" veio a pergunta. . . "Voces vão ter que perguntar para eles". . veio a resposta.

Ao sair da reunião, a pessoa foi abordada por um outro cidadão que estava observando a discussão (as comissões locais são abertas ao público). Ele se apresentou como sendo o secretário de uma associação de residentes de outra parte do "borough" e indagou sobre como ela tinha sido convidada quando apenas associações formais poderiam falar e a associação dele estava aguardando quatro meses. "Você sabe", ele continuou, "que voces são o primeiro grupo a falar dentro da nova diretriz, como que vocês conseguiram isso?" "Nós não somos um grupo", respondeu a primeira.

Dois anos mais tarde a rua que dava o nome ao bairro foi fechado experimentalmente, forçando o tráfico intermunicipal de volta para as avenidas principais.

Em termos organizativos e, apresso-me a dizer, sem a consciência discursiva das suas ações, teríamos que admitir que o movimento foi eficaz. Eles conseguiram se manter dentro de uma opção de forma que permitiu a articulação de ação porém sem chegar a uma estruturação que a tornaria mais um entre muitos outros "grupos" ou "associações" de bairro. Estes, ao batalhar pelo espaço de influência são, muitas vezes, sutilmente domesticados pelas normas de conduta da ecologia social e organizacional da qual acabam por ser convidados a fazer parte. Algo que Cockburn chamou, na sua análise do processo, de participação popular no gerenciamento de conjuntos habitacionais, de "o estado local" (2).

Na sua preguiça organizativa o movimento conseguiu se manter num nível necessário e suficiente para permitir a incorporação de segmentos bastante diferentes sem forçar um grau de coesão que inevitavelmente levaria a todas as dinâmicas que conhecemos dos nossos trabalhos de "grupo". Evitou-se o trabalho desgastante da manutenção da vida afetiva do "grupo" pelo simples expediente de não o formar. Evitou-se as inevitáveis brigas de liderança e de panelas (o "grupo de dentro" e o "grupo de fora" – "in group" e "out group"), de resoluções em reuniões e de votos "democráticos" pelo simples fato de não ter representantes. Cada um se representou num corpo a corpo de democracia quase direta e se considerou com tôda a liberdade de falar em nome dos outros quando bem entendesse, não enquanto representante mas enquanto co-cidadão.

Pode-se dizer que o movimento foi desorganizado? Penso que não. . . mas organizado de que forma? Quais os conceitos que precisamos criar para tornar o nosso estudo prático da comunidade em movimento mais cuidadoso e, devo dizer, mais respeitoso? Quantas pessoas, se colocadas dentro desta situação como agentes de desenvolvimento, teria trilhado o caminho da forma mais comum? Quantas, ao contrário, teriam tido a coragem de responder a pergunta sobre "qual o grau de organização necessária?" . . . "muito menos do que você pensa?"

Ao tecer estas indagações, não é minha intenção propor uma nova maneira melhor de ajudar a comunidade a se organizar. Ao contrário, a intenção é de chamar a

atenção para a variedade de formas que existem no espaço entre a rede, de um lado e o grupo de outro, e especialmente àquela parte do contínuo ou espaço que normalmente recebe a descrição de "desorganizada" – expressão esta que é mais ilustrativa da ideologia do comentarista do que do objeto do comentário.

A linguagem deste espaço está sendo gradativamente construída: na língua inglês usa-se termos como "clusters", "quasi-groups", "loosely coupled systems". No nosso trabalho na Tavistock sobre formas alternativas de lidar com planejamento e decisão pública na área de "citizen planning" começamos a usar a expressão "agrupamentos" pela razão que o termo não carrega nenhuma definição a priori e, portanto, força a pergunta "de que tipo"; uma pergunta, em outras palavras, investigativa (3).

Seja qual forem as palavras, o importante é o reconhecimento do assunto e, mais importante ainda, nossa pouca compreensão sistematizada dele. Por muito tempo o fenômeno organizativo tem sido relegado a uma falsa racionalidade instrumental (4), tratado como algo meramente técnico. Ao contrário, ele é a materialização social das contradições políticas mais amplas. . . e nós simplesmente o jogamos no lixo do "informal" e do "cotidiano" e com isso negamos o nosso papel no empreendimento coletivo das ciências sociais.

Como, eu me pergunto, é possível se declarar preocupado com a ação social sem buscar compreender sua forma? Sem perceber que isso é um passo necessário para o desenvolvimento de uma maneira de agir que poderia ajudar as pessoas a transformar sua consciência prática numa consciência discursiva, no dizer de Giddens (5); de tornar a intuição que se manifesta numa preguiça de se organizar em uma tomada de consciência das contradições inerentes na ação humana?

Referências

(1) Feldman-Bianco, B. (Org.). Antropologia das Sociedades Contemporâneas – Métodos, São Paulo, Global, 1987.

(2) Cockburn, C. The Local State: Management of Cities and People, London, Pluto Press, 1977.

(3) Spink, P.K. and Hidkling, A. Group Decision Making: a call for selectivity in form and practice Relatório para UNESCO, Tavistock Institute, Doc. 2T 148, 1978.

(4) Guerreiro Ramos, A. A Nova Ciência das Organizações Rio, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

(5) Giddens, A. Central Problems in Social Theory. University of California Press, 1979.

CONSELHOS DE SAÚDE: PARTICIPAÇÃO OU CO-OPTAÇÃO

MARY JANE P. SPINK
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Entre 1984 e 1985 uma equipe de pesquisadores da FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo (3) – desenvolveu um estudo sobre a prática profissional nas unidades básicas de saúde, escolhendo, para a realização do estudo de caso, duas unidades do então Distrito Sanitário de Santo Amaro: um Centro de Saúde do Estado e um Posto de Atenção Médica da Prefeitura. A escolha recaiu nestas duas unidades em função do nível de complexidade do atendimento oferecido, assim como do envolvimento da comunidade na sua construção e funcionamento. O centro de saúde em questão, foi um dos primeiros em São Paulo a consolidar a participação popular através da criação de um conselho de saúde com composição paritária de funcionários e membros da comunidade. Este órgão e a mobilização da população anterior a sua criação serão, então, o objeto da análise aqui pretendida.

O Centro de Saúde Parque Dorotéia foi fruto de um longo processo de mobilização da população dos 7 bairros a que serve, processo este que pode, para melhor visualização, ser dividido em três fases distintas.

Uma fase inicial em que a comunidade procura enfrentar as carências de serviços de saúde na região através dos parcos recursos de que dispunha: uma farmácia, a dedicação do padre da paróquia local e a boa vontade de uma atendente de enfermagem que, tendo mudado para o bairro em 1969 passa a atuar ativamente no grupo de mães da Igreja.

> *"Para tudo recorriam ao padre: era um parto, era marido que batia em mulher, era doença, era criança morrendo, tudo jogavam nas mãos dele. E ele o que fazia (sabendo que a gente trabalhava no hospital), jogava na minha casa. Vai lá na Dorotéia., corre na Dorotéia".*

Além das visitas domiciliares de caráter emergencial, a atendente de enfermagem passa a trazer remédios conseguidos junto ao hospital onde trabalha e distribuí-los junto a população que se congrega no espaço representado pela Paróquia. O padre constrói um anexo onde é criado um dispensário provido através de amostras grátis e outras doações do hospital.

"Eu tinha muita facilidade de ter amostra grátis; lá no hospital tinha demais. Então o Padre Bruno construiu dois quartos ao lado da Igreja e nós fizemos ali como se fosse um atendimento de farmácia. Eu trouxe sacarias de medicação e amostras e ele mandou fazer prateleiras e ali a gente soltava muitas receitas para o pessoal que procurava".

Esta situação perdura até 1977 quando passa a atuar na comunidade um grupo integrado por estudantes de medicina, nutrição, sociologia, jornalismo e serviço social. Pouco se conhece a respeito das motivações que levaram este grupo a atuar na comunidade. Sabe-se apenas que eles vieram a convite do padre a fim de fazer algumas palestras nos cursos de noivos e a partir daí começaram a atuar, também, junto à comunidade. Sob sua orientação foram feitas várias reuniões com a população deste e dos bairros vizinhos para discussão dos problemas enfrentados pelos moradores da região. Destas reuniões resultou um levantamento feito de casa em casa, buscando definir as reivindicações prioritárias dos moradores. Fez-se, então uma votação e a comunidade elegeu como prioridade número um a construção de um centro de saúde. Formou-se uma comissão de moradores e o grupo profissional passou a atuar no assessoramento da mesma; auxiliando na mobilização da população através de reuniões, palestras, distribuição de panfletos; e orientando sobre os procedimentos junto às autoridades competentes.

Inaugura-se, assim, uma segunda fase que se encerrará com a construção do centro de saúde e sua inauguração em julho de 1981. Após a inauguração do centro de saúde o grupo de profissionais se afasta e o próprio movimento comunitário se cinde em função de diferenças de posicionamento sobre os objetivos da mobilização da população: um grupo aglutina-se em volta da reivindicação concreta de construção do centro de saúde passando, a partir de sua inauguração, a zelar pela qualidade do atendimento oferecido; o outro, enfatizando o debate político, passa a concentrar-se nas atividades partidárias trabalhando em cima de propostas do PT.

A mera construção do Centro de Saúde, entretanto, não é garantia de atendimento médico eficaz: as condições precárias da rede básica, traduzidas na falta de equipamentos, insumos e de quadros e a ausência de médicos que, mesmo quando contratados não cumpriam o horário previsto no contrato de trabalho, levaram ao esvaziamento do atendimento e à frustração das expectativas da população.

No Parque Dorotéia a insatisfação da população com o atendimento no Centro de Saúde é endossada pela liderança restante do antigo movimento comunitário. São realizadas reuniões com funcionários do centro – que na época não contava com um diretor – recorrendo-se eventualmente à direção do Distrito Sanitário. Em visita

subsequente à área é sugerido, pela equipe do Distrito, a constituição do Conselho de Saúde, dispositivo previsto numa Resolução da Secretaria da Saúde de agosto de 1983.

Tem início, portanto, a terceira fase deste movimento social: a eleição do Conselho em Assembléia popular realizada com grande pompa, contando com a presença de autoridades da Secretaria da Saúde e registrada pelas câmaras da TV Cultura.

O Conselho de Saúde, cuja finalidade prevista na legislação seria a de "possibilitar a participação organizada da população no controle e melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos centros de saúde em sua área de atuação", começou a exercer suas funções numa época em que se configurava uma situação de crise na instituição. Crise esta que se manifestava em setores variados. Em primeiro lugar na mobilização da população em função da insatisfação com a qualidade do atendimento dispensado no centro de saúde. Em segundo lugar nas disputas entre a direção (seja ao nível do próprio centro ou do distrito sanitário) e o corpo de funcionários médicos a respeito do cumprimento do horário de trabalho contratual, questão que é vista pela direção como condição *sine qua non* da melhoria do atendimento, e pelos médicos como fugindo do âmbito administrativo e inscrindo-se numa luta de caráter político-corporativista. E, finalmente, em terceiro lugar, nos conflitos deflagrados entre o pessoal de nível auxiliar em função da presença de um grupo de funcionários rebeldes às regras e a qualquer tentativa de exercício de autoridade por parte da direção. A própria direção do centro de saúde passa a ser o pivô da crise: recém chegada, sua presença é vista com desconfiança pelos demais funcionários, seja em função das medidas administrativas que toma ou em função de seu posicionamento ideológico como médica sanitarista.

Na crise assim configurada o Conselho tem papel importante, servindo de mediador entre as partes conflitantes dentro do centro de saúde e como instrumento de pressão frente ao Distrito Sanitário. Mas a crise aguça também as contradições inerentes ao papel estipulado para o conselho. É acusado pelos funcionários de interferência nas questões técnico-administrativas do centro de saúde, rejeitando-se seu papel fiscalizador; é acusado por setores dentro da comunidade de não se propor a uma atuação de caráter mais político transformando-se em objeto de manipulação por parte dos poderes constituídos. O Conselho consegue, inicialmente algumas vitórias pontuais como a contratação de mais médicos, a transferência dos funcionários rebeldes, a requisição de equipamento odontológico. Sua atuação, entretanto, aos poucos se esvazia e já em 1986, quando uma equipe do CEBRAPE (1) realiza uma pesquisa na área, havia grandes dificuldades em agendar reuniões dado o não comparecimento da comunidade e, visto que o mandato dos conselheiros havia expirado, os esforços no sentido de convocação de novas eleições não encontrava eco na comunidade.

Partindo de algumas características comuns aos movimentos sociais procurar-se-á, portanto aprender a dinâmica do caso aqui apresentado, utilizando-se para este fim o esquema analítico proposto por Piven e Cloward (1979) (4). A tese central destes autores, compartilhada por muitos que estudam a problemática dos movimentos

sociais, é de que estes não ocorrem num vácuo histórico e político, sendo essencial, portanto, desvendar os processos políticos subjacentes às três principais dimensões destes movimentos: o contexto social que os torna possíveis; a forma que a mobilização assume e a resposta das elites.

Considerando, em primeiro lugar, o *contexto político* mais amplo, Piven e Cloward colocam como condição essencial para a eclosão de uma ação popular organizada, a tomada de consciência da falta de legitimidade do sistema social de um lado e, de outro, a percepção dos direitos civis e da capacidade coletiva de alterar a situação problemática. Ou seja, a percepção das privações experienciais como algo errado e capaz de ser remediado.

Não é mero acaso que dentre as inúmeras áreas de privação da população do Parque Dorotéia a saúde tenha sido priorizada. Vivia-se, então, um momento de transição do autoritarismo de vários anos de governo militar para um início de abertura política que, mesmo no governo Maluf, se traduzia em maior atenção à questão da participação popular. A saúde, por várias razões, entre elas a presença de três grupos de atores influentes, passa a ser o alvo das atenções destas mobilizações embrionárias, que servem até mesmo como campo de aprendizagem para a população de diferentes bairros. É o caso do movimento de saúde da Zona Norte, contemporâneo do movimento do Parque Dorotéia, campo de teste para a definição de formas de abertura à participação popular.

A situação de miséria é tal que a saúde não é nem mais nem menos prioritária que as demais carências na área social. Entretanto, no caso da saúde surgem nesta época três grupos de atores cuja ação, embora decorrente de forças diversas e até contraditórias, acabam por tornar os serviços de saúde de alguma forma prioritários e, portanto, pivô da mobilização da população (2). São eles: o *Secretário de Saúde* do Governo Maluf, Adib Jatene que se propõe um ambicioso programa de construção de cerca de 400 centros de saúde e investe seu prestígio na consecução deste objetivo. Os movimentos de saúde passam, portanto, a ser forças de pressão para liberação das verbas prometidas e o Secretário incentiva abertamente a organização popular, visitando a periferia, ouvindo os moradores e adotando palavras de ordem do tipo, "vocês têm que lutar pelo que é seu". A *Igreja*, que, seguindo a trilha aberta em Medellín, passa, a partir da década de 70, a enfatizar o contato profundo com as massas pauperizadas, a famosa "opção preferencial pelos pobres", criando as Comunidades Eclesiásticas de Base e, destas, as Pastorais da Saúde, que engajam profissionais da saúde para colaborar em palestras sobre problemas de saúde. Finalmente, os *médicos sanitaristas*, força nova na profissão, formados especificamente para o trabalho junto à população e que, a partir de 1976 passam a assumir seus postos na diretoria dos centros de saúde. Partindo de uma perspectiva social dos problemas de saúde e com presença nos centros de saúde em tempo integral, as alianças voltam-se inevitavelmente à população e não à classe médica.

Este é o contexto. As condições eram favoráveis às reinvindicações na área da saúde mas nem por isto elas se tornam um fenômeno generalizado em São Paulo. Para a compreensão, portanto, da mobilização seletiva, temos que recorrer aos processos de conscientização sobre os direitos civis e sobre a capacidade coletiva de alterar a situação problemática. No caso estudado o processo de conscientização parece ter sido fruto do trabalho realizado pelo grupo de estudantes junto à comunidade. Grupo este que, embora sendo uma incógnita, pois não houve contato direto com eles, parece ter atuado no papel gramsciano de intelectuais orgânicos.

Conscientização é, evidentemente, um processo a longo prazo que implica na reelaboração das representações. A tomada de consciência central à ação popular organizada tem sentido mais restrito, ou seja, centra-se em problemas experienciados no cotidiano – tais como a falta de um atendimento médico – e não nos processos abstratos tais como a opressão a que estão sujeitas as classes populares. Embora, a longo prazo, o concreto transforme-se em abstrato. Assim, é importante assinalar que foi a experiência concreta que moldou o descontentamento da população do Parque Dorotéia no objetivo específico de construção de um centro de saúde.

Por sua vez, a *FORMA que* os movimentos sociais assumem é necessariamente condicionada pelo contexto institucional em que se dá a ação. É o contexto que molda não apenas a percepção coletiva dos problemas vivenciados, como também define os meios para a manifestação deste descontentamento. Assim, em um contexto institucional claramente demarcado, como a fábrica, o meio mais eficaz é a disrupção da produção através da greve. No caso de uma comunidade, as oportunidades de percepção coletiva da problemática – condição essencial dado que os movimentos sociais tem caráter coletivo e não individual – são menores e exigem, portanto, um maior investimento de tempo e energia por um grupo constituído em liderança. Esse esforço fica claro na fala de um dos líderes da comissão de saúde:

> *"O povo precisa mas nunca luta. Povo massa é assim. Eles se apoderam de uma meia dúzia de pessoas que podem lutar pelo geral. Então a gente aproveitava fim de missa na Igreja. A gente segurava aquele povo ali. Fazia eles ouvir. Tinha gente que ia lá dar palestras, mostrar a necessidade, que precisava fazer que nós conseguíssemos montar o Grupo de Saúde".*

Os meios disponíveis para exercer pressão, por sua vez, são os de máxima disrupção, ou seja, os de se fazer sempre presente perante as autoridades através do envio de abaixo-assinados, convocação de visitas oficiais a comunidade, organização de cara-

vanas, acampamentos junto às agências responsáveis e, em última análise, os quebra-quebras e motins, tudo visando despertar a atenção pública e pressionar por soluções angariando simpatias para a causa.

Foram estas os procedimentos adotados pela população mobilizada do Parque Dorotéia e bairros vizinhos nos anos que antecederam à construção do centro de saúde.

Finalmente, a *RESPOSTA DAS ELITES* vai depender da centralidade da questão em disputa para o Estado e das simpatias angariadas junto à população como um todo. Estes fatores, conjuntamente, irão determinar a possibilidade de ignorar ou reprimir as manifestações, ou, em contrapartida, a necessidade de buscar soluções conciliatórias. Estas soluções conciliatórias passam tanto pelas concessões de objetivos específicos, quanto pela tentativa de canalização dos protestos através de formas de participação legitimadas e menos desestabilizadoras.

A segunda fase do movimento de saúde do Parque Dorotéia encerrou-se com uma concessão do Governo: a construção do centro de saúde. É preciso lembrar, entretanto, que as concessões feitas à população tendem, de maneira geral, a ser propostas que historicamente já haviam se tornado viáveis para o Governo. Assim, já fazia parte das propostas do governo Maluf a construção maciça de centros de saúde na periferia e as pressões exercidas pela população vinham ao encontro dos objetivos do próprio Secretário de Saúde. Desta forma, torna-se possível, eventualmente, contestar até mesmo a versão de que o centro tenha sido construído em função da organização da população. Foi o que de fato ocorreu no Parque Dorotéia quando, por ocasião da Assembléia realizada para eleição do Conselho de Saúde, a Assessora da Secretaria de Saúde para assuntos comunitários – quando indagada sobre a participação da comunidade – declarou perante as câmaras da TV Cultura:

> *"Imagine, este centro de saúde estava nos planos de governo desde 1980. . . como que foi construído pela comunidade???"* (entrevista com a diretora do CS)

A construção do centro de saúde, como mencionado anteriormente, não satisfez as expectativas da população quanto ao atendimento médico e a mobilização continuada por um segmento da população em busca de melhorias qualitativas e quantitativas no atendimento leva à constituição do Conselho de Saúde ou seja, da canalização dos protestos através de formas institucionalizadas de participação.

Tais formas de participação, entretanto, têm altos custos para a mobilização continuada da população. Em primeiro lugar porque tendem a distanciar a liderança, transformando-a em mediadora entre os dois grupos: população usuária e sistema de poder concretizado na equipe de saúde. Em segundo lugar porque tende a angariar a antipatia dos próprios funcionários que se sentem fiscalizados e passam a questionar a sua competência para tratar de assuntos que são vistos como essencialmente técnico-

administrativo. E, em terceiro lugar, porque canalizam as energias para problemas pontuais, obstaculizando a conscientização sobre os processos sociais mais amplos que são, em última análise, os determinantes da situação precária da saúde da população neste País.

Em resumo, o movimento de saúde do Parque Dorotéia exemplifica claramente as contradições do processo de democratização que acompanha o desenvolvimento da cidadania plena e consequente participação da população na Sociedade. Contradições decorrentes da valorização da mobilização da população em um processo de abertura política e, concomitantemente, da tendência de co-optação por parte das elites que, num mesmo movimento, representa um mecanismo de re-socialização política e a destruição do potencial de contestação e de desenvolvimento de uma consciência de classe.

Referências

(1) Cardoso, R.L. Descentralização Administrativa e Política Local de Saúde. Relatório Final, CEBRAP, Julho, 1987.

(2) Jacobi, P. e Nunes, E. Movimentos para melhores condições de saúde: zona leste de São Paulo (A Secretaria e o Povo). Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, ANPOCS, Nova Friburgo, 1981.

(3) FUNDAP. Assistência a saúde na rede básica: a prática profissional. Relatório Final, 1985.

(4) Piven, F.F. e Cloward, R.A. Poor People's Movements – why they succeed, how they fail. New York, Vintage Books, 1979.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS MICRO-SOCIAIS NA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

SALVADOR A.M. SANDOVAL
Universidade Estadual de Campinas

É lugar comum dizer que os movimentos sociais são forças populares importantes na arena política de qualquer país e, em particular, no caso do Brasil em que os últimos anos estão repletos de uma ampla expressão dessas mobilizações populares. Mas, apesar de sua importância, assim como outros fenômenos de comportamento político, o movimento social ainda atrai pouco interesse na psicologia brasileira, apesar de uma grande tradição teórica e empírica e importantes contribuições ao tema por psicólogos europeus e norte-americanos. Consequentemente foi deixado para os sociólogos a tarefa de compreender estes movimentos, assim como no caso de outros fenômenos psico-sociais: o comportamento eleitoral, efeitos de propaganda política e mídia, a socialização política, a relação entre estrutura subjetiva e ideologia, politização e despolitização na transição à democracia, etc.

Considerando a relevância dos movimentos sociais (pelo menos para as outras ciências do homem), é notável, nas análises sociológicas no Brasil, a subestimação da complexidade da dinâmica interna dos movimentos sociais, como se fosse possível inferir esta dinâmica através das estruturas e categorias sociológicas utilizadas para analisar os movimentos no plano macro-social sem cair nos perigos de erros ecológicos. Esta falha metodológica tem sido atenuado, em alguns casos, por pesquisadores com abordagens antropológicas quanto sociológicas e no Brasil, em grande medida, só recentemente os pesquisadores se alertaram para a complexidade psicossocial do engajamento político.

Ao mesmo tempo, o interesse pelos movimentos sociais não levou a pesquisar os fatores que obstruem os processos de politização e a participação. Consequentemente ainda se desconhece aspectos fundamentais explicativos da fragilidade das mobilizações populares e os determinantes subjacentes à flutuação participatória, característica nos movimentos populares.

O objetivo deste trabalho é discutir, de maneira preliminar, algumas considerações sobre a dinâmica interna dos movimentos sociais no plano psico-sociológico que ilustram a amplitude do campo de pesquisa sócio-psicológica sobre os movimentos sociais.

Em pensando o fato de que a grande maioria da população não participa em movimentos sociais, especialmente entre aqueles segmentos mais carentes da sociedade, torna-se relevante tentar traçar algumas considerações acerca do porque as pessoas

tendem a se submeter à miséria, injustiça e dominação. Contraposta à explicação determinista da dominação ideológica, seja na sua vertente que atribui um poder exagerado ao papel da ideologia das classes dominantes, ou na vertente da predominação da falsa consciência entre os membros das classes subalternas, acreditamos que a submissão seja menos devido à eficiência ideológica das classes dominantes e mais conseqüência dos múltiplos mecanismos de controle social. Estes desenvolvem nos indivíduos formas de pensar o mundo da política caracterizadas por uma concretitude de pensamento fragmentário e permeado de inconsistências interpretativas e fáticas, com o objetivo de ser pouco conduzente à reflexão mais abstrata e crítica das relações sociais. O controle social se baseia em menor grau numa dominação ideológica, strito sensi, e nos processos de endoutrinação e mais nos processos sociais limitadores da capacidade analíticas e nas oportunidades de participação dos indivíduos das classes subalternas através de mecanismos cuja eficácia é por sua vez determinada pelos eventos e incidentes gerados pelas situações sociais e materiais resultantes do desenvolvimento da sociedade.

1. Entre estes mecanismos de controle social destacam-se em primeiro lugar as *noções culturais* que são a expressão histórica de valores e crenças que permeiam as visões de mundo das pessoas, tais como pressupostos sobre a natureza da sociedade e a naturalidade das relações societais. Entre as noções culturais destacamos as seguintes como mais relevantes à questão de conscientização política:

a) a noção da *naturalidade da estabilidade social;*
b) a noção da *naturalidade da estratificação social;*
c) a noção da *naturalidade da hierarquia social;*
d) a noção da *naturalidade da desigualdade,*
e) a noção da *naturalidade da legitimidade de autoridade;*
f) a noção da *naturalidade da reciprocidade entre as camadas sociais.*

2. As *restrições da vida cotidiana* impostas ao indivíduo reduzem as oportunidades de desenvolver sua capacidade de análise abstrata. Considerando que é na vida cotidiana que o indivíduo se envolve nas relações sociais e forma sua consciência sobre a sociedade, a estrutura e a dinâmica da vida cotidiana são aspectos importantes para traçar uma compreensão dos obstáculos à politização. Neste sentido a estrutura da vida cotidiana pode ser caracterizada da seguinte maneira:

a) sua *fragmentação e heterogeneidade;*
b) sua *hierarquia de valores;*
c) sua *espontaneidade e imediatismo;*
d) seu *economicismo e pragmatismo;*
e) a importância atribuída à *confiança, fé e sorte;*
f) o uso das *ultrageneralizações, precedentes e imitações* como formas explicativas;

g) o uso dos *preconceitos e estereótipos* para definir o desconhecido;
b) predominância dos *papéis sociais* para interpretar e interagir em situações conhecidas e desconhecidas.

Mas, apesar dos valores e crenças sociais e da rotina cotidiana, os indivíduos têm a oportunidade de romper temporária e parcialmente com alguns dos mecanismos de submissão e viver, no movimento social, experiências coletivas que por sua vez são pedagógicas no sentido de que o indivíduo tem a oportunidade de vivenciar outras formas de agir frente a seus problemas, interagir com outras pessoas no âmbito de um esforço organizado coletivo e conhecer experiencialmente o sistema político na medida em que o movimento social contesta o status que político e distributivo e leva o indivíduo a interagir com membros das elites políticas.

Mas quais fatores poderiam impulsionar pessoas a participarem num movimento social ou permanecerem alheios à mobilização? A nosso ver os seguintes fatores podem ser apontados como relevantes no plano psico-sociológico:

1. Os *fatores demarcadores da fronteira da comunidade* que caracterizam a coletividade em termos de localização, ou seja a população no local cujos membros em grande medida pertencem em termos de moradia e/ou trabalho. Neste respeito as "fronteiras" físicas, e consequentemente seus significados psico-sociais para essa comunidade, são definidas por padrões de confluências em torno de certos pontos de encontro em função da rotina cotidiana, separando de outras comunidades por fronteiras tais como estradas, córregos, etc. A comunidade adquire sua demarcação física e social para os moradores também através da abrangência de atendimento das instituições locais assim como pelas características do assentamento habitacional.

2. *Fatores contribuidores à solidariedade* entre os membros da coletividade. Estes fatores poderiam ser classificados em dois tipos, categorias e redes sociais:

a) *Categorias sociais* consistem de um conjunto de pessoas que se distinguem de outras por compartir os mesmos critérios ou atributos, por exemplo características étnicas-raciais, de local ou região de origem, de condições sócio-econômicas e situações de vida, ocupacionais, etc.

b) *Redes sociais* consistem de dois elementos: uma certa variedade de relações sociais e os conjuntos de indivíduos interligados direta ou indiretamente por estas relações sociais. Estas redes sociais são formais e informais, ligam os membros afetiva e funcionalmente uns aos outros através de laços interpessoais que muitas vezes se sobrepõem às instituições locais.

3. *Fatores relacionados à vida organizativa.* A combinação de categorias com redes sociais expressa a noção de grupo no sentido de sua coesão social (groupness) de

que outros conceitos carecem. A partir dessa combinação surge a noção de organização. Quanto mais extensiva e intensiva forem a identificação e as redes internas, maior será a organização do grupo (comunidade/coletividade). A interrelação específica de aspectos de categoria e redes sociais influi nas formas organizativas que se desenvolvem com a finalidade de mobilizar recursos para atingir coletivamente algum(as) meta(s) de interesse mútuo. Aspectos relevantes são: a estrutura, funções, penetração e apoio local das organizações, os issues explícitos e potenciais de onde surgem as metas do movimento, as lideranças e outros fatores locais (formadores de opinião, etc.) e a interação desses com a população, assim como a intermediação política (political brokers) entre a comunidade/grupo e instituições e grupos externos.

4. *O repertório de ações coletivas* da comunidade em questão. Por repertório entende-se aquele acervo de experiências em mobilizar recursos e agir coletivamente e o valor atribuído a essas experiências. As ações coletivas dependem em parte da experiência, extensão e capacidade de juntar recursos dentro da comunidade e no engajamento de membros da comunidade na utilização dos recursos em atividades coletivas. Neste sentido, a participação em movimentos sociais é um processo de aprendizagem política em que indivíduos e grupos aprendem a se organizar, mobilizar recursos e traçar formas de ações coletivas para obter benefícios dos detentores do poder.

SIMPOSIO 16

SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR SOBRE O TRABALHO FEMININO

– Reflexões sobre o trabalho feminino (pesquisando a vivência sindical e política da operária).
Rosalina de Santa Cruz Leite

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO FEMININO (PESQUISANDO A VIVÊNCIA SINDICAL E POLÍTICA DA OPERÁRIA)

ROSALINA DE SANTA CRUZ LEITE
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A proposta da nossa pesquisa inicial, publicada pela Cortez Editora com o título de "A operária metalúrgica", foi pensar junto com um grupo de operárias sindicalizadas, e/ou que tivesse participado de greves ou de movimentos sociais, o sentido que assumia para elas a vivência da condição operária.

Obedecendo a este critério inicial, escolhi um grupo de operárias metalúrgicas do Município de São Paulo inseridas diretamente nas linhas de produção e com participação política definida. O Setor Metalúrgico, um dos mais dinâmicos da economia, é predominantemente masculino e vem em seu passado recente, empregando um número significativo de mulheres, principalmente nas indústrias montadoras e eletrônicas.

Pretendíamos, através do discurso livre, compreender as representações destas mulheres: a sua visão de mundo, o que pensam de si mesmas, enquanto mulheres que exercem um trabalho extra domiciliar considerado masculino, como encaram e vivem o cotidiano doméstico, como conciliam estas tarefas com o trabalho na fábrica, e a atuação política e sindical, como sentem o seu corpo e a sua sexualidade, o que esperam do futuro: seus desejos e suas aspirações.

Nestas perspectivas, a pesquisa tinha claras algumas premissas básicas do ponto de vista metodológico*:

1. Ao trabalhar com as representações, as idéias, os pensamentos das operárias acerca de sua vida, acreditamos que a visão que estas mulheres têm do mundo, seus conflitos, emergem de uma praxis que se realiza em estruturas de modos de produção determinados e independem de sua vontade, estando referida ao conceito de consciência social e se apoiando no método dialético de pensar a realidade social.

2. A praxis social dos indivíduos não se desvincula do seu pensamento, nem é possível separar a produção e reprodução da vida material, da ideologia. Em decorrência disto, é fundamental compreender as articulações que se dão, entre o singular e o coletivo, entre o universal e o particular.

3. Por fim, a condição operária é pensada com o seu duplo caráter de exploração e discriminação: de classe e de sexo.

---

*LEITE, Rosalina S.C. *A operária metalúrgica*. São Paulo: Cortez. p. 49.

Com relação ao capítulo referente ao trabalho produtivo propriamente dito e a atuação político-sindical das mulheres operárias, objeto da nossa discussão neste simpósio, selecionamos algumas questões que consideramos significativas:

1. É importante considerar ao estudar o trabalho feminino o modo como mulheres e crianças foram incorporadas ao mercado de trabalho produtivo nos primórdios da industrialização. Marx, ao discorrer e analisar os efeitos da apropriação pelo capital da força de trabalho das mulheres e das crianças, na fase inicial do capitalismo quando a utilização da maquinaria tornou supérflua a força física, permitindo o emprego de trabalhadores sem a força muscular ou com desenvolvimento físico ainda incompleto*.

2. Nas análises de fundamentação teórica marxista sobre o trabalho feminino surge outra questão, que é a de considerar a mulher como uma espécie de exército industrial de reserva. Considerando o conceito de exército industrial de reserva, tal como foi definido por Marx, podemos perceber que a dinâmica do capital divide o proletariado em um exército de trabalhadores ativos e um exército de trabalhadores de reserva que interrelacionam, de um lado, a expansão da acumulação capitalista e, de outro, a miséria e a exploração crescentes dos trabalhadores através da competição gerada pelo excedente de trabalhadores que é constantemente criado e recriado.

3. A participação da mulher no mercado produtivo não depende exclusivamente dos mecanismos da produção interna. Outros fatores relacionados com as tarefas domésticas são determinantes na compreensão da inserção das mulheres no mercado de trabalho.

4. O fato da política e da ação sindical serem consideradas do domínio masculino, as mulheres introjectam a idéia de que participar em sindicatos e em partidos é função masculina e acham natural delegar para os homens as responsabilidades políticas que também lhes cabem como cidadãs que são.

5. A participação da mulher no mundo do trabalho produtivo e na ação política e sindical, rompendo na prática com o papel social que lhe é tradicionalmente atribuído, não tem se modificado de fato, continuando a mulher responsável pelos encargos domésticos e pelo cuidado com os filhos. Conforme os rendimentos recebidos e o tipo de profissional que é, essa sobrecarga poderá ser atenuada, porém nunca abolida. Entretanto, o mais importante é a forma como as mulheres internalizam este novo papel, como se sentem conflituadas e divididas em relação aos filhos e a casa, etc.

6. Outro aspecto importante é que, em determinadas camadas sociais, a inserção da mulher tanto no mercado produtivo como na ação sindical está intimamente associada às condições sócio-econômicas ou às atividades políticas sindicais do pai e do marido e à sua posição no contexto familiar. Por outro lado nas formações sociais

*Marx, em *O Capital*, cap. XXIII.

capitalistas, mecanismos internos da produção e reprodução do capital fazem com que a condição operária não seja vivida, de forma homogênea, por todos os membros da classe operária, nem mesmo por indivíduos que se encontram no mesmo nível da hierarquia ocupacional. A experiência histórica tem demonstrado que elementos como sexo, cor e idade definem formas específicas de se vivenciar uma mesma condição de classe e de trabalho.

Premissas gerais da opressão feminina:

A sociedade em que vivemos, dividida em classes com interesses antagônicos distintos, possui no seu interior outros sistemas de dominação e opressão que são utilizados pela classe dominante para fortalecer seu poder de classe. Assim, a opressão das mulheres, mais do que outras formas de opressão, é mantida e reforçada por mecanismos ideológicos essenciais à continuidade do sistema vigente e que serve para dividir trabalhadores entre si, em discriminadores e discriminados, em opressores e oprimidos, sob este aspecto a classe trabalhadora não é homogênea, apresentando no seu interior a divisão entre trabalhadores mulheres e homens, negros e brancos, manuais e intelectuais, etc.

Do ponto de vista ideológico, os mecanismos centrais para a manutenção da opressão das mulheres é a separação entre o mundo público como o espaço masculino e o mundo privado como espaço feminino. O domínio público supõe a esfera de poder e decisão, da produtividade, da política, etc. Às mulheres cabe o espaço privado, as relações com afeto, o cuidado e a educação dos filhos, o trabalho doméstico.

Esses dois mundos, além de separados, são hierarquizados, no sentido de que é atribuído maior valor social ao domínio público.

Pensando esta separação e hierarquização do mundo público e do privado como uma das formas que a ideologia burguesa se utiliza para alienar e reproduzir desigualdades sociais.

Com relação ao movimento sindical e político há, no nosso entender, incompreensões básicas acerca da organização das mulheres.

Esta incompreensão se revela na ausência de clareza por parte de alguns dirigentes sindicais quanto à necessidade de se criar um movimento autônomo e independente de mulheres capazes de mobilizar a classe trabalhadora para lutar pelas reivindicações específicas das mulheres.

Outro fato a este relacionado se refere ao entendimento da articulação entre a luta específica das mulheres e a luta abrangente da classe trabalhadora pelo seu projeto social.

Quando a opressão das mulheres é vista apenas como uma derivação da opressão de classe ocorre a utilização do movimento de mulheres apenas como reforço das lutas gerais do proletariado.

Recentemente o movimento sindical vem incorporando um número significativo de mulheres e implantando comissões e departamentos femininos nos sindica-

tos, sem falar na série de debates realizada pelo movimento sindical. Fato mais importante neste sentido é a realização em 1988 dos Encontros Estadual e Nacional de Mulheres da CUT – Central Única dos Trabalhadores.

MESA REDONDA 1

A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE EM PSICOLOGIA

- Sobre a questão da subjetividade em Psicologia.
  Isaias Pessotti

- Fato e Significado.
  Lúcia E. Seixas Prado

- Comportamento, subjetividade e sentido.
  José Antonio Damásio Abib

SOBRE A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE EM PSICOLOGIA

ISAIAS PESSOTTI
Universidade de São Paulo

A *subjetividade*, em Psicologia, tem recebido diferentes conotações. Numa delas, subjetividade designa a esfera mais íntima do ser humano, sua existência como um eu, o *self* como definiria William James. Toda psicologia visaria, em última análise, compreender ou explicar a subjetividade de cada homem. Então, a subjetividade é objeto último de qualquer ciência psicológica e, ao mesmo tempo a razão ou motivação primeira do sentir, do fazer e do dizer. Ela é o sujeito, agente, sensível, cognoscente e, ao mesmo tempo a consciência da própria ação, sentimento ou conhecimento.

A subjetividade é o "Eu puro" indissociável do eu empírico, é o eu cognoscente e o eu conhecido, uma vez que o "pensamento é o pensador", no dizer de James. Essa visão unitarista de W. James na qual é essencial a "sameness", identidade ou mesmidade do "I" e do "Me" não é de todo partilhada ulteriormente por Freud ou pelos teóricos de uma psicologia existencial.

Para Freud o eu é uma "organização intermediária entre os estímulos sensoriais e. . . os atos motores. . ." (1935). É ele que "insere, entre a exigência instintiva e a ação para satisfazê-la, a atividade do pensamento". "O Eu representa o que chamamos de razão e julgamento em contraposição ao id que contém as paixões". Na medida em que a paixão é também um modo de percepção e de conhecimento, a formulação do Eu freudiano representa, ao confiná-la no id, uma cisão do *self* como entendia James. O eu é pois a função pensadora, cognoscente do self. Para Freud o "eu é cindível". Ele "representa a razão e a reflexão" e "só pode distinguir-se do super-ego quando ocorre entre eles uma tensão, um conflito". A identidade pessoal, o self do homem não se designa, segundo Freud, pelos termos eu ou ego, mas pela díade id-ego (instinto e eu). O eu freudiano percebe-se apaixonado mas é o id, "a sede das paixões indômitas", que se apaixona.

Na doutrina da psicologia existencial o eu transcende o núcleo da existência pessoal é a consciência do duplo papel do eu (conhecido e cognoscente), objeto e sujeito de conhecimento. Mas não bastam essas duas funções para que o eu autônomo se institua. É essencial, para isso que a *consciência* de ambas se estabeleça. O autoconhecimento não é pois o eu empírico de James, mas a origem dele e do eu pensante e cognoscente. A preservação da capacidade de oscilar entre os dois estados é a existência como um Eu, o núcleo da subjetividade (Tillich, 1972).

A identidade pessoal, entendida como a subjetividade, transcende pois ao I e ao Me propostos por James e se aproxima do eu-ser de Jaspers (1973).

A admissão da subjetividade como o Eu (puro-empírico) é a pedra de toque de uma psicologia do homem autônomo, oposta a uma psicologia do primado do ambiente (Schwartz e Lacey, 1982). Aqui convém considerar que a idéia de autonomia não equivale a um indeterminismo radical mas à admissão da precedência, se não o primado, do eu sobre o mundo objetivo, sobre os objetos; pois a autonomia enquanto imunidade à determinação, enquanto superação do contingente, enquanto autoria de si mesmo é privilégio de Deus.

Como nenhum homem constrói os cromossomas que o constituem, e autonomia, ou existência como sujeito da própria vida, como subjetividade implica a busca de um momento original, de um "fiat" no qual o sujeito cognoscente e sensiente afirma sua existência específica, sua identidade distinta da identidade do ambiente. E esse momento é o do nascimento do afeto (desejo ou medo) quando o sujeito institui o valor. É o momento em que objeto se impregna de desejo ou de temor. Contingências prévias de reforço ou punição equivalem aqui aos cromossomas pré-existentes: o *fiat* é a eleição do seio materno ou da doçura como objeto de desejo e a do espinho ou da escuridão como objetos de temor. A criação do valor, a instituição do desejo é o nascimento do homem autônomo, homem sujeito.

A transformação da percepção do objeto em desejo, é o momento criador da subjetividade, a gênese do homem psicológico e se processa como evento privado, pessoal, autônomo ainda que se invoque a precedência temporal da experiência do prazer ou da dor. Do desejo (e do temor), da busca do prazer nesse ou naquele objeto nasce a estruturação das relações entre o eu e o mundo, a subjetividade de cada um, o componente autônomo da interação (determinística) com o meio.

Numa segunda acepção a subjetividade é a categoria dos estados internos, dos processos psicológicos inobserváveis, mas inferidos das ações e da linguagem. Nesta acepção a subjetividade não é o eu, a identidade última e permanente da pessoa mas uma categoria de atividades emocionais e/ou cognitivas cujo conhecimento direto é privativo de quem as exerce. Não se incluem na categoria, necessariamente, processos de auto-conhecimento e auto-estima. No enfoque freudiano, porém, a subjetividade é praticamente todo o aparelho psíquico implicando o instinto, a racionalidade e a memória das restrições ambientais, os mecanismos de censura e os de defesa. A teoria psicanalítica é uma teoria determinista da subjetividade, elaborada a partir da interpretação do observado. O sujeito aqui não é o objeto de si mesmo: o ego não é o eu empírico conhecido pelo eu-puro, mas é o objeto como um objeto qualquer, do ego do outro. Não se enfoca o sujeito agente mas o sujeito objeto de estudo. Nesta acepção da subjetividade cabem, ao lado das teorias psicodinâmicas, as doutrinas cognitivistas.

A subjetividade neste contexto não prevalece sobre o objeto, ela também é objeto de indagação, no mesmo plano do comportamento motor ou verbal, embora em nível inferencial mais alto. Das velhas doutrinas sobre as funções da mente, à moderna análise cognitiva de processos simbólicos e semânticos o objeto permanente é

a subjetividade, nessa segunda acepção. Os velhos estados de consciência, bem como a motivação inconsciente ou a teoria das neuroses têm em comum o sujeito, transformado em objeto de conhecimento de outro, abarcando, desde o apetite, o amor, a vaidade até as aspirações religiosas ou o sentimento de culpa, ou seja, toda a "vida empírica do self", como disse W. James (1890).

Da primeira conceituação de subjetividade à segunda o grau de objetivação do sujeito aumenta: de uma subjetividade absoluta parcialmente incognoscível por outrem passa-se a estados ou funções dessa subjetividade que, embora inobservadas, podem ser inferidas. A progressiva transformação do sujeito em objeto revela-se mais nítida numa terceira conotação.

Nesta, a subjetividade é o vício que corrompe e compromete o conhecimento. Não se trata mais de transcendência do eu-puro nem de estados subjetivos emocionais ou cognitivos, admitidos *per se* com legítimo status ontológico. A subjetividade agora é ilegítima: deve ser banida, como inimiga de verdade e do correto relacionamento com o mundo e as pessoas: é preciso ser objetivo.

Toda a metodologia científica cabe aqui. As regras do método são, em grande parte um exorcismo do erro, têm uma óbvia função catártica. O conhecimento, para ser verdadeiro e portanto útil deve ser alheio ao sujeito cognoscente, o que só é possível através de sua tradução precisa sem símbolos unívocos para toda uma categoria de pesquisadores. Mas nessa tradução em discurso a subjetividade não se cancela: ela sobrevive enquanto adesão voluntária às regras do método ou aos modelos de interpretação do observado. E tanto sobrevive que o risco da heresia e da dissidência, uma expressão remota de alguma autonomia do sujeito cognoscente ante a norma da metodologia, é freqüente na história da fé, como na da moral e na da ciência. A subjetividade deve ser banida em última análise, em favor da eficácia, do progresso da ciência. É o fim do homem sujeito, agente, autor? Talvez não. Todo exorcismo implica a admissão de que o demônio existe. E se esse demônio, cartesiano ou não, eventualmente enganador, é combatido, o combate poderia implicar a admissão de uma insistente e desprezível subjetividade autônoma, a comprometer e subverter a racionalidade. O risco da irracionalidade, da inobjetividade espelharia a irrecusável existência do afeto, do desejo e, pois, de uma subjetividade transcendente ao eu empírico e mesmo ao ego racional e raciocinante de Freud. A dificuldade da ciência para explicar o delírio, a aberração lógica ou, o sonho, além de avalizar a hipótese de uma inerradicável subjetividade do saber, do conhecer e, óbvio, do desejar, apontaria para a necessidade de uma metodologia em que a existência da distorção subjetiva (afetiva) fosse objetivamente reconhecida e tratada, ao invés de condenada, exorcizada e execrada. (Seria uma estética da ciência, a superar uma ética do método?). Tal execração encontra sua forma majestática na postura neo-comportamentalista, que nos oferece, a propósito, uma quarta conotação da subjetividade nas palavras cristalinas de Skinner (1953). "Enquanto as variáveis externas continuam despercebidas ou são ignoradas a

função delas é atribuída a um agente criador originador dentro do organismo. Se não podemos mostrar o que é responsável pelo comportamento de um homem dizemos que é ele mesmo o responsável por aquele" comportamento. "Essa prática se perpetua porque resolve nossa ansiedade, diante de fenômenos inexplicados". "O eu é simplesmente um recurso para representar *um sistema de respostas funcionalmente organizado*".

Neste quarto enfoque a subjetividade aparece, portanto, como mera ficção linguística ou literária; ela não existe no plano ontológico; é um artifício de linguagem. Bastante curiosa é a semelhança entre o conceito de ego, freudiano, e essa última designação, de Skinner. Diz Freud: "O eu (ego) é uma organização, intercalada entre os estímulos sensoriais e os atos motores. . . capaz de modificar o mundo externo respondendo a determinados fins para o seu proveito". Trata-se de um sistema funcionalmente organizado de resposta que equilibra a necessidade dos apetites "às circunstâncias favoráveis do mundo externo" (1935).

Assim a mesma definição, que embasa toda uma teoria do primado dos processos subjetivos, fundamenta a negação desse primado e talvez a própria existência deles.

Na verdade, a formulação de Skinner, por ser excessivamente genérica, aplica-se a diversos objetos, como, por exemplo, o *software* de um computador, ao qual dificilmente se recusaria a designação de sistema funcionalmente organizado, de respostas.

O caráter genérico dessa formulação de Skinner é compreensível: como não há um objeto a ser definido a proposição poderia até parecer ela também uma ficção linguística. Mas há uma parte da citação acima que merece consideração mais aprofundada: a criação conceitual da subjetividade é determinada pela "nossa ansiedade". A ansiedade é aqui a necessidade subjetiva distorcendo o conhecimento ou é a manifestação de um processo interno afetivo ou afetivo-cognitivo (na segunda acepção do termo) no qual a rejeição da própria subjetividade seria ameaçadora a um equilíbrio ou unidade entre a função cognoscente e o seu empírico (conforme a primeira conotação do termo)?

Desse modo, pareceria que o texto de Skinner acaba por ensejar à afirmação da subjetividade, com as várias conotações que o termo recebe, conforme se expôs acima.

Mas é preciso atentar para o sentido histórico do contexto em que o trecho mencionado se insere. Ali fica patente que a aparente "irrecusabilidade" da subjetividade ou do eu como princípios de uma psicologia, reflete um momento particular da história do pensamento ocidental. Seria a *forma mentis* resultante de uma educação ou cultura espiritualista judaico-cristã que imporia a noção de eu e de subjetividade, nas duas ou três primeiras acepções mencionadas. Num tempo futuro tais entidades poderão parecer tão supérfluas e fracionais como os miasmas e demônios medievais. Dessa perspectiva, não parece tão ousado entender que a "subjetividade" é uma ficção linguística.

Referências:

Freud, S. (1935). *A general Introduction to Psychoanalysis*. Washington: Square Press (reed. 1960).

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.

Jaspers, K. (1973). *Filosofia da existência*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Schwartz, B. e Lacey, H. (1982). *Behaviorism, Science and Human Nature*. New York: W.W. Norton and Company.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.

Tillich, P. (1972). *A coragem de ser*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FATO E SIGNIFICADO

LÚCIA E. SEIXAS PRADO
Universidade Federal de São Carlos

As considerações que seguem, apresentam um tom coloquial que, num curso, me parece mais apropriado e mais agradável.

O aluno de Psicologia, desde o início, aprende que está diante de uma ciência empírica que, como tal, deve começar com fatos. Que estes fatos devem ser fatos objetivos – isto é, sobre eles deve haver acordo intersubjetivo – e que o acesso a eles se dá pela observação. Em princípio, não há como discordar de tais afirmações. Podem ser perfeitamente adequadas ou verdadeiras, se os termos nelas contidos forem adequadamente interpretados. Pois, o que parece, à primeira vista, nada problemático, esconde na verdade algumas armadilhas – podem enganar o leitor, ou o ouvinte, levando-o a interpretar as teses acima referidas num sentido pouco adequado à promoção do conhecimento.

Vamos tentar analisar, aqui, estas teses, respondendo na medida do possível – e no curto tempo disponível – às questões que colocam:

1) O que é um fato objetivo?

2) Que fatos podem constituir a base ou o ponto de partida de uma investigação? Isto é, em que sentido a ciência começa com fatos?

3) Que condições são necessárias para que se tenha acesso aos fatos através da observação?

Nesta circunstância, não poderemos fazer mais do que levantar alguns pontos para reflexão e para uma tentativa de resposta a estas questões. Sabemos, desde já, que uma argumentação mais convincente em defesa de nossas teses (que implicam numa crítica a uma certa forma de fazer ciência hoje, em Psicologia) exigiria uma exposição bem mais longa ou melhor apoiada na reflexão epistemológica contemporânea. Isto será feito em outra ocasião.

Comecemos, então, pela primeira questão: o que é um fato objetivo?

Como já o dissemos o ano passado, fato objetivo é aquele que é dito numa determinada linguagem, construída para dar conta das relações supostas pela teoria. Como elemento deste sistema de relações, o fato tem um significado e um significado preciso.

Tomemos um exemplo: uma luz verde se acende. Em si mesmo este evento não tem nenhum significado. Numa versão behaviorista tal evento pode fazer parte de um operante e, nessa medida, pode significar um S_D ou um estímulo reforçador ou conseqüência que aumenta a probabilidade da resposta que o produz. Mas este não é,

claro, o único significado responsável deste fato. Numa versão do mundo, que inclui as convenções de uma cultura, este evento pode fazer parte de um semáforo e significar "via livre". Se este evento ocorre no meio de uma tribo sem contato com a nossa cultura, pode não ter qualquer significado além de "coisa estranha" ao mundo (ou à versão do mundo) desta tribo, e, como tal, produzir medo, espanto, apreensão. Mas imediatamente é inserido no sistema de significações desta cultura – e, provavelmente terá um significado sagrado, como a garrafa de Coca-Cola no filme "Os deuses devem estar loucos".

No 1.º EXEMPLO, do significado S_D atribuído à luz verde, temos um fato objetivo – seu significado é universal pois depende, não de uma cultura ou versão particular do mundo, mas de um sistema de relações entre eventos proposto por uma teoria.

Assim, para ter desde o início, fatos objetivos, você os constrói no laboratório, segundo regras determinadas pela teoria: submeta, por exemplo, um organismo a condicionamento por esquemas concorrentes e o resultado, ou o comportamento observado, é um fato objetivo, com significado preciso, que torna possível o acordo entre observadores. Você pode discordar do valor explicativo desta teoria, você pode dizer que o fato observado é artificial e não se realiza desta forma no mundo natural (ou melhor, como veremos, na sua versão do mundo natural – porque você só pode contrapor uma versão à outra versão e não a um mundo bruto, anterior a qualquer versão sobre ele): nem por isso o fato deixa de ser objetivo.

Mas, embora você reconheça a objetividade do fato em questão, você pode muito bem achar que a "tríplice contingência" (ou a relação implicada no operante) não seja uma explicação satisfatória do comportamento ou, então, que ela é válida só para as condições artificiais do laboratório.

No 2.º caso, acreditando ou não no valor explicativo desta teoria, você pode querer testá-la em circunstâncias mais naturais ou mais complexas. Você vai observar o que ocorre fora do laboratório, começando por observar uma situação que você não construiu. Mas como toda observação implica em seleção do percebido (e esta seleção é sempre guiada por uma teoria ou versão do mundo, explícita ou não, consistente ou não), você, com óculos behavioristas, vai tentar distinguir, no fluxo dos eventos com os quais se defronta, os elementos da tríplice contingência. A partir daí, isto é, a partir desta observação assim guiada, você pode fazer uma "análise funcional" em termos da teoria operante. A experiência já ensinou que qualquer tentativa de fazer esta "análise funcional" a partir de dados de observação coletados sem critérios de seleção impostos pela teoria, está fadada ao fracasso.

No 1.º caso, na tentativa de procurar uma outra explicação para o comportamento, você pode querer abandonar totalmente – a seu risco e perigo – a idéia de uma pré-seleção teórica do que será observado. (Refiro-me ao perigo, aí, porque são muitos os problemas que tal atitude coloca). Mas, é claro, abandonar esta pré-seleção

determinada pela teoria não significa que você pode abrir mão de qualquer tipo de seleção. Toda a observação implica em seleção – isto é um truísmo, a respeito do qual não é preciso se estender. Uma observação que não fosse seletiva implicaria em duplicar o mundo. Mas isto não é sequer pensável porque mesmo esta duplicação "tentada" seria necessariamente seletiva: isto é, na melhor das hipóteses, dependeria do que eu percebo e toda a percepção é seletiva.

Então, qual deve ser o ponto de partida de uma observação que quer pôr entre parênteses todas as teorias estabelecidas?

Vamos interromper aqui a linha desta exposição para, recorrendo a Nelson Goodman, colocar a nossa maneira de examinar a questão e tentar respondê-la. Apelar para Goodman é introduzir alguns conceitos que ajudam a esclarecer este ponto.

O primeiro é o conceito de **versão** ou sistemas de descrição do mundo. A idéia é a de que não há nenhum mundo que esteja além das versões que dele temos. Cada uma dessas versões depende de sistemas lingüísticos ou de outros sistemas simbólicos, consistentes, coerentes, que dão conta das relações entre os eventos discriminados nestes sistemas. A cada versão corresponde um mundo, e estas versões podem ser comparadas entre elas – em alguns casos até traduzida uma na outra – mas nunca podem ser contrastadas com algo que não seja uma versão do mundo. Assim, temos uma infinidade de versões ou de mundos: o do físico einsteiniano, o de Portinaria, o meu. Este último seria, de acordo com Goodman, construído a partir "das minhas percepções, informadas pelas ciências, pelas circunstâncias, e pelos meus próprios insights, interesses e experiências passadas". Com certeza, não é esta uma versão muito corrente (*), mas é uma versão. Estas versões particulares constituem ou constroem os "vários mundos da opinião individual, tão numerosos quantos homens existem", como diz W. James (1890, pág. 642).

Ora, o que eu percebo deve necessariamente poder ser referido a um ou outro destes mundos, ou "sistemas consistentes, com relações definidas entre suas partes", para citar novamente James. E, nesta medida, o que eu percebo tem significado. O fato que resiste à esta possibilidade de vê-lo como um elemento de uma relação, ou como um membro de um sistema de relações, é um fato sem qualquer significado.

De outro lado, como já dissemos, para dizer que versão do mundo é melhor, eu devo comparar sempre pelo menos duas diferentes versões do mundo entre elas – não há forma de comparar a versão visada com o próprio mundo, que existiria independentemente de uma versão dele. Assim, eu comparo duas versões científicas do mundo entre elas – por exemplo, a versão behaviorista e a da Gestaltheorie – ou, então, comparo uma delas com **a minha versão do mundo** (como este mundo é percebido por mim) e não com o mundo em si mesmo. O que é preciso assinalar, aqui, é a inexistência de algo **neutro**, que estivesse sob esta multiplicidade de versões, e que, atingido ou "observado", tornaria possível corrigir versões rivais.

Tudo indica que é mergulhada nesta ilusão de chegar a um mundo ainda não

descrito, para além das versões disponíveis, que trabalha uma certa etnologia humana. Daí coletar supostos "fatos objetivos" que, por não estarem inseridos em nenhuma versão do mundo, não têm, na verdade, qualquer significado. Não são sequer fatos, pois, como diz Goodman, 'Fact' like 'meaning' is a syncategorematic term; for facts, after all, are obviously factitious" (pág. 93). Retomaremos, mais tarde, este ponto, mesmo sem poder, aqui, desenvolvê-lo inteiramente.

Mas, então, se todas estas versões (refiro-me, aqui, às versões que nos interessam, isto é, àquelas que dizem respeito à Psicologia como ciência) competem entre si, como conseguir a unidade? Bem, com certeza não será através de uma volta ao "mundo tal como ele é", anterior a qualquer versão ou teoria. Na verdade, a única forma de conseguir a unidade será através de uma reorganização das relações supostas nas diferentes versões existentes para chegar a um sistema que abranja todas. É claro que isto significa fazer um outro mundo, onde partes ou elementos dos anteriores desaparecem ou passam a ocupar outros lugares. (Não se trata, é claro, de somar mundos). A história da ciência nos mostra que este foi o caminho percorrido pelas outras ciências. Ou, por acaso, Galileo sentou-se, de lápis e papel na mão, para registrar e descrever e quantificar a queda dos mais variados corpos no ar ou no vácuo? Se nem ao menos fazia verdadeiras experiências. . .

Retomando, uma vez que o dado puro é uma ilusão e que a percepção implica em conceito, o dado imediato já é fabricado, feito, por uma versão. Daí que uma versão científica do mundo, não tendo acesso a qualquer mundo que não seja ele mesmo uma versão, deve, necessariamente, começar, não do nada, mas de outras versões ou de outros mundos. Para fazer um mundo ou uma versão científica do mundo (que poderia ser chamada de teoria), construindo um sistema consistente de relações entre eventos, isto é, fabricando os fatos da teoria, é preciso sempre refazer mundos dados anteriormente.

Goodman dá algumas indicações de como se refaz o mundo — isto é, de como, partindo de uma versão chega-se à outra. Não se trata, naturalmente de nenhuma receita ou preceito metodológico a ser seguido — é apenas uma descrição de alguns dos processos que ocorrem na transição de uma versão à outra. Seriam eles: 1) composição e decomposição; 2) ênfase; 3) ordenação; 4) suplementação e corte; 5) deformação — correções ou distorções em relação à versão anterior.

Como se aplica isto ao nosso problema? Por que o que foi dito nos ajuda a responder à questão acima formulada: o que resta como ponto de partida de uma investigação que tenta recusar qualquer enfoque teórico prévio?

A resposta, a partir do que foi dito, está dada: o que resta é a nossa versão — que implica necessariamente num sistema que estabelece relações, discrimina, dá ênfase, ordena etc. os eventos visados. São as relações que eu percebo entre os eventos que devem ser postas à prova — prova que nos levará a abandoná-las ou a confirmá-las. Mas sempre partimos de algo que tem significado num plano/versão para lhe dar outro

significado num outro plano (agora, numa versão científica, objetiva). A 1ª simples, modesta, descrição dos eventos já implica, assim, na discriminação e na ordenação dos eventos em redes de relações. Abandonar este ponto de apoio, em nome de uma suposta, ilusória ou mal-entendida objetividade, é cair no vazio, sem possibilidade de volta — como veremos.

Mesmo quando há uma ruptura substantiva com a teoria anterior, a ciência caminha sempre de uma versão (ou versões) para outra. Podemos ver o que faz Skinner quando, insistindo no valor da observação e com uma idéia um tanto "peculiar" sobre o raciocínio hipotético-dedutivo no contexto da descoberta, narra no seu "Case history" (cuja leitura é altamente recomendável) a "fabricação" ou a construção do operante. Pavlov e Watson (não me lembro de referência a Thorndike, mas com certeza ele também) já haviam contribuído para sua versão inicial do mundo quando ele começa a procurar ordem e regularidade nos fenômenos. Diz, por ex.: "Mas de qualquer forma ele (B. Russell) tinha tomado Watson a sério (para criticar, é claro) e assim fiz eu". Ou: "Comecei simplesmente por procurar processos regulares (notem: processos ou relações) no comportamento do organismo intacto. Pavlov tinha mostrado o caminho". Supondo algumas relações (por ex. de que haveria uma adaptação progressiva do organismo a um estímulo novo) ele constrói o seu primeiro gadget ou aparelho. Aí o rato "espreitava, a partir do túnel, talvez dando uma olhada cheia de suspeita para o espelho unidirecional através do qual eu estava observando-o, depois se esticava com muita precaução descendo os degraus. Um clic leve levava-o a pular de volta para o túnel e permanecer lá por algum tempo. Mas clics repetidos tinham cada vez menos este efeito." Infelizmente, não há tempo para seguir, passo a passo, esta transição de uma versão à outra. Apenas quero assinalar que, durante o trajeto percorrido, ele vai, a cada momento, percebendo relações antes não "visíveis", vai juntando eventos antes separados ou ligando-os com um tênue fio, como diz Poincaré no seu livro "La valeur de la Science". Até chegar ao operante. Provado, passa a ser um fato objetivo.

Assim, mesmo quando propositalmente se distancia de uma teoria, a investigação sempre começa com uma versão dos fatos, uma versão que lhe dá significado, ainda que provisório. As hipóteses que levanto ou as perguntas que coloco já são relações entre fatos que têm, para mim, significado. As respostas que obtenho - através da experimentação ativa (que é uma forma de variar o fenômeno para verificar se e como os eventos se relacionam entre si) ou através da observação controlada (isto é, guiada e determinada pela hipótese) - vai criar novos fatos cujo significado dependerá da nova versão.

O conceito de versão, como sistema consistente de relações, ajuda entender o que queremos dizer quando afirmamos que um fato isolado não tem qualquer significado. No exemplo dado acima (texto do Skinner que significado podem ter os eventos, se tomados isoladamente: um clic, um rato que demora 3 minutos para sair e voltar para o túnel, o rato que estica seu corpo, o rato que pula? Apenas as relações su-

postas entre tais eventos têm significação e podem dar significado aos fatos. Esta cadeira mesmo, tomada isoladamente, não tem qualquer significado. Aprendida ou "tomada" ou "enformada" pela minha versão é um móvel que serve como assento. Mas seu significado é variável e depende do lugar que ocupa nas relações em que aparece: pode ser "obstáculo à minha passagem" ou "escada para atingir a parte superior do quadro-negro". Nenhum significado lhe é próprio, independente das relações em que aparece.

O que acabamos de dizer servirá de introdução a uma tentativa de análise da pesquisa atual sobre o comportamento humano. Que não será feita aqui, embora desde já vamos apontar algumas dificuldades que, pelo menos um programa de investigação, parece apresentar. Recusando o caminho mais cômodo da adesão inicial a uma teoria, dois principais programas de investigação diferentes propõem como ponto de partida a observação direta do comportamento: num caso, a observação ecológica ou antropológica ou participante (os vários nomes se referem mais ou menos a mesma proposta), no outro caso, a observação chamada etológica.

A observação ecológica parte da versão do mundo do observador - preocupa-se com o significado do que vê, desde o início, o que nada mais é do que propor relações entre eventos, relações que já existem nesta versão. O resultado desta observação não é, claro, ciência - mas pode ser considerado como preliminar. Ou como versão a ser refeita. De qualquer forma já é uma versão - material a partir do qual é possível construir uma nova versão, produzir novos fatos, propor novas relações. A Antropologia já produziu um corpo de conhecimentos suficiente para apostar no seu método.

A observação etológica (de forma alguma estou me referindo à Etologia de um Tinbergen, por exemplo), junto à uma recusa de adesão teórica,impõe uma recusa à maneira comum de perceber o mundo, a uma versão comum do mundo. E aí as dificuldades se acumulam - como se acumulam os supostos "dados" sem qualquer significado. A imagem que me ocorre é a de um grande quebra-cabeça (os ingleses têm ótimos) de 5000 peças a ser montado sem qualquer modelo. Literalmente impossível - e não adianta eu começar contando quantas peças verde-água existe e qual é a sua frequência relativa. Tenho apenas pedaços de um todo que eu não conheço - e como elas são recortadas propositalmente sem levar em conta os contornos da figura original, figura e fundo se confundem na mesma peça, junta o que deve estar, separa o que deveria estar junto para que qualquer significado apareça. Mas, pensando bem, a situação, para ter algum valor de analogia, deve ser ainda mais complicada: podem estar faltando muitas peças essenciais.

O que deve ser ponto de partida para uma análise é aí o pressuposto de que, tomadas as devidas precauções, chegar-se-á ao fato comportamento puro, para além de qualquer teoria ou aversão sobre ele. E sobre esse fato (puro conteúdo sem forma) é possível fundar uma ciência que, assim e ao contrário das outras, não será uma

meta ficção e encobrir a ignorância. Para chegar a isso, propõem-se uma observação que rompe com a observação cotidiana dos eventos, fragmentando o percebido e retirando-lhe qualquer significado. Isto é, na falta de teoria, nenhum significado objetivo pode ser conferido a estas famosas "categorias" - mas, igualmente, não ficando explícita de alguma forma, as relações expostas pelo observador, nem mesmo um significado subjetivo (válido apenas para o observador) pode ser identificado. Vejamos por exemplo, este texto de Richards e Bernal (1972): "A contrução de categorias comportamentais é a parte de um estudo observacional mais difícil de ser descrita (et pour cause, diriam os franceses...) a alguém que não tem tido experiência neste tipo de pesquisa. Para uma pessoa de fora, uma categoria pode frequentemente aparecer como arbitrária, enquanto o observador sente (feels) que ela é correta, mas ele é frequentemente incapaz de dar uma razão explícita para este sentimento" (pág. 182). Nem é preciso dizer que, sem tanta franqueza, seus colegas fazem o mesmo. Se duvidam leiam, ou deixem de ser "outsiders" por uns tempos. Como eu.

O esforço de ver contra a maneira comum de ver pode ser comparável ao esforço desenvolvido pelos sujeitos de Wundt e de Titchener, que deveriam descrever as sensações sem cair no "erro de estímulo" , isto é, sem interpretar o que supostamente viam. Por exemplo, aqui, ver não um "sorriso" , mas "cantos da boca levantados, boca alargada, lábios separados expondo a maioria dos dentes superiores, sombra marcada sob os olhos e linha lateral no canto externo do olho e maçãs do rosto protuberantes": preenchidos todos estes critérios registra-se "sorriso" ! Em alguns casos é impossível entender do que se trata - em outros é preciso ver músculos que não são vistos naturalmente. Etc. Em todos os casos a estrutura diretamente percebida se decompõe em elementos sucessivamente dados. (exemplo da formiga que transporta folhas). Neste sentido, grande parte das críticas dirigidas à introspecção poderiam ser adequadamente aplicadas à observação etológica. Que aliás, com suas análises fatoriais e suas probabilidades condicionais é uma recuperação do associacionismo de Wundt; as sensações foram substituídas pelas categorias e sub-categorias de comportamento (comportamento ou movimentos musculares tão-somente?).

É preciso lembrar aqui, para não haver mal-entendidos, que esta perspectiva de forma alguma é a adotada pelos etólogos com Lorenz, Tinbergen e tantos outros. Jamais qualquer um deles fez algo de parecido com o que foi descrito. Para começar porque já tinham desde o início, uma teoria bem articulada sobre o comportamento – que não se resumia a um vago "valor de sobrevivência", muitas vezes afirmado sem qualquer argumento ou prova objetiva.

Estou à disposição dos presentes para discutir com mais profundidade as questões mencionadas, dependendo do grau de interesse de cada um, já que no decurso da exposição procurei não enfadá-los com citações e argumentações mais técnicas, de interesse menos geral.

COMPORTAMENTO, SUBJETIVIDADE E SENTIDO

JOSÉ ANTONIO DAMÁSIO ABIB
Universidade Federal de São Carlos

I

O conhecimento dos fenômenos subjetivos representa um importante problema para a psicologia. A subjetividade circunscreve temas psicológicos de primeira grandeza. A psicologia experimental voltada para o estudo dos conteúdos da consciência (Wundt e Titchner) ou para seus atos (escola de Würzburg) não realizou seu projeto. E esta conclusão é verdadeira ainda quando se considera, de acordo com a interpretação radicalmente nova de Danziger (1980) sobre Wundt, as diferenças essenciais entre a pesquisa experimental desenvolvida em Leipzig e aquelas efetuadas tanto por Titchner em Cornell quanto pelos investigadores da escola de Würzburg. Wundt utilizou a introspecção, associada a seus métodos experimentais, com uma função diferente daquela que lhe foi atribuída por Titchner e pela escola de Würzburg. A razão para esta diferença, continua Danziger (op. cit.), torna-se inteligível à luz da filosofia da ciência de Wundt: uma representação da ciência que não poderia conduzir Wundt ao introspeccionismo sistemático característico de Titchner e dos Würzburgianos. A Psicologia Experimental nascente não só não resistiu às críticas do Behaviorismo e da psicologia da Gestalt, como também foi deslocada pela ascensão de novas formas de filosofia positivista (já criticada por Wundt) e pelos interesses práticos e técnicos que passaram a dominar o pensamento psicológico no início deste século. O itinerário privilegiado no estudo da subjetividade (os métodos experimentais de Wundt e introspeccionismo sistemático) foi abandonado — embora Boring (1950) e Lyons (1983) apresentem uma posição contrária. O que pode ser dito com certeza é que o problema da subjetividade permaneceu. E sobreviveram também as novas psicologias, o Behaviorismo e a Gestalt (com metamorfoses é claro, em parte resultado da crítica, mas também pela própria evolução interna que apresentaram).

II

Retoma-se aqui este problema e o discurso de dois psicólogos (Kohler e Skinner) e um filósofo (Sartre) sobre o tema. O Behaviorismo radical (Skinner) e a psicologia da Gestalt são, a seu modo, duas teorias acerca do comportamento. O discurso sobre a subjetividade passa pelo discurso acerca do comportamento, nos dois casos. Uma semelhança que admite uma importante diferença: num caso a teoria do

comportamento invoca a teoria das contingências de reforço (Skinner) e no outro recorre-se a uma teoria estruturalista da percepção (Kohler). Estas teorias produzem conseqüências bem diferentes. O comportamento, no sentido que interessa a Kohler, é um objeto de percepção (percept). Skinner pensa o comportamento no interior de uma relação de três eventos interligados, isto é, não sequenciados (o estímulo, a resposta e a conseqüência). A percepção é, para Skinner, comportamento perceptual (*perceptual Behavior, Behavior of seeing*). Os gestaltistas constroem uma teoria estruturalista da percepção para explicar o que é percebido. Skinner recorre à teoria das contingências de reforço para interpretar a percepção. São diferenças inevitáveis entre as duas teorias, pois o behaviorismo radical é primeiramente uma teoria do comportamento e só secundariamente uma interpretação da percepção. E o inverso é verdadeiro no caso da psicologia da Gestalt.

Retome-se a similaridade: a psicologia da Gestalt e o Behaviorismo radical interpretam os fenômenos subjetivos passando pelo comportamento. E acrescente-se esta outra: o conhecimento da subjetividade do Eu (*I*, em Kohler, *Person*, em Skinner) passa pela compreensão da subjetividade do outro. Nos dois discursos há uma desconfiança com respeito às descrições que as pessoas fazem de suas experiências subjetivas. Com efeito, nem sempre se observa com clareza os fenômenos subjetivos do Eu, ou, como diz Kohler, "eu tenho dificuldades, por exemplo, em descrever a experiência interior de hesitação e falta de determinação" (1947, p. 216). Por outro lado, afirma Skinner, "não estamos sempre contemplando o que acontece quando nos comportamos" (1974, p. 141), ou seja, a observação que uma pessoa faz das condições que controlam seu comportamento não é necessariamente suficiente para o auto-conhecimento. A investigação direta dos fenômenos subjetivos do Eu é um problema quase tão difícil na psicologia da Gestalt e no Behaviorismo radical quanto o foi na psicologia introspectiva.

Há que se pensar, como o querem Kohler e Skinner, na possibilidade da investigação indireta dos fenômenos subjetivos do Eu, isto é, é possível que a compreensão da subjetividade do Eu passe pelo conhecimento da subjetividade do outro? A compreensão da subjetividade passa pelo comportamento: é preciso retomar esta idéia e reorientar o olhar do Eu para o outro. Não sem antes levantar dois problemas. Primeiro: os fenômenos subjetivos diferem por sua própria natureza dos fenômenos comportamentais? Segundo: Em que sentido o conhecimento da subjetividade do outro remete à compreensão da subjetividade do Eu? Isto é, demonstrar a possibilidade de investigar indiretamente os fenômenos subjetivos do Eu implica em compreender o sentido deste entendimento transitivo do outro para o Eu. E a compreensão deste sentido articula-se com a teoria psicológica da subjetividade abrigada no discurso sob exame. Por exemplo, no discurso de Kohler, a compreensão do Eu é solidária com o reconhecimento perceptual pelo Eu daquilo que lhe é atribuído pelo outro, mas também não prescinde da percepção do outro pelo Eu. Trata-se, assim, de uma teoria

de subjetividade cujo fundamento é uma teoria da percepção. No caso de Skinner, o conhecimento do Eu passa pela aprendizagem daquilo que o outro lhe ensina, não sem antes indicar a importância do controle do comportamento do outro pelo Eu. É uma teoria da subjetividade que vai buscar sua base em uma teoria de aprendizagem.

É necessário examinar a plausibilidade destas teorias, não só para compreender os sentidos deste entendimento transitivo do outro para o Eu, como também para fundamentar a possibilidade, ela mesma, de investigar indiretamente a subjetividade do Eu. Ou seja, é preciso que haja uma fundamentação plausível destes sentidos, pois não é plausibilidade deles o percurso da demonstração da possibilidade deste novo estilo de investigação da subjetividade do Eu?

III

Retome-se as similaridades: o comportamento é o acesso privilegiado à subjetividade do outro. A palavras "acesso" introduz ambiguidades que obriga, de imediato, a colocação de três questões relacionadas. Primeira: É direto ou indireto o acesso à subjetividade do outro? Segunda: Os fenômenos subjetivos referem-se a acontecimentos, disposições e estados, privados ou públicos (Skinner), visíveis ou não visíveis (Kohler)? Terceira: A natureza dos fenômenos subjetivos é ou não é diferente da natureza dos fenômenos comportamentais?

A hipótese de trabalho de Kohler admite não só o acesso direto à subjetividade do outro como também reconhece que a natureza dos dois fenômenos não difere. Pelo contrário, são fenômenos semelhantes. Entretanto, esta hipótese não exclui a possibilidade de que hajam diferenças entre esses dois fenômenos. Por isso Kohler não descarta inteiramente o método indireto (acesso indireto) de investigação da subjetividade do outro. Diga-se logo, a possibilidade de uso do método direto e indireto não invoca necessariamente a distinção entre o visível e o não visível, como se o visível fosse o objeto exclusivo do método direto e o não visível (por exemplo, os fatos oriundos do interior do corpo) o objeto exclusivo do método indireto. Não é este o problema. Com efeito, tanto o visível quanto o não visível são comportamentos, *percepts* para os gestaltistas, objetos de percepção e, portanto, podem ser objetos do método direto. As ocorrências provenientes do interior do corpo (o não visível) são, diz Kohler, "fatores de 'transcendência', de modo algum raros na percepção" (ibidem, pp. 242-243).

Mas então qual é o problema? Há fenômenos subjetivos invisíveis que escapam à percepção e, consequentemente, exigem o método indireto de investigação? Trata-se de dois tipos de fenômenos subjetivos invisíveis, mas de natureza similar, que exigem apenas dois tipos de acesso diferentes, ou as diferenças de acesso implicam diferenças nas naturezas dos fenômenos subjetivos não visíveis? A hipótese de trabalho de Kohler às vezes parece deslizar de preocupações meramente metodológicas para

inquietações mais profundas. Com efeito, de um lado, o método direto é efetivamente limitado na investigação da subjetividade do outro, pois "não podemos afirmar que a vida interior (*inner life*) de uma pessoa seja inteiramente revelada por seu comportamento" (Kohler, ibidem, p. 245). De outro lado, o acesso à subjetividade do outro, através do método indireto, é possível sempre, independente da similaridade, ou da diferença de natureza entre estes fenômenos subjetivos e aqueles descobertos pelo método direto? Ou há também limites para essa possibilidade, no caso da diferença, ou ainda na perspectiva da similaridade? A subjetividade do outro é inteiramente transparente, ou de quantos limites se trata? Há algo de indizível ou de incompreensível na subjetividade? Em poucas palavras, o recurso ao método indireto reconhece fenômenos subjetivos não visíveis, cuja natureza não é diferente da natureza dos fenômenos subjetivos descobertos pelo método direto, ou é a diferença, ela mesma, de natureza, que está sendo sugerida? Kohler deixa esta questão no ar, pois se, de um lado, defende a investigação dos fenômenos subjetivos não visíveis, através do acesso direto, de outro, não acredita que o comportamento sempre se pareça com os fenômenos subjetivos que o acompanham. Por exemplo, pergunta-se, "será a risada, tal como é ouvida pelos outros, uma expressão adequada dos fatos subjetivos que ocorrem na pessoa que ri"? (ibidem, p. 245). E conclui: "acho difícil responder a esta pergunta" (ibidem, p. 245). A conclusão final de Kohler é que se a resposta a esta questão for negativa, então será necessário recorrer ao método indireto. Parece ser uma sugestão desta teoria da subjetividade que o acesso indireto à subjetividade do outro é o recurso a ser utilizado na hipótese que a subjetividade não visível seja de natureza diferente da natureza do comportamento.

O que pensa Skinner sobre estas questões? É melhor começar citando-o: "... nosso conhecimento de outra pessoa é limitado pelo acesso e não pela natureza dos fatos" (1974, p. 176). A hipótese de trabalho de Skinner reconhece, de modo similar à de Kohler, que a natureza dos dois fenômenos não é diferente. Por outro lado, o espaço privado no qual ocorrem os eventos subjetivos conduz Skinner à defesa do acesso indireto à subjetividade: "ao estudar o comportamento podemos ter que lidar com a estimulação de um dente como uma inferência e não como um fato observável" (Skinner, 1953, p. 258). As razões de Skinner para admitir o acesso indireto à subjetividade são de ordem diferentes das de Kohler. Trata-se, para Skinner, da dimensão privada da subjetividade, e Kohler, como já se viu, parece sugerir uma diferença de natureza dos dois tipos de fenômenos. Entretanto, do mesmo modo que Kohler enxerga limites no acesso direto à subjetividade, Skinner também os coloca para o caso do acesso indireto. Ou seja, há limites nos dois casos. De acordo com Kohler, os limites situam-se na possibilidade de ruptura da semelhança entre os dois tipos de fenômenos, o que sugere uma eventual diferença na natureza dos fenômenos. E para Skinner? A razão não é a mesma sugerida por Kohler, pois, segundo Skinner, os limites do acesso não se devem à natureza dos fatos. O problema é que o acesso à subjetividade está

limitado, ou por causa da inexistência de correlatos públicos dos fenômenos privados, ou porque, quando existem tais correlatos públicos, eles nunca (*never*) se correlacionam precisamente com os fenômenos subjetivos. E estes limites não são apenas metodológicos, são lógicos, pois "as condições geradas dentro do corpo do ouvinte permanecem privadas para sempre (Skinner, 1974, p. 246). Skinner não vê maiores problemas entre a indicação destes limites e a afirmação de que eles não se devem à diferença na natureza dos dois fenômenos. Nas palavras de Skinner, "não podemos conhecer tudo o que existe para conhecer, como não podemos conhecer tudo o que gostaríamos de conhecer acerca do mundo da física e da biologia, mas isso não significa que o que permanece desconhecido seja de natureza diferente" (Skinner, 1974, p. 176). Enfim, sejam os dois fenômenos da mesma natureza (como se deduz claramente de Skinner), ou não (como sugere Kohler), a conclusão é que os acessos direto (Kohler) e indireto (Skinner) à subjetividade são limitados.

Retome-se um tema inicial: É necessário que se faça um exame da plausibilidade destas teorias da subjetividade. A investigação de cada uma destas teorias tem duas direções, isto é, há um percurso de ida e outro de volta. Na teoria de Kohler, a relação entre a compreensão do Eu e o reconhecimento perceptual pelo Eu daquilo que lhe é atribuído pelo outro (o percurso de volta) articula-se com a teoria estruturalista da percepção do outro pelo Eu (o percurso de ida). Na teoria de Skinner, a relação entre o conhecimento do Eu e a aprendizagem daquilo que o outro lhe ensina (o percurso de volta) articula-se com uma teoria do controle do comportamento do outro pelo Eu (o percurso de ida). A plausibilidade do sentido da compreensão transitiva do outro para o Eu, relaciona-se, portanto, com a razoabilidade do que quer dizer compreender o outro. Em uma palavra, o percurso de volta é solidário com o percurso de ida, ou ainda, a possibilidade de investigação indireta dos fenômenos subjetivos do Eu, depende da possibilidade de investigação (direta ou indireta?) dos fenômenos subjetivos do outro. E esta possibilidade é limitada, por razões diferentes, nos discursos de Kohler e Skinner. É evidente que estes limites articulam-se com os fundamentos das teorias da percepção (Kohler) e do controle do comportamento (Skinner). Que as teorias científicas tenham seus limites! Isto é até bastante salutar, diria Sir Karl Popper, desde que funcionem como fatores de evolução das próprias teorias. De que modo, Skinner e Kohler responderiam a esta questão popperiana? Mas, talvez mais importante, que a avaliação dos limites destas teorias da subjetividade, seja examinar a compreensão e a visibilidade dos fenômenos subjetivos que elas propiciam, dentro destes limites. Mais ainda: a instalação destes limites não será justamente conseqüência da insuficiência de compreensão e visibilidade dos fenômenos subjetivos produzida por estas teorias, no interior dos próprios limites de onde discursam acerca da subjetividade?

IV

Contra a psicologia filosófica de Sartre, Piaget (1969) e Merleau-Ponty (1951), assestam críticas consideráveis. Mas, diga-se o que se disser, é preciso considerar o exame que Sartre faz da imaginação (1936) e da emoção (1939) na investigação dos estados subjetivos. E isto porque o conceito de sentido dos estados subjetivos parece indispensável para aumentar a visibilidade e a compreensão destes estados. Se a emoção é um fenômeno mágico, como quer Sartre, a magia do fenômeno parece dupla magia: percebe-se o sentido da emoção e os valores que são realizados com tanta clareza e tanta nitidez no texto de Sartre, que o leitor esquece de perguntar o que ainda há de invisível, ou o que porventura pode estar misteriosamente "por trás" do que ele vê. Truque de ilusionista? Ou é o poder do conceito "intencionalidade da consciência", o itinerário privilegiado por Sartre no estudo da subjetividade?

O conceito de intencionalidade da consciência resgata com novidades a questão da compreensão do outro, pois o que é a intencionalidade da consciência", senão a consciência de outra coisa diferente dela? Nas palavras de Sartre: "odiar outrem é ainda uma maneira de estourar para ele, é encontrar-se de súbito em frente de um desconhecido do qual se vê primeiramente a qualidade objetiva de odiável" (1968, p. 30, ed. orig. 1939). E mais adiante: ". . . essas famosas reações "subjetivas" . . . são apenas maneiras de descobrir o mundo" (1968, pp. 30-31). E quais são as novidades deste itinerário? De acordo com Sartre, diferentemente de Skinner, o acesso à subjetividade do outro é direto. Mas também, não há em Sartre, como há em Kohler, ambiguidades quanto ao estatuto epistemológico do acesso direto: Nas palavras de Sartre: "as coisas é que se revelam a nós imediatamente como odientas, simpáticas, horríveis ou amáveis. Ser *terrível* é uma *propriedade* duma certa máscara japonesa; é uma propriedade inesgotável, irredutível que constitui sua própria natureza" (1968, p. 31).

Quais as razões destas diferenças entre Kohler, Skinner e Sartre? A teoria de Kohler sobre o Eu, o corpo, isto é, o organismo enquanto objeto de percepção, situa o Eu apenas parcialmente no mundo exterior: "meu corpo como uma experiência. . . é em parte uma coisa visual no mesmo sentido em que um lápis ou um livro são coisas visuais" (Kohler, ibidem, p. 211). O Eu não está inteiramente no exterior. Kohler sugere um espaço de interioridade do Eu onde alguns fenômenos subjetivos do Eu possam ser eventualmente investigados. Ele não se livra inteiramente da oposição exterioridade/interioridade do Eu. Do mesmo modo que Kohler diferencia o corpo do organismo, Skinner diferencia a pessoa do organismo. A pessoa caracteriza-se por um repertório de comportamento adquirido através das contingências de reforço, às quais foi exposta durante sua vida. As contingências de reforço estão no mundo, logo, também a pessoa. Mas a dimensão subjetiva da pessoa é privada, já se disse isto. Skinner, de modo similar a Kohler, também não escapa da dicotomia público-privado, exterior-interior. Por outro lado, Sartre disse que os fenômenos subjetivos nos são

revelados não só imediatamente como também são dotados de uma irredutibilidade que constitui sua própria natureza. Não há necessidade de métodos indiretos. Dilui-se ou apaga-se inteiramente a dimensão interioridade-exterioridade. A consciência não tem interior. Que se ouça, com paciência, este belo trecho de Sartre: "Husserl reinstalou o horror e o encanto nas coisas. Restituiu-nos o mundo dos artistas e dos profetas: espantoso, hostil, perigoso, com ancoradouros de amor e graça. Preparou o terreno para um novo tratamento das paixões que se inspiraria nessa verdade tão simples e tão profundamente desconhecida pelos nossos requintados: se amamos uma mulher, é porque ela é amável. Eis-nos libertos de Proust. Libertos ao mesmo tempo da "vida interior" (1968, p. 31). Não há, portanto, sentido em perguntar a Sartre se os fenômenos subjetivos são de natureza diferente dos fenômenos comportamentais, desde que se aceite a intencionalidade da consciência ou do comportamento. Com efeito, segundo Sartre (1939) uma teoria da emoção que queira restituir ao psíquico seu papel fundamental deveria fazer da emoção uma conduta. Mas o termo conduta aqui caracteriza-se pela intencionalidade. Em outras palavras, se a consciência é intencionalidade, é exterioridade, como quer Sartre, então não procede a pergunta acerca da natureza dos dois fenômenos.

Para concluir este ponto: se Skinner tornou o problema do acesso aos fenômenos subjetivos independente da questão da natureza dos dois fenômenos (um problema que em Kohler é, na melhor das hipóteses, ambíguo), Sartre esvaziou a própria questão do acesso. Skinner ainda se vê às voltas com este problema porque não escapa à dicotomia exterioridade-interioridade, público-privado. Mas, se "a consciência é o exterior dela própria", então não cabe perguntar nem pela natureza dos dois fenômenos nem pelo tipo de acesso a ser privilegiado. A subjetividade é exterioridade, o acesso é direto e ponto final. E o que pensa Sartre sobre o autoconhecimento? Qual é a relação entre o Eu e o outro? Aqui está sua resposta: "não é em nenhum refúgio que nos descobriremos: é na rua, na cidade, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens" (1968, p. 31).

V

Dito isto, chega-se ao início do problema e não à sua solução, se é que há solução para este problema. Segue-se a sugestão de um itinerário de pesquisa.

1. Exame crítico da teoria estruturalista da percepção do outro pelo Eu e da teoria do reconhecimento perceptual pelo Eu daquilo que lhe é atribuído pelo outro, no discurso de Kohler. O mesmo tipo de exame da teoria do controle do comportamento do outro pelo Eu e da teoria da aprendizagem daquilo que o outro ensina ao Eu, no discurso de Skinner.

2. O que a teoria da percepção, na psicologia da Gestalt, e a teoria da aprendizagem, no Behaviorismo radical, têm a dizer sobre a intencionalidade do comportamento?

3. Quais os desenvolvimentos posteriores na fenomenologia européia do conceito de intencionalidade, especialmente na obra de Merleau-Ponty?

4. Retomar o clássico debate realizado por Merleau-Ponty em seu livro "A Estrutura do Comportamento" acerca da fenomenologia, Gestalt e Behaviorismo, mas agora utilizando Skinner como interlocutor do Behaviorismo. Aqui é necessário um comentário. No debate realizado por Merleau-Ponty, Watson é o interlocutor do Behaviorismo. Estava-se em 1942. Doze anos após, 1954, Lyotard, em seu livro "A Fenomenologia", ainda toma Watson como o interlocutor do Behaviorismo. O debate realizado nos Estados Unidos acerca do Behaviorismo e da fenomenologia (editado por T.W. Wann em 1964, sob o título "*Behaviorism and Phenomenology*") e que contou com a participação de Skinner, deixou a desejar. Por exemplo, Kvale e Grenness (1967) declaram: "De uma perspectiva européia o simpósio 'Behaviorismo e Fenomenologia' . . . (Wann, ed. 1964) revela alguns pontos surpreendentes. Primeiro, a oposição do Behaviorismo à fenomenologia, implica esta como sendo uma psicologia introspectiva renovada ou "um experiencialismo" (Koch, p. 128). Já é hábito entre alguns psicólogos americanos associarem a fenomenologia à psicologia introspectiva. Escuta-se logo uma referência de um grande historiador da psicologia, Edwin Boring (1953), à reflexão fenomenológica: ". . . temos aí um caso onde se pode dizer que a introspecção, sob um pseudônimo, é ainda praticada, uma vez que a palavra introspecção não é restrita a seu significado de Leipzig-Cornell" (p. 178). Este hábito é mesmo tão antigo que, já em 1938, Kohler o aponta como um dos responsáveis pela impopularidade da fenomenologia entre os psicólogos americanos mais orientados pelos métodos da ciência (embora esta orientação não deixe de ser, ela própria, também um fator de impopularidade da fenomenologia na América). Mas se, de um lado, a reflexão fenomenológica não é nem a introspecção em seu sentido clássico (o significado de Leipzig-Cornell), nem outro modo de praticá-la (Merleau-Ponty, 1951, Lyotard, 1954); de outro lado, a fenomenologia é perfeitamente articulável com a possibilidade da investigação experimental dos fatos psicológicos (Merleau-Ponty, 1951).

Pode ser importante retomar este debate recorrendo ao discurso de Skinner, porque sua teoria das contingências de reforço acerca do comportamento não invoca um modelo estímulo-resposta, como o faz a de Watson. Skinner pretende que sua teoria, ao observar o modelo darwinista explicativo na ciência, possa dar conta do conceito de intencionalidade do comportamento. Será isto verdadeiro?

Referências:

Boring, E. A History of Introspection. *Psychological Bulletin*, 1953, *50*, 169-189.

Danziger, K. Wundt's Psychological Experiment in the Light of his Philosophy of Science. *Psychological Research*, 1980, *42*, 109-122.

Koffka, K. *The Place of Value in a World of Facts*. New York: Liveright Publishing Corporation, 1938

Kohler, W. *Gestalt psychology*. New York: Liveright Publishing Corporation, 1947.

Kvale, S., Grenness, C.E., Skinner and Sartre: Towards a Radical Phenomenology of Behavior? *Review of Existencial Psychology and Psychiatry*, 1967, *7*, 128-150.

Lyons, W. The Transformation of Introspection. *British Journal of Social Psychology*, 1983, *22*, 327-342.

Lyotard, J.F. *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986 (ed. orig. 1954).

Merleau-Ponty, M.M. *La Structure Du Comportement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1942.

Merleau-Ponty, M.M. *Ciências do Homem e Fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973 (ed. orig. 1951).

Piaget, J. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1983 (ed. orig. 1969).

Sartre, J.P. *A Imaginação*. São Paulo: Difel, 1980 (ed. orig. 1936).

Sartre, J.P. *Esbozo de Una Teoria de Las Emociones*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, 1959 (ed. orig. 1939).

Sartre, J.P. Uma idéia Fundamental da Fenomenologia de Husserl: A Intencionalidade (1939). Em J.P. Sartre. *Situações I*. Lisboa: Europa-América, 1968 (ed. orig. 1974).

Skinner, B.F. *Science and Human Behavior*. New York: The MacMillan Company, 1953.

Skinner, B.F. *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

Wann, T.W. (Ed.) *Behaviorism and Phenomenology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

MESA REDONDA 2

A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS

- Considerações sobre a utilização do método experimental no Brasil.
  Aroldo Rodrigues

- Psicologia comparativa.
  César Ades

- Notas sobre a evolução da psicologia experimental no Brasil.
  Isaias Pessotti

CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO EXPERIMENTAL NO BRASIL

AROLDO RODRIGUES
Universidade Gama Filho

É oportuna a discussão em Mesa Redonda sobre a psicologia experimental no Brasil. A psicologia experimental marcou, em meados do século passado, a emancipação da psicologia como ciência autônoma, a ela estando ligado os grandes responsáveis pelo início da psicologia científica. Antes de focalizar, especificamente, a situação da psicologia experimental no país, convém conceituar o que se entende por método experimental e por psicologia experimental. Henri Piéron (1951) em seu **Vocabulaire de la Psychologie** diz que "o método experimental se distingue da observação por uma intervenção ativa destinada a provocar, em condições definidas, os fenômenos a serem estudados. A psicologia experimental nasceu quando os físicos aplicaram seu método científico ao estudo das sensações e das percepções" (p. 105). O método experimental é, de fato, o método por excelência da atividade científica. É ele que permite o estabelecimento mais confiável de relações não aleatórias entre variáveis e também o que possibilita maior certeza no estabelecimento de relações de antecedente e conseqüente. A psicologia experimental o aplica no estudo da sensação, da percepção, da aprendizagem, da motivação e dos processos cognitivos.

Uma questão epistemológica comum em psicologia e nas ciências sociais em geral é a concernente à aplicabilidade ou não do método experimental nas ciências sociais e humanas. Eu, pessoalmente, considero tal método perfeitamente aplicável à psicologia e sobre isso já me manifestei em várias ocasiões (Rodrigues, 1971, 1975, 1979, 1980, 1981, 1985, 1987). Sendo assim, focalizarei no que se segue apenas o tema específico desta Mesa que é o relativo à psicologia experimental no Brasil, seu passado e seu futuro. Analisemos, primeiramente, o passado.

As revistas especializadas constituem, via de regra, uma boa indicação do tipo da produção dominante na área do saber a que se referem. Baseado nessa premissa, escolhi ao acaso um número de cada uma das seguintes revistas especializadas brasileiras: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, **Psicologia** e **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Selecionei também ao acaso um número da **Revista Latinoamericana de Psicologia**, editada na Colombia e que em 1988 completou 20 anos de circulação regular. Para comparar com a produção científica veiculada por revistas americanas, escolhi o **Personality and Social Psychology Bulletin**; para representar a Europa, busquei dados na **Revista de Psicología Social**, publicada na Espanha, e no **International Journal of Psychology**, revista oficial da **União Internacional de Psicologia Científica**; finalmente, para repre-

sentar a produção oriental, foi escolhida a revista **Psychologia - An International Journal of Psychology in the Orient**, editada no Japão. Selecionadas as revistas, passei ao levantamento da proporção de artigos nelas publicados que utilizaram o método experimental. Na impossibilidade, por limitações de tempo, de fazer um levantamento mais completo das publicações brasileiras e estrangeiras, mas também, para não tirar conclusões com base em apenas um número das revistas citadas, selecionei ao acaso um outro número de cada uma delas (exceto a revista japonesa, por não possuir outro número a meu alcance). Os resultados fornecidos pelas duas amostras das revistas consultadas são reproduzidos na Tabela 1.

Tabela 1 - Proporção de artigos que utilizam o método experimental em relação ao número de artigos publicados em diferentes revistas especializadas.

Revista	Ano e Nº	Proporção
Arquivos Brasileiros de Psicologia	1982, 34 (2)	0,27
	1987, 39 (2)	0,20
Psicologia	1980, 6 (2)	0,50
	1986, 12 (1)	0,25
Psicologia: Teoria e Pesquisa	1985, 1 (3)	0,25
	1987, 3 (3)	0,13
Revista Latinoamericana de Psicologia	1975, 7 (1)	0,30
	1988, 20 (3)	0,14
Personality and Social Psychol. Bulletin	1981, 7 (2)	0,78
	1987, 13 (4)	0,93
Revista de Psicologia Social	1985, 0 (0)	0,17
	1988, 3 (1)	0,57
International Journal of Psychology	1967, 2 (2)	0,43
	1974, 9 (4)	1,00
Psychologia - An International J. of Psychology in the Orient	1986, 29 (3)	0,75

É claro que os indicadores da Tabela 1 têm que ser interpretados com cautela. As revistas brasileiras e a latino-americana são revistas de caráter geral, que publicam artigos de qualquer setor da psicologia. Sabemos que há sub-áreas da psicologia onde o método experimental é mais utilizado que em outras. De qualquer forma, das revistas de fora da América Latina all citadas, duas são também de caráter geral e duas são especializadas nas áreas de psicologia da personalidade e psicologia social, as quais não são consideradas como áreas necessariamente experimentais. Apesar de não conclusivos, os dados da Tabela 1 são fortemente sugestivos de que, no Brasil e na América Latina, o método experimental é pouco utilizado pelos psicólogos que publicam. A média das proporções de artigos que utilizaram o método experimental nas revistas latino-americanas é de 0,26, enquanto que a das de fora da América Latina é de 0,66 (incluindo a revista espanhola) e de 0,78 sem ela. Ademais, comparando-se os dados das revistas latino-americanas com as da Europa e dos EEUU, vemos que enquanto nestas últimas a proporção de artigos que utilizaram o método experimental aumentou com o passar dos anos, a das primeiras, diminuiu.

Decorre desta breve análise que, de acordo com a quantidade de trabalhos publicados, o método experimental, no Brasil e no restante da América Latina é utilizado em proporção muito inferior à de outras partes do mundo. Quais as possíveis razões para isto? Singularizei, de imediato, três, na busca de explicação para o fato. São elas: (a) a vocação da maioria dos estudantes latino-americanos para aspectos não quantitativos da psicologia; (b) uma visão equivocada de alguns professores de psicologia, para os quais o método experimental é, do ponto de vista epistemológico, inadequado às ciências sociais e humanas; (c) a ênfase, nos últimos 10 ou 15 anos, nas chamadas "metodologias alternativas", de natureza mais qualitativa e menos rigorosa que o método experimental. Vejamos, a seguir, cada uma destas possíveis razões de forma um pouco mais detalhada.

(a) Sobre a vocação dos estudantes de psicologia na América Latina

Em minha experiência de professor universitário tive oportunidade de notar que o estudante de psicologia latino-americano tem uma vocação muito mais humanista e filosófica que científica. Os ingredientes fundamentais da atividade científica – quantificação, experimentação e busca de objetividade – suscitam, via de regra, pouco interesse na maioria dos estudantes de psicologia. Muito mais atraente para eles são os enfoques não quantitativos, genéricos, subjetivos e onde não é exigido o rigor, a precisão e, quase se poderia dizer, a obcessividade do método experimental. É possível que a cultura latina tenha muito a ver com isso, nela se incluindo nossa tradição filosófica menos empirista. Sejam quais forem as causas, parece-me difícil negar que a vocação da maioria de nossos estudantes não é para a ciência empírica, onde a experimentação constitui a ferramenta fundamental para seu desenvolvimento.

(b) Sobre os equívocos acerca da validade do método experimental em psicologia

Reforçando a vocação anti-experimentalista da maioria de nossos estudantes, muitos professores dedicam ponderável tempo de seus cursos negando a legitimidade epistemológica da utilização do método experimental nas ciências sociais e humanas. Limitações de tempo nos impedem de reproduzir a argumentação destes críticos mas, em síntese, ela gira em torno da impossibilidade da neutralidade do investigador, do caráter reativo e não passivo dos sujeitos, da forte influência da cultura e da história no comportamento individual e coletivo e das idiossincrasias do ser humano. Embora eu, pessoalmente, não concorde com estes críticos e, como disse anteriormente, já defendi minha posição em várias publicações, preocupa-me sobremodo não o fato de existirem professores que pensem assim; ninguém é dono da verdade e as divergências do ponto de vista são benéficas ao adiantamento do conhecimento. O que sim me preocupa muito é o fato de, quase sempre, o estudante ser exposto a um severo ataque ao método experimental, sem antes saber sequer em que ele consiste e ainda sem que se lhe apresentem os argumentos a favor de sua utilização em psicologia. Em outras palavras, o estudante não é exposto aos dois lados da moeda e o outro lado da moeda, do qual ele geralmente não é informado, é brevemente o seguinte: o cientista não é neutro mas a ciência, ou seja, o produto da atividade dos cientistas, produto este que é comunicável e público, este sim o é. Como bem dizem Alliger e Hanges (1984) "a ciência é precisamente o processo pelo qual o fato objetivo é destilado da subjetividade" (p. 678). A comunicabilidade e a publicidade da investigação científica é sua grande salvaguarda contra o subjetivismo. Polanyi (1958) trata muito bem deste ponto e Mutroff (1972) afirma: "a objetividade deriva de uma confrontação acalorada, intensa e viesada entre as idéias 'algo' tendenciosas de indivíduos 'algo' tendenciosos. O que sobrevive do processo é rotulado como 'objetivo' ou 'cientificamente verdadeiro' . . . Em resumo, é muito simplista dizer que o sistema da ciência é totalmente objetivo ou totalmente subjetivo; ele é uma mistura altamente complicada dos dois" (p. 1615). Finalmente, Alliger e Hanges (1984) afirmam apropriadamente que um conhecimento privado, não verificável e incomunicável pode talvez ser um "bom misticismo" mas é "má ciência". E acrescentam: "a ciência tem sido uma tentativa extraordinária de libertar a exploração da natureza, incluindo também as pessoas, da tirania do subjetivo" (p. 678).

É conveniente que os estudantes sejam mais objetivamente expostos aos dois lados da moeda pelos encarregados de sua formação, a fim de que a crítica unilateral não reforce sua vocação natural para os aspectos mais românticos e subjetivos da psicologia.

(c) Sobre a ênfase em "metodologias alternativas"

Finalmente, uma outra possível razão para o pouco uso do método experi-

mental entre nós é a ênfase em metodologias alternativas a este método. É claro que o método experimental não é o único método válido na ciência em geral e, muito menos em psicologia. Vários outros são igualmente válidos e até os únicos possíveis em certos estudos. Eles possuem também limitações e estas devem igualmente ser apontadas. Recentemente, o método dialético tem recebido bastante apoio entre psicólogos e apresentado como alternativa ao método experimental. Como diz Mario Bunge (1980), "entre os sociólogos do Terceiro Mundo está na moda falar de método dialético, mas ninguém parece saber de que consiste: quais são suas regras, como e a que se aplicam, ou como se controla sua aplicação" (p. 154). Diz ainda Bunge que a metafísica dialética contém um conjunto de hipóteses e que "estas hipóteses mais ou menos precisas não constituem um método, isto é, um procedimento para fazer ou estudar alguma coisa. Constituem uma doutrina" (p. 154). Para mim, pessoalmente, ainda está para ser inventado um método mais adequado que o método experimental para a investigação científica do comportamento humano. Que se ensinem e se desenvolvam metodologias alternativas, mas que também se ensine, de forma correta, a metodologia experimental. Muitas vezes o que se verifica é o ensino de metodologias alternativas sem que o estudante sequer saiba em que consiste a metodologia para a qual se sugerem alternativas...

Conclusão:

Dentro das limitações necessariamente impostas a intervenções numa Mesa Redonda, tentei mostrar que o método experimental é pouco utilizado no Brasil e indiquei algumas das razões que, a meu ver, concorrem para esse estado de coisas. E o futuro? Que se pode esperar para a psicologia experimental e para o método experimental no Brasil? Creio que há razões para acreditar-se que o status quo será modificado. Se analisamos o conteúdo dos programas de pós-graduação no país, verificamos que, até muito recentemente, apenas dois programas privilegiavam, de forma inequívoca, a psicologia experimental e o método experimental: o programa de psicologia experimental da USP e uma das áreas de concentração do programa da UnB. Vemos agora emergir um vigoroso programa de Mestrado em Psicobiologia na USP/RP, programa este fortemente experimental e com perspectivas de causar significativo impacto na formação de muitos professores e pesquisadores. Outro, mais recente ainda, mas também de nítida base experimental, surge na Universidade Federal do Pará.

A psicologia brasileira, apesar de seu inegável progresso, não atingiu ainda o nível que outras ciências alcançaram no Brasil, no que concerne a contribuições de impacto no conhecimento científico universal. Para isto, faz-se mister que nossos psicólogos se dediquem à investigação dos processos básicos e que privilegiem o método experimental e demais formas de atingir-se um conhecimento que seja comunicável, público, contestável empiricamente e discutível universalmente. Espero que as posi-

ções expostas nesta Mesa, bem como os debates que as mesmas provocarão, concorram para que este objetivo seja atingido num futuro próximo.

Referências

Alluger, G.M. & Hanges, P.J. (1984). Objectivity and science: Reply to Kukla. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, nº 3, 676-679.

Bunge, M. (1980). *Epistemologia*. São Paulo: EDUSP.

Mitroff, I. (1972). The myth of objectivity. *Management Science, 19*, B613-B618.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press

Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rodrigues, A. (1972). *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Rodrigues, A. (1975). *A Pesquisa Experimental em Psicologia e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda.

Rodrigues, A. (1979). *Estudos em Psicologia Social*. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda.

Rodrigues, A. (1980). Experimentação em psicologia social: Aspectos epistemológicos e metodológicos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 32* (4), 4-13.

Rodrigues, A. (1981). *Aplicações da Psicologia Social*. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda.

Rodrigues, A. (1985). Psychological experimentation in Latin America: The state of the art. Trabalho apresentado no *XX Interamerican Congress of Psychology*. Caracas, Ven.

Rodrigues, A. (1987). Sobre a possível transculturalidade e transistoricidade de teorias e fenômenos psicossociais. *Tese apresentada ao Concurso para Professor Titular de Psicologia Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

PSICOLOGIA COMPARATIVA[1]

CÉSAR ADES
Universidade de São Paulo

"Nothing in nature stands alone" – John Hunter (1786)

Por que não é mais frequente e pujante a pesquisa de processos básicos – percepção, aprendizagem, motivação, emoção, etc. – em nosso meio? A questão não é verificar em que medida deve ser recuperada a imagem "clássica" do psicólogo experimental mas examinar seu papel numa psicologia que se queira moderna.

De um lado, me parece essencial discutir, mais uma vez, a relação entre a chamada "pesquisa pura" e as áreas sociais em que o aporte de conhecimento psicológico se faz necessário. Sinto a importância de se explicitar a inserção do "processo básico" na realidade cotidiana, de se mostrar que o modelo de laboratório ou de campo não é utilizado apenas por ser conveniente, mas por ser modelo de fatos no domínio da experiência e por permitir compreensão e previsão. A Psicologia se equilibra o quanto pode, feita de intenções epistemológicas diversas e conflitantes e a tendência de alguns críticos extremados é supor que a realidade cotidiana não constitui objeto para uma ciência dentro dos moldes tradicionais, mas deve ser apreendida como domínio histórico, mais enredo e narrativa do que conjunto de fenômenos sujeitos a análise.

O outro aspecto a enfatizar é a necessidade de a Psicologia, como outros campos, constituir-se em torno de núcleos teóricos consistentes. Cada vez mais me convenço de que o fazer científico visa a elaboração de teorias, simples porém abrangentes, coerentes porém abertas ao questionamento e ao aporte de novas informações. A pesquisa dos processos básicos fundamenta a Psicologia (e encontra sua justificativa) na medida em que lhe fornece modelos teóricos confiáveis.

O aspecto da pesquisa básica que abordarei – psicologia comparativa, estudo do comportamento animal – sugere muitas vezes ao leigo a pergunta: "Por que motivo iria um psicólogo estudar o comportamento de um animal? Qual a relevância deste tipo de estudo?". (Entende-se: qual a relevância para o ser humano). Fiel à minha concepção

[1] Versão de um trabalho apresentado na mesa redonda "A psicologia experimental no Brasil: retrospectiva e perspectivas" (Organizadores: José Aparecido da Silva e Silvio Morato de Carvalho), Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 1988. Contei, durante a preparação, com uma bolsa de pesquisador do CNPq (304618/78).

epistemológica, defenderei a importância do estudo do comportamento animal como parte essencial de uma abordagem teórica aos fenômenos psicológicos. Colocar-me-ei junto a Morin na proposta de uma "junção epistemológica" (soudure epistémologique) que permita tomar todo ato humano como "ao mesmo tempo totalmente biológico e totalmente cultural".

UM OBSTÁCULO CARTESIANO

Um dos obstáculos básicos à integração dos estudos de comportamento animal na Psicologia talvez provenha do legado cartesiano. Descartes é com muita propriedade citado como uma das influências mais poderosas sobre o pensamento psicológico, tanto pela sua proposta mecanicista a respeito do funcionamento do organismo (precursor para as neuro-fisiologias de hoje e possível origem para a explicação do comportamento enquanto comportamento) como pelo dualismo, que instaura um domínio subjetivo como objeto de observação introspectiva. A firme distinção que Descartes estabelece entre o psiquismo humano e o funcionamento animal é menos lembrada. Num trecho do Discours de la Méthode que acho admirável e lúcido embora, a meu ver, de implicações negativas, Descartes concebe uma máquina que pudesse proferir palavras e mesmo reagir (por exemplo, se tocada): ela seria facilmente identificada como máquina pelo seu funcionamento restrito. Do mesmo jeito, animais não poderiam ser nunca confundidos com seres humanos porque não dispõem de linguagem, desta linguagem que mesmo o mais débil dos homens consegue usar: "Et ceci témoigne pas seulement que les bêtes ont moins de raison que les hommes, mais qu'elles n'en ont point du tout". Nelas, a natureza age "pela disposição de seus órgãos" (diríamos: através dos instintos).

Não é difícil reconhecer posições semelhantes em muitos filósofos e psicólogos e mesmo no senso comum. Não se nega alguma semelhança entre o homem e os animais (nem mesmo Descartes chegou a negar), mas toma-se uma característica – linguagem, cognição, cultura, história, etc. – como critério de incomensurabilidade, linha divisória irredutível. Justifica-se, a partir da cisão ontológica, uma cisão epistemológica e uma cisão metodológica. O estudo do comportamento animal pertence aos departamentos de ciências biológicas.

REDUCIONISMO

A afirmação de estrita semelhança entre homem e animais, passagem do pêndulo para o extremo oposto, foi a justificativa para o uso do animal no laboratório de Psicologia, num longo período que se inicia com Thorndike. "Formalmente", escreve este, "o caranguejo, o peixe, o cachorro, o macaco e o nenê tem intelectos. . . muito semelhantes. São todos sistemas de conexões, sujeitas a mudanças através das leis do exercício e do efeito (1911, P. 280).

Watson (1914) alimenta um entusiasmo semelhante: "Nenhum novo princípio é requerido na passagem do unicelular ao homem. Na passagem das respostas de organismos mais simples às mais complexas de animais superiores, encontra-se (1) um número maior de unidades e (2) formas mais complexas de combinação entre estas unidades. (p. 318). E há a famosa e jocosa formulação de Tolman (1945, citado por Munn, 1950) segundo a qual a maioria dos problemas importantes na Psicologia – menos o super ego – poderiam ser estudados a partir do comportamento de um rato no ponto de escolha de um labirinto em T.

Postula-se ser o modelo de laboratório representativo da função humana correspondente, ou de uma função geral, encontrada ao longo da escala animal. O problema com esta abordagem, através da qual acabou sendo identificado o trabalho com animais em psicologia, não está apenas nesta suposição de representatividade. Está no viés reducionista, que prioriza a semelhança, quando não a busca explicitamente, em detrimento das diferenças eventuais. Querendo biologizar o estudo do comportamento, o afasta da biologia, na medida em que negligencia fontes essenciais de variação, e na medida em que isola conceitualmente o animal de seu contexto natural.

O CONTEXTO COMPARATIVO

A teoria darwiniana incorpora processos através dos quais é gerada variação e processos seletivos através dos quais são fixadas determinadas formas alternativas. É mediante a atuação de ambos que os grupos de animais se diferenciam, ou se tornam semelhantes, dependendo do ambiente em que ocorre sua evolução (divergência, convergência). O homem não escapa à regra: suas diferenças/semelhanças com outros animais remetem a uma história, e ao contexto em que esta história se deu. Darwin (1897) escreve, "é. . . altamente provável que, no caso do ser humano, as faculdades intelectuais tenham sido principalmente e gradualmente aperfeiçoadas através da seleção natural" (p. 128). É provavelmente por motivos táticos e para prover de argumentos uma teoria continuista que Darwin e os darwinistas clássicos tenham insistido tanto em descobrir semelhanças entre o homem e os animais (Darwin dizia terem os animais curiosidade, imitação, atenção, memória, senso de beleza, traços que outros defendiam como exclusivamente humanos).

Mas o postulado de continuidade que forma a base da perspectiva darwiniana, não implica em identidade dos termos, pressupõe justamente a diferenciação das espécies em função da heterogeneidade dos ambientes. A adaptação não significa o surgimento, do vácuo, de formas novas. Ela se efetua a partir dos programas genéticos pré-existentes e, nesse sentido, pode ser entendida como conservadora. Mas ela também representa uma seleção diferencial de formas, e o alcançar de equilíbrios com aspectos muito específicos da circunstância ecológica.

Entende-se então que a tarefa comparativa seja mais complexa e mais rica do

que o deixaria supor a posição reducionista: ela consiste em descobrir os esquemas comuns de desempenho em várias espécies e — no mesmo empreendimento, dentro da mesma intenção — as discrepâncias em que se traduzem as peculiaridades do ajustamento. Em visita às ilhas Galápagos, Darwin se deixou impressionar pela variedade dos bicos de pequenos pássaros, os tentilhões, alguns retos, outros curvos, alguns curtos, outros alongados e neles viu o resultado de diferenciação a partir e dentro de uma unicidade histórica. Esta percepção de uni/multiplicidade parece-me a mais adequada para a compreensão comparativa dos mecanismos comportamentais.

O homem representa um momento nesta história de continuidade/descontinuidade, um momento que nós, por motivos mais do que compreensíveis, queremos entender como todo especial. Afinal, somos a única espécie preocupada em entender e conceituar as diferenças entre espécies! Mas o caráter especial do ser humano pode facilitar a aceitação de dicotomias como cultura vs. natureza, instinto vs. aprendizagem, presença vs. ausência de linguagem, etc, dicotomias fáceis demais, que substituem a visão dialética pelo simples recurso classificatório. Numa perspectiva renovada, que se queira livre do postulado cartesiano, não constitui paradoxo afirmar que a expressão simbólica e a cultura são aspectos pelos quais se manifesta a natureza humana, e não configura sacrilégio procurar por antecedentes ou padrões que se prestem ao cotejo — por exemplo, nos sinais através dos quais outros animais se comunicam ou nos comportamentos seus que suguram a existência de "representações" sociais.

Gosto especialmente do texto no qual Edgar Morin critica as concepções humanistas tradicionais, por fundamentarem a unidade do homem "de forma abstrata e jurídico-moral, fora de qualquer consideração biológica, isto é, fora da idéia de natureza humana", e por seguirem o paradigma disjuntivo em que o unitário não se conjuga no mesmo movimento de compreensão que capta a diversidade, e a partir do qual o **antropos** biológico e o **antropos** cultural se excluem e ocultam mutuamente. Todo ato humano, segundo Morin, se marca pela "unidualidade", tem no biológico e no cultural como um verso e reverso: "O homem realiza e desenvolve sua animalidade, mas por intermédio de uma mutação — uma vez que é nova a esfera que criou para si-próprio, a esfera social e cultural que, é claro, não existe entre os animais" (p. 47). Divirjo de Morin quanto à extensão e à radicalidade da ruptura que seu pensamento parece instaurar entre a esfera "unidual" do ser humano e o domínio da animalidade enquanto animalidade.

A relevância heurística e conceitual de uma perspectiva comparativa se evidencia, talvez não por coincidência, na área de estudo dos movimentos expressivos, mais particularmente da expressão facial das emoções, um tema ao qual Darwin, de maneira pioneira, dedicou sua atenção (Ekman, 1973). Os estudos modernos, ao mesmo tempo em que mostram, no rir, no chorar e em outras expressões, uma manifestação trans-cultural, um patrimônio do ser-humano-em-geral, semelhante a outras formas de comunicação existentes em animais, indicam os meios sutis através dos quais neles se estabelece o controle cultural.

Tomarei, como outro exemplo, as pesquisas que Maria Emília Yamamoto (no prelo) realiza, em Natal, sobre o comportamento de sagus, *Callithrix jacchus*. *C. jacchus* costuma viver em grupos familiares, onde o cuidado à prole não é exclusivo da mãe, como em muitos outros macacos. Na primeira semana de vida, tanto a mãe como o pai sagui carregam os filhotes, mas, da 2ª à 5ª semana, é o pai o principal guardião, um fato que sacode um pouco crenças difundidas sobre cuidados parentais e levanta a possibilidade de que o grau e a forma de apego dependem do tipo de vida social e ecológica do grupo considerado. As vantagens adaptativas de haver cooperação fêmea-macho (assim como, eventualmente, cooperação de outros membros do grupo familiar) se entendem em função da estratégia reprodutiva dos saguis, que, ao contrário de muitas outras espécies, têm filhotes gêmeos e, portanto, uma carga mais pesada nas tarefas de criação. Quando Maria Emília separou o macho do grupo familiar, os filhotes não exibiram os comportamentos de protesto/depressão que foram vistos por exemplo, em rhesus postos longe da mãe. A mãe sagui compensava pela ausência do macho aumentando a duração de seu comportamento materno, como se houvesse uma espécie de homeostase social. Seria ingênuo querer aplicar, ponto a ponto, resultados como estes ao comportamento humano, eles nos dão contudo uma informação relevante a respeito da maneira como varia a interação pais-filhotes (filhos), sugerem quais são algumas das variáveis ou alguns dos processos envolvidos, guiam nosso interesse para aspectos do desempenho humano ainda não investigados. Não se trata de reduzir um dos termos da comparação ao outro, mas de situar um em relação ao outro, dentro de uma estrutura conceitual apropriada.

A VELHA NOVA PSICOLOGIA COMPARATIVA

O tremendo desenvolvimento da etologia e do jeito etológico de considerar o comportamento animal às vezes são tomados como indício de que, em psicologia, foi recente e foi importada a consciência comparativa. Na verdade, as sementes já tinham sido lançadas por um punhado de pioneiros, pós-darwinianos, alguns deles, como indica a pesquisa histórica de Burkhardt (1987) em estreito contato com zoólogos, uma associação que prenunciava o caráter multi-disciplinar assumido cada vez mais pela área, em nossos dias. No prospecto de lançamento do Journal of Animal Behavior, Yerkes (1910) anunciava que seriam aceitos para publicação "estudos de campo sobre os hábitos, instintos, relações sociais, etc. de animais, assim como os estudos de laboratório do comportamento animal ou de psicologia animal. Espera-se que a revista contribua para tornar mais estreitas e mutuamente proveitosas as relações entre os "naturalistas" e os "experimentalistas" americanos. . ." (citado em Burkhardt, 1987, p. 226).

A promessa de integração não se concretizou, pelo menos por algum tempo. O Journal of Animal Behavior deixou de ser publicado em 1917 e seus sucessores o

Journal of comparative Psychology e o Journal of Comparative and Physiological Psychology ampliaram cada vez mais a quantidade de estudos experimentais com animais de laboratório, centrados em processos de condicionamento e motivação, sem dar muita chance à vertente naturalística. Entende-se a voga das "preparações" comportamentais: simplificavam — tanto metodológica como conceitualmente — as coisas. Ofereciam acesso direto — via modelo animal padronizado — aos mecanismos psicológicos básicos. Por eliminar a incerteza quanto à generalidade destes mecanismos, eliminavam a própria idéia de comparação.

O estado do comportamento animal conhece hoje uma fase de pujança e de efervescência teórica. A etologia se expandiu de uma maneira certamente não imaginada pelos seus primeiros defensores, Lorenz e Tinbergen, nem pelo inglês Thorpe que, ainda em 1940, escrevia a um colega: "Há tão poucos estudiosos do comportamento animal e há tanto para se fazer. Quando terminar a guerra, será necessário reconstruir o quanto antes a cooperação internacional em torno de nossa ciência" (Durant, 1986)

A ecologia comportamental[1], sem efetuar uma mudança kuhniana de paradigma, fez soprar ventos novos na área e levantou as questões darwinianas das quais não se tinha ocupado intensamente a etologia clássica: o papel do parentesco, o comportamento entendido como estratégia ecológica, como exploração do ambiente, a natureza adaptativa dos mecanismos de formação e manutenção de grupos, etc. De uma maneira mais explícita do que antigamente, o animal é concebido como um elemento dentro da rede de fatores ecológicos, um fator atuante e um produto das circunstâncias do ambiente natural. A ecologia comportamental, impulsionada pelo pensamento de homens como Maynard-Smith, Krebs, Wilson, etc. deu novo vigor e novo rigor à análise funcional.

Este progresso em seara biológica não deixou de constituir um desafio para a psicologia. Despertou-a de um longo sono epistemológico, e colocou-a (novamente) diante do animal-como-ser natural em contraposição com o animal-enquanto-modelo. Os psicólogos chegaram a assustar-se com a predição de Wilson (1975) de que a psicologia comparativa estaria destinada "a ser canibalizada pela neurofisiologia e pela fisiologia sensorial, de um lado, e pela sociobiologia e pela ecologia comportamental, de outro" (p. 6).

Não acredito em canibalização, não somos louva-a-deus. Trata-se de recuperar a intenção compatativa, que já lançava homens como Romanes (1882), Morgan (1884) no rastreio das continuidades ou descontinuidades na "mente" dos animais. O projeto modificou-se muito, de 1880 para cá, tornou-se mais hábil, mas sua importância, do ponto de vista da constituição de um quadro de referência para a psicologia, permanece a mesma.

---

[1] A ecologia comportamental e a sociobiologia convergem em muitos dos pressupostos e métodos de trabalho. Prefiro a designação "ecologia comportamental", porque mais geral.

A recuperação se nota por diversos indícios. O Journal of Comparative and Physiological Psychology desdobrou-se, dando origem partenogenética à revista Journal of Comparative Psychology, de intenção e práticas editoriais explicitamente comparativas, onde publicam tanto zoólogos como psicólogos – como acontecia no tempo de Yerkes (ver acima). Graças ao entusiasmo de Ethel Tobach, que foi discípula de Schneirla e que está no American Museum of Natural History de Nova Iorque, foi fundada a International Society for Comparative Psychology, com reuniões a cada dois anos, e foram lançados o International Journal of Comparative Psychology, de que é editor brasileiro Paulo Nogueira Neto e Advances in Comparative Psychology. Desponta a preocupação com os aspectos didáticos: foram publicados na revista Teaching of Psychology (1987, volume 14, número 3) as apresentações a um simpósio sobre "Ensino da Psicologia Comparativa". Um número inteiro da Revista Latinoamericana de Psicologia, sob a égide de Ruben Ardila, da Colombia e Maurício Papini, da Argentina, foi dedicado à Psicologia Comparativa, etc.

No campo dos estudos de aprendizagem, que tende a manter-se fiel à sua própria tradição, o novo modo de pensar se faz sentir quando os resultados da análise experimental são interpretados em função de quadros conceituais adaptativos/ecológicos, ou quando o tema ou a situação de estudo são escolhidos explicitamente em função de uma possível relevância para a compreensão do comportamento no ambiente natural. Pressionar a barra, ou bicar um disco podem tornar-se sucedâneos das atividades através das quais o animal efetua sua coleta de alimento, no campo ("foraging"), o laboratório transforma-se em mini-habitat, considerações sobre a otimização do desempenho – uma maneira de pensar em termos de custos e benefícios e de adaptação – integram-se ao pensamento causal de sempre (ver Ades, 1987, Domjan, 1987).

Foi bom para a psicologia comparativa brasileira que Walter Hugo de Andrade Cunha tivesse achado graça em observar as formigas em carreiro, e tivesse efetuado "explorações em seu mundo psicológico" (Cunha, 1967), que tivesse proposto a criação de uma disciplina de graduação (provavelmente a primeira do tipo no Brasil) em psicologia comparativa e animal, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, ainda, que tivesse dado cursos e orientado teses em pós-graduação, na área. Iniciava-se assim um longo período de fidelidade, na USP, ao projeto de estudar animais dentro de um quadro comparativo (Ades, 1988).

Meu próprio esforço nesta linha começou em 1965 quando, num artigo sobre comportamento exploratório, defendi a necessidade do estudo de espécies diversas e a relevância de situar-se o desempenho em função do ambiente natural (Ades, 1965). Sempre insisti na viabilidade da síntese entre os pontos de vista da psicologia e da

etologia, e na riqueza do território empírico que uma visão integrativa abre (Ades, 1976, 1978, 1982, 1986, 1987). Os desenvolvimentos recentes reforçam muito a crença de que o progresso na ciência do comportamento animal depende da convergência entre os métodos, problemas e modos de análise de várias disciplinas[1].

O caráter multidisciplinar do estudo do comportamento animal está patente nos Encontros Anuais de Etologia[2], cujos anais agrupam contribuições da Zoologia, da Fisiologia, da Ecologia, da Zootecnia, da Psicologia e constituem uma espécie de levantamento do estado da área em nosso país. Não importa traçar fronteiras muito rígidas entre enfoques, a origem acadêmica do pesquisador talvez seja menos importante do que o segmento do universo empírico que ele decidiu estudar. Parece-me contudo que à psicologia comparativa cabe, pela tradição e pelo traquejo, contribuir: (1) para a compreensão dos processos comportamentais básicos – percepção, memória, aprendizagem, motivação, comunicação, etc. – tais como se manifestam no repertório típico dos animais, de quaisquer animais. O enfoque na causação imediata que caracteriza o pensamento psicológico, não se opõe à ênfase funcional/evolutiva da etologia e da ecologia comportamental, mas a complementa e a fortalece. (2) para a compreensão das bases biológicas do comportamento humano. Neste caso, a comparação não é feita de maneira generalizada, mas obedece a um viés, toma como ponto de partida o interesse no ser humano e nos problemas que seu comportamento individual e social colocam. Distingui estes dois tipos de contribuições porque correspondem a motivações diferentes da pesquisa e a justificativas sociais diversas mas é evidente que pertencem ao mesmo domínio epistemológico.

Numa das reuniões da Sociedade Internacional de Psicologia Comparada[3], foi realizado um simpósio sobre o tema: "Has animal behavior got anything to do with human behavior?". Trata-se de uma pergunta ao mesmo tempo muito antiga e muito atual. Acredito que há vantagem, para a psicologia, em partir de uma resposta positiva, não-cartesiana, e em usar a perspectiva comparativa como fonte de problemas e de teorias.

---

[1] Chiszar e Carpen (1980) também constatam a "etologização" da psicologia comparada. "Tornou-se agora difícil distinguir os modernos psicólogos comparativos dos etólogos modernos e vice-versa. . . Os pesquisadores trabalham hoje com espécie provenientes de diversos filos, e estudam fenômenos comportamentais que vão do altruísmo à zoosimbiose. Embora a aprendizagem e a memória ainda sejam tópicos importantes, muitos pesquisadores abordam problemas cujas ramificações teóricas atingem campos bastante diversos. Talvez isso signifique que pesta inserção parcial com a etologia tenha sido perdido um dos aspectos da identidade da psicologia comparativa. Mas não há porque lamentar-se; a psicologia comparativa não foi canibalizada; saiu fortificada e expandida (p. 960).

[2] Os Encontros Anuais de Etologia, promovidos desde 1983, são patrocinados pela Sociedade Brasileira de Psicobiologia.

[3] Newsletter of the International Society for Comparative Psychology, 1988, 5, n. 1.

Referências

Ades, C. (1965). Comportamento exploratório: problemas de definição. *Jornal Brasileiro de Psicologia*, 2, 19-52

Ades, C. (1976). A observação do comportamento em situações experimentais. *Ciência e Cultura*, 8, 25-34.

Ades, C. (1978). Nota sobre a possível integração entre psicologia experimental animal e etologia. *Psicologia*, 4, 1-6.

Ades, C. (1982). Um roedor e seu ninho. *Boletim de Psicologia*, 34, 60-71.

Ades, C. (1986). Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. *Boletim de Psicologia*, 36, 20-30.

Ades, C. (1987). Notas para uma análise psicoetológica da aprendizagem. *Boletim de Psicologia*, 37.

Ades, C. (1988). Estudos psico-etológicos em animais. Em Schlindwein, A.D. e Falcão, J.T.R. (Org.). *Anais do I Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico*. Recife: ANPEPP/ Mestrado em Psicologia da UFPE.

Burkhardt, R.W. Jr. (1987). The Journal of Animal Behavior and the early history of animal behavior studies in America. *Journal of Comparative Psychology*, 101, 223-230.

Cunha, W.H.A. (1980). *Explorações no mundo psicológico das formigas*. São Paulo: Ática.

Darwin, C. (1897). *The descent of man and selection in relation to sex*. New York: Appleton.

Descartes, R. (1950). *Discours de la Méthode*. Paris: Editions Sociales (publicação original: 1637).

Domjan, M. (1987). Comparative psychology and the study of animal learning. *Journal of Comparative Psychology*, 101, 237-241.

Durant, J.R. (1986). The making of ethology: The Association for the Study of Animal Behaviour, 1936-1986. *Animal Behaviour*, 34, 1601-1616.

Ekman, P. (Org.). (1973). *Darwin and facial expression: a century of research in review*. New York: Academic.

Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. New Haven: Yale University Press.

Morgan, C.L. (1894). *An introduction to comparative psychology*. Londres.

Romanes, G.J. (1882). *Animal Intelligence*. Londres.

Thorndike, E.L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macillan.

Watson, J.B. (1914). *Behaviour: an introduction to comparative psychology*. New York: Henry Holt.

Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Yamamoto, M.E. (no prelo). Estudos de separação em primatas. Em Ades, C. (Org.). *Etologia de animais e de homens*. São Paulo: EDICON/EDUSP.

NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO DA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL NO BRASIL

ISAIAS PESSOTTI
Universidade de São Paulo

A psicologia experimental, *lato sensu* existe no Brasil desde a última década do século XVIII, quando se lê no país a **Medicina Theológica**, obra de Francisco de Mello Franco publicada em 1794. É um texto aparentemente moralista, rico de ironia, autêntico tratado de psicofisiologia das emoções e de medicina psicossomática, voltado para a explicação naturalista e determinista do comportamento humano. E por ter essa orientação, é que se pode ver nessa obra um marco da atitude experimentalista por oposição às posturas dogmáticas que dominavam a produção escrita do Brasil colonial em assuntos de interesse psicológico.

A obra, proibida, de Mello Franco expõe uma concepção organicista de vida moral e de função terapêutica de confissão. Nela se sugere que os confessores se portem como médicos de seus penitentes e não como juízes diante de réus.

Outro texto de alto nível é **Elementos de Hygiene ou Ditames theoreticos e práticos para conservar a saúde e prolongar a vida** (1813), também obra do polêmico Francisco de Mello Franco, que aqui mantém seu empirismo organicista num tratado brilhante sobre teoria psicossomática, psicofisiologia, psicopatologia e psicoterapia.

Nessas obras e em outras do século XVIII, ao lado das precursões luminosas que alguns autores com relação à psicologia convencional ulterior nota-se uma forte influência ideológica dos modelos europeus dominantes: o moralismo cristão de feitio civilizatório a resultar numa pedagogia racionalista, e o naturalismo de matriz empirista, coroado pelo organicismo e pela ênfase nas influências ambientais.

A "Psicologia" brasileira desse período pré institucional, mesmo quando voltada para as questões sociais assume uma posição dirigista, iluminada, fácil de entender-se, diante da indigência cultural da população e da preocupação conquistadora ou catequética da inteligência brasileira de então.

Com a independência política, proclamada em 1822, acelera-se o desenvolvimento cultural e científico do país e surgem instituições destinadas, ao lado das escolas de ensino básico, a impulsionar aquele desenvolvimento. Para isto e também para fazer frente a necessidades sociais foram criadas em 1833 as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. É nessas instituições e em escolas de formação do magistério que se inicia a formação de um saber psicológico brasileiro em moldes acadêmicos. Começa o período institucional da Psicologia no Brasil. Os autores do novo período têm vínculos étnicos, afetivos ou culturais com a população e diferem dos que es-

creveram no período anterior, em vários aspectos: não estão a serviço da religião, não se preocupam com questões de civilização ou aculturação dos índios, nem pretendem deitar doutrina moral. Eles são profissionais da Medicina preocupados com questões científicas, e se vinculam explicitamente a uma área do saber específica, chamada Psicologia. Ademais, embora diplomados em Medicina são intelectuais com estudos sistemáticos, mesmo que extracurriculares, em Psicologia ou áreas afins.

Por outro lado, o leitor desses autores é também diverso. As obras são escritas já para um público culto, acadêmico, em textos publicados no Brasil, sob a forma de manuais, tratados com propósitos práticos e, principalmente, teses de graduação (doutoramento) em Medicina.

Impressiona em muitas dessas teses a originalidade dos temas e sua posição vanguardista dentro da evolução geral de psicologia em seus vários domínios, como mostrou Lourenço Filho (1954). Mas é também notável a diversidade de temas estritamente psicológicos que eles tratam, alguns de considerável interesse experimentalista.

Entre as primeiras teses defendidas no Rio de Janeiro estão **Paixões e Afetos de Alma** (1836), de Manuel Inácio de Figueiredo; **Proposições a Respeito da Inteligência** (1943), de José Augusto Cesar de Menezes; **Funções do Cérebro** (1976), de Guedes Cabral. Já nas últimas décadas do século XIX o grau de especialização psicológica parece maior. Em 1890, José Estelita Tapajós apresenta **Psicologia da Percepção e das Representações**, inaugurando a pesquisa em psicologia cognitiva no Brasil; ainda em 1890, Veríssimo Dias de Castro escreve **Das Emoções** e, em 1891, Odilon Goulart apresenta um **Estudo Psicoclínico da Afasia. A memória e a personalidade** (1894), de Alberto Seabra, é talvez o primeiro estudo brasileiro sobre a memória.

Entretanto, foi Henrique Roxo, orientado por Teixeira Brandão, que escreveu o primeiro estudo genuíno de Psicologia Experimental, no sentido atual dessa expressão, em 1900, com o título de **Duração dos Atos Psíquicos Elementares**, marcando o início de uma série de trabalhos importantíssimos de Roxo, entre os quais estudos sobre a **sensação** na clínica neurológica, a criação de um laboratório de **Psicologia Experimental** junto à clínica psiquiátrica e posteriormente a orientação dos primeiros estudos com testes no país, usando as provas de Binet-Simon, conduzidos por Fernandes Figueira, pediatra, em 1918, no Hospício Nacional.

Mas já em 1907 o florescimento da pesquisa, retrata-se na tese de Maurício Campos Medeiros chamada **Métodos em Psicologia**. Mais tarde, Plínio Olinto apresenta, em 1911, **Associação de Idéias** e publica o volume **Psicologia** (1934), bem como um panorama da experimentação no país, em **A Psicologia Experimental no Brasil**, datado de 1944.

Em plena efervescência do pensamento freudiano, em 1914, Atagão de Souza Pinto defende sua tese: **Da Psicanálise: a Sexualidade das Neuroses**, um assunto que o velho Francisco de Mello Franco já intuíra com brilho no período pré institucional da Psicologia.

A rica produção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sob a guia de Teixeira Brandão e Henrique Roxo orienta-se para a qualidade acadêmica da pesquisa e para as conexões da Psicologia com a Neurologia e com a Psiquiatria. De um modo geral, não se nota nessa valiosa produção, maiores ligações com os problemas da sociedade brasileira exceto quando expressos em questões de Neurologia e Psiquiatria.

À parte sua obra científica, os grandes chefes de escola na Psicologia brasileira da época são criadores de avançadíssimas instituições de assistência médica e psiquiátrica. Mas curiosamente, em cada grande hospital, de um modo ou de outro, se cria um laboratório de pesquisa psicológica, a atestar a apaixonada preocupação científica de seus criadores. Entre esses médicos, chefes de escola, são de registro obrigatório os nomes de Teixeira Brandão, Henrique Roxo, Maurício de Medeiros e outros da Faculdade de Medicina do Rio.

Na Bahia, os grandes nomes da Faculdade de Medicina, ligados à psicologia, foram Raimundo Nina Rodrigues, Juliano Moreira, Afrânio Peixoto, Artur Ramos e outros. Ali, entre 1840 e 1900 foram defendidos 42 teses sobre temas de Psicologia, como a de Francisco Tavares da Cunha, **Psicofisiologia acerca do Homem** (1851) e a de Ernesto Carneiro Ribeiro, com o título de **Relação da Medicina com as Ciências Fisiológicas: legitimidade da Psicologia**, apresentada em 1864.

Mas enquanto na Faculdade do Rio os estudos, teses e pesquisas eram voltados primordialmente para questões de Neuropsiquiatria ou Neurologia, a produção da Bahia nitidamente visa a aplicação social da Psicologia, através da Criminologia, da Psiquiatria Forense e da Higiene Mental. É ali que, significativamente, surge em 1897 o texto lapidar de Julio Afrânio Peixoto, **Epilepsia e Crime**.

No início deste século, expoentes dos dois grandes centros médicos como Juliano Moreira, Henrique Roxo, Afrânio Peixoto e Maurício de Medeiros, passam a encontrar-se e a colaborar, no Hospício Nacional, do Rio de Janeiro.

Aí confluíam a orientação "neurológica" e "psicofisiológica" do Rio com a postura "psiquiátrica" e "social" da Bahia e a ambas veio juntar-se Maurício Medeiros, notável conhecedor de metodologia e de técnicas projetivas, que instalou na Clínica Psiquiátrica do Hospício um **Laboratório de Psicologia Experimental**.

O desenvolvimento institucional da Psicologia no Rio completa-se com o laboratório dos irmãos Osório de Almeida, Álvaro, Branca e Miguel, autores de investigações sobre reflexos, que ganharam renome mundial, com o Laboratório de Psicologia do Engenho de Dentro, onde trabalharam W. Radeckl E Nilton Campos, entre 1923 e 1937 quando foi incorporado à Universidade do Brasil; com o laboratório da Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1922, onde pesquisaram Alfred Fressard e Plínio Olinto.

Já desde 1918, Franco da Rocha difundia em seus cursos na Faculdade de Medicina de São Paulo as idéias da psicanálise. Desses cursos brotaria em 1919 seu livro **A Doutrina de Freud**. Franco da Rocha tinha sido desde 1896 o diretor do "Hospício

da Várzea do Carmo" e ali imprimira uma decidida orientação científica que propagara através da revista **Estatísticas e Apontamentos**, por ele criada no ano anterior, 1895. Franco da Rocha ainda fundou duas revistas importantíssimas: as **Memórias do Hospital do Juqueri**, desde 1924 e os **Arquivos da Assistência a Psicopatas do Estado de São Paulo**. Ali estão trabalhos pioneiros de Psiquiatria Experimental, como **Contribuição para o Estudo da Catatonia Experimental** (1933), de José Ribeiro do Vale, **A Laborterapia nas Afecções Mentais** (1929), de Oliveira Mattos, e **Contribuição para o Estudo dos Derivados Barbitúricos em Psiquiatria** (1931), de Octávio Bierrenbach de Castro.

Em Recife, o grande pioneiro Ulisses Pernambuco, neurologista e psiquiatra criou em 1925 o Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, depois chamado Instituto de Psicologia, que por mais de 10 anos produziu numerosas pesquisas em psicologia aplicada; entre elas as de Nelson Pires que se especializou no psicodiagnóstico de Rorschach, apresentado no Brasil em 1932 graças a dois outros médicos, José Leme Lopes, no Rio e Roberto Veit em São Paulo. Com Ulisses trabalharam também Anita Barreto, em medidas mentais e Sylvio Rabello que, especialista em grafismo infantil, publicou em 1935, **Psicologia do Desenho Infantil** e em 1938 uma obra de matiz piagetiano: **A Representação do tempo na criança**.

Em São Paulo, desde 1926 foram realizados numerosos estudos de Psicologia Aplicada, no Instituto de Hygiene, graças a Paula Souza, Benjamin Ribeiro e outros.

Nesse período institucional da psicologia brasileira tiveram também papel decisivo os educadores

A instituição pedagógica pioneira da psicologia do país foi **Pedagogium**, espécie de academia de educadores e museu pedagógico que existia desde 1890 e onde se organizou um laboratório de Psicologia Pedagógica em 1906, por obra do Medeiros e Albuquerque, então Diretor da Instrução Pública.

Albuquerque, um médico que conhecia William James, publicara, anos depois, **Os Testes** (1924), primeiro livro brasileiro sobre testes, quando Isaías Alves já trabalhava na adaptação brasileira das provas de Binet-Simon. O interesse de Isaías Alves pelo assunto nascera em 1921 de uma conferência de Albuquerque sobre os testes. Foi graças a Albuquerque que se associaram nos trabalhos do **Pedagogium**, Manuel Bonfim, que deu cursos de Psicologia Experimental da Pedagogia desde 1916 a 1930 e Plínio Olinto.

Essa dupla de pesquisadores produziu numerosas pesquisas e publicações, como o outro livro de Bonfim sobre testes, em 1928; o volume **Psicologia** de Plínio Olinto em 1934 e o estudo de Olinto. **Fadiga Intelectual em Escolares**, citado por E. Claparède.

O **Pedagogium** inaugura uma psicologia descomprometida com a prática psiquiátrica, neurológica ou assistencial: o novo compromisso é com a educação e com problemas específicos da psicologia. Essa orientação é compartilhada nas Escolas Normais de relevo.

Por exemplo na Escola Normal de São Paulo, em 1913, o diretor Oscar Thompson convidou, da Itália, um psicólogo experimentalista de renome, Ugo Pizzoli, que em Módena era também diretor da Escola Normal e catedrático da Universidade. Já em 1914, Pizzoli inaugurou na Escola Normal um magnífico laboratório de Pedagogia Experimental e começou um fecundo trabalho de treinamento de pesquisadores, como Clemente Quaglio, Gomes Cardim e Sampaio Dória. O alto nível científico e a operosidade do laboratório de Pizzoli estão registrados num precioso volume, **Psychologia Experimental**, de 1927. Dois anos antes, a Cátedra de Psicologia da Escola Normal fora assumida por Manuel Bergstrom Lourenço Filho, sucessor de Sampaio Dória. É um fato decisivo para a psicologia brasileira. Lourenço Filho ganhara grande fama desde 1921 quando publicou os primeiros resultados sobre testes de atenção e maturidade para leitura, elaborados na Escola Normal de Piracicaba, no interior de São Paulo.

No laboratório de Pizzoli, Lourenço Filho revitalizou as atividades de pesquisa e teve como colaboradores, Noemi Silveira e J.B. Damasco Penna. Ali, Lourenço Filho realizou e orientou numerosas pesquisas e prosseguiu seus estudos sobre aprendizagem da leitura, iniciando em 1927 as experiências com o teste ABC. No mesmo ano, publica dois trabalhos memoráveis: **Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito** e **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, quando chega à Escola Normal um professor estrangeiro para lecionar Psicologia Experimental e Psicometria: Henri Piéron.

À volta dessas disciplinas compõem-se praticamente um currículo superior de Psicologia. Os cursos de Sampaio Dória e Roldão Lopes de Barros já em 1926 discutiam as idéias e obras de William James, Claparède e Dewey; Lourenço Filho ensina a teoria gestáltica e discute James e Warren até 1931, quando passa a adotar idéias comportamentistas e a discutir os experimentos de Pavlov e os princípios de Watson. De seus companheiros na Escola Normal, Anita Cabral seria discípula de Wertheimer e Noemi Silveira, aluna de Thorndike. A influência desses mestres estrangeiros marcaria firmemente a produção psicológica da Universidade de São Paulo nas duas primeiras décadas de sua existência.

Entre 1932 e 1935, na Escola Normal do Rio, transformada por Anísio Teixeira em Instituto de Educação, Lourenço Filho montou um serviço de medidas escolares e Isaías Alves organizou um serviço de testes psicológicos. Do primeiro Serviço, depois transformado em Instituto de Pesquisas Educacionais, surgiria, em 1939, o famoso trabalho de Arthur Ramos, **A criança problema**; do Serviço dirigido por Isaías Alves resultaria **Os testes e a Reorganização Escolar**, publicado em 1930.

Este período institucional extende-se por um século, da instalação das Faculdades de Medicina, à criação da USP em 1934.

Em 1909, no Congresso de Estudantes de São Paulo, o pioneiro Isaías Alves apresentara uma tese chamada **A Criação de Universidades no Brasil**, em que se auspiciava a estruturação acadêmica daqueles esforços e tendência da psicologia no país.

Mas sua proposta só foi atendida com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, data que inicia uma nova fase da nossa história: o período universitário.

O núcleo de estudos humanísticos de alto nível que era a Escola Normal de São Paulo, depois Instituto de Educação Caetano de Campos, transformou-se, com alguns complementos, na nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Assim, o Laboratório de Psicologia Educacional criado por Lourenço Filho com a colaboração de Noemi Silveira e que contava 17 técnicos em tempo integral foi incorporado à cátedra de Psicologia Educacional confiada a essa professora em 1936. No bacharelado em Filosofia criou-se outra cátedra de Psicologia, entregue a Jean Maugué que ali lecionou de 1935 a 1944. Sucedeu-lhe Otto Klineberg, substituído em 1947 por Annita Cabral que, em 1945, criara a Sociedade de Psicologia de São Paulo, com a colaboração de Klineberg.

A partir de 1934, Psicologia é disciplina obrigatória em 3 anos do curso de Filosofia, no de Ciências Sociais e no de Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura e deixa assim a condição de disciplina opcional, acessória da psiquiatria ou da neurologia. Assim, na USP e noutras universidades as cátedras de Psicologia (depois departamentos) passam a ser, no plano administrativo, equivalentes às cátedras médicas, jurídicas ou outras, o que representa uma promissora conquista. Nesse período a Psicologia passa a ter um desenvolvimento autônomo desvinculado da utilização médica e virtualmente independente da aplicação escolar.

De um modo geral, também fora da USP os grandes nomes do período precedente, passam a compor as cátedras universitárias, de psicologia, com as equipes e laboratórios que antes dirigiam junto aos Hospícios, às Clínicas Pediátricas ou às Escolas Normais. Assim, em 1937, o Instituto de Psicologia do Ministério da Educação que fora o laboratório do Engenho de Dentro, incorpora-se à Universidade do Brasil, com brilhantes trabalhos de Nilton Campos, Antonio Gomes Pena e Eliezer Schnelder, enquanto na Universidade do Rio Grande do Sul destaca-se Decio de Souza que fôra discípulo de Wertheimer, Kohler, Solomon e Murphy.

Em Minas Gerais, na Universidade Federal como na Universidade Católica o corpo docente inicial foi composto, basicamente, de discípulos de Helena Antipoff que sucedera a E. Claparède na direção do laboratório criado na Escola Normal do Estado pelo próprio Claparède, por T.H. Simon e Léon Walter. Com a transferência de Helena Antipoff para o Rio, a Cátedra da Faculdade de Filosofia (federalizada) passou a Maria Angélica de Castro, depois substituída por Pedro Parafita de Bessa, que ampliou enormemente o desenvolvimento da Psicologia, criando serviços e cursos até conseguir, com muita luta, a criação do Curso de Psicologia na UFMG, em 1963.

Neste período universitário da psicologia brasileira multiplicam-se as instituições, associações de pesquisadores e núcleos de estudo nos diversos estados do país. O simples registro deles alongaria excessivamente este relato.

Alguns aspectos marcantes dessa fase são: a vinda de professores estrangeiros

para chefiar e orientar grupos, por longos períodos, a formação de bibliotecas mais ricas, e criação de uma carreira em psicologia, mesmo que em cursos destinados a Filosofia, Ciências Sociais ou Pedagogia, o surgimento da influência da psicologia norte-americana ao lado do influxo de origem francesa ou européia, a associação de uma psicologia geral e experimental à formação filosófica ou sociológica e a vinculação de uma psicologia educacional à formação em Pedagogia. Dessa orientação polarizada derivaria a ênfase em aspectos teóricos e metodológicos da psicologia, nos cursos de Filosofia e Ciências Sociais e a dedicação aos testes, nos de Pedagogia.

Ainda marcam o período: a criação de Sociedades de Psicologia e o surgimento da Psicologia Industrial ou do trabalho, por obra de Roberto Mange, E. Mira y Lopez, Betty Katzenstein e Oswaldo de Barros Santos, criadores de diversas instituições e autores de textos importantes, que trabalharam à margem das estruturas universitárias: a USP só veio a ter um curso de Psicologia Industrial, não obrigatório, em 1956.

Então, a formação psicológica que as Universidades estatais propiciam, embora especializada não é profissionalizante: não há disciplinas técnicas de Psicologia nos bacharelados e licenciaturas, embora se exijam dos alunos trabalhos práticos com testes e outros instrumentos de vários tipos.

Essa formação técnica só surgirá após a criação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Psicologia e da profissão de psicólogo em 1962, dando início ao **período profissional** desta nossa história.

Na Universidade de São Paulo a criação do Curso de Psicologia deve-se decisivamente ao esforço de Annita Cabral. Ali, como em outras universidades, o corpo docente foi composto basicamente por pedagogos e filósofos que haviam feito carreira em Psicologia e, dada a exigência de Psicologia Clínica no currículo pleno, também por médicos ligados à psicologia. Na USP, esses foram Durval Marcondes e Anibal Silveira que se juntaram à equipe dirigida por Arrigo Leonardo Angelini, especializada em Psicologia do Desenvolvimento, Educacional e Escolar e à dirigida por Annita Cabral, nas áreas de Psicologia Experimental e Social e sistemas teóricos.

Logo no início do Curso de Psicologia, a USP contratou Fred S. Keller cujo ensino teve conseqüências profundas na evolução da psicologia em São Paulo e, mais tarde, em todo o país, através da Análise Experimental do Comportamento e da Modificação do Comportamento. A difusão e o desenvolvimento da formação de psicólogos foi praticamente simultâneo à evolução da Análise do Comportamento no país. (Ambos os processos tiveram ainda uma companhia indesejada e persistente: a ditadura militar implantada em 1964).

A USP teve grande influência no desenvolvimento nacional da psicologia por várias razões. Como Universidade mais madura, por ocasião da criação dos cursos de Psicologia, a USP tinha já equipes especializadas nas várias áreas em que se decidiu o currículo pleno e, com isso, o início do ensino foi praticamente imediato, o que tornou o Instituto de Psicologia um centro pioneiro de formação de docentes e pesquisadores para outros cursos no estado e no país.

Talvez a área em que mais se revela essa influência seja a da Análise Experimental do Comportamento, hoje difundida em praticamente todos os grandes centros de formação de psicólogos do país.

Essa difusão da Análise e de seu complemento clínico-pedagógico, a Modificação do Comportamento, começou nas Faculdades Isoladas de São Paulo em que o corpo docente se compunha de "filósofos-psicólogos" ou "pedagogos-psicólogos" e profissionais de Psicologia recém formados. Mas o episódio decisivo foi, talvez, a instalação do departamento de Psicologia na Universidade de Brasília, por obra de F. Keller, Carolina M. Bori, Rodolpho Azzi e J.G. Sherman, em 1964. Ali a Psicologia era ensinada a futuros psicólogos, músicos, biólogos, médicos, arquitetos ou físicos que vinham de numerosos estados do país e a eles levaram uma sólida formação em Análise Experimental, que a UnB hoje mantém, aperfeiçoada.

A dissolução do departamento, no final de 1965, por pressão do governo militar, implicou na difusão da equipe de docentes pesquisadores por várias outras instituições em diferentes estados, enquanto a USP continuava, com discípulos de primeira hora de Keller, a produção científica e didática com orientação comportamentista.

Nas últimas décadas outras orientações teórico-metodológica também marcaram a evolução da psicologia, obviamente, mas a influência neo-behaviorista foi provavelmente a mais ampla e diversificada nesse período.

Hoje se pode notar a pujança de outras tendências como o cognitivismo, as correntes clínicas de matriz psicodinâmica e existencialista, o retorno às preocupações teóricas, a volta às interrelações com a filosofia, as abordagens psicobiológicas, o renovado interesse pela obra de Piaget ou pela teoria psicanalítica, etc.

Quais perspectivas se abrem hoje, para a psicologia experimental no Brasil? É difícil a resposta; mas o estágio atual indica algumas direções para as quais tenderia o desenvolvimento de especialidade em futuro próximo.

Segundo o que, presentemente, tudo indica a experimentação em psicologia deverá incorporar rápida e amplamente recursos tecnológicos da informática o que deve trazer enormes vantagens para o controle experimental, a agilização da pesquisa e, sobretudo, a comunicação instantânea entre pesquisadores. As equipes poderão ser constituídas *via* satélites. A pesquisa deverá defrontar-se com questões novas principalmente de ordem epistemológica e derivadas de dois fenômenos complementares: declínio da ortodoxia neo-behaviorista de "estrita observância" descritivista e o surgimento de um novo mentalismo, não espiritualista, que resulta de vertentes diversas como as ditas neurociências, a pesquisa cognitivista, a progressiva ênfase na semiologia e na lingüística, e os avanços na área da chamada "inteligência artificial". É de esperar-se que o reflexo da pesquisa de estilo Skinner-box, embora não signifique o acaso da análise experimental de comportamento, contribuirá para uma rediscussão da importância do controle ambiental como critério de factualidade. Dessas diversas tendências são prenúncios a revalorização da construção da teoria e a reconvocação da filosofia e da história da ciência aos ambientes científicos de psicologia de hoje.

Referências

Lourenço Filho, M.B. A Psicologia no Brasil. In: Azevedo, F. *As ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

Massimi, M. *Histórias das Idéias Psicológicas no Brasil em Obras do Período Colonial*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP, 1984.

Pessotti, I. Dados para uma História da Psicologia no Brasil. *Psicologia*, vol. 1, ano I, 1-14, 1975.

MESA REDONDA 3

PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA NO BRASIL

- Situação atual das publicações em psicologia no Brasil.
  Lincoln da Silva Gimenes

- Proposta para a sistematização e divulgação da pesquisa e prática psicológica em Revistas especializadas no Brasil.
  Willian B. Gomes

SITUAÇÃO ATUAL DAS PUBLICAÇÕES EM PSICOLOGIA NO BRASIL

LINCOLN DA SILVA GIMENES
Universidade de Brasília

O objetivo da presente mesa redonda foi o de tentar descrever e avaliar a situação atual das publicações científicas em psicologia no Brasil, com respeito ao número e tipos de publicação, instituições, financiamento, políticas editoriais, etc. . .

Como subsídio para essa discussão, tentamos fazer um levantamento, o mais completo possível, das revistas científicas em psicologia, quanto às suas origens, circulação, financiamento e modo de distribuição. Para coletar essas informações, consultamos a grande maioria dos departamentos de psicologia do país, e pesquisamos todas as fontes possíveis que publicam relações de periódicos. O quadro a seguir representa uma aproximação da situação geral dessas publicações.

Quadro 1 - Revistas Científicas em Psicologia no Brasil.

Revista	Instituição	Financiamento
Annual Research Report	USP-RP	USP
Arquivos Brasileiros de Psicologia	FGV	FGV
Boletim de Psicologia	Soc. de Psicologia de São Paulo	Próprio
Boletim de Psicologia Escolar	UNESP-Assis	UNESP
Cadernos	UFRJ	UFRJ
Cadernos de Análise do Comportamento	ABAC	ABAC
Cadernos de Psicologia	FAFICH-UFMG	UFMG
Cadernos de Psicologia	Núcleo de Estudos Freudianos Campina Grande	Próprio
Ciência do Comportamento: Teoria Pesquisa e Prática	SBAC	SBAC
Estudos de Psicologia	PUCCAMP	CNPq
Psicologia	Faculdades Franciscanas	Próprio
Psicologia	Sociedade de Estudos Psicológicos - SP	CNPq, FINEP
Psicologia: Ciência e Profissão	Conselho Federal Psicologia	CFP

Continua

Quadro 1 - Continuação

Revista	Instituição	Financiamento
Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa	PUC-RJ	PUC-RJ
Psicologia e Sociedade	ABRAPSO	ABRAPSO
Psicologia: Reflexão e Crítica	UFRGS	UFRGS
Psicologia: Teoria e Pesquisa	UnB	CNPq
Revista de Psicologia	Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira - Belo Horizonte	Próprio
Revista de Psicologia	UFCE	UFCE

Esse quadro representa as informações fornecidas pelos departamentos de psicologia (cerca de 60% responderam à solicitação) e obtidas através dos índices de publicações de periódicos. Essa relação só inclui os periódicos dedicados exclusivamente à área de psicologia. Existem, entretanto, várias outras publicações que apresentam trabalhos de psicologia, como é o caso da Ciência e Cultura, e revistas publicadas pelos Centros de Humanidades de algumas universidades federais, como por exemplo a UFPA e UFSM, entre outras.

Dentro desse quadro, encontramos desde periódicos de circulação nacional, até periódicos de circulação quase interna. Da mesma forma, os conselhos editoriais variam de conselhos com representatividade nacional, até conselhos formados por membros de um único departamento. No âmbito da circulação, existe uma variação desde a publicação regular com correspondência entre a data de capa da edição e efetiva distribuição da mesma, até a publicação esporádica com correspondência irreal entre a data de capa e distribuição da revista. Além disso, existe uma grande diversidade no modo de circulação dessas revistas; algumas são distribuídas através de assinaturas, enquanto outras são distribuídas através de doações e outras ainda tem circulação bastante restrita, quase que inter-departamental. Essas diversas formas de circulação fazem com que o conhecimento produzido em Psicologia no Brasil atinja diferencialmente a audiência a que, em princípio, ele se destina. Enquanto parte desse conhecimento é dividido por grande parcela da audiência, outra parte desse conhecimento não ultrapassa as fronteiras do espaço físico onde foi gerado.

Um fato importante a ser observado, em relação às publicações nacionais, é que grande parte delas é financiada por verbas públicas, quer essas verbas sejam repassadas através dos órgãos de fomento ou através de instituições públicas, federais ou estaduais. Esse fato, aliado à irregularidade de algumas publicações e modo de circulação de outras, sugere obviamente uma má versação de verbas no tocante a esse tipo de

atividade. A nossa opinião é que se deva estabelecer uma política mais criteriosa pela qual os órgãos de fomento financiam estas publicações além de uma política de editoração estabelecida entre as instituições interessadas na divulgação do conhecimento científico em Psicologia, para que se possa diminuir a dispersão de recursos tanto financeiros quanto humanos, e assim criarmos condições para veículos viáveis de divulgação, capazes de atingir a audiência a qual se destina.

PROPOSTA PARA A SISTEMATIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DA PESQUISA E PRÁTICA PSICOLÓGICA EM REVISTAS ESPECIALIZADAS NO BRASIL

WILLIAM B. GOMES
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O crescimento da profissão de psicólogo, sua afirmação no mercado de trabalho e as relações entre formação e atualização profissional, estão a exigir uma revisão cuidadosa do sistema de produção e distribuição de textos de Psicologia no país. Existe, no momento, um acervo relevante de pesquisas realizadas e em andamento, assim como um número expressivo de grupos de formação ou pequenas sociedades, em geral, voltadas para uma determinada linha de pesquisa ou prática profissional. Muito deste material é publicado em revistas internacionais ou em periódicos brasileiros indexado no "Psychological Abstracts" o que muito facilita a sua localização. Contudo, a grande maioria deste material é publicado em revistas de freqüência irregular de circulação restrita e sem estarem catalogadas em algum tipo de "index" acessível às nossas precárias bibliotecas. Em outras palavras, muito do que é publicado tem possibilidade reduzida de ser lido por algum pesquisador que, em outra parte do país, esteja fazendo revisão de literatura ou simplesmente interessado em atualizar-se em determinado tópico.

Em princípio, é fácil criticar a conjuntura educacional, os problemas dos cursos de formação, a falta de pesquisa nas Universidades, a precariedade geral das bibliotecas, argumentar que psicólogos pouco lêem e ratamente escrevem e, talvez, mais convincentemente, dizer que faltam recursos financeiros necessários. Neste artigo quero discordar das justificativas apresentadas e argumentar que existe o interesse profissional e os recursos financeiros necessários. O problema situa-se, isto sim, nas relações entre pesquisadores, profissionais e Universidades. Assim, gostaria de sugerir alguns aspectos que, se amplamente debatidos e estudados, possam contribuir para a identificação das condições necessárias e suficientes para a publicação regular, especializada, e acessível, da prática e pesquisa psicológica.

Produz-se grandes quantidades de periódicos científicos no Brasil. (Na edição de 1983 do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) estavam arrolados 2500 títulos de periódicos que já haviam recebido o ISSN – Número Internacional Normalizado de Publicações Seriadas.). Praticamente todas as Universidades e Instituições de Ensino Superior publicam, com maior ou menor freqüência, algum tipo de periódicos. Nas grandes Universidades publica-se comumente um periódico geral e, ainda, vários periódicos por unidades administrativas, centros, faculdades e até departamentos. Estes periódicos servem à divulgação da pesquisa produzida na

Universidade e algumas vezes assumem uma função de relações públicas. Estão sempre em alguma mesa das salas de espera de reitorias e pró-reitorias. As vezes também são encontrados nas bibliotecas das respectivas Universidades. Estas revistas publicam discursos, conferências e pesquisas das mais diferentes disciplinas. A distribuição costuma ser gratuita e aceita-se como permuta revistas congêneres. Nestes periódicos encontram-se, às vezes, textos em Psicologia.

São poucas as revistas científicas especializadas na publicação de textos em Psicologia. Embora sendo grande o número de revistas científicas publicadas, o número delas que se dedica à Psicologia é pequeno. A listagem de periódicos catalogados pelo ISSN incluía em 1983 apenas 11 títulos em Psicologia. A mesma crítica apresentada aos periódicos universitários aplica-se a estas revistas. São generalistas (no âmbito da Psicologia), e incluem em suas edições grande variedade de linhas de pesquisa e abordagens diferentes.

As revistas especializadas em Psicologia são publicadas por fundações, sociedades e departamentos universitários. A maioria destas revistas são publicações irregulares. Há exceções, entre elas, a brava "Arquivos Brasileiros de Psicologia". Outras revistas vêm apresentando certa regularidade, mas tendem a sofrer de alguns problemas congênitos: são generalistas, restritas a pesquisa e eventos locais, e os conselhos editoriais estão presos a injunções políticas ou a burocracia de departamentos universitários. Em suma, a maioria das nossas revistas especializadas são irregulares, isto é, aparecem com grandes intervalos entre um número e outro, quando não são raridades, isto é, nascem e morrem num só volume e número.

A participação de Sociedades de Psicologia na publicação de revistas deve ser visto na própria conjuntura atual destas Sociedades. São dois os tipos de Sociedades de Psicologia: as Sociedades Geográficas, e as Sociedades Especializadas. As Sociedades Geográficas, em geral, foram as aglutinadoras de profissionais e interessados em Psicologia. Antecedem aos Conselhos e Sindicatos. Algumas destas Sociedades foram organizadas em regime de urgência para resguardar algum direito para a profissão iniciante. Assim, as Sociedades nos seus primórdios, estavam preocupadas com a luta da categoria, a divulgação científica e as relações entre psicólogos e comunidade. Estas Sociedades tendem a ser generalistas e objetivam a agregação e articulação da categoria numa determinada região. Muitas destas Sociedades ou Associações tranformaram-se em Sindicatos e serviram também de apoio à organização dos Conselhos Regionais. Contudo, muitas das Sociedades que continuaram existindo paralelas a Conselhos e Sindicatos estão hoje enfraquecidas, às voltas com dificuldades financeiras e defrontando-se com necessidades urgentes de redefinição de papel. Poucas permanecem ativas e prósperas (um exemplo é a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto com seu concorrido encontro anual). As revistas publicadas por estas sociedades são irregulares, generalistas, distribuídas exclusivamente aos sócios e encontram dificuldades em obter colaboradores.

As Sociedades especializadas parecem responder às demandas do crescimento e diversificação da Psicologia contemporânea. São Sociedades especializadas numa determinada área (Psicologia Social), numa certa prática (Psicodrama), ou numa certa linha de pesquisa e aplicação (Análise de Comportamento). Estas Sociedades tem sua gênese em grupos de estudo ou formação que prosperaram, ultrapassaram barreiras regionais e chegam a alcançar certa organização a nível nacional. Estas Sociedades normalmente promovem reuniões de estudo, cursos, supervisão, encontros e algumas publicam boletins que trazem os anúncios e promoções e, às vezes, pequenos artigos, relato de pesquisa, estudos de casos, ou trabalhos apresentados nos encontros. As características destas publicações dificultam sua catalogação e conservação, mas apresentam o mérito de ser especializadas, dirigidas a um público específico e desenvolvem uma tradição de pesquisa e prática. Destas Sociedades deverão sair os periódicos especializados por tópico ou abordagem.

A distribuição de publicações seriadas com textos de Psicologia é sensivelmente prejudicada pela irregularidade das revistas, mudanças constantes nos títulos, ausência de numeração adequada, ausência de ISSN, e principalmente, seu aspecto generalista. Nas bibliotecas as coleções de periódicos estão sempre incompletas. As bibliotecas parecem não ter recursos ou iniciativa para conservar as assinaturas. As bibliotecas, por sua vez, respondem que grande parte da culpa está na fragilidade das estruturas administrativas e organização temática das revistas. Por outro lado, profissionais não se sentem encorajados para assinar periódicos que nunca sabem quando chegam e do que vão tratar.

A recuperação de artigo conhecidamente em português é possível através do Serviço de Busca Bibliográfica do IBICT. O acesso a este material é grandemente facilitado pela Comutação Bibliográfica. Contudo, no caso de revisão temática de literatura, se a preocupação for o levantamento de pesquisa produzida no país, a tarefa é das mais difíceis. Neste sentido, a criação do "Sumários Correntes Brasileiros: Ciências Sociais e Humanas" indica um avanço significativo. Sem indexação apropriada a chance de que textos e pesquisas escritos em português sejam lidos e citados é remota.

Em conclusão, pode-se dizer que um grande número de periódicos científicos é publicado no país. Muitas dessas revistas são publicadas com verbas governamentais, seja através das Universidades públicas, seja através de agências governamentais de financiamento de pesquisa. Contudo, esse acervo não parece estar sendo aproveitado eficientemente por falta de estrutura apropriada, tanto na concepção quanto divulgação dos periódicos. Assim, não é suficiente o entusiasmo de Sociedades Geográficas de Psicologia, de grupo de professores universitários, de pró-reitores de pós-graduação e pesquisa, etc. . .. para o lançamento efetivo de revistas com textos em psicologia. É necessária uma articulação entre pesquisadores, praticantes, estudantes, departamentos universitários, órgãos de classe e sociedades para que tenhamos periódicos de alcance nacional, que sejam regulares, especializado em tópicos (desenvolvimento, social,

clínica) e abordagens (cognitiva, comportamental, etc.).

Desta forma, a produção de revistas e sua especialização seria grandemente facilitada se pudéssemos conhecer o interesse dos mais de 70 mil psicólogos existentes e se utilize apropriadamente as contribuições científicas e profissionais. As revistas seriam regulares mas em um número bem menor do que essa imensa dispersão de "ocasionários". Teriam corpo editorial com representatividade científica e nacional (não restritos a um departamento ou a uma região). As contribuições estariam refletindo o estudo da arte em determinado tópico ou abordagem. As universidades e seus professores estariam divulgando suas pesquisas mas, para uma população sabidamente interessada e em condições de avaliá-las. Neste plano geral, haveriam revistas que tratariam de temas gerais, haveriam revistas de divulgação e revistas especializadas.

MESA REDONDA 4

CURRÍCULO, UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E PESQUISADORES EM PSICOLOGIA

- O Currículo de Graduação em Psicologia na UFPA: uma contribuição para formação de profissionais e pesquisadores em psicologia no Brasil.
  Grauben José Alves de Assis

- Currículo: reforma ou transformação.
  José Gonçalves Medeiros

- Currículo de Psicologia na UnB.
  Marisa Monteiro Borges

O CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NA UFPA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E PESQUISADORES EM PSICOLOGIA NO BRASIL

GRAUBEN J.A. DE ASSIS
Universidade Federal do Pará

Desde 1985, com a criação dos Departamentos de Psicologia Clínica, Experimental e Social-Escolar, vinculados ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, tomou uma forma mais organizada um movimento para reformulação curricular cujo resultado foi a aprovação pela Universidade Federal do Pará do Novo Currículo pleno de graduação em Psicologia através da Resolução 1.604 de 01.03.88.

Simultaneamente à discussão que acontecia no meio acadêmico em relação à mudança dos currículos de graduação dos cursos da Universidade, havia uma inquietação de professores e alunos de Psicologia quanto ao curso, preocupação em atualizar conteúdo e metodologias, redistribuição de carga horária das disciplinas em decorrência de transformações na própria organização do conhecimento psicológico e de novas tecnologias postas em uso na profissão. Durante os anos de 1986 e 1987 uma Comissão de Professores e alunos analisou os problemas levantados pela comunidade acadêmica e várias propostas de reformulação curricular que envolviam principalmente a metodologia de ensino a nível da definição do regime didático, proporção de disciplinas obrigatórias e optativas, básicas gerais, de área e profissionalizantes e pré-requisitos. Em seguida, em função dos espaços de atuação afetos aos três departamentos, buscou-se o equilíbrio na distribuição da carga horária específica da Psicologia entre os três Departamentos de Psicologia envolvidos na reformulação curricular.

O Novo Currículo ficou assim, aprovado por alunos e professores de Psicologia assim como pelas instâncias superiores da UFPA:

a) Ciclo básico geral – Neste ciclo estão alocadas várias disiplinas obrigatórias pertencentes a outros Departamentos da Universidade. Inclui, também, disciplinas de Psicologia que visam instalar repertório essencial para o desenvolvimento do aluno em disciplinas posteriores;

b) Ciclo básico específico – Neste ciclo estão alocadas as disciplinas básicas, obrigatórias, pertencentes aos Departamentos de Psicologia. São aquelas fundamentais para instalação de repertório no aluno para posteriores estudos nos diversos campos e abordagens da Psicologia;

c) Ciclo profissional obrigatório – Neste ciclo estão alocadas as disciplinas obrigatórias dos três Departamentos de Psicologia consideradas essenciais e mínimas para formação especializada em Psicologia. Incluem, ainda, as disciplinas correspondentes ao Currículo Mínimo de Psicologia, complementares às alocadas nos ciclos básicos;

d) Ciclo profissional opcional – Neste ciclo estão alocadas as disciplinas que promoverão um treinamento especializado nas áreas de Psicologia existentes nos três Departamentos.

Alguns aspectos são fundamentais e inovadores nesta proposta curricular: seu caráter "opcional", permitindo ao aluno maior envolvimento em seu estágio supervisionado com 600 (seiscentas) horas de atividades. Seu aspecto "optativo", permitindo ao aluno cursar disciplinas alternativas que venham contribuir para sua formação acadêmica, contando-se para sua formação os créditos de qualquer disciplina que o mesmo venha a cursar na Universidade como um todo ou dentro do seu próprio curso, totalizando 600 (seiscentas) horas. Introdução de novas disciplinas inexistentes no antigo currículo e revisão daquelas já existentes através de redistribuição da carga horária teórica ou prática e novas metodologias de trabalho (curso programado individualizado, por exemplo). Outras características complementam o novo currículo, enfatizando a formação individual do profissional. Cada estudante obrigatoriamente faz um único Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), recebe orientação acadêmica individual por área, com cada Departamento alocando um professor-orientador durante o período de matrícula. Cada Departamento de Psicologia também alocará um Professor para o ensino de Metodologia e de História em sua área. O envolvimento do estudante com a pesquisa ou extensão deverá se dar através de disciplinas que envolvam os estudantes como aprendizes nas linhas-de-trabalho de cada Departamento.

Abaixo, a Tabela I mostra a carga horária e os créditos totais exigidos para formação do profissional.

Habilitações	Carga horária em disciplinas		Créditos
	Obrigatórias	Optativas	
Bacharelado	2.910 hs.	–	186
Formação de Psicólogo	3.510 hs.	600 hs.	293
Licenciatura	3.645 hs.	–	204

Foi mantido o regime didático semestral e por disciplina, com o máximo de 420 (quatrocentos e vinte) horas e pelo menos uma disciplina por semestre, com 5 (cinco) anos de duração no mínimo para Formação de Psicólogo.

Atualmente, o processamento das matrículas e todo registro acadêmico é feito em órgão central da Universidade. Uma condição que facilitará o processo de matrícula e o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes (previsto para o próximo ano) será sua informatização a nível do colegiado do curso.

Finalmente, longe de ser um produto acabado, com ênfase nos conteúdos, este currículo pretendeu ser flexível para acompanhar a evolução da Ciência, da Profissão e da Sociedade, ao mesmo tempo em que cada proposta curricular deve ser acompanhada por uma política de incentivo à pós-graduação de docentes e discentes destacados, apoio técnico, melhorias na infra-estrutura para pesquisa, ensino e extensão, salário decente para o corpo docente e uma avaliação sistemática dos resultados alcançados referidos às condições de trabalho oferecidas.

Muito obrigado.

CURRÍCULO: REFORMA OU TRANSFORMAÇÃO

JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS
Universidade Federal de Santa Catarina

Reformar currículos tem se tornado uma preocupação constante de professores e alunos. A necessidade de mudança é quase um consenso. Dependendo da política que se adota, tanto a natureza quanto o tipo e a intensidade do esforço seriam muito diferentes. Não tenho a pretensão de expor mais uma técnica de mudança mas indicar fatores que, ao meu ver, tem impedido transformações significativas nos cursos de psicologia.

Um deles é o *enfoque* que é dado ao trabalho. Frequentemente não são os *objetivos* que controlam nossas ações de mudança mas apenas e tão somente *nomes* ou *rótulos* de disciplina, quantidade de carga horária, pré-requisitos, remanejamento, introdução e retirada de disciplinas. Não que estas atividades não sejam importantes enquanto *meios* para se atingir algum objetivo mas elas tem se tornado *fins* em si mesmo. Além do mais as mudanças tem sido superficiais. Não se tem mudado, por exemplo, a carga horária dedicada à pesquisa e nem sua relação com o ensino e a extensão. A tão falada indissociabilidade entre estes três níveis de atividade existe apenas a nível teórico. Não se tem tocado nos mecanismos de avaliação, tanto de docentes, como dos cursos e dos departamentos em geral.

Para ilustrar minhas considerações sobre o modo de intervir nos currículos sem grandes chances de sucesso, mostrarei alguns aspectos do processo de reforma curricular do curso de psicologia da UFSC. As intervenções tem ocorrido quase que anualmente e realizadas com base nas seguintes categorias (ver Tabela 1): a) alteração do número de créditos; b) exclusão/inclusão de disciplinas; c) alteração de nome de disciplinas; d) estabelecimento/exclusão de pré-requisitos; ou requisitos paralelos; e) remanejamento de disciplinas de uma fase para outra; f) transformação de disciplinas optativas em obrigatórias e vice-versa.

Estas categorias constituindo-se em partes legítimas de um procedimento de alteração curricular, acabam por transformar-se no próprio e, nesse reducionismo, tem deixado de lado partes importantes do processo como definição diretrizes orientadoras, especificação de objetivos, definição do perfil do profissional e fundamentalmente avaliação das modificações realizadas. Como as modificações são feitas a partir de critérios pouco claros, torna-se difícil ou quase impossível efetuar a avaliação. Dito de modo alegórico: "não se sabendo que caminho percorrer e nem onde chegar, torna-se difícil avaliar se o percurso foi adequado e se o objetivo foi alcançado". Weber (1987) criticando o uso de uma das categorias afirma que "não basta introduzir ou

redefinir disciplinas e ou matérias do currículo mínimo, como foi sugerido pelo DAU/MEC, nos idos de 1978. . ." Continua a autora: ". . . isto significaria apenas uma substituição ou correção da alternativa até então escolhida na forma de conceber as articulações entre os vários aspectos da Psicologia. . ." Vejam por exemplo, o currículo do curso de Psicologia da UFSC foi alvo de 108 alterações nos seus 10 anos de existência, ou seja, 10 alterações, em média, por ano. Na Tabela 1 estão apresentadas as categorias utilizadas desde 1978 até 1986. Foi possível classificar as intervenções em 10 categorias, sendo o estabelecimento de pré-requisitos a mais utilizada, vindo a seguir a inclusão de disciplinas e alteração do número de créditos. Verifica-se que a freqüência mais alta de intervenções ocorreu nos anos de 1985 e 1986 sendo que em 1984 foi implantado o novo currículo.

Este procedimento de intervir nos currículos não tem produzido resultados significativos, mas apenas a práticas reformistas onde a estrutura geral permanece a mesma. São mudanças desta natureza que queremos? Então o que fazer e por onde começar?

Estas três questões: *o que queremos, o que fazer* e *por onde começar* podem indicar uma nova maneira de se conceber mudança curricular. São questões que podem se transformar em legítimos problemas de pesquisa.

O que queremos?

Qual é o profissional que *queremos* e que *necessitamos* formar? Ele deve estar voltado para a resolução dos problemas do mercado de trabalho ou voltado para a resolução dos problemas da população em geral. Se o mercado de trabalho constituir-se no polo orientador do processo de formação, então o currículo que necessitamos terá determinadas características mas se o polo orientador for as necessidades da população, então as características do currículo serão muito diferentes do primeiro.

Mercado de trabalho e necessidades da população não são os únicos aspectos a serem considerados num processo de alteração curricular. Servem apenas aqui para ilustrar que este tipo de trabalho deve partir de metas claramente definidas. Poderíamos, por exemplo, traçar como meta a formação de um psicólogo generalista em vez de especialista, com ênfase no treino em pesquisa de tal modo que pudesse, quando formado, utilizar-se das técnicas psicológicas numa perspectiva menos tecnicista, E, durante o processo de atuação profissional, continuar com a prática de pesquisa na perspectiva de produção de conhecimentos em ambientes que não o universitário e, na medida do possível, interagir, via encontros e congressos, com o conhecimento produzido na academia.

O que fazer?

Reformas curriculares não tem faltado nos últimos anos. E porque não temos

Tabela I - Freqüência da utilização das categorias de intervenção no currículo do curso de Psicologia no período de 1978 até 1986.

Ano / Categorias	1978		1980		1981		1982		1983		1985		1986		
	OP	OBR	OP	OBR	OP	OBR	OP	OBR	OP	OBR	OP	OBR	OP	OBR	Total
Alteração do nº de créditos		3			1			3	1	4		1			13
Exclusão de disciplina		1				2				1	4				8
Inclusão de disciplina		1			4	2			2		7	1			17
Alteração de nome de disciplina					1	3			1	2					7
Estabelecimento de pré-requisito					1	2						15		21	39
Estabelecimento de requisito paralelo						3									3
Exclusão de pré-requisito									1		1	2	1	2	7
Remanejamento de disciplinas				1		2				4					7
Transformação de OP para OBR										1					1
Transformação de OBR para OP									6						6
TOTAL	—	5	—	1	7	14	—	3	11	12	12	19	1	23	108

até hoje alterado significativamente a qualidade do ensino? Será que as iniciativas não estão dando certo? E porque não? Talvez um dos fatores seja o que significa realmente fazer alteração curricular. Será *apenas* alterar nomes de disciplina, mudar número de créditos, excluir ou incluir tópicos de ementas, estabelecer pré-requisitos, etc.? Estas atividades só terão sentido na medida em que se constituirem em atividades-meio e não em atividades-fim como tem ocorrido com freqüência. Quando tivermos definido onde chegar, aí então poderemos, com segurança, escolher o caminho menos custoso, mais econômico e, quem sabe, até mais curto!

Por onde começar?

Pretendo, ao invés de apontar caminhos, relatar o processo que iniciamos. De início tivemos uma preocupação e que tem, até hoje, nos orientado: caracterizar o processo de modificação curricular como um legítimo problema de pesquisa e para sua viabilização foram montados uma série de projetos, como pode ser visto na Tabela 2. Interessa-me mais particularmente discutir os objetivos dos referidos projetos. Na Tabela 3, estão agrupados em seis categorias de modo a facilitar a visão global dos 13 projetos, ora em andamento. As três primeiras categorias lidam com a caracterização das práticas profissionais (ensino e intervenção), dos perfis discente, da população e da instituição (estrutural e funcional), a quarta com os problemas da produção de conhecimento e dificuldades profissionais, a quinta com a atuação e avaliação da prática multiprofissional e a sexta com a análise de tendências.

Falta, entre os projetos em andamento, um dedicado à caracterização do corpo docente. Para a sua realização há necessidade de se iniciar um processo de avaliação docente. Como este é um ponto delicado e não pode se resumir a um simples projeto de pesquisa, preferimos não encaminhá-lo na atual conjuntura.

Os autores dos projetos são alunos com a supervisão direta de professores. Contamos hoje com alunos envolvidos diretamente nos projetos relacionados ao currículo. Em relação a este aspecto Weber afirma que o papel do estudante no processo de construção do conhecimento no Departamento em que está inscrito é fundamental. Para ela somente assim seria possível superar a situação de mero consumidor de um conhecimento já pretensamente elaborado e passar a compreender o processo de sua construção.

Nossa preocupação é e tem sido o envolvimento cada vez maior de alunos e professores de tal modo que possamos garantir a efetiva implantação do novo currículo, quando terminado. Para isso estamos construindo um amplo processo decisório. Todas as deliberações são tomadas a nível de Assembléia Geral do Curso. A Comissão de Modificação Curricular tem função apenas executiva e é formada pelos membros do Colegiado de Curso (10 professores e 10 alunos).

O envolvimento não se esgota a nível do curso e da Universidade. Todos sa-

Tabela 2 - Relação dos projetos de pesquisa em andamento (bolsas de iniciação à pesquisa).

Título	Orientador	Participantes
1. Caracterização do corpo discente do curso de psicologia da UFSC**	Ecy L. Barreto	Fernanda C. Lima Cláudia dos Santos
2. Avaliação da relação entre as áreas de conhecimento Biologia-Psicologia**	Carlos A. Ramos	Eraldo Palva Cláudia M. Nunes
3. Levantamento histórico do curso e do Dep. de Psicologia**	Emiliana da Silva	Wanderlei Brasil Aroldo C. Junior Sabrina Grechi
4. Psicologia, Ciência e Profissão: o ponto de vista dos profissionais**	José G. Medeiros	Simone Scheibe Sandra A. Bouvier
5. Currículos comparados de psicologia: Brasil x Américas Latina**	Marcos R. Ferreira	Henrique E. Filho Tânia M. Grigolo Fernanda Destri
6. O psicólogo de S.C.: quem é, o que faz e como avalia sua formação**	José Baus José Zaneli Rosa Geis	Célio V. Moraes

Continua

Tabela 2 - Continuação.

Título	Orientador	Participantes
7. A psicologia no ensino do 2º grau	José Baus	Luis Cardoso Dalmo S. de Sousa
8. Análise do atual currículo de psicologia da UFSC e como é concretizado	Marcos R. Ferreira	
9. O que está sendo produzido nas pesquisas em psicologia?	Marcos R. Ferreira	Henrique E. Filho Tânia M. Grigolo Fernanda Destri
10. O que fazem os psicólogos que não se enquadram na já anacrônica divisão clínica organizacional-escolar?		
11. Expectativa das demais áreas profissionais que tem interesse com a psicologia[1]	Marcos R. Ferreira	Jarline Moreira Ana Luiza Gern
12. Formação e atuação do psicólogo: levantamento bibliográfico	José G. Medeiros	Jane Martins Christiane Godoy Rafael Vilari
13. Um procedimento para identificar alternativas socialmente relevantes de atuação do psicólogo[1]	José G. Medeiros	Jane Martins Christiane Godoy Rafael Vilari

**Aprovado pelo Dep. de Apoio à Pesquisa (DAP)
[1] Sendo enviado ao Funpesquisa.

Tabela 3 - Agrupamento dos objetivos dos projetos de modificação curricular.

A. Caracterização das práticas de ensino e de intervenção	1. Caracterizar as práticas de intervenção junto à população 2. Identificar alternativas socialmente relevantes de atuação profissional 3. Caracterizar o estado atual do ensino de psicologia no 2º grau
B. Caracterização do perfil e de opinião do aluno e população	1. Caracterizar o perfil do estudante 2. Caracterizar sócio-economicamente a população 3. Identificar a opinião do estudante acerca das disciplinas biológicas 4. Identificar a avaliação do estudante acerca da relação entre as áreas biologia/psicologia
C. Caracterização estrutural e funcional da instituição	1. Verificar o funcionamento estrutural da instituição 2. Identificar a identidade do Departamento 3. Identificar a identidade do Curso
D. Levantamento de dados sobre produção de conhecimento (pesquisa), dificuldades profissionais e bibliografia sobre formação e atuação	1. Obter dados sobre o processo de produção de conhecimento de profissionais de psicologia 2. Obter dados sobre as dificuldades encontradas na vida profissional e o modo de superá-las 3. Localizar e divulgar fontes bibliográficas referentes à formação e atuação profissional
E. Atuação e avaliação da prática multiprofissional	1. Verificar a existência e possibilidades de participação do psicólogo em grupos multiprofissionais 2. Estabelecer critérios de análise e avaliação da prática multiprofissional 3. Identificar e descrever contribuições do psicólogo em equipes multiprofissionais
F. Montagem de banco de dados e análise de tendências	1. Elaborar banco de dados sobre currículos (nacionais e estrangeiros) 2. Analisar as tendências marcantes dos atuais currículos da região

bem das dificuldades de se implantar modificações estruturais. A recém-criada Articulação Nacional para a Melhoria do Ensino da Psicologia no País será, para nós, um mecanismo fundamental de pressão. Esperamos que, neste Congresso, o movimento nacional para a melhoria do ensino ganhe espaço e se articule efetivamente com a participação de todos incluindo cursos, associações, sindicatos e conselhos.

Referência:

Weber, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 5(2), 11-13, 1985.

O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA NA UnB

MARIZA MONTEIRO BORGES
Universidade de Brasília

A UnB, nos últimos três anos, investiu esforços na análise do ensino de graduação. Em 1986 foi criado o Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional - CADE - que tem promovido estudos neste sentido. Um dos trabalhos do CADE culminou com a proposta de Reestruturação do Ensino de graduação na UnB. O currículo da Psicologia na UnB, hoje, não pode ser analisado fora do contexto desta Reestruturação, uma vez que aí estão as bases filosóficas e estruturais do ensino de graduação daquela instituição.

Desta forma, tentarei explicar o que é a reestruturação do ensino na UnB para que tenhamos um referencial para discutir o currículo de Psicologia.

O ensino de Graduação na UnB é constituído de dois módulos: o Módulo Integrante do Curso e o Módulo Livre; ambos a serem desenvolvidos ao longo do curso. Essa é uma tentativa no sentido de evitar que a formação geral fique localizada no período inicial da vida acadêmica do aluno e evitar que haja uma separação entre a formação básica e a formação profissional, como acontecia com o básico geral, básico diversificado e ciclo profissional. E, ainda, eliminar, em termos curriculares, a dicotomia entre as grandes áreas do conhecimento: Ciências e Humanidades.

O Módulo Integrante do Curso engloba dois conjuntos de conteúdos: os da área de concentração e os das áreas conexas. A área de concentração abrange conteúdos singulares à área de conhecimento e de atuação predominantes no curso. A área conexa abrange conteúdos de outras áreas, os quais tem relação com a área disciplinar ou do campo de atuação profissional. "Este módulo constitui o espaço para a explicitação da singularidade disciplinar e da multidisciplinaridade na formação acadêmico-profissional própria do curso" (CADE-Proposta de Reestruturação do Ensino de Graduação - UnB - 1987).

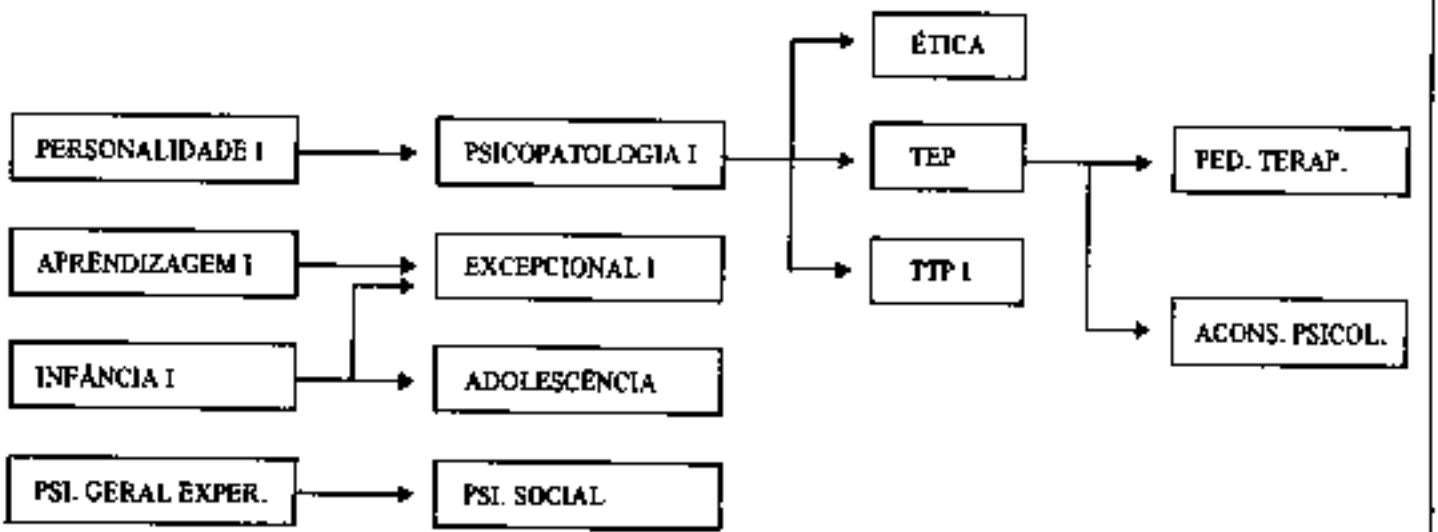
O Módulo Livre é o espaço de contato do aluno com qualquer área do conhecimento ou campo de atuação, abrangendo conteúdos que no estado atual do conhecimento não apresentam relação com o curso.

O Módulo Integrante do Curso é organizado na forma de um fluxograma-eixo que estabelece a sequenciação das disciplinas obrigatórias e a sequenciação desejável das disciplinas optativas. Este modelo estabelece o conceito de currículo semi-seriado. O fluxo do curso não preenche o número máximo de créditos por período, garantindo assim o espaço para o Módulo Livre e demais disciplinas optativas.

No primeiro momento, para operacionalização e implantação dessa nova

CURSO DE PSICOLOGIA - UnB

CADEIA DE PRÉ-REQUISITOS - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS



estrutura, tratou-se de organizar o currículo existente em consonância com a proposta da UnB e com a concepção de que o curso de Psicologia deve formar um profissional que domine o conhecimento sobre os processos psicológicos, que tenha uma postura crítica e científica frente aos fenômenos psicológicos e que seja capaz de produzir conhecimento. (Estes são objetivos que refletem a filosofia do Curso de Psicologia).

Neste momento, o curso de Psicologia tem um fluxograma de curso que totaliza 246 créditos (3.690 horas) dos quais 125 créditos (1.875) são obrigatórios e 121 créditos (1.815 horas) são optativos. Assim, dos 278 créditos (4.170 horas) que totalizam o curso de Psicologia, 246 fazem parte do fluxo de curso, 24 (144 horas) são reservados para o Módulo Livre e os 8 restantes são complementados por disciplinas optativas fora do fluxo. A cadeia de pré-requisitos estabelecida, tanto para disciplinas obrigatórias como optativas, limita-se à sequenciação lógica de conteúdo e é a menor que foi possível estabelecer.

Este fluxograma pode ser dito flexível, uma vez que não é extensa a cadeia de pré-requisitos e que o percentual de disciplinas obrigatórias se aproxima dos 50% (46%).

É importante ressaltar que este fluxograma, com a indicação de disciplinas optativas a serem cursadas em cada semestre do curso, indica a ocasião propícia para contato do aluno com determinados conteúdos, embora não obrigue o aluno a cumprir aquela sequência.

Ao ressaltar-se estes aspectos da estrutura do curso, apresenta-se somente os pontos favoráveis desta organização curricular. Não se considera que o currículo atual seja o ideal e por isso mesmo ele está sendo analisado para que possa ser aprimorado. A Comissão de Reestruturação Curricular do Instituto de Psicologia tem sido cautelosa para propor qualquer modificação, não se pretende fazer uma proposta curricular que cerceie o curso e o aluno e que possa levar à perda de algumas qualidades encontradas no currículo em vigor. Por outro lado, algumas vezes podem ser identificados no fluxograma e devem ser corrigidos. Há uma concentração de disciplinas de conhecimento geral nos primeiros semestres, o que representa um resquício do antigo básico geral. Alguns períodos intermediários estão sobrecarregados de disciplinas obrigatórias de formação básica da área de concentração, restringindo demasiadamente a possibilidade de diversificação curricular, por parte do aluno, naqueles períodos. Há ainda um outro problema, as disciplinas optativas, pertencentes ao fluxograma do curso, são entendidas como altamente recomendáveis e acabam ganhando "status" com relação às disciplinas não incluídas no fluxo. A demanda para oferta destas disciplinas tem sido superior à demanda para outras, não pertencentes ao fluxograma. Outro aspecto preocupante diz respeito ao pequeno espaço ocupado por disciplinas de domínio conexo.

O trabalho da Comissão de Reestruturação Curricular objetiva sanar as deficiências mencionadas e possibilitar uma flexibilidade ainda maior de escolha, por

parte do aluno, de disciplinas optativas que integrarão o seu próprio currículo. Neste sentido, pretende-se favorecer o contato do aluno com conteúdos específicos dentro do conjunto de disciplinas oferecidas por cada Departamento, tanto a nível da área de conhecimento como da atuação profissional. Isso poderá gerar, como já começa a acontecer, fluxogramas complementares ao fluxograma eixo do curso. Se isto de fato acontecer poder-se-á chegar a uma proposta curricular em si mesma diversificada e que promova também a diversificação a nível individual, isto é, o caminho percorrido por cada aluno na sua formação em Psicologia não será necessariamente o mesmo.

MESA REDONDA 5

ABORDAGENS QUALITATIVAS EM PESQUISAS

- Interseções das análises quantitativas e qualitativas.
  Zélia Maria Mendes Biasoli Alves

- O qualitativo e o quantitativo: oposição e convergência.
  Marli E.A. André

- Abordagens qualitativas em psicologia do desenvolvimento.
  Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

- Análise de discurso e pesquisa qualitativa.
  Ana Maria Nicolaci da Costa

INTERSECÇÕES DAS ANÁLISES QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI ALVES
Universidade de São Paulo

Gostaria de, ao coordenar essa mesa, estabelecer alguns pontos para discussão, trazendo à tona certos dilemas que o pesquisador costuma enfrentar e que tenta resolver tomando como referência pressupostos da Metodologia Científica e de Abordagens Conceituais.

O primeiro tema vincula-se ao que atualmente dá-se o nome da Psicologia da Cultura, ou ainda modelo psico-cultural em pesquisa, que implica em a Psicologia adentrar outras áreas e procurar assimilar abordagens conceituais e metodologias não desenvolvidas dentro das chamadas ciências naturais, que se constituiram, durante muito tempo, nos modelos em que ela se baseou.

O segundo tema prevê uma discussão de objetividade e subjetividade, estabelecendo-se um paralelo com a conceituação de quantitativo e qualitativo na Psicologia, ao longo do tempo.

Um terceiro tema prende-se a analisar a Metodologia Científica, enquanto estratégias específicas de pesquisa — observação, experimentação e entrevista — e a maneira como se costuma trabalhar nelas.

A este se vincula o quarto tema que levanta a problemática do enfoque indutivo (também dito empírico) que implica, em outras áreas da Psicologia, em uma valoração extremamente negativa do qualitativo.

O quinto tema para discussão relaciona-se à noção, que vigora em muitos contextos de que pesquisa qualitativa é intuitiva e rápida, implicando em coletas de dados apriorísticas e em análises assistemáticas.

O sexto e último tema refere-se a uma proposta de treinamento do estudante, ou do aprendiz, para levá-lo a trabalhar em pesquisa na Abordagem Qualitativa.

Discussão dos Temas

Fundamentalmente dentro da área da Psicologia Social, começou a aparecer para os pesquisadores uma necessidade de buscar outras formas de coletar e interpretar dados nas pesquisas, de tal modo a conseguir maior abrangência do significado deles, ao visualizar o comportamento do indivíduo num determinado momento sócio-histórico-cultural.

Se por um lado, as descrições minuciosas e objetivas do enfoque da aprendiza-

gem social trouxeram uma grande contribuição para a análise e compreensão do comportamento, por outro, cada vez um número maior de pesquisadores começou a identificar a necessidade de abordar aspectos importantes do social não levados em conta até então pela Psicologia. Foi acontecendo, assim, uma aproximação gradual com a Antropologia, a Sociologia, na tentativa de verificar como elas lidam com determinados assuntos, e ao mesmo tempo o repensar o comportamento, contextualizando-o em função do momento, buscando uma visão da sua evolução no sentido histórico.

Do ponto de vista de uma análise de influências, a Psicologia não poderia se aproximar de outras disciplinas, tomar conhecimento e de certa forma assimilar ou apreender a maneira como se trabalha nelas, sem gerar um processo (em determinadas áreas) de alteração das suas estratégias de pesquisa. E isto nem sempre acontece de modo mais elaborado, pelo contrário, tem sido rápida demais e pouco estudada.

Assiste-se então a uma série de questionamentos na Psicologia que atingem o campo metodológico, no que tange ao valor desses trabalhos de pesquisa que estão numa linha intermediária que tem a contribuição de várias disciplinas; atingem o campo do corpo de conhecimentos psicológicos, ao defrontar o objeto de estudo dessa área com análises mais ricas e abrangentes; e por fim, até a maneira como a Psicologia procurou (e procura ainda) se posicionar. Uma ciência dentro dos moldes das Físicas e Naturais? Outra espécie de disciplina? Ou ainda, uma ciência sim, mas de acordo com parâmetros em alguns pontos semelhantes e em outros diversos dos constantes das Físicas e Naturais?

Não há dúvidas de que a Psicologia durante um longo período se ateve primordialmente ao modelo de ciência vinculado ao das Físicas e Naturais. Daí decorreu uma priorização e valorização excessiva da experimentação e a colocação de críticas acentuadas a outras estratégias de pesquisa – observacionais ou baseadas no relato verbal.

Houve uma espécie de "esquecimento" de que não existiria uma estratégia de pesquisa boa ou ruim em si mesma, mas que o seu valor dependeria da adequação entre o problema a ser estudado com a forma de abordá-lo.

Em função desse último raciocínio fica evidente que foi principalmente na área do comportamento social que surgiu a necessidade de buscar outras formas de trabalhar, uma vez que o controle de variáveis é com muita freqüência impensável e a experimentação fica comprometida.

Em princípio a Psicologia abriu um campo para a estratégia observacional, aceitando-a como "científica" na medida em que se aproximasse dos padrões da Experimental, o que acarretou rigidez, reducionismo e pesquisas sem preocupação com a validade. Por outro lado, as coletas de dados eram cuidadas ao extremo quanto à fidedignidade e os observadores bem treinados, mas os projetos ficavam vazios de conteúdo. Levou certo tempo para que o enfoque etológico deixasse de ser atribuído a um número muito restrito de pesquisadores, interessados em padrões "inatos" de

comportamento, e viesse a ser difundido e aceito mais amplamente nos meios acadêmicos como capaz de fornecer questões importantes, métodos adequados e interpretações novas e bem fundamentadas.

Sem dúvida que se precisa em Psicologia de estratégias de pesquisa que dêem conta de ajudar na "compreensão" do objeto de estudo, visto de forma mais globalizada, inserido na realidade e contexto.

Reaparece pois a questão da Psicologia como ciência, ligada agora à idéia de objetividade e fidedignidade.

Será que ser ciência significa que se tenha que trabalhar até à exaustão apenas no "objetivo", eliminando de vez qualquer possibilidade de entrada no "mundo dito subjetivo"? E quais são os limites entre um e outro? Como cada um se define? E as estratégias como se comportam frente a eles?

É comum, ao aproximar ou contrapor estratégias de pesquisa, estabelecer paralelos mostrando vantagens e desvantagens fundamentadas na "cientificidade" dos dados que provêem, igualando esta noção à de objetividade.

A *Observação*, tanto no enfoque etológico quanto no experimental, carrega muito a bandeira do "objetivo" e portanto traz em seu bojo a idéia de quantificação, o que dá certa segurança aos pesquisadores.

Já a *Entrevista*, principalmente a semi ou a não estruturada, que tenta resgatar o discurso do sujeito e levar em conta a dinâmica da "conversa", incorpora uma noção mais próxima da subjetividade (depende do relato oral) e da apreensão da qualidade.

Nada mais simplista e pouco verdadeiro do que esta contraposição. Sob o rótulo de "dados objetivos" a Observação pode mascarar muita coisa. Por exemplo, quando se trabalha com alunos, procurando definir e distinguir o que é observar do que é inferir (o que é a percepção através dos órgãos do sentido e por outro lado o que é a impressão que o comportamento causa no observador, a quantificação e explicação dele), se se lida com extremos bem opostos fica fácil separar esses dois processos. Entretanto, em situações concretas em que se deve observar e registrar o que ocorre, um pesquisador atento percebe que os limites entre o objetivo (ação) e o subjetivo (percepção qualificada ou explicada da ação) são muito pouco claros.

Além disso, o observador é sempre um editor: aquele que transforma o comportamento do sujeito em uma linguagem e em um sistema de registro. Para cumprir sua tarefa o pesquisador que trabalha com observação, nesse primeiro momento, tem que definir que tipo de recorte vai fazer no fluxo de comportamento do sujeito, e isto vem determinado pelos objetivos do seu trabalho, o que por sua vez foi condicionado pela abordagem conceitual que adota.

Diz-se-ia que o pesquisador-observador "recorta" a realidade (o fluxo contínuo de comportamentos dos seus sujeitos) segundo significados e funções que "vê", "percebe" e então "atribui" às ações. Portanto ele edita a realidade, e ao fazê-lo traz

consigo toda a sua bagagem de vivências, conhecimento e pressupostos teóricos, e porque não dizer, até de hipóteses não formalmente explicitadas.

Vem a seguir o momento da análise de dados. É necessário, quando se trabalhou com Observação, elaborar sistemas que permitam agrupar os dados obtidos (que em geral são numa quantidade muito grande). Novamente se vai oscilar entre critérios de classificação objetivos e os que levam em conta a inferência (quer da intenção do ator, quer a do efeito no ambiente) e que vão possibilitar, pelo processo de qualificação e explicação, apreender o significado e se aproximar mais da "compreensão" do que se estuda.

Nesse momento da análise então, o pesquisador vai muito mais acentuadamente buscar nos dados uma demonstração das suas idéias.

Essa dissecção do que acontece ao longo do trabalho com Observação mostra quanto os dados vêm eivados de qualitativo e de critérios subjetivos.

Que se dirá então quando o que o pesquisador pretende captar são os sentimentos, avaliações, atitudes e valores subjacentes ao comportamento e que aparecem na forma de relato oral dos sujeitos?

É evidentemente fácil verificar que aqui se busca um tipo de informação que não é possível de ser obtida observando e experimentando, o que não precisa significar que não haja rigor metodológico em pesquisas com entrevistas, nem critérios a serem cumpridos para garantir fidedignidade e validade de dados.

O entrevistador (pesquisador) não é neutro: ele vai entrar em contato com o sujeito e se relacionar com ele de uma maneira toda particular. Vai conversar, perguntar, ouvir, manifestar em suas atitudes uma série de dicas para que o sujeito também o interprete e se disponha ou não a lhe fornecer dados que pertencem a si e que sem a sua verbalização não terão condições de "existir".

Mas, insistir numa distinção entre o valor da observação e de entrevista baseado na neutralidade pode falsear o problema da objetividade x subjetividade ou a sua relação com quantificação e qualificação, e o valor da pesquisa, porque o observador também não é neutro, ele carrega para a situação toda sua bagagem e uma gama de expectativas.

Talvez ele devesse mudar a direção das questões que se faz e perguntar se pesquisar em psicologia exige que o pesquisador seja alguém totalmente alheio à realidade que investiga. Daí se continuaria indagando se isto é possível ou contraditório com um aspecto básico do trabalho do cientista que é seu envolvimento apaixonado com os problemas que estuda. E se terminaria por questionar se as dúvidas não deveriam recair na forma como o pesquisador trabalha numa estratégia de pesquisa tanto na coleta quanto na análise de dados, da sua maior ou menor competência e seriedade.

Pode-se retomar um primeiro ponto e salientar que a Psicologia não tem como negar a complexidade de seu objeto de estudo. Portanto ela não pode reduzir toda e qualquer pesquisa científica a análise do observador neutro aliada a do experimentador

preciso no controle de variáveis. Em algumas áreas sim, em certos campos, sem dúvida, mas não sempre.

Então é preciso redimensionar a discussão sobre quantitativo e qualitativo.

Quantitativo, tradicionalmente é o observável (portanto o objetivo) e portanto o mensurável; mas, já se discutiu há pouco que a quantificação vem calcada na abordagem conceitual do pesquisador, o que significa que ela é apenas uma forma entre uma infinidade de outras, de expressar a realidade (o comportamento).

O qualitativo, por sua vez, passaria pelo observável mas iria além dele, ao estabelecer inferências (qualificando, atribuindo significados e interpretando o comportamento), e não teria assim uma forma mais imediata de ser mensurado, e sim uma mais mediata.

Assim, quantificar ou qualificar dependeria de todos os passos que o pesquisador deu, e da sua adequação, desde o momento em que identificou seu problema de estudo, e do o quê pretende extrair de seus dados.

As perguntas da página anterior são válidas. Quando se trabalha de forma indutiva, buscando apreender o que significam as informações (quer de relatos ou observadas) que se obteve, é preciso não ter qualquer tipo de pressa e menos ainda de falta de treinamento.

Admite-se atualmente que o trabalhar de forma objetiva, optando por uma quantificação imediata seja um primeiro passo que o aprendiz necessita dar e nele permanecer certo tempo para se tornar "expert" antes de querer alcançar vôos maiores. Por que isto?

Porque a pesquisa na abordagem qualitativa, e que inclui uma análise nesses moldes, é muito mais exigente. Ela requer um pesquisador experiente (dentro da área, com a literatura pertinente e com diversas formas de abordar os dados), um gasto de tempo muito grande e a condição de um trabalho artesanal e criativo.

Por outro lado, treinar dentro de padrões de limites bem definidos e ensinar a detectar e usar critérios e técnicas objetivas de coleta e análise de dados é muito mais factível com um estudante inexperiente, e dá bons resultados. Enquanto que a partir da pesquisa qualitativa pode significar levar o aprendiz não identificar a necessidade de rigor metodológico e a assumir a falsa idéia de que este é um tipo de pesquisa que se faz rápido, sem seguir normas, bem ao sabor do momento e que analisar os seus dados basta levantar algumas impressões primeiras, sem precisar de elaborações.

É fácil concordar que este é o quadro do "achismo", que fica distante de gerar um conhecimento crítico da realidade, em qualquer que seja a disciplina.

Talvez soe muito pretensioso, mas a análise do valor das pesquisas na abordagem qualitativa parece passar necessariamente pela da experiência do pesquisador, que será mais ou menos capaz de "apreender e recortar a realidade", comunicar à comunidade científica os seus "dados" e levá-la a uma nova reflexão. Portanto, muito mais do que a pesquisa com resultados quantificados (e até estatisticamente tratados), a quali-

tativa "extrai" do pesquisador sua visão de mundo passada pelo crivo do contato e impregnação pelos dados.

Dir-se-ia que se estabelece um processo de interação entre o pesquisador que movido por um conjunto de idéias vai à realidade comprovável e a linguagem dos dados que transmite a ele (que falam por si sós) de volta fatos novos e velhos, importantes e desinteressantes, que ele precisa assimilar, trabalhar e que o levam a reformular ou afirmar suas "hipóteses" anteriores.

Assim, trabalhar dessa forma indutiva vai significar, sem dúvida, que um pesquisador se disponha a gastar muito mais tempo se ele pretender fazer uma análise qualitativa do que se quiser quantificar. Ele vai precisar de debruçar sobre os seus dados, um número imenso de vezes, em leituras freqüentes para conseguir "extrair" deles informações sérios e relevantes.

Finalizando, e ao mesmo tempo, aluindo a discussão, gostaria de colocar que a tentativa de oposição entre quantitativo e qualitativo não parece ter, nesse momento, um grande significado, ainda que até certo ponto tenha sido produtiva porque levou os pesquisadores a estudarem a questão e esclarecerem vários aspectos metodológicos. Mas o que sobressai destas análises é que o qualitativo tem o quantitativo subjacente a ele e vice-versa, e as distinções são muitas vezes difíceis e inapropriadas.

O QUALITATIVO E O QUANTITATIVO: OPOSIÇÃO OU CONVERGÊNCIA?

MARLI E.A. ANDRÉ
Universidade de São Paulo

I. Por onde anda o debate

Em primeiro lugar eu vou tentar situar como eu vejo hoje o debate quantitativo-qualitativo, levando em conta, evidentemente, a minha condição de pesquisadora na área de educação. Uma afirmação bastante genérica que se pode fazer é que existe uma tendência para a defesa da "pesquisa qualitativa", ao mesmo tempo em que há uma rejeição da "pesquisa quantitativa". Mas o que é chamado de pesquisa "qualitativa" é uma postura alternativa de pesquisa que aparece em oposição à pesquisa quantitativa — a uma certa pesquisa quantitativa — a uma certa pesquisa quantitativa — que se identifica com uma concepção positivista de conhecimento.

Num primeiro momento, pois, defender o enfoque qualitativo implicou em criticar uma perspectiva de conhecimento e propor um outro modelo que se poderia caracterizar como idealista-subjetivista. Passa-se de um polo em que a realidade existe independente do indivíduo e a investigação é uma atividade neutra, para um outro polo que concebe a realidade como um produto da mente humana, onde não há separação entre investigador e objeto investigado e onde fatos e valores são considerados inextricavelmente interligados.

Estes dois modelos configuram as perspectivas positivista e idealista de ciência e parece que advém desta discussão (positivismo x idealismo), a origem do debate quantitativo-qualitativo na pesquisa o que talvez explique, pelo menos em parte, as posições dicotômicas que geralmente orientam estas discussões.

Ao lado disso, o tratamento simultâneo de questões de natureza epistemológica e de questões técnicas (Posso usar dados quantitativos no estudo de caso etnográfico?) que tem permeado este debate, tem dificultado a reflexão no sentido de explicitar as contribuições específicas de cada abordagem.

Um problema bastante sério que eu vejo aqui é o uso dos termos "qualitativo" e "quantitativo" para indicar diferentes formas de pesquisa. Estes termos estão muito associados com a especificação das técnicas de coleta e no momento em que são usados para designar posturas filosóficas, eles sem dúvida provocam mais incompreensões do que explicitações.

É comum encontrarmos trabalhos que se definem como "pesquisa qualitativa" simplesmente por não usarem dados numéricos (neste caso qualitativo = não

quantitativo) ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação. Encontramos também, sob esta denominação, uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde o trabalho de campo etnográfico ou o estudo de caso até o estudo clínico ou a pesquisa-ação. Acho que esta abrangência não é benéfica para o caminhar da pesquisa, porque ela distorce, camufla, confunde.

Nesta mesma linha o uso do termo "pesquisa quantitativa" para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Se, por exemplo, eu faço um trabalho de pesquisa, focalizando os alunos que frequentam os cursos de formação de professores do período noturno, visando conhecer quem são estes alunos, eu posso utilizar dados quantificáveis, como idade, nível sócio-econômico, trajetória escolar, tipo de atividade profissional e nem por isso eu faço uma leitura positivista dos dados que tenho nas mãos. Nem por isso eu vou afirmar que os instrumentos de coleta são neutros, sem erros, ou que o método de amostragem me permite generalizar os resultados rigidamente para a totalidade. Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos mas na análise que faço destes dados, estará sempre presente o meu quadro de referência, a minha postura e portanto a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas pelos meus valores, minha postura teórica, minha concepção de mundo. Ao reconhecer esta marca dos valores do pesquisador no objeto pesquisado eu me distancio de uma postura positivista, muito embora eu esteja trabalhando com a quantificação.

É por este motivo que eu considero inadequado utilizar os termos "pesquisa qualitativa" e "pesquisa quantitativa", seja para definir diferentes posturas teóricas frente ao conhecimento (subjetivista e interacionista x objetivista), seja para identificar tipos variados de estudo (etnográfico, histórico, clínico, participativo) que podem se apoiar em diferentes matrizes epistemológicas.

Eu reservaria os termos "qualitativo" e "quantitativo" para diferenciar técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa desenvolvida: experimental, descritiva, histórica, "survey", participante, participativa, etc.

II - Oposição ou Convergência?

Uma vez situadas estas questões mais gerais eu retorno à pergunta central do trabalho, servindo-me para isto de algumas idéias contidas num texto publicado por Smith e Heshusius (1986) que traçam uma história do debate quantitativo-qualitativo. Situam a origem do debate no final do século XIX, com o desenvolvimento da abordagem interpretativa na pesquisa social, em oposição ao positivismo e afirmam que do ponto de vista da pesquisa educacional esta trajetória envolve três fases. A primeira,

que perdurou até recentemente, se caracterizaria pela oposição, pela defesa das diferenças tanto nos pressupostos quanto nos procedimentos das duas abordagens. A segunda fase, segundo eles, foi muito curta e se caracterizaria pela coexistência pacífica das abordagens. Na terceira fase, a atual, haveria uma preocupação mínima com os pressupostos e muito interesse pela combinação de técnicas, podendo se caracterizar por uma atitude geral de compatibilidade, de cooperação mútua.

Os autores lamentam esta evolução e concluem que um debate tão importante sobre as diferenças paradigmáticas entre as duas abordagens não pode ser encerrado, sob pena de que a abordagem qualitativa venha a ser capturada pela quantitativa. Segundo estes mesmos autores é importante que este debate continue porque ele traz em seu bojo importantes questões como o objetivismo x relativismo, envolve discussões sobre o critério de verdade no trabalho científico e sobre o valor dos resultados da pesquisa.

Da mesma forma que estes autores, acredito que devemos continuar a nossa discussão para que possamos chegar talvez a uma "via média", que certamente não implicará nem no ecletismo nem na captura de uma abordagem pela outra. Exigirá sim uma definição de posturas e a continuação do diálogo já iniciado.

Acho que este debate do quantitativo-qualitativo é importante na medida em que ele suscita questões epistemológicas, isto é, questões sobre "o que e para que conhecer, o que é ciência, o que se entende por conhecimento científico, qual a postura do investigador frente ao conhecimento.

Neste sentido, considero que temos ainda uma longa caminhada pela frente, onde deveremos enfrentar questões do seguinte tipo: O que pode ser considerado válido/verdadeiro dentro do enfoque qualitativo de pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Quais os critérios para se julgar uma "boa" pesquisa "qualitativa"?

O que parece importante é que procuremos fazer esta discussão sem nos atermos especificamente aos parâmetros de cientificidade definidos numa perspectiva tradicional de pesquisa que são a objetividade, a validade, a fidedignidade, a definição operacional de termos.

Também parece essencial que consigamos ultrapassar a polêmica da compatibilidade das técnicas para focalizarmos questões muito mais relevantes de metodologia (que por sua vez se refere a uma postura epistemológica). Enquanto persistirem estas confusões entre método entendido como técnica de coleta e metodologia que diz respeito aos pressupostos lógicos que orientam as técnicas, nossa busca ficará muito difícil.

Segundo Smith e Heshusius a confusão entre método como lógica de justificação e "como fazer" possibilitou que se chegasse a posições equívocas a respeito da compatibilidade das duas abordagens. Se se considera os pressupostos e suas implicações lógicas (concepção do real) fica claro que as duas perspectivas não partilham de

concepções comuns quanto a validade, fidedignidade e quanto ao papel das técnicas no processo de pesquisa e de interpretação dos resultados. Os mesmos autores explicam: a perspectiva quantitativa aspira à certeza, à idéia de correspondência com a realidade e o uso de certas técnicas vai permitir chegar a esta certeza. Na perspectiva qualitativa, a pesquisa é um processo sem fim de interpretar a interpretação dos outros. Tudo o que se pode fazer é comparar uma descrição com outras descrições, escolhendo alguma como válida porque ela faz sentido, dados os interesses e propósitos de cada um.

Assim, poder-se-ia concluir dizendo que do ponto de vista das técnicas de coleta, a convergência é possível e não raro desejável para que se possa chegar a uma aproximação do real que se pretende conhecer. No que se refere aos pressupostos ou à lógica que preside o uso destas técnicas, a convergência parece não só indesejável, mas sobretudo impossível. Em um caso temos um processo de pesquisa orientado por uma lógica formal, que se caracteriza por uma concepção linear de conhecimento. Em outro, temos uma lógica conceitual que se insere numa perspectiva dinâmica de conhecimento e a incompatibilidade entre elas parece evidente.

Referência:

Smith, J.K. e Heshusius, L. Closing Down the Conversation: the End of the Quantitative-Qualitative Debate. *Educational Researcher*, *15*(1), 1986.

ABORDAGENS QUALITATIVAS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
Universidade de São Paulo

A discussão acerca de abordagens qualitativas em pesquisa tem sido cada vez mais frequente não apenas nas ciências humanas e sociais mas igualmente nas chamadas ciências da Natureza. Para discutirmos o tema proposto, creio ser necessário, inicialmente, apresentar alguns pontos acerca de como a questão quantidade x qualidade está sendo colocada hoje no domínio da ciência em geral, relacionando-os com algumas posições teórico-metodológicas contemporâneas em Psicologia do Desenvolvimento.

Tomaremos, como elemento para reflexão, a conferência do Prof. Boaventura de Souza Santos, da Universidade de Coimbra, no Instituto de Estudos Avançados da USP. Segundo Santos (1988), o modelo que preside a ciência moderna nega o caráter de racionalidade a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (p. 48). Historicamente, tal modelo constituiu-se a partir do racionalismo Kantiano, do empirismo baconiano, condensando-se no positivismo oitocentista (p. 52). O conhecimento científico, no paradigma vigente, constitui um conhecimento que aspira a formulação de leis à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. Privilegia a causa formal, o *como* funcionam as coisas, em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. Tem como pressuposto teórico as idéias de ordem e de estabilidade do mundo, e de que o passado se repete no futuro, traduzindo uma visão de mundo determinista-mecanicista (p. 51). Em tal modelo, conhecer significa quantificar e o método científico assenta-se na redução da complexidade do fenômeno, dividindo-o em elementos para poder determinar relações sistemáticas entre os mesmos.

Segundo o Prof. Santos, o modelo mecanicista foi assumido pelas ciências sociais em duas vertentes. Uma declara não haver diferença qualitativa entre fenômenos naturais e sociais, sendo que os últimos deveriam ser reduzidos às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis de modo a se obter um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. Outra reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção em relação à natureza. Daí advogar metodologias qualitativas, ao invés de quantitativas, para obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo. Contudo, apesar de apontar alguns sinais da crise no modelo de racionalidade científica, a segunda vertente ainda partilha de uma visão mecanicista (Santos, 1988, p. 53).

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade

de condições sociais e teóricas. Em especial, ela é gerada pelo grande avanço na construção de conhecimentos que proporcionou. Novo paradigma vai sendo então construído. O tempo e o espaço absoluto propostos por Newton deixam de existir. Segundo Einstein e Heisinbery, ainda não conhecemos o real senão a nossa intervenção nele. Daí que: 1º) só podemos aspirar a resultados aproximados, probabilísticos; 2º) a totalidade do real não se reduz à soma das partes observadas e medidas; 3º) há um continuum entre sujeito e objeto (Santos 1988, p. 54).

Os conceitos de lei e de causalidade a ela associados são questionados e perdem sua hegemonia. A causalidade é entendida como uma das formas de determinismo, tendo por isto um lugar limitado, embora insubstituível, no conhecimento científico. Sucessivamente, a noção de lei passa a ser substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo, de processo (Santos, p. 57)

A noção de rigor científico foi igualmente questionada porque, ao ser fundado no rigor matemático, ele desqualifica, objetualiza, degrada e descaracteriza os fenômenos ao quantificá-los. Defende-se então que os limites do conhecimento científico são qualitativos desde que a própria precisão quantitativa do conhecimento é estruturalmente limitada e a experiência rigorosa é irrealizável. (Santos, 1988, p. 58).

No paradigma emergente de ciência, os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas, importando mais as relações entre eles. Cada vez mais as teorias introduzem na matéria os conceitos de historicidade, de processo, de liberdade, de autodeterminação e até de consciência. À medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades, colocando a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo. Com isso, nos diz Santos (1988, p. 63), não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do *jogo* entre partículas, ou a biologia nos fale do *teatro* molecular ou ainda a química, da *biografia* das reações químicas.

Estes pontos nos remetem à pensar na historicidade, da própria psicologia, construída no bojo do desenvolvimento das sociedades ocidentais, traduzindo visões de mundo dominantes e ênfases em determinadas necessidades de conhecimento tecnológico, ou seja, expressando opções políticas.

Discutindo a Psicologia a partir do novo paradigma apontado, temos observado crescente preocupação com o exame de processos de desenvolvimento, ao invés de estudar apenas o produto do mesmo. É nesta ótica que a oposição qualidade x quantidade pode ser investigada.

Segundo Valsiner e Benigni (1986), a Psicologia da criança foi, em grande parte, construída com base nas asserções que influenciaram as culturas ocidentais no último século. Com isto, a Psicologia padece de uma miopia cultural, capaz de melhor captar os aspectos estáticos do mundo. Falta-lhe a compreensão de que o fenômeno psicológico resulta da natureza de sistema aberto dos organismos, que são interdependentes de seus ambientes, o que torna imprevisível o curso futuro. Daí que o único modo teoricamente concebível para explicar os processos de desenvolvimento é estudar os

processos de troca ocorrendo entre o organismo individual e seu ambiente no curso do tempo, ou seja, as relações que se estabelecem entre a criança e seu sistema de significados, culturalmente mediado.

Valsiner (1987, p. 7), procurando distinguir perspectivas desenvolvimentistas de perspectivas não-desenvolvimentistas, coloca que a Psicologia do Desenvolvimento deve buscar revelar as regras e leis que subjazem a transformação dos processos psicológicos no indivíduo em ambientes culturalmente estruturados.

O comportamento dos indivíduos em determinadas condições ambientais deve ser estudado como eventos interdependentes, buscando reter a sequência temporal presente no fenômeno, ao invés de realizar contagem de comportamentos. Em suma, o pesquisador deve ser sensível ao aspecto dinâmico do comportamento, captando suas formas de ser e de modificar-se considerando evidentemente certos recortes, traçados para evitar a ênfase limitada nas mudanças, como limitações temporárias, como referencial para ancorar o estudo do desenvolvimento.

A variabilidade entre os comportamentos e situações não é, nesse prisma, entendida como fonte de erro, mas como indicador de processos que podem gerar uma variedade de resultados. Isto envolve a idéia de que a generalidade evidencia-se mais na variabilidade do que na uniformidade de comportamentos e pensamentos.

Para Valsiner (1987), o objetivo de uma pesquisa não é documentar, precisamente, quantas vezes uma certa categoria de comportamento ocorreu, mas incorporar tantas categorias quanto possível, provendo uma teoria mais compreensível e que pode, mais tarde, ser testada estatisticamente. O dado não é, pois, considerado como algo absoluto mas como resultado da transformação da "realidade empírica" de acordo com uma teoria implícita ou explícita. Resulta do processo de construção social do investigador.

Criticando a descontextualização das noções de causalidade sistêmica e direta, Valsiner (1987) propõe a noção de causalidade catalizada, que introduz o papel do contexto necessário para que as relações causa-efeito estejam presentes. Os próprios agentes catalizadores não produzem os efeitos e não dirigem pontos do sistema causal. Contudo, sua presença é necessária para que o resultado emerja como um resultado do trabalho do sistema causal.

Compreender a construção de teorias como um processo de pesquisa em andamento, força o pesquisador a ser consciente da construção de categorias e desenhar relações que seriam continuamente sujeitas à transformações e refinamento. Com isto, a abertura para novos dados é preservada.

Na tentativa de trazer para a Psicologia do Desenvolvimento a mesma preocupação com o estudo das transformações que ocorrem no comportamento da criança, temos definido alguns pontos sobre o que seria uma metodologia adequada para análise de interações entre crianças.

Sendo o desenvolvimento da criança considerado como fruto de ações parti-

lhadas, a análise deve considerar a ação dos diversos participantes no aqui-e-agora da situação, de modo a resguardar a emergência e a ocorrência do fluxo interacional. Para tanto é preciso olhar as seqüências interacionais criadas pelos participantes, buscando compreender os significados das várias "cenas" continuamente construídas por eles. A própria interação é a unidade significativa. Nessa visão processual é necessário considerar a ação, a emoção e a cognição como elementos indissociáveis.

As crianças, devem ser observadas por um período de tempo longo o suficiente para se apreender a continuidade do seu desenvolvimento, os processos de transformações ocorridos, e não estados estáticos, que apontam modificações no comportamento e na forma como interagem as crianças mas não as explicam. Além disso, as situações em que as crianças são observadas devem ser as mais próximas possíveis de seu contexto habitual de desenvolvimento. É nele que perguntas devem ser feitas e respondidas pelos pesquisadores numa primeira etapa. Posteriormente, estudos experimentais poderão ser efetuados.

Referências:

Santos, B.S. "Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna". *Estudos Avançados* 2(2):46-71, 1988

Valsiner, J. & Benigni, L. "Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development". *Developmental Review* (6) 203-223, 1986.

Valsiner, J. "*Culture and Development of children's action. A cultural historical theory of developmens psychology*. New York. John Wiley e Sons, 1987.

ANÁLISE DE DISCURSO E PESQUISA QUALITATIVA

ANA MARIA NICOLACI-DA-COSTA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Embora alguns autores (ver, por exemplo, Orlandi, 1987; Pêcheux, 1982; Possenti, 1988) venham encarando a análise de discurso como uma disciplina ou campo de saber, uma inspeção da literatura mostra que esta concepção não é a única possível.

A literatura sobre a análise de discurso mostra uma enorme fragmentação. Tal fragmentação deve-se, em parte, às diferentes áreas de saber (como, por exemplo, a lingüística, a análise literária, a sociologia, a ciência política, a educação, a psicologia, etc.) que lidam com diferentes tipos de discurso, quer como objeto de estudo (como, por exemplo, uma obra literária), quer como instrumento de trabalho (como, por exemplo, questionários ou entrevistas).

Uma segunda razão para esta fragmentação é a variedade de objetivos (que não necessariamente respeitam as fronteiras disciplinares clássicas) com os quais uma análise de discurso é efetuada: análise da ideologia, análise dos processos mentais envolvidos na produção e compreensão de um discurso, análise de processos psicológicos inconscientes, etc.

Mas, talvez a principal causa desta fragmentação possa ser encontrada na postura adotada pela maior parte dos analistas de discurso frente às condições de produção e compreensão de um determinado discurso

E aqui cabe uma explicação Enquanto que nas teorias lingüísticas adotadas até as últimas décadas (como, por exemplo, as originárias do Estruturalismo de Saussure ou do Gerativismo de Chomsky) abstraía-se o discurso (ou unidades deste) de seu contexto de produção, nas abordagens mais recentes procura-se situá-lo cada vez mais pormenorizadamente neste contexto (a este respeito ver, por exemplo, Brown e Yule, 1983; Fowler *et al.*, 1979; MacDonell, 1986; Pêcheux, 1982).

Esta postura mais recente enfatiza que um discurso (qualquer tipo de fala oral ou escrita) é sempre produzido por um falante/escritor (ou falantes/escritores) específico(s) para um ouvinte/leitor (ou ouvintes/leitores) também específico(s) em contextos com características particulares. Assim sendo, fecham-se as portas a abstrações, pois falantes, ouvintes e contextos são sempre particulares e singulares.

A conseqüência imediata desta nova postura é a de que os saberes tal como constituídos nos dias de hoje começam a se mostrar insuficientes para lidar com toda a gama de variáveis envolvidas numa análise de discurso. Segue-se um breve exemplo.

Muitos vêem a análise de discurso como uma das ramificações da lingüística

que procura dar conta da produção e compreensão de unidades que vão além dos limites de palavras, expressões ou frases (ver Brown e Yule, 1983).

Esta concepção, que, tal como colocada, não criaria nenhuma dificuldade para as ciências da linguagem, deixa, no entanto, entrever um de seus limites quando o discurso é colocado em seu contexto de produção extra-lingüístico. Isto porque não é preciso dizer que a lingüística não tem instrumentos próprios para levar a cabo uma análise de contextos sociais, devendo o pesquisador, para tanto, recorrer explicitamente a disciplinas vizinhas (como, no caso à sociologia; ver Possenti, 1988).

E faltam à lingüística outros instrumentos. Se a finalidade de se analisar um discurso for, por exemplo, a de identificar processos mentais, o pesquisador deverá recorrer à psicologia ou a outras ciências da cognição. Já se o objetivo for o de tornar visível a ideologia que informa um determinado discurso, o pesquisador deverá enveredar pelas ciências sociais e políticas. Segundo Possenti (1988), nestes casos a lingüística deve recorrer a teorias oriundas de outras disciplinas como *teorias auxiliares*.

É preciso, no entanto, salientar que não é somente a lingüística que se mostra insuficiente para lidar com a complexidade de um discurso contextualizado. Este limite será encontrado, embora diferentemente, em cada uma das disciplinas das ciências humanas e sociais que lidam com material discursivo (às outras disciplinas poderão, por exemplo, faltar recursos lingüísticos para efetuar uma análise de discurso).

Na realidade, antes de entrar no caso que nos interessa mais de perto, ou seja, o da psicologia, gostaria de avançar um pouco mais meu raciocínio. Diria que à maior parte das ciências humanas e sociais faltam não somente os recursos lingüísticos para lidar com material discursivo mas a *própria consciência de que o que muitas vezes se faz nada mais é do que uma análise de discurso intuitiva*.

Somos, todos nós — pesquisadores, lingüistas, cientistas sociais ou não — excelentes analistas de discurso. Todos sabemos como interpretar o que nos é dito em função não somente das formas lingüísticas utilizadas, mas também em função de quem disse o que, quando e onde. E, se sabemos interpretar os mais variados discursos aos quais somos expostos em nosso dia-a-dia é porque possuímos categorias, oriundas de nossa visão de mundo (que não deixa de ser uma espécie de teoria inconsciente), que nos permitem fazê-lo.

O problema é que ao passarmos do domínio do cotidiano para o domínio acadêmico parecemos nos esquecer desta nossa fantástica capacidade interpretativa. Isto é, cremos estar muitas vezes fazendo uso de instrumentos (como questionários e principalmente entrevistas) de forma neutra sem nos darmos conta do quanto lançamos mão desta nossa capacidade de ir muito além daquilo que é expresso numa frase, palavra ou expressão.

O que quero dizer é que nas ciências sociais e humanas lidamos quase sempre com material discursivo quer como instrumento de trabalho (teorias, categorias de análise, modelos conceituais, entrevistas, questionários, inventários, etc.), quer como

objeto de estudo (como, por exemplo, aquilo que é coletado através de entrevistas, questionários, sessões terapêuticas, documentos, etc.). Só que, diferentemente da lingüística lidamos com este tipo de material sem nos conscientizarmos de que ele é, antes de mais nada, lingüístico. Assim sendo, acabamos frequentemente fazendo o que eu chamaria de uma *análise implícita de discurso*, que pouco se distancia da análise intuitiva da qual lançamos mão para interpretar os discursos aos quais somos expostos em nosso cotidiano.

Gostaria, portanto, de propor que meditássemos um pouco sobre o que fazemos de modo a que pudéssemos empreender uma *análise explícita* dos discursos com e sobre os quais trabalhamos. Para tanto, devemos inverter a sugestão de Possenti (1988) e fazer das teorias de linguagem *nossas* teorias auxiliares.

Para dar concretude à minha sugestão, vou me concentrar num problema que me vem chamando a atenção e parece necessitar uma solução urgente: o da transcrição de entrevistas.

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados em pesquisas qualitativas na área de psicologia. No entanto, apesar de sua popularidade, são raras as oportunidades em que podemos perceber uma maior preocupação por parte do pesquisador com problemas relativos: (1) às categorias de análise a serem utilizadas na montagem das entrevistas de forma a permitir uma análise adequada do material discursivo por elas gerado; (2) ao tipo de entrevista a ser utilizado (estruturada, semi-estruturada, etc.); (3) ao tipo de situação em que devem ser realizadas as entrevistas (formal, informal, simétrica, assimétrica, etc.); (4) a como deve ser registrada a fala do entrevistado (por escrito enquanto este fala, de memória após a entrevista, em gravações ou em vídeo, etc.). (Para uma discussão de várias destas questões bem como uma apresentação crítica de vários tipos de pesquisa qualitativa, ver Lüdke e André, 1986).

Além destas importantes questões (sobre as quais não me deterei por falta de espaço — ver, também, Nicolaci-da-Costa, 1987, 1988), para a solução das quais um maior contato com as pesquisas efetuadas nas ciências da linguagem poderia contribuir bastante, uma outra me parece ser alvo de ainda menor atenção. A questão é: como se deve ou se pode (na medida em que não somos lingüistas) transcrever uma entrevista gravada?

Esta é uma questão central mesmo para a lingüística. Brown e Yule (1983), por exemplo, afirmam categoricamente que qualquer transcrição é sempre uma interpretação subjetiva. Mas não parece tão central assim para a psicologia. . .

Embora haja algumas normas gerais para a transcrição de uma entrevista (como, por exemplo, a da preservação o mais fiel possível do que foi dito pelo entrevistado), várias decisões terão sempre que ser tomadas pelo pesquisador levando em consideração os objetivos específicos de sua pesquisa.

Questões como se é necessário que as entrevistas sejam transcritas na íntegra, se é possível ou desejável transcrever uma fala preservando e registrando todas as suas

características (lingüísticas, paralingüísticas e extra-lingüísticas) de forma minuciosa, ou do quanto é imprescindível que se registre, devem ser discutidas por cada pesquisador pois só podem ser respondidas a partir do contexto de uma pesquisa específica.

Mas, infelizmente, na maior parte das pesquisas com as quais tenho entrado em contato tais questões não são sequer abordadas. E, pior ainda, nem mesmo a norma geral de fidelidade à fala do entrevistado é observada. Já me chegaram às mãos algumas pesquisas em que a fala dos entrevistados (geralmente membros das camadas populares ou de grupos marginalizados) havia sido "corrigida" (isto é, transformada de acordo com as regras da variante vista como "legítima" de nossa língua) para que os mesmos não fossem "estigmatizados". Acho que está na hora de entrarmos em contato com a lingüística e com as demais ciências da linguagem...

Referências:

Brown, G. e Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

Fowler, R.; Hodge, B.; Kress, G. e Trew, T. (1979). *Language and control*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Lüdke, M. e André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação, abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária.

MacDonell, D. (1986). *Theories of discourse*. Oxford, Basil Blackwell.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987). *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro, Campus.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988). Questões metodológicas sobre a análise de discurso. Trabalho apresentado no simpósio "Variações no tratamento analítico de depoimentos na pesquisa qualitativa", 40ª Reunião Anual da SBPC. A ser publicado em *Psicologia: reflexão e crítica*.

Orlandi, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, Pontes Editores.

Pêcheux, M. (1982). *Language, semantics and ideology*. Londres, MacMillan.

Possenti, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes.

MESA REDONDA 6

AVANÇOS RECENTES EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: QUESTÕES METODOLÓGICAS RELACIONADAS AO USO DE CATEGORIAS ANALÍTICAS E DESCRITIVAS

- Quais os objetivos da pesquisa em psicologia do desenvolvimento e o que torna um "dado" e uma "explicação" aceitáveis.
  Olavo de Faria Galvão

- Algumas reflexões sobre o uso da categoria "interação social".
  Ana Maria Almeida Carvalho

- A lógica do sistema de categorias e a análise do comportamento verbal.
  Edna Maria Marturano

QUAIS OS OBJETIVOS DA PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E O QUE TORNA UM "DADO" E UMA "EXPLICAÇÃO" ACEITÁVEIS?

OLAVO DE FARIA GALVÃO
Universidade Federal do Pará

Na pesquisa em psicologia do desenvolvimento estamos convivendo com diferentes formas de trabalhar, com diferentes concepções do que vem a ser desenvolvimento, assim, a pesquisa publicada atual e historicamente sobre o desenvolvimento intelectual, comportamental, psíquico infantil é heterogênea tanto na concepção do que vem a ser psicologia do desenvolvimento quanto nos métodos. A proposta desta mesa redonda é a de discutir o status, o papel das categorias de observação e das categorias de análise utilizadas nas pesquisas na área.

A AEC, por exemplo, não estabelece novos princípios específicos para tratar dos processos de desenvolvimento. Na AEC os princípios básicos são por definição universais e resultam de dotação genética, constituindo-se em mecanismos adaptativos que viabilizam os repertórios. A AEC visa tanto descrever os mecanismos como a dinâmica desses repertórios. Se sua definição está correta, dela decorre que a pesquisa do desenvolvimento infantil se destaca apenas pelo universo de fenômenos pesquisados sem se diferenciar conceitual e metodologicamente.

Dessa forma, a análise experimental do desenvolvimento desenvolve categorias relacionais que permitem a análise de contingências para descrever e explicar diacrônica e sincronicamente a dinâmica das interações das crianças com seu ambiente.

As abordagens da psicologia clássica — assim consideradas por sua estrutura conceitual em que o comportamento é considerado função da "psiquê", cuja dinâmica e estrutura varia conforme a teoria — diferenciam uma psicologia do desenvolvimento, com conceitos básicos específicos para descrever a trajetória da mentalidade infantil à adulta, em seus vários aspectos. Na psicologia clássica as categorias de observáveis são apenas um passo inicial, mesmo assim com freqüência desprezadas em favor de categorias híbridas de comportamento e interpretação. As categorias utilizadas pela psicologia clássica tendem a ser conceituais, hipotéticas, versando sobre "variáveis psicológicas" internas, mentais, constitucionais, e a pesquisa tem mais o objetivo de verificar as previsões deduzidas das hipóteses teóricas a respeito da relação de causação do comportamento por elas.

A abordagem construtivista de Piaget tem características típicas da psicologia clássica, distinguindo-se, entretanto, por uma fase preliminar de coleta de dados comportamentais a nível descritivo exaustiva, com procedimentos controlados e descritos

detalhadamente, o que permite uma separação entre dado e teoria que noutros casos é dificultada. Piaget formulou um conjunto de princípios explicativos básicos – equilibração, assimilação, acomodação – e categorias de níveis cognitivos inferidos do desempenho e, ao mesmo tempo, causas deste.

Para Piaget o desempenho é produzido pelos processos internos por ele propostos; explicar coincide com corresponder os dois níveis.

Uma abordagem independente da psicologia clássica e da AEC é a da psicologia do desenvolvimento soviética, cujo primeiro teórico foi Vigotskii, cujo trabalho foi recolocado na URSS por Luria, e que vem influenciando a psicologia do desenvolvimento ocidental a partir da edição de seu livro Pensamento e Linguagem em 1962 nos EEUU.

Tanto quanto a AEC, a psicologia do desenvolvimento de Vigotskii parte de uma crítica da psicologia clássica, havendo entre as duas abordagens pontos comuns e divergentes que procurarei resumir em seguida. Ambas nasceram do trabalho pioneiro de Pavlov e buscaram um paradigma associativo como ponto central e adotam o método analítico e experimental. A principal divergência ocorreu na análise do comportamento verbal.

Na AEC a análise do comportamento verbal permaneceu paralela à análise de contingência em função de uma proposta categorial (Skinner, 1957) que não gerou análise experimental produtiva nem integrada à que já estava em andamento em função da proposta anterior (Ferster e Skinner, 1957) que estabelecia a freqüência como dado básico de análise do comportamento.

Vigotskii (1986, 1987, 1988) propôs uma análise experimental do comportamento em que a contingência – apesar de não introduzir a conseqüência do paradigma – incorpora um termo intermediário entre a situação e a resposta, que dá conta exatamente da função da verbalização no controle do comportamento.

Vigotskii estudou o desenvolvimento do pensamento, propondo que o pensamento é social primeiro e depois é internalizado. O paradigma por ele proposto é o seguinte (1987, p.):

S – – – – – – – R

X

Onde X é uma reação, resposta mental, que seria a própria linguagem verbal internalizada, pela qual o ser humano poderia responder não só à situação física externa, mas, também, ao conjunto da situação externa mais essa resposta interna.

Com esse esquema de análise – aqui apresentado de forma evidentemente incompleta – Vigotskii (1986) estuda a evolução do pensamento conceitual, chegando a propor uma seqüência de fases ou níveis de desenvolvimento (sincrética, dos

complexos, pré-conceitual e conceitual) com subdivisões em cada uma delas. Marcuschi (1978) faz uma análise crítica dessa proposta de categorias de fases do desenvolvimento do pensamento proposta por Vigotsky.

A abordagem etológica Jones (1972) se caracteriza pelo comedimento teórico e um atomismo ao nível descritivo e funcional. Tem servido como base para formulações atualmente em desenvolvimento que procuram estudar o desenvolvimento infantil de uma perspectiva interdisciplinar.

Uma questão que se coloca e que é central para a análise que se pretende iniciar sobre o status das categorias utilizadas nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento é: Como vamos ver a lógica do desenvolvimento infantil; esta lógica é nosso objeto de estudo ou ela serve de referência para a dedução de variáveis psíquicas?

Piaget adota a posição de que a evolução das operações está subordinada a leis intrínsecas de equilíbrio. A cada momento que ele nos apresenta um dado sobre a forma como uma criança opera sobre o seu ambiente ou quando descreve a evolução dessas formas ele está preocupado com as relações entre esse nível observável enquanto produto de leis de equilíbrio lógico. Ele é claro, por exemplo, quando afirma "a compreensão da linguagem está subordinada a um desenvolvimento operacional, cuja autonomia relativa decorre de leis intrínsecas de equilíbrio, a linguagem não poderá constituir a razão necessária e suficiente de tais estruturações". (Piaget e Inhelder, 1983, p. 354).

Se se observa em uma creche a distribuição das crianças no espaço e no tempo, será que estaremos lidando com o mesmo tipo de fenômeno que quando estamos falando de seriação? Ou de conservação? Qual o status da noção de conservação: é uma noção empírica?

O conceito de contexto, como uma dimensão funcional do ambiente relativa ao comportamento, prescinde de uma formulação teórica?

A substituição das incógnitas nos paradigmas reflete que operações? Essas operações estão devidamente incorporadas ao paradigma?

Quando tomo como resposta unitária um conjunto evidentemente complexo de interações, posso manter a expectativa do princípio associativo, básico na definição de contingência de reforçamento? Não é essa a polêmica entre a análise molar e a molecular?

Quando colho dados, quando os transformo, qual o papel da teoria nessas operações?

A psicologia do desenvolvimento atual já se aproxima de ter um caráter universal? Em que aspectos podemos dizer que sim, e em que aspectos podemos prever a convivência de concepções antagônicas?

A atual massa de dados disponíveis pode ser considerada convergente? Em que aspectos – fenômenos estudados, métodos, teorias?

A pretensão aqui não foi a de trazer perguntas sem resposta, mas de reunir

uma série de perguntas que nós nos temos feito, como um ponto de partida para uma reflexão conjunta que extrapolasse a análise de questões específicas, sem perdê-las de vista em uma discussão abstrata. Penso nas grandes quantidades de tabelas, gráficos e dados qualitativos e no que fazer com eles. Como ser crítico sem jogar tudo fora, e como somar sem adotar o ecletismo.

Referências:

Ferster, C. & Skinner, B.F. Schedules of Reinforcement Appleton, New York, 1957.

Jones, N.B. (Org.) Estudos Etológicos do Comportamento da Criança, 1ª Ed., Inglesa 1972, Trad. E. Otta, São Paulo, Pioneira, 1981.

Marcuschi, A. A formação de conceitos como questão semântica. Revista Brasileira de Linguística, Vol. 5 (2), 1978.

Piaget, J. & Inhelder, B. Gênese das Estruturas Lógicas Elementares, 1ª Ed. Suiça 1959, Trad. A. Cabral, 3ª Ed., Bras., Rio, Zahar, 1985

Skinner, B.F. Verval Behavior Appleton, New York, 1957

Vigotsky, L.S. Thought and Language Transl. A. Kozulin, 1ª Ed. Russa 1934, Mit Press, Cambridge, 1986.

Vigotsky, L.S. A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Coletânea de escritos organizada por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner e E. Souberman. Trad. do inglês p/ J.C. Neto, L.S.M. Barreto e S.C. Afeche, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Vigotsky, L.S., Luria, A.R., Leontieu, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Coletânea organizada p/ J. Capolla Neto, L.S. Mena-Barreto, M.T.F. Rocco e M.K. Oliveira, Trad. do inglês M.P. Villalobos, São Paulo, Icone/EDUSP, 1988.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DA CATEGORIA "INTERAÇÃO SOCIAL"

ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO
Universidade de São Paulo

A escolha da categoria "interação social" para trazer à discussão nesta Mesa Redonda se explica , por um lado, pela direção em que meu próprio trabalho tem me encaminhado nos últimos anos; por outro, porque penso que essa direção não é acidental, mas reflete, pelo menos em alguns aspectos, uma tendência da área de Psicologia do Desenvolvimento no sentido de reelaboração dos modelos interacionistas de análise através da inclusão da dimensão "social".

O sentido genérico da palavra "interação" é "ação que se exerce reciprocamente entre dois objetos" (ou entre um sujeito e um objeto, ou entre dois sujeitos). Nas ciências chamadas "exatas", a palavra veio a ser usada para designar efeitos observados sob duas (ou mais) variáveis, que não podem ser explicados pelo comportamento individual de nenhuma delas – efeitos produzidos pela influência recíproca de uma sobre a outra. Com esse mesmo sentido, aparece em trabalhos de Psicologia em algumas áreas: por exemplo, "Efeitos de interação produzidos pela programação alternada de reforçamento para duas respostas de topografias diferentes" (Tunes, 1976). E, ainda, para designar os modelos teóricos que se propõem a superar dicotomias e proposições lineares a respeito de fatores determinantes dos processos psicológicos – um exemplo clássico é a teoria de Piaget, um modelo interacionista da relação organismo-ambiente.

Apesar dessa história de uso aparentemente consistente, é interessante constatar que, ao ser trazida para o estudo do comportamento social, a categoria "interação" parece ter perdido essa especificidade de sentido. Em muitos trabalhos que utilizam essa categoria, seja como unidade de análise, seja como classe ou agrupamento de unidades, interação social é usada praticamente como sinônimo de contato social, intercâmbio social, comportamento socialmente dirigido, ou simplesmente contexto de ocorrência de comportamentos socialmente dirigidos. A idéia de ação recíproca se perde, ou é reduzida a um efeito linear, ordenado no tempo, dos comportamentos sequenciais (contingentes?) dos parceiros individuais. Pode-se dizer, de muitos trabalhos sobre interação social, que eles não focalizam a interação, mas sim comportamento de indivíduos numa situação social (definida pela presença de parceiros sociais potenciais), e as relações que podem ser estabelecidos entre esse comportamento e a presença, as características, os comportamentos dos parceiros.

Esta observação não pretende conter uma valoração negativa ou qualquer

implicação da redução da importância desse tipo de trabalho -- no qual, aliás, se inclui boa parte do meu próprio (cf, por exemplo, Carvalho *et al.*, 1984; Carvalho e Morais, 1987; Lordelo e Carvalho, em prep.). Pretende, apenas, levantar a questão dos usos da categoria "interação social", e da utilidade potencial de um uso mais preciso, e talvez mais teórico (analítico?) dessa categoria.

Identifico, no momento, duas origens da minha preocupação e reflexão sobre esse tema: por um lado, em meu próprio trabalho sobre desenvolvimento social, a tentativa (inicialmente esporádica e meio acidental, e que atualmente está se tornando mais consistente) de usar "episódios de interação", e não comportamentos individuais, como unidade de análise (cf., por exemplo, Castro e Carvalho, 1981; Carvalho, 1982; Pedrosa e Carvalho, 1987; Carvalho e Carvalho, 1988) acabou me forçando a uma reflexão sobre o que está pressuposto no conceito de interação; por outro lado, a influência de um modelo interacionista de desenvolvimento, que veio se configurando a partir, de um lado, de uma elaboração de propostas da Etologia (Hinde, 1974, 1979, 1987; Carvalho, em prep.), e, de outro, do contato com tradições cognitivistas socio-interacionistas e seus desenvolvimentos (cf., por ex., Wallon; Vigotsky, 1978; De Lemos, 1981). O que pretendo fazer nesta exposição é colocar alguns pontos que me parecem mais nítidos, e talvez mais importantes, no estágio atual da minha reflexão sobre esse tema; vários desses pontos foram levantados, nesta mesma reunião, em 1987, no Workshop "Questões metodológicas no estudo da interação humana".

1. A interação social é um observável?

"Quando uma pessoa ama (é amiga de) outra, qual das duas tem o amor (amizade)?", pergunta Sócrates a Menexene, em *Lysis* (Diálogos de Platão, edição Universidade de Chicago, 1952). Apesar da diferença de contexto, a pergunta elucida o caráter interacional dos fenômenos sociais, e o pressuposto básico do conceito de interação social: a interação é o que ocorre (ou pressupõe-se ocorrer) *entre* indivíduos. A essência do conceito de interação é o de influência ou regulação recíproca, ou seja: cada um, ou a ação de cada um, é diferente, pelo fato de se dar com o outro, do que seria isoladamente (e/ou com um terceiro?); não se explica pelo que cada um é (ou faz), mas por seus efeitos recíprocos.

É evidente, portanto, que, segundo esse conceito, a interação social não é o observável. O que se observa são os comportamentos/ações/estados dos indivíduos (ou eventos) em interação. Interação é um estado ou processo (hipotetizado) de regulação recíproca, inferido a partir do comportamento dos interagentes.

2. Que observações validam essa inferência?

Uma discussão recorrente em relação à análise de interações se refere ao

critério de recorte que justifica falar em interação. Alguns pesquisadores, por exemplo, propõem usar o termo interação para o recorte composto no mínimo por um comportamento de cada parceiro — ou seja, por um contato social reciprocado. O argumento subjacente é o de que, se o comportamento de um sujeito iniciador não é respondido pelo seu alvo, não há evidência de que ocorreu interação (efeito de um sobre o outro). Embora, evidentemente, este argumento seja sustentável em muitos contextos, penso que é útil refletir sobre algumas limitações e problemas de critério que ele introduz. Por um lado, esse recorte exige a definição de um intervalo temporal dentro do qual a ocorrência de uma resposta ainda será considerada critério para se falar em interação. A duração desse intervalo, naturalmente, é sempre arbitrária, e, na maioria dos estudos, curta. Sem questionar a adequação desse critério em casos particulares, é evidente que, se for tomado como princípio, ele reflete a suposição excessivamente simples de que o processo de regulação sempre ocorre de forma imediata ou instantânea, o que é, no mínimo, pouco provável. Na prática, um uso rígido de um intervalo de tempo entre respostas como critério para definição de interação provavelmente resulta em perda de informação e empobrece a compreensão do fenômeno em estudo; um uso mais flexível, associado a outros critérios de avaliação sobre a relação entre os comportamentos dos parceiros, é, em princípio, mais produtivo. O que se está reconhecendo, ao admitir essa flexibilidade, é que contingência temporal entre respostas não é o único nem o principal indicador de ocorrência de regulação mútua e pode nem mesmo ser um indicador necessário.

Por outro lado, o critério de usar o contato reciprocado (comportamentos dos dois parceiros) como unidade mínima para a análise de interação tem, implícita, a hipótese de que a regulação entre os parceiros se processa basicamente através de efeitos mútuos de seus comportamentos. Essa suposição pode ser válida, mas não é a única possível: muitas outras formas de regulação podem ser hipotetizadas. A identidade do parceiro, suas características físicas, sua mera presença (e até sua ausência!) têm, teoricamente, potencial regulador. A ausência de respostas explícitas não significa necessariamente inexistência de interação no sentido teórico, de processo de regulação. Pode-se argumentar que, na ausência de resposta, no mínimo não se pode falar em regulação *recíproca*; a meu ver, esse é apenas um problema técnico, que depende do estabelecimento de critérios adequados e sensíveis de descrição e análise. Em tese, a ausência de resposta pode ser tão informativa sobre o processo de regulação recíproca quanto a resposta manifesta. A implicação disto é que o critério de recorte proposto para a categoria "interação" depende da explicitação das hipóteses adotadas sobre o mecanismo de regulação.

Em última análise, o que esta discussão reflete é a necessidade de distinguir o uso do termo "interação" como categoria descritiva e como categoria teórica. Enquanto categoria descritiva, qualquer critério de definição é arbitrário e igualmente aceitável, desde que bem explicitado; mas isso não implica que qualquer definição se refira à

interação enquanto categoria teórica. Um exemplo dessa distinção se encontra em Branco *et al.* (no prelo), onde o termo interação é usado nos dois sentidos, com implicações bem diferenciadas: "fluxo de interações", tal como consta do título do trabalho, e é usado em outros momentos do mesmo, é uma categoria teórica, referente ao processo de regulação hipotetizado; enquanto a categoria "interação", parte do sistema de categorias proposto, é um conceito descritivo.

3. Categorias intra- e inter-individuais na análise de interações

Uma questão associada, e de certa forma decorrente da anterior, mas decorrente principalmente da proposta de uso de "interação" como categoria teórica, se refere ao tipo de sub-categorização proposto para a descrição e análise dos eventos interacionais. No uso proposto do termo, a interação é um evento que ocorre *entre* indivíduos, e não *nos* indivíduos. Em princípio, portanto, ela não poderia ser adequadamente descrita com base em categorias referentes ao comportamento de um dos parceiros, definidas independentemente do comportamento do outro. O tipo de categoria adequado seria aquele cuja definição envolve a consideração de ambos os parceiros, e/ou de relações entre seus comportamentos (cf., por exemplo, Camaioni, 1980; Branco *et al.*, no prelo). Esta proposição é fácil de se aplicar no caso de sistemas de categorias baseados no que se pode chamar de "dimensão estrutural" da interação, ou seja, em relações de qualquer tipo entre os comportamentos dos parceiros – por exemplo, relações de semelhança, relações temporais, etc; esse é o caso de categorias como "interação complementar", "interação simétrica", etc. Nos sistemas de categorias baseados primariamente no "conteúdo" das ações dos parceiros, a questão da categoria inter-individual pode se apresentar mais complexa. Categorias como "imitação", "brinquedo paralelo", "cooperação", são claramente inter-individuais; em outros casos, como "agressão", "ajuda", etc., nem sempre é claro (ou fácil de especificar) se a categoria se refere ao comportamento de um indivíduo emissor, ou se depende de consideração dos dois (ou mais) parceiros.

Esta é uma questão que me parece requerer mais reflexão e discussão. Talvez, subjacente à dificuldade que ela envolve, esteja o fato de que, embora o pressuposto básico da idéia de interação seja a idéia de regulação, algo que se passa *entre* indivíduos, nossa unidade de análise continua sendo o indivíduo. Uma questão que eu me coloco – e coloco para esta discussão – é se não seria possível, e até necessário para a compreensão do comportamento social, conseguir efetivamente tomar, como unidades de análise, "sistemas sociais", como díades, grupos, etc. Esta talvez seja a condição para que se consiga realmente utilizar a categoria "interação social" num sentido mais preciso e com mais implicações teóricas.

Referências:

Branco, A.C.U.A., Carvalho, A.M.A., Gil, M.S.A. e Pedrosa, M.I.P.C. Descrição do fluxo de interações entre crianças de mesma idade, numa situação de brinquedo em grupo. Submetido à revista *Psicologia*.

Camaioni, L. (1980). *L'interazione tra bambini*. Roma: Armando Armando.

Carvalho, A.M.A. (1982). Relações entre pares de idade na infância. Comunicação à Reunião Anual da SBPC.

Carvalho, A.M.A. (em prep.). Reflexões sobre o lugar do biológico na Psicologia do ponto de vista da Etologia.

Carvalho, A.M.A. e Carvalho, J.E.C. (1988). Estratégias de aproximação social em crianças de 2 a 6 anos. Comunicação à Reunião Anual da SBPC.

Carvalho, A.M.A. e Mucais, M.L.S. (1987). A descrição do comportamento social de crianças em grupo – uma contribuição. *Psicologia*, 1, 37-54.

Carvalho, A.M.A., Musatti, M. e Shavit, E. (1984). Amizade entre crianças – um estudo sobre algumas relações entre comportamento interativo e escolha sociométrica. *Psicologia*, 3, 27-40.

Castro, M.F. e Carvalho, A.M.A. Incidentes agressivos na pré-escola. *Psicologia*, 2, 51-83.

De Lemos, C.T. (1981). Interactional processes and the child's construction of language. *In* W. Deutsch(org) *The child's construction of language*. Londres: Academic Press.

Hinde, R.A. (1974). *Biological bases of human social behaviour*. N.Y.: McGraw.

Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.

Hinde, R.A. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Dev. Rev.* 7, 1-21.

Lordelo, E.R. e Carvalho, A.M.A. (em prep.). Comportamento de cuidado entre crianças.

Turtes, E. (1976) Efeitos de interação produzidos pela programação alternada de reforçamento para duas respostas de topografias diferentes. *Psicologia*, 3, 81-108.

Pedrosa, M.I.P.C. e Carvalho, A.M.A. (1987). Interações entre crianças como instigadoras do desenvolvimento cognitivo. Resumos da SPRP.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Wallon, H. (1966). Do ato ao pensamento – Ensaio de Psicologia Comparada. Porto: Portugalia Editora.

A LÓGICA DO SISTEMA DE CATEGORIAS E A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO VERBAL

EDNA MARIA MARTURANO
Universidade de São Paulo

A análise do comportamento verbal está presente em uma variedade de estudos de desenvolvimento, particularmente nas áreas de aquisição da linguagem e relações interpessoais. Relativamente ao uso de categorias, as questões metodológicas que se colocam não diferem daquelas que caracterizam a abordagem de outros sistemas de comportamento, porém algumas são cruciais quando o comportamento verbal está envolvido. O dimensionamento dos problemas relativos à categorização do comportamento verbal passa pela apreciação das peculiaridades da linguagem em confronto com os requisitos metodológicos de um sistema de categorias.

Caracterizado como uma modalidade de escala nominal, o sistema de categorias tem uma lógica interna, no sentido de que as categorias que o compõem devem ser mutuamente exclusivas, o conjunto deve ser exaustivo em relação aos comportamentos observados e deve haver coerência na utilização dos critérios de categorização (Fassnacht, 1982; Danna e Matos, 1982). Na abordagem do comportamento verbal através de sistemas de categorias, as dificuldades ocorrem tanto na elaboração como na utilização do instrumento e dizem respeito principalmente aos requisitos de exclusão mútua e coerência de critérios. Em relação ao primeiro requisito, verifica-se que algumas vezes essa qualidade é atribuída a um instrumento, porém na prática a inclusão de um segmento de fala em uma ou outra categoria é muito mais uma questão de decisão do categorizador que uma decorrência lógica das respectivas definições. Quanto ao segundo requisito, as distorções decorrem em geral de duas ordens de problema: (a) categorias distintas são definidas a partir de critérios diferentes; (b) na aplicação do instrumento, utilizam-se pistas adicionais, não previstas nas definições e decorrentes do conhecimento prévio do categorizador como usuário da linguagem. O Exame de algumas características da linguagem permite situar com mais clareza a origem de tais dificuldades. Em primeiro lugar, a linguagem serve a uma variedade de funções, das quais as mais básicas são a informativa e a interpessoal (Lyons, 1972). Neste terreno, lidamos com a intrincada questão do significado. Para os objetivos desta apresentação, é suficiente lembrar que o conteúdo de uma verbalização pode ser "lido" e classificado a partir de uma grande variedade de referenciais, fornecendo informações diferentes conforme a função ou funções focalizadas.

Em segundo lugar, no processo de comunicação os sinais linguísticos atuam em estreita interdependência funcional com sinais paralinguísticos vocais (entonação,

ritmo, etc.) e não vocais (gestos, expressões faciais, etc.) que adicionam informações muitas vezes indispensáveis à compreensão do significado da mensagem verbal.

Finalmente, o comportamento verbal mantém com o contexto uma relação particular, além do vínculo referencial típico da linguagem: a fala se organiza temporalmente não apenas em relação com o contexto situacional (como qualquer classe de ação) mas também em relação com o contexto linguístico, de tal modo que para apreender o significado de uma mensagem verbal frequentemente é necessário ter acesso a verbalização precedentes do próprio locutor e das pessoas com quem ele está falando.

As considerações acima nos remetem a uma concepção do comportamento verbal como multidimensional, integrado a um sistema de comportamento mais amplo e constituindo ele próprio uma cadeia de eventos interdependentes. Esta concepção pode parecer incompatível com a lógica do sistema de categorias, que pressupõe independência entre eventos situados em classes distintas. Na realidade, porém, as dificuldades em preencher os requisitos do sistema de categorias decorrem não de uma incompatibilidade lógica, mas da ausência de certos cuidados metodológicos que permitam a correta utilização do instrumento sem distorção do fenômeno investigado. As características do comportamento verbal acima enumeradas passam a interferir na elaboração e utilização do sistema de categorias quando o pesquisador não está atento a elas.

Como participantes da comunidade linguística, todos detemos a habilidade de processar e decodificar sinais de linguagem de modo automático, o que nos leva frequentemente a não ter consciência das informações que estamos utilizando para interpretar uma mensagem verbal. Quando esse tipo de situação ocorre durante a elaboração de um sistema de categorias, as definições resultantes correm o risco de não conter todos os indicadores necessários à categorização, visto que algumas pistas efetivamente usadas pelo pesquisador podem não ter sido por ele identificadas. Neste caso, o controle do procedimento de categorização é em parte transferido para o arbítrio do categorizador.

Uma outra consequência de não levar em conta as peculiaridades do comportamento verbal é ficar o pesquisador sob o controle de critérios diferentes ao definir categorias distintas. Por exemplo, em um mesmo sistema, a definição da categoria *concordar* leva em conta o critério de relação com um evento antecedente, ao passo que a categoria *formular uma pergunta* leva em conta o critério de entonação. Esta forma de não correência nos critérios pode ter origem também na pretensão de abarcar uma variedade de dimensões (características/funções/aspectos, etc.) do comportamento através de um único sistema de categorias. Este ponto é fundamental na presente discussão, visto que o problema não está na pretensão de ser abrangente, mas em falhas na sistematização desse enfoque múltiplo.

O tratamento de diferentes dimensões do comportamento verbal em um

único sistema de categorias terá menos falhas se os seguintes cuidados forem tomados: 1º) explicitar as dimensões cuja inclusão na análise o problema de pesquisa requer; 2º) explicitar os critérios para identificação de variações em cada dimensão; 3º) incluir em todas as definições de categorias a referência ao "status" de cada dimensão e os respectivos indicadores, de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Dessa forma, reduz-se o risco de superposição de categorias e mantém-se a coerência de critérios. Na prática, o procedimento pode ser bastante laborioso.

Uma forma alternativa de lidar com o problema consiste em utilizar sistemas múltiplos, ou seja, um sistema de categorias independente para cada dimensão focalizada. Neste caso, são feitas várias leituras dos dados e cada unidade de verbalização recebe tantas classificações quantas sejam as dimensões estudadas. O procedimento é basicamente o mesmo descrito acima, com a diferença de que as dimensões são tratadas separadamente, em lugar de se reunirem em categorias amplas.

Uma comparação entre os dois procedimentos mostra algumas vantagens do sistema múltiplo. Em primeiro lugar, este último parece representar um modelo de análise mais apropriado ao estudo do comportamento verbal; enquanto na abordagem de sistema único se procura ajustar os dados ao instrumento, através da redução de um complexo de variações concomitantes a um conjunto de eventos mutuamente exclusivos compostos de elementos agregados, com os sistemas múltiplos o ajuste é feito em sentido inverso, expandindo-se os recursos do instrumento para dar conta de tais variações. Em segundo lugar, o procedimento de sistemas múltiplos permite uma resolução qualitativa mais diferenciada no tratamento dos dados; enquanto com o sistema único as diferentes dimensões focalizadas têm suas interrelações cristalizadas nas definições das categorias — o que pressupõe que elas formam padrões fixos — os sistemas múltiplos podem fornecer, através da análise de dependência, configurações formadas pela associação significativa entre categorias de diferentes sistemas. Em outras palavras, no primeiro caso temos as relações entre dimensões pressupostas nas categorias e no segundo, extraídas empiricamente dos dados. Assim, em igualdade de condições quanto ao nível de abrangência dos resultados, os sistemas múltiplos são mais informativos.

Finalizando, cabe ressaltar o ponto de vista expresso neste texto, e que reflete nossa experiência pessoal no trabalho de análise do comportamento verbal através de sistemas de categorias. Está claro a esta altura que o comportamento verbal não pode ser tratado isoladamente, separado do contexto ou dissociado dos sinais paralinguísticos que acrescentam informação ao conteúdo propriamente linguístico da fala[1]. Desse modo, a busca de soluções para os problemas encontrados na tentativa de

[1] Esta constatação tem implicações metodológicas relativamente ao tipo de registro de dados necessário à análise.

compatibilizar a lógica do sistema de categorias com a natureza dos dados a serem trabalhados não deve passar por opções reducionistas, que dissociem artificialmente o comportamento verbal de seu contexto e limitem os recursos da análise ao conteúdo lingüístico das mensagens. Por outro lado, as dificuldades reais encontradas na análise do comportamento verbal não podem operar como justificativa para que se empreguem instrumentos metodologicamente frágeis; tem sido demonstrada a viabilidade e a eficácia de um tratamento de leituras múltiplas do comportamento verbal (Ramos, 1979), em que as características do dado são preservadas sem prejuízo da qualidade metodológica mas, ao contrário, justamente em conseqüência da adesão criteriosa a procedimentos derivados da lógica do sistema de categorias.

Referências:

Danna, M.F. e Matos, M.A. (1982). *Ensinando Observação – uma introdução*. São Paulo, Edicon.

Fasnacht, G. (1982). *Theory and practice of observing behaviour*. Trad. inglesa C. Bryant. Londres, Academic Press.

Lyons, J. (1972). Human language. Em Hinde, R.A. (org.), *Non-verbal communication*, Cambridge University Press.

Ramos, A.T.A. (1979). *Estudo descritivo das relações contingenciais no intercâmbio verbal de criança com retardo no desenvolvimento de fala, com a professora e a mãe, em situação natural*. Dissertação de Mestrado, São Paulo. USP.

MESA REDONDA 7

VIVÊNCIAS RELATIVAS AO TRABALHO EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DIFICULDADES, LIMITES E PERSPECTIVAS PARA O BRASIL

- Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil.
  Eva Nick

- Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil.
  Eliana Sbardelini Perrone

- A importância do laudo.
  Monique Augras

- Síntese de posicionamentos a serem feitos quanto ao uso de testes psicológicos em avaliação psicológica
  Paulo Kroeff

VIVÊNCIAS RELATIVAS AO TRABALHO EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DIFICULDADES, LIMITES E PERSPECTIVAS PARA O BRASIL

EVA NICK
Fundação Getúlio Vargas

Refletindo acerca das minhas vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica, julgo que poderia caracterizá-las como se elas se tivessem desenrolado em três momentos que denominarei o momento da idealização, o momento da desilusão e o momento da maturidade. Naturalmente, estes momentos não são estanques, se interpenetram e se sobrepõem, mas, do ponto de vista histórico, posso dizer que no início era mais pregnante a idealização, assim como hoje, a meu ver, prepondera a maturidade. Trago para vocês esta visão por julgar que estes três momentos não caracterizam apenas a minha trajetória pessoal, como, também, a história do uso dos testes psicológicos no trabalho de avaliação, no Brasil.

Na década de 1940, os testes se constituíam o ponto central do interesse do psicólogo. Vivíamos em uma época na qual proliferava o uso dos testes psicológicos e era comum referir-se a esta área de atuação como sendo a área de PSICOTÉCNICA. No Rio de Janeiro, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, recém-criado, lançava os seus ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA, revista para a qual eu, ainda estudante de curso de graduação, já escrevia — sobre testes, naturalmente.

Creio não errar ao afirmar que neste enfoque tecnológico, o papel do psicólogo se confundia com o de seus instrumentos de avaliação. Consequentemente, a oferta e a procura de cursos sobre testes era muito grande; assim como a elaboração de novos testes psicológicos, entre os quais posso citar AS MINHAS MÃOS, de Helena Antipoff.

No entanto, ao mesmo tempo em que prevalecia este enfoque, o uso que se fazia dos testes era, a meu ver, um uso empobrecido. Era fraca a ligação da teoria psicológica com a práxis da avaliação; práxis direcionada para satisfazer as exigências do momento. Posso citar, à guisa de exemplo, o que era feito a respeito dos testes de aptidão e de inteligência. Estes eram estudados, aplicados e interpretados, sem que se fizesse menção das teorias da inteligência. Da mesma forma, o TAT era ensinado sem referência à teoria de MURRAY. Pouco se refletia acerca das limitações dos instrumentos utilizados e princípios básicos de psicometria eram virtualmente desconhecidos. A procura do referencial teórico se limitava, muitas vezes, a algumas noções vagas de psicopatologia e às teorias de SHELDON.

Naturalmente, esta idealização dos testes já trazia, em seu cerne, as sementes da desilusão.

Em um segundo momento, por mim arbitrariamente pinçado, a percepção das limitações dos testes psicológicos levou ao abandono, quase generalizado, de sua utilização. A reação se faz sentir, com a passagem a outra idealização: a supervalorização das entrevistas e das observações naturais. Começa a diminuir a oferta e a procura dos cursos sobre testes psicológicos. A denominação PSICOTÉCNICA é abandonada. O ISOP deixa de centralizar suas atividades na seleção e na orientação profissional, para se transformar em um centro de pesquisas. Começam a surgir críticas aos testes psicológicos, em uma tripla vertente: metodológica, ideológica e ética.

Na vertente metodológica, a crítica incide, sobretudo, na falta e precariedade de normas brasileiras para os testes adaptados, na precariedade dos estudos de fidedignidade e validade dos testes. Na vertente ideológica, caminhando pari passu com o questionamento da visão empírico-positivista da ciência, a crítica incide sobre as limitações dos testes psicológicos como instrumentos de medida da personalidade. Finalmente, do ponto de vista ético, as críticas se referem, basicamente, à invasão da privacidade do examinando, com o emprego dos testes psicológicos.

Com tudo isto, os testes psicológicos não foram abandonados. Uma reação às críticas foi a busca de outro referencial – o referencial da teoria psicanalítica. Posso dizer, a partir da minha experiência, que este referencial era, na maioria das vezes, um referencial kleiniano, já que a teoria de Melanie Klein dominava, nesta época, o cenário da psicanálise no Brasil. O psicólogo, em busca de uma identidade que era ameaçada pelas críticas que se faziam a seus instrumentos, parecia procurá-la, agora, no emprego da interpretação psicanalítica.

Os que não eram adeptos da teoria psicanalítica, contudo, passaram a trabalhar, cada vez mais, na linha do fortalecimento psicométrico dos testes; sendo saudada, com júbilo, a elaboração de técnicas de exame da personalidade mais adequadas do ponto de vista psicométrico, como o teste das manchas de tinta de HOLTZMANN. Em parte, este movimento refletia as críticas, muito difundidas, de H.J. EYSENCK.

Como já mencionei anteriormente, estes três momentos de que me valho para descrever a história do uso dos testes psicológicos no Brasil não são estanques. Desta forma, na década de 1980, aproximadamente quarenta anos depois da criação do ISOP, ainda encontramos traços tanto da idealização como da desilusão. Muitos psicólogos possuem, hoje em dia, um conhecimento reduzido dos testes psicológicos e em sua prática, os negligenciam, supervalorizando a entrevista como método de avaliação. Outros, por sua vez, insistem no emprego de testes com escassa fundamentação teórica, dedicando-se à adaptação ou à criação de instrumentos e escalas que possuem pouca conexão com uma teoria mais elaborada. Muitos ainda se aferram à interpretação psicanalítica dos testes projetivos.

Talvez seja um pouco presunçoso falar em um momento de maturidade. Creio, contudo, que hoje em dia o papel do psicólogo já não se confunde com o de seus instrumentos, nem o psicólogo é visto como um "médico", ou um "psicanalista" frustrado.

Enfrentamos, decerto, ainda muitas dificuldades no trabalho de avaliação psicológica: na área de ensino dos testes, ou seja, na área da formação do psicólogo, ainda há pouca ênfase no ensino das técnicas de psicodiagnóstico, sendo o ensino dos testes fragmentado e não integrado. O material de que dispomos é ainda insuficiente, muitas vezes consistindo de material estrangeiro precariamente adaptado. Os estágios que oferecemos aos estudantes de psicologia pouco contribuem para que eles tenham uma visão mais esclarecida dos seus instrumentos de trabalho na área de avaliação psicológica.

Já entrevejo, portanto, no ensino e na utilização dos testes psicológicos, uma maior ligação entre a teoria e a prática. Já entrevejo, para o futuro, por parte dos novos profissionais em psicologia, uma atitude mais crítica em relação a seus instrumentos de trabalho, sem por isso, necessariamente, se situarem no polo do absoluto desprezo pelos testes psicológicos. Com professores das cadeiras de testes com melhor embasamento nas teorias psicológicas, com a atuação das entidades de classe dos psicólogos, e da comunidade psicológica em geral, a perspectiva que se delineia é a da criação de novos instrumentos e do aperfeiçoamento dos atualmente existentes.

VIVÊNCIAS RELATIVAS AO TRABALHO EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DIFICULDADES, LIMITES E PERSPECTIVAS PARA O BRASIL

ELIANA SBARDELINI PERRONE
Universidade Federal Fluminense

Esta exposição focaliza aspectos da minha experiência profissional. Dentre esses aspectos, darei ênfase ao trabalho que venho realizando desde 1983, em caráter de extensão universitária, no Serviço de Psicologia Aplicada – SPA – da Universidade Federal Fluminense, em Niterói.

É um trabalho sobre avaliação psicológica e seu desenvolvimento pode ser dividido em duas atividades distintas:

1) Avaliação psicológica voltada para a comunidade de Niterói;

2) Avaliação psicológica de transexuais.

Essas atividades serão relatadas por vez, dado que não substancialmente diferentes as dificuldades e limites que vivencio na realização de cada uma delas, bem como as perspectivas que se delineiam. Na primeira atividade, os problemas são mais objetivos, predominantemente voltados para aspectos metodológicos e institucionais. Na segunda, além destes problemas objetivos, entram em cena minhas dúvidas pessoais e, em certa escala, um sentimento de perplexidade

A realização do psicodiagnóstico, no atendimento à comunidade niteroiense, se faz, de maneira geral, por meio de entrevistas, observação em sessões livres e aplicação de testes psicológicos. Quero ressaltar que, embora ciente e vítima, como profissional, dos limites dos testes psicológicos disponíveis, minha comunicação não abordará, diretamente, esses aspectos. Pretendo dar prioridade à dinâmica da avaliação psicológica e, caso alguma técnica específica seja, ocasionalmente avaliada, o será na medida em que suas características estejam interferindo nessa dinâmica.

A clientela atendida em psicodiagnóstico no SPA, é composta, basicamente, por crianças em idade escolar. Poucos adolescentes e adultos procuram esse tipo de atendimento. São clientes, em sua esmagadora maioria, de baixa renda, pertencentes à classe social onde os recursos financeiros, sociais e educacionais são extremamente precários. Salvo raras exceções, a avaliação psicológica é solicitada por profissionais de áreas afins, com pedidos de atendimento que se restringem a "fazer psicodiagnóstico". Aponto, nesse momento, a primeira dificuldade, ainda que facilmente contornável. A informação a ser dada a esses profissionais poderia melhor atingir o objetivo, se fossem indicadas as razões que os levaram a pensar na realização do psicodiagnóstico. Cada solicitação deveria incluir, implícita ou explicitamente, uma necessidade, para

que o psicólogo a reconhecesse e procurasse atendê-la na medida do possível. Não sendo assim, a avaliação, com seu respectivo informe psicológico, segue seu curso natural, procurando responder questões levantadas pelo próprio cliente, além de, evidentemente, traçar um retrato da personalidade em estudo. Este esquema sempre funcionou, exceção feita ao caso de uma menina de 12 anos, que apresentava dificuldades escolares e de relacionamento social. Foi encaminhada ao SPA por uma neuro-pediatra que, segundo depoimento da mãe da criança, ao receber os resultados da avaliação psicológica, mostrou-se insatisfeita, afirmando que não era nada daquilo que estava querendo saber. Há de se convir que, para o psicólogo, a situação é, no mínimo, desconcertante.

Em se tratando de criança e no SPA da UFF, especificamente, o motivo da consulta alegado pelos pais chega a ser monótono de tão repetitivo. Dificuldade de aprendizagem e desadaptação escolar constituem o cartão de visitas, vez por outra complementado por agressividade, sono agitado ou "desligamento do mundo". Dessa maneira, a avaliação da capacidade intelectual torna-se importante como primeira medida diagnóstica. Por outro lado, as características sócio-econômicas e culturais dessas crianças pesam, e muito, na minha decisão de aplicar ou não testes de inteligência. Os critérios de padronização e estabelecimento de normas de determinados instrumentos, garantem-me, de antemão, que algumas crianças não lograrão resultados satisfatórios, muito mais em função dos limites da técnica em si, do que das características das crianças. Felizmente, existem outras opções, algumas muito promissoras. Uma delas é o teste de Rorschach, que possibilita análise da qualidade das características intelectuais. Uma segunda opção, é a técnica do desenho, livre ou orientado. O desenho é uma atividade muito bem aceita pela criança e eficaz no estabelecimento da relação psicólogo-cliente. Fornece, também, rico material para estudo da personalidade. Além disso, o traçado e a estrutura do desenho guardam relação com o grau de maturação mental, fornecendo, pois, elementos para se aquilatar o nível intelectual. Um menino de 6 anos, tido pela família como "desligado do mundo" e com alguma limitação intelectual, fez um desenho livre que não comprovou as informações dos familiares. Os resultados do teste de Rorschach coincidiram com o que o desenho livre já indicara, além de mostrar que as dificuldades fundamentais estavam alojadas na área afetivo-emocional.

Em alguns casos, porém, mesmo a técnica do desenho, facilmente desenvolvida pela maioria das crianças, mostra-se limitada. Como exemplo, o caso de um garoto de 9 anos, que não conseguiu se alfabetizar, sequer adaptar-se ao ambiente escolar. O primeiro contato foi muito difícil, pois a criança limitou-se a fitar-me com olhar inexpressivo. Não respondeu às perguntas, não se mexeu, não olhou à sua volta, nenhum músculo de contraiu. A impressão é de que seria inútil solicitar que a criança realizasse qualquer atividade. Nesse momento, mostrei-lhe um caminhãozinho de plástico. A mudança foi total. Expressão corporal, risos e fala aconteceram simultâneamente, quase que numa explosão de comportamento. Foi possível observar e concluir que

aquela criança tinha limitações intelectuais, com problemas fonoaudiológicos vários e seríssimos que, sem dúvida alguma, estavam dificultando sua capacidade de relacionamento e de aprendizagem. Mas, foi possível também, constatar, que a criança era capaz de estar atenta e de sensibilizar-se por situações motivadoras; e que seu interesse infantil pelo mundo estava ainda, muito vivo.

Concluindo a primeira parte da exposição, vale a pena referir um caso em que os limites e as dificuldades na avaliação psicológica sobrevieram por diferenças culturais entre psicólogo e cliente, ambos brasileiros. Tais diferenças culturais incidiram, inclusive, nos problemas de província e regionalismo, dificultando, assim, o diálogo e a troca de informações. Esse caso foi atendido na Clínica de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. O examinando era um adolescente de 16 anos, filho de camponeses. Veio para a Clínica diretamente do sertão paraibano, acompanhado por sua mãe, de 60 anos, para ser examinado pelo psiquiatra e pela psicóloga no mesmo dia. Mãe e filho necessitavam voltar imediatamente para sua casa, situada a oito horas de ônibus da capital e poucas vezes tinham saído do seu pequeno pedaço de terra, no interior do estado.

A entrevista psicológica com a mãe foi constantemente marcada por intervenções de minha parte, solicitando esclarecimentos. Era grande a dificuldade da senhora sertaneja em articular palavras e pensamentos, de expressar suas idéias de forma clara, além de utilizar vocábulos e ditos específicos daquela região nordestina. Por outro lado, a cliente, a todo momento comentava: "— sua fala é gozada, não consigo entender sua fala". Ambas estavam usando palavras comuns do seu cotidiano, mas de cotidianos profundamente distanciados por marcantes diferenças sócio-culturais.

As dificuldades se iniciaram a partir da apresentação do motivo da consulta. A mãe queria um atestado médico para a "aposentadoria do filho" e não conseguiu esclarecer melhor suas razões pela busca do atendimento psicológico. Teve vinte e três filhos, dos quais sobreviveram cinco e muitos morreram porque tiveram "febre à noite e quando a galinha bota ôvo e canta aí a criança morre". Disse que o filho que ia ser atendido era muito nervoso e as "mãos tremem demais porque, numa noite de corisco, ele tomou café quente e a rajada de vento bateu a porta três vezes".

A entrevista com o adolescente foi igualmente difícil, pelas mesmas razões acima referidas, agravadas por clara deficiência intelectual. A aplicação do INV, forma C, foi interrompida a partir das instruções, pela total incapacidade do cliente de entendê-las.

As experiências referidas apontam para três aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de avaliação psicológica no Brasil:

1) Nítidas disparidades sócio-econômicas que situam um quantitativo majoritário da população brasileira em níveis inadequados para o acesso a certas técnicas psicodiagnóstico disponíveis;

2) Desconhecimento, por profissionais de áreas afins, do trabalho do psicólo-

go em psicodiagnóstico, o qual impede a identificação das reais possibilidades dessa forma de atendimento à população;

3) Acentuadas diferenças culturais que interferem na capacidade de entendimento entre psicólogo e cliente.

Enfim, exige-se do psicólogo, amplo domínio das técnicas de exame psicológico, inclusive das suas limitações e abrangência. Mas isto não é o bastante. A mensagem que se delineia, como perspectiva, é que o psicólogo não pode ater-se a um processo rígido e pré-estabelecido. Mas há de pautar-se por uma flexibilidade que lhe confira condições para adotar estratégias mais condizentes com a diversidade de situações que se apresentam na prática.

O atendimento clínico a transexuais, no SPA, da UFF, teve início em 1978, sob a responsabilidade de um psiquiatra e uma assistente social. Minha participação nessa equipe começou, entretanto, em 1986. Desde então, atendi a quatro transexuais masculinos, adultos, com o objetivo de avaliá-los psicologicamente.

De acordo com fontes bibliográficas às quais tive acesso, os transexuais, masculinos ou femininos, são cromossômica, anatômica e hormonalmente normais. São descritos como pessoas que tem sentimentos não só de pertencerem ao sexo oposto, mas, fundamentalmente, de terem nascido no sexo errado. Acham seus órgãos sexuais repugnantes e tem um desejo persistente de mudança de sexo, seja por tratamento hormonal, seja por intervenção cirúrgica.

Na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde*, transexualismo é considerado transtorno mental, mais especificamente, desvio e transtorno sexual.

A realização do psicodiagnóstico a esses clientes não visa à sua identificação como transexual. Essa tarefa cabe ao psiquiatra que, com suas observações, aliadas às conclusões da psicóloga e da assistente social, elabora o laudo psiquiátrico confirmando ou não o diagnóstico. Eis a única razão pela qual os clientes chegam ao SPA. O transexual necessita, para submeter-se à cirurgia de mudança de sexo, além de vários outros exames físicos e hormonais, desse parecer psiquiátrico. É uma exigência do cirurgião.

Assim, minha contribuição a esse tipo de trabalho, se dá por meio da utilização de técnicas de avaliação psicológica, com o objetivo de determinar as características e estrutura da personalidade do cliente. Nesse sentido, é de fundamental importância que eventuais dúvidas, tais como as que se seguem, sejam devidamente esclarecidas:

a) se a manifestação transexual não é um sintoma de surto psicótico ou outra doença mental;

---

* ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de Doenças, Cid - 1975*. V.1. São Paulo, Centro da OMS para Classificação de Doenças em Português, 1980.

b) se o desejo de pertencer ao sexo oposto não resulta de um delírio proveniente de algum transtorno psiquiátrico severo;

c) se a decisão de submeter-se à cirurgia não corresponde a tendências de auto-mutilação, considerando que, no transexualismo masculino, a cirurgia implica extirpar o orgão genital, e no feminino, os seios.

As técnicas utilizadas para tal fim têm sido, invariavelmente, a utilização de entrevistas psicológicas e a aplicação de dois testes de personalidade: "—Figura Humana de Machover" e o "Teste de Rorschach". Essas técnicas têm se mostrado eficazes na obtenção de dados e, por serem muito conhecidas e difundidas entre os psicológos, torna-se dispensável qualquer apresentação. Por outro lado, penso ser importante enfatizar que aspectos foram considerados prioritários em cada uma delas, especificamente.

A entrevista psicológica permite tomar conhecimento da história de vida do cliente. Em relação aos quatro transexuais, o levantamento de informações concentrou-se nas primeiras lembranças do desejo de mudança de sexo, experiências sexuais precoces, evolução psicossexual e desejos atuais. Foram ainda investigadas formação familiar, profissional e social, bem como expectativa de vida futura.

O teste da Figura Humana fornece rico material sobre a personalidade mas deu-se maior destaque para os elementos de auto-percepção e a percepção do outro.

A utilização do Teste de Rorschach, finalmente, permitiu a análise da vivência do mundo real, a maneira como o cliente está vivenciando sua realidade imediata.

Nesse tipo de atendimento, uma das dificuldades encontradas foi na análise e interpretação dos resultados dos testes, pela falta de parâmetros compatíveis. Tomei conhecimento de uma única pesquisa com características similares no XII Congresso Internacional de Rorschach e Outras Técnicas Projetivas, realizado no Guarujá, SP, em 1987. Lamentavelmente, não foi possível ter acesso aos originais. Dessa forma, dediquei-me a analisar os dados que mais se destacaram nos testes e busquei supervisão, na tentativa de minimizar o isolamento pessoal que se instalava e de abortar sentimentos de insegurança que teimavam frear minha capacidade de interrelacionar dados e emitir conclusões aceitáveis.

As informações obtidas durante as entrevistas foram de valor inestimável, e, por vezes, chegaram a ser inusitadas e surpreendentes. Os dados fornecidos pelos testes foram, igualmente, muito importantes. Os resultados, enfim, vêm se mostrando satisfatórios e corroboram as conclusões dos dois outros membros da equipe.

Não é esse o momento de relatar tais resultados, dada a exigüidade do tempo. De qualquer forma, posso garantir que a realização desse trabalho foi gratificante e possibilitou enriquecimento profissional e pessoal. Desenvolvi ainda mais minha capacidade de compreender e apreender o outro.

Os sentimentos de insegurança e perplexidade iniciais por estar tateando um terreno desconhecido, por acreditar e, ao mesmo tempo desacreditar nas informações que chegavam, por não saber como chamar a pessoa que estava a minha frente — ele ou ela —, foram sendo, progressivamente, substituídos pela certeza de que estava dando os primeiros passos de uma jornada longa, difícil, mas fascinante.

A IMPORTÂNCIA DO LAUDO

MONIQUE AUGRAS
Fundação Getúlio Vargas

A atitude dos psicólogos em relação ao laudo de exame psicológico costuma expressar forte ambiguidade. Toda avaliação implica a redação e entrega de laudo? Para quem deverá ser entregue, ao profissional ou ao cliente? Quais são as informações que deve e pode conter? Que tipo de linguagem deve ser usado? Quais são os limites e o alcance do laudo? Todas perguntas que se costumam colocar, sem muitas vezes serem respondidas de modo inequívoco.

Apoiando-se em experiência pessoal de muitos anos, incluindo a utilização do método fenomenológico, a expositora afirma sua convicção de que o laudo de avaliação é imprescindível, e deve ser entregue ao próprio cliente. Para tanto, concorrem motivos de ordem ética e técnica, pois a discussão do laudo pelo próprio cliente, além de devolver-lhe a condição de sujeito (em vez de permanecer objeto de exame) e por conseguinte, restabelecer a simetria do diálogo de igual para igual com o psicólogo, constitui importante mecanismo de conscientização de suas problemáticas e dos possíveis caminhos de solução que se abrem.

Referência:

Augras, M. *O Ser da compreensão: Fenomenologia da situação do psicodiagnóstico*. Petrópolis. Vozes, 1986.

SÍNTESE DE POSICIONAMENTOS A SEREM FEITOS QUANTO AO USO DE TESTES PSICOLÓGICOS EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

PAULO KROEFF
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

1. Dificuldades e limites:

a) A maioria dos testes psicológicos disponíveis no Brasil são originários de outros países. Surgem distorções na capacidade de medida do instrumento quando não são feitas adaptações para a realidade nacional, ou quando elas são feitas de forma superficial.

b) As normas desses testes estrangeiros muitas vezes são usadas para a população nacional, o que é um procedimento totalmente inadequado. Ou então, elaboram-se normas para a população nacional, mas com um número reduzido de casos, de uma limitada região geográfica e estas normas são publicadas como "provisórias", mas acabam por ser "definitivas", pois são publicadas anos a fio sem qualquer modificação.

c) A visão parcializada que se tem hoje dos testes psicológicos. Por um lado, o leigo demontra grande curiosidade e interesse por estes instrumentos, depositando neles esperanças exageradas do que se pode obter deles. Por outro lado, um número significativo de psicólogos - supostos especialistas nestes instrumentos - tem uma desconfiança quase absoluta dos mesmos, conhecedores que são de suas deficiências (além das deficiências próprias de cada instrumento, conhecedores também daquelas dificuldades mencionadas nos itens a. e b.). Esquecem ou rejeitam os benefícios que poderiam advir do uso de testes, apesar de suas deficiências. Inclusive desistem de tentar sanar as deficiências existentes. Estes extremos - ambos não científicos - impedem ou dificultam uma visão correta da situação do teste e da sua contribuição na avaliação psicológica, e das mudanças necessárias.

d) Uma questão não resolvida, na qual o psicólogo tem se debatido muito atualmente, é a questão ética do uso dos testes. São levantadas questões como: "É ético usar testes?" "Os testes não são uma visão indevida à privacidade do indivíduo?" "O uso de testes não transformaria o sujeito em objeto?" "O psicólogo não estaria a serviço da opressão e da exploração do homem ao utilizar-se de testes?" Cresce, hoje em dia, uma classificação maniqueísta dos psicólogos: os que não usam testes, os bons, e os que usam os testes, os maus. E com isto perde-se de vista a verdadeira questão: é o profissional psicólogo, bom ou mau, que valoriza ou desvaloriza um instrumento, de acordo com os objetivos a que se propõe e de acordo com o conhecimento do instru-

mento e sua habilidade técnica ao usá-lo, tirando proveito das vantagens do teste, sem perder de vista possíveis desvantagens de seu uso, em função de deficiências que ele possa ter.

e) Há poucos especialistas na área de testes psicológicos e os recursos e apoio que recebem para desenvolver seu trabalho são reduzidos.

f) Fazse muito pouco ainda no Brasil no sentido de se criarem testes psicológicos nacionais. Como em outras áreas científicas e culturais, somos uma colônia de potências estrangeiras na área de instrumentos psicológicos.

2. Perspectivas e necessidades.

Nós temos a possibilidade de fazer mudanças radicais na área de testes psicológicos e, portanto, na atividade de diagnóstico psicológico com o uso de testes. Para isso necessitamos:

a) Temos que resolver a dúvida ética que nos persegue. Se temos dúvidas quanto a eticidade do uso de testes pela possibilidade de que ele seja um invasor da privacidade ou um instrumento de opressão, desumanização e exploração do ser humano, temos que compreender, então, que o foco da discussão não deve ser os testes, mas a avaliação psicológica. É surpreendente ver alguns psicólogos resolvendo essas dúvidas com o simples abandono do uso de testes. Eles não parecem que uma entrevista como método de avaliação psicológica pode ser tão ou mais instrusiva na personalidade do indivíduo do que os testes. Também parecem ignorar — ignorarão mesmo? — que são principalmente os objetivos que se tem com a avaliação psicológica, e não os meios de realizá-la, que podem explorar e desumanizar o ser humano.

b) Testes mal-adaptados à realidade nacional e normas inadequadas são a questão seguinte que teríamos que resolver. Uma avaliação psicológica fica menos precisa com instrumentos com estas deficiências.

Modificação radical neste ponto necessitaria de um esforço nacional coordenado na área de Psicologia. O Conselho Federal de Psicologia, juntamente com os Conselhos Regionais, os Departamentos de Psicologia das Universidades, as Sociedades de Psicologia e grupos de psicólogos teriam que chegar a um amplo acordo sobre quais instrumentos deveriam sofrer adaptações e serem normatilizados, quais deveriam ser os instrumentos prioritários nesta revisão, que região ou entidade deveria coordenar esse trabalho em cada teste, como deveriam ser feitas as trocas de dados, como seriam as normas regionalizadas e nacionalizadas, que tempo deveria durar esse período de revisão. Deveria ser feito um esforço, também, para elaboração de legislação clara sobre que características deverão ter os testes, suas normas e manuais para que eles possam continuar disponíveis no mercado, etc.

c) Os recursos necessários para este esforço de revisão, são significativos. Em termos de recursos humanos, seriam de grande valia os professores e estudantes de

Psicologia, grupos de pesquisadores já existentes e outros psicólogos que poderiam se interessar por este trabalho.

Em termos de recursos financeiros, haveria os órgãos governamentais, como o CNPq, e entidades privadas de financiamento à pesquisa. Também um percentual de arrecadação dos Conselhos Regionais de Psicologia e Sociedades de Psicologia poderia ser destinado a isso. Há indícios, e mesmo ações concretas, de que as editoras de material psicológico poderiam dar uma contribuição significativa na área de recursos materiais.

d) Os questionamentos sobre utilidade, precisão, validade, capacidade diagnóstica e preditiva têm que ser resolvidos a partir de pesquisa. Temos que abandonar a oratória de avaliação, aposentar o popular "achômetro" ("eu acho" tem sido critério para decisões demais). Temos que começar a fazer ciência nessa área.

e) Criar cursos de especializações em medida psicológica será imperativo, decorrente das necessidades anteriores mencionadas. Isto permitirá a que se chegue ao item seguinte:

f) Uma tecnologia nacional para criar e desenvolver medidas psicológicas realmente adaptadas às nossas necessidades e peculiaridades, e capaz de adaptar a nosso país aqueles instrumentos estrangeiros que mereçam este esforço. Esta tecnologia permitiria, também, aperfeiçoar os nossos métodos de uso dos dados fornecidos por um mesmo teste, o proposto enfoque multidimensional de Elisabeth Koppitz.

Acredito que este é o caminho para uma contribuição mais significativa dos testes na avaliação psicológica.

MESA REDONDA 8

A FORMAÇÃO E O TREINAMENTO DE TERAPEUTAS NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

— A formação e o treinamento de psicoterapeutas na abordagem centrada na pessoa.
Márcia Alves Tassinari

— O eu, o outro e o movimento em formação.
Miguel Mafhoud

— A formação e o treinamento de terapeutas na ACP - Algumas questões éticas.
Myriam Augusto da Silva Vilarinho

A FORMAÇÃO E O TREINAMENTO DE PSICOTERAPEUTAS NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

MARCIA ALVES TASSINARI
Universidade de Santa Úrsula

Pensar esses temas-Formação e Treinamento de Psicoterapeutas na Abordagem Centrada na Pessoa, requer inicialmente um esclarecimento.

As denominações citadas soam inadequadas e incoerentes dentro de uma postura centrada na pessoa. Formação sugere que, após algum tempo, alguém é capaz de "formar" um psicoterapeuta. Aqui a inadequação é dupla: ninguém pode formar, no sentido de algo fechado, outra pessoa e, por outro lado, pode indicar uma atividade que vai produzir pessoas-psicoterapeutas de um modelo específico: psicoterapeutas-centrados. A denominação treinamento indica aperfeiçoamento de habilidades específicas, capacitar alguém a fazer alguma coisa, cujo produto final seria um "técnico".

Em termos gerais, creio que estas duas denominações, deixam de levar em conta os aspectos essenciais de um psicoterapeuta de orientação centrada na pessoa: as atitudes básicas e à abertura à experiência.

Entendo que o "tornar-se terapeuta" é um *processo* constante e "infinito" e que os cursos que propiciam esse processo só podem fornecer os instrumentos mínimos para que cada um descubra a sua maneira de ser terapeuta.

Infelizmente não conheço outro termo que pudesse substituir treinamento ou formação. Além do mais essas denominações já fazem parte da linguagem psicológica, utilizadas também em outras orientações teóricas.

A partir desse esclarecimento posso mencionar ambas as denominações para trazer minha contribuição, enquanto membro de uma equipe de "formação" de psicoterapeutas, há 12 anos e como supervisora de estágio de faculdade, há 4 anos.

O modelo geral com o qual tenho trabalhado inclui atividades a níveis vivencial, teórico e prático, ao longo de dois anos e meio, com momentos estruturados, semi-estruturados e desestruturados.

Inicialmente a oferta de formação, com duração de nove meses, tinha objetivo abrangente: formar psicoterapeutas para trabalhar com crianças, adolescentes e adultos, a nível individual e grupal. Aos poucos fomos nos dando conta da especificidade de cada situação e optamos por oferecer treinamentos separados, não tanto pela teoria, mas pela configuração que cada situação implicava. Trabalhar com crianças, através da ludoterapia demanda mais plasticidade e possibilidade de se comunicar através de símbolos do que a terapia com adultos. Ainda que as situações terapêuticas — indivi-

dual ou grupal, criança, adolescente e adulto — tenham aspectos básicos e comuns, elas demandam posicionamentos específicos por parte do terapeuta e consequentemente no "treinamento".

As atividades oferecidas tentam englobar os três níveis possíveis de aprendizagem: cognitivo, experiencial e didático. Com esse objetivo propiciamos grupos de estudos teóricos, laboratórios didáticos-vivenciais, grupo operativo, supervisão e atendimento psicoterápico.

A metodologia das atividades – estruturada, semi-estruturada e desestruturada – varia ao longo da formação. No módulo inicial, com duração de seis meses, objetivando uma atualização de conhecimentos e preparação para a prática, oferecemos um programa teórico e uma agenda de exercícios, dramatizações e reflexões elaborados pela equipe coordenadora. Vale ressaltar que esse primeiro módulo é seletivo bilateralmente, a partir de avaliação objetiva – formativa do conteúdo teórico, auto-avaliação dos "treinandos" e avaliação subjetiva da equipe. No segundo módulo, com duração de um ano, oferecemos um grupo operativo, centrado na tarefa da construção da identidade do psicoterapeuta, sem agenda pré-estabelecida, onde os treinandos se colocam, refletem sobre suas dificuldades, no grupo, com a equipe, com o próprio treinamento e enquanto psicoterapeutas. Nesse estágio, o grupo de estudos é semi-estruturado, com temas sugeridos pela coordenação, estudados através de seminários realizados pelos alunos. As atividades de supervisão e atendimento não têm estrutura pré-determinada. A supervisão é feita a níveis experiencial e didático, levando em conta a relação com o supervisor e com os outros treinandos que compartilham esse mini-grupo.

No terceiro e último módulo, com duração de um ano, os próprios treinandos estabelecem seu contrato de trabalho juntamente com a coordenação. Assim os temas para os seminários são decididos, basicamente em função das necessidades do grupo. Como conclusão da formação, os treinandos têm que elaborar uma monografia, cujo tema eles próprios escolhem e, são acompanhados por um orientador durante todo o módulo.

Ainda como complemento da formação, os treinandos têm que participar de uma atividade vivencial, tipo grupo de encontro ou comunidade de aprendizagem e uma atividade cognitiva extra, tipo cursos paralelos de pequena duração de Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc.

Esse modelo geral e suscintamente apresentado tem sido modificado, a partir das reflexões da própria equipe e dos feedbacks dos "treinandos". Não considero que chegamos à "fórmula ideal", entretanto tem sido gratificante propiciar esse espaço "formador". Algumas dúvidas e questionamentos têm contribuído significativamente nas reuniões da equipe coordenadora (que é realizada sistematicamente) e nas avaliações com os treinandos. Uma delas, refere-se à exigência ou não da psicoterapia do treinando. Acreditamos que um psicoterapeuta que se conheça pouco e cuja abertura à experiência esteja reduzida não pode propiciar um clima seguro, em termos de

condições psicológicas facilitadoras, para seu(s) cliente(s). Por outro lado sabemos que estar meramente fazendo psicoterapia não habilita a pessoa a ser um bom psicoterapeuta. E acreditamos que a iniciativa de se submeter à uma psicoterapia, deve partir de dentro e não como uma exigência a cumprir. Assim, não exigimos a psicoterapia como pré-requisito para participar da formação, mas mostramos, especialmente durante a supervisão, que algumas dificuldades pessoais estão "atrapalhando" o processo psicoterapêutico do cliente.

Uma segunda reflexão crucial refere-se à metodologia da formação. Por que não oferecer um treinamento centrado no aluno todo tempo?

Essa questão polêmica continua aberta na nossa equipe. Temos algumas dúvidas quanto à "exportação radical" do ensino centrado no aluno. Nossos treinandos, em geral psicólogos e médicos formados, estão "viciados" no modelo tradicional do professor que detém o conhecimento e do papel passivo que eles têm assumido.

Pensamos que a aplicação de uma metodologia centrada requer mudança radical de atitude, o que leva tempo. Também sabemos que a melhor forma de ensinar é através de propiciar um espaço, onde cada aluno se sinta responsável e comprometido com seu processo de aprendizagem. Num certo sentido, estamos assumindo a contradição de propiciar um espaço de "formação" na Abordagem Centrada na Pessoa, sem que seja totalmente centrado no grupo de alunos.

O EU, O OUTRO E O MOVIMENTO EM FORMAÇÃO

MIGUEL MAHFOUD
Universidade de São Paulo

O Setor "Aconselhamento Psicológico", do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade, do Instituto de Psicologia da USP é constituído de 4 professores e 4 técnicos especializados, responsáveis por 3 disciplinas ministradas a alunos de graduação do curso de Psicologia (Aconselhamento Psicológico I, II e Psicoterapia Centrada no Cliente) no 4º e 5º anos. São também responsáveis pelo "Serviço de Aconselhamento Psicológico" onde os alunos estagiam. Há 19 anos esse tem sido o espaço da Psicologia Humanista daquele Instituto, e mais precisamente o espaço da Abordagem Centrada na Pessoa graças à fundamental contribuição deixada por Rachel Lea Rosenberg

Gostaria de apresentar aqui algumas questões referentes aos desafios que enfrentamos no trabalho de formação do aluno, e em seguida algumas reflexões sobre a posição do facilitador para uma formação na Abordagem Centrada na Pessoa.

1. O primeiro ponto-chave tem sido assumir e propor aos alunos a experiência pessoal como o próprio ponto de referência para uma leitura e participação do encontro psicoterápico e seu processo. Poderíamos dizer que se trata, quase, de uma volta ao ingênuo, volta à própria visão e percepção dos acontecimentos priorizada em relação ao arcabouço teórico sobre o cliente, o terapeuta ou a relação.

Assim, as tensões surgem logo. Desde o início os alunos apresentam seus preconceitos já fortemente estabelecidos sobre a Abordagem: a impossibilidade da não-diretividade, o caráter piegas e "religioso" de considerar o homem como bom, o ar de voluntarismo (não-profissionalismo) da proposta de relação.

Na medida em que se começa a enfrentar esses questionamentos e a apresentar a proposta básica, surgem outros questionamentos à Abordagem, já ligados ao *como* desempenhar a tarefa de ser terapeuta: faltaria base teórica e filosófica sólida na proposta; afirmam, por um lado, que ouvir o cliente seja algo superficial, e por outro lado o tomam como o todo da proposta (é só ouvir?); tomam empatia, aceitação incondicional e autenticidade como mandamentos e então consideram a proposta moralista e inviável; tomam a não distinção da postura básica para o atendimento de neuróticos e psicóticos como postura onipotente; e fazem constantemente a comparação entre a Psicanálise e Abordagem trazendo temas como Inconsciente, Transferência e Contra-Transferência.

Uma vez lançados ao encontro concreto com o cliente, essas questões vão sendo reconsideradas e redimensionadas em função da experiência de atendimento, em função dos interesses a serem desenvolvidos por pesquisas pessoais, em função da

sensibilidade de cada um, mas também em função das preocupações frente à sua própria formação e profissionalização.

Em meio a alguns entusiasmos e muitas tensões e sensações de desconforto, temos visto os alunos se empenharem muito além do que com o próprio caso de atendimento ou com algumas questões teóricas de interesse particular, mas empenhados em fazer uma releitura de tudo o que já foi visto e estudado até então na sua formação, tanto a nível teórico quanto a nível de estruturação dos cursos.

Temos convivido com alunos nos questionando e pedindo de nós mais parâmetros estruturantes para sua inicial prática de atendimento; e temos acompanhado também o movimento de busca de sistematização e de compreensão mais geral da experiência que eles próprios têm realizado, e então uma busca do teórico com perguntas próprias, pertinentes à própria experiência, e por isso busca do teórico como busca de melhor integração do todo.

Esse importante distanciamento da posição de alienação em que muitas vezes os alunos se formam, é testemunhado pelos verdadeiros "fóruns de debate" sobre a formação, em que nossos cursos às vezes acabam por se tornar. Isso quer dizer que nos constituímos como um foco de tensão, mas também como espaço que permite a expressão das necessidades e o empenho com elas, o que tem levado a um exercício conjunto de busca de integração das experiências dentro de uma formação tão fragmentada como a que vem sendo a do curso de Psicologia.

Vemos que uma tal valorização da experiência pessoal e do presente permite a integração do passado (experiência pessoal e tradição, isto é, saber acumulado) e permite ao aluno lançar-se para o não-conhecimento (e aqui estão incluídos tanto o saber acumulado com o qual o aluno ainda não entrou em contato, quanto a relação com o cliente, que permanecerá sempre como algo novo e de expectativas abertas).

2. O professor ou supervisor carrega, sim, a tradição: tem algumas idéias mais elaboradas, tem mais experiência com aquele conteúdo teórico e mais experiência de atendimento psicológico do que os alunos - e sua presença ali se justifica exatamente por isso. Mas a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa o provoca a utilizar sua experiência mais como confiança no movimento que vai se articulando através das buscas dos alunos, facilitando, permitindo, sustentando e apoiando-os nisso, do que a responder à expectativa dos alunos de professor como lugar do suposto saber. É do professor que pode vir a confiança de *ficar no incerto* acreditando, buscando, esperando e seguindo o *movimento* que vem dali. É ele quem pode suscitar a *atenção* ao que vai se desenvolver dali, e que ainda não está pronto.

Sem tal atenção é inevitável ficar apegado a uma idéia pré-concebida, a uma expectativa pré-existente, e então não há como acolher e integrar um fato novo ao que já sabíamos (ou preconcebíamos). Sem essa atenção ao que vai surgir e que ainda não está claramente presente, não se tende a considerar e buscar a totalidade dos fatores, e então não há mais movimento, mas somente momentos estanques, ao acaso.

Esta atenção vivida no acompanhamento do aluno é facilitadora para que este empenhe sua liberdade no encontro com o professor e seus colegas, e no encontro com seus clientes; é facilitadora para que empenhe a liberdade na sua busca teórica e existencial a partir de sua própria necessidade e perguntas. Esta atenção dentro de um encontro facilita o processo de *correr o risco* de continuar a apostar no movimento, no qual o novo continua sendo possível. E sabemos que só na experiência de um encontro, só em companhia, aceitamos enfrentar o medo do risco.

Formação na Abordagem Centrada na Pessoa poderia ser outra coisa do que formar para esta atenção?

Mas atenção a que?

Tendencialmente a tudo, dentro dos três grandes elementos de um processo: o eu, o outro e o movimento.

A Abordagem integra os 3 elementos quando fala de facilitação; tratam-se de certas condutas do *eu* que facilitam ao *outro* colocar-se num certo *movimento* de busca de maior clareza e integração de si – e é um processo que acontece numa relação, ou seja, não é promovido nem por uma nem pela outra pessoa, mas acontece, é facilitado naquela relação que também vai se transformando a cada movimento das pessoas.

O que me interessa ressaltar neste momento é a irredutibilidade de um desses elementos a qualquer um dos outros. Não sou eu – por mim mesmo – que consigo que o outro faça certo caminho e mode, se abra e se centre. Não é nem o outro por si mesmo – tanto é que pede ajuda. Mas cada um participa, com o que é, terceiro elemento, integra e compõe um movimento (que inclusive justifica a continuidade dos encontros).

Então, afirmar um movimento é afirmar um processo que vai além de minha pessoa, que supera as minhas medidas de controle, previsão e análise; é colocar-se com atenção a tudo por causa do desejo de conhecer sempre mais esse processo, de ver desvendado o que estava por emergir e se constituir. Afirmar o movimento é colocar-se com interesse real sobre o outro, sempre um pouco meu caro-desconhecido, e por isso a quem me dirijo com autêntica curiosidade, isto é, com interesse aberto pelo que ele é, e com interesse por aquele processo.

Parece-me que é só de uma tal *atenção* que pode surgir a capacidade de aceitação do diferente, porque seria acolhida da totalidade e não de um particular absolutizado.

E ainda mais importante: manter o olhar no movimento maior que eu e que aquele outro, é a possibilidade de não reduzir às minhas próprias medidas o que está acontecendo. Identifico como sinais dessa redução, o surgimento de um imediatismo míope e de uma posição de consumismo dos sentimentos e idéias presentes (próprios e dos outros) que nada tem a ver com movimento e então não pode ser facilitação. Na redução da intuição da participação de algo além de nós, surge a presunção, que (como na clínica) na relação professor-aluno se traduz logo em poder, e em seguida

tem como resultado um desinteresse pelo processo e pela pessoa do aluno, e a tentativa de assegurar certos interesses imediatos (prestígio, afeto, dinheiro, poder, ibope...). Quanto à visão do outro, também ela se torna reduzida, e um particular que pode ser apreendido (sentimento, impressões, certas características do outro...) é assumido como explicação de tudo o que ele é; é tomado como parâmetro decisório — não mais como indicação, sinal e ponte.

Perder a atenção ao movimento e a aceitação de sua incerteza tem como conseqüência a redução da liberdade para lançar-se no real, para lançar-se no risco que é o encontro e também a redução da capacidade da razão, isto é, do desejo e busca constante de conhecer.

A potência humana de cada um de nós, então, depende de não eliminarmos do horizonte da vida esta dimensão do real como além de nós, que se torna evidente na situação de encontro e de movimento.

Mas experiencialmente sabemos como é difícil se manter em tal postura de abertura. Então este passa a ser um aspecto essencial na nossa função de educadores. Como se pode educar a uma tal abertura assim? Mas, antes, como é que nós podemos nos manter abertos ao movimento, para então podermos ser facilitadores de tal empenho?

3. Como permanecer ligado à evidência de algo além de mim e vocês, que se nos apresenta no processo do encontro? Como não reduzi-lo aos esquemas pré-concebidos e às minhas medidas (que corresponderia a negá-lo)? Como evitar esta tendência tão presente em cada um de nós e em nossa cultura? Como manter o olhar e com ele facilitar o processo e a busca do aluno?

Transpondo para o campo psicológico uma das indicações de Hans Urs von Balthasar sobre como se poderia permanecer diante da evidência sem reconduzi-la ao metro, às dimensões e leis daquele que a intui, me permito citar um trecho que creio possa ajudar a buscar a solução do problema aqui colocado:

"(O estado estético) representa, juntamente à esfera do pensamento e à esfera da ação, uma terceira esfera não reconduzível a uma das precedentes. Na experiência que se faz de uma beleza superior — na natureza ou na arte — o fenômeno, que de outra forma se apresenta mais oculto, mais mascarado, pode ser colhido na sua diferenciação: o que está diante de nós é de uma grandiosidade desconcertante como um milagre e enquanto tal nunca pode ser colhido, alcançado por aquele que faz a experiência dele, mas possui, exatamente *enquanto* milagre, a faculdade de ser compreendido (...). Uma semelhante coincidência de incompreensibilidade de minha parte com a mais convincente plausibilidade, para mim se dá somente no campo do belo puro, desinteressado" (1).

Admirar-se, maravilhar-se com o movimento que se nos apresenta diante dos olhos: eis a chave simples e potente. É na experiência estética que podemos deixar com que o outro e o processo nos afetem provocando afeto que nos leva a desejar

compreender o fenômeno, mas ao mesmo tempo respeitando o fenômeno em sua diferenciação, podendo continuar a observá-lo, a desejar adentrá-lo, tendo sempre presente o seu caráter de incompreensível, atraentemente incompreensível ao mesmo tempo que perfeitamente plausível. Assim pode-se apreendê-lo como mistério. Mistério no qual eu e o outro estamos envolvidos com tudo o que somos, mas que não pode ser adequadamente compreendido só pelo que somos.

William Congdon – grande artista plástico norte-americano erradicado na Itália – explicita de que maneira a experiência da beleza, que é sempre mistério, nos chama a nos envolvermos com o real:

"Como o amor, a beleza é surpreendente. Presença sempre nova, sempre única. Não é apreensível nem pelos conceitos nem pela razão, mas por um conhecimento por inclinação intuitiva que é percebida pela inteligência. Como o amor, a beleza irradia, cria luz, a qual, emanando das coisas provoca a inteligência a ver." (2).

Um olhar estético ao fenômeno no seu conjunto pode ter a potência da síntese adequada da inteligência, intuição, afeição e sensibilidade, assim como da síntese eu-outro-algo mais, dentro do processo em que tudo é considerado pelo que é.

Isso não será uma nova redução – redução estética – se tivermos a coragem de continuar a considerar a surpresa e a beleza do movimento como contato com o Mistério, e desejarmos continuamente compreender tudo adentrando nele ao invés de eliminá-lo; aceitando-o como luz que me chama a ver sempre mais, me chama a permanecer aberto e me interessar autenticamente pela pessoa.

A nossa função de formador se joga aqui: em ser companhia para facilitar uma tal posição de abertura, em ajudar a que se dê credibilidade ao movimento e seu mistério. Joga-se aqui: em desejar ser centrado no Mistério, para ser centrado na pessoa.

Tenho dito.

Referências:

(1) Von Balthasar, H.U. - *Somente o amor é acreditável*. Caxias do Sul, Ed. Paulinas, 1969.

(2) Extraído de "I Colori dell'Invisibile – la pittura di William Congdon 1982-86", suplemento da revista "Litterae Communionis" (Milão), de dezembro de 1986.

A FORMAÇÃO E O TREINAMENTO DE TERAPEUTAS NA ACP ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS

MYRIAM AUGUSTO DA SILVA VILARINHO
Faculdade São Marcos - SP

A tarefa que aceitei trazer para esta mesa redonda, qual seja a de apresentar algumas questões éticas na formação e no treinamento de terapeutas na ACP, não se constitui uma tarefa fácil, pois, por sua natureza, é algo tão complexo quanto sutil.

Multi-facetada é a questão visto que, analisada de certo modo, o "ethos" da formação está intimamente ligado à ideologia clínica e a prática do atendimento, até mesmo à técnica terapêutica, sendo que essas relações são, muitas vezes, bem refinadas e comumente pouco explicitadas

Rosenberg (1987, p. 84), em "Palavras sobre ética" escreveu que "em toda a área de saúde mental, questiona-se, hoje, os objetivos e os efeitos verdadeiros do atendimento institucional. Trata-se de definir, para além dos limites explícitos, a quem, ou a que interessam os procedimentos que são oferecidos ao público para seu bem estar". Esta colocação poderá ser estendida a todo atendimento, penso eu.

A formação e o treinamento de terapeutas são capítulos centrais de cada proposta terapêutica, já que esta somente se concretiza através de seus agentes, na relação com o cliente.

Não creio que no meu caso, possa eu falar, a rigor, de uma experiência com a formação de terapeutas, uma vez que o objetivo do Curso de Psicologia não é a formação de terapeutas "stricto sensu", o que suporia já um primeiro nível, o de graduação. Contudo, concordo com Camargo (1987, p. 54) quando diz que "nossa experiência nos tem mostrado ser altamente desejável que a formação do conselheiro se inicie concomitantemente ao curso de graduação. Esta experiência tem ajudado nossos alunos a se desenvolverem, antes de mais nada, como seres humanos profundamente comprometidos com o respeito ao seu crescimento e ao do outro".

A minha experiência pessoal com o tema proposto é, especificamente, restrita à supervisão da prática de alunos no último ano de Psicologia no atendimento a adolescentes e adultos, na Clínica Psicológica São Marcos, São Paulo. Considero, somente, um elemento do tripé: teoria prática – crescimento pessoal – que Camargo (1987, p. 53) aponta quando comenta sobre a formação do conselheiro.

Levantarei, a seguir, as coordenadas que definem o espaço onde se desenrola a minha ação. É dentro deste, e a partir da minha ótica, que suscitarei algumas questões éticas as quais poderão contribuir para que todos os participantes, aqui, possam chegar a seus questionamentos pessoais sobre o assunto. Não me estou propondo, pois,

abarcar todo o campo de considerações mais amplas sobre os aspectos éticos na formação de terapeutas.

Na minha prática de supervisora percorriam, entre mim e o supervisando iniciante, o cliente (uma pessoa concreta inserida num dado contexto social) e uma instituição escolar particular (com seus objetivos, normas, calendário, pressões e recursos).

Assim, de duas figuras iniciais presentes, o supervisor e o supervisando, já somos quatro nas sessões de supervisão: o cliente e a instituição. E mais, como a supervisão é feita em grupo de dez alunos, temos ainda uma quinta figura a ser identificada: o grupo.

Os meus "terapeutas em formação" não fizeram ainda uma opção pessoal pela ACP. O atendimento em "Aconselhamento Psicológico" é uma atividade obrigatória no elenco dos estágios oferecidos pela Clínica. Assim como não elegeram a ACP, não escolheram também a pessoa do supervisor. A maioria dos alunos não tem, nem teve, terapia pessoal.

Na prática, isto se reflete em diferentes níveis de crença dos estagiários na ACP e, conseqüentemente, de envolvimento pessoal com a abordagem proposta, em maiores ou menores graus de confiança e simpatia na pessoa do supervisor e numa acentuada variação de graduações de desenvolvimento pessoal dos alunos. Estas variáveis, sem dúvida, interferem na qualidade dos atendimentos o que me cria muitos conflitos éticos entre meus "terapeutas" e seus "clientes" e entre meus "clientes" e seus "terapeutas".

Numa supervisão fora da instituição o cliente não é tão presente ao supervisor porque o vínculo que ele estabelece é com o terapeuta e não com a instituição. Inverte-se a situação no atendimento institucional. O supervisor é o representante da instituição junto ao aluno-estagiário e ao cliente ainda que em diferentes graus de visibilidade.

Entendo esta modalidade de supervisão na ACP como um processo que visa o crescimento tanto do cliente como do estagiário e seu grupo, bem como do supervisor e da instituição. Seria anti-ética a marginalização de qualquer uma das partes envolvidas no processo.

O cerne da questão ética, para mim, está no equilíbrio dessa composição, de modo que não se privilegie *sistematicamente* um dos elementos da mesma.

Numa visão sistêmica cada um dos elementos citados seria um subsistema que, em algum momento, entra em conflito com outro subsistema ou com outros.

O caminho ético parece-me ser o de facilitar, entre todos os envolvidos, o fluxo de informações abertas e o de estar disponível para lidar com os conflitos resultantes. Como fez Rogers (1972), em grupos de encontro com pessoas antagônicas.

O supervisor, a meu ver, deve ocupar uma posição *meta*, em relação a todos os subsistemas, para não se acumpliciar com nenhum deles.

Deste modo, começo explicitando para os alunos as regras do jogo, quanto às

práticas institucionais e quanto aos meus compromissos pedagógicos para com eles, para com a Faculdade e a Clínica, incluindo a avaliação dos estagiários, suas freqüências às sessões de supervisão, etc., etc., trabalhando os sentimentos deles subjacentes a estes compromissos e a estas práticas. Clarifico também a minha responsabilidade ética e técnica em relação ao cliente.

Isto pode ser visualizado por alguns, como uma forma de exercício do poder, de esquemas indesejáveis que estabelecem a autoridade externa e instituída como critério de definição e competência como diz Japur (1988), mas também, como acrescenta a autora, negar este poder instituído é um campo muito propício para o exercício do poder velado e não assumido.

Em seguida, discuto com o grupo a questão de manter as condições da prática terapêutica confidenciais ou não para o cliente. Isto é, que o atendimento é realizado por alguns componentes de um grupo; que há a presença de um supervisor trabalhando com os alunos; que existe um espelho uni-direcional (quando ele é usado), etc..

Constitui um exercício de liberdade o fato de o aluno se decidir pelo grau de abertura com o cliente acêrca de todas as condições que poderão influenciar a decisão dele, cliente, de aceitar ou não o atendimento (A questão sobre se um terapeuta está sendo honesto com um cliente ou se o está manipulando tem sido uma fonte de controvérsias).

De minha parte, tenho ido ao encontro de clientes que desejam me conhecer por saberem da minha existência e do meu envolvimento, embora mais distante, com eles.

A minha postura é trabalhar com os alunos a possibilidade do cliente, caso o deseje, conhecer o grupo, o observador (quando existe), a câmara de observação, etc., em qualquer momento do atendimento.

O cliente, assim, conhece os limites da confidencialidade que lhe oferecemos a fim de que haja uma transação justa e por conseguinte, ética.

Muehleman et alii (1985) pesquisando se a revelação do terapeuta inibia o cliente, encontraram resultados que encorajaram os terapeutas a revelarem a este os limites da confidenciabilidade.

A questão ética de não identificação do cliente não pode ser garantida como uma supervisão extra-acadêmica. Todavia, fica ela assegurada no momento em que uma das regras do jogo é: não ser atendido pelos membros do grupo o cliente que tenha algum vínculo anterior com qualquer um deles ou com o supervisor.

Um tema que assaz me preocupa é o da avaliação do estagiário. Na ACP ele me parece mais delicado já que esta é baseada em crescimento pessoal e é salutar respeitar o ritmo de cada um, porém quando se trata da *formação* de terapeutas, alguma avaliação de competência está sempre presente de forma implícita ou explícita e, se não houver critérios, o poder velado, acima referido, poderá ser exercido sutil e largamente, o que constituiria uma forma não ética de ação. Mas, quais seriam esses critérios? Eis a questão.

Em resumo: acredito que, como posição, será mais ética a postura do supervisor, na formação e treinamento de terapeutas na ACP, numa Clínica-Escola, na medida em que ele ocupar a posição *meta*, facilitando tanto o crescimento do aluno, como o do grupo, o do cliente, o da instituição e o seu próprio.

Referências:

Cartaxo, J. de. A formação do conselheiro. In: *Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa*. Rachel Lea Rosenberg org. São Paulo. EPU, 1987, 88 p.

Japur, M. Uma reflexão sobre a questão do grupo de pertinência na ACP. In: *Boletim Paulista de Abordagem Centrada na Pessoa*, São Paulo, 4 julho/set, 1988.

Muehlenman, T. et alii. Informing clients about the limits to confidentiality, risks and their rights; is disclosure inhibited? *Professional Psychology: research and practice*, Washington, *16*(3): 385-97, 1985.

Rogers, C.R. *Grupos de Encontro* (Carl Rogers on encouter groups) Trad. Joaquim L. Proença, Lisboa, 1972, 175 p.

Rosenberg, R.L. Palavras sobre ética. In: *Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa*. Rachel Lea Rosenberg org. São Paulo, EPU. 1987, 88 p.

MESA REDONDA 9

ATENÇÃO MULTIPROFISSIONAL AO ADOLESCENTE EM PROGRAMAS DE SAÚDE ESCOLAR

- O adolescente como alvo de atenção em saúde escolar.
  Eugênio Chipkevitch

- Adolescentes em grupos de reflexão. Um espaço para o crescimento.
  Vera Sconamiglio C. Oliveira

- Experiência em orientação educacional.
  Maria Aparecida Casagrandi

- Reflexões sobre um programa de educação sexual.
  Ana Cecília S.L. Sucupira

O ADOLESCENTE COMO ALVO DE ATENÇÃO EM SAÚDE ESCOLAR

EUGÊNIO CHIPKEVITCH
Secretaria Municipal de Educação, de São Paulo

O presente relato visa apresentar algumas experiências e projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (particularmente pelo seu Depto. de Saúde Escolar, *DSE*), visando a população adolescente do nível II do 1 º grau (5 ª à 8 ª séries).

O escolar adolescente tem recebido menos atenção que a criança, tanto a nível da própria escola, quanto a nível da comunidade. Por inúmeras razões, muitas delas justificadas, à criança do nível I (1 ª à 4 ª séries) tem se destinado maior parcela de recursos pedagógicos, psicológicos, fonoaudiológicos e médicos, dentro e fora da escola.

A maioria dos adolescentes brasileiros não está nas escolas. Vencidos pelas sucessivas repetências, vão sendo incorporados ao mercado de trabalho, isto sem se falar de milhões de crianças e adolescentes brasileiros sem nenhuma escolarização (20% dos adolescentes do país são analfabetos). Assim, de certa forma, o adolescente que chega à 5 ª série (que representa um terço dos que ingressaram na 1 ª), pertence a uma "elite" que teria condições de concluir o 1 º grau, mas quase a metade não consegue chegar lá.

Assim como o fracasso escolar nas primeiras séries tem sido "medicalizado", no caso de adolescentes vemos uma tendência crescente de "psicologizar" o fenômeno. A criança pobre é responsabilizada pelo seu insucesso na escola, por ser portadora de desnutrição (que supostamente lhe rebaixaria o nível intelectual, o que é um mito), ou de síndromes de caracterização imprecisa como disfunção cerebral mínima, hiperatividade ou déficit de atenção, quadros que mantêm duvidosa correlação com dificuldade escolar. O adolescente não aprende porque não quer, porque é indisciplinado, porque é vítima de conflitos emocionais, é rebelde e está em "crise".

Na verdade, a maioria dos professores encontra dificuldades em lidar com adolescentes, e qualquer análise da vivência escolar do adolescente deve considerar estas dificuldades na relação professor-aluno, e, mais amplamente, a relação entre a instituição escolar (e as forças políticas, econômicas e sociais que lhe dão forma e conteúdo) e o jovem (como um ser crítico e um agente em potencial da transformação social).

Talvez a maior dificuldade para muitos profissionais de Saúde Escolar desenvolverem um trabalho produtivo dentro das escolas resida na sua disposição em "des-

medicalizar" e "despsicologizar" o fracasso escolar, e no fato de se afastarem de propósitos puramente assistenciais e curativos, à medida que pretendem analisar as relações humanas dentro da escola, e as verdadeiras causas das dificuldades e dos insucessos.

A Saúde Escolar está em crise, no momento em que coloca em questionamento suas velhas práticas "higienistas", supostamente "preventivas", frente a uma tendência crescente de análise científica e postura crítica perante os complexos fenômenos que ocorrem dentro da instituição escolar.

Assim, a utilidade do exame físico e de certos métodos de *screening* em massa, não resiste a uma análise de custo/benefício. De 3 anos para cá, o DSE começou a contar com novas alternativas para a atuação do médico (Projeto de Orientação Sexual, de Prevenção de Acidentes, de Atenção ao Adolescente Escolar, Cursos para professores de Educação Física, integração do médico à equipe multiprofissional das Clínicas da Saúde Escolar, etc).

Profissionais da área de Educação tentam se aproximar do adolescente. A compreensão do adolescente como pessoa em mudança, e da adolescência como um fenômeno psicossocial e cultural característico da nossa sociedade, facilita a análise e a solução de problemas escolares. Maria Aparecida Casagrandi conta um pouco da sua vivência de 20 anos em ouvir e orientar os adolescentes, compreendendo o fracasso escolar a partir da própria visão do aluno.

Ana Cecília S.L. Sucupira reflete sobre o Projeto de Orientação Sexual, desenvolvido pela Divisão Médica do DSE a partir de 1986. O Projeto, que teve uma grande aceitação nas escolas, é mais rico em nos propor questionamentos e novos caminhos, do que se vangloriar de resultados comprováveis.

Vera Scognamiglio C. Oliveira tece considerações sobre um Grupo de Reflexão de adolescentes, uma experiência que serviu de modelo para a implantação do atual Projeto da Atenção ao Adolescente Escolar.

São testemunhos de uma inquietante busca de significados e verdades, dentro de uma Saúde Escolar que agora também se preocupa com o adolescente, e que visa ampliar e humanizar o seu espaço na instituição escolar.

ADOLESCENTES EM GRUPO DE REFLEXÃO, UM ESPAÇO PARA CRESCIMENTO

VERA SCOGNAMIGLIO C. OLIVEIRA
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Em vista da alta frequência de dificuldades escolares, principalmente as referentes ao relacionamento professor-aluno, distúrbios emocionais e de conduta, observadas em alunos de 5ª à 8ª séries do 1º grau, e da pouca disponibilidade de recursos na comunidade para encaminhamento e solução destes problemas, tentou-se uma experiência dentro da própria escola, que envolvesse inicialmente um grupo de adolescentes, e numa segunda etapa, o grupo de professores.

O grupo de adolescentes foi coordenado por uma psicóloga escolar, um médico escolar, e uma coordenadora pedagógica, e consistia de encontros semanais de 90 minutos de duração. Feito o contrato com os adolescentes, a sua presença era optativa. A frequência variou de 10 a 12 alunos, e a idade, de 12 a 18 anos.

A atuação dos coordenadores consistia em criar um clima acolhedor e, através de colocações de conteúdo esclarecedor, encorajador e interpretativo, facilitar o posicionamento pessoal dos adolescentes.

O próprio grupo elaborou suas regras, e os assuntos mais comentados giravam em torno de família, amizade, namoro e escola. Notou-se um crescimento do grupo, desde sessões iniciais em que predominava desunião e sentimentos dissimulados de medo, para as sessões finais, em que havia maior sentimento de coesão no grupo, e colocações mais pessoais e íntimas. A heterogeneidade etária prejudicou o processo, em determinados momentos.

Através do relato dos pais e professores, e da avaliação dos próprios alunos, pudemos constatar que ocorreram mudanças positivas no comportamento e na atitude pessoal de muitos participantes do grupo.

Sugerimos que experiências semelhantes, promovidas em escolas públicas e facilitadas por profissionais interessados, possam ser benéficas para o crescimento psicossocial do adolescente.

EXPERIÊNCIA EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

MARIA APARECIDA CASAGRANDI
Rede Municipal de Ensino, Prefeitura Municipal de São Paulo

Realizou-se, numa escola municipal de São Paulo, um trabalho de Orientação Educacional com o objetivo de levantar entre os alunos de 5ª à 8ª séries, com problemas de rendimento insuficiente, as causas do seu fracasso escolar, para posterior confronto com as causas apontadas pelos professores, e tentar elevar o índice de aprovação das séries.

Resolvemos criar a prática do Conselho dos Alunos com rendimento insuficiente, bimestralmente, (o que eles chamavam "reunião dos alunos com notas vermelhas"), para discutirmos as suas dificuldades. Paralelamente, alguns destes alunos foram entrevistados individualmente, e todos se colocaram, assim como em grupos, localizando de certa forma as causas de seu fracasso escolar na própria escola: no seu funcionamento, no comportamento dos educadores, no relacionamento professor-aluno, na aplicação dos métodos de ensino, no sistema de avaliação; seus conflitos emocionais, auto-conceito rebaixado, problemas de saúde, fobia escolar e trabalho ou tarefas domésticas.

Ouvir os alunos em suas queixas ou críticas e conscientizá-los de seus direitos e deveres pode nos levar a garantir a sua aprendizagem, o seu sucesso enquanto aluno e enquanto pessoa em crescimento.

Conseguimos, ao final do ano letivo, uma elevação considerável do índice de promoção dos alunos para as séries seguintes, e "talvez possamos concluir que não existam dificuldades de aprendizagem, mas sim dificuldades de ensinar".

REFEXÕES SOBRE UM PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

ANA CECÍLIA S.L. SUCUPIRA
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Em 1985, alguns poucos médicos de DSE (Departamento de Saúde Escolar) realizaram, por iniciativa individual, palestra e debates sobre a sexualidade, com alunos de 5ª à 8ª séries. Em pouco tempo, outras escolas começavam a solicitar ao DSE um programa semelhante, o que resultou, em 1986, num projeto-piloto de Programa de Orientação Sexual, desenvolvido por 6 médicos em 38 escolas, com alunos de 4ª à 8ª séries. O sucesso e a receptividade do Programa permitiram que ele fosse ampliado, e em 1987 participaram dele, voluntariamente, 29 médicos, abragendo ao redor de 100 escolas, e atingindo alguns milhares de alunos. Desta vez, tentou-se envolver no Programa também professores de ciências e coordenadores pedagógicos

O Programa consistia em uma exposição prévia dada pelo professor de ciências, seguida de 2 ou 3 palestras do médico, após as quais se abria um debate. Os alunos podiam fazer perguntas por escrito, anonimamente. Os assuntos abordados pelo médico eram: puberdade, anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, higiene íntima, reprodução, sexualidade transmissíveis, métodos anticoncepcionais, etc.

A atividade era muito bem recebida pela maioria das escolas, principalmente pelos alunos. Nas avaliações que estes fizeram por escrito, houve 100% de aprovação, elogios ao Programa, pedidos para que este continuasse, para que fosse contínuo durante todo o ano letivo, com maior freqüência, estendido também a séries menores e com maior participação dos professores.

As perguntas dos alunos se referiam a todos os temas abordados nas palestras, principalmente a diferentes manifestações da sexualidade (masturbação, homossexualidade, sexo oral e anal, sexo na adolescência, etc.), ao funcionamento dos orgãos genitais, gravidez, aborto, etc.

Uma segunda leitura de muitas das perguntas formuladas permite uma compreensão de significados outros, não expressos textualmente e que refletem a ansiedade do adolescente frente à sua própria sexualidade, suas inseguranças, preocupação com a "normalidade", etc.

Apesar da boa aceitação e do aparente sucesso do Programa, impõem-se algumas questões a respeito da metodologia empregada, da sua eficácia e utilidade, e mesmo dos objetivos básicos de programas deste tipo.

Por que é tão difícil envolver o professor no Programa? Por que este professor tem que ser necessariamente o professor de ciências? Como fazer o programa ter uma maior continuidade durante o ano letivo? Que expectativas tem a Escola, e que obje-

tivos persegue, ao facilitar ou mesmo solicitar este tipo de trabalho com os adolescentes? Em que série iniciar o programa?

Que meios podem ser desenvolvidos para que a discussão deixe de ser fria, superficial e restrita a aspectos tecnológicos, e possa chegar às verdadeiras preocupações e ansiedades do adolescente, ao nível do desejo, para ele de difícil compreensão, verbalização e exposição?

Qual é a eficácia dos programas de educação sexual? Estamos influindo nos conhecimentos, nos sentimentos, nas atitudes, ou também nos comportamentos? Estamos liderando a sexualidade dos jovens, ou sutilmente a reprimimos, a enquadramos em padrões pré-estabelecidos?

Certamente, os adolescentes se beneficiam de uma oportunidade de poder falar, na escola, livremente sobre sexo, uma experiência que foi primeira e provavelmente significativa para a maioria dos alunos. No entanto, cremos que é necessário que a escola assuma função, cabendo a outros profissionais o papel de assessoria. Mais do que isto, a discussão e o exercício da sexualidade do adolescente tem que ganhar um espaço maior na escola e na comunidade, não se restringindo a algumas poucas palestras.

MESA REDONDA 11

A FORMAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL: O QUE A UNIVERSIDADE PODE OFERECER

– Formação do terapeuta comportamental: o que a universidade pode oferecer?
Sérgio Antonio da Silva Leite

FORMAÇÃO DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL: O QUE A UNIVERSIDADE PODE OFERECER?

SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE
Universidade Estadual de Campinas

Quando o Hélio me convidou para participar desta mesa, ponderei que não era terapeuta, embora tivesse sofrido forte influência da Análise do Comportamento em minha formação acadêmica. Entretanto, como membro do CRP (1980 a 1983) e agora no CFP, tenho acompanhado todo o processo de discussão sobre os currículos dos cursos de Psicologia e neste sentido poderia dar uma contribuição ao debate. Concordamos que tais informações seriam importantes, dado que a formação do terapeuta comportamental relaciona-se também com toda a questão da formação do psicólogo.

Em 1982 funcionou no CRP uma Comissão de Ensino, formada por oito membros*, que realizou uma análise quantitativa dos currículos dos cursos de Psicologia do Estado de São Paulo. Dos 26 cursos existentes, reuniram-se os currículos (incluindo os programas das disciplinas) de 16 faculdades. É possível que nesses seis anos tenham ocorrido mudanças em vários cursos, mas acreditamos que a estrutura básica dos mesmos foi pouco alterada, uma vez que não se teve notícia de grandes transformações. Ao contrário, as avaliações realizadas pelos membros das entidades de classes têm demonstrado que o processo de formação profissional é um dos setores em que menos se progrediu no sentido de transformações necessárias. Isto talvez se deva ao fato de que a grande maioria dos cursos de Psicologia no Estado de São Paulo são particulares, com estrutura rígida, onde o poder de decisão se concentra na mão de poucos coordenadores (em 1985 havia 27 cursos, dos quais apenas três ministrados em escolas públicas).

A análise quantitativa foi realizada, pela Comissão de Ensino, através de quatro diferentes tipos de classificação das disciplinas e estágios, dos currículos recebidos.

1ª Classificação

Tomando-se como base o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo dos cursos de Psicologia, as disciplinas e estágios foram classificados de acordo com as seguintes categorias:

---

* Sérgio A.S. Leite, José Roberto Tozzani Reis, Marlene Guirado, Lazslo A. Ávila, Jane P. Trujillo, Silvia Leser de Mello, Clesde Monteiro Arini e Luis Angelo Feller.

– Currículo Mínimo Obrigatório (CMO) - correspondendo às disciplinas obrigatórias, a saber: Fisiologia, Estatística, Geral e Experimental, Desenvolvimento, Personalidade, Social, Psicopatologia Geral, Ética e TEAP.

– Currículo Mínimo Eletivo (CMEl) - correspondendo às disciplinas necessárias para a obtenção do diploma de Psicólogo, dentre um rol delas, de acordo com o Parecer 403: Psic. do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Recursos Humanos, Psic. do Escolar e Problemas de Aprendizagem, TTP, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

– Currículo Mínimo/Estágios (CMEst) - correspondendo às atividades de estágios necessários para a obtenção do diploma de Psicólogo.

– Disciplinas de 2º Grau - aquelas que correspondem à extensão do ensino de 2º grau: Biologia, Matemática e Língua Portuguesa

– Disciplinas Obrigatórias (Ob) - EPB e Educação Física.

– Disciplinas do Currículo Pleno (CP) - correspondendo às demais disciplinas, excetuando as de Licenciatura e disciplinas optativas que poucos cursos apresentaram (três): Anatomia, Metodologia, Sociologia, Filosofia, Sistemas Psicológicos, etc. . .

A soma das cargas dessas diversas disciplinas e estágios permitiu o cálculo real das cargas horárias totais dos currículos recebidos.

A Tabela 1 apresenta as porcentagens médias das cargas horárias de cada categoria, os índices de dispersão máximo e mínimo das mesmas, além da média das cargas horárias totais dos cursos, também com os índices mínimo e máximo.

Tabela 1	CMO	CMEl	CMEst	CP	2º grau	Ob	Total horas
Média	38,7	14,4	11,4	22,8	3,0	3,8	4.593
Mínima	15,9	6,6	5,3	8,9	0,0	0,0	4 100
Máxima	51,6	25,0	20,3	40,9	8,9	9,1	6.020

Os dados demonstram a preponderância das disciplinas CMO, seguidas das disciplinas C. Pleno e CM Eletivas. A porcentagem da categoria Estágios aparece em quarto lugar. Cerca de sete faculdades incluíram as cargas das disciplinas de Licenciatura na carga geral do curso. Deve-se ressaltar grandes variações entre as porcentagens mínima e máxima nas diversas categorias, inclusive variações em relação à carga horária geral dos diversos cursos.

2ª Classificação

Esta classificação foi proposta tendo em vista caracterizar as funções das disciplinas e estágios, além de permitir um agrupamento quanto às principais áreas acadêmicas e de conhecimento.

– Disciplinas Básicas Exatas (Be) - Estatística.

– Disciplinas Básicas Humanas (Bh) - Antropologia, Filosofia, Sociologia, Filosofia da Ciências, etc.

– Disciplinas Básicas Biológicas (Bb) - Fisiologia, Anatomia, etc.

– Disciplinas Básicas Psicológicas (B Psi) - correspondendo às disciplinas de Psicologia que não envolviam ensino de técnicas ou estágios, geralmente conhecidas como "disciplinas teóricas": Geral, Metodologia, Social, Personalidade, Desenvolvimento, Escolar, etc...

– Disciplinas Semi-Profissionalizantes (SP) - correspondendo às disciplinas que previam o ensino de determinadas técnicas utilizadas pelos profissionais, nas mais diferentes áreas de atuação. TEP, Dinâmica de Grupo, TTP, Técnicas de Aconselhamento, Psicomotricidade, etc...

– Disciplinas Profissionalizantes (P) - correspondendo aos estágios. Não se incluíram aqui as práticas previstas na Licenciatura ou atividades práticas previstas nas disciplinas do Bacharelado para o ensino de técnicas.

– Disciplinas Obrigatórias (Ob) e de 2º grau - idem à 1ª classificação.

Esta segunda classificação só foi possível mediante a leitura dos programas das disciplinas. Consequentemente, uma mesma disciplina de dois currículos diferentes pode ter sido classificada em diferentes categorias.

A Tabela 2 apresenta as porcentagens médias de cada categoria, com os índices de dispersão mínimo e máximo.

Tabela 2	Be	Bh	Bb	B Psi	SP	P	Ob	2º Grau
Média	4,0	5,0	7,2	32,8	24,7	14,3	3,3	1,9
Mínima	1,9	3,2	2,7	22,4	10,0	5,3	0,0	0,0
Máxima	6,4	8,3	18,4	47,9	38,1	27,3	8,0	6,9

Observa-se uma predominância das disciplinas da categoria B. Psicológicas, embora em cinco faculdades essas porcentagens são ligeiramente inferiores às SP. Seguem-se as categorias SP e P, em que a porcentagem da primeira é quase o dobro da segunda. Apenas três faculdades apresentam porcentagens da categoria P superior à SP.

A comparação das categorias Bb e Bh mostra ligeira superioridade da primeira. Note-se que a soma das porcentagens das categorias Bh, Bb, Be e BPsi (45%) é 10% superior à soma das porcentagens das categorias SP e P (39%).

Ressalte-se também que as diferenças entre as porcentagens mínima e máxima nas diversas categorias continuam bastante acentuadas.

3ª Classificação

Esta classificação foi criada visando à análise das diferentes tendências das disciplinas e estágios, em relação às áreas profissionais tradicionais e/ou novas áreas.

As seguintes categorias foram estabelecidas:

– Disciplinas de Formação Geral (Gerais) - correspondendo àquelas não direcionadas a uma área específica. Ex.: Psicologia do Desenvolvimento, de acordo com os diferentes programas, não apresentou um direcionamento para uma área específica.

– Disciplinas de Orientação Clínica (Clin) - disciplinas ou estágios direcionados para a atuação clínica.

– Disciplinas de Orientação Educacional (Ed) - idem área educacional.

– Disciplinas de Orientação Industrial (Ind) - idem organização.

– Disciplinas Básicas Humanas, Exatas e Biológicas (Bheb)

– Outras (O) - as demais.

Novamente aqui as classificações só foram possíveis mediante leitura dos programas.

A Tabela 3 apresenta as porcentagens médias de cada categoria, com os pontos mínimo e máximo de dispersão.

Tabela 3	Gerais	Clin.	Ind.	Ed	Bheb	O
Média	34,3	24,7	6,8	7,3	17,0	7,1
Mínima	27,0	11,0	2,5	1,5	9,6	0,7
Máxima	47,0	36,6	13,9	13,2	24,0	17,3

Observa-se a preponderância da categoria Gerais (em duas faculdades essas porcentagens são inferiores à Clínica). Entretanto, os maiores contrastes são demonstrados nas comparações das porcentagens das categorias Clin x Ind x Ed: a média da primeira é quase quatro vezes superior à de Ind e pelo menos três vezes superior à Educacional. No mesmo sentido, a porcentagem média das categorias Bheb é superior à soma das porcentagens das categorias Ind e Ed. Mesmo a porcentagem da categoria Outras é praticamente semelhante à das duas categorias em questão.

Não se observaram disciplinas e estágios direcionados a outras áreas de atuação, que não as tradicionais, exceto em uma faculdade.

4ª Classificação

Uma vez que os dados disponíveis possibilitaram diferenciar os diversos semestres e anos escolares em que as disciplinas e estágios eram ministrados, foi possível

estabelecer a distribuição percentual nos dez semestres do curso, entre as diferentes faculdades, utilizando as categorias da 2ª classificação.

A Tabela 4 apresenta as porcentagens médias das quatro categorias em relação à carga total de cada um dos 10 semestres dos cursos de Psicologia.

Tabela 4	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.	5º sem.	6º sem.	7º sem.	8º sem.	9º sem.	10º sem.
Bh + Be + Bh + O	70,1	72,3	28,3	22,8	16,1	10,2	14,4	14,8	1,6	1,6
B Psi	29,4	27,7	66,0	63,3	56,5	43,9	20,4	10,7	4,7	2,5
SP	–	–	5,8	13,8	19,6	36,6	53,9	58,4	44,3	32,0
P	–	–	–	–	3,9	1,8	8,5	11,3	44,4	55,0

Observam-se quatro "picos" formados por cada uma das categorias em momentos distintos do curso, a primeira categoria apresenta o "pico" nos 1º e 2º semestres. O segundo "pico" é apresentado pela categoria B. Psicológica, do 3º ao 6º semestre, numa linha descendente a partir daí. Nos 7º e 8º semestres ocorre a preponderância da categoria SP, enquanto que a categoria P (estágios) concentra-se nos 9º e 10º períodos.

Entretanto, observa-se que no 9º semestre as categorias SP e P apresentam as mesmas porcentagens enquanto que no 10º ocorre a preponderância da categoria P, embora SP apareça com 32% da carga horária do semestre.

Em resumo, esses dados demonstram que no decorrer do curso há quatro momentos distintos, caracterizados pelo domínio das porcentagens da carga horária semestral de cada uma das categorias consideradas, sucessivamente.

Uma vez que os dados acima apresentados referem-se somente a uma análise quantitativa, a Comissão de Ensino tentou iniciar um levantamento de informações a respeito do funcionamento das atividades de estágios oferecidos aos alunos. Elaborou-se um pequeno roteiro de entrevista a ser aplicado nos supervisores das diversas faculdades. Embora tal levantamento não tenha sido completado, as entrevistas realizadas detectaram vários problemas em relação aos estágios, resumidos em seguida.

Detectou-se que a maioria das faculdades não apresentavam um mínimo de organização de estágios nas áreas educacional e organizacional; o pouco que existia encontrava-se na área de clínica, com as clínicas-escola, com atendimento gratuito à população. A questão dos estágios nas duas áreas era resolvida na medida em que o próprio aluno procurava locais de estágios, ficando o supervisor com uma função

meramente burocrática. Com relação às clínicas, por sua vez, não estavam clarificados os limites entre as funções de atendimento à população e a formação de profissionais, uma vez que os atendimentos eram suspensos durante os períodos das férias.

Outro problema importante dizia respeito à relação supervisor x nº de alunos, chegando em algumas escolas à proporção de 1:20. Nessas condições o que ocorria era que três ou quatro alunos atendiam enquanto que os demais observavam as sessões ou só participavam da discussão nas supervisões.

Todos os supervisores entrevistados queixaram-se da falta de preparo dos alunos que chegam ao 5º ano, não só teórico mas também relacionada à falta de postura profissional.

Dados os problemas apresentados pelos currículos, pode-se supor que dificilmente um profissional sai da graduação em condições de se inserir eficientemente no mercado de trabalho. Neste sentido, pode-se colocar a seguinte questão: como e onde os psicólogos têm complementado (ou garantido) a sua formação?

Os dados da pesquisa sobre o Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo (1984) podem nos ajudar a entender um pouco esse quadro, na medida em que identificou os vários níveis de formação após a graduação, a saber:

a) Pós-graduação: em 1984, 11,8% dos psicólogos havia feito mestrado, dos quais 2,6% em Clínica, 1,4% em Humanas e 2,5% em Educação. Cerca de 1,7% havia feito doutoramento. Certamente esses dados hoje são bem menores, dado que a absorção da pós-graduação não foi proporcional à inserção dos novos profissionais no mercado;

b) Cursos de especialização. 42,4% havia realizado tais cursos, sendo que a grande maioria após a graduação. A distribuição por área revelou: 68,6% em Clínica, 14,3% em Organização, 9,3% em Educação e 5,8% em Humanas;

c) Cursos de complementação: 45,9% havia realizado tais cursos, sendo que mais da metade fizeram mais de um curso. Cerca de 63% cursaram após a graduação. Com relação às áreas temos: 62,4% em Clínica, 19,5% em Organização e 9,0% em Educação;

d) Grupos de estudos informais: 33,3% da categoria participou de grupos desse tipo, dos quais 57% depois de formados. Na distribuição por áreas temos: 83% em Clínica, 6,5% em Organização e 5,9% em Educação.

A pesquisa não incluiu os casos de supervisão com profissionais após a graduação. Sabe-se entretanto que tal prática é muito comum em relação aos novos profissionais, principalmente na área de Clínica.

Voltando ao nosso tema central, os dados acima apresentados permitem algumas conclusões gerais para início do debate:

a) A graduação em Psicologia certamente não garante formação mínima para o psicólogo iniciar suas atividades profissionais nas diversas áreas, inclusive a clínica; é possível até que a graduação tenha um papel muito menos relevante do que se imagina.

dado o quadro pouco animador dos currículos dos cursos de Psicologia; é necessário mais estudos na área;

b) Essa situação tem levado os interessados em clínica a buscar outras fontes de formação, além e após o término da graduação, transformando a atividade terapêutica numa área elitizada. Isto porque o profissional que pretende nela se engajar com sucesso, deverá continuar investindo em sua formação, o que implica em ter condições econômicas para tal. Certamente este não é o único fator mas tem sido um grande determinante para a formação do terapeuta.

MESA REDONDA 12

TERAPIA COMPORTAMENTAL: CONFRONTOS ENTRE A TEORIA E A ATUAÇÃO DOS TERAPEUTAS

– Terapia comportamental: a prática clínica no atendimento de crianças. Vera Regina Lignelli Otero

TERAPIA COMPORTAMENTAL: A PRÁTICA CLÍNICA NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS

VERA REGINA LIGNELLI OTERO
ORTEC - Clínica Particular - Ribeirão Preto

Desde o momento em que um casal toma conhecimento de uma gravidez, esta pessoa que ainda é um feto, influencia e recebe influência de seu meio ambiente. Esta relação de mão dupla contém variáveis de ordem biológica, social, emocional e interacional, dentre outras, que, interferem em cada indivíduo em si e na relação entre eles. A partir do nascimento ocorre um aumento natural destas interações ampliando-se o número de pessoas envolvidas nas mesmas e consequentemente, aumentam também as variáveis que interferem das mais diversas formas, nas características individuais da criança e no seu desenvolvimento.

A Terapia Comportamental Infantil (TCI), considerando os aspectos acima citados, e, fundamentada em princípios teóricos advindos de dados de pesquisas experimentais, e/ou observacionais, propõe-se a intervir não apenas na criança em si, mas na sua inter-relação com o meio. Estes princípios, englobam processos de aprendizagem social, cognitiva e comportamental; dados de ordem biológica, perceptual, motivacional e de desenvolvimento (Oliveira Lima, 1981). Desta forma, tem-se uma noção ampla de quem é o cliente. De um modo geral a família procura uma ajuda para a criança pressupondo que ela, a criança, é a detentora exclusiva da problemática. Uma vez que a T.C.I. atua também na inter-relação da criança com seu meio, a família participa do atendimento, tornando-se o cliente, junto com a criança.

A T.C.I. acredita portanto que deve trabalhar nas causas dos problemas das crianças e não apenas nos seus efeitos que estariam circunscritos à criança em si. Envolver as pessoas significativas na vida da criança no atendimento é um procedimento eficaz que facilita a compreensão e resolução dos problemas de uma criança, dado que, grande parte deles ocorre em função de como se lida com ela.

Falarei agora especificamente sobre a minha maneira de trabalhar.

Inicio o atendimento de um caso, fazendo entrevistas com os pais ou responsáveis, na ausência da criança. O nº delas vai depender das características individuais da família, da criança e de suas respectivas problemáticas. Elas ocorrem até que eu tenha uma idéia clara do problema e/ou consiga transmitir orientações que julgo fundamental para diminuir a ansiedade da família com a consequente diminuição da pressão exercida sobre a criança.

A seguir atendo a criança tantas vezes quantas julgo necessárias para formar a minha percepção sobre ela, que pode ou não coincidir com a da família.

Se necessário, faço entrevistas com avós, babás, amigos, irmãos, bem como sessões conjuntas da criança com qualquer dessas pessoas, em grupos ou aos pares.

Teoricamente poderia dizer que essa se constituiria na etapa de diagnóstico se eu usar um modelo médico para descrever minha intervenção. Na prática, acredito que desde o primeiro momento de contato com o caso já se iniciou o processo terapêutico de intervenção, não sendo possível separá-lo em etapas nitidamente distintas.

Daí em diante, ocorrem diferentes possibilidades de atuação, sendo que a mais comum é a que conduz um trabalho concomitante com a família e com a criança.

As sessões com os pais têm por objetivos: a) continuar a coleta de dados; b) ensiná-los a observar e relatar comportamentos, c) fazer a análise funcional dos mesmos; d) ajudá-los a reorganizar as percepções que têm de si e da criança com suas inter-relações; e) ajudá-los a identificar os próprios sentimentos em relação a si e à criança e os possíveis sentimentos desta; compreender possíveis influências destes sentimentos na interação familiar; f) selecionar comportamentos e decidir procedimentos para eles lidarem com a criança; g) ajudá-los a reformular a compreensão da problemática do caso, levando-os a perceber que estrapola à criança em si; h) discutir conceitos de educação com suas evidentes conseqüências (Otero, 1985).

As sessões com a criança são desenvolvidas com os objetivos de: a) colher dados de observação da criança em si; b) estabelecer o vínculo terapêutico; c) propiciar condições para que a criança tenha na clínica situações lúdicas nas quais consiga: 1) vivenciar suas áreas problemáticas; 2) compreender as relações funcionais entre fatos; 3) identificar seus próprios sentimentos em relação a si e aos outros; compreender as possíveis influências destes sentimentos na interação familiar.

Para exemplificar a minha atuação, relatarei sucintamente um caso clínico:

Tratava-se de uma criança de 3 anos e 3 meses do sexo feminino, que chamarei de R. Era filha única de um casal de classe média, sendo que a mãe tinha instrução secundária incompleta e o pai completa.

As queixas e informações básicas sobre R eram:

É uma menina esperta, retraída, muito insegura, nervosa e teimosa. Para chamar a atenção, faz muitas artes, xinga, agride verbalmente, principalmente crianças. Apresenta medos generalizados (cachorro, bebês, ficar na escola, etc.). A família tentou colocá-la na pré-escola, mas R não permanecia lá sem a mãe, não executava nenhuma atividade e não interagia com adultos e/ou crianças. Tinha grande dificuldade de articulação de sons, apresentando uma taquilalia incompreensível. A mãe funcionava como "tradutora", espontaneamente ou por solicitação de R; esta não aceitava atendimento fonoaudiológico.

O pai era uma pessoa tímida, com dificuldades de relacionamento social. Não gostava de fazer e/ou receber visitas; quando estas ocorriam ele permanecia calado a maior parte do tempo.

A mãe era uma pessoa extrovertida, com extrema facilidade para relaciona-

mentos sociais. Era bastante nervosa e insegura. Teve uma depressão pós-parto com duração de cerca de 20 dias. Dizia-se muito insegura para lidar com R, sentindo-se sobrecarregada porque na concepção do pai, ela, a mãe era a responsável pela educação da criança; relatava que questionava tal situação; mas na prática terminava assumindo toda a proposta do pai.

O atendimento do caso constou de cinco sessões iniciais com os pais com os objetivos acima descritos. No final da primeira sessão eu pedi que pai e mãe fizessem separadamente, um relato por escrito de um dia da criança o mais claro e completamente possíveis. Vejamos dois pequenos trechos deles:

Relato da Mãe:

"... saí com ela para o supermercado; ela quer me imitar em tudo. Ao chegarmos ela almoçou e depois foi conversar com a tia através do muro. Depois foi dar uma voltinha de moto com o pai, nisso chegou o mecânico para arrumar o carro. Ela é muito sapeca. Enquanto o pai conversava com o mecânico ela derrubou a moto e quebrou o vidro. O pai não reagiu, entrou e reclamou comigo; eu expliquei que não podia e ela me respondeu que não fazia mal porque o pai compraria outro".

Relato do Pai

"... enquanto eu desmontava um guarda-roupa no quarto, ela ficava mexendo em tudo, não obedecendo aos insistentes pedidos para não mexer. Depois de me irritar muito, ia mexer com a mãe que estava lavando roupa, fazendo arte, respondendo e não obedecendo, onde acabou apanhando. Saiu de perto da mãe, ficou uns 15 minutos chorando e gritando no quarto em que eu estava, até que começou a fazer arte, e quando eu ameaçava bater ela me dizia que iria chorar. Assim foi todo o dia, nos deixando nervosos com suas artes, teimosias, gritos, choros e manha.".

Durante essas sessões, os dois relatos completos foram analisados de forma a transmitir para os pais os princípios que estavam ali evidentes, fazendo-os compreender que eles tinham instalado e mantinham grande parte dos comportamentos inadequados de R, através do relacionamento deles com ela e/ou dos modelos de comportamento deles. Nestas sessões, discutimos novas formas de interação, considerando-se os limites pessoais de cada um dos envolvidos em cada evento. Foram desenvolvidos todos os aspectos listados na descrição dos objetivos do trabalho com os pais.

A partir da 6ª sessão de atendimento do caso R veio à clínica semanalmente, por um período de 1 ano e 8 meses, nos quais estão incluídos três meses de férias e uma interrupção de 20 dias por motivo de doença de R.

Essas sessões tinham em média uma hora de duração, sendo que 40 minutos

eram de atendimento da criança e o restante com os pais, para prosseguirmos no trabalho referido anteriormente.

As sessões com a criança ocorriam de forma livre, utilizando-se de material para brinquedo de casinha, fantoches e bonecos de bicho e família, além de outros brinquedos e materiais apropriados para a idade de R.

Nas brincadeiras de casinha, tentava-se conduzir R a "viver" e/ou observar situações que sabíamos serem difíceis para ela em sua vida. Na medida do possível trabalhava-se com alternância de desempenho de papéis para que R pudesse experienciar sempre os dois lados da interação. Durante e após a brincadeira eram feitos comentários no sentido de explicitar aspectos que julgávamos fundamentais para ajudar R a perceber suas próprias dificuldades e/ou alternativas conseguidas para resolvê-las. Inicialmente esses comentários eram dirigidos ao personagem desempenhado e posteriormente era feita a referência à própria vida de R.

No decorrer da terapia R iniciou o atendimento fonoaudiológico e posteriormente passou a frequentar uma escola. Estas situações foram vividas por R através de brincadeiras durante suas sessões de terapia. Os pais eram constantemente informados, através da terapeuta e/ou da criança sobre os progressos conseguidos por R na clínica. Estes dados indicavam a situação e o momento adequados para que fossem tomadas decisões concretas na vida de R, como por exemplo a ida à escola. A mãe, durante o atendimento, foi encaminhada a uma professora de ioga com o objetivo de aprender relaxamento. O pai terminou aprendendo através da mãe. Este aprendizado contribuiu muito para que conseguíssemos atingir vários dos nossos objetivos, como por ex., ignorar as birras intensas de R sem gritar e ou bater nela.

Com a alteração da dinâmica familiar, através das mudanças a nível de cada um dos elementos envolvidos, a família conseguiu solucionar a maior parte das situações queixa.

O atendimento foi interrompido, quando a família e a terapeuta avaliaram que eles teriam condições de conduzir a própria vida, de uma forma mais feliz do que quando procuraram a ajuda terapêutica.

Resumindo, a T.C.I. atua diretamente com a criança e em todos os seus inter-relacionamentos significativos, intervindo desta maneira, não apenas nos efeitos que seriam os problemas das crianças, mas principalmente em suas causas.

Referências:

Oliveira Lima, M.V. de. Uma Alternativa para a Terapia Comportamental Infantil. Ciência e Cultura. 33(8). 1085-1088, 1981.

Otero, V.R.L. Apego Criança-Mãe: Um caso clínico. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1985.

MESA REDONDA 13

DOR E COMPORTAMENTO

- Análise comportamental da dor.
  Antonio Bento Alves de Moraes

- Uma visão descritiva e psicodinâmica do ambulatório de dor do HCFMRP-USP.
  Fábio Gonçalves da Luz

- Um ambulatório para atendimento de pacientes portadores de dor crônica.
  Jorge Antônio Datini

- Avaliação clínica da dor.
  Carlos Eduardo dos S. Castro

ANÁLISE COMPORTAMENTAL DA DOR

ANTONIO BENTO ALVES DE MORAES
Universidade Estadual de Campinas

A dor é normalmente vista como um problema neurofisiológico. Em geral ela é considerada como uma questão médica que envolve características físicas ou orgânicas. Se em alguns casos, o diagnóstico sugere que os relatos de dor não se baseiam nos fatores físicos esperados, o problema é transferido para um outro quadro conceitual no qual a dor é vista como não-orgânica, isto é, psicogênica, psiquiátrica ou emocional. Todavia, independentemente do mérito que essa mudança conceitual (e mudança de intervenção) possa ter, em geral, não se considera outros aspectos importantes da dor que envolvem o comportamento dos indivíduos sofredores de dor e os fatores que influenciam ou mudam tal comportamento.

O termo *comportamento* refere-se a ações observáveis do organismo mas para uma análise comportamental da dor, é preciso considerar também os comportamentos dos membros da família e dos profissionais de saúde. Comportamento é movimento, isto é, movimento do indivíduo que possa ser observável. Esta definição não implica que não existam outras atividades do organismo, como impulsos neurais, secreções glandulares, imagens mentais etc. . A definição propõe entretanto que para uma análise comportamental da dor, sejam considerados somente os comportamentos que possam ser observados.

A expressão ou manifestação da dor é, em si mesma, um comportamento. O resmungo, a careta ou a verbalização de uma queixa são comportamentos e como tais, são sujeitos a influência de todos os fatores que afetam o comportamento. Existem ainda outros comportamentos ou ações da pessoa com um problema de dor que estão relacionados a própria dor. Tais comportamentos podem influenciar a evolução da dor e ter conseqüências interpessoais. Por exemplo, a inatividade produzida pela dor tem efeito sobre a própria dor e sobre outros processos corporais. Algumas questões surgem então: Está ocorrendo uma inatividade prolongada e portanto uma hipotonia muscular desnecessária? Um programa de exercícios pode funcionar como uma estratégia de distração e dessa maneira produzir uma diminuição da dor? Será que uma estimulação sistemática não poderia ativar alguns mecanismos inibitórios que enfraqueceriam a experiência de dor? Será que a dor que um indivíduo sente não está sendo produzida ou agravada por uma tensão muscular ou uma deficiente circulação periférica? As respostas a estas questões necessariamente envolvem métodos ou procedimentos de mudança comportamental.

Além dos comportamentos relacionados a dor, ocorrem também muitos

outros efeitos interpessoais complexos que se relacionam com o problema. Por exemplo, o paciente portador de dor crônica frequentemente manifesta um persistente padrão comportamental para conseguir ajuda especial do profissional da saúde. O exemplo típico é o paciente que consegue múltiplas fontes para conseguir analgésicos ou narcóticos.

Existem muitas interrelações entre os conceitos comportamentais e os fatos que acontecem às pessoas portadoras de dor crônica. Uma restrição prolongada de atividade pode levar o indivíduo a perder seu trabalho e alterar também seus hábitos sociais e de lazer. Esses efeitos, por sua vez, influenciam a dor propriamente dita. A questão fundamental que se propõe é a seguinte: quais comportamentos um indivíduo com dor precisa adquirir para tornar sua vida mais agradável e produtiva?

A dor acontece às pessoas e essas pessoas estão continuamente exibindo comportamentos. Dor e comportamento estão sempre invariavelmente relacionados. Uma análise comportamental da dor significa, para sermos mais exatos, uma análise comportamental dos comportamentos relacionados à dor.

A dor crônica pode estar levando muitos pacientes a sofrerem mais do que precisam. Os pacientes sofredores de dor pagam um preço terrível. Tais pacientes não sofrem exclusivamente de dor. Toda a sua vida fica comprometida e eles acabam sendo levados a perceber que não estão vivendo: a vida passa por eles e nada mais. As intervenções da família, muitas vezes não são eficazes e acabam fazendo as coisas piorarem. Em outras circunstâncias, o sistema de saúde também contribui para piorar o problema. As múltiplas cirurgias, frequentemente realizadas nesses casos, além de não resolver o problema produzem outras limitações funcionais.

Quando a origem da dor não é identificada e o problema não responde bem a um tratamento baseado em um certo sistema de compreensão do que é a dor, frequentemente o caso é rotulado de imaginário, psicogênico ou qualquer outro termo dessa natureza. O paciente então cai em uma armadilha e a dor e todos os prejuízos funcionais associados persistem. Isso significa que o sistema de saúde não foi capaz de resolver o problema e, mais do que isso, frequentemente esse sistema questiona a autenticidade do problema. Os membros da família entram no mesmo esquema e duvidam da realidade da dor.

Uma questão que precisamos discutir é o problema da dor crônica encontrado em situações clínicas. A dor crônica pode ser vista como parte de um problema mais amplo: a doença crônica. As relações entre dor crônica e doença crônica tornam-se mais evidentes quando vistas em termos comportamentais. A dor é amplamente composta de comportamentos. As pessoas estão ora fazendo coisas ora deixando de fazer coisas, ou ainda, mudando sensivelmente sua maneira de se comportar. Os padrões comportamentais associados a dor aguda tem quase sempre curta duração. Quando o tratamento é resolvido o indivíduo retoma os seus hábitos usuais.

Todavia a dor crônica requer uma mudança comportamental tanto do paciente

como de sua família. Os profissionais da saúde, por sua vez, precisam adquirir habilidades para mudar comportamentos que são tão importantes quanto as habilidades de diagnóstico e tratamento. Se não ocorre uma mudança comportamental do paciente e da família a eficiência do tratamento fica quase sempre comprometida.

A análise dos comportamentos relacionados à dor originou-se do trabalho clínico realizado por WILBERT e FORDYCE para o tratamento de indivíduos portadores de dor crônica. Em seu esforço para explicar o tratamento que ele próprio desenvolveu, FORDYCE (1978) apresenta o que é, essencialmente, a única teoria comportamental existente sobre a dor. Segundo essa teoria, a *"dor sensorial"* equivale ao comportamento respondente e a *"dor psicológica"* equivale ao comportamento operante e portanto obedecem aos princípios e noções relacionados ao condicionamento respondente e ao condicionamento operante.

Os termos "dor sensorial" e "dor psicológica" são utilizados para se referir aos dois componentes da dor. A dor "sensorial" é uma resposta a um determinado estímulo e só pode ser aliviada pela remoção desse estímulo. A dor "psicológica" – a aversividade – pode ser eliminada por eventos contextuais, pela hipnose, placebos, etc.

FORDYCE (1978) considera que a dor operante desenvolve-se sempre a partir de uma dor respondente. Inicialmente a dor está relacionada a algum estímulo antecedente (um ferimento por exemplo). Na medida em que esta relação está em vigor, a dor é um comportamento respondente. Por outro lado, se o problema é de dor crônica, e o indivíduo está em um ambiente onde recebe atenção, afeto e suporte emocional (reforçamento), é possível desenvolver-se uma dor operante.

De acordo com FORDYCE, os exemplos de dor em adultos exibem componentes respondentes e operantes. Entretanto a dor crônica cujas causas fisiológicas estão aparentemente ausentes pode ser entendida como uma dor operante que perdeu sua origem inicial.

É importante destacar a lógica comportamental do tratamento proposto por Fordyce. Se um indivíduo está exibindo "pain behavior" e não conseguimos identificar um estímulo interno ou externo que possa estar determinando esse comportamento, chamamos então essa dor de psicológica. Supõe-se nessas circunstâncias que, apesar da nossa dificuldade em encontrar um estímulo, tal estímulo interno realmente existe, isto é, a dor propriamente dita.

A suposição sugerida pela teoria comportamental, é que a dor psicológica é um comportamento operante e que no passado ocorreram eventos que o reforçaram. De acordo com uma teoria behaviorista moderna, esses eventos não precisam ter sido contíguos ao "pain behavior" mas podem ter ocorrido em ocasiões distantes do comportamento e de alguma maneira, relacionaram-se ao comportamento de dor. Quando se altera a perspectiva e começa-se a olhar para fora, e ao invés de para dentro do organismo, pode se descobrir um caminho, para identificar as causas da dor psicológica.

A análise comportamental é essencialmente a busca das conseqüências para os comportamentos relacionados a dor. Além disso, existe sempre uma procura dos antecedentes da dor. Então o tratamento da dor operante nunca começa antes que a dor respondente tenha sido tratada.

Os aspectos comportamentais são intrínsecos a experiência da dor: ela envolve alterações mais ou menos amplas no comportamento do paciente e obviamente outros processos complexos. Porisso, ignorar os comportamentos relacionados a dor significa lidar com somente uma parte do fenômeno.

Referências:

Fordyce, W.E. Behavioral Methods for Chronic Pain and Illness. The C.V. Mosby Company Saint Louis, 1976

Rachlin, H. Pain and behavior. *The Behavioral and Brain Sciences*, 8:43-83, 1985.

UMA VISÃO DESCRITIVA E PSICODINÂMICA DO AMBULATÓRIO DE DOR DO HCFMRP-USP

Dr. FÁBIO GONÇALVES DA LUZ
Universidade de São Paulo

A equipe médica interdisciplinar é composta por 2 anestesiologistas, um psiquiatra e eventualmente residentes da anestesiologia e estudantes de Medicina.

Os pacientes recebidos no ambulatório são oriundos tanto da cidade e região como de locais muito distantes, encaminhados pelas diversas clínicas médicas e cirúrgicas, em geral Neurologia e Neurocirurgia, Oncologia, Ortopedia, etc. São pacientes alvo da desesperança de seus médicos, tidos como difíceis no contato e no tratamento. Poderíamos chamá-los de "terminais" em relação à sua queixa sintomatológica: quase intratáveis. A avaliação clínica inicial é feita pelos anestesistas e quando consideram a existência de aspectos emocionais (que sempre existem) desequilibrando a situação para um aspecto negativo, sou chamado a intervir.

Ocasionalmente como consultor, avaliando e reencaminhando-os. Ocasionalmente assumo a parte psiquiátrica do tratamento. Digo ocasionalmente, embora esteja sempre no ambulatório, porque nem todos são para mim encaminhados. Não faço no ambulatório o seguimento medicamentoso, se necessário psicotrópicos, opto por encaminhá-los ao pronto atendimento da Psiquiatria.

Defino assim que os pacientes que assumo para tratar são de funcionamento mental, no máximo de nível neurótico. Recuso aqueles com transtorno de personalidade.

Os pacientes que seleciono para psicoterapia são aqueles com capacidade de *insight*, motivados para se tratar abordando suas emoções, e com condições de frequentar o grupo regularmente. A técnica psicoterápica que uso é a da análise de grupo, por dois aspectos relevantes para mim:

1º - minha formação analítica em grupo em andamento na SPPAG;

2º - econômico: um único psicoterapeuta podendo atender até 8 pacientes num tempo que individualmente atenderia somente 1.

A pergunta que cabe aqui é: o atendimento assim feito é de qualidade?

Sim, é de qualidade e bastante eficiente; para esta eficiência dois aspectos considero importantes:

1º - a escolha adequada de quem será a ela submetido;

2º - a escolha e manuseio corretos da técnica.

Considero grupo operativo uma técnica. Há 2 anos no Ambulatório, usei-o por um espaço de 2 meses e abandonei após várias queixas de pacientes no sentido de

que não aprofundava o exame de suas emoções. Passei então para a psicoterapia analítica de grupo, com 1 sessão semanal, de 60 minutos de duração. O grupo é aberto e não homogêneo, neste período de tempo já passaram aproximadamente pelo grupo uns 25 pacientes, predominantemente do sexo feminino.

É chegado então o momento de passarmos à uma visão psicodinâmica do atendimento e talvez do Ambulatório da Dor.

Recebo às vezes um paciente para entrar no grupo, com o comentário de quem o encaminha: "Mas olha, ele tem uma dor mesmo", ou "Acho que você vai ter trabalho, esta paciente é terrível". Seleciono estas 2 frases para orientar-me em dois aspectos a desenvolver:

1º - a crença do profissional na queixa do seu paciente;

2º - a situação contra-transferencial.

A dor que o paciente se queixa ele realmente a sente ou apenas diz sentir? É um fugido este sujeito que me procura, e ao examiná-lo não encontro "nada" que justifique sua queixa?

Em várias sessões ouço a voz de "meus" pacientes irados dizerem "Dr. Fulano disse que eu não tinha nada, que era psicológico", ou então "O outro médico achou que eu não tinha nada, deve ter pensado que eu mentia, e então me mandou para cá!"

No Ambulatório, para tentar diminuir esta dicotomia corpo/mente e tentar compreender ou se familiarizar com o processo de representação mental de um problema físico ou seu caminho inverso um conflito emocional com uma representação somática (penso que estas coisas são simultâneas), os colegas anestesiologistas colocaram-se como observadores do grupo analítico por um período de aproximadamente 1 ano e meio.

Não havia uma rigidez na posição de observador, às vezes eles emitiam opiniões sobre o que ali se passava. Ao final da sessão nos reuníamos, inicialmente à guisa de tomarmos um cafezinho (de sabor duvidoso no hospital) e discutíamos os aspectos transferenciais e contra-transferenciais da sessão. Posteriormente, assumimos o interesse de discutir às sessões, com ou sem café, e aumentar o conhecimento sobre aquele que nos procurava para tratar de seus sofrimentos e isto foi feito sistematicamente.

Assim, passou-se a "aguentar" que era dor aquela queixa que não tinha componente orgânico claro.

Pelo que observo hoje, a equipe está mudando a posição de "aguentar" para a de "aceitar" que é dor aquilo para o qual não encontramos substrato orgânico.

Esta mudança não vem por acaso e tem conseqüências. Estes pacientes com dores crônicas e difícil manuseio passam uma grande hostilidade ora velada, ora não, para o médico e deixa no ar um sentimento de impotência duríssimo de se aceitar a priori. Penso que talvez aqui a origem da decisão de encaminhá-los ao Ambulatório da Dor, e dentro do Ambulatório para mim (mas e de mim, para onde?).

Não fui o psicoterapeuta da Equipe Médica, porém percebo ao longo destes

poucos meses mudanças nos colegas: não apenas se fala em Projeção, Transferência, Contra-Transferências. Mas este *conhecimento é utilizado* no atendimento clínico. Como conseqüência enumero melhor adesão dos pacientes às orientações médicas, e até de suas sintomatologias! É mister reconhecer neste momento os insucessos: vários. Nem todos melhoram, alguns até pelo contrário. Vários largaram a Psicoterapia sem obter êxito, vários não aceitaram a ela se submeter. Alguns estão há quase 2 anos com dores pertinazes, embora relatem melhora nas relações que estabelecem inclusive consigo mesmos e dizem gostar da Psicoterapia. Às vezes penso se a manutenção de queixas dolorosas não é, intimamente, uma garantia para estes pacientes de que continuarão a ser atendidos por nós?

Tenho me perguntado se traz algum benefício a esses pacientes que aparentemente só têm a vestimenta de uma dor crônica para receberem atenção e respeito humano, retirá-la.

Falamos do critério de admissão ao Ambulatório, falemos do da alta.

No início havia a pressa em que melhorassem e imediatamente alta. Hoje aceita-se esperar que o paciente traga sua alta, talvez com isto a melhora da queixa deixe de ser vista como uma faca de dois gumes e possam aceitar melhor estarem melhorados.

UM AMBULATÓRIO PARA ATENDIMENTO DE PACIENTES PORTADORES DE DOR CRÔNICA

JORGE ANTONIO DARINI
Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro

A Clínica de Dor do Ambulatório da Faculdade Federal de Medicina do Triângulo Mineiro, Uberaba, iniciou-se em abril de 1984. O impulsionador da idéia foi um neurologista, professor adjunto da Faculdade, após tomar contacto com esse tipo de trabalho em um estágio que fez na Universidade de Duke, Estados Unidos. Reunimo-nos um grupo interessado no assunto, que era novidade para quase todos, e começamos a estudar e implantar a clínica.

A clínica funciona no ambulatório geral da faculdade. É composta atualmente, e essa tem sido sua formação mais constante ao longo do tempo, por dois neurologistas clínicos, sendo um professor e outro R3, dois psicólogos e uma Assistente Social. Ela atende às 5 ^{as}s feiras pela manhã, tendo sido fixado um limite de dois pacientes iniciais e três retornos por dia. Os pacientes iniciais são vistos separadamente, a partir das 8 hs, pelo médico, psicólogo e assistente social; os pacientes de retorno dos psicólogos e assistente social são marcados para outro dia. Após o término dos atendimentos, em torno de 10:00 hs, a equipe se reúne e discute a situação de cada paciente e os rumos que o tratamento tomará.

Ao iniciar a clínica, tentamos, a partir do que lemos na época, estabelecer algumas linhas de atuação. Uma delas foi a de desenvolver instrumentos de avaliação desse tipo de paciente, ainda inexistentes aqui no Brasil. Para avaliar a dor, usamos a Escala Analógica Visual. Outro fator estudado é a depressão, seguindo uma linha muito forte de pesquisa nessa área encontrada na literatura; para isso usamos o inventário Beck, já bem difundido. Nossos dados mostram que, tomando-se um limite de 18 pontos como indicativo de depressão, aproximadamente 50% dos nossos pacientes apresentam depressão em maior ou menor grau. Um outro teste que temos utilizado é o "teste de 10 minutos de Hendler para pacientes com dor lombar crônica" (Hendler, 1982). Este teste, no formato de entrevista, tenta dividir os pacientes em 3 grupos: (1) pacientes com problema orgânico e mostrando uma reação normal a ela; (2) pacientes com dor decorrente de tensão ou que tem um problema orgânico, mas que estão tendo ganhos secundários, o que torna sua dor exagerada; e (3) pacientes com comprometimento psiquiátrico. O autor aponta um índice de 90% de acerto na classificação do teste, mas não temos conseguido isto. Para o primeiro grupo, nosso índice está entre 85 e 90%. O segundo grupo é difícil de caracterizar; tentamos usar o teste de

depressão como moderador, sem resultado; começamos a usar agora um teste de ansiedade, o IDATE, mas ainda não temos dados suficientes para avaliação. Para o terceiro grupo, os resultados são fracos (em torno de 40%).

Uma segunda linha de atuação definida foi tentar agir sobre a depressão e ansiedade dos pacientes. Isto parece acertado; estudos tem mostrado que o efeito de tratamentos não-médicos para dor crônica está principalmente na redução do medo e ansiedade associados à dor, ao incremento da atividade e diminuição na medicação, e não tanto na redução da dor em si (Keefe e Gil, 1986; Malone e Strube, 1988). Tenta-se aqui quebrar a rotina do paciente, que normalmente é de sentir dor e ficar reclamando dela, completamente inativo; procuramos tirar o paciente do isolamento em que ele entra e envolvê-lo em alguma atividade. Estamos tentando atualmente levantar também, de forma mais sistemática, os comportamentos de dor.

E um terceiro tipo de atuação leva em conta uma abordagem operante à dor: todo tipo de medicação é feita numa base de contingência de tempo; o exercício é prescrito da mesma forma (Fordyce, 1988).

Tem termos de recursos, além da atuação específica dos profissionais já citados, contamos com aparelhagem de biofeedback para relaxamento e aparelhos de estimulação transcutânea (TENS). O neurologista, além da medicação, indica, conforme o caso, uma dieta alimentar, e faz também bloqueios anestésicos simples.

Nesse período de funcionamento atendemos 187 pacientes. Destes, 47 (25%) concluiram o tratamento, 27 (14,4%) estão com tratamento em curso, 44 (23,5%) foram encaminhados para outras clínicas, e 59 (31,5%) abandonaram o tratamento após uma ou duas consultas, ou não tinham condições de segui-lo por questão de trabalho ou por morarem em outras cidades. Nossa clientela é predominantemente feminina (71,6%) e casada (55%). A idade média dos pacientes é 44 anos; o intervalo de idade mais frequente é o de 40 a 44 anos (14,7%), seguido do 30 a 34 (11,7%) e 55 a 59 anos (10,6%). A profissão mais comum é a de dona de casa; a instrução é primária, completa ou incompleta. O tipo de queixa mais comum é o de dor na coluna, tomado genericamente (23,5%), seguido de cefaléia (18,7%), dor nas pernas (17,1%) e dores generalizadas (10,6%). E aqui já começamos a falar dos problemas: acho que ter uma clientela com esse perfil já é um desafio; o esforço que fazemos para desenvolver instrumentos de avaliação, por exemplo, esbarra na incapacidade de boa parte deles para entender instruções, ou entender o que lê; alguns não conseguem sequer preencher a Escala Analógica Visual; muitos confundem a medicação a ser tomada, o relaxamento com biofeedback está fora do alcance de muitos também; os aparelhos de TENS só são usados no hospital, pois não nos arriscamos a deixar que os levem para usá-los em casa.

Outro problema ligado tanto aos pacientes como aos médicos, é o entendimento do porque e do como da Clínica de Dor. Com relação aos médicos, me parece que há dois problemas: um é ligado ao modelo da clínica, que é mais comportamental, fugindo portanto ao modelo médico de atuação. Outro está ligado à baixa disposição

para trabalhar em equipes interdisciplinares, tanto nessa clínica como em outras que surgem no hospital. Para se ter uma idéia, já passaram, de forma rápida pela clínica, dois neurocirurgiões, dois ortopedistas, dois fisiatras, uma terapeuta ocupacional, um reumatologista, um oncologista, um anestesista, um psiquiatra, uma nutricionista — nenhum ficou. Isto coloca um problema difícil para o neurologista da equipe: ou ele assume, o que não acontece, uma posição de sabe-tudo e faz-tudo, ou encaminha os pacientes para outras clínicas e corre o risco de perdê-los; sem falar na perda de tempo que é para o paciente ficar indo e vindo de uma clínica para outra. A fisioterapia é um problema à parte: até ao final do ano passado ela praticamente inexistia no ambulatório; no início deste ano foi inaugurado um Centro de Reabilitação, que funciona em local separado do resto do ambulatório. Isto cria problemas de comunicação, além de que ele está sobrecarregado de serviço; estamos tentando trazer um elemento de lá para a equipe para facilitar a ligação com ele, dada a importância de contarmos com esse tipo de serviço.

Esta dificuldade de entendimento também ocorre com relação aos pacientes: o paciente crônico normalmente vê seu problema como agudo, colocando nas mãos do médico a tarefa de curá-lo, assumindo a posição real de "paciente". Imaginamos a princípio que o tipo de atendimento a ser oferecido, com o paciente vendo vários profissionais se interessando por ele e procurando atendê-lo sem pressa, sem filas de espera, fosse funcionar em um sentido positivo no tratamento. Para alguns realmente funciona, mas outros consideram isto uma complicação desnecessária, reclamam que as consultas demoram muito e que não podem perder tempo; em resumo, querem um remédio e ponto final.

Finalmente, gostaria de participar a vocês uma outra tentativa feita por nós para tentar achar caminhos para a solução dos problemas da clínica. Como coloquei anteriormente, um dos esforços feitos por nós é no sentido de quebrar o isolamento em que o paciente normalmente se encontra e levá-lo a se envolver em alguma atividade. Há dificuldades nesse processo. Por um lado, boa parte de nossos pacientes pertencem a uma camada marginalizada da sociedade, com poucos recursos próprios para se envolver em alguma coisa diferente; alguns sofrem ainda um agravamento dessa marginalização, por serem deficientes físicos: é o caso dos amputados ou dos que tem dificuldade de locomoção. E isto tudo ainda é complicado pelos problemas financeiros: muitos se encontram aposentados, ganhando às vezes menos de um salário para sustentar a família e comprar remédio, e sem qualquer habilitação profissional para tentar mudar as coisas. Por outro lado, contamos com poucos recursos na sociedade para tentar resolver esta situação: há dificuldade quanto a escolas de habilitação ou reabilitação profissionais, há carências na área assistencial, conseguir remédios da CEME é um fato meio lotérico, e assim por diante. Em um dado momento, além disso tudo, começamos a nos preocupar também com pacientes terminais; o fato de recebermos alguns com câncer na clínica, alertou-nos para os demais. Normalmente eles ficam

internados até se esgotarem os recursos de tratamento; então recebem alta hospitalar, e cessa seu vínculo com o hospital.

A saída por nós imaginada foi congregar diversas entidades sociais que pudessem ter interesse ou condição de ajudar, e tentar, no bom sentido, explorá-las ao máximo. Nesse sentido, convocamos representantes de várias confissões religiosas, clubes de serviço, Assistência Social da Prefeitura, SESI, SENAI, e tentamos envolvê-los no trabalho. As confissões religiosas ficariam especificamente com a parte de atendimento e apoio aos pacientes terminais e suas famílias, em suas casas, respeitando-se o credo de cada um; em troca, conseguimos para elas a entrada no hospital, pois como ele era anteriormente Santa Casa, ela só era permitida a padres católicos. E, na parte mais específica da Clínica de Dor, as confissões religiosas e demais entidades nos permitiriam usar com mais agilidade sua estrutura assistencial, farmácias, clubes de idosos, de mães, cursos profissionalizantes, hospedagem, etc. Como se vê, o âmbito de atuação desse programa extrapolava em muito a área de abrangência da Clínica de Dor, podendo facilitar também o trabalho de outras clínicas do ambulatório. Após algumas reuniões com o pessoal, o programa foi sendo implantado e começou a funcionar, até que surgiram os problemas. O primeiro deles foram tentativas de proselitismo dentro do hospital. O segundo nos obrigou a parar: algumas seitas religiosas começaram a entrar em choque com a equipe médica, apregoando publicamente que curavam mais que os médicos, que tinham o poder de Deus, que é maior que o dos homens, e coisas assim. Antes que o programa sofresse um processos de rejeição como um todo, achamos melhor suspendê-lo por um tempo, e estudar a conveniência de retomá-lo ou não, e em que bases.

Esta é, em linhas gerais, a nossa experiência em Clínica de Dor. O modelo que tínhamos, e que de certa forma nos inspirou, que é o de internação, em uso em outros países, é inexequível para nós, e por isso mesmo nunca tentamos seguí-lo. Tentamos, e vamos ter que continuar a fazê-lo, achar uma fórmula que se mostre eficiente e adaptada a nossos recursos e nossos pacientes. Sabemos, mais por ouvir falar, de outras tentativas feitas nesse sentido. Acho que é hora de juntarmos nossos esforços, trocarmos as experiências boas e más por que passamos, e tornar esse movimento mais forte. Assim, gostaria de ouvir, além de suas críticas, comentários e sugestões, também um pouco das experiências de voces a este respeito.

Referências:

1. Fordyce, W.E. Pain and suffering - a reappraisal. *American Psychologist*, 1988, *43* (4): 276-283.
2. Malone, M.D. e Strube, M.J. Meta-analysis of non-medical treatments for chronic pain. *Pain*, 1988, *34* (2): 231-244.
3. Hendler, N. Psychiatric considerations of pain, in J.R. Youmans (ed.) *Neurological Surgery*, vol. 6. Philadelphia, Saunders, 1982.

4. Keefe, F.J. e Gil, K.M. Behavioral Concepts in the analysis of chronic pain syndromes, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1986, 54 (6): 776-783.

AVALIAÇÃO CLÍNICA DA DOR

Prof. CARLOS EDUARDO DOS S. CASTRO
Universidade Federal de São Carlos

Este trabalho faz uma revisão sucinta das medidas de dor empregadas atualmente nos estudos clínicos, discutindo as vantagens e as limitações dos métodos comportamentais e dos procedimentos que se valem de relatos subjetivos para avaliar a dor e o seu alívio. Sugere ainda mais uma dimensão ao estudo da dor.

A mensuração da dor e de seu alívio não é uma preocupação recente. Até poucos anos atrás, os procedimentos avaliativos unidimensionais foram predominantes e os pesquisadores preocupavam-se mais em avaliar o alívio da dor após intervenções farmacológicas do que com a avaliação da experiência humana da dor em si mesma. Beecher (1) foi um dos primeiros pesquisadores a argumentar que quantificar somente a intensidade e a duração da dor não era suficiente para avaliar toda a complexidade do fenômeno doloroso, sugerindo que o componente reacional à dor e sua dimensão emocional eram dados fundamentais de avaliação do controle clínico da dor. Desde então, uma maior atenção vem sendo dada às escalas avaliativas multidimensionais da dor, mais do que à mensuração de seu alívio em intensidade.

Cada vez mais, um conjunto de índices comportamentais estão sendo usados como base referencial de análise do estado das dores clínicas. Além disso, uma série de testes, escalas e questionários foram (e continuam sendo) desenvolvidos para quantificar, a partir dos relatos subjetivos dos pacientes, as múltiplas dimensões da experiência dolorosa. Esses novos instrumentos de análise, as *medidas comportamentais* e *os relatos subjetivos*, uma vez sistematizados, tornaram possível avaliar tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da dor, fazendo avançar, conceitual e tecnologicamente, os registros da dor e de seu alívio.

A objetividade na mensuração da dor, em contexto clínico, pode ser conseguida através da quantificação de comportamentos. As variáveis comportamentais mais comumente registradas nos estudos clínicos são as atividades da vida diária relacionadas à presença da dor e à demanda ou consumo de medicação analgésica. Muitos destes índices comportamentais podem ser reduzidos à taxa de ocorrência, facilitando, dessa forma, a quantificação da dor e da analgesia produzida por agentes terapêuticos.

As *medidas comportamentais* podem ser obtidas tanto por meio de *dados observacionais* coletados pelos pesquisadores quanto através do registro das *auto-avaliações* feitas pelos pacientes.

Inúmeras tentativas de categorização ou padronização do comportamento doloroso foram feitas em observações clínicas (4, 17, 2), inclusive uma que codifica,

quantifica e usa das expressões faciais como um indicativo da presença da dor (7).

Além de observar e registrar diretamente os comportamentos e as expressões indicativas de dor, os pesquisadores também solicitam aos pacientes uma auto-avaliação sobre suas atividades diárias, especialmente aquelas mais diretamente relacionadas à presença da sintomatologia dolorosa (18).

Importa ressaltar, entretanto, que, embora de natureza comum, as medidas comportamentais coletadas por um observador treinado, comparadas com as mesmas medidas quando auto-avaliadas, podem apresentar importantes discrepâncias de avaliação (16, 11).

Apesar dessas divergências, os métodos comportamentais são objetivos e especialmente sensíveis para avaliar o alívio da dor e os efeitos do tratamento, se as variáveis eleitas para observação forem clinicamente relevantes e cuidadosamente registradas.

Entretanto, esses métodos comportamentais só quantificam a dor de uma forma indireta. Além disso, os comportamentos podem sofrer variação por outros motivos que não a presença ou o alívio da dor e é muito difícil separar os índices comportamentais do contexto no qual eles foram coletados, o que limita a capacidade de generalização dos achados sobre os efeitos do tratamento.

A validade desses procedimentos é ainda questionável e, por isso, faz-se necessária uma definição mais precisa dos comportamentos definidos para análise e uma maior atenção para com a investigação da consistência entre os dados observacionais e a auto-avaliação comportamental.

Uma outra maneira de proceder a avaliação da dor clínica, utiliza os *relatos subjetivos*, utilizados para mensurar tanto a própria dor quanto o seu alívio. No primeiro caso, o paciente relata a intensidade (ou algum outro aspecto) da dor, através de um procedimento de avaliação padronizado. No segundo caso, ele auto-refere a quantidade de alívio conseguida com o tratamento analgésico.

As formas de relato mais comuns são as *classificações categoriais de dor* e as *escalas visuais analógicas*.

Nas avaliações categoriais, uma escala estruturada é fornecida ao paciente que classifica a dor, usualmente em intensidade (10). Outras escalas, entretanto, foram concebidas para avaliar aspectos emocionais, aversivos e temporais da dor, além do aspecto sensorial (6, 8). As classificações categoriais são frequentemente empregadas para avaliar a resposta aos procedimentos analgésicos.

Nas escalas visuais analógicas, os pacientes indicam a intensidade da dor, usualmente numa linha de 10 centímetros, onde uma das extremidades representa a "ausência de dor" e a outra "a maior dor possível" (19). Estas escalas têm sido as preferidas nas aplicações clínicas, por parecer mais confiável e sensível do que as classificações categoriais (15, 9).

As escalas avaliativas apresentam a vantagem de serem instrumentos simples,

econômicos, de rápida administração e de fácil compreensão para os pacientes.

Apesar dessas facilidades, a quantificação das respostas dos pacientes pode ser problemática pois, embora a dor seja classificada em categorias dentro das escalas, a categorização implica num ordenamento prévio e os intervalos entre as categorias são assumidos (mas não demonstrados), como sendo iguais. Porém, a maior limitação tanto dos julgamentos categoriais quanto das escalas visuais analógicas, segue sendo a assunção de que a dor seja uma experiência monodimensional, que varia somente em intensidade. Os pacientes, assim avaliados, parecem tender a superdimensionar a intensidade de suas dores, uma vez que um amplo espectro de experiência psicológica fica comprimido nos limites de uma pequena faixa avaliativa, artificialmente construída (5). No entanto, este problema já está sendo minimizado com a proposição de escalas avaliativas multidimensionais, como as do "The Wisconsin Brief Pain Questionnaire" (3).

Uma ampliação do conceito de avaliação clínica da dor através de relatos subjetivos, que assume em sua concepção teórica o caráter multifacetário da experiência dolorosa, deu origem as *avaliações baseadas em descritores verbais*. Dentre estas, o "The McGill Pain Questionnaire" (12) vem se consolidando como o principal e mais difundido instrumento de avaliação da dor e de seu alívio.

Além de tópicos cobrindo diferentes aspectos da dor, tais como localização, cronologia, sintomas associados, efeitos colaterais e dados demográficos, o Mc Gill Pain Questionnaire, MPQ, inclui uma lista de adjetivos da dor. Na sua construção foram coletadas e categorizadas palavras que descrevessem a dor (14). As duas dimensões semânticas principais do MPQ são a qualidade e a intensidade da dor. Muitos dos adjetivos dentro de um mesmo grupo qualitativo diferem em intensidade. Quatro categorias de palavras emergem do MPQ: sensorial, afetiva, avaliativa e mista. Esta lista de adjetivos tem sido utilizada em muitos estudos clínicos para quantificar e qualificar os efeitos de diferentes modalidades de tratamento e analisar as diferenças entre síndromes de dores específicas e entre dores orgânicas e psicogênicas.

Dessa forma, o MPQ revela-se um poderoso instrumento multidimensional de avaliação da dor, de ampla aplicabilidade e cuja estrutura interna parece ser sólida. Por ser de aplicação muito demorada, Melzack desenvolveu uma forma reduzida do MPQ, para ser aplicada "nas situações onde uma informação qualitativa é desejável, mas o MQP original é muito longo para ser aplicado e as escalas categoriais e visuais analógicas mostram-se insuficientes" (13).

O grande problema desses questionários, dessas avaliações de descritores verbais da dor, é que não se mobiliza nenhum referencial teórico linguístico para dar sustentação à prática investigatória. As palavras aparecem como capazes de traduzir, de espelhar fielmente um estado interior. A língua é assumida como uma estrutura pronta, totalmente acabada, que permite, ao sujeitar os pacientes à determinação estatística de um questionário, igualá-los e desindividualizá-los, para possibilitar

a avaliação da "dor", e não de um determinado sujeito que produz um discurso sobre a sua dor.

Não há como negar que a mensuração da dor experimentou um notável progresso nos últimos vinte anos.

A dor, atualmente, é considerada menos uma simples sensação do que uma emoção complexa.

"A dor é um construto que se revela através de muitas dimensões, incluindo o funcionamento somático, os comportamentos e expressões não verbais e os relatos verbais". (3).

Pela complexidade do fenômeno doloroso seria interessante acrescentar mais uma dimensão da análise a estas três: a da ação diferenciada (e diferenciadora) do paciente, que ao relacionar forma e conteúdo no enunciar de suas queixas dolorosas, talvez possa nos levar a um mais amplo, profundo e duradouro conhecimento sobre o fenômeno da dor humana.

Referências:

01. Beecher, H.K. The measurement of pain. *Pharmacol. Rev.*, 9 (1957): 59-209.

02. Cinciripini, P.M. e Floreen, A. An evaluation of a behavioral program for chronic pain. *J. Behav. Med*, 5 (1982): 375-389.

03. Dant, R.L. *et al.* Development of the Wisconsin brief pain questionnaire to assess pain in cancer and other diseases. *Pain*, *17* (1983): 197-210.

04. Frederickson, L.W. *et al.* Methodology in the measurement of pain. *Behav. Ther.* 9 (1978): 486-488.

05. Fracely, R.H. "Pain measurement in man". *In*: I. Bonica, *Pain, discomfort and humanitarian care*. Elsevier, Amsterdan, 1980. pp. 111-138.

06. Fracely, R.H. "Pain language and ideal pain assessment". *In*: R. Melzack. *Pain measurement and assessment*. Raven Press, New York, 1983. pp. 71-77.

07. Izard, C.E. The infant's ability to produce discrete emotion expressions. *Develop. Psychol.*, *16* (1980): 132-140

08. Johnson, E. e Rice, H. Sensory and stress components of pain: implications for the study of clinical pain. *Nurs. Res. 23* (1974): 203-209.

09. Joyce, C.R. *et al.* Comparison of fixed interval and visual analogue scales for rating chronic pain. *Europ. J. Clin. Pharmacol. 8* (1975): 415-420.

10. Kaiko, R.F. *et al.* Sources of variation in analgesic responses in cancer patients with chronic pain receiving morphine. *Pain*, *15* (1983): 191-200.

11. Kremer, E.F *et al.* Behavioral approaches to treatment of chronic pain: the inaccuracy of patient self-report measures. *Arch. Phys. Med. Rehab.*, *62* (1981): 188-191.

12. Melzack, R. The Mc Gill Pain Questionnaire: major properties and scoring methods. *Pain*, (1975): 277-299.

13.Melzack, R. The short-form Mc Gill Pain Questionnaire. *Pain*, *30*(2) (1987): 191-197.

14.Melzack, R. e Torgerson, W.S. On the language of pain. *Anesthesiology*. *34* (1971): 50-59.

15.Ohnhaus, E.E. e Adler, R. Methodological problems in the measurement of pain: a comparison between verbal rating scale and the visual analogue scale. *Pain*, *1* (1975): 379-384.

16.Ready, L.B. *et al.* Self-reported vs. actual use of medications in chronic pain patients. *Pain*, *12* (1982). 285-294.

17.Richards, J.S. *et al.* Assessing pain behavior: the UAB pain behavior scale. *Pain*, *14* (1982): 393-398.

18.Skevington, S.M. Activities as indices of illness behavior in chronic pain. *Pain*. *3* (1983): 295-307.

19.Sriwatanakul, K. Studies with different types of visual analog scales for measurement of pain. *Clin. Pharmacol. Ther.*. *34* (1983): 234-239.

MESA REDONDA 14

SITUAÇÃO DA AIDS NO BRASIL: ASPECTOS PSICOTERÁPICOS E ÉTICOS

- Introdução ao tema da situação da AIDS no Brasil: aspectos psicoterápicos e éticos.
  Maria Cristina Pedreschi Caliento

- Aconselhamento em AIDS no Brasil.
  Amélia Carvalho e Silva

- Situação da AIDS no Brasil: aspectos psicoterápicos e éticos.
  Frida Zolty

INTRODUÇÃO AO TEMA DA SITUAÇÃO DA AIDS NO BRASIL: ASPECTOS PSICOTERÁPICOS E ÉTICOS

MARIA CRISTINA PEDRESCHI CALIENTO
Unidade Distrital de Saúde de Ribeirão Preto

A idéia de organizar uma Mesa Redonda sobre AIDS, num congresso de Psicologia surgiu como decorrência da necessidade crescente da inclusão do profissional de Saúde Mental na equipe de assistência a pacientes com infecção pelo HIV (Human Imunodeficiency Virus).

No 4.º Congresso Internacional de AIDS, em Estocolmo, as equipes de cientistas chegaram a uma dramática conclusão: a AIDS é e continuará sendo por um bom tempo um mal incurável. Não há portanto recursos terapêuticos. A infecção pelo HIV persiste por toda a vida

O impacto da AIDS sobre as pessoas com possibilidade de estarem contaminadas começa antes do diagnóstico. A decisão de ser ou não testado é preocupante, porque supõe uma necessidade de revisão das definições pessoais de vida e morte, por uma população essencialmente jovem, em fase de realização, e não de conscientização sobre a própria morte.

A tarefa mais difícil é compartilhar o diagnóstico com outras pessoas: as causas da opção sexual vêm à superfície.

Para o grupo que adquiriu o vírus e ainda não apresenta sintomas da doença, a atitude é de esperar para ver, com um medo constante por não saber quando nem o que irá acontecer. É neste grupo que se localiza a maior parte dos indivíduos infectados pelo HIV, pois 70% dos indivíduos diagnosticados como soropositivos não desenvolvem a doença em cinco anos. Esses indivíduos vivem em estado permanente de stress olhando frequentemente o seu corpo à procura de manchas ou erupções, e se apavoram até com um espirro Qualquer sinal pode significar o despertar do vírus para a atividade de destruição dos linfócitos T, ou seja, a imunodeficiência. Nesta fase, como os sintomas não aparecem, alguns pacientes passam a duvidar da AIDS e assumem novamente comportamentos de risco, se reexpondo ao vírus e contaminando outras pessoas.

Quando a realidade da doença é confrontada, os pacientes que até então conseguiram esconder o diagnóstico da família, têm que relatar a verdade. Apresentam lesões evidentes, e efeitos no S.N.C. . Deixam de ter papel como membros funcionais da sociedade. Nesta fase, os pacientes estão sempre temendo a recidiva de uma infecção ou o aparecimento de uma nova que possa ser fatal Ocorre a resolução de suas relações afetivas. Ao lado deles ficam as pessoas que realmente se importam

com eles como seres humanos. Em geral, os pacientes tornam-se fisicamente dependentes e alguns não aceitam o fato de precisar dos outros para fazerem aquilo que antes faziam sozinhos. Confundem independência com maturidade. Para eles, necessidade de ajuda pode significar regressão. A equipe de assistência deve ajudá-los a perceber que maturidade inclui capacidade de aceitar mudanças e responder às novas situações de forma a trazer menos sofrimento. Eles poderão então gozar da situação privilegiada de receber ajuda daqueles que realmente se importam com eles.

Em São Francisco, cidade onde há maior concentração de aidéticos nos E.U.A., 28% dos pacientes sobrevivem 2 anos ou mais depois de confirmada a doença. Em 1985 apenas 14% dos pacientes viviam por mais de dois anos.

O resultado principal desse aumento na perspectiva de vida é que os pacientes não se preparam mais para morrer, mas para viver com AIDS. E não é fácil viver com AIDS. A epidemia tem provocado medo e discriminação. Além de ser uma doença transmissível, que conduz à morte, os pacientes com AIDS fazem parte de grupos já naturalmente marginalizados pela sociedade, pois em sua grande maioria são homossexuais ou usuários de drogas injetáveis. A sociedade rejeita o paciente e este teme as pessoas ou o que elas representam: a discriminação e o consequente abandono.

Os indivíduos infectados podem e devem manter a sua inserção social, familiar e profissional.

Por tudo isso que foi dito se justifica o trabalho do profissional de Saúde Mental juntamente ao paciente de AIDS.

Esses profissionais devem se manter informados sobre AIDS, e principalmente sobre as formas de contágio, para poderem atender ao paciente livres de temores sem fundamento. Observando-se as condições adequadas de higiene para qualquer atendimento, não há riscos de contaminação.

No aconselhamento, o indivíduo deve ser motivado a modificar os comportamentos ligados à transmissão, para que ele não transmita e não se reexponha ao vírus HIV. Independente da existência de manifestações clínicas, o indivíduo infectado pode transmitir o vírus.

O Ministério da Saúde, através de seu coordenador de Saúde Mental e AIDS, o psiquiatra Luis Antonio Ervolino e a psicóloga Amélia Carvalho e Silva, ambos presentes nesta mesa, vem promovendo em todos os estados do Brasil treinamentos em Aconselhamento SIDA/AIDS para a equipe de assistência. Este treinamento foi considerado o melhor entre os vinte e seis países participantes da reunião da O.M.S., no mês de setembro p.p., em Genebra. A Amélia irá falar sobre este treinamento, que tem como base a emoção, atingindo basicamente a essência do ser humano.

Foi na ocasião em que fui treinada em São Paulo que tive a oportunidade de conhecer várias colegas que trabalham com AIDS, e tomar portanto conhecimento de que há muitas psicólogas envolvidas com esse trabalho, fato que muito me alegrou, pois a troca de experiências sempre é muito gratificante e necessária.

Temos também nesta mesa a presença do C.R.P. através da conselheira Frida Zolty (6ª região). É muito importante a participação do C.R.P., pois inúmeras são as dificuldades éticas no atendimento: Como lidar com o paciente que deliberadamente afirma que irá contaminar outras pessoas, ou ainda: Como lidar com o paciente que se nega a relatar ao seu parceiro sexual (ou parceira), que é portador do vírus? O C.R.M. tem uma posição. É importante a discussão da posição do C.R.P..

Assinalamos também a participação do médico Jamal M.A.H. Suleiman, do Hospital Emílio Ribas (S.P.), que é o maior hospital do Brasil em número de leitos para aidéticos.

Para terminar, quero dizer que esta mesa foi incluída na Reunião Anual de Psicologia para desencadear o pensar. Não podemos permitir que o medo domine o mundo, nem que o paciente continue sendo rejeitado, estigmatizado e abandonado pela sociedade.

Se faz necessário o esforço de todos nós para inverter esta situação, e garantir ao paciente se não a vida, pelo menos a sua dignidade como pessoa.

ACONSELHAMENTO EM AIDS NO BRASIL

AMÉLIA CARVALHO E SILVA
Ministério da Saúde - Brasília

Em relação aos níveis de prevenção aplicados de diferentes modos, destaca-se o trabalho exercido pelos profissionais de saúde de diversas categorias que formam as equipes de assistência.

Deve ser considerado que, após serem prestadas, várias vezes, a um paciente as informações preventivas que deve seguir a respeito de sua reexposição ao vírus e a contaminação de outras pessoas, e o mesmo continuar a manter um comportamento inadequado em relação à questão, provavelmente, esta já não é mais uma atitude consequente à desinformação, mas certamente tem a haver com algum tipo de bloqueio emocional em conseguir modificar o próprio comportamento. Para isso a tarefa de aconselhamento deve lançar mão de conhecimentos da área de Saúde Mental, no sentido de tornar mais eficaz as suas ações, principalmente em relação a SIDA/AIDS, que envolve aspectos essencialmente ligados à atividade sexual. As atitudes inadequadas devem ser convenientemente abordadas por qualquer profissional de Saúde da equipe de assistência que tiver a oportunidade de manter um vínculo mais próximo com o paciente. Para obter esta proposta é preciso contar com informações teóricas e técnicas em Saúde Mental, que sejam facilmente assimiláveis pelos profissionais de saúde que não pertençam à categoria específica dos psicólogos e psiquiatras.

Para isso é necessário também se dispor de uma metodologia que tenha um período considerado breve de duração. Finalmente é necessário que as informações obtidas tenham um forte componente de fixação na memória dos que as assimilam. Todos esses requisitos hoje foram de certa forma obtidos pelo treinamento de aconselhamento em SIDA/AIDS.

SITUAÇÃO DA AIDS NO BRASIL: ASPECTOS PSICOTERÁPICOS E ÉTICOS

FRIDA ZOLTY
Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região

Falar de AIDS é falar diretamente de morte. Mais difícil ainda, falar de morte, da perspectiva da ajuda, do auxílio, da vida. Enquanto portador de doença fatal o paciente aidético poderia ser considerado como qualquer outro paciente terminal, o que por si só já torna o nosso contato bastante difícil. Mais do que isso, ele não só sofre o famoso estigma social — por ser considerado um indivíduo de hábitos promíscuos e pouco louváveis — como nos traz dados novos e importantes: no seu caso, a doença veio através do contato com outra pessoa e, no mesmo instante em que se contamina, ele se torna capaz de contaminar outros. Agredido e agressor no mesmo instante, na mesma pessoa. O aidético tem para a sua vida um limite próximo, certo, esperado mas esse mesmo limite lhe dá, por certo tempo, um poder de vida e de morte sobre outras pessoas que o cercam e ele pode, se quiser, se colocar na condição de agente do limite da vida do outro. É esse aspecto em particular que faz com que o acompanhamento psicoterápico do aidético seja, ainda, mais difícil do que o das demais doenças terminais e é, hoje, uma das grandes preocupações dos profissionais. Penso que todos nós, que na maioria das vezes suportamos tão mal os limites que nos são impostos, podemos compreender a raiva que se apodera daquele que se sente privado de algo que, na sua vida, todos os outros desfrutam e que, agravante, lhe foi tirado por um outro humano. A destruição do bem do outro, o roubo, são caminhos conhecidos da nossa fantasia porque, embora não melhorando "minhas condições pessoais" faz com que se torne menor a "diferença entre eu e o outro". Faz também com que eu possa me ver forte ao invés de fraco, dominador e não dominado, agente. Sabe-se que o terapeuta trabalha com a palavra, sabe-se que o lugar de honra do psicólogo é dado à fantasia mas as discussões éticas começam quando o sofrimento faz com que a representação das idéias não tenha mais valor e que tudo o que foi apresentado até agora passe da palavra para o concreto.

Nesse momento, talvez nos auxilie em pouco poder repensar nossa função primeira junto ao paciente — tanto o paciente aidético quanto os demais — e procurar a saída mais adequada. A nossa posição em nossa sala de trabalho deve se caracterizar, na medida do possível, por deixar vazio o espaço de tal forma que ele possa ser ocupado pelo desejo do paciente. O cliente nos coloca sucessivamente e às vezes, simultâneamente, nas mais diversas posições e devemos ter condições de aceitar papéis femininos, masculino, poderosos e/ou fragilizados. É com a sua fantasia colocada em nós que ele

se relaciona e o nosso cuidado principal deverá ser sempre o de poder aceitar a fantasia sem nunca confundir-se a ela.

A função terapêutica se perde quando perdemos, e às vezes até momentaneamente, as condições de deixar o "como se" para passar a assumir de fato determinados papéis em relação à nosso cliente. Nós somos cúmplices das fantasias de nossos pacientes, e é esse o papel que nos cabe.

Pensar em tentar deter através de qualquer ação concreta aquele paciente que contaminado, contamina, pode parecer num primeiro momento assumir também concretamente o papel de perseguidor, para o qual existe um espaço naquele momento e com isso, conforme foi dito acima, a relação terapêutica estaria irremediavelmente partida. Mas o contrário também poderá significar a impossibilidade de tratamento: o paciente nos coloca muitas vezes no papel de espectador, testemunha impotente e paralizada de suas ações, não nos cabendo nesse contexto, nada além de assistir a seu desempenho, sem que nos seja dado espaço para nenhuma entrada efetiva e capaz nesse tipo de vínculo. Quando, por questões que nos parecerão a princípio éticas, não pudermos nos libertar do jogo perverso que ali se estabelece, nós estaremos ineficazes, perpetuando aquela configuração e seu poder ser continente à agressividade – humanamente compreensível – que decorre do sofrimento psíquico. O paciente que atua essa agressão utilizando-se concretamente do seu poder de matar não está sendo ajudado. Diante da impossibilidade de ultrapassar o limite tão violentamente imposto, diante de uma lei tão rígida ele ainda tenta se ver como o mais forte, o poderoso – podendo então escolher o caminho da psicose e todos sabemos que a psicose nunca trouxe auxílio e bem estar para ninguém. Diante de tal situação chegamos, muitas vezes, ao nosso limite.

A orientação do CRP-06 publicada em editorial no seu jornal n.º 48, foi de que terapeutas nessas condições nos procurassem para que pudéssemos pensar se todas as possibilidades de atuação existentes a nível terapêutico estariam já esgotadas. Quando estiverem, se estiverem, teremos em nossas mãos um dos mais sérios problemas já enfrentados até então.

Retomemos um pouco a questão do sigilo profissional, um dos "mandamentos" invioláveis do nosso Código de Ética. O sigilo aparece, em primeira instância, como proteção ao paciente. Garante-se a ele a criação de um espaço não ameaçador, criando assim condições para que o único limite de suas colocações seja sua própria resistência. Mas o sigilo serve também, em situações diversas, para proteger o profissional e fazer com que ele se sinta desobrigado de qualquer atitude diante de seu paciente. Apoiado no sigilo, o terapeuta se vê no direito da omissão e é contra essa omissão que o CRP-06 se posicionou até agora. Pensamos que nos cabe ajudar o psicólogo a pensar sobre um vínculo terapêutico específico que ele poderá prematuramente abandonar, deixando assim de prestar o seu auxílio. Nos colocamos à disposição dos profissionais para pensarmos, junto às demais instituições da SAÚDE, o que

fazer quando a situação tiver atingido efetivamente o seu limite. A contenção não significa para nós a punição policialesca. Significa sim, a possibilidade de prosseguirmos a relação terapêutica num contexto em que o crime — concretamente falando — esteja impossibilitado. É claro que não contamos ainda, neste momento, com nenhuma estrutura adequada que possa tomar a si os pacientes aidéticos e diferenciar a questão punitiva da questão controladora, mas o fato de não termos a quem recorrer não nos desobriga de criar um espaço novo ao qual seja possível, um dia, recorrer. O terapeuta só poderá retomar a sua função quando ele estiver livre para trabalhar a palavra e não enquanto for colocado na incômoda situação de espectador silencioso dos mecanismos de destruição. Penso ser essa a ajuda que podemos oferecer: a de criar um espaço para que a relação terapêutica possa de fato acontecer.

MESA REDONDA 15

PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL DA ESCOLA

- O papel do psicólogo na prevenção da evasão escolar.
  Solange Múglia Wechsler

- Prevenção em saúde mental escolar.
  Ivonne A. Khouri

- A prevenção das dificuldades de aprendizagem.
  Raquel Souza Lobo Guzzo

O PAPEL DO PSICÓLOGO NA PREVENÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR

SOLANGE MÚGLIA WECHSLER
Universidade de Brasília

O mais grave problema de educação brasileira é a evasão escolar, que ocorre, principalmente, nas primeiras séries do 1 º grau. Os dados colhidos nacionalmente nos apontam que, em cada 100 crianças que iniciam a 1 ª série, apenas 38 chegam a 4 ª série, e 12 atingem a 8 ª série. As taxas de evasão escolar são ainda mais alarmantes quando focalizamos os estados do Nordeste, onde somente 23% dos estudantes atingem a 4 ª série, e 10% chegam a 8 ª (IPLAN/IPEA/UNICEF/SUDEPE, 1986).

Os pontos mais críticos da evasão escolar se situam na transição da 1 ª para a 2 ª série, e da 5 ª para a 6 ª série. Encontramos taxas de evasão da 1 ª para a 2 ª série em torno de 50%, nacionalmente, e de 75%, nos estados nordestinos. Estes dados se tornam mais constrangedores ao observarmos que as estatísticas sobre evasão e repetência não nos indicam nenhum decréscimo considerável nos últimos 40 anos (Brandão, 1982).

O fenômeno da evasão está intimamente ligado à repetência. Na verdade, se observa que, após repetir uma série por mais de uma vez, grande parte dos alunos abandonam a escola. A decisão de promoção automática como forma de evitar a repetência tem recebido muitos questionamentos, pois os dados indicam que os alunos repetentes não têm, ao final do ano letivo, melhores níveis de conhecimento do que os não-repetentes, não homogeneizando, portanto, as classes que continuam tendo alunos em diferentes estágios de aprendizagem (Oliveira, 1984). Por outro lado, é considerado como sendo necessário pelo menos as quatro primeiras séries para se dominar a leitura e a escrita, e que as crianças que abandonam a escola antes de completar este período tenderão a regredir ao analfabetismo (Castro, 1980). É preocupante verificar que a taxa de analfabetismo no Brasil, no período de 1972 a 1983, tendeu ao crescimento e não à redução: na faixa de 7 a 9 anos, o início de analfabetismo passou de 45,5% a 50,6% (no nordeste, de 68,9% a 77,5%) e na faixa de 10 a 14 anos, essas taxas aumentam de 18,4% para 19,4% (no Nordeste, de 39,5% para 41,5%), segundo os dados do IPLAN/IPEA/UNICEF/SUDENE (1986).

O fenômeno da evasão escolar tem sido motivo de muitos debates entre os educadores. Porém, a maioria destes debates têm sido focados, quase que exclusivamente, na questão da política sócio-econômica, criando-se assim, uma atitude de passividade entre os profissionais responsáveis pela educação pois nada podem fazer frente à distribuição inegalitária de rendas em uma sociedade capitalista. Além disto, tais debates têm se caracterizado por desprezar informações advindas de diferentes

estudos e pesquisas que demonstram a existência de uma série de fatores envolvidos no problema da evasão.

Da mesma maneira, projetos educacionais governamentais, de maneira ambiciosa e dispendiosa, têm sido levados à cabo sem considerarem resultados já encontrados, estando, portanto, fadados ao insucesso para a resolução deste grave problema escolar.

Nosso propósito, aqui, é apresentar propostas de ações a serem executadas pelos profissionais que trabalham na rede escolar, particularmente o psicólogo escolar, com base em estudos e pesquisas realizadas sobre a evasão escolar. É importante enfatizar que, acreditamos que ações de peso significativo só poderão ser alcançadas através de equipes multi-disciplinares, dentro e fora das escolas, sindicatos, associações e parlamentares, a fim de que este problema possa ser reduzido de maneira drástica.

A revisão da bibliografia sobre evasão escolar nos aponta os fatores causadores deste problema como advindos de quatro fontes principais: famílias, escola, professor e aluno. Devido às nossas limitações de espaço, não poderemos citar aqui esta bibliografia, nos limitando, portanto, a listar possibilidades de ações que o psicólogo escolar pode desenvolver junto a estes segmentos envolvidos no problema. Enfocaremos ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo e uma equipe multi-disciplinar, demonstrando que alguns esforços podem ser feitos à nível de cada instituição escolar, a fim de avaliar o problema da evasão escolar.

AÇÕES JUNTO À FAMÍLIA: os problemas ligados à situação sócio-econômica familiar, tais como, tipo de residência e falta de bens materiais, pouco podem ser resolvidos pela instituição escolar.

Porém, outras variáveis relacionadas com a família, mostram-se passíveis de influência pela equipe escolar, destacando-se dentre estas: atitude negativa dos pais frente à escolarização dos filhos, falta de estimulação cultural no lar, e o baixo nível educacional dos pais.

Programas podem ser desenvolvidos pelas escolas no sentido de integrar os pais com a instituição escolar. Isto pode ser feito não só através de atividades sociais, como bazares e quermesses, como também através de palestras com assuntos sugeridos pelas próprias famílias dos estudantes.

Esforços bem sucedidos têm sido feitos por equipes que atuam com a educação comunitária. Programas educacionais à noite ou nos finais de semana podem ser oferecidos em diversas áreas como por exemplo, alfabetização de adultos ou treinamento em novas habilidades profissionais.

Inúmeros estudos já comprovam a eficácia de programas de estimulação com crianças de baixa renda. Infelizmente, tais programas ainda estão sendo oferecidos nas escolas, perdendo-se uma excelente oportunidade de utilizar a reunião mensal, o grupo de mães que espera por seus filhos nas portas das escolas, ou mesmo os irmãos mais velhos que estão frequentando a escola, para dar informações de como estimular as crianças menores. Muitas vezes, estas famílias carecem mesmo de informações sobre os

recursos que a comunidade oferece para maior estimulação de seus filhos. Ajuda para estimulação também pode ser conseguida pelos aposentados ou pessoas idosas da comunidade.

A fim de conseguir realizar tais ações, o papel principal do psicólogo será o de agir à instituição escolar, despertando-se para a necessidade de um trabalho integrado para se alcançar a família do estudante. Reuniões com diferentes grupos de equipe escolar, utilizando-se técnicas criativas para resolução de problemas, têm se mostrado bastante eficazes para a procura de soluções alternativas de como trazer maior número de pais à escola.

AÇÕES PARA AS DEFICIÊNCIAS DA ESCOLA: Muitas das deficiências físicas das escolas carentes podem ser resolvidas através de campanhas para angariar fundos, envolvendo os alunos, pais, professores e a própria comunidade. O efeito maior esperado é, entretanto, que tais campanhas cheguem ao noticiário e possam alertar não só outras instituições ou empresas com possibilidades de doações de material de sucata, como também aos dirigentes governamentais a fim de se mostrar as necessidades prementes existentes nas escolas públicas. O efeito destas campanhas como meio de informar a sociedade das necessidades físicas da escola têm sido comprovados à nível nacional e internacional.

Entretanto, para se conseguir mobilização para tais campanhas, o trabalho maior a ser desempenhado pelo psicólogo é o de mudança de atitudes. É necessário que a atitude de atribuição de causalidade externa (locus de controle externo), que caracteriza as populações carentes, seja mudada para a atribuição interna, isto é: em vez de esperar pela sorte, pela vontade de Deus ou pelo próprio governo, as pessoas passarão a acreditar na sua força, no seu poder unido com o de outras pessoas com interesses iguais. Somente através de mudança da atitude passiva do eu nada posso fazer, é que conseguiremos transformações de vulto dentro da comunidade escolar.

AÇÕES JUNTO AOS PROFESSORES: O baixíssimo salário oferecido aos professores das escolas primárias e secundárias passa por uma questão maior, que é a do baixo valor dado à educação básica. A mobilização para o impacto de uma ação junto aos orgãos governamentais, foge, entretanto, do alcance do psicólogo escolar e entra ao nível dos sindicatos e associações de professores.

Quanto a formação do professor, sabemos que esta possui inúmeros déficits, e que o currículo das escolas normais é uma questão urgente a ser debatida ao nível do Ministério da Educação.

Porém, o psicólogo dentro da escola pode dar uma parcela pequena de ajuda aos professores, para que estes possam suprir algumas das suas deficiências. A sondagem das necessidades dos professores fará surgir certas ações prioritárias, que poderão ser atendidas através de oficinas de treinamento (workshops), palestras informativas, cursos, consultorias ou discussões de casos com equipes multi-disciplinares.

O trabalho do psicólogo a nível indireto, isto é, atendimento ao aluno através

da consultoria ao professor, tem se mostrado, cada vez mais, como uma resposta alternativa ao atendimento individual do aluno problema, ou do psicodiagnóstico. Este trabalho tem efeito multiplicador, pois atuando junto ao professor podemos melhorar a saúde mental da classe inteira, em vez de se manter uma longa lista de espera para atendimento psicológico (Wechsler e Oakland, 1988).

É também de demasiada importância que possamos trabalhar para o desenvolvimento da criatividade do professor. Inúmeras pesquisas têm mostrado o efeito deste trabalho no rendimento acadêmico dos alunos (Guerreiro e Wechsler, 1988; Alencar, 1986). Somente o professor criativo poderá modificar e adaptar o currículo acadêmico às circunstâncias específicas do seu alunato, trazendo assim o geral do livro escolar para o particular de cada aluno.

Outro tema de bastante relevância para o trabalho junto ao professor refere-se ao relacionamento professor-aluno, demonstrando-se aí o papel importante que as expectativas e atitudes positivas do professor desempenham no rendimento acadêmico escolar. Oficinas de treinamento com professores, onde se exercitam habilidades mínimas de relacionamento e comunicação eficaz, como de aprender a ouvir e refletir sentimentos, é uma prática muito útil, principalmente quando se trata de professores de adolescentes.

AÇÕES JUNTO AOS ALUNOS: Os resultados de estudos são constantes ao afirmarem a importância da educação pré-escolar da diminuição do problema da evasão ou repetência. Esforços devem ser feitos, cada vez mais, no sentido de se garantir a ampliação de programas para pré-escolares nas escolas públicas. Demonstrativos podem ser realizados, indicando claramente que os gastos com o aluno repetente na primeira série podem ser diminuídos, ou transferidos, para os gastos com a educação do pré-escolar.

Embora tal ação escape da alçada do psicólogo escolar, este muito pode fazer para diminuir os problemas de repetência e evasão no trabalho psico-pedagógico com grupos de alunos.

Embora a inteligência seja vista como uma "caixa-preta" pelos professores, ela pode ser quebrada e estudada em diversas facetas. Inúmeras pesquisas já demonstraram que habilidades intelectuais podem ser desenvolvidas através de treinos ou exercícios (Sternberg, 1986). Programas para desenvolvimento de capacidades cognitivas, como raciocínio crítico, planificação e tomada de decisões, têm se mostrado bastante eficazes para a melhoria do rendimento escolar.

Sem dúvida, problemas emocionais relacionados com dificuldades de aprendizagem ou desadaptação escolar, podem ser trabalhados pelos psicólogos com grupo de crianças, não só para aconselhamento psicológico como também para clarificação de valores. A integração deste trabalho com as crianças junto a um trabalho de aconselhamento e orientação aos seus professores é de demasiada importância.

Salientamos, também, o grande efeito que programas para o desenvolvimento

da criatividade têm conseguido para a melhoria do rendimento acadêmico (Wechsler, 1987). Crianças que participam destes programas tornam-se mais ativas, questionadoras e motivadas para aprender assim como mais criativas na sua produtividade acadêmica.

CONCLUSÃO: Acima foram listadas algumas possibilidades de ações que o psicólogo escolar, junto com uma equipe multi-disciplinar, pode fazer para reduzir o grave problema da evasão ou repetência escolar. Acreditamos que muitas outras ações poderão ser desenvolvidas por cada comunidade escolar, afim de se atender as condições e necessidades específicas de cada local.

Tentamos, desta maneira, mudar o enfoque exclusivo do debate sobre a evasão escolar da questão do sócio-econômica, demonstrando que possuímos muitas maneiras de reduzir este problema, quando o enfocamos de maneira mais ampla.

Referências:

Alencar, A. (1986). *Psicologia da criatividade* Artes Médicas, RS.

Brandão, Z (1982). *O estado da arte na pesquisa sobre evasão e repetência no 1º grau no Brasil.* INEP, RJ.

Castro, C. (1980). *Determinantes de 1ª Educacion en la America Latina: acesso, desempeno y equidade.* ECIEL, RJ.

Guerreiro, C. e Wechsler, S. (1988). Treinamento de professores para adaptação do currículo escolar aos estilos cognitivos de alunos repetentes, (no prelo).

IPLAN/IPEA/UNICEF/SUDEPE (1986). *O menor e a pobreza.* Série Instrumentos para a Ação, 5, UNICEF, Brasília.

Oliveira, E.M. (1984). *Um estudo sobre as características de repetência no ensino do 1º Grau em Goiânia* Tese de mestrado, Universidade de Brasília.

Sternberg, S. (1986). *Applied intelligence*. Jossey-Bass, NY.

Wechsler, S., e Oakland, T. (1988). Preventive strategies for low income Brazilian children. Trabalho apresentado no XI International School Psychology Colloquium, Germany.

Wechsler, S. (1987). Efeitos do treinamento de criatividade em crianças bem-dotadas e regulares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39*, 95-131.

PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL ESCOLAR

IVONNE A. KHOURI
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Iniciaremos tentando esclarecer o significado que tem para nós os termos prevenção e saúde mental, para posteriormente tecer considerações quanto às suas relações na escola.

Caplan, em seu livro Princípios de Psiquiatria Preventiva explicita que a prevenção continue-se em um conjunto de planos e ações concentrados: 1) na identificação de influências perniciosas correntes; 2) nas forças que apóiam os indivíduos na resistência e estas influências. A prevenção tem pois um caráter coletivo pois envolve a preocupação com a redução da taxa de agravos em uma população e o risco desta população sofrer agravos.

Para definir saúde mental utilizaremos o conceito de Cooper (Psiquiatria e Anti-Psiquiatria) que afirma: desde o momento do nascimento, a maioria das pessoas progride através de situações de aprendizado social, na família e na escola, até atingir a normalidade social. A maioria das pessoas fica parada neste estado de normalidade. Algumas sucumbem durante este processo e regridem ao que chamamos loucura. Outras, pouquíssimas conseguem deslizar através do estado de inércia ou parada, representada pela normalidade estatística alienada e progridem até certo ponto, no caminho para a sanidade mental.

A normalidade social, estatística é caracterizada pela passividade, acriticidade, falta de atonomia e de criatividade, desconhecimento de necessidades pessoais e sociais. Constituem um enorme contingente que contribue a que não aconteçam mudanças sociais. O caminho para a sanidade psíquica passa pela conquista da independência, autonomia, consciência crítica, conhecimento das realidades sociais, isto é, passa pela luta contra a alienação em seus sentidos pessoal e social.

A prevenção em saúde mental na escola seria pois configurada por ações que contribuíssem a tornar esta instituição uma agência promotora do desenvolvimento, na medida em que proporcionasse a todos seus integrantes – alunos, professores e pessoal auxiliar – a possibilidade de ultrapassar da chama da normalidade estatística e deslizarem no sentido da saúde mental.

Entretanto, mesmo quando observada superficialmente, são visíveis na escola características que a configuram como barreira àquele estado de sanidade. Ela tem em seu interior, mecanismos opressivos extremamente atuantes que determinam tipos contraditórios de relações entre as pessoas que a integram. Se seu objetivo é educar, ela deveria caracterizar-se como um local onde se proporcionasse continuamente o enri-

quecimento da personalidade, como um campo fecundo de relações humanas maduras, onde a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade, fosse efetiva. Entretanto é fácil perceber que acontece exatamente o contrário. A escola é um centro de relações autoritárias, visíveis tanto em sua estrutura administrativa como na burocrática, que garantem o trânsito da ideologia dominante na rígida hierarquização, na qual as decisões provêm sempre dos escalões superiores e seguem um percurso descendente, no qual não há a menor participação dos inferiores, impedidos de discutir e ou sugerir alternativas para sua própria atuação. Cada um dos seus membros é autoritário com seus subordinados e dependente de seu superior, a quem deve ser submisso. Ensina-se a submissão, a mediocridade, a passividade e ajuda-se o aluno a tornar-se elemento social dócil, fácil de ser utilizado pelo sistema social, ajudando-se a ele sem questionamento.

Além disto ela contribui de maneira para a exclusão de significativa parcela da população do direito à educação que todos têm. 20 milhões de analfabetos, 30 milhões de analfabetos funcionais, 8 milhões de crianças sem escola ou que dela se afastaram precocemente, 80% de repetência entre a 1ª e 8ª série, apenas 20% dos jovens em idade de frequentar o 2º grau, conseguindo fazê-lo e uma Universidade elitista à qual não têm acesso as camadas pobres da população, são realidades objetivas que apontam a não inserção da escola entre as que estariam contribuindo para a formação de pessoas conscientes, críticas, capazes de lutar pela transformação da sociedade em direção à democracia. Observa-se claramente que a escola tem uma contribuição significativa no exercício do poder pelos grupos dominantes, é uma concessionária da violência de um sistema social, político e econômico, no qual as necessidades da grande maioria da população não são consideradas. O relatório do Banco Mundial, datado de janeiro de 1988, descreve o país como sendo uma das mais desiguais distribuições de renda no mundo, ocasionando disparidade de qualidade de vida, saúde e educação para diferentes segmentos da população, persistindo através de muitas décadas, apesar do considerável crescimento econômico do país.

Através destas considerações estamos identificando importantes influências perniciosas, causas primeiras de inúmeros agravos à população: o sistema social violento e sua tendência a reproduzir-se nas instituições e, em nosso caso, na escola.

Refletindo sobre as forças que apoiam os indivíduos na resistência a estas situações perniciosas, forças que deverão ser criadas e incentivadas para que a saúde mental escolar seja alcançada, poderemos apontar uma série de situações extra-escolares e intra-escolares.

Entre as primeiras estariam os movimentos organizados objetivando à reversão de todas as situações decorrentes da realidade político-sócio-econômica perversa; na qual se encontra imersa a grande maioria de nossa população, isto é, a pobreza e suas consequências no rebaixamento da qualidade de vida, que coloca 80% dos brasileiros em situação de desvantagem também em relação à educação e dá origem às

enormes e eternas cifras de fracasso escolar. Estariam também aqui compreendidas, as lutas pela modificação do sistema educacional insuficiente, inadequado, descuidado e desmoralizado. Neste momento os foruns para discussão da nova lei de diretrizes e bases deveriam estar motilizando os educadores (e entre eles os psicólogos) do Brasil. Aqui se incluem também lutas por melhores condições de trabalho.

Simultaneamente a estas situações estruturais uma série de outras, agravam ou mantêm este quadro. São porém situações sobre as quais os educadores poderiam ter ação mais imediata e direta: a modificação e adequação de currículos, programas, conteúdos, materiais didáticos e a organização interna da escola.

A mobilização destes profissionais no sentido de iniciarem a transformação da escola, dentro dela, de procurarem torná-la ajustada às características e necessidades das camadas populares, no sentido de conhecerem melhor esta clientela, seria uma das grandes forças de resistência aos danos causados pelos sistemas social e educacional vigentes.

Gostaria de estar retomando aqui um dos aspectos que julgo da maior importância no conjunto destas ações preventivas: a modificação da organização interna da escola, por meio da sua gestão colegiada, isto é, através da socialização do poder decisório, da participação da comunidade, dos professores e dos alunos na tomada de decisões no âmbito escolar, da luta contra o autoritarismo e burocracia nele vigentes atualmente.

É evidente que então a influência da escola seria ampliada resultando na melhoria da qualidade da educação e que nesta estaria incluída a educação para a participação que só pode ser desenvolvida pela prática e pela reflexão. A qualidade da participação aprimora-se quando as pessoas aprendem a análisar a realidade, a refletir sobre ela, a superar contradições, a manejar conflitos, clarificar sentimentos e comportamentos, tolerar divergências, respeitar opiniões, organizar e coordenar encontros, pesquisar encontros e comunicar-se. Implica pois em muita vivência coletiva e trabalho grupal.

Algumas proposições oficiais têm atualmente aberto possibilidade de desenvolvimento destas atividades nas escolas. A lei federal 7.398/85 cria os grêmios estudantis livres nas escolas. No Estado de São Paulo, o artigo 95 do Estatuto do Magistério (que tem força de lei) cria o Conselho Deliberativo nas escolas. Ambos oferecem oportunidades no sentido da ampliação da participação na gestão da escola.

Embora trate-se de participação consentida, tendo portanto possibilidade de ser estratégia de controle, as propostas citadas poderão vir a ser efetivamente verdadeira participação e portanto uma força na educação democrática, indispensável à formação integral do Homem no sentido da sanidade mental, com a qual basicamente nós, os psicólogos, estamos comprometidos.

É portanto importante o esforço dos educadores no sentido de procurarem superar as dificuldades que a implantação destas atividades encerram, pois elas trarão grande contribuição a uma educação libertadora.

A PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prevenção dos problemas de aprendizagem através da análise de três níveis de intervenção preventiva.

Considera a importância do desenvolvimento de programas de prevenção primária, secundária e terciária, junto à situação educacional, como a solução mais viável para o controle do fracasso escolar e a promoção da saúde mental nas escolas.

A questão do fracasso escolar, amplamente discutida por profissionais e professores envolvidos com a educação, aponta para aspectos bastante controvertidos dos problemas de aprendizagem.

Crianças que não conseguem aprender, são identificadas por seus professores, como portadoras de dificuldades ou mesmo distúrbios de aprendizagem e, por não acompanharem as expectativas em relação ao desenvolvimento acadêmico, são marginalizadas do processo de escolarização.

Esta marginalização que frequentemente vem ocorrendo nas salas de aulas, resulta da impotência do professor em resolver as situações de seu cotidiano,tendo em vista estar a escola desprovida, dentre outros, de elementos técnicos para auxiliá-lo na identificação, acompanhamento, ou apoio pedagógico. (GUZZO, 1987).

As dificuldades de aprendizagem nas escolas brasileiras vêm superando as estatísticas mundiais referentes ao problema, estendendo-se etapas iniciais do primeiro grau, de escolas oficiais para outras séries, também de escolas particulares. Em todo mundo, recorrendo-se a revisão apresentada por TARNAPOL E TARNAPOL (1981), os problemas de aprendizagem vêm sendo encarados como uma prioridade, sendo descritas na literatura estratégias especiais de conhecimento e controle, as quais envolvem trabalhos multiprofissionais em diferentes níveis de atuação.

Segundo a literatura disponível uma cifra não superior a 10% representa crianças em idade escolar, que possuem comprometimentos mais graves, os quais impedem o desenvolvimento acadêmico em situação regular necessitando, portanto, de centros especializados ou sistemas especiais de ensino.

Nestas condições, o que dizer de uma professora alfabetizadora, que de trinta e cinco alunos aponta dezoito como "portadores" de dificuldades de aprendizagem e os encaminha para uma avaliação especializada? Sem instrumentos, despreparada para reconhecer características individuais de seus alunos, pressionada por um trabalho docente com pobres e escassos materiais, esta professora toma a iniciativa do caminho mais fácil, mais rápido na tentativa de receber orientações para sua prática docente.

Isenta-se, na maioria das vezes, das responsabilidades sobre os problemas que ocorrem em sua sala de aula.

Esta situação vem se repetindo com frequência nos meios educacionais e necessita ser encarada de frente com programas efetivos de controle, os quais abrangem intervenções de caráter preventivo.

Em recentes diagnósticos da Educação do Brasil, fornecidos pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA, 1986, 1987) dados alarmantes são apresentados indicando que o sistema de ensino nacional necessita ser urgentemente revisto. Mesmo com 83% da população infantil entre sete e quatorze anos dentro da escola, a evasão e a repetência continuam altas, determinando uma permanência na instituição por um tempo reduzido de horas diárias; mais anos do que o esperado para completar cada série; o menor tempo do que o necessário para completar o Primeiro Grau.

Estas informações contribuem para se refletir sobre o perigo de se considerar o insucesso da criança na escola como independente do sistema educacional. Os problemas de aprendizagem identificados na sala de aula, são determinados por influências, tanto da família, quanto da escola. E a escola, como instituição que atende crianças e jovens de diferentes faixas etárias, não pode ignorar os problemas que enfrentam as crianças e suas famílias, tanto os de ordem acadêmica quanto social.

Atuar na escola de modo preventivo, não significa somente controlar situações para evitar problemas, mas sobretudo, promover o desenvolvimento das crianças para que elas possam estar preparadas para viver em uma sociedade que muda rapidamente, no âmbito social e tecnológico.

ZIGLER, KAGAN E MUENCHOW (1982) consideram três níveis de intervenções preventivas: a intervenção primária, secundária e terciária. A prevenção primária se propõe a controlar por longos períodos de tempo a ocorrência de várias espécies de problemas, lidando com fatores ambientais que afetam adversamente o desenvolvimento humano, antes mesmo de causarem danos à população estudantil.

Inerentes a esta concepção, estão três estratégias básicas preventivas:

a) aumentar a resistência do indivíduo a problemas, promovendo seu crescimento normal, desenvolvimento e competência;
b) reduzir a incidência de problemas ou desordens controlando o ambiente onde ocorrem;
c) melhorar a qualidade da interação do indivíduo com seu ambiente.

Neste caso, especialmente para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, programas deveriam ser desenvolvidos para informar e instrumentar professores a identificarem com precisão as necessidades de aprendizagem de seus alunos e a programarem estratégias educacionais alternativas. Além disto, amplas discussões sobre o assunto deveriam ocorrer nas escolas entre pais e professores para que fossem clarificados os aspectos conceituais e critérios de avaliação sobre o que deve ser considerado problema e formas de atendimento.

A desinformação sobre o que considerar problemas de aprendizagem nas salas de aula, especialmente nas salas de alfabetização, tem sido um dos fatores responsáveis pelo grande número de encaminhamentos de crianças às salas especiais, a ambulatórios neurológicos e consultórios especializados, sob o rótulo de portadoras de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem.

Inúmeros aspectos do ambiente escolar, familiar e social vêm sendo apontados como estressores e promotores de dificuldades e problemas não só de aprendizagem acadêmica como de desenvolvimento global das crianças. Estudar, conhecer e controlar estes fatores são caracteristicamente ações de prevenção primária que a escola poderia e deveria implementar.

O nível secundário de prevenção refere-se à intervenção precoce e direta nos problemas já existentes. Ao contrário da prevenção primária, os programas deste nível visam reduzir, em curto prazo, os efeitos negativos dos problemas. As dificuldades da criança, tanto a nível emocional, quanto acadêmico, devem fazer parte dos objetivos de prevenção secundária dos sistemas educacionais. A escola tem se esquivado de assumir a responsabilidade em desenvolver e ensinar, por exemplo crianças com dificuldades específicas. Fora do sistema escolar, poucas são as chances do efetivo engajamento social destas crianças. Programas neste nível, deveriam incluir serviços de diagnósticos, acompanhamento e orientação de professores disponíveis nas delegacias de ensino aos usuários do sistema educacional.

No nível terciário de prevenção, procura-se reduzir a consequência de disfunções severas, centralizando a atenção naqueles indivíduos que já possuem profundas experiências de dificuldades. O sistema de ensino nestes casos, deveria prover as famílias de informações e encaminhamentos a serviços especializados, facilitando o atendimento multiprofissional, de acordo com as necessidades dos alunos.

Considerando-se um plano global de prevenção, os três níveis devem ser programados de maneira integrada e concomitante. Isto quer dizer que, a prevenção dos problemas de aprendizagem fica comprometida, quando programas são conflitantes ou concorrentes. Neste caso, pode-se analisar a situação da avaliação diagnóstica para crianças com necessidades especiais.

Uma legislação que dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais do Primeiro e Segundo Graus, com os objetivos de "atender às necessidades específicas do aluno, proporcionar condições para o início, continuidade e término da escolaridade e propiciar a integração do excepcional nas atividades regulares da escola e na comunidade" (DOE, 1986) deve estar respaldada em infra estrutura condizente e viabilizadora destes objetivos.

Uma análise profunda da resolução aqui mencionada, evidencia aspectos conflitantes do sistema de ensino, os quais impedem uma ação efetiva no controle do problema e geram ansiedade e dificuldades àqueles que estão em contato direto com as salas de aula.

Para se cumprir a lei, o encaminhamento da criança com dificuldades deve ser precedido de avaliação educacional "de responsabilidade do professor e do diretor da unidade, e só poderão ser atendidas aquelas crianças avaliadas por profissionais credenciados" (artigo 2º, parágrafo 2º – Resolução SE de 30/9/86).

Como um diretor e um professor executam a avaliação educacional para o encaminhamento? Onde estão os "profissionais credenciados" para o diagnóstico? Quantos psicólogos existem disponíveis e preparados para esta atuação? Onde estão os psicólogos escolares no sistema educacional brasileiros?

Estas e inúmeras outras questões podem ser formuladas quando se analisa um aspecto do sistema de educação, que se refere a normalização, o diagnóstico e a intervenção nos problemas de aprendizagem.

Obviamente, sistemas integrados e efetivos de atuação nesta área devem ser implementados, para que a intervenção preventiva possa ser eficiente no controle dos problemas de aprendizagem e na promoção da saúde mental. O caminho a percorrer para a consecução destes objetivos é longo e tortuoso, entretanto, passível de ser percorrido.

O desenvolvimento de programas experimentais e de pesquisas nesta área podem contribuir para gerar o conhecimento da realidade, assegurando que as características e necessidades da população estudantil brasileira sejam adequadamente atendidas.

Referências:

Guzzo, R.S.L. *Dificuldades de Aprendizagem: modalidades de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos*. Tese de Doutorado apresentada ao IP/USP, 1987.

IPEA, Coordenadoria de Educação e Cultura, *Relatório anual de acompanhamento – área Educação*. Brasília: CEC/IPLAN, 1986, 1987.

Tarnopol, L. Tarnopol, M. *Distúrbios de leitura – uma perspectiva internacional*. São Paulo, Edart, 1981.

Zigler, E.; Kagan, S. e Muenchow, S. Preventive intervention in the schools. In: Reynolds, C.R. E Gutkin, T.B. (ed.), *The hand book of School Psychology*. New York: John Wiley and Sons. 1982.

MESA REDONDA 16

O PAPEL DO SOCIAL NA ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO

- Estruturas sociais e subjetividade.
  Ana Maria Nicolaci-da-Costa

- Hierarquia e individualismo: alguns personagens históricos e suas implicações teóricas.
  Luiz Cláudio Mendonça Figueiredo

ESTRUTURAS SOCIAIS E SUBJETIVIDADE

ANA MARIA NICOLACI-DA-COSTA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

De acordo com o sociólogo inglês Basil Bernstein (1980), diferentes estruturas sociais geram diferentes sistemas de fala que, associados a diferentes modos de agenciamento e controle familiar de comportamentos, sentimentos e formas de se relacionar com o mundo externo e interno, têm importantes consequências psicológicas.

Nesta afirmação já podemos observar dois dos principais modos através dos quais o social participa da estruturação da subjetividade. (1) Através da internalização da língua materna (ou melhor, de uma de suas variantes) a criança entra em contato com e internaliza uma primeira forma de interpretar o mundo externo e interno. Isto porque a língua materna é na realidade, a primeira teoria de que dispomos para realizar este tipo de interpretação. (2) Através de seu contato com seus principais agentes socializadores (seus pais, familiares e professores) a criança aprende a usar este instrumento teórico (i.e. a língua) contextualizadamente e a agenciar seus sentimentos, fantasias, desejos e comportamentos de forma compatível com a de seu grupo familiar e social.

Mas, tudo isso carece de maior explicitação. Para tanto gostaria de, tomando por base principalmente os trabalhos de Basil Bernstein (1977, 1980), delinear os contornos de dois modelos de socialização — que chamei de "modelo de identidade compartilhada" e "modelo de identidade diferenciada" (ver Nicolaci-da-Costa, 1988a e 1988b) — que, pelo menos em suas versões mais extremas, parecem ter origem em diferentes camadas sociais (o primeiro no que se convencionou chamar de "camadas populares" e o segundo na "camadas médias").

Feito isto, gostaria de discutir brevemente como, com algumas alterações, estes mesmos modelos podem ser úteis para a análise das práticas socializatórias levadas a cabo pelos membros de um mesmo segmento social, no caso, as chamadas "camadas médias".

O primeiro modelo, o de "identidade compartilhada", distingue-se pelo uso quase exclusivo de uma variante lingüística que enfatiza ao invés de processos, o aqui-e-agora ao invés do planejamento, a identidade social baseada na semelhança ao invés da identidade pessoal baseada na diferença. A esta variante lingüística (que recebeu o controvertido nome de "código restrito") associa-se um tipo de controle familiar orientado para o *status*, ou seja para papéis sociais bem-definidos. Este tipo de socialização, que segundo Bernstein é mais frequentemente encontrado nas "classes trabalhadoras",

ao enfatizar a semelhança entre os membros de um determinado grupo social, reduz a necessidade do sujeito de elaborar verbalmente (e explicitar) sua experiência, intenção ou motivação individual (isto é, reduz a necessidade de explicitar a diferença e a separação). Assim sendo, existem áreas do *self* que terão pouca possibilidade de diferenciar-se através da fala e de se tornar objeto de atenção para o próprio sujeito. A identidade social promovida pelo uso de um "código restrito" é fortalecida por um tipo de controle familiar onde o que conta é a posição socialmente definida ocupada por um ou outro membro da família. A esta posição social, ou *status* familiar, corresponde um certo conjunto de direitos e deveres nítidos e inconfundíveis (que nada ou pouco têm a ver com as características pessoais de quem a ocupa). Para a manutenção deste estado de coisas é facultado o uso de diversos tipos de punição, inclusive o recurso à força bruta. A punição é aplicada quando o sujeito infringe alguma regra, ou seja, quando *faz* algo errado.

Já o modelo de socialização que chamei de "identidade diferenciada", mais comum nas camadas médias, caracteriza-se pelo uso de uma variante lingüística que promove a atenção a processos internos, a diferenças pessoais e enfatiza o planejamento. Ao uso desta variante lingüística (que recebeu o também controvertido nome de "código elaborado"), associa-se um tipo de controle familiar orientado para a pessoa (ou seja, para as características individuais dos diversos membros do grupo familiar). É um modelo que, ao contrário do primeiro, enfatiza a diferença entre os membros de um determinado grupo social. Neste modelo, a linguagem se torna fundamental para a comunicação e explicitação de experiências, intenções e motivações individuais e únicas. Conseqüentemente, áreas inteiras do *self* podem diferenciar-se da fala e ganhar visibilidade para o próprio sujeito e para os outros. A emergência da identidade pessoal, promovida pelo uso de um "código elaborado", é corroborada por um tipo de controle familiar onde as características individuais dos diversos membros da família e principalmente das crianças (seus sentimentos, experiências, intenções e motivações) são levadas em consideração. Há maior flexibilidade na aplicação das regras e maior ambigüidade na definição de papéis. A autoridade é exercida de forma ambígua através da manipulação verbal dos sentimentos e da responsabilização explícita da criança pelos efeitos de seus atos (mesmo aqueles que não chegaram a ser concretizados). Neste modelo, o controle incide não somente sobre o que a criança *faz* mas também sobre o que ela *tem intenção de fazer* e sobre o que ela *é*.

Finalmente, gostaria de argumentar que o "modelo de identidade diferenciada", por exemplo, não é o único a ser implementado nas nossas camadas médias. Nestas, pode ser facilmente encontrada pelo menos uma variação do "modelo de identidade compartilhada" descrito acima (e normalmente visto como sendo mais freqüente nas camadas populares). Isto é, em nossas camadas médias pode ser encontrado um modelo que, se faz uso de um "código elaborado" para a explicitação verbal de certas áreas de experiência cotidiana (como, por exemplo, aquelas vistas como do domínio

das atividades intelectuais), também lança mão de um "código restrito" no que tange outras áreas (principalmente aquelas que dizem respeito ao domínio dos sentimentos, fantasias, desejos, etc.). O uso diferenciado destes códigos acha-se, por sua vez, associado, neste modelo, a um tipo de controle familiar mais característico do "modelo de identidade compartilhada", ou seja, aquele voltado para a posição ocupada pelos diversos membros do grupo familiar e não para suas características individuais.

Diferentes modelos de socialização (que provavelmente correspondem a diferentes combinações das características dos versões extremas dos modelos de identidade compartilhada e diferenciada) podem co-existir tanto no seio das camadas médias quanto no das camadas populares. No caso das camadas médias dos grandes centros urbanos brasileiros, a utilização de mais de um modelo de socialização pode ser constatada através de um importante indicador: os modelos pedagógicos que orientam as práticas socializatórias no seio da família e da escola.

Dois tipos principais de pedagogia vêm, nos últimos anos, sendo adotados pelas nossas camadas média (e aqui refiro-me à rede privada de ensino): aquela que se tornou conhecida como "pedagogia tradicional (porque semelhante à pedagogia implementada hegemonicamente até cerca de 20 anos atrás), e aquelas que se convencionou chamar de "pedagogia experimentais" (no plural porque, embora tendo muito em comum, suas origens teóricas são bastante diversas).

Se nos detivermos um pouco sobre as características de um e outro modelo pedagógico (principalmente em sua vertente escolar onde estas características se tornam mais visíveis), poderemos observar que, enquanto a "pedagogia tradicional" está calcada sobre a variação discutida acima do "modelo de identidade compartilhada", as "pedagogias experimentais" são guiadas por um "modelo de identidade diferenciada" (para uma discussão mais detalhada destes modelos de identidade e tipos de pedagogia, ver Nicolaci-da-Costa 1987, 1988a, 1988b).

Explico. Uma das características básicas do modelo pedagógico tradicional é a de prestar pouca atenção às características individuais dos alunos (cada professor, por exemplo, é responsável por um número relativamente alto de crianças e não dispõe de tempo para conhecê-lo mais profundamente). Neste tipo de pedagogia, privilegia-se ainda (em maior ou menor grau) o respeito à hierarquia e à ordem, a transmissão de conteúdos socialmente vistos como "legítimos", a avaliação do quanto o aluno é capaz de absorver destes conteúdos (através de provas e exames) e o controle do comportamento explícito dos alunos em diferentes situações (que são, em geral, bastante bem-demarcadas) dentro do contexto escolar (sala de aula, pátio de recreio, etc.). O aluno pode ser punido (com notas baixas, suspensões, expulsões, etc.) caso *faça* alguma coisa errada (ou seja, caso não respeite alguma das regras da escola). Neste modelo híbrido, em que a criança é incentivada a se perceber como membro de determinados grupos sociais que lhe conferem identidade (turmas, classes, etc.), o "código elaborado" é certamente utilizado para finalidades acadêmicas, mas o

"código restrito" é o que predomina nas comunicações interpessoais e, conseqüentemente, no tipo de relação que a criança aprenda a ter consigo mesma.

Já as pedagogias experimentais são o exemplo típico do "modelo de identidade diferenciada". Definem-se principalmente por procurar conhecer as características individuais das crianças e incentivar o desenvolvimento de suas diferentes potencialidades. Nestas pedagogias, o relacionamento professor/aluno não é baseado numa hierarquia explícita mas sim nas características de ambos. As regras são implícitas e ambíguas e sua aplicação é altamente flexível. O desenvolvimento das capacidades únicas de cada criança é enfatizado através do acompanhamento minucioso de seu desenvolvimento global. Assim sendo, a criança é avaliada não somente pelo que *faz*, mas também pelo que *tem intenção de fazer* e pelo que *é*. A linguagem e outras formas de expressão como o teatro, a pintura e o desenho assumem importância fundamental pois a criança é incentivada a explicitar para os outros e para si mesma seus sentimentos, desejos, fantasias, etc.

Embora, como mencionei anteriormente, estas sejam características do tipo de pedagogia levado a cabo nas escolas, é preciso ressaltar o fato de que as escolas em questão (porque pertencentes à rede privada de ensino) são sempre escolhidas pelos pais em função de sua afinidade com o tipo de prática pedagógica implementado pela família.

De qualquer modo, acho que podemos chegar à conclusão, mesmo a partir desta breve apresentação, de que o social participa ativamente da construção da subjetividade ao fornecer, através da língua materna e das práticas socializatórias familiares e escolares (entre outras), modelos de organização do mundo externo (o físico, o social), do mundo interno (o dos sentimentos, desejos, fantasias, aspirações, etc.) e das relações entre ambos.

E mais, podemos ainda concluir que diferentes segmentos sociais geram diferentes modelos de socialização que, por sua vez, se bem-sucedidos tenderão a proporcionar a emergência de diferentes tipos de sujeito.

Referências

Bernstein, B. (1977), Class and pedagogies: visible and invisible. Em B. Bernstein, *Class, codes and control*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1980), Classe social, sistemas de fala e psicoterapia. Em S.A. Figueira (org.) *psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1987), *Sujeito e cotidiano, um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro, Campus.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988a), Brasil Bernstein e a psicanálise. Em S.A. Figueira (org.), *Efeito Psi: a influência da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Campus.

Nicolaci-da-Costa, A.M. (1988b), Nova pedagogia, velha vigilância. *Ciência Hoje*, volume 8, nº 45, agosto.

HIERARQUIA E INDIVIDUALISMO: ALGUNS PERSONAGENS HISTÓRICOS E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

LUÍS CLAUDIO MENDONÇA FIGUEIREDO
Universidade de São Paulo

Pretendo trazer aqui para a discussão algumas idéias acerca das relações entre indivíduo e sociedade a partir de breves apresentações de alguns personagens históricos, a saber: o cavaleiro andante, o folião medieval e o aristocrata cortês. As razões desta insólita galeria de curiosidades humanas ficarão, espero, mais claras ao final da comunicação. Até lá devo pedir um pouco de paciência à platéia para que me acompanhe em empreendimento tão bizarro.

Na tentativa de recuperar um pouco da credibilidade, começarei retomando as formulações fecundas posto que discutíveis do antropólogo francês Louis Dumont. Como se sabe, a partir da comparação das formas de sociabilidade dominantes na velha Índia e no moderno Ocidente, e das formas de identidade social daí resultantes, Dumont propõe uma distinção de grande valor didático. De um lado na Índia uma sociedade *holista*, marcada pela rígida ordem hierárquica a que todas as ações e alternativas existenciais do indivíduo estão subordinadas; o processo de individualização é limitado: o indivíduo enquanto sujeito empírico da fala, dos pensamentos e vontades e ações, organismo biológico diferenciado, não se converte plenamente num sujeito moral autônomo e responsável, plenamente diferenciado nos planos social e psicológico. Antes de Dumont, outros antropólogos, como Mauss (1974) descreveram sociedades primitivas com estados ainda mais acentuados de existência social pré-individualizada no sentido moderno da palavra. Nestas sociedades os sujeitos exercem apenas identidades posicionais baseadas no sexo, na idade, nas funções e no status. Mauss alude, inclusive a comunidade em que o número de personagens sociais é limitado com uma limitação correspondente no número de nomes e identidades disponíveis. Em contraste, as sociedades modernas do Ocidente seriam *individualistas* e igualitárias. Abre-se aqui um amplo espaço para a individualização idiossincrática pois que o indivíduo, além de ser uma unidade biológica, converte-se em *valor*. Desde então, a autonomia e o desenvolvimento pessoal com todos os seus correlatos jurídico-políticos e psicológicos (direitos e deveres do cidadão, cuidados de si e auto-investimentos, etc.) tornam-se as *metas* e os *meios* da existência social plena.

Como conceber a passagem de uma sociedade holista para uma individualista? Dumont acredita que nas primeira surjam precursores do indivíduo moderno nas figuras de ascetas (Dumont, 1965, 1983). Seriam estes "indivíduos fora do mundo", nas

palavras do autor, que tanto na Índia como no Ocidente criariam o tipo de subjetividade que, num momento posterior, poderiam entrar no mundo para nele ocupar sua posição e lutar por suas prerrogativas. No caso ocidental Dumont localiza os primórdios deste personagem nos filósofos estóicos e epicuristas e, logo em seguida, nos primitivos cristãos. Ainda, de acordo com Dumont, este processo desenvolveu-se a partir da própria experiência reflexionante, ou seja, foi um produto de próprio esforço filosófico greco-latino. Não entrarei na discussão da análise histórica de Dumont, apesar de ter algumas dúvidas acerca do seu entendimento da experiência religiosa, filosófica e literária grega e de como a questão do indivíduo nelas emergiu e se desenvolveu (a respeito, ver Dodds, 1986; Snell, 1982 e Vernan, 1981). O que gostaria de por em discussão é a hipótese do autor de que apenas mediante a constituição desta forma particular – "o indivíduo fora do mundo" – podem-se criar os elementos constitutivos da experiência moderna da individualidade ocidental. Creio, ao contrário, que esta solução impôs-se a ele apenas devido a uma concepção demasiado estática da experiência social e demasiado simplificada das relações indivíduo-sociedade. Talvez a oposição entre hierarquia e individualização não seja tão completa como supõe Dumont e seus seguidores. É aqui que recorro àqueles três personagens antes referidos. Comecemos com o cavaleiro andante.

Não sou um historiador profissional e tudo que vou dizer dos cavaleiros andantes aprendi, principalmente, com Marc Bloch (1968) e Georges Duby (1988). Da leitura dos historiadores medievalistas e, antes de tudo, do delicioso livro de Duby dedicado ao grande cavaleiro Guilherme Marechal, fiquei com a imagem do cavaleiro andante como uma espécie de *self-made-man, avant la lettre*. Na vida de Guilherme estão presentes condições existenciais muito curiosas. A sociedade medieval era, nesta época, uma sociedade hierarquizada. Dumont vai mesmo ao ponto de dizer que ela era mais parecida com a sociedade indiana do que com a ocidental moderna, com o que não concordo por razões que se verão a seguir. As relações intra e entre linhagens e entre senhores, vassalos e servos estavam todas baseadas nas vinculações pessoais e ordenadas por códigos explícitos ou consuetudinários que definiam com relativa clareza, obrigações, tributos, serviços, direitos, homenagens e lealdades. Ao contrário, porém, do que ocorreu no Feudalismo Japonês, os vínculos familiares e feudais sobrepunham-se e contrapunham-se. Um mesmo sujeito estava indissolúvel e indiscutivelmente vinculado a compromissos múltiplos e, eventualmente, contraditórios. Havia, por exemplo, a possibilidade de um indivíduo ser o vassalo de outro, em função de um feudo, e deste mesmo outro ser o senhor, em função de outro domínio ou de algum compromisso herdado ou adquirido por via matrimonial. Temos então uma intrincada rede de hierarquias muito bem delimitadas, mas todas legitimadas pelo mesmo código de condutas. Isso vai exigir discernimento, prudência e determinação pessoal na hora da tomada de muitas decisões. Um outro aspecto relevante é a situação dos filhos homens não primogênitos: serão, salvo pela morte dos mais velhos, deserdados.

Herdeiros eventuais e deserdados ao atingir uma certa idade (8 ou 10 anos) são afastados da casa paterna e vão ser criados e formados no manejo das armas em casas ilustres das relações do pai. Serão alguns anos de muito investimento na formação militar. Investimento tanto mais importante quanto menores forem as possibilidades de herança. Após a ordenação como cavaleiros, os não herdeiros são literalmente soltos no mundo e saem em busca de aventuras, fama e, principalmente, protetores poderosos a que possam prestar serviços militares e despotivos nas guerras e nos torneios. Nestas cortes medievais o cavaleiro junta-se a muitos outros da mesma natureza com os quais estabelece relações de camaradagem e cooperação, embora todos estejam disputando entre si glórias e bens.

A moral do cavaleiro impõe-lhe um longo período de proezas sem acumulação de riqueza (o boletim deve ser dissipado rapidamente). Do bom sucesso militar e esportivo do cavaleiro dependerão suas possibilidades de enfeudamento e de um bom e rico casamento. Tudo na dependência das graças senhoriais. Encontramos nas trajetórias deste cavaleiro a solidão, a competição, a cautela, a bravura, a lealdade, a desconfiança e as intrigas, a astúcia, enfim, todo um variado universo de experiências propício ao adensamento da subjetividade individualizada. É necessário, por outro lado, reconhecer os limites do processo de individualização. O cavaleiro é iniciado e sagrado por uma alta autoridade política ou eclesiástica, comporta-se segundo um rigoroso código de moralidade religiosa, militar, e cortesã, constitui-se membro de uma ORDEM. Este cavaleiro, um grande viajante, passa boa parte da sua vida no estrangeiro mas está sempre "em casa", ou seja, será sempre um "estrangeiro familiar" porque na base de tudo que o individualiza e o converte em *assunto digno de biografia romanesca*, há uma identidade estável. No meio de todas as aventuras e acidentes, rupturas e restamento, vitórias e derrotas ele não perde o rumo e a orientação.

Adiante voltarei ao tema das relações entre fatores que impulsionam e fatores que obstruem a individualização. Antecipo, contudo, que no caso dos cavaleiros andantes, estes fatores não pertencem a modos distintos de sociabilidade mas integram um único padrão.

A outra figura cujo perfil pretendo destacar-me foi sugerida pela obra de Bakhtin (1987) sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O folião não é um personagem permanente, embora de aparição frequente. Bakhtin mostra como a cultura oficial da Idade Média, situada, reverente, respeitosa, expressando, sustentando e legitimando a hierarquia, era periodicamente explodida pelas irrupções institucionalizadas da cultura carnavalesca. Nas festas de caráter carnavalesco e popular predominava o riso e a paródia como meios para o aniquilamento das diferenças e para a fugaz instauração de um reino da liberdade, igualdade e abundância, para a inversão dos valores e para a transgressão dos limites. Deste carnaval participavam, lembra-nos o autor, inclusive aqueles que viviam sob o jugo, em parte consentida, da

estrutura hierárquica mais normativa e abrangente — os religiosos profissionais. O que chama a atenção é a convivência alternada de formas tão contrastantes de existência social: uma registrando e normatizando, outra ampliando e libertando as possibilidades de escolha. O carnaval ocupa uma posição intermediária entre o teatro e a vida, entre a verdade e o faz de conta, a correspondente ambiguidade da figura do folião que representa o papel que lhe é prescrito de cara limpa e se mascara para "ser ele mesmo", sugere que as relações entre hierarquia e individualização são bem mais complexas do que supõe Dumont.

Finalmente, me deterei um pouco sobre a figura do aristocrata de corte, que recebeu um tratamento detalhado na obra de Norbert Elias (1985). Elias descreve o processo histórico de concentração do poder político, militar, fiscal e financeiro que levou à formação das grandes cortes européias ao mesmo tempo que eliminava a autonomia das casas senhoriais. Os nobres progressivamente foram-se mudando para perto do Rei e costumavam passar uma parte do tempo hospedados na casa real. O exemplo paradigmático foi a corte de Luís XIV. Nesta vida cortês, a dependência absoluta em relação à vontade real engendrou uma hierarquia sutilíssima e altamente diferenciada porque a posição de cada um não dependia apenas do nascimento e da tradição, mas variava conjunturalmente. Ocorre a ritualização de todas as relações cortesas resultando no império da *etiqueta*. O domínio das regras de convivência, a habilidade de transmitir e decifrar mensagens, a manipulação das imagens tornaram-se essenciais para garantir e manter o sucesso na corte. A vida cortês transformou-se aos poucos numa grande *representação* em que muitos atos (por exemplo, o despertar real) são dia após dia encenados ritualisticamente. Este modelo se difundiu por toda a sociedade nobre e nas residências urbanas da nobreza formavam-se sociedades que, em miniatura, imitavam a corte real.

O que Norbert Elias explora habilmente são as consequências sociopsicológicas do regime em termos de incremento na capacidade de observação dos outros, de auto-observação, contenção de impulsos, modelação de condutas, enfim, em termos de auto-domínio e auto-conhecimento. O nobre, e o rei em primeiro lugar, deve ser um exímio manipulador das aparências, um arguto psicológico, seja para transpor as dissimulações alheias, seja para exercer sobre si mesmo o controle requerido. A vida na corte ensina psicologia, inculca as habilidades e fornece a linguagem para a observação e interpretação dos outros e de si, o que resulta numa aguda consciência de cada um enquanto indivíduo entre indivíduos.

Um dos mais interessantes capítulos do livro de Elias trata de como as capacidades que a corte desenvolve nos homens podem-se voltar contra ela, na forma de uma nostalgia romântica. Nestas fantasias opõem-se o representado da cultura — o dissimulado — ao autêntico da natureza. Observa-se, em decorrência, a voga de uma literatura pastoril em que as velhas virtudes fidalgas (independência, sinceridade, etc.) que já não se podem encarar no cortesão, expressam-se, *idealizadas*, pelas bocas igualmente estili-

zadas de pastores e pastoras apaixonados. Também nos romances de cavalaria, de que D. Quixote é consumação e paródia, e onde, já no final de segundo livro, se parodia também a moda pastoril, encontram-se as ressonâncias da luta entre o nobre formado e adaptado à corte e o "espírito cortês".

O que a análise dos três personagens têm em comum é o fato de não se conformar a uma oposição simplificada entre hierarquia e individualização. Seja pelas *contradições entre compromissos sob um mesmo e exigente código de conduta*, seja pelas *interrupções institucionalizadas* da ordem hierárquica, seja pelos próprios efeitos da *ordem que obriga o indivíduo a pensar-se e a proceder como artífice do próprio destino*, vê-se que a oposição entre sociedades holistas e individualistas precisaria ser mais elaborada e matizada para que expressivas figuras da história ocidental possam fazer sentido. Convém salientar que muitos autores brasileiros trabalhando com a tese de Dumont na análise das transformações da família tem sido obrigados a se enfrentar com o problema da dicotomia (ver Salem, 1985). No geral, porém, a solução tem sido a de conservá-la no plano teórico, mostrando ao mesmo tempo, que nos casos concretos de famílias tradicionais ou modernas há uma oscilação e/ou duplicidade de valores e normas. Não se podem negar estas dualidades, mas talvez não seja necessário concebê-las como a justaposição de dois sistemas independentes e conflitantes de estruturação da subjetividade. Ao menos no caso de algumas configurações das sociedades ocidentais, as hierarquias não foram impeditivas, antes criaram as condições para a constituição de individualidades fortes, dotadas de um elevado sentido de liberdade e auto-conscientes de seu valor. Parece que nestas situações é a própria sociedade "fechada" que participa da estruturação deste indivíduo que toma consciência de si, que se isola, que se automatiza, que a critica e denuncia a que a contesta de forma romântica, parodística, religiosa ou política. Em contrapartida, o regime igualitário e o indivíduo como valor foram até hoje realizações muito limitadas no plano das práticas sociais, embora muito fortes no campo do imaginário social. Na verdade, os destinos do indivíduo e do individualismo não ocorrem paralelos – Adorno e Horkheimer chegaram a dizer: Quanto menos indivíduo, mais individualismo", (1971). Se é verdade que na sociedade e na família igualitária há mais cultivo da diferença e da identidade idiossincrática, mais cuidados de si e auto-investimento, mais desejo de autonomia e liberdade, há também aí uma maciça padronização de gostos, preferências, necessidades e desejos, tal como é testemunho pelas relações entre indústria, comércio e consumidores, mediadas pela propaganda. Para ficarmos apenas num exemplo velho e óbvio: a mensagem para o consumo personalizado, que é uma das tônicas das mensagens comerciais, induz em milhões de pessoas simultaneamente a necessidade de um padrão de consumo que individualize cada um. Para que estas mensagens surtam efeitos, parece necessário que exista um código hierárquico invisível articulado aos valores individualistas. Por trás de um aparente conflito haveria uma relação positiva de mútua sustentação. Em suma, as experiências sociais talvez sejam mais contraditórias – in-

intrinsecamente contraditórias – do que aparecem na obra de Dumont e as relações entre indivíduo e sociedade, igualmente, talvez exijam análises menos monolíticas e mais próximas à trama e à dinâmica da vida social.

Referências:

Adorno, T.W. e Horkheimer, M. *La Sociedad*. Proteo, 1969.

Bakhtin, M.A *Cultura Popular da Idade Média e no Renascimento*. UnB/Hucitec, 1987.

Bloch, M. *La Société Féodale*. Albin Michel, 1968.

Dodds, E.R. *Os Gregos e o Irracional*. Gradiva, 1988.

Duby, G. *Guilherme Marechal*. Graal, 1988.

Dumont, L' The modern conception of the individual. Contributions to Indian Sociology, VIII, 1965, 13-61.

Dumont, L. *Essais sur L 'individualisme moderne*. Seuil, 1983.

Elias, N. *La société de Cour*. Flammarion, 1985.

Mauss, M. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do "eu". *Sociologia e Antropologia vol. I*. EPU/EDUSP, 1974.

Salem, T. Família em camadas médias: uma revisão da leitura recente. Boletim do Museu Nacional, Antropologia, 54, 1985, 1-29.

Snell, B. The discovery of the Mind in Greek Philosophy and Literature. Dover, 1982.

Vernant J-P. As origens do pensamento grego. Difel, 1981.

CURSO 5

INSTRUMENTAÇÃO E MÉTODOS EM NEUROBIOLOGIA

- Scaling of judgments.
  Werner Backhaus

SCALING OF JUDGMENTS

WERNER BACKHAUS
Freie Universitat Berlin

1. Introduction

In psychophysical measurement, many different scale types and scaling procedures are used. This course will give an overview on the psychophysical methods of scaling of judgments with applications in the field of color vision.

Psychophysics describes the interaction of stimuli, sensations (perceptions) and judgments, respectively in both physical and psychological terms. Thus different scale types are used depending on the method of investigation: stimuli (physical ratio scale), sensations (psychophysical ratio or difference scale), Judgments (indirect methods: ordinal scale, direct methods: ratio or difference scale).

The dependency of the sensations on the magnitude of the stimuli is described by three psychophysical laws: 1) Weber's Law describes the relation in terms of the stimulus magnitude and the stimulus increment which is necessary to achieve a significant change in sensation. 2) Fechner's Law described the sensation intensity depending on to the stimulus magnitude. 3) Thurstone's Law of comparative Judgment describes the discriminability of two sensations in terms of the corresponding variances without recouring to the magnitude of the stimuli (Thurstone, 1927). Judgment scales are related in the indirect methods to yes/no answers based on differences in sensation intensities or in the direct methods to differences or ratios of sensation intensities. Example: Three stimuli are presented to probands. The preference of the stimuli is measured by an indirect method. The result is a 3 x 3 matrix with proportion values for the preference os stimulus over stimulus j. The percentages are linearised by probability transformation (z-values). The subjective scale of preferences of the three stimuli is obtained simply by averaging the column values of this matrix. The three scale values can be taken as measure for sensation of the stimuli. According to the Law of comparative judgment the z-values for the stimuli pairs i, j can be reconstructed as differences of the corresponding scale values. Comparison with the measured z-values is a test for data consistance. The appropriateness of the psychophysical model and the assumption of one-dimensionality can be prooved by e.g. a least square method.

The same result is obtained if a random scale-value configuration is adjusted in order to minimize the differences between meausured and reconstructed differences.

2. Methods of scaling of similarity

a) Metric scaling (Torgerson, 1958): the scalar products of distances are derived from the linearised choice proportions (z-values). The scalar products are equivalent to correlation coefficients. The scalar product matrix is factorised, e.g. by the centroid or the main-axis-method. The factor loadings are taken as scale values. The smallest necessary number of dimensions is indicated by an elbow-knock in the residual function (goodness of fit function). b) Nonmetric scaling (Kruskal, 1964a,b): the rank orders of measured differences are determined. A random start-configuration of scale values is iteratively adjusted to minimize the goodness of fit function (stress). Independent runs for different Minkowski metrics and different dimensions are performed. The scale values, the metric, and the number of dimensions are indicated by the best fitting configuration. c) ratio scaling (Ekman, 1963); The scalar products are calculated from the measured ratios. The factorization is performed as in the Togerson procedure (see 2.a).

3. The differences in the methods of scaling of judgments

a) Metrod of measurement: indirect pair comparison (Thurstone), method of triads (Torgerson). Direct numerical scale, ratios (Ekman). b) Distances related to measured data: metric (Torgerson), nonmetric (monotonic relation, ranks Kruskal), no distances (Ekman). c) Metric: Euclidean (Torgerson, Ekman), Minkowskian (Kruskal). d) Dimensionality: one-dimensional, multidimensional. e) Goodness of fit measure: exact solution, residual-function (Torgerson), modified least-square measure (stress) (Kruskal).

4. Scaling of judgments in human color vision

Investigation of human color vision by multidimensional scaling of color difference judgments shows that the subjective color space is three dimensional and has a Euclidean metric (Kruskal, 1964b, Torgerson, 1958, Indow, Ohsumi, 1972). Investigated by multidimensional scaling of ratio judgments human color vision turns out to be 5-7 dimensional (Ekman, 1954, Kuehn, 1976). The three dimensional result is interpretable as judgments based directly on the excitations of a neuronal opponent color coding system, but not necessarily on sensations. The 5-7 dimensional results indicate that the judgments were related to the unique colors (red/green blue/yellow, black/white) and thus to sensations. The dimensionallity of the results differ because of the different instructions given to the probands. The influence of the instructions on the results have not yet been investigated systematically.

5. Scaling of judgments in animal color vision

The judgments of animals are measured indirectly as reactions with respect to trained stimuli among alternative stimuli. The type of judgment can be derived (symmetric/asymmetric data) from the measured data. The consistency test and the interpretability of the scales enable one to decide whether difference or ratio scaling is appropriate to describe the judgments.

B.G. the honey bees's color vision system has been investigated from symmetric data by metric and nonmetric multidimensional difference scaling. The bees color space has two chromaticness dimensions (brightness is ignored by the bee), and has a city-block metric (Backhaus *et al.*, 1987). The judgments are shown to be based on the differences in excitations of two hypothetical spectral opponent cells already found from intracellulary recordings (Backhaus, 1988).

In principle it should also be possible to investigate the structure of color sensations (unique colors) in animals if it can be shown that animals make ratio judgments in a special context (see also Backhaus, Opponent color coding and color perception in bees, this volume).

References

Backhaus, W., Menzel, R., Kreissl, S., 1987. Multidimensional scaling of color similarity in bees. Biol. Cybern. 56, 293-304

Backhaus, W., 1988. Color difference and color opponency in bees. N. Ekmar, F.G. Barth (eds.) p. 220, Thieme, Stuttgart-New York.

Ekman, G., 1954. Dimensions of color vision. J. Psychol. 38, 467-474.

Ekman, G., 1963. A direct method for multidimensional ratio scaling. Psychometrika 28, 3-41.

Indow, T., Ohsumi, K., 1972. Multidimensional mapping of sixty Munsell colors by nonmetric procedure. In: Vos, J.J., *et al.* (eds.) Color metrics. AIC, Holland.

Kruskal, J.B., 1964a. Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. Psychometrika 29, 1-29.

Kruskal, J.B., 1964b. Nonmetric multidimensional scaling: A numerical method. Psychometrika 29, 115-131.

Roehn, W., 1976. Einfuehrung in die multidimensionale Skalierung. UTB, Muenchen.

Thurstone, L.L., 1927. A law of comparative judgment. Psychol. Rev. 34, 273-286.

Torgerson, W.S., 1958. Theory and methods of scaling. Wiley, New York.

CURSO 6

FATO, VALOR E SIGNIFICADO EM PSICOLOGIA

– Sobre a idéia de fato em Psicologia.
Isaias Pessotti

SOBRE A IDÉIA DE FATO EM PSICOLOGIA

ISAIAS PESSOTTI
Universidade de São Paulo

Uma primeira questão envolvida neste tema é a da distinção entre *fato* e *não fato*. Se penso que existe o demônio ele passa a ser um fato para mim? E o fato de eu pensar é um fato só para mim? São perguntas antigas, talvez até supérfluas, em parte. Partamos da idéia de que o mundo existe e nele acontecem a chuva, a maré, o canto do pássaro, a rosa, as estrelas e, em meio à infinidade de seres, mais um: eu mesmo. Eu que cheiro a rosa, vejo as estrelas, ouço o cantar dos pássaros. Mas os seres do mundo existem independentemente de eu os perceber ou explicar, como também há pensamentos, emoções, comportamentos cuja existência não depende de eu os conhecer, pensar ou explicar.

Desse modo, o canto do pássaro que é um fato, evento da natureza só se torna um fato para mim, se, de algum modo, tomo conhecimento dele. Se, de alguma maneira, o percebo, se ele me é dado. Os fatos da natureza, embora existam *per si*, só existem para mim quando os conheço: quando me são dados, quando os recebo ou percebo.

Portanto os eventos da natureza não são construídos ou feitos por mim, não são construtos ou fatos: são dados. A representação deles é que é construída por mim, é feito meu, ou fato meu. Há pois na linguagem científica uma curiosa inversão de sentido entre os termos fato e dado. Os eventos da natureza são dados e minhas representações deles são produtos meus, são fatos ou construtos que eu produzo. Hoje, curiosamente, é de aceitação geral que os fatos da ciência são os dados da natureza e os dados são os produtos de minha elaboração sobre eles. Os índices numéricos de uma tabela são, hoje, dados e não fatos (elaborações que faço) a respeito dos dados, da natureza dada a mim.

A explicação dessa inversão de sentido é uma questão interessante para a história da ciência. Dizemos que o cientista trabalha com seus dados e na verdade ele opera com os produtos do seu fazer, seu *factus*, fatos. A bem da clareza mantenhamos, porém, as conotações usuais e tomemos os dados como construções ou representações sobre os fatos da natureza. Então os dados do cientista são seus registros, descrições, gráficos, tabelas, fórmulas, coeficientes e índices. E agora serve ainda a afirmação de que quem trabalha com fatos é a natureza, enquanto o cientista lida com dados.

Esses dados têm diferentes graus de correspondência aos fatos naturais. Se a passagem de um cometa é um fato, sua fotografia é um dado, o cálculo de sua órbita

é outro dado, como a estimativa de sua velocidade no periélio, o registro de sua coincidência com mudanças nas marés ou na comunicação radiofônica ou o cálculo de alterações no seu brilho como função de sua distância do Sol ou da Terra. Da fotografia a esse cálculo temos *dados* sobre um fato mas o grau de elaboração cognitiva varia muito entre um dado e outro. Em todos esses dados varia o grau de abstração que os distingue. Desse modo, como todos são dados, não é absurdo dizer que, por trabalhar com dados o cientista trabalha com abstrações. Uma afirmação que despertará poucos aplausos nos domínios da "psicologia experimental" onde são imperativos permanentes a descrição objetiva dos fatos (uma expressão agora paradoxal) e a suspeição sobre o pensamentos abstrato (agora uma expressão pleonástica) ainda que esse se resuma à formulação, em termos empíricos, de uma relação hipotética.

O que distinguirá este cientista não seria o seu apego aos fatos mas sua dedicação exclusivista ao observável: o que distingue a boa ciência seria então a possibilidade de observação dos eventos e/ou relações entre os fatos. Numa psicologia comportamentista vai-se além; a fronteira entre ciência e não ciência não é a do observável mas a do *observado*. O dado científico não é o inferido e sim o observado. Procuram-se e se descrevem "correlações observadas" entre estímulos e respostas.

A rigor, pois, a ciência começaria pela descrição da natureza, dos eventos do mundo dado, objetivo, não elaborado e no qual, ao lado de pássaros, marés e cometas haveria também, a serem observadas, *correlações* entre eventos. É óbvio que correlações observadas, *stricto sensu* não existem: elas são inferidas, mesmo quando encontradas na mera descrição de variações sistemáticas do meio em concomitância com variações correspondentes em atividades do organismo. A simples descrição das variações concomitantes nos dois recortes do mundo natural seria a meta da ciência. Mas ocorre que o curso do cometa e o avanço da maré têm, cada um, propriedades específicas e constituintes independentes, o que não acontece quando os substituímos por estímulo e resposta, conjuntos cuja natureza é definida pelas relações recíprocas entre ambos: a definição do estímulo é função de sua atuação sobre a atividade do organismo.

Resulta portanto que a correlação que realmente descreve (ou infere) é entre *operações* com fatores ambientais (ou estímulos) manipulados segundo suas propriedades físicas e/ou segundo a presunção de sua eficácia e, de outro lado, a resposta do organismo.

Há, pois um juízo hipotético implícito na própria observação experimental. As relações entre fatos e dados ou entre fatos e inferências não são simples: a opção metodológica pelas operações reduz a margem de abstrações e nos aproxima de uma psicologia descritiva.

Mas o que se descreve, em conseqüência, não é em grande parte *construído*, à força de excluir variáveis estranhas e de calibrar parâmetros de variáveis independentes? O controle experimental não constrói a correlação a ser descrita? A suspeita não é absurda ou retórica. A esse respeito é expressivo o que escreve Honig (1966):

"Métodos precisos são uma condição necessária numa ciência, embora não suficientes para avanços significativos e eles são capazes de influenciar não só a direção que a pesquisa toma mas também a natureza dos conceitos baseados nos dados. Na Psicologia Experimental, onde os métodos determinam a produção bem como a observação dos fenômenos de interesse, essa influência pode ser especialmente acentuada".

Kantor (1950) deixa claro quanto há de construtos na ciência. (Uma construção implica o fazer, com alguma arte: não seria absurdo usar aqui a palavra artefato). Não só as operações experimentais, mas até "o trabalho de montar o mecanismo necessário" ao experimento são *construções* manipulativas ao lado das descritivas e explanatórias. A simples seleção dos eventos que são registrados ou desconsiderados implica um critério prévio de recorte da natureza, alguma forma de categorização.

Esse critério prévio, formulado ou inconsciente é, fundamentalmente, uma questão de julgamento de avaliação, de valor. E isso em vários sentidos: o planejamento experimental e a observação rejeitam o que não vale ou não interessa, e a análise dos resultados seleciona mais ainda os dados segundo o significado que possam ter no contexto de uma hipótese ou teoria. Fato, valor e significado interessam à Psicologia não só como objetos de indagação, como questões de filosofia da Psicologia, eles estão presentes no próprio procedimento do pesquisador, qualquer que seja o seu empenho objetivista ou descritivista.

Um valor, segundo Daval (1951) tem como característica primeira o ser "ligado a um objeto ou fatos (eventos)": é a atribuição ou reconhecimento de uma certa propriedade no objetivo ou fato. Quando o cientista selecaona variáveis relevantes ou dados significantes exerce alguma forma de avaliação. Segunda característica de um valor é a sua "consistência", ele é mantido ou reconhecido mesmo com desvantagem de quem o mantém. Ele é "conforme a uma regra que deve ser mantida mesmo com detrimento", no dizer de Daval; portanto ele representa uma ordem e, mais, uma força ou resistência. Quando o cientista encontra "ordeful] relations" e então rejeita os fascínios de hipóteses alternativas está professando um valor. Uma terceira característica do valor é a sua precariedade. É de sua essência a condição de irrealizado de "dever ser" de "não assegurado" (e é nisso que usualmente se contrapõe aos *fatos*); como é essencial à ciência a condição de não assegurada, de sempre provisória, de precária.

A correlação que explica um certo comportamento é fruto de procedimentos de controle jamais satisfatórios e continuamente aperfeiçoados. O conhecimento científico é sempre incompleto. Ele é evolucionário como entenderia Popper (1975). Ele está sempre *in fieri*. A ciência, controle ou dado, operações ou teoria constitui

enquanto *precária* e *consistente* no sentido de Duval é um objeto suporte de valor e os seus fatos são também suportes de valor.

A valoração perpassa a hipótese, o equipamento, os procedimentos, os registros, a análise e a teoria. E tanto o conhecimento científico é um suporte de valor, que na cultura extra acadêmica chega a ser um fetiche: "ciência" recebe poderes místicos, até milagrosos.

Mas se a valoração impregna o método, se da hipótese ao dado e às proposições explanatórias há valores a contaminar a sustentação lógica do método, ele também se torna precário e deixa de ser um instrumento de acesso à verdade objetiva.

A idéia de banir o método em ciência torna-se atraente se se ignora que por existirem "distorções" valorativas na produção do conhecimento científico, a lógica fosse abolida em favor de uma estética do saber. Mas o princípio de identidade ainda não foi revogado e, por isso, a abolição afoita das regras metodológicas convencionais é uma solução simplista da questão, um curto-circuito, curto demais segundo Bento Prado aludindo em uma conferência, à obra polêmica de Feyerabend, "contra o *método*".

É preciso considerar que as eventuais distorções valorativas impostas à lógica do método pela necessidade ou apego a categorias ou ordens harmônicas de idéias são corrigíveis por condições extra-metodológicas: pelo exame da comunidade científica, sobre o produto final do método, sobre o *terceiro mundo*, de Popper (1975).

Quanto mais público, menos precário é o conhecimento científico. Mas se isso reconforta contra uma temida falência do método não resolve a questão no plano do trabalho científico individual.

As distorções valorativas do conhecimento científico só podem ser descontadas em momentos ulteriores da história da ciência. Por isso uma sadia metodologia não se pode circunscrever à arquitetura lógica do experimento e da teoria mas deve inscrever-se numa perspectiva histórico-crítica em relação aos procedimentos e ao contexto teórico que o abarca.

Era logicamente provado e demonstrável que o Sol girava à volta da Terra. Havia dados rigorosos e inferências lógicas precisas a demonstrar que o bócio endêmico produz a idiotia, hereditária ou que a contração muscular resulta de explosão no interior do músculo devida a partículas de enxofre.

Ao longo das épocas a lógica não foi revogada mas os apegos a categorias e a procedimentos eletivos variaram. Portanto, banir o método não é o caminho, mesmo porque implicaria substituí-lo por outro. A metodologia deve ser inseparável da reflexão histórico-crítica sobre o *status quo* da área em que se pesquisa. Os critérios metodológicos, que segundo Schwartz e Lacey (1982) não são independentes de compromissos ontológicos são também indissociáveis de compromissos histórico-científicos.

Mas a dinâmica de produção científica em que o pesquisador concretamente opera, torna quase impossível o enquadramento histórico-crítico de seu procedimen-

to ou teoria. E então o exercismo do viés valorativo é buscado alhures, numa tradução operativa do apego ao *fato*: na tecnologia do controle exaustivo das variáveis. Agora a fidelidade ao factual é garantida de dois modos. Primeiro, o critério de existência de um evento se alterou: não é mais o experimentador que categoriza um certo evento como resposta e suas variações como função de alterações em dada condição ambiental. Um temporizador decide quando certos eventos ocorrem como efeito ou conseqüência de certo ato de sujeito e esse ato é definido pelas alterações físicas que produz e cuja ocorrência é automaticamente registrada e relacionada a eventos ulteriores ou resultantes. A resposta pode ser o deslocamento para baixo, de uma alavanca até operar um circuito elétrico que liga um interruptor e derrama uma pelota de ração. O viés da valorização implícito no recortar o que é uma resposta e quando ela é reforçada estaria, assim, conjurado. Se um ato parecido não operar o interruptor não será uma resposta e com isso se elimina conteúdos interpretativos ou valorativos nas categorias adotadas graças à mecanização do processo de selecionar categorias na observação. Um segundo recurso para expurgar o método seria a adoção do controle exercido pelo ambiente (experimental ou natural) como critério de circunscrição do objeto da psicologia.

Como notam Schwartz e Lacey (1988), certos comportamentos ou desempenhos humanos como a criatividade ou o raciocínio podem resultar de uma gama praticamente ilimitada de fatores ambientais, o que implica a desqualificação desses comportamentos como objeto de estudo, pois aquele conjunto ilimitado de variáveis não é passível de controle. O controle como critério de definição do comportamento ou do objeto da psicologia tem outra debilidade: o conjunto de fatores que produz uma discriminação de cores pode não ser o único capaz de produzi-la. Assim, o critério objetivista do controle não só seleciona e constrói o comportamento levado em conta mas exclui as teorias alternativas à teoria fundada no controle. Constrói-se o mundo de modo a validar a teoria que mais se comprova com tal critério, com o risco de a teoria ter sua validade limitada ao mundo refeito *ad hoc*.

Ja Honig (1966) afirmava, insuspeito, que o método cria os eventos e dirige os rumos da ciência, compreendida a teoria. Só que agora se corre o risco de teorizar sobre artefatos (ou a partir deles).

Se o controle experimental determina o que é comportamento, qual o agente do comportamento? Quem se comporta? Para os adeptos da Análise Experimental, em última análise quem se comporta é o ambiente agindo sobre o patrimônio genético e gerando alterações no organismo ou no próprio ambiente, através de ações do organismo.

Uma demonstração ou pesquisa sobre a eficácia da medicina alopática que desconsiderasse as curas por recursos homeopáticos por serem ilegítimos ou inexplicáveis objetivamente, certamente confirmaria a "verdade" da eficácia (superior) da terapia alopática. Como ponderam Schwartz e Lacey (1982), qualquer pesquisa na

linha do programa skinneriano levará a leis ou teorias conforme à sua concepção do homem, ainda que não exista sequer um argumento que seja *a priori* válido, em apoio de tal concepção. Contudo, o critério do controle só se pode compreender ou aceitar se ela for previamente aceita.

Uma proposição explanatória ou uma teoria fundada no critério do controle implica, para ser verdadeira, entre outras coisas, que todos os arranjos controladores possíveis para um dado comportamento sejam submetidos a análise e se confirmem mutuamente, o que parece uma empresa pouco viável, e não realizá-la poderia implicar que se privilegia um conjunto de operações de controle dentre os muitos possíveis, restringindo a ele a função determinante de um dado comportamento. Uma restrição que reconduz ao marco zero a questão da categorização e os processos valorativos que ela comporta.

A relação controle-resposta como garantia do fato puro enquanto esforço de categorização "empírica", por oposição a uma categorização conceitual (a presidir a observação e a análise), visa alienar do sujeito cognoscente o processo de produção do conhecimento para evitar que a subjetividade dele distorça o registro ou a análise. Mas tal precaução ou prevenção parece destoar numa teoria do primado do ambiente: ao menos como perturbador o homem seria um agente, subversivo embora, do conhecimento. Ou o conhecimento não é comportamento ou ele é comportamento e quem conhece é na verdade o ambiente. Ou o conhecimento não é comportamento ou ele é comportamento e quem conhece é na verdade o ambiente. Ou então, é o homem que na verdade conhece e por isso é preciso aplicar regras metodológicas ao seu processo de conhecer. E, então, a subjetividade é um fato, a ser controlado, para que o comportamento de conhecer seja explicado, modelado e eficaz.

Outra resposta consonante com essa visão objetivo-descritivista consistiria, como é de esperar-se, em dizer que o *conhecimento* é uma ficção: na verdade o que ocorre é uma mudança nas probabilidades de generalização e discriminação seja no plano individual, seja no plano da evolução filogenética. O conhecimento seria uma ilusão. Onde reside, então, ele? Onde a sua sede? No mundo número 3, de Popper?

Referências:

Honig, W. (1966). *Operant behavior: areas of research and application*. New York: Mac Graw-Hill.

Popper, K. (1975). *O conhecimento objetivo*. São Paulo: EDUSP-Itatiaia.

Schwartz, B. e Lacey, H. (1982). *Behaviorism, science and human nature*. New York: Norton.

CURSO 14

PSICOLOGIA SOCIAL II: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

— O método fenomenológico na Psicologia.
Yolanda Cintrão Forghieri

O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NA PSICOLOGIA

YOLANDA CINTRÃO FORGHIERI
Universidade de São Paulo

Os cientistas em geral almejam captar e explicitar o verdadeiro significado da realidade e na tentativa de alcançar tal objetivo, vários são os métodos que têm sido utilizados.

Com o desenvolvimento das ciências da natureza, a partir de meados do século passado, surgiu o método experimental, que por um longo período passou a ser considerado como o melhor recurso para a elaboração do conhecimento científico. Tal método baseia-se no pressuposto de que o investigador e o objeto que pretende conhecer são completamente separados e independentes – o cientista é comparável a um espelho que reflete objetivamente um mundo que existe por si próprio.

O método experimental passou, a partir do início de nosso século, a ser utilizado também pela Psicologia. Isto implicou em considerar o homem como um objeto entre outros objetos da natureza, governado por leis que determinam os eventos psicológicos.

Porém, o psiquismo humano é muito complexo, e além dos seus aspectos que são observáveis externamente através do método experimental, abrange outros que escapam a este. Tal é o caso da experiência subjetiva da pessoa, que só pode ser alcançada diretamente por ela própria. Diferentemente das coisas da natureza, o ser humano não vive simplesmente como um objeto ou uma planta, colocado num determinado lugar. Ele tem consciência de sua própria vida e dos entes que o rodeiam, atribuindo significado aos acontecimentos de sua existência. O seu comportamento pode revelar externamente aspectos dessa experiência, porém estes são indiretos e incompletos, podendo levar o investigador a sérios enganos.

A consciência que a pessoa tem de seu próprio existir e os significados que as situações têm para ela, constituem uma experiência íntima que geralmente escapa à observação atenta do psicólogo, pois o ser humano não é transparente. Para desvendá-los o pesquisador precisa das informações da pessoa a esse respeito.

O método fenomenológico apresenta-se como um recurso para investigar esse tipo de experiência.

Entretanto, surgem algumas dificuldades na formulação de princípios e na utilização desse método na Psicologia, por várias razões. Uma delas ocorre em virtude do mesmo ter surgido no campo da Filosofia, que lida com raciocínios fundamentalmente abstratos e a Psicologia ser uma ciência dos fatos, do concreto. Além disso, a Fenomenologia apresenta-se apenas como um método e não uma teoria, ou um

conjunto de princípios estabelecidos, a serem seguidos com precisão. Acresce ainda, que a própria Psicologia não possue um único modelo de homem, mas debate-se ainda com várias teorias, algumas das quais apresentam pressupostos bastante divergentes.

Nesse panorama, o emprego do método fenomenológico na Psicologia, apresenta dificuldades que podem levar a algumas diferenças no modo como os psicólogos compreendem os seus fundamentos e os transpõem para o seu campo de trabalho. Por isso, o psicólogo que se propõe a empregar o método fenomenológico e a estabelecer formulações teóricas sobre o mesmo, precisa explicitar qual a posição que assume diante dessas questões.

O modo como compreendo o emprego os fundamentos do método fenomenológico está baseado em formulações dos filósofos Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty e dos psiquiatras e psicólogos Binswanger, Minkowski e Vandenberg, entre as quais considero importante destacar, os temas que apresento a seguir.

– A intencionalidade da consciência

A fenomenologia apresentada por Husserl no início deste século, surgiu como uma contestação ao uso do método experimental no campo das ciências humanas, e entre estas, principalmente, a Psicologia.

O homem é um ser consciente e sua consciência é sempre intencional, é sempre consciência de algo. Todas as vezes que percebo, sinto e penso, o faço em relação a algo ou a alguém. Assim também os objetos são sempre objetos que têm um significado para a consciência.

Há diferenças fundamentais entre os métodos das ciências da natureza e os da Psicologia (Husserl, 1965). Na natureza, os objetos são permanentes na sua identidade; suas qualidades e as mudanças que neles ocorrem, podem ser determinadas com valor objetivo e confirmadas ou corrigidas por experimentos novos. "Mas o psíquico não é aparência empírica, é vivência averiguada na reflexão, auto-evidente, num fluxo contínuo" (p. 33). O psíquico é simplesmente fenômeno, e o fenômeno é transitório, não suscetível de determinação objetiva.

– A redução fenomenológica

Questionando a possibilidade de uma completa objetividade e, consequentemente, o valor dos conhecimentos obtidos pela Psicologia através do método experimental, Husserl (1967) apresenta a redução fenomenológica como o ponto de partida para uma investigação rigorosa.

Esta consiste em suspender, ou colocar fora de ação, a atitude naturalística (segundo a qual o sujeito e o objeto são considerados como existindo separadamente) e todos os conceitos e teorias elaborados através dela sobre o objeto de estudo. Tal

objeto deve ser reduzido ao fenômeno, ou ao sentido que ele tem para o sujeito, na imediatez de sua vivência.

É necessário retornar ao fenômeno, ou à vivência imediata, a partir da qual o conhecimento é elaborado e "em relação à qual toda a determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem, onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio" (Merleau-Ponty, 1971, p. 7).

– O Método Fenomenológico na Psicologia

Nos últimos dez anos têm surgido várias pesquisas fenomenológicas realizadas no campo da Psicologia, publicadas em diversos periódicos e em alguns livros. Para não me alongar nos periódicos quero apenas me reportar aos livros editados por Ashworth (1986), Giorgi (1985, 1983) e Valle e King (1978), os quais, além da bibliografia já referida anteriormente, têm me fornecido subsídios para o planejamento de procedimentos das pesquisas que tenho realizado (Forghieri, 1988, 1987, 1985, 1984). As considerações que apresento a seguir são fruto dos estudos e da prática acima referidos.

O fenômeno ao qual Husserl se refere como o objeto de estudo do método fenomenológico, é considerado na investigação fenomenológica em Psicologia como a percepção que a pessoa tem de sua vivência, ou em outras palavras, o significado que essa vivência tem para ela própria.

Etapas do Procedimento:

1) O pesquisador deve iniciar a pesquisa com a redução fenomenológica, que aqui consiste numa profunda reflexão a respeito do fenômeno que pretende estudar, procurando reconhecer seu posicionamento pessoal e científico diante do mesmo, os seus conceitos e preconceitos. É necessário que ele transforme os condicionamentos sofridos, em condicionamentos conscientes, sem negar a sua existência. Ele precisa "suspender" o conjunto de pensamentos e atitudes que estão inseridos na sua vida como pessoa e como cientista. "Suspender" não quer dizer negá-los, mas reconhecê-los propositadamente, para que não interfiram, sem que ele perceba, na sua atuação como pesquisador. Mas como a redução fenomenológica nunca chega a ser completa (Merleau-Ponty, 1973), ele deve explicitar tais pensamentos e atitudes, para delimitar o contexto dentro do qual os resultados de sua investigação podem ser considerados pela comunidade científica.

2) Obtenção do material de estudo, que consiste num relato sincero e pormenorizado do sujeito sobre sua vivência do fenômeno a ser investigado. Para obtê-lo o pesquisador deve, preliminarmente, estabelecer um diálogo com o sujeito onde são

colocados os objetivos da pesquisa e propiciadas condições para que ele se manifeste aberta e sinceramente.

3) O pesquisador examina atentamente o relato, procurando compreendê-lo e captar intuitivamente os significados que a vivência do fenômeno têm para o sujeito. Durante esse exame ele deve manter a atitude da redução fenomenológica, procurando penetrar na vivência relatada pelo sujeito, sem a interferência de julgamentos, teorias, conceitos e preconceitos sobre o fenômeno.

4) O pesquisador verifica as articulações entre os vários significados e elabora uma descrição do fenômeno.

Se a pesquisa for realizada com vários sujeitos, o investigador estabelece uma comparação entre os significados e as descrições obtidos através dos relatos, registrando os elementos comuns à maioria bem como os peculiares a alguns, elaborando então a descrição do fenômeno.

A averiguação dos significados registrados e da descrição do fenômeno, pode ser feita através da revisão e crítica dos mesmos pelo próprio sujeito e, ou, por juízes treinados aos quais são fornecidos também os relatos e as informações completas a respeito da posição do pesquisador em relação ao fenômeno.

Depois de elaborada e averiguada a descrição do fenômeno, o pesquisador faz uma discussão desta tendo em vista o posicionamento que assumiu no início da pesquisa, e os resultados de outras investigações sobre o mesmo fenômeno.

Os procedimentos acima descritos não constituem um modelo a ser utilizado em todas as investigações fenomenológicas — são aqueles aos quais cheguei através de estudos, reflexões e da prática em pesquisas que venho fazendo sobre a realização e a frustração pessoal.

O método fenomenológico aponta-nos apenas uma atitude e um caminho a ser seguido. Cada pesquisador que pretender utilizá-lo precisa desenvolver seus estudos, fazendo suas próprias reflexões, a fim de chegar aos procedimentos mais adequados à investigação do fenômeno que deseja estudar.

Referências

Ashworth, P. (org.) - Qualitative research in Psychology, Pittsburgh, Duquesne Univ. Press, 1986.

Binswanger, L. - Artículos y conferencias escogidas, Madrid, Gredos, 1973.

Forghieri, Y.C. (org.) - Fenomenologia e Psicologia. São Paulo, Cortez, 1984.

Forghieri, Y.C. - Significação, espacialidade e temporalidade em vivências de ansiedade intensa. Ciência e Cultura - Suplemento, 1985, vol. 37, nº 7.

Forghieri, Y.C. - A vivência do tempo em situações significativamente frustradoras. Ciência e Cultura - Suplemento, 1985, vol. 37, nº 7.

Forghieri, Y.C. - Frustração pessoal e temporalidade. Ciência e Cultura - Suplemento, 1985, vol. 37, nº 7.

Forghieri, Y.C. - Estudo de experiências vividas de realização pessoal. Ciência e Cultura - Suplemento, 1984, vol. 36, nº 7.

Giorgi, A. - Phenomenology and psychological research. Pittsburgh, Duquesne Univ. Press, 1985.

Giorgi, A. - Duquesne studies in phenomenological psychology. Pittsburgh, Duquesne Univ. Press, vol. III, 1979, vol. IV, 1983.

Husserl, E. - Investigaciones lógicas, Madrid, Castilla, 1967.

Husserl, E. - A filosofia como ciência de rigor. Coimbra, Atlantida, 1965

Heidegger, M. - El ser y el tiempo. México, Fondo de Cultura, 1967.

Merleau-Ponty, M. - Ciências do homem e fenomenologia. São Paulo, Saraiva, 1973.

Merleau-Ponty, M. - Fenomenologia da percepção, São Paulo, Freitas Bastos, 1971.

Minkowski, E. - El tiempo vivido, México, Fondo de Cultura, 1973.

Vandenberg, J.H. - O paciente psiquiátrico. São Paulo, Mestre Jou, 1979.

CONFERÊNCIA 4

EXPERIMENTAÇÃO COM SERES HUMANOS

Sonia Vieira

EXPERIMENTAÇÃO COM SERES HUMANOS *

SONIA VIEIRA
Universidade Estadual de Campinas

Desde tempos imemoriais experimentam-se tratamentos novos em pacientes que apresentam sintomas incomuns ou não respondem aos tratamentos convencionais. O Código de Hammurabi, a mais antiga coleção de leis que se tem notícia, já previa a experimentação com seres humanos e estabelecia prêmios para os cirurgiões que obtinham êxito em suas experiências e castigos para os casos de insucesso. Os castigos variavam: desde o simples pagamento de multa – a morte de um escravo era paga com outro escravo igual — até a amputação das mãos do cirurgião – maneira drástica de evitar outros erros.

A experimentação com seres humanos, feita ao longo dos séculos, contribuiu para melhorar a qualidade de vida do homem e sua relação com o meio ambiente. No entanto, mesmo as pessoas com certo treinamento científico, que reconhecem a importância da pesquisa clínica, reagem emocionalmente à idéia de proceder à experimentação com seres humanos. Esse aparente paradoxo se explica pela crença, até certo ponto ingênua, de que todo novo tratamento pode ser experimentado apenas em "cobaias".

Ora, o efeito de um tratamento sobre o homem só pode ser observado no próprio homem. Assim, mesmo que um tratamento possa ser testado em animais, precisa ser aplicado, experimentalmente, no próprio homem. Mas é preciso reconhecer que a simples menção da experimentação com seres humanos causa impacto pelo fato de as pessoas temerem o abuso. Os abusos já ocorreram, estão ocorrendo e ainda ocorrerão. Entretanto, proibir o uso não é a melhor maneira de impedir o abuso.

A experimentação com seres humanos tem sido feita ao longo dos séculos, com diferentes padrões de ética e de qualidade, em todo o mundo. E as opiniões sobre o assunto chegam a ser contraditórias. Enquanto alguns afirmam que não se deve proceder à experimentação com seres humanos por razões de ética, outros sustentam exatamente o contrário, isto é, que não seria ético deixar de experimentar.

Claude Bernard, o grande cientista francês do século passado, colocou a questão dos experimentos com seres humanos da seguinte forma: "aqueles que podem

*Conferência proferida perante a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. O texto está totalmente baseado no livro "Experimentação com seres humanos", de Sônia Vieira e William Saad Hossne. Editora Moderna, 1987.

apenas prejudicar são proibidos, os inocentes são permitidos e os benéficos são obrigatórios". Não há como discutir a sabedoria de tal prescrição, mas como o pesquisador pode antever se o experimento trará apenas benefícios ou se causará algum prejuízo real?

A melhoria da qualidade de vida do homem depende da experimentação com seres humanos. Mas é difícil decidir quem deve ser submetido à experimentação e é difícil determinar o ponto que separa o aceitável do inaceitável. Existe o dilema de experimentar e, por isso, é preciso abrir a discussão. Afinal, os dilemas de natureza ótica só podem ser resolvidos através do diálogo.

Mas a experimentação com seres humanos pode ser conduzida com voluntários, com pacientes ou com o próprio pesquisador. Embora poucos pesquisadores usem a si mesmos como material de experimentação, existem alguns exemplos na área médica e paramédica.

Assim, conta-se que o óxido nitroso foi introduzido como anestésico em cirurgias dentárias de forma curiosa. Gardner Quincy Colton, que se arrogava o título de professor de química, viajava pela Nova Inglaterra mostrando o efeito do gás hilariante, ou óxido nitroso, em espetáculos públicos. A propaganda do espetáculo informava que o gás hilariante seria administrado a qualquer voluntário, mas haveria oito homens fortes sentados na primeira fila para conter as pessoas que, sob o efeito do gás, quisessem causar dano a si próprias ou aos outros. Num desses espetáculos, um indivíduo de nome Samuel Cooley tornou-se agressivo quando aspirou o gás e acabou se machucando. Depois que se acalmou, Cooley percebeu que tinha um ferimento na perna e ficou muito intrigado porque não sentira machucar-se.

O dentista Horace Wells, presente ao espetáculo, interessou-se vivamente pelo caso. Interrogou Cooley cuidadosamente e decidiu submeter a si próprio a uma experiência. No dia seguinte, 10 de dezembro de 1844, Wells foi posto sob o efeito do gás hilariante para que seu colega, o dentista John Mankey Riggs, lhe extraísse um dente. Wells achou a experiência tão boa que passou a usar o gás como anestésico em sua clínica dentária. Deu enorme publicidade ao fato.

Um ano depois, Wells foi demonstrar o efeito anestésico do gás hilariante no Hospital Geral de Massachusetts, mas, desta vez, a experiência não deu certo. O paciente acordou cedo demais, gritando de dor. Wells foi muito ridicularizado. Acabou enlouquecendo e suicidou-se numa prisão de Nova Iorque.

Outro pesquisador que usou a si mesmo — além da mulher e dos filhos — como material de experimentação foi Jonas Salk. Por ocasião dos testes iniciais com a vacina contra a poliomielite, Salk declarou: "Quando você inocula crianças com a vacina contra a pólio, você não dorme bem por dois ou três meses". Para resolver seu conflito, Salk decidiu sofrer com os outros, caso sua vacina falhasse. Vacinou a si mesmo, sua mulher e seus filhos. O pesquisador talvez tenha imaginado que, tomando essa atitude, não estaria usando os outros, mas sendo usado. No entanto, sua mulher e

seus filhos não tinham maior obrigação com a ciência do que os demais.

É mais comum usar voluntários em experimentos com seres humanos. Aliás, hoje se fazem experimentos com voluntários em praticamente todos os grandes centros de pesquisa do mundo. É extremamente importante verificar, nesse tipo de experimentação, se as pessoas que se apresentaram como voluntários entenderam o uso que se fará delas. Aliás, um dos advogados de defesa dos médicos nazistas, julgados em Nuremberg, argumentou que em todo o mundo se descrevem os participantes de experimentos médicos como voluntários. No entanto, afirmou o advogado:

> "... é decepcionante a extensão em que os indivíduos são voluntários. (...) Na maioria das vezes (...) acharemos a exploração da ignorância, da tolice, de problemas financeiros".

É preciso ponderar as razões que levam o indivíduo à decisão de se apresentar como voluntário para determinada pesquisa. Assim, por exemplo, é preciso questionar se é voluntário o prisioneiro para quem se ofereceu comutar a pena; o indivíduo com problemas de dinheiro para quem se ofereceu pagamento; o doente crônico para quem se ofereceu esperança de cura.

Da mesma forma, é preciso questionar se o desejo de ser voluntário é autêntico quando se pede a participação de uma pessoa em ensaio terapêutico que poderá beneficiar pessoa querida em sofrimento ou quando se insinua, ao ambicioso ou desajustado socialmente, que participar do experimento o fará "passar à história".

Também é preciso considerar que o "voluntário" pode ter problemas psicológicos, evidentes ou não, de certa profundidade, que o levam até mesmo ao desejo de eventual suicídio ou de se tornar "eternamente doente" e, por isso, merecedor de afeto e cuidados da sociedade.

De qualquer forma, não se pode argumentar que o pesquisador não é responsável pelos efeitos adversos dos experimentos porque os participantes são voluntários. É preciso, ao definir voluntário, estabelecer a forma de recrutá-los. Para esse procedimento, é importante a colaboração efetiva de uma equipe multidisciplinar, com a participação de psicólogos.

Também é preciso verificar se os voluntários constituem amostra representativa da população que se deseja estudar. Esse aspecto é bem ilustrado por um trabalho originalmente planejado para estudar o efeito farmacológico de determinadas drogas. Nessa pesquisa foi pedida a colaboração voluntária, embora remunerada, de universitários norte-americanos. Apareceram 56 voluntários. Os pesquisadores resolveram então entrevistar todos os jovens, com a ajuda de psicólogos. Ficou claro que a maioria havia se apresentado para o experimento por motivos diversos como necessidade de encontrar ajuda profissional para os próprios problemas, esperança de fuga através das drogas, desejo de experimentar novas drogas, etc.

O uso de voluntários exige muito bom senso do pesquisador. Mas que tipo de indivíduo pode ser submetido a um experimento? São interessantes os dados de uma pesquisa feita nos Estados Unidos sobre o assunto. Perguntou-se que tipo de indivíduo deveria ser, de preferência, submetido às pesquisas médicas. As respostas, redigidas sem a ajuda do entrevistador, estão apresentadas na tabela 2.1.

Tabela 2.1 - Fonte preferida de voluntários.

Fonte	Freqüência de seleção
Quem queira	60
Prisioneiros	44
Não sabe	17
Pessoas que fazem pesquisas	15
Institucionalizados	6
Doentes ou à morte	6
Desempregados pagos	6

Os dados mostram que existe certa tendência de não indicar pessoas doentes ou à morte para a pesquisa científica. Os autores do trabalho sugerem que as respostas talvez fossem diferentes se as perguntas fossem mais específicas. Por exemplo, a pergunta "Que tipo de pessoa deveria ser, preferencialmente, submetida à pesquisa médica?" não sugere respostas, mas a pergunta "é aceitável o uso de pessoas doentes ou à morte no estudo do efeito da quimioterapia para tratamento do câncer?" talvez induzisse à resposta positiva.

Por outro lado, embora as pessoas tenham indicado o uso de prisioneiros como opção válida para a experimentação, a questão não é simples. É verdade que experimentar em prisioneiros é prática antiga. Mais ainda: em tese, os prisioneiros são pessoas competentes para decidir se querem ou não participar de experimentos científicos, embora, na prática, sejam pessoas vulneráveis e sujeitas ao abuso. De qualquer forma, hoje poucos pesquisadores se dispõem a fazer experimentos com prisioneiros em países onde existe regulamentação séria, por temerem a acusação de abuso.

Na mesma pesquisa também se perguntou às pessoas se elas concordariam ou não em participar de diferentes tipos de experimentos médicos. As pessoas estavam informadas de que não seriam realmente chamadas para participar dos experimentos. As respostas, segundo grupos sociais bem-definidos, estão sumarizadas na tabela 2.2. Os dados mostram que a vontade de participar aumenta à medida que o risco diminui: as pessoas se apresentariam com maior facilidade para um estudo sobre poluição ambiental do que para um estudo sobre malária. Os dados também mostram

que as pessoas de mais baixa renda se apresentariam mais facilmente como voluntárias para experimentos médicos.

Tabela 2.2 - Vontade de participar em experimentos médicos, segundo o grupo social e a natureza do experimento.

	Natureza do Experimento								
	Malária		Droga		Resfriado		Poluição		Total
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
Prisioneiros	40	20	44	16	49	11	50	10	60
Baixa Renda	7	19	9	17	10	16	17	9	26
Policiais	3	37	5	35	11	29	28	12	40
Liberais	0	28	1	27	2	26	26	2	28
Total	50	104	59	95	72	82	121	33	154

Nesse estudo também foram registrados outros aspectos interessantes que não estão na tabela 2.2, sobre a vontade de participar em experimentos médicos. Por exemplo, parece não haver diferença quanto à raça e à idade, mas as mulheres têm maior tendência a se apresentar como voluntárias. Os autores consideram motivo de preocupação o fato de os homens com mais alta renda serem os menos dispostos a participar de experimentos médicos. Afinal, se a vontade de participar de experimentos médicos, em benefício da ciência e da sociedade, constitui indicador da disposição do indivíduo em cooperar socialmente, os homens de mais alta renda formam o grupo menos disposto à cooperação social. Entretanto, as decisões que afetam a sociedade estão concentradas nas mãos desse tipo de indivíduo.

Na área médica é prática antiga experimentar tratamentos novos em pacientes com sintomas incomuns ou que não respondem aos tratamentos conhecidos. É preciso reconhecer, no entanto, que em seus primórdios a experimentação era feita com finalidade exclusivamente terapêutica. Buscava-se a melhor forma de tratar o paciente, em presumível benefício do próprio paciente. Com o progresso da ciência e da tecnologia, a experimentação adquiriu caráter científico e maior interesse. Hoje experimentam-se tratamentos novos em pacientes para ampliar o conhecimento — não, necessariamente — com fins terapêuticos. Isso precisa ser discutido.

Por outro lado, não se pode esquecer que na área de psicologia existe a prática — bastante difundida — de criar convicções falsas para manipular os participantes

da pesquisa. Não há dúvidas de que, através do logro, se produz conhecimento que não poderia ser obtido de outra forma. Os que usam o logro para obter dados experimentais em geral afirmam que essa estratégia não é prejudicial. Outros, no entanto, argumentam que o pesquisador — no mínimo — priva o participante do direito de consentir ou não em ser usado na pesquisa.

Os experimentos feitos por Stanley Milgram, na Universidade Yale, são, provavelmente, o exemplo mais usado para ilustrar a controvérsia que gera o uso de logro em pesquisa. Nesses experimentos os participantes foram instruídos a fazer uma série de ações que gradativamente entravam em conflito com a própria consciência. A finalidade do experimento era verificar até onde um participante concordaria com instruções do pesquisador, antes de se recusar a fazer as ações que se exigia dele.

Os participantes da pesquisa faziam o papel de "professores"; outra pessoa fazia o papel de "aluno". O pesquisador explicava que o estudo pretendia verificar os efeitos da punição sobre a aprendizagem. O "aluno" era então conduzido a uma sala, sentado em uma cadeira, amarravam-se seus braços para evitar movimento excessivo e se prendia um eletrodo em seu pulso. Informava-se ao "aluno" que ele deveria aprender uma lista de pares de palavras. Toda vez que ele cometesse um erro, receberia um choque elétrico.

O "professor" então se sentava na frente de um enorme gerador de choques elétricos, que tinha uma série de botões para choques de 15 a 450 volts, com aumentos de 15 volts. Junto aos botões também havia avisos que iam desde "choque leve" até "perigo — choque forte". O "professor" deveria administrar o teste de aprendizagem. Se o aluno respondesse corretamente, o professor simplesmente continuaria o teste. No entanto, se o aluno errasse, o professor deveria dar-lhe um choque. Os choques seriam, no começo, fracos, mas aumentariam, de 15 em 15 volts, toda vez que ocorresse novo erro.

O "professor" não sabia, mas o aluno não era um participante da pesquisa e sim um ator que, na realidade, não receberia choque algum. O conflito de consciência surgia quando o "professor" notava que o aluno começava a sofrer. Aos 75 volts, o aluno gemia; ao 120, reclamava; aos 150 pedia para sair do experimento. Os protestos aumentavam significantemente e, com choque de 285 volts o aluno já emitia gritos que poderiam ser descritos como de agonizante.

Muitos participantes da pesquisa ficaram sabendo que eram capazes de grande crueldade. Muitos tiveram reações — às vezes longas — de ansiedade. Mas foi dessa maneira que Milgram mostrou, experimentalmente, que existe grande obediência à autoridade.

O uso de seres humanos em experimentos científicos traz inegáveis benefícios sociais. Contudo — é preciso admitir — existe um conflito virtual entre o interesse do indivíduo submetido à experimentação e o interesse da ciência. Nunca é demais lembrar que o conflito entre o interesse do indivíduo e o interesse da ciência pode

atingir o insuportável, como o atestam os experimentos conduzidos nos campos de concentração nazistas, onde prisioneiros raciais, políticos e militares foram postos à disposição dos médicos para todo e qualquer tipo de experimentação. Esses abusos, que não constituem casos isolados de "crimes contra a humanidade", horrorizaram o mundo e mostraram a necessidade do estabelecimento de recomendações de natureza ética que deveriam ser seguidas na experimentação com seres humanos.

As dez recomendações publicadas em 1947 ficaram conhecidas como Código de Nuremberg. Mais tarde a Associação Médica Mundial considerou necessário estabelecer outras recomendações mais completas, que pudessem servir de guia para a experimentação com seres humanos. Elaboradas em 1964 e 1975, elas constituem a Declaração de Helsinque I e II.

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Comitê Consultivo sobre Pesquisas Médicas (COICM), dessa mesma organização, publicaram as diretrizes internacionais para a pesquisa biomédica em seres humanos, trazendo em alerta quanto à experimentação realizada em países em desenvolvimento. No passado, salienta o documento, a experimentação orientada para doenças de importância mundial, era feita nos países altamente desenvolvidos. Hoje, a necessidade de maior colaboração entre os países, aliada à conscientização sobre a importância das doenças transmissíveis e doenças de pobreza trouxe a experimentação para os países em desenvolvimento. Mas essa política precisa ser aplicada com cuidado, porque podem surgir pressões no sentido de transferir os projetos de experimentação caros, ou perigosos, para os países onde os custos sejam mais baixos ou as restrições menores. É, pois, absolutamente necessário que todos os países tenham disposições legais e medidas administrativas que garantam a proteção aos direitos humanos e ao bem-estar das pessoas submetidas à experimentação.

De qualquer forma, é preciso reconhecer que a experimentação com seres humanos transcende os limites de uma categoria profissional, devendo ser abertamente discutida por profissionais de áreas como o direito, a teologia, a filosofia, a sociologia, o jornalismo e a estatística. Mais ainda, a sociedade precisa encarar com seriedade e responsabilidade a experimentação com seres humanos. Esta precisa ser regulamentada porque a história tem mostrado que, na ausência de restrição, ocorrem abusos.

Mas – surge a pergunta – que tipo de regulamento deve ser estabelecido? Não há dúvida de que no Brasil precisam ser implantadas comissões institucionais de revisão e de que precisa ser instituída a obrigatoriedade do consentimento esclarecido do participante de pesquisa.

Toda pesquisa que envolve seres humanos deveria ser submetida, ainda na fase de planejamento, à apreciação de uma comissão institucional de revisão, a quem caberia julgar, além de aspectos específicos da área em que a pesquisa se enquadra, os aspectos éticos e metodológicos envolvidos. Não tem sentido usar pessoas e despender recursos para produzir pesquisas inúteis – porque não têm padrão de qualidade – ou

abusivas, que provocam o repúdio da sociedade.

A regulamentação das comissões institucionais de revisão precisa prever a contribuição de profissionais de diversas áreas. Isto porque uma comissão formada por profissionais da mesma área e que trabalham na mesma instituição – às vezes todos homens e da mesma faixa etária – não tem variação e, por isso mesmo, não está habilitada para julgar todas as implicações (sociais, políticas e filosóficas) das pesquisas feitas para o avanço do conhecimento.

Na regulamentação da experimentação com seres humanos, também deveriam ser estabelecidos os procedimentos para a obtenção do consentimento esclarecido do paciente de pesquisa ou de seu representante legal. É preciso garantir ao participante em potencial o direito de se recusar a participar, sem que isso implique qualquer tipo de represália. É preciso estabelecer ainda que tipo de pessoa tem competência para consentir em participar. As pessoas vulneráveis – como crianças, presidiários e débeis mentais – devem ser protegidas. Para garantir o consentimento esclarecido do paciente, é essencial que seja estabelecida a maneira de obter esse consentimento. O participante precisa estar a par da situação experimental e não apenas ser avisado de que "vai tomar uns comprimidos". Não há dúvida de que muitas vezes é extremamente difícil esclarecer o participante. Mas essa dificuldade – que pode parecer até intransponível – não elimina a necessidade do consentimento.

Todas as idéias expostas aqui – submeter o projeto de pesquisa a uma comissão independente, buscar o intercâmbio de conhecimentos com profissionais de outras áreas, obter o consentimento esclarecido do paciente – exigem, para ser postas em prática, mudanças de comportamento. Isso não se consegue da noite para o dia. Mas é preciso tentar. Porque só um esforço educacional persistente pode modificar práticas longamente estabelecidas e dar algum sentido para o sofrimento daqueles que foram prejudicados pela experimentação.

CONFERÊNCIA 7

O ENSINO FUNCIONAL DA LINGUAGEM PARA INDIVÍDUOS ESPECIAIS

Maria Amélia Almeida

O ENSINO FUNCIONAL DA LINGUAGEM PARA INDIVÍDUOS ESPECIAIS

MARIA AMÉLIA ALMEIDA
Universidade Estadual de Londrina

A aquisição da linguagem é uma das características mais marcantes da infância. De acordo com Wagner (1985), uma criança normal adquire virtualmente todo o sistema de linguagem por volta dos 5 anos. Crianças com 5 anos, acrescenta Wagner (1985) conseguem falar em média 20.000 palavras e apresentam um vocabulário ativo de 3.000 palavras.

Fracasso em aquisição da linguagem normalmente, seria um desastre em termos de desenvolvimento, pois isso alteraria todo o curso de vida de uma criança. Se não corrigidos, os distúrbios da linguagem, terão efeitos penetrantes em muitos aspectos da vida da criança com conseqüências educacionais e sociais. (King, Jones e Lasky, 1982; Nippold e Fey, 1983; Schefelbusch, 1976).

Consequentemente, ensinar linguagem funcional para crianças que apresentam atrasos severos de linguagem deveria ser um dos objetivos principais da educação especial.

Dada a importância da linguagem, o objetivo principal dos pesquisadores e terapeutas dessa área, deveria ser o desenvolvimento de um sistema de remediação altamente eficiente para aqueles que apresentam dificuldades no aprendizado da linguagem (Schiefelbusch, 1983). Portanto o treinamento de linguagem deveria ser implementado tão logo o problema fosse identificado.

Com vistas no acima exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura sobre uma metodologia para ensino de linguagem baseada nas técnicas de ensino incidental.

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO DA LINGUAGEM: TRADICIONAL VERSUS ENSINO INCIDENTAL

Muitas das tentativas de se ensinar linguagem têm ocorrido em salas de terapia isoladas da classe que a criança frequenta e o treino é direcionado para o ensino de vocabulário, sintaxe e morfologia. Esses treinos são caracterizados pelo uso de: 1) exercícios de treinamento massificado (ênfase na repetição mecânica); 2) sessões de treinamento individualizada altamente controlada pelo adulto; 3) ênfase na precisão e especificidade nos procedimentos de treinamento; 4) incorporação de alta freqüência de reforçamento. (Warren e Kaiser, 1988).

Muito embora, estudos experimentais têm demonstrado que, treinamentos individualizados de linguagem têm sido eficazes em se ensinar crianças com retardo mental uma variedade de estruturas lingüísticas e palavras (Steveus-Lang e Rasmussen, 1974; Welch e Pear, 1980; Zwitman e Sonderman, 1979), existem desvantagens no uso de tais procedimentos. Uma delas, seria o alto custo de tal treino, uma vez que há a necessidade de um clínico bem habilitado e especializado para cada criança e muitos anos de treino seriam necessários para que a criança construísse um repertório de linguagem limitado, uma vez que os treinos ocorrem em sessões de 20 a 30 minutos por dia (Warren e Rogers — Warren, 1980). A segunda desvantagem é que a transferência das respostas aprendidas para ambientes não de treinamento e generalização para com outras pessoas e outras situações, frequentemente não ocorre (Guess, Keogh e Sailor, 1978; Warren e Rogers-Warren, 1980). Esses problemas geralmente são decorrentes de: 1) ênfase na estrutura e falha na função e uso da linguagem (Spradlin e Siegel, 1982); 2) dificuldade em se obter um alto grau de atenção e interesse por parte da criança (Bricker e Carlsen, 1981; Hart e Rogers-Warren, 1978); 3) dificuldade em se manter uma comunicação combinada com a criança (Warren e Rogers-Warren, 1983a, Warren e Kaiser, 1986a), 4) dificuldade em se ensinar criança a iniciar a interação verbal independente das instigações específicas do adulto (Bryen e Joyce, 1985, Halle, 1987); 5) treino em condições diferentes do ambiente natural (Fey, 1986). Porém há ainda muitas ocasiões em que esta seria o programa mais apropriado, para se usar (Duchan, 1986). Esse tipo de treinamento pode ser necessário quando se deseja inicialmente estabelecer uma habilidade na criança portadora de um retardo mental moderado ou severo, que apresenta uma baixa freqüência de comportamentos verbais (Warren e Kaiser, 1988).

Ao contrário das estratégias tradicionais, a literatura tem apontado para uma tecnologia baseada numa intervenção mais direta. Uma das mais promissoras estratégias de intervenção direta seriam as técnicas do ensino incidental para linguagem funcional em ambientes naturais. Três processos de intervenção direta têm sido usados por pais (Alpert e Rogers-Warren, 1984), professores (Cavallaro e Poulson, 1985, Warren e Rogers-Warren, 1980; Warren, McQuarter, Rogers-Warren, 1984; Halle, Baer e Spradlen, 1981) tutores adolescentes (Almeida, Nunes, Shores e Warren, 1985), deficientes mentais adultos (Almeida, 1987), com a finalidade de se construir habilidades funcionais de comunicação em pessoas com deficiências em linguagem. Esses processos incluem: "Mando e Modelo", Espera e Ensino Incidental.

1. **Processo "Mando - Modelo"**

A técnica Mando-Modelo consta de instigações verbais a saber, perguntas que exijam uma resposta não/sim/não, instruções para verbalizar e modelar.

O processo Mando-Modelo tem sido usado com muito sucesso, como sinóni-

mo de programação ativa para generalização de habilidades de linguagem adquiridas nas sessões individuais no ambiente natural de sala de aula, Rogers-Warren e Warren, (1980) programaram generalização através do treino de professores com a finalidade de aumentar o número de oportunidades para as crianças demonstrarem a linguagem treinada em sala de aula. Durante o processo de Mando-Modelo, uma variedade de materiais eram apresentados para as crianças brincarem. Quando a criança se aproximava do material, o professor "mandava" (instrua verbalmente) a criança para descrever o material. Por exemplo: "Diga-me o que é isto". Se a criança dava uma resposta apropriada o professor a elogiava de maneira descritiva, como por exemplo: "Falou bem você quer o caminhão vermelho", e dava o material para a criança. Se a criança não respondia ou dava uma resposta incorreta, o professor dava o modelo para a criança imitar, como por exemplo: "diga, "quero o caminhão". O professor também podia instigar solicitando da criança uma resposta mais completa, ex.: "diga-me a sentença inteira", e daí modelava se a criança não respondia apropriadamente. As respostas verbais para os modelos e mandos elaborados também resultam em elogio e apresentação imediata do material.

Empregando um delineamento de linha de base múltipla, (Rogers-Warren e Warren, 1980) aplicaram a técnica de Mando-Modelo, com três crianças com atrasos severos de linguagem. Os resultados demonstraram não apenas generalização das palavras treinadas no ambiente de sessões individualizadas para a sala de aula, mas também grande melhora em outros aspectos da linguagem das crianças não sujeitas do treinamento. Num outro estudo, Warren, McQuarter e Rogers-Warren, 1984, relataram aumento na freqüência e complexidade do comportamento verbal de três crianças pré-escolares, com atraso acentuado de linguagem, quando o processo Mando-Modelo foi usado como forma primária do treino. Esses resultados foram mantidos através de um desvanecimento do uso do processo de Mando-Modelo. A generalização também foi observada.

O uso do procedimento de Mando-Modelo é arranjado e iniciado pelo adulto. O adulto direciona a atenção da criança para um estímulo em particular ou coloca em foco aquilo que a criança está interessada, e então apresenta o Mando (instrução verbal). O processo Mando-Modelo ensina a criança a estabelecer atenção conjunta (ex.: a atenção da mãe e da criança são direcionadas para o mesmo evento, como uma instigação para verbalização e também ensinar a responder aos modelos apresentados pelo adulto.

O processo "Espera" tem como base uma instigação não verbal, onde o adulto mostra o objeto que a criança está interessada e espera, que a criança inicie a conversação.

Os efeitos positivos do processo de "Espera" têm sido demonstrado experimentalmente por Halle, Marshall, e Spradlin (1979) e Halle, Baer e Spradlin (1981). No estudo Halle e amigos (1981), os adultos atrasavam as verbalizações (esperavam

mais ou menos 5 segundos) em situações que as crianças necessitavam de assistências ou materiais. O processo de "Espera" incluia os seguintes elementos: 1) o adulto se aproximava da criança e olhava para ela; 2) tomava o material que a criança tinha sua atenção centrada e esperava; 3) se a criança verbalizava apropriadamente, o adulto a elogiava e imediatamente oferecia o material ou a assistência solicitada; 4) se a criança não respondia o adulto "mandava" ou modelava a resposta apropriada.

No estudo de Halle e colegas (1979), o processo de "Espera" foi usado com muito sucesso para aumentar as iniciações verbais de seis crianças deficientes mentais institucionalizadas. Os adultos esperavam que as crianças pedissem suas bandejas no café da manhã e almoço. Isso resultou num aumento de pedidos tanto nas situações experimentais quanto nas situações de generalização, ou seja com outras pessoas e em outras refeições.

O processo de "Espera" pode ser introduzido através do desvanecimento do processo de "Mando". Quando a criança olha para o material, o adulto "espera" gradualmente mais e mais tempo antes de apresentar o "mando". Com o tempo os "mandos" são gradualmente retirados até que eventualmente são trocados pela "Espera".

Num estudo realizado por Almeida, Nunes, Shores e Warren (1985), tutores adolescentes, cursando 7.ª e 8.ª séries, foram treinados a estimular linguagem em crianças com atrasos severos de linguagem durante as refeições, usando inicialmente as técnicas do processo "mando" e depois realizaram o desvanecimento das instigações verbais através da técnica de "espera". Os resultados demonstram que os tutores adolescentes empregam com muito sucesso ambas as técnicas e que o processo de "espera" fez com que as crianças falassem mais espontaneamente, ao mesmo tempo que houve uma redução, quase total, das respostas à instigações verbais. Num segundo estudo, Almeida (1987), treinou deficientes mentais adultos, a inicialmente empregar as técnicas de "Mando" com crianças deficientes mentais com atraso em linguagem na hora das refeições. Os resultados obtidos foram similares aos do estudo anterior, ou seja, os deficientes mentais adultos conseguiram com muito sucesso empregar ambas as técnicas, e as crianças com problemas de linguagem, através do processo de espera, conseguiram falar mais espontaneamente, reduzindo também à quase totalmente as verbalizações com instigações verbais.

Aprendizagem incidental: Em adição às estratégias de intervenção que ensinam a criança a responder aos mandos e a iniciar a linguagem sobre os estímulos ambientais, uma terceira estratégia tem sido desenvolvida para estimular linguagem mais elaborada e melhorar habilidades de conversação. O ensino incidental é usado para elicitar linguagem sobre algum objeto/material/situação (reforço) especificados pela criança.

O primeiro passo no processo de ensino incidental é arranjar o ambiente para encorajar a criança a solicitar os materiais e assistência. Isso pode ser alcançado

se houver uma exposição atrativa dos reforçadores potenciais na área de visão da criança, mas fora do alcance dela. Quando a criança faz pedidos verbais e não verbais para materiais ou assistência, eles identificam coisas que são de seu interesse no momento, ou seja, o reforço, exemplo, quando a criança solicitou um brinquedo funciona como um reforço para ela. A criança indica pela, ação, atenção focalizada e palavras aquilo que lhe interessa. Ao indicar seus interesses, ela especifica seu reforço. Em seguida, o adulto, responde "mandando" (instruindo verbalmente) ou "esperando" por uma resposta mais sofisticada ou por uma informação adicional. Quando a criança responde apropriadamente, o adulto lhe dá o objeto solicitado, enquanto a elogia e repete sua resposta de maneira expandida, apresentando assim um modelo de linguagem mais completo para as futuras respostas da criança.

Finalmente, se a criança não responde apropriadamente às instigações do adulto, este deve modelar a resposta desejada. O feedback corretivo é também acompanhado da apresentação do material.

A eficácia do ensino incidental foi demonstrada com crianças pré-escolares de classes populares e que apresentavam atraso acentuado de linguagem numa série de estudos de Hart e Risley (1968, 1974, 1975, 1980). O primeiro estudo mostrou que enquanto métodos tradicionais para treinar a forma da linguagem em situações grupais falharam em produzir generalização em outras situações, o treino através do ensino incidental resultou em aumento no uso de respostas alvos mesmo em situação onde o processo não foi colocado em efeito. Em 1974, Har e Risley, demonstraram novamente a eficácia do processo usando um delineamento de linha de base múltipla cruzando com três categorias de linguagem. As crianças foram incidentalmente ensinadas a usar nomes, adjetivos, para obter os materiais desejados. Os resultados demonstraram que o uso de cada categoria, de linguagem aumentou apenas quando o ensino incidental foi implementado. O terceiro estudo (Hart e Risley, 1975), confirmou o que já havia sido encontrado nos estudos anteriores, e apontou as seguintes evidências: 1) instruções específicas e instigações específicas não são necessárias para gerar uma variedade de respostas em linguagem ou manter o uso de linguagem ensinada acidentalmente; 2) linguagem treinada incidentalmente pode ser prontamente generalizada para outros ambientes. No último estudo da série, Hart e Risley (1980) concluiram que o aumento na freqüência do uso da linguagem e produção de vocabulário ocorreram na presença do ensino incidental.

CONCLUSÃO

Pesquisas em desenvolvimento da linguagem e remediação da mesma apresentam um grande desafio ao método científico devido ser a linguagem algo muito complexo.

De acordo com os estudos apresentados nota-se que os avanços principais das

pesquisas em ensino incidental é a garantia da generalização uma vez que a criança é treinada no ambiente natural, onde os comportamentos ocorrem.

Um outro grande avanço é que as pesquisas realizadas na área tem demonstrado que o MLU da criança na situação de treinos em ambientes naturais é muito maior que o MLU da criança na situação de treinos tradicionais.

Portanto, podemos concluir que os estudos sobre aquisição da linguagem deveriam ser direcionados para a aplicação de técnicas mais naturais, com uma ênfase maior na competência de comunicação. É de suma importância que a criança se comunique. Portanto a forma, (dizer listas enormes de palavras fora de um contexto) não deveria, ser enfatizado, uma vez que a literatura demonstra que são poucos os benefícios para a criança.

Referências

Almeida, M.A.; Nunes, L.R.P.; Soares, R. e Warren, S.F. (1985). *Adolescent tutors as language mediators for young handicapped children*. Paper presented to the Convention of Applied Behavior Analysis, Columbus - Ohio - May, 1985.

Almeida, M.A. (1987). *Adult Mentally Retarded Persons as language Mediators for young handicapped children*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Vanderbilt, Nashville, Tennessee - USA.

Alpert, C.L. e Rogers-Warren, A.K. (1984). *Mothers as incidental language trainers of their language - disordered children*. Unpublished Manuscript, University of Kansas, Lawrence.

Bricker, D. e Carlson, L. (1981). Issues in early language intervention. In: R.C. Schiefelbusch e D.D. Bricker (Eds.). *Early language: Acquisition and Intervention* (pp. 477-516). Baltimore: University Park Press.

Bryan, D.H. e Joyce, D.S. (1985). Sign Language for the severely handicapped. *Journal of Special Education*, 20, 183-194.

Cavalcante, C.C. e Poulson, C.L. (1985). Teaching language to handicapped children in natural settings. *Education and Treatment of Children*, 8, 1-25.

Duchan, J.F. (1986). Language intervention through sensemaking and fine tuning. In R.L. Schiefelbusch (Ed.), *Language Competence: Assessment and Intervention* (pp. 137-212). San Diego (College - Hill Press).

Fey, M. (1986). *Language intervention with young children*. San Diego: College Hill Press.

Guess, D.; Keogh, W. e Sailor, W. (1978). Generalization of Speech and Language Behavior. In: R.C. Schiefelbusch (1978), *Bases of Language Intervention*. Baltimore: University Park Press.

Halle, J. (1987). Teaching language in the natural environment to individuals with severe handicapps: an analysis of spontaneity. *Journal of the Association for Persons with severe Handicapps*, 12, 28-37.

Halle, J.W.; Baer, D.M. e Spradlin, J.E. (1981). Teacher's generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 389-400.

Halle, J.W.; Marshall, A.M. e Spradlin, J.E. (1979). Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 431-440.

Harris, S.L. (1975). Teaching Language to nonverbal children – with emphasis on problems of generalization. *Psychological Bulletin*, 82, 565-580.

Hart, B. e Risley, T.R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.

Hart, B. e Risley, T.R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 243-256.

Hart, B. e Risley, T.R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.

Hart, B. e Risley, T.R. (1980). In Vivo language training: Unanticipated and general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 407-432.

Hart, B. e Rogers-Warren, A.K. (1978). A milieu approach to teaching language. In: R.C. Schiefelbusch (Ed.), *Language Intervention Strategies*, (pp. 193-236). Baltimore: University Park Press.

King, R.; Jones, C. e Lasky, E. (1982). In: Retrospect: A fifteen-year old language-disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. 13, 24-33.

Nippold, M. e Fey, S. (1983). Metaphoric understanding in preadolescents having a history of language acquisition difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 14, 171-180.

Schiefelbusch, R.L. (1978). *Language Intervention Strategies*. Baltimore: University Park Press.

Schiefelbusch, R.L. (1983). Language intervention in children: what is it? In: J. Miller, D.E. Yoder, e R.C. Schiefelbusch. (Eds.), *Contemporary Issues in Language Intervention ASHA Reports* 12 (pp. 15-26). American Speech - Language Hearing Association Rockville. M.D.

Spradlin, J. e Siegel, G. (1982). Language training in natural e clinical environments *Journal of Speech and Hearing*. Disorders, 47, 2-6.

Stevens-Long, J. e Rasmussen, M. The acquisition of simple and compound sentence structure in an autistic child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 473-479.

Wagner, K.R. (1985). How much do children in a day? *Journal of Child Language*, 12, 475-488.

Warren, S.F., McQuarter, R.J. e Rogers – Warren, A.K. (1984). The effects of intands and models on the speech of unresponsive socially isolate children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 42-52.

Warren, S.F. e Rogers-Warren, A.K. (1980). Current Perspectives in language remediation. *Education and Treatment of Children*, 3, 133-153.

Warren, S.F. e Rogers-Warren, A.K. (1983a). A longitudinal Analysis of language generalization among adolescents with severely handicapping conditions with. *Journal of the Association for the Severely*, 8, 18-32.

Warren, S.F. e Kaiser, A.P. (1986a). Generalization of treatment effects by young language –

delayed children. A longitudinal analysis. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 238-251.

Warren, S.F. e Kaiser, A.P. (1988). Research in Early Language Intervention. In: Samuel Odom e M. Karnes, *Early Intervention for Infants and children with Handicaps*. Baltimore: Paul Brooks.

Welch, S.J. e Pear, J.J. (1980). Generalization of naming responses to objets in the natural environment as a function of stimulus modality with retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 629-643.

Zwitman, D. e Sonnderman, J. (1979). A syntax program designed to present base linguistic structures to language disordered children. *Journal of Communicative Disorders*, 13, 232-237.

CONFERÊNCIA 8

O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

José Hércules Golfeto

O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO

JOSÉ HÉRCULES GOLFETO
Universidade de São Paulo

O professor Jung observou em si próprio o desenvolvimento da sua psique. Concebeu daí, progressivamente, a idéia de um crescimento e amadurecimento psíquico e o chamou de processo de individuação (Jung, 1964). A "primeira metade da vida", que se inicia com o nascimento e vai até aos 40 anos de idade, é o período em que a personalidade se defronta com problemas pessoais, conflitos com os pais, confronto com a realidade social e elaboração das repressões. Jung chamou de "segunda metade da vida" o período de vida a partir dos quarenta anos de idade, no qual o ser humano passaria a concentrar os seus esforços, no sentido de desenvolver os aspectos mais profundos e essenciais de sua individualidade (Humbert, 1983). É o período em que o ser humano tenta deliberadamente compreender e desenvolver as potencialidades inatas de sua psique. Jung acreditava que era na segunda metade da vida que se processava a individuação. Hoje entende-se que este processo engloba todo o desenvolvimento do ser humano, desde a concepção até a morte. Erich Neumann (1973) propôs o desenvolvimento da personalidade a partir da concepção no útero; esse desenvolvimento é arquetípico e se inicia com uma grande indiferenciação da consciência. Relata que o feto se encontra em uma situação em que não há distinção de quem é ele e quem é o outro. Mãe e filho formam um todo biopsicológico e o self da mãe está fundido com o self da criança. Lentamente através das forças arquetípicas o ego do feto vai se formando a partir de seu próprio inconsciente. Pequenas ilhas de ego vão surgindo. Assim cada indivíduo vai se diferenciando, começando com uma complexa estrutura, do encontro do óvulo com o espermatozóide. A individuação ocorre em qualquer fase de desenvolvimento, quer o indivíduo esteja consciente ou inconsciente. Ela é facilitada pelo ego (Hall, 1983).

Pesquisas recentes relacionadas com a primeira infância tem mostrado que cada criança possui uma individualidade e ritmo próprios e estilo de reações aos estímulos ambientais particulares a cada recém-nascido. Por exemplo, uns podem fazer gracinhas que os adultos lhe solicitam e outros não, e até podem reagir de modo diverso. Isso porque, cada bebê tem uma mente peculiar. As técnicas de observação de bebês, aplicadas nas primeiras horas de vida, mostram que o recém-nascido tem diferentes estados de consciência. Ele pode estar em estado de atenção e tranquilo. É nesse estado que o bebê é capaz de exibir a maior parte de suas habilidades. Nos primeiros minutos que se seguem ao nascimento ele já possui extraordinária capacidade de interagir com os pais. Hoje o bebê não é mais encarado como um organismo vivo reflexivo

como descreve Wilhein, 1988. As imagens de ultra-som tem nos permitido verificar o que é a vida do feto e suas capacidades para reagir aos estímulos, como por exemplo, perceber a luz e o som. A mãe grávida observa a resposta do feto em relação as suas emoções. A criança é modelada pela cultura humana antes de nascer. O feto vive o inconsciente da mãe e reage a ele. Como afirma Wilhein, 1988: "hoje sabemos com certeza que o início da consciência do ser humano é anterior ao nascimento". O feto com seis meses de gestação é um ser que sente, percebe e atua. Ele vai reagir aos sentimentos de aceitação e rejeição da mãe. O feto interage com o meio intra e extra-uterino; essa interação leva ao crescimento do ego insular e isso faz parte do processo de individuação. A regulação da totalidade do organismo da criança – que é o self corporal esta envolto pelo self da mãe. É o self corporal que dá as primeiras manifestações biologicamente estabelecidas. Isso ocorre intra-uterinamente como é observado pelo ultra-som quando mostra que o feto de dezessete semanas é capaz de coçar a cabeça, aproximar o dedo da boca e franzir a testa. O feto de cinco semananas é capaz de movimentos espontâneos e há respostas dele ao tato e mostra rudimentos de aprendizado. Essas observações evidenciam o germem da consciência do feto interagindo. Ao nascer a criança está liberta do corpo da mãe, mas de certa forma ainda muito ligada a ela. Nessa fase, para a criança, a mãe não é nem exterior e nem interior. Elas formam a unidade dual. Nessa fase a criança não tem um ego estável, nem uma imagem corporal delimitada.

Com o desenvolvimento do ego, gradualmente, através das experiências de sentir as coisas de diferentes maneiras e de compreender que os objetos podem aparecer, desaparecer e reaparecer, e ainda através das forças arquetípicas, começa a distinguir a si mesma dos objetos e dos acontecimentos externos. Assim a criança vai se diferenciando e sua consciência se amplificando e com isso individuando-se. A criança sente-se como pessoa no fim do primeiro ano de vida. É então que ele se manifesta interna e externamente em uma relação Eu-Tu. Desta fase em diante vai se desenvolvendo uma personalidade dotada de consciência. A criança já percebe a mãe com uma outra pessoa. Essa relação dual é de fundamental importância para o ego da criança. Porque se a relação for positiva a criança sente-se segura e desejada. Significa então, que a criança está vivenciando o arquétipo da grande-mãe positiva. Isto marca a emergência de um símbolo universal e arquetípico, que pode levar ao prazer ou desprazer e o conhecimento da realidade. O símbolo anal tem conexão com o pecado, com a sujeira, com as fezes, com a terra e com a mãe. A criança vai ao mesmo tempo externando suas emoções. Externamente revela-se por meio do riso e das lágrimas. Os sentimentos podem ser de medo, de júbilo, de depressão ou de ira. A criança grita e chora ante a falta de alimento, e esses são padrões de comportamentos arquetípicos frente a uma falha de adaptação ao meio ambiente. Aos três meses de idade distingue-se uma reação de prazer e de desprazer e outra de angústia. Aos seis meses ela passa a expressar verbalmente o estado de medo e de repulsa, raiva, angústia e prazer. Aos dezoito meses

verificam-se as primeiras manifestações de inveja. Esses afetos vão se diferenciando progressivamente. O desenvolvimento da personalidade ocorre em torno da organização afetiva e pode-se dizer que isso é individuação. Nesta época não predominam mais os símbolos ligados a grande-mãe e seus dominantes que seriam o princípio do prazer. A partir dessa época passam a predominar os símbolos do arquétipo do pai que seriam os princípios da lei e da justiça. Ao chegar a idade escolar começa a fase de estruturação do ego e de adaptação ao mundo externo. Nesta fase a criança deixa seu egocentrismo e a heteromania. Ela já tem consciência de si mesma e se considera uma pessoa no meio familiar. Ainda se estabelece o pensamento lógico e nota-se maior controle dos instintos através do ego. Ela aprende a separar o racional da fantasia. Existe nessa fase uma união com a mãe, a criança lê o inconsciente da mãe, da mesma forma que a mãe exerce uma ação reguladora quando reage ao inconsciente da criança. Esta união com a mãe vai diluindo-se gradualmente com o desenvolvimento da personalidade. Até a puberdade existe uma união parcial inconsciente entre a criança e seus pais.

Na adolescência a situação é de grande mudança e de muitas crises. Predominam nesse período os sentimentos e as atitudes ambivalentes, o amor platônico, a habilidade de caráter, a rebelião contra os pais e o inconformismo com a sociedade. A reação do adolescente aos pais tem como função a diferenciação do ego. No interior do adolescente o ego tem forças renovadas, ou sejam, as forças dos pais e do social já internalizadas. Isso ajuda o ego emergir de um estado de identidade arcaico, pouco diferenciado cumprindo-se assim uma etapa fundamental no processo de individuação. Ocorre no adolescente dúvidas em relação ao próprio Eu. Predominam o narcisismo e as necessidades internas. Ele questiona, ataca e agride para poder escolher seu próprio caminho. O adolescente vai desenvolvendo sua própria dialética. Entra em conflito com a sua sexualidade e com a sua afetividade reprimidas. Ele logo vai se liberando das repressões através das danças, ritmos e canções. Com isso vai diferenciando, as funções do corpo e da afetividade. Nessa luta, os pais interiores tem que morrer e o incesto precisa ser transformado. Aos poucos pela masturbação, pela fantasia e pelo ato sexual, vai ocorrendo descriminações no adolescente, ele ultrapassa o incesto e elege uma companheira sexual, dando continuidade a individuação. Na fase da adolescência ocorre a elaboração de muitos conflitos e o ego se torna mais estável. A afetividade se torna constante consigo mesmo e vai adquirindo maior diferenciação dentro de si mesmo. Agora o jovem inicia uma postura própria diante da sociedade e adquire um modo de se apresentar a ela. Começa a perceber que entre ele e a sociedade há um compromisso e que a sociedade ensina o ser humano apresentar-se diante dela com uma máscara. Com a vida o jovem aprende a ver o quanto da máscara não é dele. Ao discriminar as suas coisas interiores do coletivo o jovem está se individuando. O indivíduo adulto e maduro passa a perceber que dentro de si existem qualidades menos boas que projeta fora, em vez de reconhecê-las em si. Com isso, vai tomando contato com sua sombra e deixa de projetá-la. Agora ele já tem consciência de seu egoísmo, de sua

inveja, de suas intrigas, de seus traumas, de sua covardia, etc. Estes aspectos podem se tornar hostis quando ignorados, incompreendidos ou inconscientes. Quando o indivíduo toma consciência e encara esses traços de caráter detestados, isso se torna positivo para o relacionamento interpessoal, e podemos dizer que isso é individuação.

O elemento feminino da psique do homem é chamado anima. Essa personagem simbólica pode aparecer por detrás da sombra, trazendo novos e diferentes conflitos. A anima assume um papel de guia, iniciando uma forma de vida mais espiritual e elevada. Ela se torna mediadora entre o ego e o self e fica a serviço do processo de individuação. O animus é o elemento masculino no interior da mulher. O animus lança ponte para o self, dando o surgimento de atividades criativas. Quando o animus fica a serviços da criatividade, esta ocorrendo a individuação (Von Franz, 1985).

O casamento representa na nossa cultura uma das situações mais ricas para a vivência das polaridades e, portanto, favorece o desenvolvimento da personalidade. O casamento e a profissão são as duas formas mais expressivas de criatividade. A criatividade resultante aqui é importantíssima para o processo de individuação. No casamento o ego se desenvolve mais e revitaliza-se através do contato que faz com o inconsciente profundo. Os conjuges através da convivência intima e constante formam uma condição ideal para que o ego possa se relacionar com o inconsciente profundo de cada um deles. Esse processo é sofrido e produtivo, leva a individuação (Vargas, 1981).

Na maturidade o indivíduo deveria diluir a sua máscara, deveria deixar as projeções da sombra, da anima, do animus em outras pessoas. Ele não deveria ver mais fora de si seus sentimentos e emoções. Passa então assumir responsabilidades próprias de sua vida. O ego deixa de ser centro da personalidade. O centro da personalidade é o self e o indivíduo vai cada vez mais para o encontro com o si mesmo. Quando a pessoa atinge seu self, quando os opostos se equilibram, como por exemplo, os opostos do bem e do mal se equilibram no indivíduo, aí é que o indivíduo atinge o seu self. Quando o ser humano estabelece um equilíbrio entre sua vida consciente e inconsciente, entre sua persona e seu inconsciente, a individuação está se processando. Chegar a totalidade da psique não significa chegar a perfeição. O processo de individuação quer dizer simplesmente certo equilíbrio atingido entre consciência e inconsciente e isso produz uma situação de certa paz. O importante nesse processo é o confronto consigo mesmo e com os outros. O importante é ser fiel à voz interior, no sentido de que o indivíduo vá assumindo a sua própria condição humana (Von Franz, 1985).

Todo ser humano possui uma tendência para o desenvolvimento psíquico, essas tendências o leva a realizar suas potencialidades, o leva à busca das suas singularidades mais íntimas, o que significa que o indivíduo torna-se próprio si-mesmo.

O processo de individuação é natural, a análise, por si só não cria uma relação viva com o inconsciente profundo. O analista não pode despertar outra coisa em seu analizando, se não aquilo que já existe dentro dele. O que importa é a relação analista-analisando na sua totalidade. Por outro lado, a individuação não ocorre sempre no

consultório do analista, mas também, na experiência de vida tal como é vivida, com todas as implicações. Toda experiência interior tem que ser medida pela relação com o outro. Nunca ninguém individualiza-se sózinho. A finalidade da individuação não é ficar só, pelo contrário é estar em relação com o outro a seu modo (Von Franz, 1985).

A vida depois da morte, constitui um elemento fundamental em todas as religiões e é tema de muitos mitos. Isso não pode ser mera superstição. Acredita-se que tal crença deve ter uma base no inconsciente. Uma das possibilidades é a idéia de que vida depois da morte represente um outro estágio da individuação da psique. Supõe-se que a vida psíquica, prossiga integrada no cosmos, depois da morte física, porque a psique não haveria alcançado uma auto-realização completa (Hall, 1983).

Referências:

Hall, J.H. (1983). Jung e a Interpretação dos Sonhos. Editora Cultrix, São Paulo.

Humbert, E.G. (1983). Jung. Summus Editorial Ltda. São Paulo.

Jung, C.G. (1965) O Homem e Seus Símbolos. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro.

Neumann, E. (1973). The Child. New York, G.P. Putam's. Sons.

Vargas, N.S. (1981). A Importância dos Tipos Psicológicos na Terapia de Casais. Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Von Franz (1985). A Individuação nos Contos de Fada. Edições Paulinas. São Paulo.

Wilheim, J (1988). A Caminho do Nascimento. Uma ponte entre o Biológico e o Psíquico. Imago. São Paulo.

CONFERÊNCIA 10

O DESAFIO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Martin Achtnich

O DESAFIO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL*

MARTIN ACHTNICH
Instituto Szondi - Suíça

– Senhoras, Senhores e Amigos:

É uma grande alegria para mim estar aqui em Ribeirão Preto, na USP, convidado pela Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

Agradeço a todos vocês e, em particular, ao Professor André Jacquemin que teve a iniciativa de introduzir meu teste no Brasil e realizar as primeiras pesquisas com este material, trabalhando sobre sua validade para outra cultura. Desejo que este trabalho continue para que meu teste se torne cada vez mais válido para ajudar a resolver os problemas referentes à "Orientação Profissional".

Agradeço também a todos aqueles que ajudaram a divulgar meu trabalho no Brasil, em particular José Ferreira Filho, que traduziu meu livro com muito engajamento.

Como vou falar sobre meu teste, penso, em primeiro lugar, em meu professor, o Dr. Leopold Szondi, a quem devo a idéia do H.B.T. e, por isso mesmo, a missão que durante minha existência me estimulou e me guiou. Leopold Szondi tinha sido comprado no campo de concentração em 1944 e, no ano seguinte, chegou em Zurich onde lecionou no "Instituto de Psicologia Aplicada".

Seu ensinamento origina-se de oito fatores pulsionais que orientam as pessoas nas suas escolhas e que, deste fato, determinam seu destino. No seu livro, "A Análise do Destino, Escolha no Amor, na Amizade, Escolha da Profissão, da Doença e da Morte" apoiou esta tese com vários exemplos.

Szondi era genial, radiante e fascinante. Vou mostrar três fotos dele:

– aqui está a primeira: ele tinha uma apreensão intelectual global. Ele via as relações essenciais. Ele era um "Construtor de Pontes", visto que elaborava relações entre diversos assuntos;

– segunda foto: aqui, o que ele junta torna-se claro;

– terceira foto: a inter-relação dos fatores entre si, assim como a tomada em consideração do primeiro e último plano, permite compreender o homem na sua totalidade.

A escolha profissional não é o único aspecto de sua reflexão, mas um aspecto

* Tradução realizada por André Jacquemin (F.F.C.L.R.P. - USP).

importante, visto que Szondi, médico, era convicto que uma escolha profissional adequada aos fatores pulsionais evita que o homem adoeça em suas pulsões. Ele vê, na escolha profissional correta, um fator de saúde mental e uma possibilidade de "socialização das necessidades que poderiam colocar o homem em perigo". Ele citava o exemplo de dois irmãos. Um era cirurgião, o outro açougueiro. O tio deles era um assassino. Szondi estava convicto que as escolhas de "cirurgião e açougueiro" tinham evitado aos dois irmãos de ter o mesmo destino que o tio: tornarem-se assassinos. Sua profissão oferecia uma válvula para sua energia pulsional sádica.

Esta doutrina produziu um choque: para ele o cirurgião e o açougueiro eram sádicos latentes. Para ele o psiquiatra era um doente mental latente. O padre ou pastor eram portadores de epilepsia latente ou de um início de doença paroxismal. Esta nova descoberta era tão apaixonante quanto intolerável.

Vocês entendem certamente que eu não tenia a coragem de dizer a um jovem: "Você tem certamente uma tendência à histeria e por isso a profissão de desenhista é uma boa escolha para você", ou para um estudante que deseja tornar-se professor primário: "Você tem provavelmente uma tendência epileptóide, paroxismal". Considero este discurso psiquiátrico perigoso e destrutivo. Por isso rebatizei os fatores de Szondi dando-lhes nomes mais humanos. Assim, passei da Psiquiatria à Psicologia.

Para mim, o homem não é um ser possuído pelas suas pulsões, mas um ser que pode ter recebido habilidades e talentos maravilhosos. No lugar das pulsões vejo necessidades e estas necessidades desejam ser satisfeitas. São motores, isso significa que elas nos movimentam, motivam, engajam a fazer alguma coisa. E, através do FAZER, as necessidades são satisfeitas e atingimos a satisfação. Enquanto disposições, as necessidades podem ter força variável. Mas as influências do meio e da educação podem igualmente favorecê-las ou bloqueá-las mais ou menos intensamente.

Nossas aptidões podem ter um desenvolvimento defeituoso ou sofrer deformações por negligências ou por restrições. É por isso que uma educação harmoniosa e "aimante" é fundamental. É ela que dará à criança a intimidade e a segurança, terreno fértil para o desenvolvimento de suas aptidões.

Aqui estão as OITO NECESSIDADES:

W: Necessidade de ternura, de atenção corporal, de doçura, de calor.

K: Necessidade de utilizar sua própria força física e aproveitá-la.

Sh: Disposição para fazer o bem, disponibilidade para ajudar.

Se: Necessidade de movimento, gosto pelo risco e aventura.

Z: Necessidade de mostrar -- mostrar e ver, olhar.

V: Inteligência, razão.

G: Espírito.

M: Necessidade de apreender as coisas, retê-las.

On: Necessidade de nutrir.

Or: Necessidade de falar.

Szondi também reconheceu que cada profissão podia ser descrita por cinco aspectos:

– as atividades que permite exercer

– os instrumentos e meios utilizados para exercê-la

– os objetos: sobre o que está se trabalhando

– o objeto pretendido

– o local onde as atividades são executadas.

Estes aspectos respondem às perguntas: Como? Com que? A que? Para que? Onde?

Tomando um exemplo simples:

"No ateliê, o artesão trabalha a terra com suas mãos para fazer um vaso bonito".

ATIVIDADE: trabalho.

OBJETO: terra.

INSTRUMENTO: as mãos.

LUGAR: ateliê.

OBJETIVO: vaso bonito.

As profissões intelectuais também podem ser descritas:

"O professor ensina para os alunos na classe usando recursos pedagógicos para comunicar os assuntos a serem conhecidos".

ATIVIDADE: ensinar-comunicar.

OBJETO: alunos.

INSTRUMENTO: recursos pedagógicos; inteligência do professor.

OBJETIVO: transmitir o saber.

LUGAR: classe, escola.

Estes cinco aspectos podem juntar-se aos oito fatores. Cada fator possui assim suas atividades, seus objetos, seus instrumentos, seus objetivos e seus lugares típicos.

A totalidade do mundo profissional pode ser encaixada neste constructo fatorial. É evidente que não se pode raciocinar em termos unifatoriais, mas pode-se admitir que este constructo fornece oito gavetas nas quais se pode incluir todas as profissões. Obtém-se a multiplicidade e a complexidade do mundo profissional a partir das ligações e das relações dos fatores e de suas intensidades variáveis.

Vocês me perguntarão talvez se oito fatores podem ser suficientes. . . Há pouco tempo ouvi dizer que toda a Química Orgânica está construída a partir de seis elementos:

C: o carbono.

H: o hidrogênio.

O: o oxigênio.

N: o nitrogênio.

P: o fósforo.

S: o enxofre.

E mais quatro halogênios:

CL: o cloro.

F: o flúor.

I: o iodo.

Br: o bromo.

A substância genética ADN que fornece informações inacreditáveis e complexas é somente composta destes seis elementos. Na química, a ligação do Hidrogênio e do Oxigênio fornece a água, uma substância absolutamente nova.

Por que o mundo profissional não poderia existir só a partir de oito elementos ou fatores que se combinam respectivamente uns com os outros?

Um exemplo: "O dentista fura um dente com uma broca para aliviar as dores do paciente". Aqui a atividade "furar" refere-se ao fator K, assim como o instrumento. Por outro lado, o dentista faz parte das profissões de ajuda e, então, do fator Sh. Além disso, ele deve possuir um conjunto de conhecimentos próprios do fator V. Então, os fatores mais importantes para o dentista serão **Sh - V - K**.

Em cada profissão, três ou quatro fatores particularmente significativos podem ser encontrados. Então, o mundo profissional não é unifatorial.

Durante a construção do B.B.T. limitei-me a dois fatores, o principal e o acessórios. Tomamos como exemplo os pares fatoriais Kz e Zk.

Kz: o boxeador.

A força muscular e a brutalidade que são evidentes referem-se ao fatu K. Como fator acessório aparece z, a necessidade de mostrar. Centenas de pessoas aplaudem CASSIUS CLAY. O lugar, o ringue, refere-se igualmente ao fator z; trata-se também de um espetáculo (z).

Zk: o repórter fotográfico.

Aqui, o fator Z está no primeiro plano. O repórter fotográfico faz parte das profissões das mídias (fator Z). Está presente em todos os lugares. O fator acessório k aparece na vontade de se impor, fundamental nesta profissão.

A escolha das fotos do teste demorou cerca de doze anos. Foi um caminhar longo e cansativo, com muitas falsas pistas. Posso mostrar para vocês fotos que não foram utilizadas:

– cirurgião: o paciente era visto como cadáver. A foto era vivenciada como assustadora.

– piloto de planador: "Gostaria certamente, mas não como profissão". A foto era considerada como um lazer.

– pastor: "Eu não poderia acreditar neste pastor". A foto era de um comediante no filme "UELI, o empregado".

– negociante: "É um patrão autoritário, desagradável".

— soldado com lança-chama: muitos jovens escolheram esta foto da segunda guerra mundial. É uma foto tipicamente adolescente.

Destes erros deduzimos critérios para escolher bem as fotos:

— nenhuma foto de lazer.

— nenhuma situação profissional ultrapassada.

— nenhuma pessoa antipática. . .

A aferição das fotos foi feita com a técnica de associação, apresentando as fotos para os sujeitos com a pergunta seguinte: "O que lhe agradou nesta foto? Por que você a escolheu?" ou "O que lhe desagradou, por que você a rejeitou?"

As respostas foram analisadas segundo os cinco aspectos: atividades — instrumentos — objetos — objetivo — lugares. As fotos foram julgadas pertinentes quando dois terços das associações obtidas referiam-se ao fato principal e um terço ao fator acessório. Outras observações relativas a um terceiro ou quarto fator não podiam acontecer.

O fator G - espírito — causou enormes dificuldades. Como representar o espírito? A maior parte do tempo, os "trabalhadores com o espírito" estão sentados na frente de uma mesa e não se percebe o que acontece nas suas cabeças.

Eu lhes mostro a foto da filósofa JEANNE HERSCH (número 96). Pode-se sentir, ao mesmo tempo, reflexões e idéias. O meio que ela usa é a palavra. Esta foto é composta dos fatores G e O.

COMO INTERPRETAR OS DADOS DO TESTE?

Trata-se menos de uma interpretação pelo psicólogo do que um reconhecimento de si pelo consultante. Desde que ele consegue identificar-se com as atividades profissionais representadas nas fotos, torna-se possível a tomada de consciência de suas próprias necessidades. Não é igual para ele escolher a foto do boxeador ou aquela do escritor. Se ele escolher a foto do boxeador, isso não significa necessariamente que este jovem é, ele mesmo, brutal. Pode ocorrer que um homem fraco ou alguém inibido na sua agressividade escolha esta foto porque ele gostaria de ser forte. Pode ocorrer também que ele queira tornar-se famoso, identificando-se com o sucesso, a necessidade de ser reconhecido tal como CASSIUS CLAY.

Somente as associações podem auxiliar a encontrar a necessidade e o desejo interno do consultante. Após a escolha das fotos, pede-se para verbalizar o que o levou a fazer estas escolhas. A seqüência dependerá essencialmente do examinador: pelo seu domínio da técnica das associações, pela sua arte de formular perguntas adequadas. . . Ele poderá então levar o consultante a fornecer respostas que permitem clarificar sua estrutura de personalidade.

É assim que o B.B.T. se torna um teste projetivo, um espelho da mente. O consultante encontra-se então num processo de tomada de consciência. Suas próprias

inclinações e necessidades lhe aparecem mais claramente. Ele pode também reconhecer a ordem de preferência, a escala de valor que ele atribui para suas próprias inclinações.

Após a aplicação do teste, o consultante pode então dizer: "Vejo agora o que é importante para mim, o que eu quero realmente".

A tarefa do psicólogo e do orientador vocacional é de iniciar este processo de tomada de consciência e de favorecer a tomada de decisão final junto com outros procedimentos, tais como visitas a empresas, discussões com profissionais, entrega de documentação sobre as profissões, etc.

O teste é adequado tanto para atender jovens alunos em plena busca de si mesmos, quanto para adultos frente a uma mudança de profissão, visto que torna possível um confronto consigo mesmo.

É, às vezes, espantoso verificar quanto o poder de sugestão das fotos convida o consultante a se projetar. Por exemplo: frente à foto do médico, um homem de 38 anos fala: "É um médico que realiza uma entrevista terapêutica. Ele aconselha o paciente e abre espaço para que este conte sua história conjugal. Ele coloca "o dedo sobre a ferida dolorosa" para colocar ordem na sua vida". Este homem estava separado, há um ano, de sua mulher infiel. Esta associação oferecia aqui a possibilidade de conduzir uma entrevista mais aprofundada sobre sua situação psíquica. Não se tratava mais, neste momento, de uma simples reorientação profissional, mas de uma nova orientação de sua vida.

Assim, o psicólogo se vê frente a uma exigência totalmente nova: não se trata mais para ele de interpretar o teste, mas de saber se ele está pronto a participar da escolha existencial do consultante, se ele está capaz para conduzir uma entrevista de ajuda que seja terapêutica.

Um outro exemplo: Psiquiatra, 52 anos, diretor de clínica se vê dispensado. Frente à foto de "reunião de diretores" – que ele tinha rejeitado – ele fala: "O management – eles estão lá em cima. O medo certo é de ser acabado lá, expulso... O conselho de administração lhe comunica... Etc...". Aqui, também, este enunciado projetivo inicia uma entrevista mais profunda sobre a questão do sucesso ou do fracasso profissional. O psiquiatra desempregado nos informou que, durante anos, ele vinha identificado-se com seu pai, chefe de empresa, e que por isso ele tinha abandonado sua prática privada que funcionava bem para se tornar também diretor de clínica. Seu teste ainda revela outra indicação: ele rejeita as fotos V, isto é, ele não tem nenhuma afinidade para as tarefas de gestão e de administração. Quando eu chamava sua atenção sobre este fato, ele me falou: "Se eu tivesse tido conhecimento antes, eu teria evitado a humilhação de ser mandado embora como um fracassado". Ele tinha visivelmente subestimado as exigências da função de chefe da clínica. A má apreciação das exigências de uma profissão e as capacidades pessoais é frequentemente a causa de um fracasso.

Circunstâncias externas podem igualmente impedir de fazer uma escolha profissional satisfatória ou transformar um emprego em tortura psíquica, por exemplo, quando um patrão severo, antipático, deteriora o clima de trabalho. Pode ser também que não exista emprego disponível. Por causa dos progressos tecnológicos, grupos profissionais inteiros desaparecem. A economia modifica o mundo do trabalho tal como ele era conhecido anteriormente. A oferta profissional deslocou-se a favor do fator V, enquanto os campos profissionais dos outros fatores restringiram-se.

Restrições, internas e externas, podem então restringir a escolha profissional. De modo contrário, o B.B.T. mantém a ilusão de uma liberdade total de escolha visto que, pela instrução, ele convida o consultante a escolher como se para ele tudo fosse possível, admitindo que ele pode tudo e que tudo lhe é acessível.

Por que não partimos da realidade que nos restringe?

Tenho a convicção de que, se se der a chance a alguém ou — se convidá-lo a comunicar seus desejos ilimitados e suas necessidades — ele pode assim aprender a conhecer a si próprio sobre este ângulo, e nós, com ele.

Mesmo com as instruções, as restrições internas e externas se manifestam de toda maneira e aparecem, às vezes muito rapidamente nas escolhas e nas associações. Poder desfazer-se das restrições implica geralmente num longo processo de maturação e poder-se-á, então, decidir de outro modo numa segunda escolha profissional, ulterior.

É importante que cada indivíduo tenha o direito de viver sua unicidade e sua especificidade. A escolha profissional que corresponde à sua natureza é uma medida profilática que pode lhe evitar crises existenciais ulteriores.

O famoso cancerólogo LE SHAN escreve: "A busca de si mesmo, a descoberta da vida que corresponde à necessidade mais profunda do ser vivo, pode ser uma das armas mais potentes contra a doença".

Estou convicto de que o B.B.T. oferece um caminho que torna possível a busca da necessidade mais profunda. Mas cada um tem que percorrer seu próprio caminho. Este caminho não é somente uma via profissional, mas também uma via até si mesmo. Quando nós pensamos sobre a questão do sentido de nossa vida, de nossa realização cheia de significado, cada fator nos oferece sua própria resposta, com o convite de segui-lo:

W: VIVA A TERNURA E DIRIJA-SE A ALGUÉM.
K: EXPERIMENTE SUA PRÓPRIA FORÇA MUSCULAR E SUA POTÊNCIA.
Sh: BUSQUE O SIGNIFICADO NO ENCONTRO COM OUTRAS PESSOAS E FAÇA O BEM.
Se: VIVENCIE O DINAMISMO E A VARIEDADE DA VIDA.
Z: OLHE A BELEZA DO MUNDO E LHE DÊ SUA EXPRESSÃO.
V: CONHEÇA O MUNDO E AUMENTE SEU SABER.

G: BUSQUE APROXIMAR-SE DO ESPÍRITO E PERMITA-SE VIVER SUA PRÓPRIA CRIATIVIDADE.

M: FIQUE EM CONTACTO COM O MUNDO MATERIAL E TOME POSSE DELE.

O: CULTIVE O CONTACTO VERBAL E A SOCIABILIDADE E TENHA PRAZER NO COMER.

Talvez devamos compreender estas oito orientações como um apelo, um convite a concretizá-las em nós, abraçando-as e relacionando-as.

Conseguiremos, então, vencer nossa unilateralidade.

Não olharemos mais o mundo somente através de óculos monocromáticos.

Poderemos, então, deixar nossa própria limitação fatorial e falar numa linguagem comum, a LINGUAGEM DO CORAÇÃO.

CONFERÊNCIA 11

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MELANIE KLEIN À TEORIA E À TÉCNICA DE PSICANÁLISE

Ryad Simon

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MELANIE KLEIN À TEORIA E À TÉCNICA DA PSICANÁLISE

RYAD SIMON
Universidade de São Paulo

Entre a teoria e a técnica existe uma interdependência fecundante. Alguns princípios teóricos sugerem uma determinada prática. Por exemplo, a partir da teoria do determinismo psíquico inconsciente, que leva à prática da associação livre para a emergência do desconhecido, Melanie Klein adotou a prática do brinquedo livre na análise infantil. A partir de observações dessa prática emergem dados que requerem novas interpretações. Estas concorrem para alterações das concepções anteriores culminando em novas formulações teóricas. Por exemplo, a interpretação do brincar das crianças mostrou situações que levaram à ampliação do complexo de Édipo clássico descrito por Freud; isto é, a concepção de estágios ainda mais primitivos da situação edipiana. Assim, quanto mais amplas as inovações técnicas mais se podem esperar novos e significativos descobrimentos. A história da ciência mostra que certas inovações técnicas têm um efeito esclarecedor surpreendente. Por exemplo, a utilização do microscópio teve um efeito revolucionário para a Biologia e a Medicina Científica.

Melanie Klein talvez não construiria tantos conceitos novos importantes se não tivesse utilizado a técnica lúdica para analisar crianças com menos de seis anos de idade. Assim como Freud, se ficasse apenas na hipnose, não teria desenvolvido a Psicanálise, cuja prática se baseia na teoria da livre associação de idéias, mas com rigoroso determinismo inconsciente.

Quem colocou Melanie Klein na trilha da psicanálise de crianças foi Ferenczi, seu primeiro analista, notando sua grande intuição para apreensão do simbolismo inconsciente. Certamente foi essa intuição que a posicionou para perceber a utilidade do brincar como forma de comunicação dos dinamismos inconscientes em vez de mera descarga de excesso de energia vital. Suas poucas precursoras – Hermine Hug Von Helmuth e Anna Freud – não consideraram o brinquedo útil para analisar crianças.

A técnica lúdica teve uma importância essencial para iluminar as profundidades do psiquismo pelas seguintes razões: 1) Quanto mais tenra a idade da criança, mais seu mundo mental está imerso nos abismos da fantasia inconsciente. Essa proximidade da realidade psíquica fornece um ponto privilegiado para estudar os processos mentais mais primitivos. 2) Contudo, a vantagem da proximidade dos mecanismos mais primitivos contrapõem-se à desvantagem da escassez verbal da criança para comunicação das associações correspondentes. É nesse ponto que a técnica lúdica colabora para superar a limitação da expressão verbal da criança mais nova. 3) Todavia, se o brin-

car é o processo natural da criança exprimir suas mensagens, é necessário que o receptor tenha o conhecimento do código (fornecido pelo método da interpretação dos sonhos) e a capacidade para empregá-lo (que é baseado na intuição do simbolismo inconsciente).

E daí surgem as construções teóricas iniciais de Melanie Klein. A primeira é a de que o brincar equivale a um sonhar acordado. A segunda – conseqüente à primeira – é que, aplicando o método de interpretação ontica, adaptado às circunstâncias específicas, é possível desvendar as mensagens do dinamismo inconsciente. Para criar essas circunstâncias específicas Klein propôs uma série de recomendações para a técnica da psicanálise de crianças, as mais importantes sendo: a) Total confidencialidade sobre as comunicações da criança. b) Abster-se de atuar pedagogicamente ou moralisticamente no contato com a criança-paciente. c) realizar sessões sempre no consultório do analista, em sala apropriada. d) Utilização de brinquedos exclusivos para cada criança, guardados numa caixa que só é aberta quando o paciente chega, e é fechada ao final de cada sessão. e) Limitar o contato com os pais ao mínimo possível. Respeitando estas recomendações técnicas haverá condições para criação da **situação analítica**, fundamental para o desenvolvimento da transferência, culminando na neurose de transferência. E será a partir da neurose de transferência e da contratransferência mobilizada que o analista poderá ter uma vivência direta, no aqui e agora do encontro analítico, das manifestações da fantasia inconsciente de seu paciente.

Mas não foi nada pacífica a apreciação de outros analistas sobre proposições de Melanie Klein à teoria e à técnica da psicanálise de crianças. Klein teve de se haver com objeções cruciais e severas, levantadas principalmente por ninguém menos do que Anna Freud. Essas objeções Klein as resumiu e refutou num "Simpósio sobre Análise de Crianças", realizado em Londres em 1927 e publicado na mesma data. Aqui interessa citar as objeções mais relevantes. Uma delas pôs à prova a capacidade de Klein suportar angústia profissional. Dizia Anna Freud que na criança no início da latência o ego e o superego são relativamente fracos e que a liberação repentina das repressões pelo aprofundamento da análise deixá-la-ia sem controle sobre os impulsos. Para lidar com essas objeções Melanie Klein contou com ajuda intelectual e afetiva de Karl Abraham, que supervisionava seu trabalho clínico e sustentou o aprofundamento da análise infantil. Esse aprofundamento permitiu ligar as reações de angústia à agressividade subjacente aos conflitos edipianos primitivos. A compreensão e a aceitação dos impulsos pelo analista diminuía a destrutividade e a culpa, abrandando a severidade do superego e fortalecendo o ego da criança. Assim, em vez de deixar a criança descontrolada o método kleiniano a torna mais integrada; ego, superego e id conseguem uma convivência mais harmoniosa; a repressão em vez de automática e excessiva, torna-se seletiva. Outra série crítica de Anna Freud dizia respeito à impossibilidade de se psicanalisar a criança porque, à diferença do adulto, a criança não estabelece relações transferenciais. Isto porque, são os pais os principais objetos da transferência, e eles

ainda estão presentes no mundo da criança. Considerando a transferência uma re-edição da relação com os pais, não caberia o que re-editar de vez que as ligações afetivas ainda estariam se estabelecendo com os objetos originais. Esta é uma grave objeção teórica e técnica, à qual Melanie Klein só podia responder com a experiência clínica. Mediante a experiência — e a interpretação da mesma — Klein pôde concluir que os pais do inconsciente da criança não são os pais reais, mas "imagos", isto é, figuras fantásticas de um mundo interno, que guardam alguma semelhança com os pais reais, mas estão distorcidas pelas projeções de afetos de amor e ódio. Essas imagos provocariam expectativas e atitudes atemorizantes ou reverentes no relacionamento, independentes do comportamento do analista, compondo as mesmas reações transferenciais da análise do adulto. Portanto, entre a psicanálise do adulto e da criança, a diferença seria apenas de método e não de essência.

E foi trabalhando consistentemente dentro desses princípios que Klein formulou suas contribuições teóricas de mais amplo alcance, revolucionando os alicerces da Psicanálise assentados por S. Freud. A revolução kleiniana não teve o intuito de rejeitar certas contribuições fundamentais de Freud, mas de ampliá-las e permitir a iluminação de alguns aspectos ainda obscuros, mormente relativos aos primórdios do desenvolvimento humano.

Por exemplo, as intrincadas relações entre o superego e o complexo de Édipo são antagônicas nas concepções freudiana e kleiniana. Klein assegura que o superego antecede o complexo de Édipo e determina suas características. O que quer dizer isso? O complexo de Édipo, como todos sabem, corresponde ao desejo da criança de se apossar do genitor do sexo oposto ao seu, para com ele ter uma vida erótica, produzir bebês, etc, precisando para isso ciumentamente eliminar o genitor do mesmo sexo, visto como rival. Segundo Freud, essa situação complexa se desenvolve geralmente dos três aos cinco anos de idade da criança, quando então, premido pelo temor de castração — no caso do menino — ou da perda do amor — no caso da menina — a criança renuncia a seu complexo de Édipo. Essas ameaças e proibições dos pais são internalizadas, e a figura resultante, que será a fiadora da moral e dos valores culturais, chama-se superego. Depois dessa transformação interna, que leva à repressão dos desejos incestuosos e homicidas, segue-se um período em que a criança é mais dócil e obediente e que se chama fase de latência. Melanie Klein não discorda dessa concepção, que aliás é baseada na observação dos fatos, mas considera que corresponde a um período relativamente tardio da evolução do superego. Seria equivalente a supor, por exemplo, como se fazia antes de Freud, que a vida sexual do ser humano começa na puberdade. Klein, baseada em fatos possíveis de observar com o emprego da técnica lúdica, inferiu que o complexo de Édipo inicia-se aos seis meses de idade do bebê, aproximadamente. Como era possível tal coisa? Primeiro, observando sua presença em crianças com menos de três anos de idade; ou que, tendo um pouco mais anos, não tinham atingido a chamada fase da latência. Segundo, porque havia uma coexistência entre complexo de

Édipo e superego, portanto um não poderia ser o sucessor do outro. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança desejava um dos genitores e tomava o outro como rival, sentia-se simultaneamente envolvida e ameaçada por figuras internalizadas (imagos) desses progenitores. Terceiro, que essas figuras internas, ou "imagos" ou superego primitivo, não se limitavam a brandir ameaças de castração. Essas figuras, na fantasia inconsciente, cortavam, rasgavam, esquartejavam, indicando ataques de origem oral. Ou esmagavam, prendiam, envenenavam, afogavam a criança, revelando agressões de origem anal e uretral. Quando digo "fantasia inconsciente", refiro-me a algo de que a criança não tem nenhum conhecimento consciente. Isso talvez ajude a esclarecer a perplexidade das pessoas quando Melanie Klein se refere à "figura combinada", isto é, geralmente a uma figura de mãe com o pênis do pai. A criança não tem nenhuma consciência de que a mãe está continuamente copulando com o pai, representando nessa figura apenas por seu pênis. Essa fantasia inconsciente é deduzida a partir do brincar da criança. A criança pode até imaginar conscientemente que a mãe tem um pênis. Mas isso ainda não é a "figura combinada" kleiniana, porque a criança não sabe conscientemente que aquele é o pênis do pai, nem qual a sua função naquela imagem. Por outro lado, o fato de que o sujeito não tem consciência da figura da mãe com o pênis do pai não significa que esta seja inócua. Até pelo contrário. Por exemplo, se a pessoa tem forte hostilidade inconsciente pela figura combinada, um dos efeitos poderia ser a impotência sexual, ou algum tipo de perversão sexual. Em casos severos, haveria dificuldade de estabelecer uma nítida identificação sexual, acarretando confusão de identidade. Mas voltando ao ponto principal. Portanto, Klein procurou ser coerente com a própria teoria da evolução da libido preconizada por Freud. Isto é, se a libido começa com a fase oral, em seguida sendo substituída pela anal, culminando na fase genital infantil; e se as punições superegóicas são orais e anais, então o envolvimento edipiano da criança começa pelo erotismo e sadismo oral seguindo pelo erotismo e sadismo anal, e só relativamente tarde prevalece a esfera genital. Em quarto lugar, o superego primitivo kleiniano é muito mais cruel que os pais reais. Mesmo quando os pais reais são gentis e amáveis, o superego primitivo é extremamente sádico. Foi a partir daí que Melanie Klein pôde descobrir o interjogo de projeções e introjeções no relacionamento da criança com o mundo externo, construindo um mundo interno que tem algo do objeto externo, mas muito dos componentes da fantasia infantil que lhe são agregados por projeções e depois introjetados.

Mas o confronto entre Freud e Klein a respeito do Édipo e superego não termina aí. Ele tem um segundo round. Considero que a teoria do complexo de Édipo, de Freud, e sua posterior concepção do superego, constituem uma das essenciais contribuições à compreensão da natureza humana. Não surpreende portanto que nesse particular Klein concentrasse muito de sua atenção e estudo. Uma das mais geniais intuições de Freud, cujo alcance nem ele próprio chegou a reconhecer, é a concepção dos instintos de vida e de morte. Freud encarava seu conceito de instinto de morte

como uma hipótese algo filosófica e por isso o utilizava mais como uma abstração, nas discussões metapsicológicas. Melanie Klein tomou o instinto de morte como dado real, que lhe parecia muito conveniente para compreensão dos fenômenos psicóticos. Assim, pôde utilizá-lo clinicamente, primeiro para explicar a origem da angústia, e posteriormente para ampliar a teoria da inveja. Para fazer pleno uso da teoria dos instintos Klein precisou desenvolver uma teoria da fantasia. Nesta, a fantasia seria a repercussão psíquica dos instintos. Com isso, contestava a hipótese de Freud de que os impulsos podem existir isolados na mente. Na concepção kleiniana, a cada impulso corresponde automáticamente uma fantasia inconsciente. Do mesmo modo que a cada experiência com o exterior também corresponde uma fantasia inconsciente. Assim, à experiência com o peito gratificador corresponde a internalização de um objeto "bom", que vai constituir o núcleo do ego e do superego. Mas, pela pressão do instinto de morte coincidindo com a experiência de um peito frustrador, constitui-se a fantasia de um objeto "mau, que, introjetado, dá origem a um objeto interno sádico, também superegóico. Portanto, pelas contribuições kleinianas posteriores, o superego existe desde o nascimento, a partir da experiência com o primeiro objeto. Se o superego, por condições internas (instintivas) e externas (ambientais), ficar sobrecarregado de características destrutivas, as relações com os objetos externos, por projeção, vão também criar expectativas atemorizantes. É fácil de ver que, no complexo de Édipo, se o pai, por exemplo, tornar-se o equivalente do superego sádico, o menino encontrará extrema dificuldade para enfrentá-lo. Na melhor das hipóteses, nesse caso, ele nunca desenvolverá relações amistosas com seu pai real ou substitutos. Na pior das hipóteses, ficará extremamente inibido, sem poder se tornar emocionalmente adulto. Em casos mais graves, apresentará estrutura de personalidade psicótica. Assim, na proposta kleiniana, será a qualidade do superego, ativo desde o nascimento, que dará a tonalidade do complexo de Édipo, cujo desenlace determinará se a adaptação posterior do sujeito será eficaz ou não eficaz. Então ao contrário do que propunha Freud, Klein admite que o complexo de Édipo é que é o herdeiro do superego.

Para não me alongar demasiado vou me concentrar doravante nas contribuições de Melanie Klein relativas às posições depressiva e esquizo-paranóide. Suponho que o conceito de posição depressiva, bem como o de posição paranóide, são decorrentes da propensão de Melanie Klein de ir atribuindo cada vez maior atenção à noção de mundo interno, de objetos internalizados, e as vicissitudes de suas relações com o mundo externo através dos processos de introjeção e projeção. Freud foi o primeiro a notar a importância patogênica do objeto introjetado ao estudar a melancolia. Abraham corroborou os dados freudianos e enfatizou a relação oral-sádica com o objeto introjetado do melancólico. O grande mérito de Klein foi conjecturar e constatar que estes fenômenos não ocorriam somente nos quadros patológicos, mas faziam parte de uma fase evolutiva normal do ser humano. Como na melancolia a ênfase na relação de objetos estava centrada na oralidade, e como o estágio em que predomina

o contato oral é o do bebê, foi para esse período do desenvolvimento que se voltou o foco da atenção, da intuição e da criatividade de Melanie Klein. Começou a deduzir que a vida mental do bebê é muito mais rica e complexa do que capta a observação superficial. Verificou que o contato do bebê com o peito, com o corpo, e depois com a mãe como pessoa, e em seguida com o pênis do pai, é cheio de nuances e complicações. E tudo isso é mediado pelos impulsos e pelas fantasias; pelas angústias e pelas defesas. Klein notou que esses processos guardavam uma certa constância, apresentavam peculiaridades que se repetiam de pessoa a pessoa. Assim, como um astrônomo que dispondo de um telescópio mais potente, vai descobrindo novas estrelas, e, notando a presença de relações recíprocas, vai delineando uma constelação, Melanie Klein foi traçando uma constelação psíquica a que chamou de "posição depressiva", composta de elementos iguais, na essência, para todo ser humano que apresente um desenvolvimento normal, no período da vida que se situa ao redor dos seis meses até um ano de idade. No centro dessa constelação foi colocando o objeto bom interno. Da firmeza com que for estabelecido esse objeto bom internalizado vai depender a solidez desse microcosmo. A solidez do bom objeto interno vai se construir e consolidar na relação amorosa e constante com a mãe real. Mas essa estabilidade do bom objeto interiorizado pode não se manter se na disposição do sujeito prevalecem impulsos destrutivos provenientes do instinto de morte. Assim, fatores ambientais e constitucionais positivos devem predominar, para permitir uma travessia favorável pela posição depressiva. Sem um bom objeto firmemente estabelecido no mundo interno ocorrem pontos de fixação aos quais o sujeito pode regredir, na vida posterior, apresentando manifestações psicóticas.

O objeto bom interno é necessário para a superação das angústias depressivas. O núcleo das angústias depressivas é constituído pelo temor da morte da mãe, da qual o bebê depende. Esse temor de que a mãe morra provém da integração do peito "bom", gratificante, que é amado, com o peito "mau", frustrante, que é odiado, e atacado na fantasia. Quando o bebê percebe que a mãe que ele ama é a mesma que ele odeia, surge o temor de tê-la danificado irremediavelmente com sua destrutividade. Segue-se uma culpa dilacerante que ele só pode aplacar com defesas maníacas para não morrer de dor. Aos poucos o bebê percebe que seus recursos construtivos permitem iniciar a reparação dos danos causados ao bom objeto. E, também, que ele deve controlar esses impulsos destrutivos, provenientes do id, iniciando a sublimação. Portanto é para elaborar as angústias depressivas, através de enfrentar a culpa, que o bebê precisa do bom objeto interno firmemente estabelecido. Pois, pelo fato de ser resistente, o bom objeto desmente o perigo de estar seriamente danificado (o que torna a culpa suportável). Depois, auxiliando o bebê na tarefa de reconstrução dos estragos, e no controle dos impulsos destrutivos para alcançar sua sublimação, esse objeto firme tem a função de um bom superego, que conduz o desenvolvimento do ego a um termo satisfatório.

A **posição esquizo-paranóide**, sendo a mais primitiva do desenvolvimento psíquico, foi alcançada por Melanie Klein por último, visto que o processo analítico é semelhante ao do arqueólogo. Assim como a Medicina mostra que é nos primeiros momentos da vida que a morte ocorre com mais freqüência, na vida mental, analogamente, o temor da morte é mais intenso ao nascer. E aqui também Melanie Klein aproveita e aperfeiçoa a teoria de Freud sobre os instintos de vida e de morte. Freud postula que antes do nascimento os instintos de vida e morte estão fundidos. Ao nascer ocorre uma defusão desses instintos, e o instinto de morte, separado, procura realizar seu fim que é o de levar o organismo à morte. Neste momento, diz Freud, o organismo, impelido pelo instinto de vida, deflete, isto é, desvia para longe, o instinto de morte para preservar a integridade. Klein discorda quanto a atribuir ao organismo a deflexão do instinto de morte. Ela acha que esta é uma função defensiva, que é uma tarefa do ego. E assim ela aproveita não só para propor que existe um ego ao nascer, como também que a primeira defesa visa a salvação da vida do indivíduo. Coerente com essa proposição de que existe um ego ao nascer, existirá também um superego, e também objetos persecutórios e idealizados, e toda uma intrincada relação com objetos externos. O porque e o como se forma essa relação de objetos vai constituir o cerne da posição esquizo-paranóide. Aqui valeria ressaltar somente que, sendo intensas e catastróficas as angústias que assolam o ego, também as defesas são drásticas e onipotentes. Uma dessas defesas é a clivagem (splitting) que tem por objetivo manter bem afastados o bom e o mau objeto (cada qual representando as forças de vida e de morte) para evitar o aniquilamento do bom objeto. Do mesmo modo, para proteger o ego e o bom objeto dos impulsos destrutivos do id (com as fantasias correspondentes) estes são expelidos projetivamente. O projetado retorna e tenta alcançar o fim destrutivo do instinto de morte, tornando-se persecutório. Assim, o universo do bebê, na posição esquizo-paranóide, é constituído de arquipélagos com qualidades absolutas: totalmente bons, totalmente maus, ou todo persecutórios, ou tudo idealizados. Paradoxalmente, é da pureza dessa clivagem que vai depender posteriormente, na posição depressiva, a possibilidade de uma boa integração das partes boas e más do objeto.

Em seu último trabalho extenso, aprofundando o estudo da **inveja**, Klein admite que no bebê que não consegue transpor de uma forma saudável a posição esquizo-paranóide as coisas acontecem diversamente. Não se formam esses arquipélagos absolutos da bondade ou ruindade total. Isso porque, pelo predomínio do instinto de morte, que se expressa através de excessiva inveja, voracidade e ódio, o objeto bom não se estabelece com pureza, mas de forma sempre confusa. O objeto bom nunca é verdadeiramente bom: é frágil, não é digno de confiança. Ficou atacado pela inveja. Na teoria da inveja, uma das derradeiras contribuições de Melanie Klein, o peito que gratifica é alvo de ataques corrosivos, de modo que, junto com o leite, o bebê fantasia que engole fezes envenenadas. Com objetos tão frágeis e pouco confiáveis o ego fica sem ajuda segura para realizar as tarefas de construção e reconstrução de um mundo

favorável; não pode fortalecer-se, nem enfrentar as vicissitudes da posição depressiva e seu desenvolvimento para além do universo esquizofrênico torna-se seriamente entravado.

As concepções de posição depressiva e esquizo-paranóide são extremamente úteis para o manejo técnico da análise. Pelo fato de formarem constelações com elementos fixos, auxiliam o analista a orientar-se no nevoeiro obscuro ou novelo confuso em que às vezes se torna uma sessão psicanalítica. A partir de um fragmento, ou alguns indícios, é possível ao analista experiente discriminar se está lidando com culpa, ou com perseguição. Se está sendo identificado com um objeto amistoso, ou inimigo; e desvendar a mensagem da transferência, dentro de uma situação emocional com características depressivas ou paranóides.

Freud descobriu os dinamismos do mundo mental inconsciente, levando o conhecimento científico até o limiar da neurose. Klein, desvendando o mundo mental do bebê, permitiu a compreensão e a penetração terapêutica até os abismos da psicose. Alguns criticam Melanie Klein dizendo que a vida mental do bebê dificilmente seria tão rica e complicada, com emoções diferenciadas como a inveja, e relações de objeto tão elaboradas como ela descreve. Isso me recorda o que disse Bion certa vez: o que se deve exigir de uma teoria, não é que ela seja verdadeira; mas se promove ou não o crescimento. Que as teorias de Melanie Klein promovem o crescimento, é indubitável. Se elas são ou não totalmente verdadeiras, só o progresso do conhecimento poderá dizê-lo.

CONFERÊNCIA 16

COMPORTAMENTOS AUTO-LESIVOS EM INDIVÍDUOS EXCEPCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Sonia Beatriz Meyer

COMPORTAMENTOS AUTO-LESIVOS EM INDIVÍDUOS EXCEPCIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

SONIA BEATRIZ MEYER
Universidade de São Paulo.

Ao se tentar analisar o tópico de comportamentos auto-lesivos com os princípios de comportamento hoje conhecidos, a primeira questão que surge é a do porquê uma ação que produz lesão e dor continua ocorrendo. Não seria de se esperar que a dor consequente a ações como bater-se ou morder-se funcionasse como estímulo punitivo, portanto diminuindo a probabilidade de ocorrência destas ações?

O comportamento auto-lesivo é uma ação auto-inflingida, geralmente repetitiva, estereotipada e crônica que resulta em dano físico direto para a pessoa, e que não produz, aparentemente nenhuma conseqüência desejável. Sua freqüência pode variar de centenas de vezes por hora a várias vezes por mês (Favell, Azrin, Baumeister, Carr, Dorsey, Forehand, Foxx, Lovaas, Rincover, Risley, Romanczyck, Russo, Schroeder e Solnick, 1982). Várias formas de comportamentos auto-lesivos tem sido relatadas na literatura, entre elas bater-se, morder-se, arranhar, beliscar, pressionar o olho, puxar cabelo, vomitar repetidamente ou vomitar e reingerir a comida, consumir substâncias não comestíveis como cigarros ou fezes.

A ocorrência de comportamentos auto-lesivos é mais frequente nos indivíduos diagnosticados como autistas, esquizofrênicos, retardados ou lesionados cerebrais. Estimativas da ocorrência de comportamentos auto-lesivos varia de 8% a 14% dos indivíduos retardados institucionalizados (Baumeister e Rollings, 1976).

São grandes os problemas e os riscos relatados para os indivíduos que apresentam comportamentos auto-lesivos. Algumas de suas respostas produzem um dano pequeno, e o comportamento pode ser voluntariamente interrompido até que a lesão sare, enquanto, nos casos mais extremos, um indivíduo pode bater-se ou pressionar seu olho até perder a consciência, deslocar a retina, ou mesmo morrer, caso não seja restringido (Baumeister e Rollings, 1976). Além dos danos físicos, eles são prejudicados quando este comportamento os impede de participar de atividades educacionais ou sociais. Isto, em parte, decorre do fato deles não reagirem aos estímulos externos enquanto se auto-estimulam (Lovaas, Newsom e Hickman, 1987). Além disto, as restrições físicas e químicas frequentemente usadas como medidas de proteção contra as auto-lesões, podem resultar em outros danos físicos como encurtamento de tendões causados por imobilidade prolongada, ou apatia causada pelas drogas (Favell, Azrin *et al.*, 1982). Comportamentos auto-lesivos também se constituem em um pro-

blema para as pessoas que observam sua ocorrência. É uma experiência dolorosa a visão de uma pessoa se agredindo a ponto de se machucar.

As explicações que têm sido mais frequentemente apresentadas sobre a origem e manutenção dos comportamentos auto-lesivos foram condensadas por Carr (1977): A primeira explicação é a de que o comportamento auto-lesivo é um operante aprendido, mantido por reforçamento positivo social (explicação de reforçamento positivo). A explicação de reforçamento negativo também diz que o comportamento auto-lesivo é um operante aprendido, mantido pelo término ou esquiva de um estímulo aversivo. A explicação de auto-estimulação diz que o comportamento auto-lesivo é mantido por estimulação sensorial (tátil, vestibular e/ou cinestésica). Do ponto de vista orgânico, os comportamentos auto-lesivos são produtos de processos fisiológicos aberrantes. A explicação psicodinâmica diz que comportamentos auto-lesivos são tentativas de estabelecer limites para o ego ou de reduzir sentimentos de culpa.

Apoiando **a explicação de reforçamento positivo**, existem evidências demonstrando que a remoção completa de conseqüências sociais após a ocorrência de comportamentos auto-lesivos reduziu-os ou eliminou-os. Estudos usando tanto extinção de reforçamento social, como o uso de "time-out", tiveram este efeito (Carr, 1977). Outra evidência foi fornecida por Lovaas, Freitag, Gold e Kassorla (1965) e por Lovaas e Simmons (1969), que demonstraram que quando comentários confortadores ou atividades preferidas eram apresentadas contingentemente à auto-lesão, esta aumentava dramaticamente. Foi também demonstrado que o reforçamento diferencial de outros comportamentos não auto-lesivos (DRO), e o reforçamento diferencial de comportamentos incompatíveis (DRI), podia diminuir a ocorrência dos comportamentos auto-lesivos (Favell, Azrin *et al.*, 1982).

Apesar das evidências a favor da explicação de reforçamento positivo, existem instâncias nas quais o comportamento parece ser função de outras variáveis. Favell, Azrin *et al.* (1982) concluíram que em alguns estudos o uso de DRO, de DRI, de extinção, e de "time-out" de atenção social, foi ineficaz na eliminação de comportamentos auto-lesivos.

Apoiando a **explicação de reforçamento negativo**, existem evidências anedóticas que dizem que algumas crianças se auto-lesam para terminar situações aversivas, tais como ter que ir para a cama, ou em resposta a exigências feitas, também como uma forma de acabar com estas exigências. Resultados de pesquisas também indicam que situações aversivas podem ocasionar auto-lesões, que seriam mantidas pela remoção, mesmo que intermitente, da situação aversiva. Carr, Newsom e Binkoff (1976), demonstraram que níveis de comportamentos auto-lesivos eram altos em situações de exigência de desempenho (tal como em uma sala de aula) e baixos em situações de conversação ou de brinquedo livre, nas quais nenhuma exigência era feita.

Tanto a explicação de reforçamento positivo quanto a de reforçamento negativo envolvem a apresentação ou retirada de variáveis sociais, indicando que, em

ambos os casos, a auto-lesão seria uma forma de interação social. Entretanto, os estudos apresentados a seguir, sugerem que nem sempre a variável que mantém auto-lesões é de caráter social.

Para explicar a auto-lesão como um comportamento auto-estimulatório, supõe-se que um certo nível de estimulação seja necessário ao organismo. Quando a estimulação ocorre em um nível insuficiente, o organismo pode engajar-se em comportamentos estereotipados e auto-lesivos para prover estimulação sensorial (Carr, 1977). Os comportamentos auto-estimulatórios, inclusive os auto-lesivos, seriam controlados por reforçadores sensoriais/perceptuais gerados pela resposta. Neste caso a manipulação de variáveis de reforçamento social não funcionaria.

No estudo de Favell, McGimsey e Schell (1982), a auto-lesão foi reduzida dando-se aos sujeitos acesso a brinquedos que forneciam estimulação sensorial semelhante à produzida pela auto-lesão. Assim, sujeitos que colocavam repetidamente a mão na boca produzindo ferimentos e infecções começaram a colocar na boca e mastigar os brinquedos fornecidos. Os que pressionavam os olhos, passaram a se estimular visualmente com prismas coloridos e brinquedos com propriedades visuais marcantes. Dificilmente estes dados poderiam ser entendidos através de explicações que envolvessem variáveis sociais.

Horner (1980) alterou o ambiente de sujeitos profundamente retardados, adicionando-lhe objetos e brinquedos. Observou que os comportamentos estereotipados e auto-lesivos diminuiram, aumentando novamente quando os objetos foram retirados. Decréscimo mais acentuado ainda foi verificado quando os sujeitos foram instigados e reforçados por brincar. Brincando, os indivíduos podem estar obtendo estimulação visual, auditiva, tátil ou cinestésica, que substitui a estimulação da auto-lesão.

Rincover e Devany (1982) aplicaram um procedimento de extinção sensorial em três crianças retardadas. O procedimento consistiu na retirada da conseqüência sensorial através do uso de equipamentos protetores, tais como um capacete forrado para o sujeito que batia sua cabeça, luvas para o que se arranhava, e colchonetes de espuma colocadas no chão para o que batia a cabeça no chão. O tratamento foi eficaz para as três crianças, reduzindo imediata e substancialmente a taxa de auto-lesão.

A concepção da auto-lesão como um comportamento auto-estimulatório é apoiado também por experimentos com primatas, que mostraram que animais criados em isolamento social frequentemente apresentavam comportamentos auto-lesivos repetitivos (Carr, 1977).

A maior crítica aos estudos que apoiam a auto-estimulação como explicação, é que, de antemão, a escolha de sujeitos recaiu sobre indivíduos que se supunha não terem suas auto-lesões motivadas por atenção social ou por esquiva de situações aversivas. Mas não se sabe ainda a generalidade destes dados para sujeitos com outras características e se o comportamento é mantido apenas por reforçadores sensoriais ou se reforçadores sociais também atuam, e de que forma os dois tipos de reforçamento interagem.

Há vários fatores fisiológicos relacionados aos comportamentos auto-lesivos. Na síndrome Lesh-Nyhan, uma disfunção metabólica ligada ao sexo, a característica predominante é uma severa mutilação dos dedos, língua e lábios, por mordidas. A intensidade é tal, que torna necessária constante restrição física, ou extração de dentes. Portadores da síndrome Cornelia de Lange apresentam tapas e beliscões na face, e mordida dos lábios, mas sem a mesma intensidade e padrão específico que na síndrome Lesh-Nyhan. Portadores da síndrome Riley-Day, também uma anomalia genética onde ocorre redução na percepção da dor e paladar, podem apresentar auto-lesões (Cataldo e Harris, 1982).

Além de condições genéticas, otite média tem sido associada ao comportamento de bater-se com a cabeça. DeUssovoy (1963) comparou um grupo de 15 crianças que batiam suas cabeças com um grupo controle emparelhado por sexo e idade, que não batia a cabeça, e encontrou como única diferença significativa uma maior incidência de otite média no primeiro grupo. Em crianças normais que batiam suas cabeças, Cataldo e Harris (1982) relataram que um fator comum que antecedia seu início era a erupção dos dentes incisivos laterais e centrais. Do mesmo modo, Carr (1977) relatou que ratos com otite média arranhavam suas cabeças a ponto de produzir lacerações.

Estudos sugerem que um sistema endógeno narcótico alterado pode causar e manter comportamentos auto-lesivos. Produtos bioquímicos criados pelo corpo (narcóticos endógenos) em resposta à dor, têm uma estrutura química e uma função similar à de narcóticos produzidos externamente, ou seja, a de aumentar o limiar de dor. Este narcótico, além de diminuir a dor, pode ter propriedades viciantes e reforçadoras, parecidas com a administração de morfina ou cocaína. Desta forma, um indivíduo retardado que se auto-lesa pode não sentir a dor que se espera estar associada a este comportamento, e pode até estar obtendo um poderoso reforçador bioquímico (Cataldo e Harris, 1982). O uso de medicamentos, entretanto, tem produzido resultados contraditórios.

Observa-se ainda que movimentos estereotipados e auto-lesivos (como por exemplo bater a cabeça) são apresentados por bebês, o que sugere que estas são atividades comuns que num certo período da vida tem uma função de auxiliar o desenvolvimento motor e da personalidade, e que nos retardados não seriam substituídos por mecanismos de resposta mais adaptativos (Baumeister e Rollings, 1976). Os conceitos de reação circular primária e secundária de Piaget dizem que no estágio II da fase sensório-motora (1-4 meses) aparecem ações repetitivas centralizadas no corpo do bebê; de 4 a 9 meses, o bebê manipula repetitivamente objetos do meio externo (Baumeister e Rollings, 1976).

É necessário ressaltar que as várias hipóteses explicativas não parecem ser mutuamente exclusivas.

As formas de lidar com as auto-lesões, no sentido de diminuí-las ou de eliminá-

las, incluem aquelas correspondentes às várias hipóteses explicativas (reforçamento diferencial de comportamentos alternativos, treinamento de comunicação funcional, remoção de reforçamento positivo social e sensorial, estimulação sensorial e medicação). Além destas, a punição física também tem sido muito usada. Uma forma de punição é o choque elétrico, considerado como o método mais eficaz para suprimir a auto-lesão inicialmente. Mas a auto-lesão tende a diminuir apenas em situações nas quais é punida, e reaplicações do choque foram por vezes necessárias. Tem sido recomendado que o uso do choque seja restrito a casos onde outras formas de tratamento se mostraram ineficazes, porque o choque é doloroso e altamente susceptível a abuso podendo ser facilmente empregado de formas não terapêuticas e não éticas (Favell, Azrin *et al.*, 1982).

O amoníaco aromático e o chuvisco de água, de vinagre ou de limão são outros métodos punitivos. Estes produtos podem produzir ressecamento de pele ou dano da mucosa nasal (Favell, Azrin *et al.*, 1982).

Outra forma de controle aversivo muito usada é a "over-correction". Esta técnica inclui a prática prolongada não reforçada de uma resposta desejável (o experimentador dirige a resposta fisicamente, se necessário), a remoção imediata do reforçador do comportamento auto-lesivo, e "time-out" geral de reforçamento positivo (Favell, Azrin *et al.*, 1982). O uso de "overcorrection" tem produzido reduções rápidas e drásticas de auto-lesões. Mas podem ocorrer respostas colaterais indesejáveis. Johnson, Baumeister, Penland, e Inwald (1982) observaram que reduções de comportamentos auto-lesivos foram sistematicamente acompanhadas por aumentos acentuados em pelo menos um comportamento colateral (respostas auto-lesivas ou estereotipadas). Além disto, os resultados não têm se generalizado para outras situações que não a de treino, nem têm permanecido depois do tratamento.

A revisão dos estudos sobre modificação de comportamentos auto-lesivos permite concluir que não existem tratamentos-padrão que possam ser aplicados a todos os casos. É necessária uma análise funcional do comportamento antes de se iniciar um tratamento. Caso contrário corre-se o risco de um tratamento mal sucedido ou, o que acontece com maior frequência, um tratamento inicialmente bem sucedido, mas cujos efeitos ficam limitados em termos de tempo e de situações, isto é, não se generalizam e nem se mantêm. Os tratamentos bem sucedidos deveriam ser encarados como indicadores úteis de que variáveis deveriam ser observadas, e não como prescrições a serem aplicadas em todo e qualquer caso.

Analisar a funcionalidade de um comportamento envolve basicamente a identificação de seus antecedentes e consequentes. Para identificar os antecedentes do comportamento na situação natural, é necessário observar se existe uma (ou diversas) situações desencadeadoras de episódios auto-lesivos ou se este é um comportamento estereotipado e repetitivo que não aparenta ser afetado por variáveis ambientais (nestes casos o comportamento é afetado pelo ambiente, mas a identificação das variáveis que

atuam exige uma observação cuidadosa). Para identificar os consequentes do comportamento é necessário observar o que se modifica na situação após a emissão da resposta. Além disto parece importante a identificação de relações entre a resposta analisada e outras respostas do mesmo indivíduo, o que permite localizar classes de resposta mais amplas, com a mesma funcionalidade.

A análise da relação entre ações permite que se encontre respostas alternativas, já existentes com alguma força no repertório do indivíduo, que cumprem função similar àquela resposta que se pretende alterar. O tratamento, então, envolveria formas de fortalecer uma resposta considerada mais aceitável.

Assim, a mudança comportamental mais desejável é aquela pela qual o indivíduo continua a receber os reforçadores que o antigo comportamento (o auto-lesivo) fornecia, e elimina as conseqüências negativas que também existiam.

Referências

Baumeister, A.A. e Rollings, J.P. Self-injurious behavior. N.R. Ellis (Org.), *International review of research in mental retardation*. New York: Academic Press, 1976.

Carr, E.G. The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*, 1977, 84, 800-816.

Carr, E.G., Newsom, C.D. e Binkoff, J.A. Stimulus control of a self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1976, 4, 139-153.

Cataldo, M.F. e Harris, J. The biological basis for self-injury in the mentally retarded. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1982, 2, 21-39.

DeLissovoy, V. Head-banging in early childhood: a suggested cause. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 102, 109-114.

Favell, J.E., Azrin, N.H., Baumeister, A.A., Carr, E.G., Dorsey, M.F., Forehand, R., Foxx, R.M., Lovaas, O.I., Rincover, A., Risley, T.R., Romanczyk, R.G., Russo, D.C., Schroeder, S.R. e Solnick, J.V. The treatment of self-injurious behavior. *Behavior Therapy*, 1982, 13, 529-554.

Favell, J.E., McGimsey, J.F. e Schell, R.M. Treatment of self-injury by providing alternative sensory activities. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1982, 2, 83-104.

Horner, R.D. The effects of an environmental "enrichment" program on the behavior of institutionalized profoundly retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1980, 13, 473-491.

Johnson, W.L., Baumeister, A.A., Penland, M.J. e Inwald, C. Experimental analysis of self-injurious, stereotypic, and collateral behavior of retarded persons: Effects of overcorrection and reinforcement of alternative responding. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1982, 2, 41-66.

Lovaas, O.I., Freitag, G., Gold, V.J. e Kassorla, I.C. Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self-destructive behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965, 2, 67-84.

Lovaas, O.I., Newsom, C. e Hickman, C. Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, 2, 143-157.

Rincover, A. e Devany, J. The application of sensory extinction procedures to self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1982, 2, 67-81.

CONFERÊNCIA 17

CONTROL OF LOCOMOTION WITH AND WITHOUT SIGHT

Jack M. Loomis

CONTROL OF LOCOMOTION WITH AND WITHOUT SIGHT

JACK M. LOOMIS
University of California

ABSTRACT

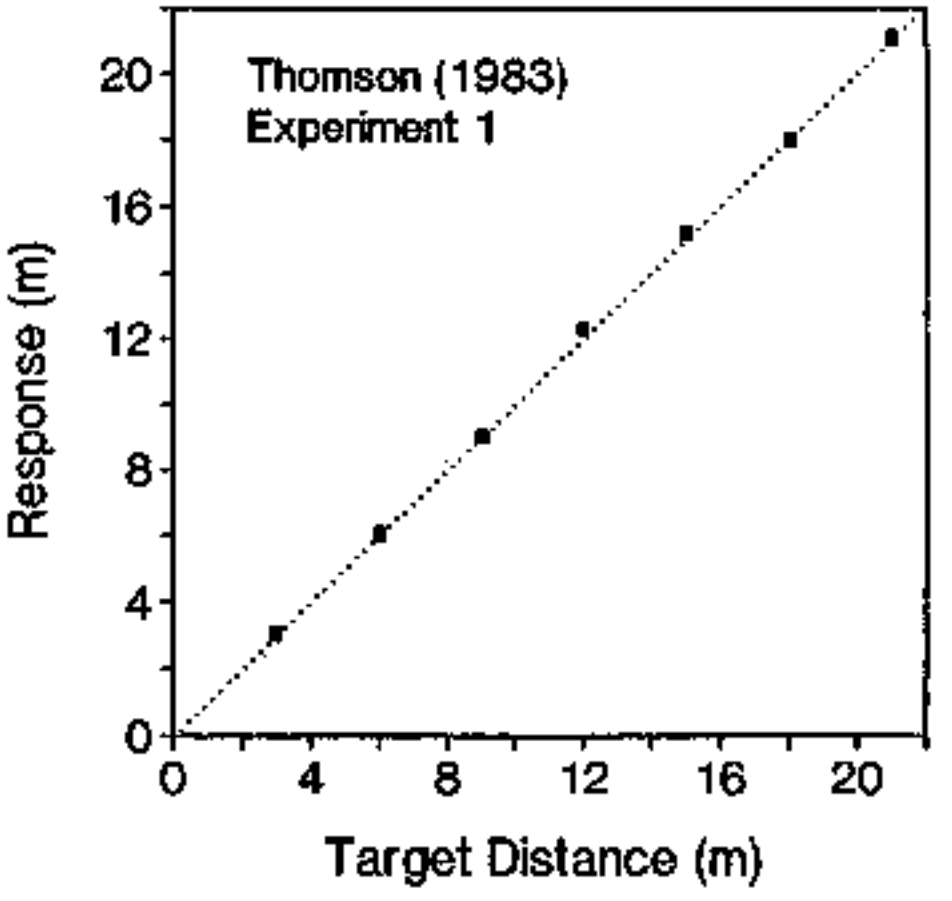
Subjects performed two tasks involving binocular viewing of targets ranging from 4 to 12 m. In the first task, subjects perceptually matched depth intervals (at ground level) to frontoparallel intervals while viewing from a fixed location. In the second task, subjects viewed a target and then, with eyes closed, walked to it. Interval matching indicates substantial foreshortening of depth, with foreshortening increasing with absolute distance. In sharp contrast, walking is accurate (and thus linear) over the same range.

The subject of the paper is the relationship between visual space perception and visually directed motor activity. We begin by considering the following sensorimotor task. Pick out some object at waist level from 5 to 20 feet away, look at it carefully, and then, with your eyes closed, attempt to walk over and touch it. You may well be surprised by how close you come even if your path to the target involves a detour or two around obstacles (Loomis, 1973). In 1983 James Thomson reported a series of experiments showing just how good blind walking to a target following visual preview can be. The subject viewed a target placed on the ground from 3 to 21 m away and then, with eyes closed, attempted to walk to the target and plant his foot where it had been. Figure 1 shows the mean responses of 10 subjects in Thomson's (1983) Experiment 1. As is obvious, the mean responses are nearly perfect. We have not depicted response variability in the figure although Thomson's primary concern was with the variable error (precision) as an indicator of the durability of the internal representation that mediates performance in this task.

Thomson's work and informal observations of the kind just mentioned argue persuasively that vision allows us to know in some sense the egocentric locations of objects with great accuracy. This view seems superficially to accord with J.J. Gibson's claim that under full-cue conditions with unconstrained viewing, visual perception is veridical or nearly so.

The problem, of course, is that the visual space perception literature provides abundant evidence that the visual world, even under full cue conditions, is far from veridical. The work of Wagner (1985), for example, shows that spatial intervals on the ground appear much larger when oriented in the frontal plane than when oriented in

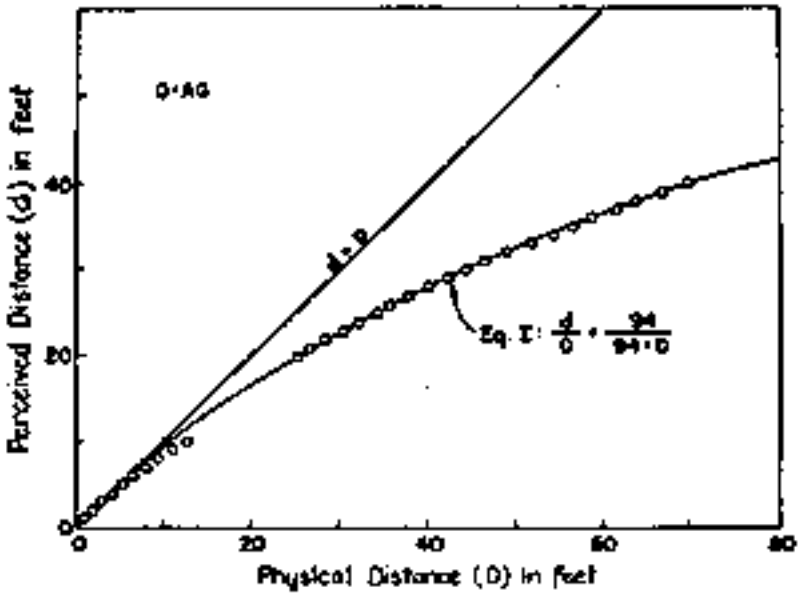
FIGURE 1



depth. Gilinsky's (1951) classic work on perceived size and distance indicates that constant physical intervals in depth appear increasingly foreshortened with increasing egocentric distance, presumably because of the falloff in cue availability. Figure 2 gives the results of one of her experiments in which equally appearing depth intervals were constructed along a single line in depth on the ground. This result and other converging evidence in her paper strongly suggest that perceived egocentric distance is a negatively accelerated function of physical distance even under full-cue conditions.

What we have is an apparent paradox, for the Thomson results and other evidence indicate that subjects do "know" where things are in near space, yet visual tasks performed under similar conditions imply considerable distortion of visual space.

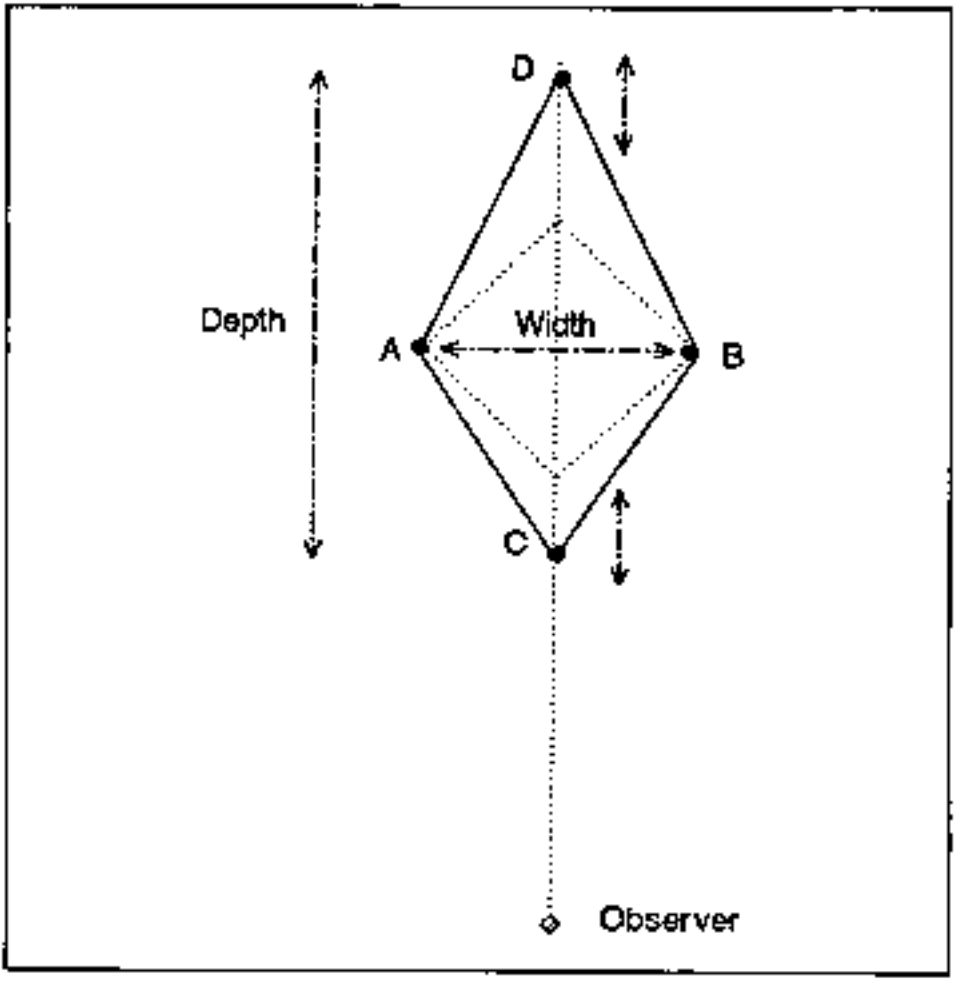
FIGURE 2



It might be tempting to argue that the visual tasks are unrepresentative of the functions which vision has evolved to perform, but this is too easy a way out. Rather, we should seek a way of understanding both visual perception and the manner in which it relates to visually-directed motor activity.

We have completed the first of a series of planned experiments. The two tasks in this first experiment merely confirm what we already know. The first task involved the visual matching of spatial intervals in a flat open field with visible texture, the same field used by one of us in direct scaling tasks of distance (Da Silva, 1985; Da Silva & Fukusima, 1986). Figure 3 depicts the spatial arrangement of the stimuli used in this task. Four 6-inch white rods with stakes underneath were placed vertically on the ground. Two of these, A and B, defined a frontal interval, or width, that was fixed during the trial. The experimenter, following instructions from the subject, adjusted the positions of rods C and D so that the depth visually matched the width under "objective" instructions. Observers viewed the spatial configuration binocularly from a fixed position while standing and could see what the experimenter was doing at all times. The independent variables were the egocentric distance of rods and B and the width between them. Figure 4 gives the results for 10 subjects. In all cases, subjects needed to make the depth interval larger than the width in order for them to appear equal. Furthermore, the depth/width ratio increases with egocentric distance, most notably in the one meter conditions. We can interpret the result in a manner consistent

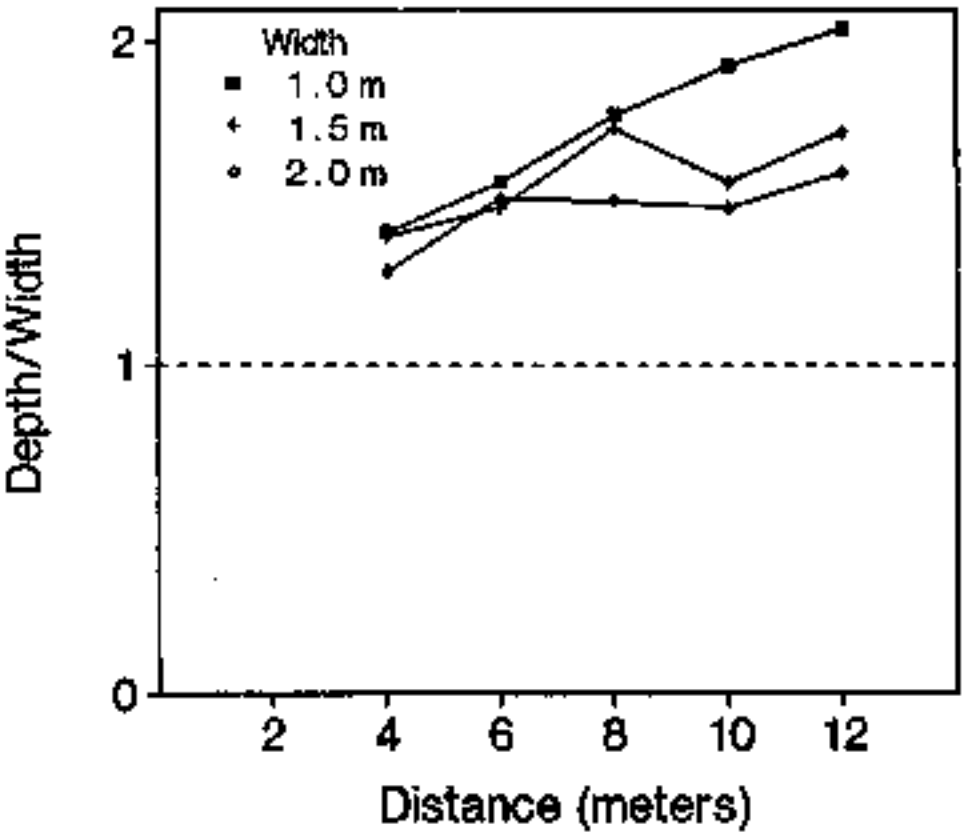
FIGURE 3



with Gilinsky's work--egocentric distance is a negatively accelerated function of physical distance. This means that a depth interval of 2 meters appears larger when it is close than when it is far away.

Given this distortion of visual space, what might be expected of the same observers when they are asked to walk to a target with eyes closed following a period of visual preview? Figure 5 depicts the grid of spatial positions used in our task. A white rod was placed at one of the positions indicated by the open circles. After viewing the target, the subject closed his eyes and attempted to walk to the target, which was silently removed in the meantime. After completing his response, the

FIGURE 4



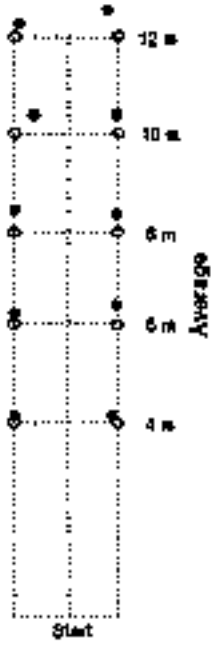
subject was led back to the origin still with eyes closed. The subject never received feedback about his performance during the task. Figure 6 gives the average results of the 10 subjects. As is evident, no systematic veering tendency was observed. However, because more subjects tended to overshoot than to undershoot, there is a slight average overshooting error. Figure 7 prtrays just the distance results in the same format as before. Performance is not nearly so good as Thomson found, but it is nevertheless quite accurate. What is most important is the absence of any noticeable negative acceleration either in the mean results or in the results of any one subject. A way to put this is that when the target is set to, say, 10 m on one trial and then is set to 11 m on the next trial, the subject will go the extra meter.

One might argue that because the walking response involves an assessment of egocentric distance while the interval matching task involves a judgment of exocentric separation, the two tasks are not really comparable. We are currently

FIGURE 5



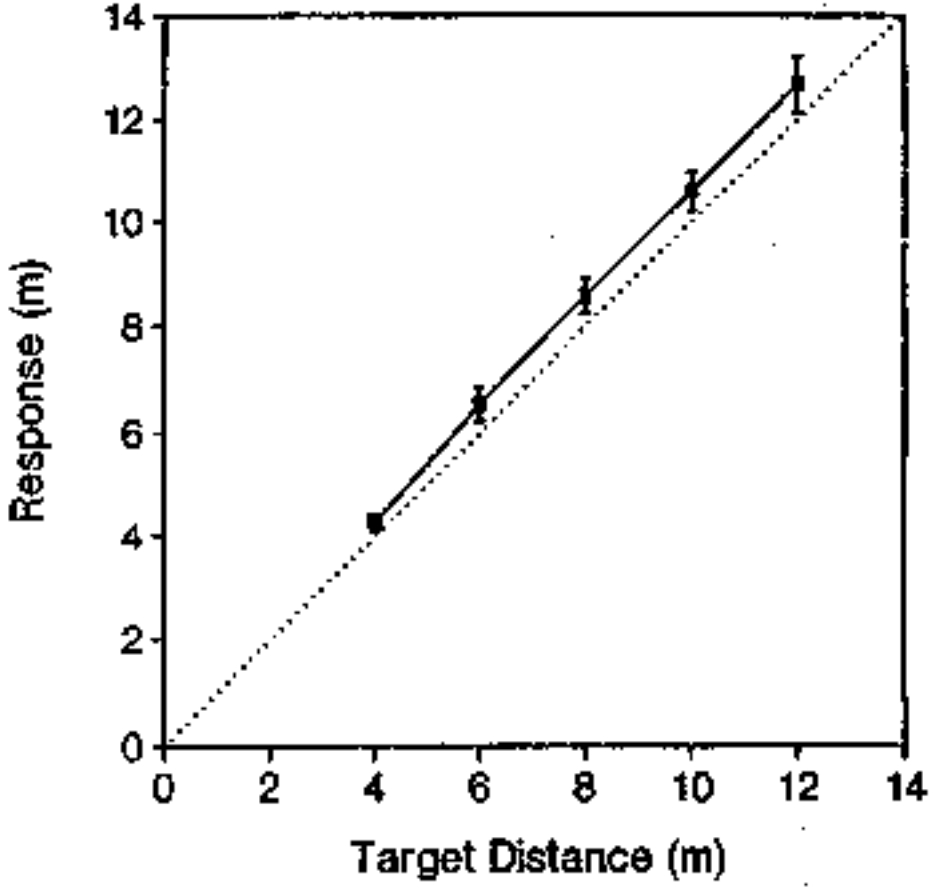
FIGURE 6



running a second experiment in which the subject views two targets defining either a frontal interval or a depth interval and then, with eyes closed, proceeds toward the targets and attempts to plant his foot at the location of one target and then a few steps later at the location of the second, each time saying "here" to indicate his response. With just two subjects run so far, José has informed me that subjects seem to be quite accurate in indicating both frontal and depth intervals.

How might we reconcile the results of the two kinds of task? First, we take it as a given that visual perception of near space is distorted even under full cue conditions. Following Thomson (1983), we assume that the subject establishes an internal representation of the target and the path to it based on what the subject perceived when his eyes were open. As the subject moves through space with his eyes closed, this internal representation is updated or transformed as the subject walks over the ground. What is the nature of this transformation? Prompted by the thinking of Rieser, Guth, and Hill (1986) and Shepard (1984), we argue that the internal representation transforms much in the same way that visual space transforms as we walk through it. When we move through space with our eyes open, depth intervals that are perceptually underestimated in the distance increase as we approach them. Likewise, we can argue

FIGURE 7



that the internal representation guiding us when our eyes are closed undergoes corresponding changes as we move over the ground. This reasoning relates to exocentric intervals, but what about egocentric distance? While a distant target may be perceived to be closer than it actually is, an observer displacement of 1 m toward the target at the outset may cause the internal representation of the target to change by only, say, half a meter. However, as the target gets very close (both physically and imaginally), an observer displacement of 1 m results in a displacement of the internally represented target that is close to 1 m. Thus, despite a distorted visual world, we can perform complex motor acts virtually without systematic error even in the absence of visual feedback during execution.

References:

Da Silva, J.A. (1985). Scales for perceived egocentric distance in a large open field: Comparison of three psychophysical methods. *American Journal of Psychology*, 98, 119-144.

Da Silva, J.A. & Fukusima, S.S (1986). Stability of individual psychophysical functions for perceived distance in natural indoor and outdoor settings. *Perceptual & Motor Skills*, 63, 891-902.

Gilinsky, A.S. (1951). Perceived size and distance in visual space. *Psychological Review*, 58, 460-482.

Loomis, J.M. (1973). Sensorimotor and cognitive spaces. Unpublished

Rieser, J., Guth, D.A., & Hill, E.W. (1986). Sensitivity to perspective structure while walking without vision. *Perception*, 15, 173-188.

Shepard, R.N. (1984). Ecological constraints on internal representation. Resonant kinematics of perceiving, imagining, thinking, and dreaming. *Psychological Review*, 91, 417-447.

Thomson, J.A. (1983). Is continuous visual monitoring necessary in visually guided locomotion? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 427-443.

Wagner, M. (1985). The metric of visual space. *Perception & Psychophysics*, 38, 483-495.

ABERTURA

II ENCONTRO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E ENSINO DE PSICOLOGIA (II ENIPEP)

Deisy das Graças de Souza

II ENCONTRO NACIONAL DE INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E ENSINO DE PSICOLOGIA (II ENIPEP): ABERTURA

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA*
Universidade Federal de São Carlos

O I ENIPEP, realizado em outubro de 1987, reuniu dirigentes de Institutos e Departamentos de Psicologia, de Instituições de Pesquisa e de Sociedades Científicas na área, além de coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação em Psicologia. O objetivo principal do encontro foi o de agilizar a articulação entre esses diferentes níveis de organização da Psicologia, em busca de uma atuação coordenada em relação a propostas e decisões sobre a política de desenvolvimento científico e tecnológico para a área. Este II ENIPEP, deverá dar continuidade à discussão iniciada no ano passado, na direção do objetivo então proposto. Para fundamentar e direcionar a discussão, pretende-se focalizar, neste encontro, as relações entre a comunidade científica e seus representantes nas agências de fomento à pesquisa. O debate aberto será precedido por uma mesa redonda que contará com a participação de pesquisadores da área, membros de comitês assessores da FAPESP, do CNPq e da CAPES.

Ao enviar os convites, salientamos a importância fundamental da participação de dirigentes de cursos, programas e instituições, que detêm competência e responsabilidade institucional para articular e implementar decisões que afetam os rumos da área e da profissão.

No entanto, acontecimentos recentes, do conhecimento de toda a comunidade científica, tornaram muito mais grave do que já era, a situação da ciência e as perspectivas de desenvolvimento científico e tecnológico para o país.

Diante disso, talvez nos perguntemos se é hora de discutir o que nos propusemos e se adianta discutir a situação da Psicologia, quando a ciência como um todo se encontra em situação tão miserável . . . Do nosso ponto de vista, é mais do que hora de discutir a Psicologia, até como uma maneira de participar de um movimento mais amplo em defesa da competência científica e tecnológica para o país.

Há quem diga que só estamos querendo encontrar uma maneira de obter mais verbas. . . Verbas são importantes sim; são fundamentais. Mas também é fundamental saber o que fazer com elas. O que julgamos mais importante é que consigamos, mesmo que pouco a pouco, definições sobre para onde queremos ir com a Psicologia; e nós incluí os que fazem ciência, os que usam o conhecimento na atuação profissional, os

* Em nome da Diretoria da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

responsáveis pela formação de novos profissionais e novas gerações de cientistas, as agências de fomento, as fundações de pesquisa, cujas prioridades, quando existem, determinam drasticamente, bem o sabemos, os destinos da produção em uma área. . . Parece ingênuo acreditar que possamos trabalhar sem horizontes; ou com horizontes individuais e que estaremos, assim, avançando o conhecimento, a área e a profissão. A Profa. Eunice Durhan dizia há algum tempo, analisando a questão da política educacional, que "Não havendo uma política coerente, tudo, tanto o essencial como o supérfluo, pode ser concedido ou negado, dependendo apenas da capacidade de pressão dos interessados. . .". A intenção da SPRP, ao propor estes encontros nacionais, é a de colocar à disposição da comunidade científica em Psicologia a oportunidade de definir políticas de desenvolvimento, para que trabalhemos pelo essencial e não percamos tempo com o supérfluo; esta deveria ser uma oportunidade para pensar o futuro, estabelecer prioridades e delinear maneiras de trabalhar por elas.

Podemos começar a fazer isto dialogando com aqueles que nos representam nas agências de fomento e que têm nas mãos a oportunidade de definir e imprimir políticas científicas com impacto significativo sobre o desenvolvimento científico em Psicologia. . .

Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira
Coordenadora da Área de Psicologia do Comitê Assessor de Ciências Humanas
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Dra. Marilda Novaes Lipp
Comitê Assessor da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Dra. Analucia Dias Schliemann
Comitê de Consultores Científicos
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES

O tema que lhes propusemos foi:

POLÍTICA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA, DO PONTO DE VISTA DOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE CIENTÍFICA NOS COMITÊS ASSESSORES DAS AGÊNCIAS DE FOMENTO.

E como divulgamos, os tópicos que propusemos para discussão abrangem:

– A qualificação da demanda por recursos em Psicologia;
– A relação entre a demanda e os recursos investidos: critérios e procedimentos decisórios;

– A posição da Psicologia (enquanto demanda e recursos efetivamente investidos) em relação às outras áreas do conhecimento.

– Política de formação de recursos humanos em diferentes níveis; critérios para concessão de bolsas, auxílios viagem, apoio à infra-estrutura, etc.

– Política para a pesquisa científica;

– Política para a publicação na área.

(Espera-se discutir o papel e a margem de participação dos representantes da comunidade científica nos processos decisórios e na definição de políticas, em relação a cada um dos tópicos).

Convidamos ainda para coordenar os debates a Dra. Carolina M. Bori, Docente da Universidade de São Paulo e Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

A pauta dos debates, prevista para o período da tarde inclui:

. A organização da Psicologia no país como área de conhecimento e campo de atuação profissional: em busca de um sistema de Ciência e Tecnologia:

– níveis e formas de organização da comunidade científica – o papel dos representantes científicos em órgãos de decisão;

– metas a curto, médio e longo prazo;

– estratégias de atuação;

providências que poderiam/deveriam ser implementadas de imediato.

Eu gostaria agora de solicitar à Dra. Maria Clotilde que a partir de agora coordene esta mesa e dê início aos trabalhos. . .

DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTO NA CIÊNCIA DO COMPORTAMENTO: RESULTADOS DA XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

Deisy das Graças de Souza

DIVULGAÇÃO DE CONHECIMENTO RECENTE NA CIÊNCIA DO COMPORTAMENTO: RESULTADOS DA XVIII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA[1]

DEISY DAS GRAÇAS DE SOUZA
Universidade Federal de São Carlos

A XVIII Reunião Anual de Psicologia está bem documentada no **Programa e Resumos**, que lista e descreve suscintamente todas as atividades realizadas e divulga os resumos das comunicações de pesquisa, bem como nos Anais, onde são publicadas as apresentações feitas em simpósios, mesas redondas, conferências e cursos. Em função disso, são apresentadas neste relatório apenas algumas observações e análises quantitativas sobre as atividades realizadas e os participantes que se beneficiaram das mesmas.

Em primeiro lugar, é importante salientar que todas as atividades programadas foram realizadas, com exceção de uma conferência, um curso e 5,4% das comunicações de pesquisa (de um total de 261 trabalhos aceitos). Comparada com outros tipos de reuniões e, mesmo com Reuniões da SPRP, em anos passados, essa alta taxa de confirmação e realização do programa evidencia que os proponentes e os convidados que se responsabilizaram pelas atividades encararam com seriedade o compromisso assumido com Reunião Anual de Psicologia.

O número de participantes inscritos na Reunião foi de aproximadamente 1000, como mostra a Tabela 1. Considerando-se também os participantes não inscritos, estima-se uma audiência de aproximadamente 1200-1300 pessoas, ao longo dos cinco dias de congresso. Entre os inscritos, 46 por cento eram profissionais (incluindo convidados e ouvintes) e 54 por cento eram estudantes. Aproximadamente metade dos participantes (480) foi constituída por sócios da Sociedade e esse número representa cerca de um terço dos sócios que atualmente compõem o quadro da Sociedade.

Examinando-se a procedência dos participantes (com base em dados coletados nas fichas de inscrição), constata-se que 19 estados brasileiros se fizeram presentes (Tabela 2), num total de 85 cidades diferentes. Estes dados tem importância na medida em que evidenciam a abrangência da comunidade científica em Psicologia diretamente atingida pelas atividades da Reunião Anual e sugerem o alcance que a difusão de conhecimento pode ter, como resultado desse tipo de empreendimento. É preciso

[1] Relatório Científico sobre a realização da XVIII Reunião Anual de Psicologia, encaminhado às agências de financiamento. Agradecemos a Vera R.L. Otero, Antonio Bento Alves de Moraes e Sonia Beatriz Myer pela tabulação e organização dos dados.

Tabela 1 - Distribuição dos participantes segundo a natureza da participação e tipo de vinculação com a Sociedade.

Natureza da Participação	Número	%
Profissionais:		
Inscritos	292	29,0
Convidados brasileiros	156	15,5
Convidados estrangeiros	12	1,1
Estudantes	549	54,4
Total	1009	100,0
Vínculo com a Sociedade:		
Sócios efetivos	262	26,0
Sócios aspirantes	216	21,4
Não sócios	531	52,6
Total	1009	100,0

ressaltar, contudo, que a freqüência de participantes do Estado de São Paulo é maior (54 por cento) do que a dos demais estados juntos.

As atividades realizadas durante a reunião são sumarizadas nas Tabelas 3 a 6.

A Tabela 3 mostra o total geral de atividades efetivamente realizadas nas últimas reuniões, incluindo a XVIII. Constata-se que ocorreu, em geral, um aumento em todos os tipos de atividades e, especialmente, no número de comunicações de pesquisa (que são submetidas por iniciativa dos pesquisadores e selecionadas segundo critérios de qualidade), confirmando uma tendência crescente neste item, já observada também nos anos anteriores.

A Tabela 4 mostra uma listagem dos cursos oferecidos, com o total de participantes. A variedade de temas sugere que houve possibilidade efetiva de atendimento aos mais diversos interesses dos participantes. Os cursos abordaram questões teóricas, metodológicas e filosóficas; foram focalizados temas relacionados à atividade de pesquisa com diferentes processos psicológicos, à atuação profissional em diferente esferas, à formação de terapeutas sob diferentes enfoques; e foram ensinadas técnicas e procedimentos de medida, de avaliação psicológica, de ensino, etc. As oportunidades de atualização foram também aumentadas graças à distribuição dos cursos em dois períodos. Além disso, alguns cursos foram destinados a principiantes, enquanto outros envolveram níveis mais avançados, atendendo a pessoas com diferentes graus de co-

Tabela 2 - Origem dos participantes por Estado, nas cinco últimas Reuniões Anuais.

Origem	Número de Participantes				
	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
Alagoas	05	09	23	04	16
Amapá	00	00	03	00	00
Bahia	00	00	14	04	08
Ceará	02	03	07	02	04
Distrito Federal	83	61	49	60	108
Espírito Santo	05	09	07	07	12
Goiás	33	68	62	18	10
Maranhão	00	00	00	02	03
Mato Grosso	00	00	00	01	01
Mato Grosso do Sul	57	01	06	21	11
Minas Gerais	27	40	23	37	26
Pará	66	62	75	17	23
Paraíba	02	00	00	10	07
Paraná	22	47	68	76	81
Pernambuco	06	00	08	05	03
Piauí	00	00	03	03	00
Rio de Janeiro	81	26	28	45	45
Rio Grande do Norte	01	00	03	00	03
Rio Grande do Sul	02	06	09	13	22
Santa Catarina	00	20	11	17	50
São Paulo	377	489	430	442	564
Sergipe	00	00	00	01	00
Participantes estrangeiros	00	04	02	02	12
Total	779	839	834	784	1009

nhecimento e competência. Frequentaram os 21 cursos, com pelo menos 75 por cento de freqüência, 722 participantes, procedentes de 62 cidades e 17 estados brasileiros. Mais uma vez, os dados evidenciam a importância da atividade (que provê atualização intensiva) e as possibilidades de impacto, a longo prazo, na educação permanente de psicólogos e estudantes de Psicologia. A procura pelos cursos, a assiduidade e o nível de participação observados sugerem que esse tipo de atividade deve ser considerado com especial atenção na organização das Reuniões Anuais e, também, nas demais

Tabela 3 - Atividades das 10 últimas Reuniões Anuais de Psicologia.

Tipo de Atividades	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Curso	02	05	05	06	04	05	06	05	12	21
Simpósio	04	06	07	05	06	07	07	07	08	16
Conferência	02	05	08	16	10	16	15	15	11	17
Mesa Redonda	01	00	07	05	08	16	14	13	09	16
Grupo de Vivência	00	00	00	02	01	01	02	01	03	03
Sessão de Vídeo	00	00	00	00	04	00	00	00	03	03
Seminário	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00
Encontro	00	00	00	00	00	00	00	04	04	09
Painel	00	00	00	00	03	00	00	02	02	00
Workshop	00	00	00	00	01	00	02	00	01	02
Sessão Técnica	00	00	00	00	01	03	02	00	00	00
Projetos de Pesquisa	00	00	00	00	00	00	00	16	19	29
Comunicações de Pesquisas Recentes	45	92	119	139	155	130	192	196	236	232
Total de Atividades	54	108	146	174	193	178	240	243	289	348

Tabela 4 - Cursos oferecidos e freqüência de participantes.

Curso	Nº de vagas	Nº de Inscritos	Participantes com 75% de presença	% de Aproveitamento
1. Modelos de avaliação de treinamento	50	35	32	91,4
2. Análise comportamental aplicada a organizações	55	26	24	91,3
3. The functions of language	60	62	51	82,3
4. Audição de primatas: metodologia de Pesquisa em comunicação acústica	25	10	5	50,9
5. Instrumentação e métodos em neurobiologia	25	28	19	67,8
6. Fato, valor e significado em psicologia	60	43	33	76,7
7. Introdução à gestalterapia	30	34	30	88,2
8. O Teste de Atchnich	80	14	14	100,0
9. Ensino funcional: aplicações com populações especiais	80	23	13	56,5
10. Psicologia Social I: questões teóricas e metodológicas	80	43	31	72,1
11. Mecanismo de defesa psicopatológicas: uma visão Kleiniana	80	83	78	94,0
12. Mito e Psicanálise	60	60	58	96,6
13. Psicanálise e estruturas sociais	50	51	41	80,9
14. Psicologia Social II	80	50	45	90,0

Continua

Tabela 4 - Continuação

Curso	Nº de vagas	Nº de inscritos	Participantes com 75% de presença	% de Aproveitamento
15. Processos grupais na abordagem centrada da pessoa	40	40	37	92,5
16 Pensamento sistêmico	40	41	35	85,4
17. Terapia comportamental Infantil: Avaliação e interpretação de dados clínicos	80	58	44	75,9
18. Um modelo de formação de terapêutas comportamentais	60	43	36	83,7
19. Consultoria escolar: uma modalidade de ação em psicologia escolar	25	19	17	89,5
20. Para uma psicopedagogia baseada em Piaget; Questões teóricas e de aplicação relacionadas ao trabalho com crianças com experiência de fracasso escolar				
21 Teoria e técnica psicopedagógica – enfoque epistemológico convergente	60	60	52	86,7
Total		849	722	85,0

promoções realizadas durante o ano. Cabe destacar, também, que os cursos oferecidos pelos professores estrangeiros tiveram boa audiência e foram considerados de muito bom nível.

O Quadro 1 sumariza as atividades de sistematização e debate de dados e idéias (simpósios, mesas redondas, conferências, workshops, etc). Neste caso, também, constata-se a variedade de tópicos abordados, em uma condição com alto potencial educativo para as novas gerações e oportunidade de reflexão por parte dos pesquisadores mais experientes. Os tópicos envolvem fenômenos e processos de interesse dos estudiosos da Psicologia (aprendizagem, memória, percepção, desnutrição, o envelhecer, movimentos sociais, identidade, subjetividade, trabalho feminino, adolescência, dor e comportamento, linguagem, cognição, deficiência, produção artística, locomoção, etc), questões relativas ao currículo e a formação do profissional de Psicologia sob diferentes pontos de vista, questões relativas à prática profissional e científica (metodologia, ética, alcance. . .), o papel da Psicologia em relação a problemas de saúde e de educação e muitos outros, como pode ser constatado na listagem apresentada no Quadro 1. Estes tipos de atividades favorecem, pela sua natureza, a discussão de questões polêmicas, o confronto de idéias, a discussão e a proposição de políticas para a área, etc.

Os dados sobre as comunicações de pesquisa, que são inscritas por iniciativa do próprio pesquisador, estão resumidos na Tabela 5.

Foram inscritos, no total, 257 resumos de pesquisa e 31 resumos de projetos. Buscando atingir uma melhoria na qualidade dos resumos (e também dos próprios relatos), foi constituída uma comissão científica, com pesquisadores com ampla experiência e reconhecidos nas suas próprias áreas, para exame e seleção dos trabalhos. Foram recusados, em primeira instância, 10 trabalhos que não preencheram os requisitos de qualidade e ou que não se referiam a trabalhos de pesquisa propriamente; 67 resumos foram devolvidos aos autores, com sugestões para reformulação e destes, 40 retornaram com uma versão bastante melhorada, de acordo com a opinião da mesma comissão. Esse trabalho de revisão parece ter, portanto, importância fundamental como instrumento para a melhoria da qualidade dos resumos. Ao final, 261 resumos revistos (incluindo pesquisas concluídas e projetos) foram efetivamente divulgados através do **Programa e Resumos**, facilitando a escolha dos participantes sobre o que assistir e funcionando, também, como uma forma de contato prévio entre os próprios pesquisadores e entre estes e a audiência. O número de relatos de pesquisa e o número de autores envolvidos com este trabalho evidencia, a nosso ver, o vigor da produção científica em Psicologia que teve, em 1988, um aumento de 27,3 por cento em relação a 1987, que por sua vez já tivera um aumento de 20 por cento em relação a 1986.

Na organização das sessões desta Reunião foi utilizada a estratégia, introduzida já em 1987, de se compor as sessões com trabalhos relacionados por temas e atribuir-lhes títulos descritivos, para melhor orientação à audiência. Como pode ser visto

Quadro 1 - Simpósios, mesas redondas, conferências, work-shops, vivências, sessões de vídeo e encontros realizados durante a XVIII Reunião Anual.

SIMPÓSIOS (16)

1. Neurobiologia da aprendizagem, memória e percepção da abelha - I.
2. Neurobiologia da aprendizagem, memória e percepção da abelha - II.
3. Desnutrição e substâncias tóxicas: interações com o desenvolvimento neuromotor e com o comportamento.
4. Psicologia e câncer.
5. Envelhecer no Brasil.
6. Os testes psicológicos: o enfoque antropológico, o transcultural e psicanalítico.
7. O trabalho do professor: novas bases para intercâmbio universidade e escolas de 1º e 2º graus.
8. Aplicações da metodologia observacional em estudos com excepcionais e na escola.
9. Capacitação de recursos humanos em educação especial.
10. Condições ambientais na educação do indivíduo especial.
11. Alfabetização para indivíduos especiais.
12. Modelos psicológicos nas funções de recursos humanos.
13. Movimentos pelos direitos humanos.
14. A busca de identidade.
15. Os aspectos organizativos dos movimentos sociais.
16. Simpósio interdisciplinar sobre o trabalho feminino.

MESAS REDONDAS (16)

1. A questão da subjetividade em Psicologia.
2. A psicologia experimental no Brasil: retrospectiva e perspectivas.
3. Publicação científica em psicologia no Brasil.
4. Currículo: uma proposta para formação de profissionais e pesquisadores em psicologia.
5. Abordagens qualitativas em pesquisa.
6. Avanços recentes em psicologia do desenvolvimento: questões metodológicas relacionadas ao uso de categorias analíticas e descritivas.
7. Vivências relativas ao trabalho em avaliação psicológica: dificuldades, limites e perspectivas para o Brasil.
8. A formação e o treinamentos de terapeutas na abordagem centrada na pessoa.
9. Atenção multiprofissional ao adolescente em programas de saúde escolar.

Continua

Quadro 1 - Continuação

10. Planejamento e realização de educação para o trânsito nas escolas de 1º grau.
11. A formação do terapeuta comportamental: o que a universidade pode oferecer.
12. Terapia comportamental: confrontos entre terapia e a atuação dos terapeutas.
13. Dor e comportamento.
14. Situação da AIDS no Brasil: aspectos psicoterápicos e éticos.
15. Prevenção em saúde mental na escola.
16. O papel do social na estruturação do sujeito.

CONFERÊNCIAS (15)

1. Ética contemporânea e psicologia.
2. Revendo alguns pressupostos da psicologia do desenvolvimento.
3. Experimentação com humanos.
4. O modelo neuropsicológico de Luria.
5. O atendimento do deficiente no Brasil.
6. O ensino da linguagem funcional para indivíduos especiais.
7. O processo de individualização na abordagem Junquiana.
8. Saúde mental e trabalho.
9. O desafio da orientação profissional.
10. Algumas contribuições de Melanie Klein à teoria e à técnica da psicanálise.
11. Os segregados - do hospício ao museu: os movimentos através da arte.
12. Projeto vida: levantamento de atividades educativas de trânsito junto às escolas e empresas de Ribeirão Preto.
13. Fatores humanos nos acidentes rodoviários.
14. Comportamentos auto-lesivos em indivíduos excepcionais: contribuições da análise do comportamento.
15. Control of locomotion with and without sight.

WORK-SHOPS (2)

1. Avanços recentes em análise experimental do comportamento: novos problemas e novas soluções.
2. Família: pesquisas com aspectos antropológicos, sociológicos e psicológicos.

VIVÊNCIAS (3)

1. Aprendizagem intrapessoal, interpessoal e transpessoal. I e II.

Continua

Quadro 1 - Continuação

2. Sessão de psicodrama: vivências e processamento.
3. Sonhos numa abordagem gestáltica.

VÍDEO (3)

1. Comportamento de emergência em veículos.
2. Os segregados: o teatro no presídio.
3. Estágios em psicologia escolar.

ENCONTROS (9)

1. Encontro de profissionais que trabalham com técnicas de exame psicológico.
2. Encontro de pesquisadores que trabalham com metodologia observacional.
3. Encontro preparatório do IV Forum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa.
4. Encontro do Conselho de Representantes da Articulação Nacional para melhoria do ensino de psicologia.
5. Encontro de terapeutas do comportamento.
6. Encontro dos profissionais da trânsito.
7. Encontro: saúde mental e trabalho.
8. Encontro de profissionais da abordagem centrada na pessoa.
9. Encontro de psicologia escolar.

na Tabela 5, foram realizadas, ao todo, 51 sessões (incluindo 7 sessões coordenadas e 10 sessões de projetos) relativas a 15 áreas ou temas diferentes. Uma proporção relativamente alta de comunicações se concentra em Análise do Comportamento (27%), Desenvolvimento (15%) e Psicologia Escolar e da Aprendizagem (13%), seguidos por Psicologia Social, Organizacional e Clínica. É interessante notar, ainda, que 20 dos trabalhos se referiam a levantamentos a respeito da atuação profissional do psicólogo. Os números revelam que a produção científica em Psicologia vem se ampliando e se diversificando (ou pelo menos, que a divulgação da produção tem se ampliado), em relação aos anos anteriores.

Um outro aspecto a examinar refere-se ao número de comunicações efetivamente apresentadas; a tabela mostra que ocorreram 94,6 por cento das apresentações previstas (contra 90,3 em 1988), conforme os registros nas atas relatadas por coordenadores de sessões. Embora o índice de abstenções não seja tão alto, quando comparado com outras situações, a SPRP tem como meta reduzi-lo cada vez mais; a não apresen-

Tabela 5 - Comunicações de Pesquisas na XVIII Reunião Anual de Psicologia. Sessões organizadas por temas ou áreas, número de sessões, trabalhos inscritos, trabalhos efetivamente apresentados (quantidade e porcentagem) e número de autores por área.

Temas/Áreas	Nº de Sessões	Nº de Trabalhos		% de Trabalhos Apresentados	Nº de Autores
		Inscritos	Apresentados		
1. Análise do Comportamento	07	38	38	100	79
2. Análise do Comportamento Humano	03	19	16	8	40
3. Análise do Comportamento e Psicobiologia	01	06	05	83	09
4. Desenvolvimento	07	36	36	100	50
5. Escolar/Aprendizagem	06	30	30	100	64
6. Análise da Profissão	03	20	19	95	16
7. Social	03	18	18	100	33
8. Organizacional	03	16	11	68	25
9. Clínica	02	10	09	90	16
10. Metodologia e Revisões de Literatura	01	07	07	100	05
11. Instrumentos de Avaliação Psicológica	01	07	05	71	15
12. Percepção e Psicofísica	01	07	07	100	12
13. Percepção/Social	01	06	06	100	07
14. Comunitária e Saúde	01	06	06	100	08
15. Trânsito	01	06	06	100	09
Sub-Total	41	232	220	94	420
Projetos	10	29	28	96	37
Total Geral	51	261	248	95	457

tação de trabalhos programados consiste, no mínimo, em desrespeito à audiência e, a longo prazo, pode gerar desorganização e descrédito, dificultando o cumprimento da programação. Na grande maioria dos casos, no entanto, prevaleceu a seriedade e a competência científica e profissional demonstradas pela grande maioria dos pesquisadores que divulgam a sua produção nas reuniões anuais.

A última coluna da Tabela 5 mostra o número de autores em cada sub-área; a classificação por área foi feita pelos próprios autores, no formulário de inscrição. Foram identificadas 457 citações de pessoas diferentes envolvidas na realização de pesquisas. A proporção entre número de autores e número de trabalhos sugere a existência de grupos de pesquisa (ou pelo menos de duplas) em praticamente todas as áreas, o que também sugere um crescimento do contingente de cientistas e uma melhoria nas condições de trabalho científico em Psicologia*; há poucos anos se constatava, nas próprias reuniões da Sociedade de Ribeirão Preto, que o trabalho científico em Psicologia era realizado, fundamentalmente, por pesquisadores isolados. Esta questão dos grupos de

Tabela 6 - Distribuição percentual de comunicações de pesquisa (oral, coordenada e projetos) apresentadas na Reunião Anual de Psicologia de 1988, por número de autores.

Nº de Autores	Nº de Comunicações	% do total de Comunicações
01	85	33
02	71	28
03	46	18
04	26	10
05	16	06
> 05	08	04
Total	254	99

Nota: Estes dados não incluem 7 trabalhos que foram incluídos no Programa da Semana imediatamente precedente ao início da Reunião.

* A atual crise do sistema nacional de ciência e tecnologia e a falta de políticas energéticas nessa área, contudo, sugerem que os pequenos e ainda frágeis avanços organizativos da área de Psicologia, na busca de recursos e apoio, sofrem séria ameaça de retrocesso. É importante notar, por exemplo, que em apenas 37% dos resumos de pesquisa foram mencionadas as agências de financiamento como fonte de recursos; como este era um item especificamente solicitado no resumo, é de se supor que este é aproximadamente o percentual de pesquisas na área que contam com financiamento.

pesquisa pode ser melhor caracterizada na Tabela 6, que mostra que, embora 33 por cento das comunicações ainda sejam de responsabilidade de um único autor, o restante tem pelo menos 2 autores, chegando a 20 por cento o total de comunicações com 4 ou mais autores.

Uma outra maneira de se analisar a produtividade dos grupos de pesquisa é exatamente a quantidade de trabalhos de cada autor. A Tabela 7 mostra que a grande maioria dos autores (78 por cento) está envolvida com a divulgação de um único projeto, caindo para 13 e 4.4, respectivamente, a porcentagem de autores com 2 e 3 trabalhos.

Tabela 7 - Distribuição de autores segundo o número de trabalhos de pesquisa aceitos para apresentação na XVIII Reunião Anual.

Número de Trabalhos	Freqüência de Autores
1	340
2	56
3	19
4	7
5	8
6	2
8	1
9	1
10	1

Total de Autores: 435

Nota: Estes dados não incluem 7 trabalhos que foram incluídos ao Programa da Semana imediatamente precedente ao início da Reunião.

Procuramos identificar também os centros que estão produzindo pesquisa em Psicologia no país. As principais instituições que divulgaram a sua produção na XVIII Reunião Anual de Psicologia estão apresentadas na Tabela 8. As que mais se destacam, pela quantidade de comunicações, são as universidades públicas de São Paulo (USP em São Paulo e Ribeirão Preto, seguida por UNESP, UFSCar e UNICAMP) responsáveis por 40% da produção nacional (a USP é responsável por 32% – 19% no campus de São Paulo e 13% no campus de Ribeirão Preto). A Universidade de Brasília é a próxima colocada, tendo sido responsável por 26% da produção fora do Estado de São Paulo

Tabela 8 - Distribuição das comunicações, segundo as Instituições de origem dos pesquisadores*.

Estado		Instituições	Nº de Comunicações	% em São Paulo (N = 192)	% em relação às Inst. fora de S.P. (N = 117)	% no País (N = 309)
São Paulo	Públicas:	IPUSP	59	31		19
		USP-FFCL-RP	41	22		13
		UFSCar	15	8		5
		UNICAMP	9	5		3
		UNESP-Assis	8			
		USP-Fono	6			
		UNESP-Araraquara	4			
		USP-Enfermagem-RP	3			
		UNESP-Botucatu	3			
		UNESP-Bauru	2			
		USP-EESC	2			
		USP-Esc. Paul. Med.	1			
		USP-Educação	1			
		USP-Ed. Física	1			
		UNESP-Marília	1			
		UNESP-Campinas	1			
		UNESP-Rio Claro	1			
		Sub-Total	158	83		51

Continua

Tabela 8 - Continuação

Estado		Instituições	Nº de Comunicações	% em São Paulo (N = 192)	% em relação às Inst. fora de S.P. (N = 117)	% no País (N = 309)
São Paulo	Univ. Particular	PUC-SP	7			
		UNGuarulhos	7			
		IUP-Objetivo	3			
		PUC-Camp.	2			
		OSEC	2			
		FMU	2			
		FFCL-São Marcos	1			
		Un. Met. Piracicaba	1			
		Sub-Total	25	13		8
São Paulo	Outros	Casa do Psicólogo	3			
		Esc. Est. R.P.	1			
		Cia. do Metro SP	1			
		Hosp. S. Franc. Assis	1			
		C. Des. Infantil	1			
		Sub-Total	7	4		2
Distrito Federal		UnB	31		26	10

Continua

Tabela 8 - Continuação.

Estado	Instituições	Nº de Comunicações	% em São Paulo (N = 192)	% em relação às Inst. fora de S.P. (N = 117)	% no País (N = 309)
Paraná	FUEL	7			
	UFPR	7			
	Un. de Maringá	3			
	Prof. Mun. Maringá	1			
Rio Grande do Sul	UFRGS	12		10	4
	UF Santa Maria	1			
	FAFINC	1			
Rio de Janeiro	UFRJ	4			
	Univ. Gama Filho	3			
	ISOP/FGV	3			
	UERJ	1			
	PUC-RJ	1			
	UF. Fluminense	1			
Santa Catarina	UFSC	8			
Bahia	UFBA	5			
	Petroquim. do NE	1			

Continua

Tabela 8 - Continuação.

Estado	Instituições	Nº de Comunicações	% em São Paulo (N = 192)	% em relação às Inst. fora de S.P. (N = 117)	% no País (N = 309)
Paraíba	UFPB	6			
Minas Gerais	UFMG	1			
	UF Uberlândia	1			
	Fac. Integ. Uberaba	1			
	Fac. Med. Triang. Min.	1			
	25A. DRE-MG	1			
Pará	UFPA	3			
	União Esc. Sup. Pará	1			
Pernambuco	UFPE	3			
	Planalsucar	1			
Goiás	PUC-GO	3			
Espírito Santo	UFES	3			
Mato Grosso do Sul	UFMS	1			
Ceará	UFCE	1			
	Sub-Total	117			
USA	UCLA	1			
	Total Geral	310			

* Para esta análise foi considerada apenas a filiação institucional do primeiro autor.

e por 10% da produção no país como um todo. As Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, bem como as estaduais do Paraná aparecem com um número menor, porém significativo de trabalhos. Contudo, entre instituições públicas e privadas, São Paulo fica com aproximadamente 60% de toda a produção nacional.

Uma apreciação da qualidade e dos conteúdos apresentados em cursos, simpósios, mesas redondas e conferências ainda pode ser feita examinando-se o material submetido para publicação nos Anais. A produção escrita e a proporção de textos submetidos representam apenas uma pequena parcela do que é divulgado oralmente e refletem, a nosso ver, os efeitos de algumas contingências adversas para a publicação presentes em nosso meio, conforme comentamos no Editorial dos Anais de 1987 (Souza, Biasoli Alves e Otero, 1987). Contudo, naquilo que é submetido, encontram-se indicadores claros do cuidado e da seriedade com que os pesquisadores assumem a tarefa de divulgar o seu trabalho entre a comunidade científica da área e de cumprir com um dos requisitos inerentes ao convite para participação nestas reuniões anuais.

Tendo em vista a necessidade de se aprimorar a Reunião Anual de Psicologia decidiu-se, para a XVII, convidar uma comissão de especialistas, constituída pelos professores Dra. Carolina M. Bori (USP), Dr. Arno Engelmann (USP), Dr. Isaias Pessotti (FMRP-USP) e Dra. Thereza Pontual de Lemos Mettel (UnB), para que fizessem uma avaliação da Reunião. Tivemos, dessa maneira, uma auto-avaliação da Sociedade, em relação à organização da Reunião, realizada por participantes e membros da própria Sociedade, mas não pertencentes à Diretoria (que poderiam ter os vieses de organizadores). As opiniões da comissão foram expressas na atividade de encerramento da Reunião, planejada com a finalidade de troca e feedback entre os organizadores, os associados e a comissão de avaliação. A comissão apontou vários pontos positivos na organização da Reunião, que parece desnecessário enfatizar aqui. Cabe, contudo, registrar as recomendações que visam melhorar o que ainda foi detectado como inadequado ou insuficiente.

A principal recomendação diz respeito à avaliação de qualidade que se faz necessária, especialmente para os conteúdos de mesas redondas e simpósios (para as comunicações de pesquisa essa avaliação já vem sendo feita sistematicamente). É opinião da comissão que as Reuniões Anuais deveriam conter um número menor de atividades dessa natureza, caracterizadas, porém, por alta qualidade e relevância dos temas. Recomendou-se ainda que a Sociedade procure, cada vez mais, ter claro para os organizadores e para os expositores, as diferenças entre mesas redondas (destinadas a discutir opiniões e pontos de vista sobre questões polêmicas) e simpósios (destinados à sistematizar dados de pesquisa sobre um problema), que ainda constituem objeto de muita confusão. Além disso, a comissão objetou à prática de alguns expositores que lêem as suas apresentações, dificultando a participação da audiência. Igualmente condenável, por parte de outros poucos expositores, foi a apresentação de idéias desarticuladas, por falta de preparo suficiente, quer ao nível de organização das idéias, quer

em termos de material ilustrativo. Nesse sentido, a Sociedade precisará ser mais instrutiva, seletiva e exigente na organização de simpósios e mesas redondas.

Sugeriu-se também um trabalho articulado entre a comissão organizadora, a comissão científica e os coordenadores/debatedores de sessões de comunicação de pesquisa, tendo em vista o importante papel que os últimos podem exercer, criticando construtivamente os trabalhos (incluindo aspectos de conteúdo teórico, metodologia, coleta e análise de dados e, mesmo, a qualidade da apresentação, durante a sessão), com vistas a incentivar a participação da audiência no debate e a ampliar e melhorar a qualidade de divulgação de pesquisas na área.

Finalmente, a comissão ressaltou a importância da auto-avaliação por parte da Sociedade e a necessidade de que ela continue a ser partilhada com os sócios e demais participantes das Reuniões Anuais.

O conjunto dos dados apresentados neste relatório, acrescidos do que presenciamos durante esta última Reunião Anual e a opinião da comissão de avaliação, nos permitem expressar a convicção de que, em termos globais, as atividades realizadas permitiram cumprir amplamente e, na maioria das vezes, com elevado padrão de qualidade, os objetivos de divulgação científica, de difusão de idéias, de atualização, de intercâmbio e de encontro de psicólogos e estudantes de Psicologia de todo o país. Por outro lado, a mesma avaliação também nos faz reconhecer que é preciso avançar, na direção de níveis de qualidade cada vez mais elevados e, para isso, precisamos aperfeiçoar também os mecanismos de organização das reuniões. Parece que conseguimos, enquanto comunidade científica, produzir quantidade, variabilidade e a diversidade necessárias, a partir das quais será possível promover o refinamento da produção de conhecimento em Psicologia. Como forum privilegiado para a divulgação, que certamente gera idéias e promove novos desenvolvimentos, a SPRP tem a responsabilidade de utilizar com critério os mecanismos de que dispõe para a seleção do que é promovido e aprovado e que, por isso, poderá continuar a ser feito e a influenciar a área.

SUPLEMENTO DOS ANAIS DA XVII REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA

PSICOLOGIA EM ORGANIZAÇÕES DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

– Mensuração de desempenho organizacional em ciência e tecnologia.
Jairo Eduardo Borges-Andrade

MENSURAÇÃO DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

JAIRO EDUARDO BORGES-ANDRADE
Universidade de Brasília

A efetividade de organizações de pesquisa pode ser medida através dos resultados esperados e alcançados por estas organizações. Os referidos resultados podem ser considerados em suas dimensões quantitativas ou qualitativas.

Há na literatura uma grande variedade de indicadores de efetividade de organizações de pesquisa. Tais indicadores, no entanto, podem ser classificados em três categorias: mensuração de desempenho institucional global; quantidade de resultados produzidos pelas organizações e qualidade destes resultados.

O desempenho global tem sido medido, por exemplo, utilizando-se um painel de juízes e uma escala de avaliação, de modo que se obtem valores que indicam o sucesso ou o fracasso das organizações. As avaliações de programas de pós-graduação, feitas pela CAPES, são o caso mais conhecido deste tipo de mensuração.

A quantidade de resultados pode incluir a contagem de publicações, de tecnologias, de patentes, de novos materiais e de teses, entre outros produtos esperados das organizações de pesquisa. O Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da UnB, ao coletar e publicar listas de publicações e apresentações em congressos dos departamentos desta Universidade, faz um trabalho desta natureza.

A mensuração da qualidade destes produtos ou resultados pode ser realizada pela coleta de dados sobre a qualidade das informações científicas geradas e transferidas ou o número de pedidos de informações técnicas acumuladas, ou a originalidade (medida por painel de juízes) de publicações e teses produzidas, ou o número de citações feitas destes trabalhos escritos. Neste último caso está o registro periódico dos autores mais citados, feito pela publicação "Current Contents".

Quirino e Borges-Andrade (1987) realizaram um trabalho em que, entre outras coisas, várias medidas de efetividade foram obtidas e integradas, com a finalidade de pesquisar um sistema de mensuração que fosse multidimensional. Os referidos autores utilizaram sete medidas, a saber:

01. Número total de publicações realizadas em quatro anos (1980-83), por cada uma das Unidades de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária — EMBRAPA, bem como por seus pesquisadores isoladamente.

02. Qualidade global da pesquisa realizada em cada uma destas Unidades, ob-

tida por Quirino e Coqueiro (1985) através de uma escala de avaliação aplicada por um painel de juízes, em 1983.

03. Visibilidade das referidas Unidades de pesquisa, medida também por Quirino e Coqueiro (1985) através da frequência com que cada um dos juízes do painel anteriormente citado reconheceu ser apto a julgar cada Unidade da EMBRAPA.

04. Número de pesquisadores eminentes existentes em cada uma destas Unidades, citados por outros pesquisadores da Empresa, em levantamento realizado em 1983.

05. Número de tecnologias e metodologias produzidas por estas Unidades, num período de dez anos (1974/83).

06. Número de recomendações técnicas apropriadas a áreas limitadas, desenvolvidas pelas referidas Unidades, nos mesmos dez anos.

07. Efetividade econômica, medida pelo crescimento da produção agrícola em 1982, decorrente da difusão da pesquisa produzida em cada Unidade da EMBRAPA. Estes resultados foram obtidos por Ávila, Borges-Andrade, Irias e Quirino (1983) e por Ávila, Irias e Veloso (1984).

A decisão sobre como interpretar e integrar dados de naturezas tão distintas foi tomada por Quirino e Borges-Andrade (1987), com a ajuda da análise fatorial. Ela é um instrumento útil para se conhecer melhor as relações entre diferentes medidas, se identificar fatores comuns entre elas e se reduzir o número de indicadores de certas características.

A análise fatorial demonstrou que aquelas sete variáveis têm básicamente uma estrutura com dois fatores. Um primeiro fator está presente simultâneamente em visibilidade, pesquisadores eminentes e qualidade global, o que leva a concluir que este se refere a uma dimensão de percepção de qualidade.

As medidas referentes às quantidades de tecnologias e metodologias e de recomendações são carregadas de um segundo fator. Os referidos autores o denominaram efetividade técnica.

O número de publicações apareceu carregado dos dois fatores, com pesos quase iguais e consideráveis. Isto sugere que ele seja tratado separadamente, como uma terceira dimensão.

A sétima medida, efetividade econômica, não apareceu carregada de nenhum dos dois fatores. Trata-se portanto de uma quarta dimensão, que não se correlaciona com nenhuma das anteriores.

Assim, as sete medidas de efetividade originalmente obtidas foram reduzidas a quatro, que espelhavam as quatro finalidades das organizações de pesquisa estudadas: publicações, efetividade técnica, efetividade econômica e qualidade global. As três primeiras são quantitativas, enquanto esta última é de natureza qualitativa e holística.

A partir desses achados, foram feitas outras análises estatísticas e interpreta-

ções, no sentido de se encontrar uma cadeia causal que pudesse explicar a ordem em que ocorrem os efeitos da pesquisa aplicada e estabelecer as possíveis relações entre eles. Os autores citados levantaram a suposição de que primeiro a organização precisaria ter qualidade, o que geraria publicações e que provocaria efetividade técnica. O impacto final desta seria a efetividade econômica, embora muitos outros fatores fossem necessários para que este impacto se desse.

Um importante tipo de medida de efetividade de organizações de pesquisa ficou, entretanto, de fora do estudo de Quirino e Borges-Andrade (1987). Trata-se da qualidade das publicações produzidas. Além de complementar a medida referente ao número de publicações, dando-lhe a dimensão qualitativa que falta, trata-se de indicador que é raramente descrito na literatura especializada.

Bayer e Folger (1966) consideram que "... o tempo e os custos envolvidos na obtenção deste tipo de medida têm limitado seu uso em pesquisa" (Pag. 383). Decidiu-se então desenvolver um esforço especial no sentido de coletar dados sobre a qualidade das referidas publicações e, posteriormente, investigar suas relações com os sete primeiros indicadores de efetividade já citados anteriormente.

Como parte de um extenso questionário sobre as atividades de pesquisa de 32 Unidades da EMBRAPA, Borges-Andrade e Quirino (1987) solicitaram a 353 pesquisadores e chefes de Unidade que indicassem as suas (individuais, no primeiro caso, e institucionais, no segundo) duas melhores publicações nos anos de 1980 a 1983. Pediu-se que fosse anexada uma cópia de cada uma delas, mesmo que ainda estivessem apenas datilografadas.

Em seguida, perguntou-se quais eram os maiores especialistas nas áreas de conhecimento daqueles dois trabalhos. A resposta deveria citar dois especialistas na EMBRAPA e dois fora delas, bem como as instituições em que eles se encontravam. Não foi feita, no questionário, alusão explícita ao fato de que tais especialistas poderiam ser usados para avaliar os textos enviados pelos respondentes.

Os trabalhos escritos foram enviados a dois dos quatro nomes indicados, sendo um da EMBRAPA e outro fora dela. Uma pequena quantidade também foi enviada a especialistas de áreas, escolhidos aleatoriamente e não indicados pelos sujeitos da pesquisa.

Cada um dos especialistas passou a compor, assim, um painel de juízes, tendo recebido uma carta que explicitava os objetivos da pesquisa e anexava o(s) texto(s) a ser(em) avaliado(s), bem como folha de avaliação com quatro questões. Elas cobriam os seguintes aspectos:

a) Contribuição do trabalho para o avanço do conhecimento científico.

b) Contribuição do trabalho para o desenvolvimento da agropecuária.

c) Adequação da metodologia utilizada no trabalho, se esta estivesse descrita no texto.

d) Outros comentários, sugestões ou críticas cabíveis.

As três primeiras questões deveriam ser respondidas em escalas de cinco pontos: excepcional, acima da média, média, abaixo da média e nenhuma. A última questão tinha resposta aberta. As respostas em escalas foram transformadas em números e, com estes, foram calculados médias e desvios padrão, bem como testes de diferenças entre médias e de correlações, a fim de se investigar relações entre sujeitos, juízes e avaliações.

As avaliações de qualidade realizadas foram, de maneira geral, favoráveis às publicações. Contudo, o julgamento relativo à contribuição para o avanço do conhecimento científico foi significativamente menor que os dois outros. Isto se deve provavelmente à natureza dos objetivos das organizações estudadas. Eles enfatizam e valorizam prioritariamente o desenvolvimento de pesquisas metodológicamente rigorosas, mas voltadas para a aplicação.

As correlações entre as três medidas de qualidade de publicações foram positivas, moderadas e significativas. Assim, não obstante as diferenças encontradas, elas compartilham algumas coisas em comum.

Os julgamentos não foram significativamente diferentes, se os juízes eram escolhidos pelos próprios sujeitos ou não. Contudo, quando eles eram da própria instituição (EMBRAPA) foram mais exigentes, quanto à metodologia utilizada nas publicações, do que os especialistas externos. Neste caso as diferenças foram significativas, evidenciando uma possível ausência de espírito corporativista, pois eles tinhàm conhecimento da origem das publicações que avaliavam.

Outra diferença significativa refere-se à contribuição dos trabalhos para o desenvolvimento da agropecuária. Os chefes das organizações estudadas enviaram publicações melhores, sob esta ótica desenvolvimentista, que os pesquisadores. Ao que parece, tais chefes só são capazes de indicar melhores publicações quando se tratam daquelas que se aproximam das missões finalistas de suas organizações. nos casos estudados, o fenômeno ocorreu com pesquisas aplicadas.

Os três escores referentes à qualidade das publicações de cada Unidade da EMBRAPA foram então agrupados em média e foi realizada uma análise fatorial dos mesmos, juntamente com as sete outras medidas citadas anteriormente, (Quirino e Borges-Andrade, 1987), de modo que se pudesse estudar a estrutura fatorial resultante. A estrutura obtida por Borges-Andrade e Quirino (1987) teve três fatores, que serão descritos a seguir.

O primeiro fator agregou as medidas de visibilidade e qualidade global das organizações e quantidade de pesquisadores eminentes e de publicações das mesmas. Ele representaria a imagem organizacional das Unidades pesquisadas ou se referiria à percepção de qualidade das mesmas.

As três avaliações de qualidade das publicações obtidas por esses autores, bem como o indicador de efetividade econômica (em menor grau), tiveram cargas maiores no fator dois. Iste sinalizaria para a qualidade dos resultados produzidos.

No terceiro fator, prevaleceram exclusivamente as cargas concernentes a quantidades de tecnologias e metodologias, de recomendações técnicas e de publicações. Este fator representaria a quantidade de resultados produzidos ou a efetividade técnica das organizações.

Os resultados desse segundo estudo, incluindo dez medidas de desempenho organizacional, permitiram concluir que haveria pelo menos três construtos envolvidos na mensuração deste desempenho, nas instituições de pesquisa investigadas: imagem organizacional, quantidade e qualidade de produção. A medida de efetividade econômica, embora estivesse bem mais correlacionada à qualidade das publicações, ainda não se integrou totalmente nos fatores, o que sugeriu seu uso também em separado, como um quarto indicador de desempenho organizacional.

O conjunto multidimensional de quatro indicadores de desempenho poderá servir como um agregado de parâmetros para se proceder à avaliação organizacional. Ele já tem sido utilizado pela equipe, da qual fazem parte os autores dos trabalhos aqui citados, para estudar outras variáveis a ele relacionadas. Pretende-se gradualmente conhecer o impacto de fatores psicológicos, organizacionais, sociais e econômicos no desempenho de instituições de pesquisa, bem como o subsequente efeito deste desempenho na futura estrutura de recursos humanos destas mesmas instituições.

Referências

Avila, A.F.D.; Borges-Andrade, J.E.; Irias, L.J.M. e Quirino, T.R. (1983). Formação do Capital Humano e Retorno dos Investimentos em Treinamento na EMBRAPA. "Documentos", 5. Brasília/DF, EMBRAPA.

Avila, A.F.D.; Irias, L.J.M. e Veloso, R.F. (1984). "Avaliação dos Aspectos Socioeconômicos do Projeto Procensul I - EMBRAPA/BID". Brasília/DF, EMBRAPA.

Bayer, A.E. e Folger, J. (1966). Some Correlates of a Citation Measure of Productivity in Science. "Sociology of Education", vol. 39, número 4, Pp. 381-390.

Borges-Andrade, J.E. e Quirino, T.R. (1987). La Medida de la Calidad de las Publicaciones y su Comparación con Otros Indicadores de Efectividad en las Organizaciones de Investigación Aplicada. "Anais do II Seminário Latinoamericano de Gestión Tecnológica". México/DF, ALTEC.

Quirino, T.R. e Borges-Andrade, J.E. (1987). Mensuração de Efetividade e Eficiência de Organizações de Pesquisa Aplicada: Uma Abordagem Multifinalista. "Revista de Administração", vol. 22, número 2, Pp. 55-65.

Quirino, T.R. e Coqueiro, E.P. (1985). Um Exercício de Avaliação da Qualidade da Pesquisa Agropecuária na EMBRAPA. "Revista de Economia Rural", vol. 23, número 3, Pp. 351-368.